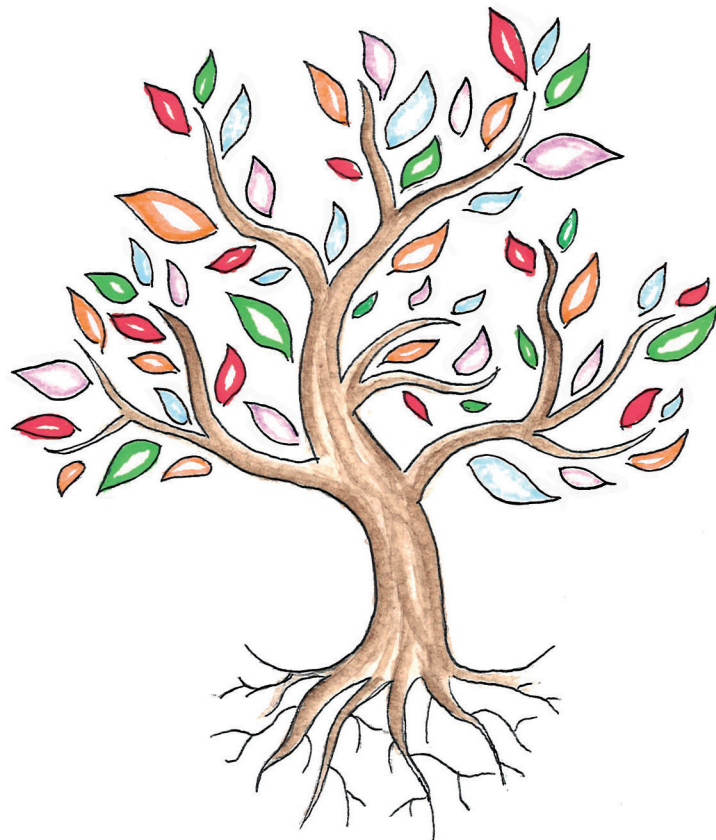


JYU DISSERTATIONS 8

Ulla Nuutinen

Ammatillisen kasvun polku

Opettajuuden ontologinen rakentuminen
yhteisöllisessä ryhmäprosessissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 8

Ulla Nuutinen

Ammatillisen kasvun polku
Opettajuuden ontologinen rakentuminen
yhteisöllisessä ryhmäprosessissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Ruusu puiston salissa D104 (Helena)
elokuun 31. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Ruusu puisto, hall D104 (Helena), on August 31, 2018 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Karoliina Hassinen.

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7526-5>

ISBN 978-951-39-7526-5 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7526-5

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Nuutinen, Ulla

The Path of Professional Growth:

The Ontological Construction of Teaching in a Communal Group Process

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 184 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 8)

ISBN 978-951-39-7526-5 (PDF)

The professional growth of a teacher student is one the most important themes and subjects of teacher education. Therefore, it is important to make the teacher students' development process conscious and visible during their studies. In this research, the Professional Growth Path model is built into an eighteen-month teacher education program. The path model is divided into four stages (I-, You-, We-, and They). Each stage includes a thematic writing prompt appropriate to the stage. The goal of the research was to observe and analyze how the Professional Growth Path model supports teacher students' development into teachers during their program.

This case study research data were collected from a group of fourteen teacher students in a professional teacher education program at one university of applied sciences in the province of Häme during the school year of 2010-2011 academic year. The research data consist of fifty-six learning journals, which the students of the teacher student group wrote at different stages of the path model. The data were analyzed using data-based content analysis.

The research results show the multi-faceted and personal character of teacher students' growth into their future profession. The growth to become a teacher happens in a mosaic pattern: students' studies have much in common, but the end result is still very personal. According to this research, the support of the group in one's development into a teacher and growth as a human is crucially important. The results indicate that, positive, listening, and respectful attitude by the teacher educator towards the teacher students at the beginning of the program and the careful formation of the new group is a significant factor, the effects of which extend to the end of the program.

The implementation of the Professional Growth Path model in teacher education has received positive feedback. In particular, the thematic writing prompts in the various stages of the path model have made the professional growth process of each individual student visible.

Keywords: professional growth, professional teacher education, empowerment, the theory guiding the content analysis

Author Ulla Nuutinen
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Supervisors Tapio Puolimatka
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Anita Malinen
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Jaana Saarinen
Finnish Education Evaluation Centre

Reviewers Kaarina Määttä
University of Lapland

Eero Ropo
University of Tampere

Opponents Kaarina Määttä
University of Lapland

ESIPUHE

Väitöstutkimus on prosessi, jota voi luonnehtia matkaksi. Sen aikana tapahtuu monia asioita tutkimuksen tekemisen lisäksi, esimerkiksi oma minä persoonana, ei vain tutkijana, muuttuu ja kehittyy.

Kulkemani matka on ollut haasteellinen ja tuntunut ajoittain hyvin pitkältä, mutta kaikki päättyy aikanaan. Nyt on koittanut hetki, jolloin voin onnellisena lausua kiitokset kaikille matkan varrella minua tukeneille. Tutkimukseni on saavuttanut matkansa pään, ja saan iloisin mielin antaa työstämäni tutkimuksen muiden luettavaksi. On siis kiitoksen aika!

Haluan kiittää arvokkaasta avusta kaikkia, jotka ovat myötävaikuttaneet tämän väitöskirjan syntymiseen. Kiitän työni esitarkastajia, professori Kaarina Määttä ja professori Eero Ropoa, perehtymisestä työhöni sekä tärkeistä huomioista, ohjeista ja neuvoista, joiden ansiosta väitöskirjani tarkentui ja jäsenyi nykyiseen versioonsa. Kiitän professori Kaarina Määttä myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Minulla on ollut onni ja kunnia saada väitöskirjalleni asiantunteva ja sitoutunut ohjausryhmä. Sydämellinen kiitos teille rakkaat ohjaajani: professori Tapio Aittola; professori Tapio Puolimatka; lehtori KT Anita Malinen ja KT Jaana Saarinen. Teidän tukenne, rohkaisunne, vierellä kulkemisenne ja tutkimuksen puolesta puhumisenne ovat suuresti vaikuttaneet väitöskirjatutkimuksen tekemiseen ja valmistumiseen sekä koko matkan onnelliseen päätökseen. Matkan aikana on ollut monia epätoivon hetkiä, kiirettä ja prosessin kannalta onnettomia hidasteita, mutta positiivinen ja kannustava ohjauksenne on auttanut kaikkien vaikeuksien yli. Olen saanut kulkea kanssanne upean matkan ja siitä on jäänyt mieleen paljon hyviä muistoja, neuvoja ja lämpimiä kohtaamisia. Toivon, että jokainen väitöskirjan kirjoittaja ja tutkimuksen tekijä saa yhtä pyyteetöntä ja rohkaisevaa ohjausta kuin minä olen saanut.

Kiitän rakkaita vanhempiani, Mirjamia ja Eskoa, matkani tukemisesta. Ilman teitä ja teidän jatkuvaa tukeanne kaikki tehty olisi jäänyt vain haaveeksi. Sydämelliset kiitokset kuuluvat myös veljelleni Ilkalle ja hänen vaimolleen Maaritille. He ovat omalta osaltaan mahdollistaneet tekemäni työn tukemalla minua monin tavoin. Lämpimästi kiitän kummityttöjäni Saaraa ja Lauraa. He ovat innoittaneet minua usein tutkimuksen tekemisessä ja sen eteenpäin viemisessä. Erityisesti 8-vuotiaan Lauran kysymykset, milloin tutkimuksesi on valmis, oletko kirjoittanut monta sivua, montako, ovat vieneet minut työn ääreen. Myös 12-vuotiaan Saaran kysymys, kirjoitatko sinä sitä väitöskirjaa vielä, on edistänyt tutkimuksen loppuvaiheen kirjoittamisprosessia. Lämmin kiitos myös Vili-Pekalle tuesta ja kannustuksesta.

Iso ja lämmin kiitos kuuluu tutkimukseen osallistuneelle opiskelijaryhmälle: ilman teitä ja teidän avarakatseisuuttanne tutkimus olisi jäänyt tekemättä, arvokas tieto saamatta – ja koko matka kulkematta. Suuri kiitos teille kaikille! Olette tehneet mahdolliseksi sen, että ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutus on osallistunut tutkimukseen ja nimenomaan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Erityinen kiitos ryhmän opettajankouluttajalle Tia Isokorvelle, joka innostui Ammatillisen kasvun polku -mallista ja vei sen ennakkoluu-

lottomasti opettajaopiskelijoiden pedagogisiin opintoihin. Lämmin kiitos Sinulle Tia!

Lämmin kiitos FL Leena Nietosvuorelle väitöskirjani suomen kielen huoltamisesta ja MATC Hanna Vainiolle englannin kielen huoltamisesta. Tutkimukseni loppuvaiheessa apunne ja neuvonne ovat olleet todella arvokkaita. Kiitokseni osoitan myös Toni Siltalalle, joka viimeisteli tulososioden puukuviot sekä Karoliina Hassiselle, hän piirsi minulle toivomani elämänpuun tutkimukseni kansikuvaan. Puu-teema on vahvistunut tutkimukseni edetessä sen symbolisen vaikutuksen takia. Puu kuvaa kasvamista samalla tavalla kuin tässä tutkimuksessa ammatillinen kasvu kuvastaa ammattiin kasvamista.

Kiitän lopuksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekuntaa tutkimukseni taloudellisesta tukemisesta. Yliopiston myöntämä viiden kuukauden apuraha syksyllä 2015 antoi minulle mahdollisuuden syventää tutkimustani. Se oli työni valmistumisen kannalta tärkeä etappi.

Olen koko matkan ajan uskonut ja luottanut ammatillisen kasvun prosessiin. Myös itselleni tutkimani teema ja tekemäni matka ovat olleet syvällistä ammatillisen kasvun aikaa. Kuten tutkimuksen teoriaosuudessa ja varsinkin tuloksissa todentuu: ammatilliseen kasvuun kuuluu vahvasti sosiaalinen näkemys -ilman toista en kehittyisi ammatillisesti sellaiseksi, jollaiseksi nyt koen kehittyneeni. Päätän kiitokseni tärkeään ja mielestäni aina ajankohtaiseen ajatukseen: Minä tarvitsen sinua -tullakseni minuksi (Ojanen 2000, 62).

Jyväskylässä tammikuussa 2018

Ulla Nuutinen

*Omistettu Muusalle, Julialle ja
Happyille*

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopintojen sisällöt	17
TAULUKKO 2	Ammatillisen kasvu polku -mallin eteneminen	45
TAULUKKO 3	Tutkimukseen osallistujien sukupuoli, keski-ikä, koulutustausta, opettajankokemus ja muu työkokemus.....	48
TAULUKKO 4	Ammatillisen kasvun teemojen eteneminen ja aineiston hankinta	55
TAULUKKO 5	Aineiston redusointi ryhmän kasvun sinä-vaiheessa	59
TAULUKKO 6	Aineiston klusterointi ryhmän sinä-vaiheessa.....	60
TAULUKKO 7	Yhteenveto opettajaksi kasvun minä-vaiheen tuloksista	75
TAULUKKO 8	Yhteenveto opettajaksi kasvun sinä-vaiheen tuloksista	83
TAULUKKO 9	Yhteenveto opettajaksi kasvun me-vaiheen tuloksista.....	95
TAULUKKO 10	Yhteenveto opettajaksi kasvun he-vaiheen tuloksista	105
TAULUKKO 11	Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin minä-vaiheen tuloksista.....	115
TAULUKKO 12	Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin sinä-vaiheen tuloksista.....	128
TAULUKKO 13	Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin me-vaiheen tuloksista.....	135
TAULUKKO 14	Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin he-vaiheen tuloksista.....	140
TAULUKKO 15	Ammatillisen kasvun polku -mallin vaiheiden (minä, sinä, me ja he) tavoitteet.....	183
TAULUKKO 16	Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutuminen ryhmän kasvuvaiheen sinä - vaiheessa.	184

KUVIOT

KUVIO 1	Opettajan persoonallinen ja kollektiivinen identiteetti.....	23
KUVIO 2	Reflektion sipulimalli.	29
KUVIO 3	Parantavan elämänkehän malli	43
KUVIO 4	Opettajaksi kasvun prosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku - mallin toteutuksessa opettajakoulutuksen aikana	106
KUVIO 5	Ryhmän kasvuprosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku - mallin toteutuksessa opettajakoulutuksen aikana.....	141
KUVIO 6	Opettajaksi kasvun prosessi ja ryhmän kasvuprosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksessa.	142

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Ammatillinen kasvu opettajaksi kasvamisessa.....	11
1.2	Ammatillisen kasvun polku -mallin rakentumisen vaiheet.....	14
1.3	Ammatilliset opettajaopinnot.....	16
1.4	Väitöskirjan rakenne.....	17
2	OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU.....	19
2.1	Opettajan ammatillisen kasvun tutkimuksia.....	19
2.2	Ammatissa kasvamisen ontologia.....	25
2.3	Tutkimusta tukevia ammatillisen kasvun lähestymistapoja.....	27
3	YHTEISÖLLISYYS JA RYHMÄILMIÖT.....	33
3.1	Yhteisöllisyyden taustaa.....	33
3.2	Ryhmäilmiöiden tuki opettajaksi kasvamisessa.....	35
3.3	Opettaja yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja ryhmien tukijana.....	38
4	AMMATILLISEN KASVUN POLKU -MALLI AMMATILLISISSA OPETTAJAOPINNOISSA.....	42
4.1	Ammatillisen kasvun polku -mallin taustaa.....	42
4.2	Ammatillisen kasvun polku -mallin rakenne opettajaopinnoissa.....	44
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT.....	47
5.1	Tutkimustehtävä.....	47
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko.....	47
5.3	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	48
5.4	Tutkimuseettiset näkökulmat.....	51
5.5	Tutkimuksen eteneminen.....	53
5.5.1	Aineiston keruu.....	53
5.5.2	Aineistona oppimispäiväkirjat.....	56
5.5.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	58
6	OPETTAJAKSI KASVUN PROSESSIN VAIHEET.....	62
6.1	Opettajaksi kasvun prosessin minä-vaiheen tulokset.....	62
6.1.1	Opettajuuden rakentuminen.....	62
6.1.2	Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi.....	65
6.1.3	Opettajaopinnoista selviytyminen.....	69
6.1.4	Oman ymmärryksen avautuminen.....	73
6.2	Opettajaksi kasvun prosessin sinä-vaiheen tulokset.....	76

6.2.1	Kasvuprosessin eteneminen	76
6.2.2	Yhteisöllisyys koulutusorganisaatiossa	80
6.3	Opettajaksi kasvun prosessin me-vaiheen tulokset.....	84
6.3.1	Opettajaksi kasvun vahvistuminen.....	84
6.3.2	Opettajan työn haasteet.....	86
6.3.3	Opettajan ammattietiikka	91
6.4	Opettajaksi kasvun prosessin he-vaiheen tulokset.....	95
6.4.1	Substanssialan ja opettajan työn kehittäminen.....	95
6.4.2	Ammattietiikka omassa työssä	97
6.4.3	Opettajaksi kasvu opintojen aikana	98
6.4.4	Kirjoittamisen tuki ammatillisessa kasvussa	104
7	RYHMÄN KASVUPROSESSIN VAIHEET	107
7.1	Ryhmän kasvuprosessin minä-vaiheen tulokset	107
7.1.1	Uuden ryhmän rakentuminen	107
7.1.2	Opettajankouluttajan rooli opintojen aloituksessa.....	112
7.2	Ryhmän kasvuprosessin sinä-vaiheen tulokset	115
7.2.1	Reflektoinnin merkitys.....	116
7.2.2	Minä-puhe	121
7.3	Ryhmän kasvuprosessin me-vaiheen tulokset.....	128
7.3.1	Työelämän opettajayhteisö	128
7.3.2	Opettajakoulutuksen opiskelijayhteisö.....	134
7.4	Ryhmän kasvuprosessin he-vaiheen tulokset	135
7.4.1	Ryhmän merkitys omalle oppimiselle ja kasvulle	135
7.4.2	Opettajankouluttajan rooli opettajaksi kasvussa.....	139
8	KESKEISTEN TUTKIMUSTULOSTEN REFLEKTOINTIA	144
8.1	Opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu opettajaopintojen aikana.....	144
8.2	Yhteisöllinen ryhmä tukemassa yksilön ammatillista kasvua.....	148
8.3	Ammatillisen kasvun polku -malli opettajaopintojen aikana.....	150
9	TUTKIMUSPROSESSIN REFLEKTOINTIA	154
9.1	Tutkimusprosessin arviointia	154
9.2	Tutkijan esiymmärryksen vaikutus tutkimukseen.....	157
9.3	Ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi	158
	ENGLISH SUMMARY	159
	LÄHTEET	167
	LIITTEET.....	183

1 JOHDANTO

1.1 Ammatillinen kasvu opettajaksi kasvamisessa

Opettajan pätevyyden voi opiskella sekä yliopistoissa että ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Yliopistoissa opettajaksi opiskellaan muun muassa luokanopettaja-, aineenopettaja- ja liikunnanopettajamaisteriohjelmissa. Näiden lisäksi yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tarjotaan opettajan pedagogisia pätevyyskoulutuksia opettajan erillisissä pedagogisissa opinnoissa (60 op). Ammatilliset opettajakorkeakoulut tarjoavat pedagogisia opintoja esimerkiksi monimuoto-opintoina, verkko-opintoina ja viikonloppuopintoina. Toteutusajat vaihtelevat vuoden kestävästä opinnoista aina kaksi vuotta kestäviin (vrt. Hämeen ammattikorkeakoulu; Haaga-Helia; Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta).

Opettajan pedagogisten opintojen toteutuessa vuodessa tai puolessatoista on ammatillisen opettajakorkeakoulun keskeinen haaste ja kulmakivi vahvan substanssiosaajan kasvamisen tukeminen ammatilliseksi opettajaksi opettajaopintojen aikana. Siirtyminen ammattialan osaajasta opettajaksi vaatii uuden tiedon opiskelua ja prosessointia sekä soveltamisen lisäksi aikaa ja tilaa ymmärtää opettajuuteen sisältyviä merkitysrakenteita. (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Repo 2014, 29.) Pedagogisten tietojen ja taitojen kehittymisen lisäksi pitäisi opettajaopiskelija saada opettajakoulutuksen aikana pohtimaan omaa ammatillista kasvuaan ja ontologista ymmärrystään, jotta hänestä lopulta kasvaisi oman näköisensä osaava ammattilainen. Pysähtymiseen tarvittavien hetkien pitäisi rakentua koulutuksessa ammatillisen kasvun myötä, jossa selkeästi edettäisiin vaiheittain eteenpäin.

Tynjälä (2004, 177) on tutkinut opettajan asiantuntijuuden osa-alueita. Hän jakaa opettajan ammatissa vaadittavan formaalisen teorian tiedon substanssietietoon, ts. opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon ja osaamiseen sekä kasvatukselliseen tietoon eli opettajan viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseen, oppimiseen ja opettamiseen, ammattieettiseen osaamiseen sekä koulujärjestelmää, koulupolitiikkaa ja yhteiskuntaa koskevaan osaamiseen. Keskeistä opettajan työssä

on kuitenkin opetustaito ja opiskelijan ohjaamisen taito sekä se, että opettaja kykenee kehittämään opiskelijoidensa metakognitiivisia taitoja ja reflektiivisyyttä. Näiden taitojen opettaminen edellyttää opettajalta itseltään oman toiminnan kriittistä reflektointikykyä. (Tynjälä 2004, 178; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 68 - 70.) Myös, Timmering, Snoek ja Dietze (2010) havaitsivat tutkimuksessaan opettajan ammatin laatuksikomponenteiksi muun muassa opettajan asenteen ja persoonallisuuden, joiden avulla opettaja työtään tekee.

Ammatillisissa opettajaopinnoissa opiskelijoilla on usein vahva oman alansa substanssitieto, joten heidän tavoitteensa on saada koulutuksesta pedagogisia tietoja ja taitoja. Moni opettajaopinnot aloittava on työskennellyt opettajana, mutta osalla aloittavista ei ole opettajan kokemusta. Uuden ammatin haltuunotto ei ole ongelmaton, vaan se vaatii opiskelijalta syvällistä pohdintaa siitä, mitä osaamista on ollut aiemmin ja mitä syntymässä olevaa, uutta on kehittymässä. Tällainen ammatin dynaamisen käsitteen (Tuominen & Wihersaari 2006, 120 - 123) ymmärtäminen saa opettajaopiskelijat pohtimaan koulutuksen aikana omaa kasvunsa vaiheita muun muassa siinä, missä vaiheessa substanssiosaajan ammatti-identiteetistä siirrytään opettajaopiskelijan identiteetin kautta opettajan ammatti-identiteettiin. Tähän vaiheeseen liittyy luopumisen elementti: kun jotain vanhaa jää taakse, uuden syntyminen käynnistyy. Tämä siirtymävaihe on osa ammatillista kasvua. (Cousin 2006.)

Uuden ammatin tai työtehtävän omaksuminen vaatii työntekijöiltä yhä parempaa itsensä ja ammatin tuntemista, mutta myös organisaation ilmapiirin ja ympäristön muutoksen tuntemusta (Ruohotie 1997, 59). Ammatillinen kasvu on prosessi, jonka alkuvaiheessa yksilö arvioi muun muassa itseään, arvojaan, tarpeitaan, taitojaan, nykyistä työtään ja ammattiaan. Tämän vaiheen tuloksena hän voi kokeilla uusia asioita, kuten uudenlaisia opintoja tai toimintoja. Kokeilun perusteella yksilö tekee valinnan, jääkö hän vanhaan rooliin, toimintatapaan tai käsitteeseen vai siirtyykö hän uuteen. Uuden valinta johtaa vanhasta roolista luopumiseen ja uusien tietojen ja taitojen sekä asenteiden oppimiseen. (Ruohotie 1997, 66.) Pyykkönen, Wahlgrén ja Virtanen (2008) toteavat, että aikuisopiskelija ei opiskele vain ammattiin, vaan hän rakentaa koulutuksen aikana koko elämänsä (oman itsensä ja persoonansa). Opiskelijan ammatillisen kasvun prosessin suunnitelmallinen kehittäminen ja näkyväksi tekeminen auttavat opiskelijaa kasvamaan tulevaan tai uuteen ammattiin (Ruohotie 2006; Laine & Malinen 2009).

Opettajaksi kasvamiseen liittyvät monella tapaa muutos ja muuttuminen. Niiden tulee ravistella uudelle ammattialalle siirtyvää opettajaopiskelijaa. Ammatillisen kasvun näkyväksi tekeminen koulutuksen aikana mahdollistaa sen, että opiskelija havaitsee omat tietonsa, taitonsa ja kiinnostuksensa kohteensa mutta myös uskomuksensa siitä, millaisella polulla hän uuteen ammattiin kulkee ja millaiseksi opettajaksi hän valmistuu. Tietoisella ammatillisen kasvun polulla opiskelijalla on mahdollisuus koulutuksen aikana pohtia yksin sekä erityisesti ryhmässä tulevaa ammattiaan: sen vaatimuksia, haasteita sekä positiivisia puolia ja sitä, minkälaisia valmiuksia opiskelijalla itsellään sillä hetkellä on. Ryhmän tuki ja toisaalta peilinä oleminen vahvistavat opettajaopiskelijan am-

mattiin kasvamista. Sosiaalisissa tilanteissa, joissa esiintyy sosiaalista kommunikointia, opitaan havaitsemaan erilaisia rooleja sekä tarkkailemaan omaa toimintatapaa (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107; Laine & Malinen 2009, 12).

Ammatillisen kasvun näkyväksi tekeminen on tänä päivänä varsin tärkeää. Opiskelijaa tulee valmistaa nykypäivän työelämään jo opintojen aikana (Koski-Heikkinen 2014). Monissa opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa on muun muassa havaittu, että opettajaopiskelijat tarvitsevat opintojensa aikana tietoista ohjausta oman opettajan ammatti-identiteettinsä käynnistämiseksi ja tukemisessa (esim. Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113; Beauchamp & Thomas 2009, 176). Opettajaopiskelijoiden olisi tärkeää hahmottaa koulutuksen aikana, mitä opettajuus on, mitä se on identiteettinä ja ammatti-identiteettinä sekä sitä, miten koulutus on sekä persoonallisen että kollektiivisen identiteetin tuottamista (Heikkinen 2005, 290).

Viime vuosien monet muutokset kuten digilisaatio, kansainvälistyminen, kulttuurien moninaisuus sekä oppimisen henkilökohtaistaminen, haastavat opettajankouluttajat kehittämään opettajankoulutuksen sisältöjä. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja suuntaviivoja -julkaisussa (2016) todetaan, että odotettavissa on myös, että yhä useampi ammatillinen opettaja toimii työuransa aikana yrittäjänä. Nämä edellä mainitut tekijät ovat haastamassa opettajankouluttajia kehittämään nykyistä opettajankoulutusta mutta myöskin omaa toimintatapojaan. Keskeiseksi lähestymisen kohteeksi nousevat opettajankouluttajien halu, taito ja mahdollisuus kehittää omaa ammatillista kasvuaan työuransa aikana. (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen 2016, 8, 14.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille tiedot ja taidot erilaisten opiskelijoiden oppimisen ohjaamiseen, valmiudet opetusalan kehittämiseen ja huomioimaan työelämässä ja ammateissa tapahtuvat muutokset (HAMK, opettajankoulutuksen sisältö 2018). Opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun näkyväksi tekeminen näyttää vielä jäävän opettajankoulutuksen sisällöissä vähäiseen rooliin. Myös oma opettajankouluttajana toimimisen kokemukseni vahvistaa tätä näkemystä. Suuntautuuko ammatillisissa opinnoissa opettajaksi kasvu liiaksi opettajaopiskelijan näkyvän toiminnan muuttamiseen, jolloin keskitytään vain opetus-, ja työympäristöön, opettajaopiskelijan tietojen ja taitojen kehittämiseen? Tällöin opettajaopiskelijan sisäinen pohdinta omasta identiteetistä ja ammattiin liittyvistä uskomuksista sekä ontologisesta pohdinnasta ovat joko puutteellisia tai jäävät puuttumaan kokonaan. On tärkeää kysyä, riittääkö ulkoisten taitojen opettaminen tulevaisuuden opettajalle vai tarvitaanko sisäisten taitojen pohdintaa opettajaopintojen aikana. Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata siihen, miten opettajaopiskelijan ammatillinen kasvu tukee sisäistä kasvua opettajaopintojen aikana. Opettajaopiskelijan sisäisen kasvun pohdinta yhdessä oman opettajaopiskelijaryhmän ja opettajankouluttajan kanssa ovat keskeisiä osa-alueita kasvun prosessissa, johon tässä tutkimuksessa keskityn.

1.2 Ammatillisen kasvun polku -mallin rakentumisen vaiheet

Tarkastelen ammatillista kasvua tässä tutkimuksessa sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta opettajaopiskelijan kokemana. Ammatillisen kasvun polku -mallin tarkoituksena on tukea sekä yksilöitä että koko ryhmää kasvamaan opettajan ammattiin opettajaopintojen aikana. Mallin tavoitteena on lisäksi tukea opettajaopiskelijoiden hyvinvointia, työssä jaksamista sekä erityisesti tukea heidän opettajaksi kasvamistaan.

Ammatillisen kasvun polku -mallin alkujuuret sijoittuvat vuoteen 2006, jolloin toimin fysioterapian lehtorina aikuisten erikoistumisopinnoissa ammattikorkeakoulussa. Silloin vuoden kestävä erikoistumisopinnot (30 op) painotuivat vahvasti substanssiopintoihin, ja opiskelijoiden ammatillinen kasvu jäi olemattomaan rooliin. Silloiset erikoistumisopinnot tuntuivat antavan opiskelijoille vain uusia välineitä (temppeja) tehdä substanssityötään yhdellä uudella tavalla. Olin suunnittelemassa ja toteuttamassa useita erikoistumisopintoja ja kaipaasin opintoihin kohtia, joissa opiskelijat voisivat tietoisesti pysähtyä pohtimaan omaa ammatillista kasvuaan ja sitä, miten uudet opinnot muokkasivat osaamista ja omaa ammatillisuutta. Samaan aikaan voimaan tullut ammattikorkeakoululaki velvoitti opettajat tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua opintojen aikana. Näin laki nosti esiin opiskelijoiden ammatillisen kasvun kehittämistarpeen (ks. Ammattikorkeakoululaki L351/2003, 4 §).

Etsin ideoita erikoistumisopintoihin monista lähteistä ja osallistuin samanaikaisesti Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmään. Hankkeen tavoitteena oli kuvata ja ottaa käyttöön uusia toiminta- ja työskentelytapoja. Niiden tarkoitus oli tukea ja ohjata aikuisopiskelijoiden oppimaan oppimista, opinnoista selviytymistä ja ammattitaidon kehittymistä. (Aikuisopiskelijan ohjaus 2009.)

Teemaryhmässä käydyt keskustelut vahvistivat ammatillisen kasvun merkitystä ammatillisissa opinnoissa. Siksi suunnittelin hankkeen aikana ensimmäisen Ammatillisen kasvun polku -mallin, jonka pohjana käytin soveltuvien osin Hännisen (2009) suunnittelemaa parantavan elämänkehän ohjelmaa. Hänninen oli rakentanut ohjelman neljään eri ajanjaksoon, joista hän käytti nimityksiä kevät, kesä, syksy ja talvi. Jokaisella ajanjaksolla oli Parantavan elämänkehän -mallissa oman tarkoituksensa. Rakensin Ammatillisen kasvun polku -mallin minä-, sinä-, me- ja he-vaiheisiin. Niiden tarkoituksena oli tukea opettajaopiskelijan ammattiin kasvamista opintojen aikana. Esittelen näitä malleja yksityiskohtaisesti luvussa neljä.

Hänninen (2006, 191) on kehittänyt voimaantumisen kehitysohjelmassa Parantavan elämänkehän -mallin. Malli perustuu Mosherin (1987) rakentamaan *The healing circle mandala with sociometric elements* -malliin. Mosherin (1987) malli on rakennettu psykodraaman apuvälineeksi. Sen tarkoituksena on ollut auttaa ryhmän jäseniä hyväksymään oma prosessinsa. (Hale 1987.) Hännisen (2006) rakentama malli painottuu vahvasti yksilöstä lähtevään subjektiiviseen voimaantumiseen, jolla tarkoitetaan lisääntyneitä tietoisuutta itsestä, omaa suhtau-

tumista sosiaaliseen ympäristöön sekä omien vaikutusmahdollisuuksien vahvistumista. (Mahlakaarto 2010, 13.) Malli käsittelee ammatti-identiteettiä osana yksilön identiteettiä ja painottaa henkilöiden subjektipositioiden vahvistumista. Hänninen (2006) ja sittemmin Mahlakaarto (2010) on toteuttanut voimaantumisen kehitysohjelman yhden sairaanhoitopiirin 19 henkilöstön jäsenelle vuosina 2001 - 2003. Hännisen (2006) rakentamaa mallia ja tähän tutkimukseen rakennettua Ammatillisen kasvun polku -mallia avaan yksityiskohtaisesti luvussa neljä.

Ensimmäinen Ammatillisen kasvun polku -malli rakentui fysioterapian erikoistumisopintoihin (Nuutinen 2009). Ensimmäisessä Ammatillisen kasvun polku -mallissa ohjeistin opiskelijoita kirjoittamaan omasta ammatillisesta kasvustaan muun muassa seuraavien kysymysten avulla: mistä olen tullut näihin opintoihin, mitä osaamista minulla on jo tällä hetkellä. Opiskelijat kirjoittivat pohdintansa ja palauttivat ne minulle jokaisen lähijakson alussa. Luin kirjoitelmat lähijakson aikana, ja keskustelimme niistä lyhyesti jokaisella lähijaksolla. Siinä vaiheessa minusta tuntui, että malli ei ollut ammatillista kasvua ohjaavaa. Lisäksi analysoin sitä, miten pinnallista oman ammatillisen kasvun pohtiminen opiskelijoilla vielä oli. Mallin kehittämiseen vaikutti myös se, että 30 opintopisteen opinnoissa ei ollut ylimääräisiä tunteja ammatillisen kasvun toteuttamiseen. Tunnit piti sitoa erikoistumisopintojen aiheiden sisältöihin. Tämä aiheutti hankaluuksia ja joitakin yksittäisiä soraääniä siinä, että opiskelijat käyttivät ”kallista” opiskeluaikaa muuhun kuin sisällön opiskeluun.

Siirryttyäni vuonna 2008 ammatilliseen opettajakorkeakouluun aloin ideoida erään opettajankouluttajan kanssa Ammatillisen kasvun polku -mallin rakentumista opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan. Myös tässä suunnitelmassa törmäsin kollegani kanssa siihen, että ylimääräisiä tunteja ei ollut käytettävissä. Ammatillisen kasvun polku -mallin tunnit oli sisällytettävä opettajan pedagogisiin opintoihin. Hyödynsin opettajankouluttajan kanssa Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -opintojakson tunteja, ja saimme mallin sisältymään opiskelijoiden puolentoista vuoden opintoihin. Ammatillisen kasvun polku -malli rakentui lopulta vuoden 2010 aloittavan ryhmän opetussuunnitelmaan. Ryhmän opettajankouluttajaksi varmistui sama opettaja, jonka kanssa olin suunnitellut mallin toteutusta opettajaopintoihin.

Toimin samaan aikaan Hämeen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa lehtorina, joten pohdin omaa rooliani sekä opettajankouluttajana että tutkijana. Keskustelin kyseisen ryhmän opettajankouluttajan kanssa siitä, miten asemoituisin suhteessa opiskelijoihin ja toisaalta tutkimukseni tekemiseen. Päädyin siihen, että en opettanut tutkimukseeni osallistuvaa ryhmää, vaan lähestyin heitä ainoastaan tutkijana. Tarkoituksena oli parantaa tutkimukseni luotettavuutta; en ollut liian lähellä tutkittaviani vaan sain heihin riittävän etäisyyden. Siirtymiseni analyysivaiheen syventämisen aikaan Jyväskylän yliopiston Ohjauksen tutkimus- ja koulutusyksikköön yliopisto-opettajaksi antoi minulle tarvittavaa etäisyyttä tutkailla ja tarkastella aineistoa. Tällä tavalla lisäsin tutkimukseni luotettavuutta: pitäytymällä enemmän tutkijan kuin opettajan roolissa. (Vrt. Tuomi & Sarajarvi 2011, 136.) Ammatillisen kasvun polku -mallin tutkimus toteutui

siten, että opettajankouluttaja vastasi ryhmän opettajaopintojen ja Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksista sekä ohjauksesta. Minä tapasin tutkijana ryhmän malliin kuuluvien eri vaiheiden (minä-, sinä-, me- ja he-vaihe) käynnistys- ja päätöspäivinä.

Tutkimukseni tavoitteena on luoda uutta tietoa siitä, miten neljään eri vaiheeseen rakennetulla Ammatillisen kasvun polku -mallilla tuetaan opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Tutkimus sijoittuu ajallisesti kohtaan, jossa ammatillinen opettajankoulutus on useiden uudistumishaasteiden edessä. Opettajaopintojen yhtenä tavoitteena on tukea jokaisen opettajaopiskelijan ammatillista kasvua. Tutkimukseni kohteena oleva malli antaa uutta tietoa ammatillisen kasvun uudistamiseen ja selkeyttämiseen.

Tutkimus kiinnittyy ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijan opintoihin. Tutkijana ja opettajana tavoitteeni on vaikuttaa opettajuuden ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen kenttään. Osallistun tutkimuksellani opettajaopiskelijan ammatillisen kasvua koskevaan keskusteluun.

1.3 Ammatilliset opettajaopinnot

Tämän tutkimuksen kohteena on toiminut Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopiskelijaryhmä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaopinnot on suunnattu ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville. Koulutukseen hakee ammattikorkeakoulujen, ammatillisten oppilaitosten, vapaan sivistystyön, osin myös perusopetuksen ja lukion opetustehtäviin aikovia sekä niissä tehtävissä työskenteleviä henkilöitä, joilta puuttuu pedagoginen kelpoisuus. Ammatilliset opettajaopinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä (35 opintoviikkoa). (Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen & Nyyssölä 2014; Laki 14.12.1998/986.)

Ammatillisiin opettajaopintoihin hakukelpoisuus määräytyy suoritetuista korkeakouluopinnoista ja kolmesta viiteen vuoteen alan työkokemuksesta. Vaadittava työkokemus määräytyy alan mukaan, muun muassa siten, että sosiaali- ja terveystieteiden hakijalta, jolla on AMK-tutkinto tai jolla ei ole korkeakoulututkintoa, edellytetään viiden vuoden työkokemus, kun taas yhteisten opintojen opettajahakijalta ei edellytetä työkokemusta. Opintoihin hakevien keski-ikä on ollut yleensä yli 40 vuotta, joten jokaisella hakijalla on takanaan pitkä työura. Ammattikorkeakoulut päättävät valintakokeiden perusteista ja valintakokeista, mutta opiskelijavalinnat tapahtuvat valtakunnallisen yhteishaun mukaisesti. Tällöin hakijoihin sovelletaan yhdenvertaisuuden periaatteita. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 23.)

Valtionneuvoston asetuksella (A 352/2003) säädetään opintojen tavoitteet, rakenteet ja muut opintoihin liittyvät perusteet. Opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksesta valmistuneella on valmius ohjata opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ja samanaikaisesti huomioida työelämän ja ammattien kehittyminen. Opinnot muodostuvat kasvatustieteellisistä perus-

opinnoista, ammattipedagogisista opinnoista, opetusharjoittelusta ja muista opinnoista (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopintojen sisällöt

	Sisällöt
HAMK	Kasvatustieteelliset perusopinnot, ammattikasvatus (13 op) Ammattipedagogiset opinnot (26 op) Opetusharjoittelu (15 op) Kehittämistyö (6 op)

Ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on autonomia opetussuunnitelman rakentamisessa, joten eri ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on opetussuunnitelmissa jonkin verran eroavaisuuksia (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 23). Opetussuunnitelmat perustuvat työssä oppimiseen, opiskelijan aktiivisuuteen ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma jäsenyy Tuomisen ja Wihersaaren (2006) rakentaman ammattikasvatuksen ontologian mukaan (Tuominen & Wihersaari 2006; Hämeen ammattikorkeakoulun opettajankoulutusohjelma 2010 - 2011).

Ammatillisia opettajaopintoja järjestetään monimuoto- ja verkko-opintoina sekä näiden yhdistelminä. Opinnot kestävät yleensä yhdestä kolmeen lukuvuotta riippuen siitä, toteutuvatko opinnot päätoimisina vai työn ohessa osa-aikaisina opintoina. (Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen ym. 2014, 12.) Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajan pedagogiset opinnot voi valita joko vuoden kestävinä verkko-opintoina tai puolentoista tai kahden vuoden monimuotoisina opintoina. Edellisten lisäksi opiskelija voi valita oman suuntautumisensa tai mielenkiintonsa mukaan myös ammattikorkeakoulupedagogiikkaan, monikulttuurisuuteen tai yrittäjäkasvatukseen suuntautuneen opettajankoulutusohjelman. (Hämeen ammattikorkeakoulun opettajankoulutusohjelma 2010 - 2011.)

1.4 Väitöskirjan rakenne

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa johdattelen lukijan tutkimukseni aihepiiriin. Avaan myös lukijalle tutkimuksen kontekstia, ammatillista opettajakorkeakoulua, jossa olen tutkimuksen toteuttanut. Lisäksi kuvaan niitä lähtökohtia, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen toteuttamiseen.

Toisessa luvussa esittelen aluksi opettajan ammatillista kasvua käsitteleviä tutkimuksia: miten ammatillisen kasvun nähdään olevan elinikäinen prosessi, ja miten kasvuun liittyy ja kietoutuu opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti sekä miten ammatissa kasvamista voidaan tarkastella ammattikas-

vatuksen näkökulmasta. Luvun loppuosassa tarkastelen ammatillisen kasvun erilaisia lähestymistapoja.

Kolmannessa luvussa syvennyn yhteisöllisyyteen ja ryhmäilmiöihin. Aluksi esittelen yhteisöllisyyden tausta-ajatuksia - mistä puhutaan, kun puhutaan yhteisöllisyydestä. Etenen ryhmäilmiöihin ja siihen, miten ne tukevat opettajaksi kasvamista. Päätän luvun opettajan toimintaan, eli siihen, miten tärkeässä roolissa opettaja on yhteisöllisyyden ja ryhmäilmiöiden rakentamisessa.

Neljännessä luvussa esittelen Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutusta ammatillisissa opettajaopinnoissa. Aluksi valotan Ammatillisen kasvun polku -mallin tausta-ajatuksia ja sen jälkeen rakennetta, toisin sanoen sitä, miten malli on rakennettu opettajaopintoihin.

Viidennessä luvussa kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista, esittelen tutkimustehtävän ja avaan seikkaperäisesti tutkimukseni etenemisen käytännössä. Tutkimukseni empiria perustuu aineistoon, jonka olen kerännyt ammatilliselta opettajanopiskelijaryhmältä. Aineiston analyysivaiheessa olen analysoinut aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Tulkintaprosessit ovat edenneet sisällönanalyysivaiheiden mukaisesti.

Kuudennessa ja seitsemännessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset siten, että kuudennessa luvussa kuvaan vaihekohtaisesti opettajaksi kasvun tulokset ja seitsemännessä luvussa ryhmän kasvuprosessin tulokset. Kummankin tulososion lopussa on vaiheesta kertova synteesi kuviona. Sen tarkoituksena on koota yhteen kyseisen vaiheen tulokset.

Kahdeksannessa luvussa kuvaan tutkimukseni päätulokset sekä pohdin Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutusta, hyviä puolia mutta myös haasteita ja kehittämisen kohteita.

Yhdeksännessä luvussa, samalla väitöskirjan päättävässä luvussa, reflektoin tutkimusprosessiani, esiymmärrykseni vaikutusta tutkimukseen ja jatko-tutkimusaiheita.

2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU

2.1 Opettajan ammatillisen kasvun tutkimuksia

Ammatillinen kasvu on elinikäinen prosessi

Opettajan ammatillisen kasvuun (professional growth) liittyviä tutkimuksia on tehty vuosien varrella varsin runsaasti. Tutkimuksista rakentuu kuva siitä, miten moniselitteinen ammatillisen kasvun käsite on. Se nähdään usein synonyyminä ammatillisen kehittymisen (professional development), identiteetin kypsymisen (professional maturation) sekä ammatti-identiteetin kehittymisen, että asiantuntijaksi tai opettajaksi tulemisen (becoming a teacher) näkökulmista. Käsitteet eivät ole kuitenkaan täysin synonyymejä, vaan niistä löytyy merkityseroja riippuen siitä, mistä teoreettisesta näkökulmasta opettajaksi kasvamista tarkastellaan (Niikko 1998, 12 - 14; Kivioja 2014, 42). Lisäksi monissa tutkimuksissa käsitteet kietoutuvat yhteen, joten niiden irrallaan pitäminen voi olla joskus haastavaa ja turhaa. Näin on esimerkiksi opettajan kasvun ja kehittymisen tutkimuksissa, joissa prosessit yhdentyvät toisiaan täydentäviksi ilmiöiksi. (Niikko 1998, 12 - 13, 81 - 82; Palomäki 2009, 18; Johnson 2011.)

Opettajan ammatillinen kasvu on moniulotteinen prosessi, johon liittyvät sekä yksilöllinen että yhteisöllinen kasvun prosessi. Tämän prosessin aikana yksilön tiedot ja taidot lisääntyvät, ja hänen kykynsä vastata ammattitaitovaatimukseen kasvaa. (Ruohotie 2000, 9.) Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017) havaitsivat aikuisopettajien ammatillisen kasvun tutkimuksessaan, miten siirtyminen kokeneesta ammattiosaajasta opettajaopintoihin aktivoi opettajaopiskelijoilla kokonaisvaltaisen kasvunprosessin. He huomasivat opiskelijoiden kehittymistä sekä horisontaalisessa että vertikaalisessa ulottuvuudessa. Horisontaalinen ulottuvuus kuvaa sitä, miten aikuisopiskelija muuttuu egosentrisestä oppijasta vaiheittain tutkivaksi ammattilaiseksi ja miten hän lopulta hän tarkastelee itseään asiantuntijana yhteiskunnassa. Vertikaalinen ulottuvuus puolestaan kertoo siitä, miten aikuisopiskelijan oma kuva laajenee ja muuttuu vaiheittain verkostoituneeksi. Tutkijat pitävät vertikaalisen ulottuvuuden muutoksia tärkeimpinä

tekijöinä aikuisopiskelijoiden ammatillisen kasvussa. Tutkimuksen tuloksena todetaan, että opettamalla uusia teoreettisia käsitteitä ja viestintätaitoja sekä haastamalla nykyisiä uskomuksia että olettamuksia vahvistetaan aikuisopiskelijoiden valmiuksia itseilmaisuuksiin. Tälle monitasoiselle prosessille tulisi antaa opettajankoulutusohjelmissa aikaa ja tilaa. (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017.)

Opettajan omilla aikaisemmillä oppimiskokemuksilla nähdään olevan merkitystä siinä, miten opettajaksi kasvu etenee ja minkälaiseksi opettajaksi kasvaa (Vuorikoski ja Törmä 2004, 13; Goodson 2003). Brookfieldin (1995, 49) mukaan omat aikaisemmat oppimiskokemukset ovat osoittautuneet merkittävimmiksi ja syvimmin vaikuttaviksi tekijöiksi. Niiden pohjalta opettajaopiskelijalle muodostuu malleja ja käsityksiä siitä, miten opettajana toimitaan. Opettajaksi kasvamiseen voivat vaikuttaa perheen, omien harrastusten ja lähiympäristön vaikutukset, mutta myös koko opettajan henkilökohtainen elämä (Vuorikoski & Törmä 2004, 13; Houtsonen 2000, 45). Reynoldin (1996) tutkimus osoitti, että opettajan identiteettiin vaikuttivat jopa hänen ympärillään olevat ihmiset ja heidän odotuksensa sekä se, miten opettaja antoi muiden ihmisten odotusten vaikuttaa itseensä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Lisäksi yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset sekä median välittämät viestit muokkaavat yksilön identiteettiä ja tässä tapauksessa opettajaopiskelijan identiteettiä (ks. Kari & Heikkinen 2002).

Opettajaopinnoissa on merkityksellistä se, miten ne toteutetaan ja miten niissä käsitellään opettajaksi kasvamista. Ahonen, Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2015) ovat havainneet tutkimuksessaan, miten opettajaksi kasvamista voidaan kuvata kiviseksi tieksi, sillä siihen kuuluu edelleen sekä positiivisia että negatiivisia oppimiskokemuksia. Opiskelijat eivät täysin onnistu ratkaisemaan opintojen aikana ilmeneviä pedagogisia haasteita. Tärkeää onkin pohtia, kykeneekö tämänhetkinen opettajankoulutus luomaan opettajaopiskelijoille ammatillista perustaa, josta on hyötyä sekä opettajaopiskelijalle itselleen mutta myös hänen opiskelijalleen? (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015.) Bullough (2011) ehdottaa opettajankoulutukseen vertauskuvien käyttöä. Tällä hän tarkoittaa mm. sitä, miten oppimisen ilmiöitä voidaan tarkastella erilaisten vertauskuvien kautta. Vertauskuvat tuovat näkyville ennakkoluuloja ja vaihtoehtoisia ajattelun tapoja. Oppimisesta ja opetuksesta voi tulla hauskeempaa ja samalla opitaan ammattiin kuuluvia ilmiöitä. Day (2012) on havainnut, miten monissa opettajankoulutuksissa keskitytään liikaa opettajan tekniseen osaamiseen. Opettajaopiskelijan ajattelua, reflektio-osaamista sekä emotionaalista ymmärtämistä ei huomioida tarpeeksi. Myös Paason (2010, 59) Osaava ammatillinen opettaja 2020 -tutkimuksessa todetaan, että ammatillinen opettajankoulutus on liian teoreettista. Opetuksessa on pyrittävä opettajaopiskelijan henkisen ja emotionaalisen osaamisen kasvattamiseen (Day 2012). Kiinnitettäessä huomiota entistä enemmän opettajaopiskelijan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen voidaan yhä paremmin edistää kasvatustavoitteita, jotka syventävät opettajaksi kasvua (Meijer, Korthagen & Vasalos 2009).

Opettajana oleminen vaatii sekä persoonallista että ammatillista osaamista, joista erityisesti opettajan persoonalliset ominaisuudet voidaan nähdä merkit-

tävinä (Day 2012). Stenströmin (1993, 42) mukaan opiskelijan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen tulisi löytyä koulutuksen aikana aikaa ja tilaa. Opettajankoulutuksessa tulisi tarjota myös työkaluja, keinoja ja tukea opettaja-opiskelijasuhteen rakentamiseen. Opettaja ei kykene kokonaan pitämään omaa elämäänsä työnsä ulkopuolella, joten on tärkeää miettiä, miten läheiseksi opettajan ja opiskelijan suhde rakentuu ja millä tavalla sitä olisi hyvä pitää yllä. (Uitto 2012.) Opettajan ammatillinen kasvu ei kehity vain opettajaopinnoissa vaan myös vapaa-aikana, harrastuksissa sekä työstä saatavan kokemuksen aikana. Opettajaksi kasvaminen voidaankin määritellä elinikäiseksi prosessiksi (Kwakman 2003, 151; Kivioja 2014, 42).

Opettajan persoonallisen identiteetin ja ammatti-identiteetin muodostuminen

Opettajan ammatilliseen kasvuun katsotaan liittyvän niin opettajan persoonallisen identiteetin kuin ammatti-identiteetin kehittyminen. Kasvu on tietojen, taitojen ja kompetenssien lisäksi opettajaidentiteetin kehittymistä eli ”opettajaksi tulemistä”. Ammatti-identiteetti muodostaa ammatillisen kasvun perustan, joka kuvastaa opettajan käsitystä itsestä työntekijänä ja suhdetta työhönsä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) Opettajan ammatti-identiteetti ei liity vain ammattiin, vaan se kuvastaa koko opettajan henkilökohtaisen historian (Arvaja 2016). Se kuvastaa lisäksi sitä, miten opettaja samastuu tiettyyn opettajaryhmään ja koko ammattikuntaan (Kari 1994, 159). Ammatillinen kasvu koskettaa yksilön persoonallisuutta kokonaisuudessaan. (Lauriala & Kukkonen 2005; Väisänen & Atjonen 2005.)

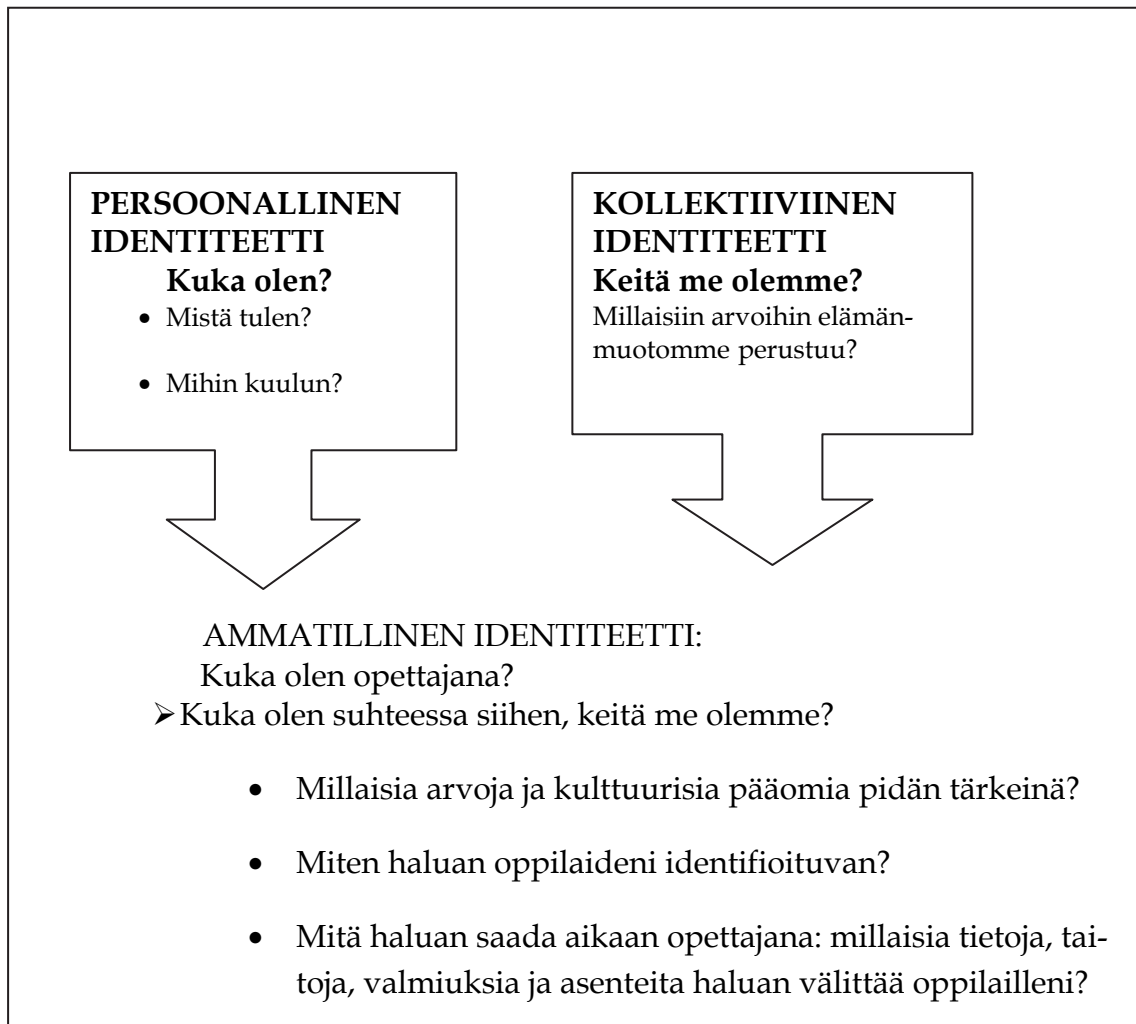
Opettajan persoonallinen identiteetti kehittyy sosiaalisessa vuoropuhelussa, jolloin dialogisen keskustelun tuloksena sekä opettaja että opiskelija konstruoi- tuvat (Stenström 1993, 32; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44). Persoonallinen identiteetti voidaan määritellä Järvisen ja Kolbn (2007) mukaan kahdella kysymyksellä: *Mitä olen?* ja *Minkä arvoista on se, mitä olen?* Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan puolestaan sitä, miten opettajaopiskelija tai opettaja itsensä ymmärtää suhteessa työhönsä ja ammatillisuuteensa sekä millaista opettajuutta hän haluaa työssään ja ammatissaan rakentaa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41 - 45; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; ks. Beauchamp & Thomas 2009). Beijaard ym. (2004) ovat kokoomatutkimuksessaan selvittäneet opettajan ammatillista identiteettiä. Tutkimuksessa opettajan ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena prosessina, jossa henkilökohtaiseen identiteettiin yhdistyy ammatillinen identiteetti. Tällöin opettajaopiskelijat pohtivat opettajaksi tulemistä ja opettajana olemista. Opettajana olemisen tarkoittaa sitä, miten opettaja näkee itsensä opettajana sekä miten muut hänet näkevät. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004.) Opettajan identiteetti on avainasemassa siinä, minkälaisia päätöksiä opettaja tekee opetusmenetelmissä ja opetuksen sisällöissä, minkälaisen suhteen hän rakentaa opiskelijoihin sekä miten hän kehittää ammatillista osaamistaan (Izadinia 2013, 695). Ammatillisen opettajan identiteettiin sisältyvät lisäksi hänen ammattiin johtava koulutuksensa sekä työtehtävänsä (Luukkainen 2004, 80).

Jokisen (2002) tutkimuksessa selvitetään aikuisopettajien identiteetin muuttumista yhteiskunnan ja työehtojen muutosten myötä. Tutkimuksessa lähestytään opettajan identiteettiä muun muassa Huotelinin (1992) rakentamien kysymysten avulla: *Kuka minä olen? Kuka minä olen itselleni ja muille? Kuka haluan olla ja mihin päämääriin pyrin elämässäni? Mikä on paikkani yhteisössä ja ylipäättään ihmisen joukossa?* Opettajan identiteettitutkimusten taustalla on humanistinen psykologia, jossa ollaan kiinnostuneita minän/itsen kehityksestä. Näkemyksessä ollaan kiinnostuneita myös psyykkisestä ja henkisestä kehityksestä, persoonallisuuden muotoutumisesta ja itsetuntemuksen kasvamisesta sekä oman näkemyksen ja opettajuuden pohdinnasta. Tärkeimpänä suuntauksen kehittäjänä on toiminut Maslow (1954), joka on kehittänyt yksilön kokonaisvaltaiseen tutkimukseen suuntautuneen lähestymistavan eli humanistisen psykologian. Näkemykseen sisältyy vahvasti itsereflektio, joka on kokemuksellisessa oppimisessä tärkeässä roolissa. Sen tarkoituksena on kasvattaa yksilön itsetuntemusta siten, että hän tulee tietoiseksi omasta itsestään (minä). Refleктоimalla omaa ajatteluaan yksilö kykenee kehittämään itseään. (Vrt. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 68.) Mainitut näkemykset piirtävät esiin Deweyn (1943) ajatukset siitä, miten opiskelija tultuaan tietoiseksi omista uskomuksistaan ja käsityksistään sekä pohdittuaan havaintojaan voi reflektoida niitä muiden kanssa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 68.)

Heikkinen (2005, 275) tarkastelee opettajan persoonallista identiteettiä (*Kuka olen?*) ja kollektiivista identiteettiä (*Keitä me olemme?*) -mallia kuviossa 1. Opettaja ei kasva hyväksi opettajaksi vain henkilökohtaisten ominaisuuksien myötä, vaan hän kehittyy siinä yhteisössä, jossa hän toimii. Näin opettajaksi kehittyminen voidaan nähdä niin yksilön kehittymisenä, *Kuka olen opettajana?* kuin myös yhteisön kehittymisenä *Keitä me olemme?* Vastaukset kysymyksiin rakentuvat hermeneuttisen itseymmärryksen avulla. (Heikkinen 2005, 275; Kaunismaa 1997, 220.) Identiteettiprosessiin kuuluu myös luopumisen prosessi: jotain vanhaa jää taakse, kun jotain uutta on syntymässä. (Ristikangas, Aaltonen & Pitkänen 2008.)

Persoonallinen identiteetti tarkoittaa Heikkisen (2005, 284) mielestä opettajan perehtymistä kysymyksiin kuka olen, mistä tulen ja mihin kuuluun? Kollektiivisessa identiteetissä opettaja perehtyy vuorostaan seuraaviin kysymyksiin: keitä me olemme ja millaisiin arvoihin elämänmuotomme perustuu. Näiden kysymysten pohjalta muotoutuu opettajan oma ammatillinen identiteetti: kuka olen opettajana, kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme ja mitä haluamme saada opettajana aikaan. Opettajan persoonallisen identiteetin kietoutuminen ammatilliseen identiteettiin näkyy siten, että opettaja ei siirrä oppilailleen niitä arvoja, tietoja ja taitoja, joita yleensä pidetään arvokkaina oppimisessa tai oppimisen arvoisena. Hän siirtää niitä arvoja, joita hän pitää itselleen tärkeinä. Näin opettaja tulee siirtäneeksi kollektiivista identiteettiä opiskelijoilleen. Tällä tavoin opettajan ammatilliseen identiteettiin kietoutuu sekä persoonallista identiteettiä että kollektiivista identiteettiä. Sekä persoonallinen että kollektiivinen identiteetti näkyvät opettajan toiminnassa (kuvio 1). (Heikkinen 2005, 285; Korthagen 2004.)

Tutkimukseni Ammatillisen kasvun polku -malli lähenee osin Huotelin (1992) sekä myös Heikkisen (2005, 275) persoonallisen identiteetin (Kuka olen?) ja kollektiivisen identiteetin (Keitä me olemme?) mallia. Kollektiivinen identiteetti rakentuu sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien mukaan. Näin ollen työyhteisöt muovaavat jokaisen yksilön identiteettiä (Heikkinen 2000, 13).



KUVIO 1 Opettajan persoonallinen ja kollektiivinen identiteetti (Heikkinen L.T. 2005, 285).

Tässä tutkimuksessa Heikkisen (2005, 285) identiteettiin liittyvää lähestymistä on havaittavissa Ammatillisen kasvun polku -mallissa erityisesti minä- ja me-vaiheissa. Minä-vaihe käynnistää opettajaopinnot, jolloin tarkoituksena on tukea opettajaopiskelijaa pohtimaan omaa itseään, muun muassa, mistä hän tulee, millä tavoilla hän oppii ja miten hän löytää oman paikkansa ryhmässä. Me-vaihe ajoittuu opintojen puolenvälin jälkeiseen aikaan, jolloin tarkoituksena on saada opettajaopiskelija pohtimaan omaa toimintaansa sekä työyhteisössä että opettajaopiskelijaryhmässä. Polkumallin tarkoituksena on tukea opettajaopiskelijaa kiinnittämään huomionsa persoonalliseen identiteettiin ja vaiheittain kou-

lutuksen edetessä ammatti-identiteettipohdintoihin. Vaiheiden tavoitteet on kuvattu taulukossa neljä.

Opettajan ammatillinen kasvu on jatkuva, dynaaminen prosessi, jossa opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti konstruoiivat. Sen seurauksena opettajalla on mahdollisuus kehittyä omassa ammatissaan. Ammatillinen kasvu on kykyä ja halua asettaa oma toiminta yhteyksiinsä sekä toiminnan lähtökohtien, että seurausten pohdinnan kanssa. Prosessiin liittyy myös itsestään-selvyyksien tunnistaminen ja kyseenalaistaminen. (Eteläpelto & Onnismaa 2006.)

Opettajan tai opettajaopiskelijan ammatillisen kasvun tutkimuksessa kiinnostuksen kohteina ovat vuosien varrella olleet opettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen, luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson opetuksessa (Jeronen 2003), luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen koulutuksen aikana (Laine 2004) sekä ammatillisten aikuisopettajien käsityksiä omasta oppimisestaan ja motivaatiostaan akateemisten opintojen aikana (Polo 2004). Lisäksi on tutkittu kehittymistä ja opettajan ammatti-identiteettiä opettajaopintojen aikana (Beauchamp & Thomas 2009; Izadinia 2013; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Burns & Bell 2011), ammatillisten opettajien identiteetin ja opettajuuden rakentumista työuran aikana (Koski-Heikkinen 2014), luokan- ja aineenopettajana toimivien työuran muutosta rakentaa opettajan identiteettiä (Almiala 2008), opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa (Jyrhämä 2002; Aaltonen 2003; Haring 2003; Nissilä 2006; Palomäki 2009) sekä ammatillisten opettajaopiskelijoiden kasvatustietoisuuden kehittymistä opettajankoulutuksen aikana (Tahvanainen 2001).

Opettajaksi kasvamista on tutkittu myös opettajaopiskelijan reflektion näkökulmasta. Opettaja toimii ihmissuhdetyössä, jossa oma toiminta ja toisille rakennettu toiminta vaikuttavat ihmisiin. Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja reflektoi omaa työtään ja sen toteutumista. Reflektoidessaan opettaja saa tietoa omasta toiminnastaan eri näkökulmista ja uusia ulottuvuuksia työhönsä ja opetettavaan sisältöön. (Nevalainen & Nieminen 2010, 45.) Opettajaopiskelijoiden identiteettitutkimuksessa havaittiin opiskelijoiden reflektiotaitojen tärkeys ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja siinä, miten opiskelijat käsittelivät omaa oppimistaan, omia uskomuksiaan ja aikaisempaa tietoa. Reflektointitaidot auttoivat opiskelijoita muokkaamaan omaa identiteettiään. (Izadinia 2013.) Muun muassa Kaganin (1992) opettajaopiskelijan ja aloittavan opettajan ammatillisen kasvuun liittyvässä tutkimuksessa reflektiivisten taitojen kehittymiseen viitattiin vain lyhyesti. Tutkimuksessa todettiin opettajaopiskelijan reflektiivisyystaitojen olevan matalla tasolla. Wilska-Pekosen (2001) tutkimuksessa tutkittiin opettajien reflektiivisyyden kasvamista. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että ne opettajat, jotka olivat reflektoineet työtään, kehittyivät ammatillisesti. Opettajat, jotka olivat reflektoineet käyttöteoriaansa, näyttivät kehittyvän muita enemmän ammatillisesti. Ne opettajat, jotka eivät reflektoineet, hyödynsivät vain irrallisia ideoita. Myös Luukan (2007) tekemässä tutkimuksessa todettiin, että opiskelijaryhmäläiset kokivat oppimisessa keskeiseksi itsereflektion ja yhteisen reflektion muiden kanssa.

2.2 Ammatissa kasvamisen ontologia

Ammatillista kasvua on tärkeää tarkastella ontologisesti näkökulmasta. Ensiksi tämän tutkimuksen kohteena olevat opettajaopiskelijat ovat opettajaopintoja aloittaessaan työskennelleet pitkän työuran omalla substanssialallaan. Tällöin voi olettaa, että heidän oman osaamisalansa ontologinen ymmärrys on selkeää, ja että he osaavat kuvailla oman osaamisensa olevaisuutta syvällisesti. Opettajaopinnot aloittaessaan opettajaopiskelijat ovat opiskelemassa uuteen ammattiin, joten sen ontologinen pohdinta on mahdollisesti kehittymätöntä. Tämä voi näkyä myös niillä opettajaopiskelijoilla, jotka ovat työskennelleet opettajansijaisena ennen opettajaopintojen alkua. Heidän syvälinen pohdintansa opettajan ammatin ontologiasta on oletettavasti ollut vähäistä.

Toiseksi: tässä tutkimuksessa tarkastelen ontologiaa ammattikasvatuksen ontologian näkökulmasta, koska tutkimuksen kohteena oleva opettajaopiskelijaryhmä on opiskellut Hämeen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Sen opetussuunnitelma pohjautuu Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 95) rakentamaan ammattikasvatuksen ontologiaan. Tällöin keskeinen tarkastelun kohde on se, miten ammatissa kasvaminen tapahtuu. Ammattiin kasvamisen näkemys pohjautuu John Deweyn (1943) ajatteluun. Sen mukaan koulu on paikka, jossa opitaan elämää varten. (Tuominen & Wihersaari 2006, 63.) Koulutuksen aikana saatu ammattitaito sisältää ammatin kognitiiviset, motoriset sekä sosiaaliset taidot, joita opiskelijat opiskelevat opintojensa aikana (Helakorpi 1992, 196).

Tuominen ja Wihersaari (2006) jakavat ammattikasvatuksen ontologian kasvatuksen ja ammattien ontologiaan. Molempia pidetään ammattikasvatuksessa yhtä tärkeinä. Kasvatuksen ontologia rakentuu kasvatuksen ja opettajuuden sekä ihmisyyden, persoonan ja identiteettikäsitteiden varaan. Ammattien ontologia rakentuu puolestaan ammattitaidon, kompetenssin ja kvaifikaation sekä ammatin ja professio käsitteiden kautta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 94.)

Kasvatuksen ontologian määrittely nähdään usein haasteellisena, sillä eri lähteissä ja eri tutkijat lähestyvät käsitettä eri tavoin, ja siten yhtä yhtenevää määritelmää ei ole vielä muodostettu (vrt. Ikonen 2000). On kuitenkin selvää, että tässä tutkimuksessa kasvatuksen yhtenä tärkeänä tarkoituksena on sosiaalista opettajankoulutuksen aloittavat, eri alojen substanssialan ammattilaiset, aluksi opettajaopintoihin ja sitä kautta ymmärtämään kasvatukseen liittyvää ilmiötä: opettajana olemista ja toimimista (vrt. Puolimatka 1996, 94 - 95).

Ammattikasvatuksen ontologiaan sisältyvät kasvatus- ja opettajuuskäsitteet. Ne ymmärretään ammattikasvatuksessa erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamisena, jossa korostuvat tasa-arvoisuus, vuorovaikutustaidot sekä kyky aitoon dialogisuuteen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 95 - 102.) Buberin (1993) Minä - Sinä -suhteessa kohtaaminen tapahtuu dialogisesti, ts. kohtaaminen on molemminpuolista ja siksi tasa-arvoista. Dialogisessa hetkessä ovat läsnä molemminpuolinen kunnioittaminen, tasa-arvoisuus sekä dialogisuuteen kuuluva ennalta-arvaamattomuus. Aitoa dialogista hetkeä voidaan kutsua myös *itseksi tulemiseksi*, jossa osapuolilla on mahdollisuus asettua subjektin

asemaan. Tällöin tarkastellaan omia henkilökohtaisia ilmiöistä tehtyjä havaintoja ja niihin liittyviä tunteita ja ajatuksia. (Kotkanvirta 2007, 140, 145; Buber 1993.) Siljander (2014, 27 - 31) tarkastelee puolestaan opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta kasvatustoimintana, jossa opettajalla on kasvatustasavastuu, ja siten opettaja ja opiskelija eivät voi olla tasavertaisessa asemassa keskenään.

Ihmisyuden, persoonan ja identiteetin käsitteissä painottuvat kasvatussuhteessa vallitsevat erilaiset ihmiskäsitykset, eri osapuolten persoonalliset ominaisuudet sekä identiteetin myötä käsitykset omasta itsestä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 95 - 102.) Uuteen ammattiin opiskeleminen vaatii opettajaopiskelijalta monella tavalla asettumista pohtimaan ”kuka minä olen nyt ja millaiseksi ammattilaiseksi haluan tulla”. Nämä pohdinnat liittyvät opettajaopiskelijan elämäntilanteen pohdintoihin, joita Rauhala (2017) kutsuu situaatioiksi. Omaan elämäntilanteeseen liittyvät pohdinnat ovat yksilöllisiä, ja ne paljastuvat analysoitaessa ihmiskäsityksiä. (Rauhala 2017, 85 - 88.) Opettajaopiskelijalle oman ja muiden ihmiskäsitysten ymmärtäminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä omassa kasvussa. Se näkyy perusasennoitumisessa, miten yksilö suhtautuu toisiin ihmisiin (Rauhala 2005, 17 - 18). Mainitut tarkastelukulmat mahdollistavat opettajaopiskelijalle siirtymisen yhä syvällisempään oman ajattelun ja toiminnan tarkasteluun. ”Kuka minä olen ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla” -pohdinnat suuntautuvat vaiheittain identiteetti- ja ammatti-identiteettipohdintoihin. Prosessin myötä oman toiminnan pohdinta tulee näkyväksi. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41 - 45; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; ks. Beauchamp & Thomas 2009.)

Ammattien ontologian tarkastelussa käsitteiden määrittelyssä on samansuuntaisia haasteita kuin kasvatuskäsitteen kanssa: yhtä selkeää määritelmää ei kyetä antamaan. Määrittelyn haasteeksi nousevat eri näkökulmat, käsitteiden päällekkäisyys ja ammattinimikkeiden ja -sisältöjen muuttuminen. Ammatti vaatii yksilöltä sekä tiedollista että taidollista osaamista, jotta hän kykenee tekemään ammatin vaatimaa työtä. Näin työstä muodostuu ammattikasvatuksen ontologiaan uusi tarkastelun kohde, jossa keskeisenä elementtinä on työntekijän kyky hoitaa tehtävänsä ammattitaitoisesti sitä aktiivisesti kehittäen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 104 - 115.)

Tuominen ja Wihersaari (2006, 120 - 123) kuvaavat ammattikasvatuksessa ammattiin kasvamista seuraavasti:

Otetaan tarkasteluun ihminen, joka opiskelee yliopistossa teologiaa. Opiskellessaan hän on opiskelija ja teologian ylioppilas, joka valmistuu teologian maisteriksi. Yleisimmin hän tavoittelee tutkinnon jälkeen pappisvihkimystä tai sitten hän on suorittanut aineenopettajan opinnot ja valmistunut opettajaksi. Hänellä voi olla myös pätevyys molempiin. Oletetaan, että teologian maisterilla on kaksoistutkinto siten, että hänellä on uskonnonopettajan pätevyys. Hän toimii osa-aikaisena sotilaspappina ja aloittaa työt myös aineenopettajana koulussa. Nyt hän on yhtä aikaa uskonnon opettaja ja sotilaspappi. Mikä on hänen ammattinsa? Jos häneltä itseltään kysytään, hän on pappi, joka työskentelee sotilasyhteisössä ja toimii koululla opettajana. Siis edelleen pappi. Miksi? Miksi ei opettaja? Koska hän on ammatti-identiteetiltään edelleen pappi, hänen opettajan paikkansa on määräaikainen ja

hän kuuluu pappisliittoon eikä opettajien ammattiliittoon. Teologian maisterimme saa koulusta lehtorin viran eli hänestä tulee vakinainen opettaja, hän ei ole enää sotilaspappi ja hän on vaihtanut pappisliitosta opettajien ammattiliittoon. Mikä on hänen ammattinsa? Jos häneltä kysytään, hän on opettaja ja pappi. Mikä on muuttanut tilanteen? Hän vastaa ammatillinen kasvu opettajaksi. Milloin hänestä tuli opettaja? Sitä hän ei pysty sanomaan. Eri asioiden kautta "opettajuus" on vahvistunut osaksi hänen ammatillista identiteettiään, ilman, että "pappeus" olisi kadonnut. Hänen ammattinsa ei siis määrity suoraan ja pelkästään koulutuksen kautta, vaikka sillä on kiistatta ratkaiseva vaikutus asiaan.

Sitaatissa todentuu ammattikasvatuksen näkemys ammatin dynaamisesta käsitteestä. Siinä tarkastelun kohteena ovat yksilö ja hänen oma ymmärryksensä ammatistaan. Tähän näkemykseen liittyvät yksilön identiteetti sekä ammatti-identiteetti, joiden avulla yksilö rakentaa omaa ammattiaan. Lisäksi ammatin käsitteeseen liittyy yksilön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus. Tällä tarkoitetaan sitä, miten yhteiskunta voi muuttaa yksilön käsitystä omasta itsestään sekä omasta ammatistaan. Toisaalta rakentaminen voi tapahtua myös toisinpäin: yksilöstä käsin, jolloin hän alkaa itse muuttaa näkemystään omasta itsestään ja omasta ammatistaan – ja näkemysten muuttuminen vaikuttaa yhteiskuntaan. (Tuominen & Wihersaari 2006, 120 - 123.) Ammatteja käsittelevä tutkimus kohdentuu ammatilliseen kasvuun eri näkökulmista. Ammattikasvatuksessa ammatillisen kasvun tarkastelussa ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilön ammatillinen kasvu etenee ammattiin ja ammatissa ja työelämässä toimimiseen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 65.)

Tutkimukseni nostaa esiin ammatillisen opettajakorkeakoulun opettaja-opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulman. Siinä pitkän työuran tehnyt alansa ammattilainen aloittaa aikuisiässä uuden ammatin opiskelun ja alkaa rakentaa ammatillista kasvuaan opettajaksi. Kasvun prosessiin vaikuttavat aiemmat kokemukset opettajista, omista opiskeluista, työelämästä ja ammattilaisena olemisesta uuden ammatin opiskeluun ja ammatilliseen opettajaksi kasvamiseen. Ammatillisen kasvun polku -mallin keskeisenä teemana on se, miten ammatillisen opettajaopintojen aikana neljään eri vaiheeseen (minä-, sinä-, me- ja he-vaihe) rakennetulla polkumallilla tuetaan opettajaopiskelijoiden ammattiin kasvamista.

2.3 Tutkimusta tukevia ammatillisen kasvun lähestymistapoja

Opettajan ammatillisen kasvun lähestymistapoja on runsaasti ja niiden taustalla on monia eri tieteenalaan sopivia lähestymisiä. Niikko (1998, 8) on omassa tutkimuksessaan havainnut, miten eri tieteenalojen (psykologia, sosiologia, yhteiskuntatieteet ja luonnontieteet) lähestymistapoihin kytkeytyy erityyppisiä ajattelun kehikoita. Myös omassa tutkimuksessani olen havainnut, miten toisaalta samanlaisesta kasvamisesta on kyse, mutta miten eri tieteenaloilla temaa lähestytään ja tarkastellaan. Nostamieni erilaisten lähestymistapojen tarkoitukse-

na on tukea kehittämääni ammatillisen kasvun mallia. En kuitenkaan pyri kai-
ken kattavaan esittelyyn vaan tavoitteenani on esitellä tämän tutkimuksen kan-
nalta tärkeitä lähestymistapoja.

Ammatillisen kasvun lähestymistavoille on ominaista, että niissä opettajan
tai opettajaopiskelijan huomio siirtyy vaiheittain oman itsen ja opetustoiminnan
tarkkailusta oppilaiden oppimiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen
(ks. Ruohotie 2006). Korthagenin (2004) ammatillisen kasvun lähestymistavassa
tarkastellaan kasvua sekä opettajaopiskelijan että opettajankouluttajan näkö-
kulmasta. Opettajaopiskelijan kasvua tarkastellaan kuuden eri tason mukaan,
jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tasot jaetaan ulkoisiin ja sisäisiin ta-
soihin. Ulkoisena tasona nähdään ympäristö (environment), kuten luokka,
opiskelija tai koulu. Sisäisiä tasoja on viisi: käyttäytyminen (behaviour), tiedot
ja taidot (competencies), uskomukset (beliefs), identiteetti (identity) ja kutsu-
mus (mission). Ne kohdistuvat enemmän opettajaan itseän, eli juuri sisäisiin
tekijöihin (kuvio 3). Korthagen (2004) on havainnut, että edellä mainituista ta-
soista opettajaopiskelijoilla on eniten ongelmia juuri ympäristön (luokka, opis-
kelija) ja käyttäytymisen tasoilla eli juuri niissä tilanteissa, joissa opettajaopiske-
lija on opetusharjoittelun aikana. Opetettava luokka tai opiskelijat eivät toimi
niin kuin opettajaopiskelija on opetusharjoittelutuntia suunnitellussa- ajatellut.
Kokenut opettaja kykenee tekemään näissä tilanteissa nopeita muutoksia, mutta
opetusharjoittelussa olevalla opettajaopiskelijalla tällaista osaamista ja koke-
musta ei ole. Toisin sanoen hänen osaamisen tasonsa (pedagoginen tietotaito)
ei vielä kokemuksen ollessa vähäistä anna valmiuksia muutosten tekemiseen.
Myös juuri valmistuneella uudella opettajalla on vastaavia ongelmia: miten hal-
lita opetettavaa ryhmää sekä miten selvitä oppitunneista (Tynjälä 2004, 185).

Korthagenin (2004) mukaan opettajan kompetenssit voivat määrittäytyä opet-
tajien uskomusten mukaisesti. Monet opettajat uskovat, että opettajan tulee siir-
tää opetettava tieto opiskelijoille, ja että näin toimiessaan heistä tulee hyviä
opettajia. Siksi opettajaopinnoissa on tärkeää suunnata huomio omaan itseän:
minkälaisia uskomuksia opiskelijoilla on itsestään. Tätä kautta opiskelijat alka-
vat pohtia omaa identiteettiään, eli millaisena he näkevät oman itsensä. Tällöin
identiteetin sekä ammatti-identiteetin pohdinnassa tärkeitä kysymyksiä ovat
Kuka minä olen? ja *Minkälainen opettaja haluan olla?* sekä *Minkälaisena näen roolini
opettajana?* Kysymysten avulla opiskelijat voivat tarkastella omaa itseään ja
suhdettaan uuteen ammattiin. Samat kysymykset löytyvät Huotelin (1992) sekä
Heikkisen (2005) tutkimuksista. Mainittuihin kysymyksiin vastaaminen ja nii-
den käsitteleminen opettajaopiskelijoiden kanssa osoittavat, miten opettaja-
opiskelijoiden ajattelu käynnistyy, miten he alkavat nähdä itsensä sekä minkä-
laisia muutoksia he rupeavat tekemään opettajaopintojen aikana. Tällaista ajat-
telua tukevat myös Dayn (2012) tutkimushavainnot, joiden mukaan opettajaksi
kasvamista tulisi käsitellä persoonallisina identiteettipohdintoina (omien aja-
tusten syventämisenä ja emotionaaliset tunteet näkyväksi tekemisenä) ja tätä
kautta reflektio-osaamisen lisääntymisenä.

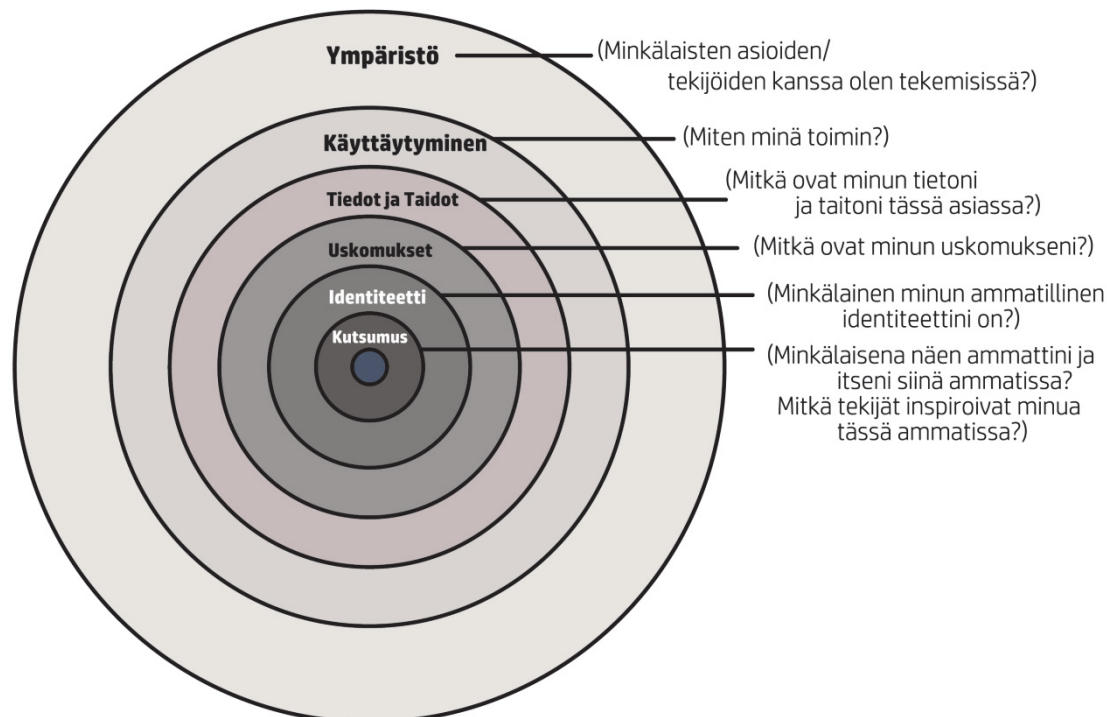
Korthagenin (2004) ammatillisen kasvun lähestymistavassa korostetaan
sitä, miten opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon opettajaopiskelijoiden

haaveet, toiveet, identiteetti ja missio. Opettajuutta tulisi tarkastella opiskelijoiden kanssa niiden avulla. Vaikka opettajankoulutuksessa kaikkien tasojen teemat ovat tärkeitä, nähdään kuitenkin sisäisten tasojen (mission, identiteetti ja uskomukset) erityisen tärkeinä. Niitä opettajankoulutuksessa tulisi työstää yhä enemmän opettajaopiskelijoiden kanssa:

- opiskeliijoita kannustetaan pohtimaan opetusharjoittelussa omia kokemuksiaan
- opiskeliijoita autetaan tiedostamaan implisiittisiä uskomuksiaan ja käsityksiään
- opiskeliijoille tarjotaan vaihtoehtoisia tieteellisesti päteviä teorioita
- opettajaopiskelijoiden käyttäytyminen perustuu tieteellisesti pätevään teoriaan.

Korthagen (2004) ja Vasalos (2010) ovat rakentaneet Korthagenin ammatillisen kasvun lähestymistavasta reflektion sipulimallin. Sen avulla opettajaopiskelija ja opettaja voivat tarkastella sitä, millä tasolla he kulloinkin ovat omassa ajattelussaan ja toiminnassaan, mutta myös sitä, mitkä ovat heidän kriittisen reflektion tasonsa (kuvio 2). Reflektion sipulimallia voidaan siis käyttää opettajakoulutuksessa reflektiivisten taitojen opettamisessa opettajaopiskelijoille.

Sipulimalli



KUVIO 2

Reflektion sipulimalli (<http://www.korthagen> 2004.onion model) Suomennos on tutkimuksen tekijän/UN 2017.

Kagan (1992) tutki opettajaksi opiskelevien ja opettajana aloittavien ammatillista kasvua opettajaopintojen aikana. Tulosten mukaan opettajaksi opiskelevan tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa, havainnoissa ja käyttäytymisessä tapahtui kasvamista.

Kaganin (1992) mukaan opettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu on käsitteellistä ja käyttäytymiseen liittyvää. Se ilmenee seuraavilla viidellä alueella: 1) opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelijat alkavat tiedostaa omia uskomuksiaan, mielikuviaan ja tietojaan, jotka liittyvät muun muassa omaan käsitykseen hyvästä opettajasta tai opetuksesta sekä omasta opettajana toimimisesta että omista opiskelijoista. Vuorikoski ja Törmä (2004, 13) ja Houtsonen (2000, 45) ovat havainneet, että omat aiemmat kokemukset vaikuttavat alkuvaiheessa opettajaopiskelijoiden toimintaan. Calderheadin ja Robsonin (1991) tutkimuksessa havaittiin opettajaopiskelijoiden mielipiteiden jäykkyys ja rajoittuneisuus. Ne myös kohdistuivat pääasiassa omaan toimintaan ja vain vähän opiskelijoihin. Opettajaopiskelijoiden huomio kiinnittyi opintojen alkuvaiheessa enemmän omaan toimintaan, jolloin he eivät kyenneet havaitsemaan opiskelijoiden tarpeita.

2) Opetusharjoitteluvaiheessa huomattiin, että oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä liittyvä tieto lisääntyi ja rakentui uudelleen ja oli relevanttia. Opettajaopiskelijat käyttivät useita menetelmiä arvioidessaan itseään. Näitä olivat esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvan opettamisen vertaaminen opetuksen tavoitteisiin, opettajankouluttajan ja muiden opettajien mielipiteiden kuunteleminen sekä opiskelijapalautteiden hyödyntäminen. Opettajaopiskelijoilla oli vähemmän valmiuksia niiden opiskelijoiden kohtaamisessa, joilla oli jo muutenkin vaikeuksia opinnoissaan. Tässä vaiheessa oli havaittavissa pieniä muutoksia reflektiotaitojen kehittämisessä sekä omien uskomusten muuttumisessa (McLaughlin 1991).

Shapiro (1991) havaitsi tutkimuksessaan viidenlaisia tietoisuuden muutoksia:

- i) opettajaopiskelijoiden alkuperäiset uskomukset olivat virheellisiä (*"I thought that students would be far more interested in science than they were."*)
- ii) heidän tekninen osaamisensa lisääntyi (*"I discovered how to pace lessons and organize my questions logically."*)
- iii) opiskelijat löysivät uusia tapoja kokemustensa luokittelamiseen (*"In my mind, lesson plans are not just another outline for teaching. I see them now as a guide for involving students."*)
- iv) opiskelijoiden itsetuntemus oli lisääntynyt (*"I saw myself as a student, somewhat uninvolved. Now I see myself as a teacher."*)
- v) opiskelijat havaitsivat uusia ongelmia (*"I found that the curriculum can really tie you down."*).

Opettajaksi kasvaminen ei tapahdu kaikilla samalla tavalla, vaan siinä on sekä yksilöllisiä eroja mutta myös yhtäläisyyksiä (Kagan 1992). Aitken ja Mildon

(1990) tutkimus osoitti, että opettajaksi kasvamisessa oli yhtäläisyyksiä. Ensimmäkin löytyi läheinen yhteys opettajaopiskelijan omaan elämään, toisin sanoen siihen, kuinka opiskelijat kokivat opettajankoulutusohjelman. Toinen yhtäläisyys oli ilmeinen yhteys opettajankoulutuksen kurssien sisältöjen ja opiskelijoiden tarpeiden välillä. Tutkimuksen tuloksissa kaikki siihen osallistuneet kommentoivat sitä, että opettajankoulutuksessa opiskeltiin liian paljon teoriaa ja liian vähän käytännön taitoja.

3) Opettajaopiskelijan huomio siirtyy itsestä ja opettajana toimimisesta oppilaiden opettamiseen ja oppimiseen. Edellytyksenä on se, että opettajaopiskelijan oma kuva itsestä on selkeytynyt, jolloin hän kykenee siirtämään huomionsa itsestä opiskelijoihinsa. (Kagan 1992.) Wodlinger (1990) on havainnut omassa tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden pohdinta on hyvin vähäistä, ja opettajina he kiinnittävät itseensä enemmän huomiota kuin oppilaisiinsa. Opettajaopiskelijoiden toiminnassa ilmeni muutoksia lukukauden aikana. Lukukauden alussa opettajaopiskelijat olivat innostuneita ja käyttivät paljon aikaa opetuksen suunnitteluun. Se näkyi esimerkiksi siinä, että opetuksessa opettajaopiskelijat käyttivät useita opetusmenetelmiä. Opettajaopintojen loppuvaiheessa oli kuitenkin nähtävissä, että opettajaopiskelijat pitivät opiskelijoitaan enemmän vastustajina kuin kanssakulkijoina. Tällöin luokkahuonekontrolli lisääntyi. Opettajaopiskelijat käyttivät oppituntien valmisteleminen aiempaa vähemmän aikaa. Tämä viittaa opettajaopiskelijoissa tapahtuneeseen asenteiden muutokseen. On kuitenkin nähtävissä neljä erilaista opettajaopiskelijoiden luokkahuoneytyöskentelyn rakentumisen tasoa: aluksi opettajaopiskelijat tunnistavat omat mielikuvansa itsestään opiskelijoina, toiseksi he tiedostavat omia aiempia uskomuksiaan sekä luokan hallintataitojaan, kolmanneksi he havaitsivat opettajana toimimisen esikuvansa sekä neljäntenä toimiessaan pätevän opettajan kanssa opettajaopiskelijat tulevat tietoisiksi omista ja pätevän opettajan erilaisista uskomuksista ja käytännön toimintatavoista. Siksi opettajaopiskelijat tarvitsevat kognitiivista ristiriitaa, joka pakottaa heidät tarkastelemaan omia käsityksiään ja uskomuksiaan. (Kagan 1992.)

4) Opettajaopiskelijoille kehittyy muun muassa opettamiseen ja luokanhallintaan liittyviä rutiineja. Opintojen edetessä opettajaopiskelijoiden itsetutkiskelu lisääntyy, mutta edelleen he keskittyvät pohdinnoissaan enemmän omaan itseensä ja omaan toimintaansa kuin opiskelijoihinsa. Tässä vaiheessa opettajaopiskelijat huomaavat omissa uskomuksissaan ja tietämyksissään rajoitteita. Tällöin omia kokemuksia siirretään opetukseen. (Kagan 1992.) Bullough (1991) on havainnut tutkimuksessaan, että opettajaopiskelija tarvitsee selkeän kuvan itsestään ennen kuin opettajaksi kasvu voi tapahtua. Ilman selkeää kuvaa itsestä luokkahuoneessa tapahtuvat opetustaidot jäävät kehittymättä. Kuvan selkiytyessä opettajaopiskelijat alkavat keskittyä itsestä ulospäin opiskelijoihin ja heidän tarpeisiinsa. (Kagan 1992.)

5) Opettajaopiskelijan ongelmanratkaisutaidot kehittyvät niin, että luokkahuoneongelmiin liittyvä ajattelu syvenee. Siitä tulee aiempaa kontekstispesifistä. Aluksi pedagogiset taidot ovat epämääräisiä ja suhteellisen eriytymättömiä. Opetusharjoittelussa opettajaopiskelijoiden ongelmanratkaisutaidot ke-

hittyvät, eriytyvät ja tulevat entistä konkreettisimmiksi. Kun opettajaopiskelijoiden luokkahuonekokemus kasvaa, toiminta syvenee: opettajaopiskelijat löytävät yhä enemmän ongelmaratkaisutaitoja, jotka kehittyvät yhä yhtenäisemmiksi. (Kagan 1992.)

Tutkimukseni lähenee sekä Kaganin (1992), Korthagenin (2004) että Dayn (2012) ammatillisen kasvun malleja siinä, miten opettajaopiskelijan kasvua tuetaan opintojen aikana neljään vaiheeseen rakennetulla Ammatillisen kasvun polku -mallilla ja erityisesti oppimispäiväkirjojen kirjoittamisella. Tällöin opettajaopiskelijoita ohjataan tiedostamaan omia havaintojaan, uskomuksiaan ja toiveitaan, jotka tulevat näkyviin heidän palatessaan kirjoitelmiinsa jokaisen opiskeluvaiheen päätösvaiheessa. Kuvatuissa ammatillisen kasvun malleissa painotetaan opettajaopiskelijan kasvua. Niissä ei huomioida ryhmän vaikutusta ammatillisen kasvuun tai siitä ei näkynyt tutkimuksissa mainintaa. Tämä tutkimus poikkeaaakin esitellyistä tutkimuksista siten, että tarkastelen tutkimuksessani opettajaopintojen aikana sekä yksilön että ryhmän ammatillista kasvun prosessia.

Yhteenvetona opettajan ammatilliseen kasvuun totean, että opettajaksi kasvaminen on monisyinen ja dynaaminen prosessi, joka etenee jokaisella yksilöllä omalla persoonallisella tavallaan. Ammatilliseen kasvuun nähdään liittyvän opettajan koko muu elämä, perheestä ja harrastuksista alkaen aina opettajana toimimiseen asti. Tutkimuksessa esittelen muutamia opettajan identiteettiä, ammatti-identiteettiä ja ammatilliseen kasvamiseen liittyviä tutkimuksia, joiden avulla opettajaksi kasvamista voidaan teoreettisesti tuoda näkyväksi. Valtaosa opettajan tai opettajaopiskelijan kohdistuvista tutkimuksista suuntautuu yliopiston pedagogisen koulutuksen tutkimukseen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajaopintoihin liittyviä tutkimuksia näyttää olevan sangen vähän. Irma Tahvanaisen (2001) Käsityöopettajaopiskelijoiden kasvatustietoisuus -väitöstutkimus, Harri Kukkoson (2007) Ohjauskeskustelu pelitilana - erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa -väitöstutkimus, Aila Paason (2010) Osaava ammatillinen opettaja 2020 -väitöstutkimus ja Anne Koski-Heikkinen (2014) Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti -väitöstutkimus tekevät tässä suhteessa poikkeuksen.

3 YHTEISÖLLISYYS JA RYHMÄILMIÖT

3.1 Yhteisöllisyyden taustaa

Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat ihmisen elämälle välttämättömiä prosesseja (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 13). Käsitteinä yhteisö ja yhteisöllisyys eivät kuitenkaan ole kovin yksiselitteisiä, ja useat eri tutkijat lähestyvät niitä omasta näkökulmastaan. Suomalaisessa yhteisökeskustelussa on ollut hankaluutena se, että yhteisö- ja yhteisöllisyyskäsitteillä voidaan viitata joko pieniin ja lyhytkestoisiin arkiyhteisöihin, kuten opiskelijaryhmään, kun taas toisessa ääripäässä voivat olla yhteiskuntapoliittiset makroyhteisöt, kuten hallitus ja valtio. Yhteisöllisyyteen viitattaessa voidaan tarkoittaa myös mennyttä aikaa, kuten Saastamoinen (2012) tuo omassa sosiaalipsykologian ja sosiologian näkökulmasta kirjoittamassaan artikkelissa esiin. Saastamoinen kertoo nostalgisen muiston omilta yliopisto-opintojen ajoiltaan, jolloin hän koki yhteisöllisyyttä omissa opinnoissaan, kun hän tapasi opiskelijakollegoiden kanssa yliopiston rakennuksissa. Verratessaan nykyaikaan, jossa opiskelijat toimivat virtuaalisesti tai hakeutuvat kahviloihin, Saastamoinen on havainnut, miten yhteisöllisyys on muuttunut ja miten se on siten vaikeammin havaittavissa kuin aiemmin. Saastamoisen kuvauksessa näkyvät nykyaikajalle ominaiset käsitteet kuten välineellisyys, kasvotomuus sekä monimuotoisuus yhteisöllisyyden toteutumisessa. Nykyaikaa onkin kritisoitu juuri siitä, miten se on kehittynyt väärään suuntaan. Uudenlaiset yhteisöt ja yhteisöllisyyden toteutumukset ovat mahdollistamassa kuitenkin toisenlaista yhteiskuntaa. (Saastamoinen 2012, 33 - 34; ks. Day 2006, 1 - 25.)

Vaikka yhteisö käsitteenä on ollut yleisesti käytössä, tarkoittaa se eri ihmisille eri aikakausina eri asioita. Yhteistä yhteisöllisyyden käsitykselle arkikielessä on kuitenkin vahva yhteenkuuluvuuden tunne. (Saastamoinen 2012, 33 - 34.) Tunteen lisäksi Durkheim (1985) mainitsee yhteisön moraalien olevan keskeisenä käsitteenä, kun tarkastellaan sitä, miten yhteisön jäsenet kasvavat hitaasti ja toistensa kannattelemisena yhteisön jäseneksi (Eräsaari 2012, 71).

Yhteisöllisyyden teoretisointi pohjautuu yhteiskuntatieteissä paljolti Durkheimin (1985) ajatuksiin siitä, että yhteisöllisyys pitää yhteiskunnat koossa

sekä toimii yksilön ja yhteiskunnan välisenä pohjana (Antikainen ym. 2006, 13). Erityisesti pienissä yhteisöissä jaetut tavat, uskomukset ja perinteet yhdistävät yhteisön jäseniä. Toisaalta, vaikka juuri tiiviit yhteisöt vähentävät yksilön tyhjyyden tunnetta (*anomiasta*), juuri näissä yhteisöissä havaitaan yhdenmukaisuus myös heikkoutena. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhdenmukaisuuden paine ei anna mahdollisuutta toisenlaisiin valintoihin. Siksi näistä ryhmistä erottaminen voi koitua yksilölle kohtalokkaaksi, kuten kouluissa opiskelijoiden tekemät ampumatapaukset ovat myös Suomessa viime vuosina osoittaneet. (Eräsaari 2012, 71.) Kaupungistumisen myötä yhteisöjen työjaot ovat alkaneet monimutkaistua. Se mahdollistaa Durkheimin (1985) mukaan uusien yhteisöllisyyden muotojen rakentumisen, jolloin se mahdollistaa myös vapautumisen perinteistä. Tämän ajatus on monien yhteisöjä käsittelevien pohdintojen taustalla. (Saastamoinen 2012, 37 - 38.)

Suunnattaessa yhteisö- ja yhteisöllisyyskäsitteiden tarkastelua kasvatusta maailmaan nähdään koulu tai oppilaitos järjestäytyneenä yhteisönä, jossa oppilaitoksen sisällä on pieniä ryhmiä tai tiimejä. Niiden välille yritetään löytää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapaino. (Juuti 2006.) Raina ja Haapaniemi (2007) ovat havainneet, kuinka esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa arvioidaan oppilaan yhteistyötaitoja. Kirjoittajat hämmästelevät kuitenkin sitä, miten epäselväksi opintosuunnitelmissa yhteistyötaitojen opettaminen ja oppiminen on jäänyt. Myös opiskelijan itsearviointi on nostettu näissä teksteissä keskeiseen rooliin, mutta niistä ei ole löytynyt mainintoja yhteistyötaitojen arvioinnista. Kirjoittajien mielestä on tärkeää, että yhteistyötaidot ovat aikaisempaa enemmän esillä, mutta vielä on paljon selkeytettävää siinä, mitä yhteistyötaidoilla tarkoitetaan sekä miten niitä opetetaan ja lopulta arvioidaan. (Raina & Haapaniemi 2007, 15 - 17.) Yhteisöllisyydellä on tärkeä rooli ryhmän kehittämisessä, sillä vuorovaikutuksen avulla kehitetään yhteistä tietoisuutta, joka vuorostaan tukee ryhmää tavoittelemaan yhteistä tavoitetta (Raina & Haapaniemi 2007, 34).

Aikuiskasvatuksen yhdeksi tärkeäksi osa-alueeksi muodostuvat yksilöllisyyden, yhteisön ja yhteisöllisyyden kautta rakentuvat dialogit, joiden avulla rakennetaan yhdessä sen hetkistä todellisuutta (Koski & Filander 2012, 121 - 122). Yhteisöllisyyden työntapaa korostetaan myös Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja julkaisussa (2016). Keskeisiksi yhteisöllisyyden alueiksi nousevat opettajan kyky rakentaa ja tukea opiskelijoiden yhteisöllisyyttä sekä yhteistyön tiivistäminen ja verkostoituminen kansallisesti kuin kansainvälisestikin eri opettajankouluttajien kanssa. (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen 2016, 18.) Lisääntynyt kiire ja koulu-yhteisöjen rakennemuutokset aiheuttavat kuitenkin haasteita opetustilanteisiin ja näin myös yhteisöllisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa tehtiin vuosina 2011–2012 opetuskokeilu, jossa luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat opettajaopiskelijat toteuttivat yhdessä taideprojektin alakoulun 6.-luokkalaisten kanssa. Opetuskokeilussa keskityttiin vuorovaikutustaitojen sekä pedagogiikan ja taiteen yhdistämiseen. Kokeilun tuloksena huomattiin, miten se oli synnyttänyt vahvasti sitouttavan yhteisöllisyyden sekä tasavertaisen ja autenttisen oppimis- ja tunnekokemuksen. Tärkeässä roolissa oli se kokemus, miten opettajaopiskelijat saivat olla ryhmäs-

sä omana itsenään. Kokeiluun osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat tärkeäksi tuen, jota he olivat saaneet sekä opiskelijatovereiltaan että opettajilta. Opettajaopiskelijat olivat pitäneet kokemusta syvällisenä oppimiskokemuksena, jossa he olivat oppineet itsestään ihmisenä ja tulevina opettajina, tunteiden merkityksestä ja niiden ilmaisemisesta, sekä haasteellisista kohtaamisista että kollegiaalisuuden merkityksestä. (Klemola & Kostianen 2013, 103 - 113.) Yhteisöllisyyden tarvetta tukevat Nivalan (2008) havainnot siitä, miten ryhmät kaipaavat yhteenkuuluvaisuutta, keskinäistä vuorovaikutusta sekä yhdessä tekemistä (ks. Nivala & Rynänen 2013). Opettajaopiskelijat kehittivät projektissa omaa identiteettiään silloin, kun he tulivat yhteisöön, jossa oppiminen tapahtui muiden kanssa. Ammatillinen identiteetti muotoutui vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Toisin sanoen, ihmisen inhimillinen kehittyminen, opettajan identiteetti, tapahtuu sosiaalisessa yhteydessä ja sosiaalisten käytäntöjen funktioina. (Izadiania 2013, 700 - 702.) Tämä näkemys pohjautuu Vygotskyn (1978) havaintoon siitä, miten sosiaalinen vuorovaikutus tukee opiskelijoiden oppimista.

Tässä tutkimuksessa, jossa tutkittavat tulevat ammatillisesta opettajakorkeakoulusta, korostuu opetussuunnitelmassa pedagogisena mallina yhteistoinnallinen oppiminen (cooperative learning). Toimintakulttuurissa painotetaan tavoitetta kehittää opettajan toimintaa yhteisölliseen toimintatapaan, muun muassa dynaamiseen vuorovaikutukseen. (Hämeen ammattikorkeakoulun opettajankoulutusohjelma 2010 - 2011, 8 - 9.) Yksilön ammattiin kasvaminen ja siinä kehittyminen ei tapahdu vain yksilötasolla, vaan se koskettaa koko työyhteisöä. Ammattitaidon yhtenä tärkeänä osana on kyky toimia tiimeissä sekä tehdä yhteistyötä. (Helakorpi 2008, 12, 15.) Tutkimuksen opettajaopiskelijaryhmän keskeisenä teemana ovat yhteisöllisyys ja ryhmän hyödyntäminen jokaisen oppimisessa. Opettajaopiskelijaryhmän opinto-oppaasta (Hämeen ammattikorkeakoulun opettajankoulutusohjelma 2010 - 2011) näkyy, miten opettajakorkeakoulun toiminnoissa arvoperustana olevat uudistuvat arvot korostavat vahvasti yhteisöllisyyttä.

3.2 Ryhmäilmiöiden tuki opettajaksi kasvamisessa

Ryhmässä toimiminen ja ryhmiin kuuluminen on ihmisille normaalia toimintaa. Ihminen voi kuulua elämänsä aikana moniin kymmeneen ryhmään, esimerkiksi harrastuksissa ja opinnoissa. (Kauppila 2005, 85.) Eri lähteissä ryhmän määrittelyssä käytetään usein samantyyppisiä tunnusmerkkejä: koko, kiinteys, tarkoitus, tavoite, säännöt, vuorovaikutus, roolit, johtajuus, työnjako ja kehitysvaiheet (esim. Aho & Laine 1997; Pennington 2005; Kopakkala 2011). Tutkijat ovat yksimielisiä siinä, että keskinäinen vuorovaikutus ryhmäläisten kesken kuuluu ryhmän määrittelyyn (Aho & Laine 1997, 203). Edellisen lisäksi Pennington (2005, 8 - 9) tarkastelee ryhmäilmiöitä sosiaalipsykologisesta näkökulmasta ja lisää määrittelyihin sen, että ryhmäläiset ovat tietoisia muista ryhmän jäsenistä sekä että heillä on yhteinen tavoite ja rakenne, kuten säännöt ja normit. Aikai-

semmin vallassa olleesta määritelmästä ryhmäläisten kasvokkain (face to face) tapaamisesta on luovuttu, sillä nykyään monet ryhmät toimivat erilaisilla sähköisillä sivustoilla (muun muassa Google Drive, Moodle, Optima, One Drive, Dropbox). Niissä ryhmäläiset työskentelevät keskenään. (Kauppila 2005, 85.) Sähköisillä sivustoilla työskentely on lisännyt väärinkäsityksiä ja loukkaantumisista, koska viestinnän sävyt ja painotukset ovat rakentuneet oman mielikuvituksen varassa. Tästä syystä ryhmäläisten tulisi tavata toisensa kasvotusten. Tällöin ryhmäläisille rakentuisi käsitys toisesta ryhmäläisestä. (Kopakkala 2011, 34.)

Ryhmän kokoa pidetään tärkeänä määrittelyn kohteena, mutta eri tietolähteissä ei ole päästy yhteisymmärrykseen määritelmästä. Pennington (2005) määrittelee pienryhmäksi 2 - 30 jäsenen ryhmän. Vastaavasti tätä suuremmat ryhmät ovat hänen mukaansa suurryhmiä. (Pennington 2005, 9.) Kun taas toisissa tietolähteissä pienryhmän kooksi määritellään kolmesta - 12: een osallistujaa (esimerkiksi Haapaniemi & Raina 2000, 114) tai kahdesta - kuuteen osallistujan pienryhmä (esimerkiksi Tuovinen & Koskinen 2013, 46). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on 14 opettajaopiskelijan ryhmä, jonka alueryhmän sisällä on kolmen - neljän hengen pienryhmiä.

Nikkola (2011) on havainnut omassa Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä -tutkimuksessaan, kuinka ryhmää käsittelevässä kirjallisuudessa tyydytään yleensä määrittelemään ryhmäilmiö, ryhmän toiminta sekä antamaan ilmiöihin yksioikoiset ratkaisut. Tällöin ryhmäilmiöistä rakentuu käsitys siitä, miten ryhmät toimivat ongelmitta ja rationaalisesti. Nikkola (2011) on havainnut työskennellessään erilaisten ryhmien kanssa, että ryhmäilmiöt eivät useinkaan etene siten, miten niistä kirjallisuudessa kirjoitetaan. Siksi hän on tutkimuksessaan hyödyntänyt muun muassa terapiaryhmissä tehtyjä tutkimuksia saadakseen syvällistä ymmärrystä ryhmien sisällä vallitsevista ilmiöistä. Myös omassa tutkimuksessani palasin sosiaalipsykologian (Burr 2010; Riikonen & Smith 1998; Pennington 2005), psykologian (Kopakkala 2011; Haarakangas 2008), kasvatustieteen (Laine & Malinen 2009) ja vuorovaikutuksen sosiologian (Goffman 2012) kirjallisuuden pariin, jotta sain ymmärrystä ryhmäilmiöihin.

Ryhmissä esiintyy aina samanlaisuutta ja erilaisuutta, jotka yleisesti koetaan rikkautena. Erilaisuuden hyväksyminen, ja jopa sietäminen, voi nostaa esiin ristiriitaisuuksia, jopa konflikteja. Vaikka yksilöt ovat erilaisia, usein odotetaan, että ihmisinä toimitaan samankaltaisesti, sillä toiminta synnyttää turvallisuuden tunnetta (esim. Haarakangas 2008, 18 - 19). Kopakkala (2011, 37 - 38) on havainnut, miten turvallisuuden kokemus ryhmässä kasvaa vuorovaikutusepisodien (puheenvuorojen) lisääntyessä ryhmässä. Haasteina ovat monologisesta toimintatavasta irrottautuminen ja dialogisuuteen tähtäävä toimintatapa sekä se, miten ryhmän jäsenet kokevat ja tulkitsevat ryhmän toiminnan eri tavalla (Laine & Malinen 2009, 72 - 73). Jokaisessa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa on läsnä sanallista ja sanatonta viestintää. Niiden avulla tilanteessa mukana olevat tulkitsevat ja sijoittavat itsensä sekä toiset tilanteeseen. Niissä sosiaalisissa hetkissä, joissa on helppo tulkita toisia, syntyy sitoutuminen. (Ks. Goffman 2012, 23 - 33.)

Toimiva ryhmä luo yhteishenkeä, yhteisöllisyyttä ja tätä kautta tukee jäsentensä voimaantumista (Siitonen 1999). Luottamuksellinen ja hyväksyvä ilmapiiri auttaa opiskelumotivaation kehittymisessä ja ylläpysymisessä. Hyvän ilmapiirin syntymiseen vaikuttaa myös ryhmän sisäinen koheesio. Voimakkaan koheesion ryhmästä löytyy ryhmäläisten kesken viihtymistä, välittämistä sekä avoimuutta. Omista tunteista uskalletaan kertoa toisille. (Aho & Laine 1997, 205.) Ryhmän hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin myötä jokainen voi kokea olevansa arvokas, jolloin kognitiivinen ja sosiaalinen oppiminen vahvistuvat (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 152). Laineen ja Malisen (2009) aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa tekemät havainnot nostavat esiin opiskelijoiden kokemuksen kuulluksi tulemisesta, omien ajatusten testaus- ja peilauspaikasta sekä voimauttavasta kokemuksesta. Ryhmä toimii sekä tukena että peilinä opiskelijoiden omien opintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja ammatillisessa kasvussa. (Laine & Malinen 2009, 71 - 72.) Tutkimukseni alkuosassa esiin nostamani identiteetti- ja ammatti-identiteettikäsitteitä tarkastellessaan Burr (2010, 87) on huomannut identiteettien sosiaalisen rakentumisen. Tällöin ”kuka minä olen” rakentuu pääsääntöisesti sen ryhmän mukaan, johon kuuluu (esim. Riikonen & Smith 1998, 118). Tämä on tärkeä havainto erityisesti siinä, miten ryhmät tukevat opinnoissa jokaisen osallistujan identiteetin vahvistumista ja kasvamista. Asiantuntijaksi kasvaminen vaatii siten sosiaalista osallistumista (vrt. Uitto, Kaunisto, Kelchtermans & Estola 2016).

Kasvatustieteissä yhteisöllisyyden kysymys on tärkeä, sillä kasvatusta ja opetus tapahtuvat yhteisössä, toisin sanoen ryhmässä. Yhteisöllisyyttä eriteltäessä on syytä tarkastella opettajan ja opiskelijan välistä yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta, millaisena se toteutuu opetus- ja oppimistilanteissa: yksisuuntaisena monologisena toimintana, jossa ei edellytetä Bahtinin (1986, 117) mukaan vastausta, vai dialogisena eli monipuolisina kohtaamistilanteina (dialoginen toiminta), jossa keskustelun aikana syntyvät erilaiset merkitykset virtaavat vapaasti osallistujien kesken (Bohm 1996).

Dialogisuudella tarkoitetaan sanallista vuorovaikutusta, vuoropuhelua, joka toteutetaan kasvokkain, ja siinä on läsnä vähintään kaksi osallistujaa. Keskusteluun osallistujien määrä ei ole ratkaiseva, vaan se, että keskustelussa on avoin ilmapiiri, jonka avulla syntyy asiasta yhteinen ymmärrys. (Haarakangas 1997, 23.) Dialogisuus voidaan ymmärtää dialogisena suhteena, jossa ei korostu vuorovaikutuksellisuus tai keskustelu vaan ihmisten välinen suhde (Laine 2009, 56). Dialogisessa suhteessa ilmentyy hyväksyvä ilmapiiri sekä aito keskinäinen yhteys, jolloin on mahdollisuus päästä aitoon yhteyteen toisten kanssa. Tähän yhteyteen pääseminen edellyttää turvallista, kunnioittavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä, jossa kenenkään osallistujan ei tarvitse pelätä vallankäyttöä, pakottamista tai muuttamisen elementtejä. (Laine 2009, 60.) Dialogisuuden aikaansaamiseksi ei ole kiertoteitä, vaan se vaatii aitoa tavoitetta ymmärtää toista ihmistä: tapaa, jolla hän kokee itsensä ja maailmansa. Opetustapahtumassa dialogisuuden esteeksi voi nousta opettajan liiallinen yrittäminen ymmärtää opiskelijaa. Ratkaisu nousee kuitenkin opettajan ymmärryksestä - siitä, että ihmisten kokemustodellisuudet ovat keskenään erillisiä sekä siitä, miten opettajana voi ymmärtää

toisia ihmisiä vain omassa kokemuksessaan eli sellaisena, kuin hän ne kokee ja ymmärtää. Avoimena oleminen erilaisille kokemuksille on avainasemassa dialogisuudessa. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 46 - 52.)

3.3 Opettaja yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja ryhmien tukijana

Opettajan ammattiin liittyy monia odotuksia, velvoitteita ja jopa määräyksiä siitä, miten opettajan tulee opettaa ja ohjata, mitä eettisiä periaatteita hänen on noudatettava ja minkälaisen opetussuunnitelman ja toteutussuunnitelman pohjalta hänen opetuksensa pitää toteutua. Tämän lisäksi opettajan on huomioitava oman ryhmänsä opiskelijat, yksittäisten kurssien opiskelijaryhmät, opettajayhteisö, työelämäyhteisö sekä kansallinen yhteisö. Opettajan työ rakentuu hänen ammattiaikanaan monista eri yhteisöistä, joissa hän toimii. Näiden vaatimusten takia oman aineen hallinta voi olla helpoin osa-alue opettajan työssä, koska vuorovaikutustilanteet näyttäytyvät usein varsin haastavina. (Raina & Haapaniemi 2007, 23.) Opettajan työtä yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja ryhmien näkökulmista tarkasteltaessa opettajalla on merkittävä rooli mainittujen ilmiöiden toteutumisessa. Opettajankouluttaja voi tuoda opettajaopiskelijoiden opetuksessa esiin kaksoisroolinsa opettamalla ja mallintamalla opetuksessaan hyviä yhteisöllisyyteen liittyviä käytäntöjä. Hän voi myös käsitellä opettajan toiminnassa olevia ristiriitoja ja haasteita, joihin hän yrittää vaikuttaa. (Mälkki, Mälkki & Rainio 2016, 202 - 203.)

Opettajan oma ymmärrys ja osaaminen yhteisöistä ja yhteisöllisyyksistä sekä ryhmistä rakentuvat jo ennen opettajaopintoja, ja ne vahvistuvat opettajakoulutuksen aikana. Opettajakoulutuksessa opettajaopiskelijan tulisi saada kokemuksia siitä, miten ja minkälaisilla vuorovaikutuksen keinoilla edistetään yhteisön, yhteisöllisyyden ja ryhmien rakentumista. Rainan ja Haapaniemen (2007) haastattelemat luokanopettajaopiskelijat kertovat, miten opettajakoulutus perustuu opetettavien aineiden ja kasvatustieteen teoreettiseen opiskeluun. Siksi ne keinot ja välineet, joita tarvitaan yhteisön, yhteisöllisyyden ja ryhmien rakentumiseen, puuttuvat lähes kokonaan. Opettaja on kuitenkin ratkaisevassa roolissa, kun mietitään opiskelijoiden motivoitumista itse opiskeluun sekä sitä, miten opiskelijoiden ryhmäprosessit alkavat syntyä - mutta myös, miten oma työyhteisö rupeaa kehittymään ja miten yhteisöllisyys alkaa rakentua. (Raina ja Haapaniemi 2007, 24 - 25.) Tynjälä (2004) on havainnut omissa tutkimuksissaan, miten koulujen yhteisöllisyys näyttäytyy tilannekohtaisena; miten opettajan työkuulttuuria kussakin organisaatiossa tuetaan. Näyttäytyykö opettajien työkuulttuuri toisistaan erillään olevana (*individualistinen opetuskulttuuri*), ulkoapäin toimivana, mutta sisältäpäin pinnallisena ja pakotettuna toimintakulttuurina (*teennäinen kollegiaalisuuden kulttuuri*)? Esimerkiksi isoissa oppilaitoksissa opettajat ovat jakautuneet omiin ryhmiinsä, joista on muodostunut vahvoja kuppikuntia (*balkanisaatiokulttuuri*). Vai näyttäytyykö opettajien työkuulttuuri yhteisöllisenä toimintana (*liikkuvan mosaiikin kulttuuriksi*), jossa opettajat jakautuvat ainerajat ylittäviin ryhmiin, muun muassa yhteisen projektin ajaksi? Jaottelu poh-

jautuu Hargreavesin (1994, 165 - 183) näkemykseen siitä, miten opetustyön kulttuuri jakautuu, ja miten jakautuminen vaikuttaa uusiin opettajiin, kun he aloittavat työnsä uudessa oppilaitoksessa. (Tynjälä 2004, 183.)

Opintojen alussa opettajan ja opiskelijoiden yhdessä rakentama yhteinen kartta tavoitteista ja oppimisesta on koettu tärkeäksi oppimisprosessin käynnistäjäksi. Opiskelijoiden tietoisella ryhmäytymisellä voidaan saada yhteishenki käynnistymään, ja siten opintoihin sitoutuminen lisääntyy. Ryhmäytyminen ei koske vain opintojen alkua, vaan se kuuluu koko oppimisprosessiin. Opettajan yhtenä tehtävänä on ohjata opiskelijoita havainnoimaan ryhmän sisäistä yhteistyötä sekä sitä, miten oma toiminta voi vaikuttaa ryhmän toimintaan. Opiskelijoiden vuorovaikutus ei kehity itsestään, vaan opettajan tulisi ohjata vuorovaikutuksen kehittymistä. Se kehittyy vain vuorovaikutustilanteissa, joissa opiskelijat tutustuvat toisiinsa. Ryhmän työskentely tulisikin ottaa osaksi oppimisen arviointia, jolloin jokainen opiskelija pääsee harjoittelemaan ja arvioimaan opintojensa aikana vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Niitä taitoja, jotka ovat keskeisiä taitoja työelämässä. (Piha & Pynnönen 2007, 22 - 23, 26 - 27, 32.)

Opiskelijat eivät osaa rakentaa yhteisöä, yhteisöllisyyttä tai ryhmän toimintaa itse, vaan vastuu rakentamisesta on aina opettajalla. Siksi ne liittyvät opettajan ammatilliseen osaamiseen. Vaikka vastuu on opettajalla, vaikuttaa opettajayhteisön toiminta siihen, miten työyhteisössä arvostetaan yhteisöä ja yhteisöllistä toimintaa sekä miten näitä osa-alueita mahdollistetaan muun muassa yhteisten kahvitaukojen, suunnittelupäivien ja kokouksien avulla. Myös yhteisön sisäisen dialogin nähdään vaikuttavan siihen, miten yhteisöllisyys rupeaa rakentumaan ja kehittymään. Yhteisölle suotuisan ilmapiirin rakentaminen edellyttää avointa dialogisuutta sekä asiantuntijuuden jakamista. (Willman 2001, 177.) Yhteisöllisyys voidaan nähdä eri osapuolia arvostavana sekä alati muuttavana. Tällä tarkoitetaan sitä, että uusia opettajakollegoita ei vain sosiaalisteta yhteisön vanhoihin arvoihin ja toimintatapoihin, vaan avointa dialogia käydään tasavertaisina ja uusia ideoita tuovina. (Raina & Haapaniemi 2007, 23 - 26.) Opettaminen perustuu vuorovaikutukseen, jossa rakennetaan yhteistä ymmärrystä. Näissä tilanteissa avoimuus ja myönteisyys lisäävät kokemusta olla hyväksytty ryhmän jäsenenä, mikä vuorostaan edistää turvallisuuden tunnetta. Tämä tukee sitä, että opiskelija kokee kuuluvansa ryhmäänsä. (Piha & Pynnönen 2007, 29 - 30.)

Taitava opettaja tarvitsee oman alansa asiantuntemuksen ja yksilöiden oppimisprosessien ymmärryksen lisäksi tietoa ja taitoa ryhmäilmiöistä sekä kokemusta ohjaajana olemisesta mutta ennen kaikkea ohjattavana olemisesta. Tärkeää on muistaa, miltä tuntuu oppia, kun asiat sujuvat tai kun ne eivät suju. Repo-Kaarento (2007) huomasi tutkimuksessaan, miten sosiaalipsykologian opiskelijoiden ryhmädynamiikan teorian tiedämys oli hyvällä tasolla, mutta sen käytäntöön soveltaminen ei näyttänyt onnistuvan. Vasta kun teoriat yhdistettiin käytännöllisiin tehtäviin ja toimintaa refleктоitiin, alkoivat teoriat tulla näkyviksi, ja sitä kautta ne syvensivät opiskelijoiden ryhmäilmiöihin tarkentuvaa osaamista. (Ks. Repo-Kaarento 2007, 126 - 140.) Opettajalta vaaditaan siis laajalaista osaamista, ymmärrystä sekä herkkyyttä havaita ja tunnistaa opiskelijo-

den ohjauksen tarpeita. Vaaditaan myös ymmärrystä siinä, että teoriana opetettu kokonaisuus ei sellaisenaan jäsenny opiskelijoiden käytännön toimintaan, vaan se vaatii kokeneen opettajan ohjaamaa reflektiivistä prosessia. Samaan näkemykseen ovat päätyneet Jyväskylän yliopiston Aikuisten pedagogisten opintojen (APO-opintokokonaisuus) ohjaajat. Opinnoissa on havaittu, miten tärkeässä roolissa ryhmän ohjaajat toimivat. Siksi Jyväskylän yliopiston APO-opettajaopintojen ohjaajien valintaan kiinnitetään erityistä huomiota. Valinnossa painotetaan muun muassa samanhenkisyyttä, joustavuutta, tilannetajua sekä toisen ihmisen ymmärryskykyä. Tärkeänä pidetään myös sitä, että ohjaajat eivät toimi perinteisen opettajan roolin mukaan, vaan he pystyvät heittäytymään ohjattavien etenemisvauhtiin. Ohjaajat kuuluvat vahvasti omaan APO-yhteisöönsä, jossa vallitsee avoimuus. (Malinen & Laine 2009, 87 - 93.)

Olen tässä luvussa kuvannut sitä, miten opettajan rooli yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja ryhmien toteutumisessa on merkittävä ja sitä, mikä haastaa opettajan asettumaan toisenlaiseen lähestymistapaan, kuin mitä perinteisesti on ajateltu ja odotettu. Edellisten lisäksi olen kuvannut sitä, miten opettajan omalla tavalla toimia ja olla yhteydessä ryhmään ja sitä kautta yksilöihin vaikuttaa siihen, miten ryhmä alkaa muodostua. (Vrt. Pruuki 2008, 32 - 62.) Paljon puhuttu opettajan kuuntelemisen ja puhumisen suhde näyttää edelleen olevan selkeytymätön. Ylen uutisissa (8.9.2015) kerrottiin, että tulevaisuuden opettajalta edellytetään joustavuutta, luovuutta ja yhteistyötaitoja. Lisäksi keskeiseen toimintatapaan nostettiin positiivien psykologiaan liittyviä teemoja, kuten rohkaiseminen, kunnioittaminen ja osallisuus. (YLE uutiset, 8.9.2015.) Positiivinen psykologia tarkastelee ihmisen edellytyksiä ja keinoja lisätä niitä. Positiivisuus nostattaa myönteisiä tunnetiloja. Ne vaikuttavat siten, että ihmisten on yhä helpompi luoda sosiaalisia kontakteja (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19, 21.)

Määttä ja Uusiautti (2011; 2012) tarkastelevat opettajan toimintaa pedagogisen rakkauskäsitteen näkökulmasta. Tällä he tarkoittavat perustavanlaatuisia periaatteita ja metodia, joilla kuvataan ja todennetaan hyvää opettajuutta. Tällöin opettaja luottaa opiskelijoidensa oppimiseen, näkee heissä piilevät kyvyt ja kannustaa kaikin tavoin opiskelijoita eteenpäin. Liian usein käy kuitenkin niin, että opettajat kohdistavat huomionsa vain osaan ryhmän opiskelijoista tai joihin oppimisen alueisiin (Äärelä, Määttä & Uusiautti 2016). Hyvän opettajan toimintana opetus todentuu mm. havainnollistamalla, kysymyksillä, keskustelulla, kuuntelemalla ja kulkemalla opiskelijoiden mukana pienin askelin eteenpäin. Erityisesti näkemällä jokaisen opiskelijan potentiaalisuus sekä ohjaamalla opiskelijoita näkemään iloa ja onnellisuutta opettaja edistää opiskelijan oppimista ja elämästä selviytymistä. (Määttä & Uusiautti 2011; 2012.) Pedagogista rakkauskäsitettä voidaan Skinnarin (2004, 25) mukaan tarkastella myös Buberin (1993) minä-sinä - tai minä-se -suhteiden avulla. Niistä minä-sinä -suhteen voidaan katsoa edustavan pedagogista rakkautta, koska se perustuu dialogiseen vuorovaikutukseen. Siinä molemmat kokevat olevansa ainutlaatuisia ja rakentavat tietoa avoimesti yhdessä. *Pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, joka oivaltaa, että jokainen on täydellinen.* Minä - se -suhde viittaa vuorostaan esineellistävään ja toisen ainutlaatuisuuden nostamiseen toisen edelle, mutta myös monologiseen

vuorovaikutukseen. *Pedagogista rakkautta ei osoita opettaja, joka kunnioittaa koulussa hyviä arvosanoja saavia oppilaita.* (Skinnari 2004, 25 - 26; ks. myös Buber 1993.)

Yhteenvedona esitetystä totean, että tässä tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena on opettajaopiskelijoiden Ammatillisen kasvun polku -malli, nousee keskeiseksi tarkastelun kohteeksi, miten yhteisöllinen ryhmä tukee opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksessa opettajaopintojen aikana.

4 AMMATILLISEN KASVUN POLKU -MALLI AMMATILISISSA OPETTAJAOPINNOISSA

4.1 Ammatillisen kasvun polku -mallin taustaa

Tutkimuksen Ammatillisen kasvun polku -mallissa on käytetty soveltuvin osin Hännisen (2006) rakentamaa parantavan elämänkehän mallia. Hännisen (2006) malli liittyy voimaantumisen kehitysohjelmaan, jonka hän on rakentanut omassa tutkimuksessaan. Voimaantumisen kehitysohjelmalla Hänninen (2006, 192) tarkoittaa henkilön sisäistä voimaantumisen kokemusta. Voimaantumisen kehitysohjelmassa luodaan ryhmälle aikaa ja tilaa. Ne nähdään myönteisen ilmapiirin synnyttäjinä - ja näin myös voimaannuttavina tekijöinä (Hänninen 2006, 213).

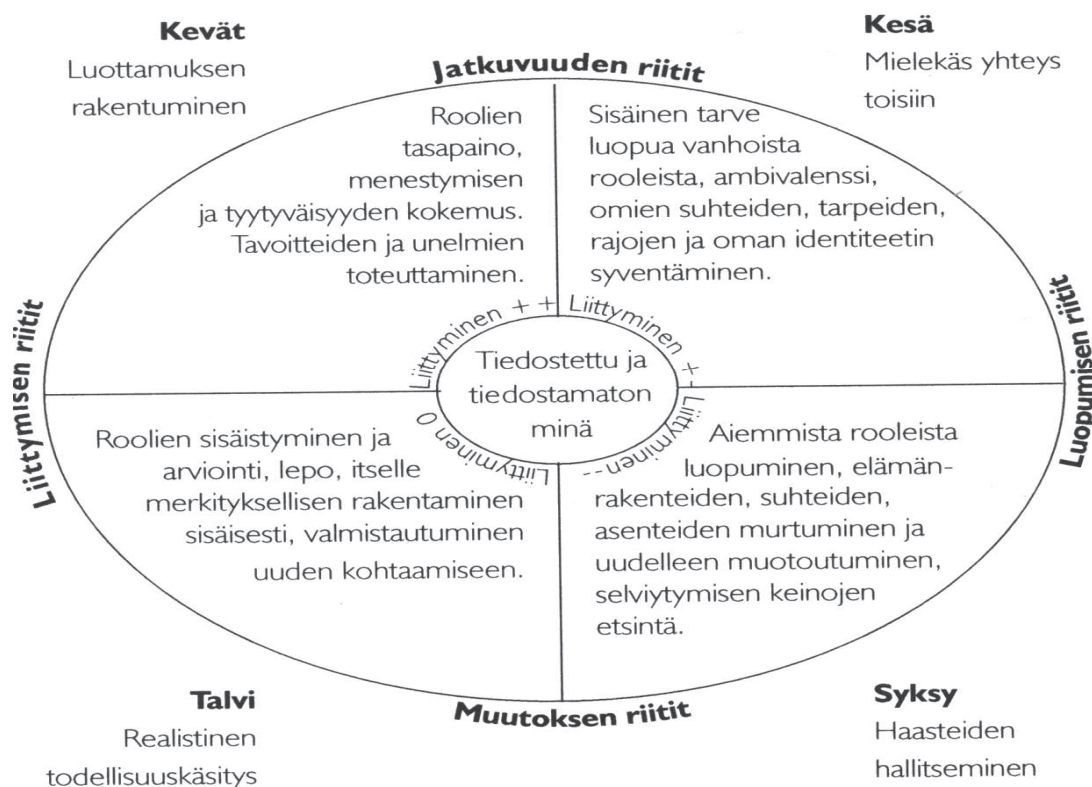
Menneiden vuosien aikana on ammatillisen kasvun yhdeksi tarkastelun kohteeksi noussut yksilön tai työyhteisön voimaantuminen (Siitonen 1999; Heikkilä & Heikkilä 2007; Mattila 2008; Hänninen 2009). Voimaantumisella (empowerment) tarkoitetaan Siitosen (1999) ja Neufeldin ja Grimmetin (1994) mukaan yksilön ja yhteisöjen mahdollisuuksien, kykyjen ja vaikutusvallan lisääntymistä. Siitonen (1999, 93) sekä Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat päätyneet määrittelemään voimaantumisen seuraavasti: voimaantuminen on yksilöstä lähtevä elinikäinen prosessi, jolla tarkoitetaan sitä, että voima tulee yksilöstä itsestään, ei yksilön ulkopuolelta toisesta yksilöstä. Voimaantunut yksilö on itseään määräävä ja ulkoisista pakotteista vapaa, jolloin hän tuntee olevansa tasapainossa sekä itsensä että ympäristönsä kanssa. (Siitonen 1999, 93; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Valleala 2007, 75.) Voimaantumisen kannalta toimintaympäristön olosuhteilla, kuten avoimella kommunikaatiolla, tasa-arvoisuudella, luottamuksellisuudella ja kunnioituksella mahdollistetaan yksilöiden voimaantuminen (Siitonen & Robinson 2001). Turvalliseksi koettu ilmapiiri voi olla voimaantumisessa merkityksellinen (Siitonen 1999, 93).

Työelämän jatkuva muuttuminen sekä kiireen ja tehokkuuden lisääntymisen ovat nostaneet esiin huolen siitä, miten ihminen jaksaa työssään (Hänninen 2009). Voimaantumisen menetelmillä on mahdollista tukea työelämän ihmistä

ja hänen identiteettiään. Haasteina ovat kuitenkin kiire, jatkuva vaatimusten kasvu, kilpailu, muuttuvat työn ja ammattien rakenteet sekä itseohjautuvuuden ja uuden luomisen tavoitteet. Jokaisen on luotava ammatti-identiteettinsä itse. Se ei ole koskaan valmis, vaan vaatii muutokseen vahvistumista, ajattelun ja toiminnan uudistamista. (Siitonen 1999; Heikkinen 1999; Hänninen 2009.)

Voimaantumisen kehitysohjelmassa tutkimukseen osallistujat ovat tutki-
neet omaa identiteettiään kolmen lähestymistavan avulla: rooliteorian, paranta-
van elämänkehän ja arkkityyppien avulla (Hänninen 2006, 198). Ohjelmassa on
sovellettu kolmea eri psykodraamaa, jotka pohjautuvat Jacob Morenon luomiin
lähestymistapoihin. Niiden avulla tutkitaan psyykkistä todellisuutta draaman
keinoin. (Hänninen 2006, 196.)

Parantavan kehän ulottuvuudet¹⁸



KUVIO 3 Parantavan elämänkehän malli (Hänninen 2006, 200)

Parantava elämänkehä eteni neljän vuodenajan (talvi, kevät, kesä ja syksy) mukaan (kuvio 3). Vuodenajoilla oli oma myyttinen vastineensa ihmisen kehityksessä. Kevät symboloi liittymistä, uusia alkujä ja luottamuksen syntymistä. Siihen kuului parhaimmillaan paljon itseluottamusta, energiaa, kykyä liittyä toisiin sekä kykyä toteuttaa tavoitteita ja unelmia. Siihen liittyi myös roolien tasapainon sekä menestymisen ja tyytyväisyyden kokemus. (Hänninen 2006, 199 - 200.)

Kesä oli omien rajojen, halujen ja henkisyiden selvittelyn aikaa. Tällöin paneuduttiin identiteetin peruskysymyksiin: kuka olen ja mitä haluan elämäl-

täni. Kesävaiheessa pohdittiin myös vanhojen roolien ja omien vaihtoehtojen suhteita ja tarpeita, niiden ajankohtaisuutta ja toisaalta niistä luopumista. Pysähtyminen ja oma pohdinta auttavat oman identiteetin syventämistä. Yhdessä kevät ja kesä ilmentävät jatkuvuuden riittejä: kevät kertoo luottamuksen rakentumisesta ja kesä mielekkästä yhteydestä toisiin. (Hänninen 2006, 200.)

Syksy oli haasteiden kanssa työskentelyä ja selviytymiskeinojen luomista. Syksy kuvasi identiteetin muutosta: elämän rakenteet, suhteet ja asenteet rakentuvat uudelleen. Vaihe edellyttää luopumista vanhasta identiteetistä ja toiminnasta. Kesän ja syksyn siirtymä kuvaa luopumisen riittejä. Talvi symboloi lepoa, toipumista, sisäisiä tarinoita ja oman ajattelun kehittymistä. Talveen kuuluu realistinen todellisuuskäsitys, jolloin rakennetaan itselle merkityksellisiä ja sisäisiä kokemuksia omasta identiteetistä. Talven vaiheissa ihminen valmistautuu uuden kohtaamiseen. Talven ja kevään siirtymään kuuluu liittymisen riittejä, jolloin sitoudutaan uusiin tilanteisiin ja ihmisiin. (Hänninen 2006, 200 - 201.)

Elämänkehään kuuluu niin sanottuja siirtymäriittejä, joita ovat jatkuvuuden, eron, muutoksen ja liittymisen riitit. Siirtymäriiteissä on oma sisäinen systeeminsä, joka organisoituu ja muuttuu. Siirtymäriitit luovat muutosta ja syventävät identiteettiä, vievät eteenpäin ja muovaavat uusia kehitystarinoita. (Hänninen 2006.)

4.2 Ammatillisen kasvun polku -mallin rakenne opettajaopinnoissa

Ammatillisen kasvun polku -mallissa on sovellettu parantavan elämänkehän mallista neljään vaiheeseen jaksotettua prosessiajattelua siten, että vuodenajat on muutettu minä-, sinä-, me- ja he-vaiheiksi. Hännisen (2006) käyttämät riitit on muokattu väljästi tarkoittamaan muun muassa sitä, että opiskelijat pohtivat sekä yksin että yhdessä oman opettajuutensa kasvun vaiheita. Tavoitteena on ollut tehdä tilaa uuden oppimiseen ja kehittymiseen. Ammatillisen kasvun polku -mallin minä- ja me-vaiheissa on lähestytty väljästi myös Heikkisen (2005, 285) persoonallista ja kollektiivista identiteettiajattelua. Tarkoituksena on ollut tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua sekä yksilö- että ryhmätasolla.

Kukin vaihe (minä-, sinä-, me- ja he-vaihe) tukee toisiaan ja auttaa avaamaan opiskelijan omaa ammatillisen kasvun polkua. Ammatillisen kasvun polku -mallissa keskitytään sekä yksilön että ryhmän prosesseihin. Tarkoituksena on kohdentaa osallistujien ajatukset siihen, että opettajaopiskelijaryhmä toimii jokaiselle opettajaopiskelijalle tukena ja peilinä opintojen aikana. Kun on huomattu, että muillakin opiskelijoilla on samankaltaisia ajatuksia ja tuntemuksia sekä jopa ennakkokäsityksiä opettamisesta tai opettajana toimimisesta, voidaan ryhmässä pohtia ja käsitellä yhdessä jokaisen näkemyksiä. Voidaan havaita haitallisia lukkiutumia, jotka saattavat estää kasvun prosessia (Mustajärvi 1998; vrt. Malinen & Laine 2009).

Rakensin Ammatillisen kasvun polku -mallin koko opettajaopintojen ajaksi, eli tässä tapauksessa puoleksitoista vuodeksi. Taulukossa 2 kuvaan Ammatillisen kasvun polku -mallin prosessimaista etenemistä ja kunkin vaiheen kirjoittamista ohjaavia teemoja ja tavoitteita. Jokaisessa vaiheessa viitataan numeroilla opettajaopintojen lähijaksoon. Minä-vaihe käynnistyi ensimmäisellä lähijaksolla, ja ensimmäisen vaiheen prosessointi päättyi viidennen etäjakson lopussa. Ammatillisen kasvun polku -mallin viimeinen vaihe (he-) päätti ammatillisen kasvun opinnot 15. lähijaksolla. Opinnot kestivät 17. lähijaksolle asti.

TAULUKKO 2 Ammatillisen kasvu polku -mallin eteneminen

Lähitapaamisen kuukausi	Lähijakson numero	Vaiheet	Kirjoittamista ohjaavat teemat ja tavoitteet
Toukokuu	1	Minä-vaihe käynnistyy	*Opiskelija löytää oman paikkansa opiskelijaryhmästä.
Lokakuu	5	Minä-vaiheen käsittely päättyy	*Opiskelija tekee lyhyen kuvauksen omasta siihenastisesta elämänpolustaan. *Opiskelija pohtii ja arvioi, minkälainen ja millä tavoilla oppiva hän kokee olevansa opintojen alussa (mistä kokee selviytyvänsä, mikä on vaikeaa jne. aiempien oppimiskokemusten perusteella). *Opiskelija pohtii ja arvioi, miten hän kykenee asennoitumaan itse vastuulliseen oppimiseen ja sekä itsenäiseen työskentelyyn että ryhmässä työskentelyyn. *Opiskelija laatii omat tavoitteet opintoihinsa. Hän "asemoi" itsensä, minkälaisissa rooleissa yms. hän on työyhteisössä ja ammattialallaan. *Opiskelija kuvaa, minkälaisia resursseja hänellä on opintoihinsa (aika, perhe, muut "elämänrasitteet" yms.). *Opiskelija oppii tiedostamaan oman ihmiskäsityksensä (ml. aiemmat auktoriteettisuhteet, kasvatussuhteet ja niiden tiedostaminen).
Marraskuu	6	Sinä-vaihe käynnistyy	*Opiskelija pohtii ja kuvaa, minkälainen hän on omassa opiskeluryhmässään ja miksi hän on sellainen.
Maaliskuu	10	Sinä-vaiheen käsittely päättyy	*Opiskelija pohtii, haluaisiko hän olla toisenlainen ryhmässään, toimia tai käyttäytyä toisella tavalla (taito säilyttää riittävä erillisuus ja toisaalta riittävä läheisyys). *Opiskelija pohtii, miten hän voi oppia toimimaan toisin omassa ryhmässään. *Opiskelija pohtii, miten syntyy luottamus (ohjaajan ja opiskelijan välille, opiskelijatovereiden välille, työntekijän ja asiakkaan välille). *Opiskelija tunnistaa suojautumistaan vaativissa vuorovaikutustilanteissa. *Opiskelija tunnistaa, hyväksyy ja käsittelee omia tunteitaan ja hyödyntää niiden tuottamaa tietoa omassa toiminnassa. *Opiskelija harjoittelee palautteen vastaanottamista ja antamista.

Huhtikuu	11	Me-vaihe käynnistyy	*Opiskelija pohtii, minkälaista opettajuutta hänen työyhteisössään hänen mielestään luodaan.
Toukokuu	12	Me-vaiheen käsitteily päättyy	*Opiskelija pohtii ja arvioi, minkälainen hän on omassa työyhteisössään, voiko hän olla sellainen kuin haluaa vai asetetaanko hänelle ulkopuolelta tulevia vaateita, odotuksia. *Opiskelija pohtii, mikä hänen työssään on tällä hetkellä hyvin ja mikä ei ole hyvin. *Opiskelija pohtii, mitä hän kaipaa työhönsä, ammatilliseen rooliinsa tai osaamiseensa lisää. *Opiskelija pohtii, miten em. on mahdollista opiskelija pohtii omaa keskeneräisyyttään ja tarvitsevuuttaan. *Opiskelija pohtii, minkälaisiin viitekehyksiin oma opetus- ja ohjaustyö perustuu. *Opiskelija pohtii, miten ammattietiikka näkyy hänen työssään. *Opiskelija pohtii ammattietiikkaan liittyviä haasteita (esim. moninaisten opiskelijoiden hyvän edistäminen). *Opiskelija pohtii, miten hän "säilö" työtehtävien tuottamia kokemuksia ja prosesseja ja miten hän tyhjentää "säiliötään" eli huolehtii voimaantumisestaan.
Kesäkuu	13	He-vaihe käynnistyy	*Opiskelija kartoittaa omat verkostonsa ja toimintansa niissä. *Opiskelija pohtii oman alansa kehittämisen kysymyksiä ja haasteita.
Syyskuu	15	He-vaiheen käsitteily päättyy	*Opiskelija jatkaa ammattieettistä pohdintaa. *Opiskelija arvioi ja esittelee omaa ammatillista kasvuaan pedagogisten opintojen aikana. *Opiskelija arvioi ja esittelee, mitä on oppinut itsestään opiskeluprosessin aikana. *Opiskelija arvioi, miten suhtautuu ammatillisen kasvun edellyttämään aikaan. *Opiskelija pohtii omia jatko kehittymisen tarpeitaan. *Opiskelija pohtii, kuka hän on ja miten hän on osa verkostojaan ja ammattialan yhteisöään. *Opiskelija arvioi oppimistaan, toimintaansa ja olemistaan ryhmässä ja kehittämistavoitteitaan. *Opiskelija pohtii merkityksellisiä suhteita ryhmässä, mitä itselle on tapahtunut ryhmässä. *Opiskelija arvioi ryhmän toimintaa.

Ammatillisen kasvun polku -mallin tavoitteena on ollut se, että opiskelija tuottaa ja tutkii omaa tarinaansa opettajaksi kasvamisestaan. Tarkastelun kohteena ovat oma itse, suhde opiskelijaryhmään, ryhmän suhde itseen sekä opiskelijan suhde opettajuuteen, suhde työhön ja näkemykset opettajaopiskelijana olemisesta. Yhteisöllisyyteen suuntaavassa ryhmässä käsitellään tehostetusti ammatillista kasvua (HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu, toteutussuunnitelma 2010 - 2011).

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa siitä, miten neljään eri teemaan jäsenelty Ammatillisen kasvun polku -malli tukee aikuisiässä opiskelevien ammatillisten opettajaopiskelijoiden kasvua ammatillisiksi opettajiksi. Tutkimuksessa tarkastelen, mitä muita muutosprosesseja ammatillisen kasvun opinnot käynnistävät opiskelijoissa puolentoista vuoden opettajaopintojen aikana. Etsin tutkimuksessa vastausta kysymykseen: Millaisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisilla opettajaopiskelijoilla on Ammatillisen kasvun polku-mallista? Miten Ammatillisen kasvun polku -malli tukee opettajaksi kasvua?

Tutkimuskysymykset:

1. Miten Ammatillisen kasvun polku-malli ilmentää ammatillista kasvua opiskelijoiden päiväkirjojen valossa?
2. Miten yhteisöllinen ryhmä tukee opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua osana Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutumista?
3. Millaisia variaatioita Ammatillisen kasvun polku-malli toteutumisessa on puolentoista vuoden opettajaopintojen aikana?

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseeni osallistui Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajakorkeakoulun yhden pedagogisten opettajaopintojen opiskelijaryhmä. Ryhmän valintaan vaikutti se, että ryhmän opettajankouluttaja innostui ammatillisen kasvun mallista. Hän halusi kokeilla mallia omien opettajaopiskelijoidensa kanssa. Tutkimukseen osallistui kyseisen opettajankouluttajan 2010 aloittavan pedagogisen opettajaopintojen 15 opiskelijan ryhmästä 14 opettaja-

opiskelijaa. Tutkimuksen aloitusvaiheessa yksi opiskelija ilmoitti haluttomuutensa osallistua tutkimukseen. Opettajaopiskelijat olivat opintojen alkaessa 30-57-vuotiaita, eri koulutustaustan omaavia, joista puolet oli miehiä ja puolet naisia. Osallistujista neljä (4) oli hakeutunut opintoihin yrityksistä tai kaupungin palveluista. Loput kymmenen (10) toimivat oman substanssialansa opettajina joko pää- tai sivutoimisesti ammattikorkeakoulussa, ammattiopistossa, kansalais- ja/tai työväenopistossa, ammatti-instituutissa tai koulutussäätiössä. Päätoimisia opettajia oli kuusi (6) ja sivutoimisia opettajia neljä (4). Koulutustaustoiltaan opiskelijat olivat tekniseltä, sosiaali- ja terveysalalta, taidealalta ja kaupanoiltoilta (taulukko 3). Olen maininnut taulukossa myös tutkimukseen osallistujien sukupuolen, keski-ikä, koulutustaustan, opettajakokemuksen ja muun työkokemuksen. Opiskelumuodoltaan ryhmän opettajaopinnot toteutuivat monimuotoisesti puolessatoista vuodessa. Opinnot sisälsivät 17 lähi- ja etäjaksoa, joista 10 lähijaksoa toteutettiin oppilaitoksessa ja seitsemän opiskelijoiden kotipaikkakunnalla.

TAULUKKO 3 Tutkimukseen osallistujien sukupuoli, keski-ikä, koulutustausta, opettajakokemus ja muu työkokemus

Sukupuoli	naisia 7 miehiä 7
Keski-ikä	44 vuotta (30-57)
Koulutustausta	tohtori 1 maisteri 4 kandidaatti 1 AMK 6 opisto 1 ammattikoulu 1
Opettajakokemus	Ei opettajan kokemusta 3 alle 6 kk 3 6-16 kk 2 6-24 kk 5 12 vuotta 1
Muu työkokemus	0-5 vuotta 2 6-10 vuotta 6 11-21 vuotta 5 22-31 vuotta 1

5.3 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista lähestyä aineistoa monella eri tavalla. Tutkimuksen nähdään aina olevan yllätyksille altis, joten kukaan ei pysty ennakoimaan, mikä menetelmistä olisi täysin oikein tutkimuskysymyksen tutkimiseen. (Varto 2011, 13 - 14.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on

tyypillistä, että tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen aikana. Tutkimustehtävä jäsentyy ja tarkentuu tutkimuksen edetessä, kun tutkija etsii tutkittavalle ilmiölle sopivaa tutkimusmenetelmää. (Eskola & Suoranta 2001, 16.) Laadullinen tutkimus noudattaa harvoin vain jotain tiettyä tutkimusperinnettä, usein siinä on havaittavissa piirteitä useista tutkimuksen lähestymistavoista (Robson 1993, 4). Myös tämän tutkimuksen alkuvaiheessa valitsemani tutkimusmenetelmä, toimintatutkimus, on muuttunut tutkimuksen edetessä tapaustutkimukseksi.

Kvalitatiivisille tutkimuksille on tyypillistä, että ne sijoittuvat tutkimusstrategiansa mukaisesti tapaustutkimuksiksi. Niiden tavoitteena on kuvata arjessa tapahtuvaa toimintaa sekä saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa pienestä määrästä toisiinsa yhteydessä olevista ilmiöistä, joita tutkitaan tietyissä kontekstissa. (Robson 1993, 40.) Tapaustutkimukselle löytyy kirjallisuudessa useita määritelmiä (ks. Gerring 2004; Van Wynsberghe & Khan 2007; Abma & Stake 2014; Eriksson & Koistinen 2014, 11 - 21). Tapaustutkimuksessa kuvataan jotain tiettyä ilmiötä, tapahtumaa, ryhmää tai yhteisöä, pyritään ymmärtämään niiden toimintaa tai annetaan tutkittavalle ilmiölle teoreettinen tulkinta (Syrjälä & Numminen 1988, 6-9; Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87; Yin 1994, 22; Abma & Stake 2014). Tapaustutkimus ei muodosta yhtä metodista kokonaisuutta, vaan se nähdään lähestymistapana, jota jokainen tutkija käyttää tutkimukselleen soveltuvalla tavalla (Aaltio 2014). Yin (2014, 9 - 15) suosittaa tapaustutkimuksen valintaa esimerkiksi silloin kun aiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta tai kun tutkimuskohde on olemassa luonnostaan, ilman tutkijan rakentamaa tutkimusasetelmaa.

Tässä tutkimuksessa molemmat edellä mainituista ehdoista täyttyvät, sillä ammatillisesta opettajakoulutuksesta on tehty viime vuosina sangen vähän empiiristä tutkimusta ja tutkimuskohteena ovat ammatillisen opettajaopiskelijaryhmän kokemukset Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksesta. Tapaustutkimukseen liittyvä yleinen väärinkäsitys on se, että se mielletään menetelmäksi ja erityisesti ainoastaan kvalitatiiviseksi tutkimusmenetelmäksi. Tapaustutkimukset ovat kuitenkin myös kvantitatiivisia tai mixed method - tutkimuksia. Tyypillisenä tapaustutkimuksena pidetään kuitenkin etnografista tutkimusta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu tutkimuskohteensa luonnolliseen toimintaympäristöön. (Sandelowski 2011.)

Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavan tapauksen ainetlaatusuutta. Tutkittava tapaus on tutkijan mielestä kiinnostava, eikä tutkittavaa ilmiötä verrata muihin tapauksiin. (Simons 2009, 3.) Tutkimuskohteen tiedonhankkimistapoja voivat olla haastattelut, kirjalliset materiaalit, videot, havainnoinnit ja kyselylomakkeet (Simons 2009, 43 - 65; Aaltio 2014). Abma ja Stake (2014) nostavat yhdeksi tapaustutkimuksen lähestymistavaksi naturalistisen tapaustutkimuksen (naturalistic case study). Tällä he tarkoittavat sitä, että tutkimus toteutetaan tutkimuskohteen luonnollisessa toimintaympäristössä. Tällöin tutkijalla on mahdollista saada kokonaisvaltainen käsitys tutkimuksen kohteesta ja siihen liittyvistä merkityksistä sekä oppia ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa ilmiötä. (Abma & Stake 2014.)

Naturalistinen tapaustutkimus sopii sikäli tähän tutkimukseen, että tarkastelen tutkimuksessani empiiristä maailmaa Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tapauksena toimii yksi opettajaopiskelijaryhmä, jonka käsityksiä ja kokemuksia tutkin. Tutkimuksessa tavoitteena on siten kuvata ja tulkita tutkittavaa ilmiötä opettajaopiskelijan näkökulmasta opettajaopintojen aikana. Tutkimus toteutuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä (vrt. Sandelowski 2010). Abman ja Staken (2014) mielestä tutkijat eivät aina tunne tarpeeksi tapaustutkimuskohdettaan. Tutkijana tunnen tutkimuksen kohteena olevan ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelman sekä toteutussuunnitelman, sillä olen toiminut kyseisessä opettajakorkeakoulussa opettajankouluttajana. Toisaalta - tietämykseni perustuu vain opettajankouluttajan roolissa tehtyyn tarkasteluun, sillä olen opiskellut opettajaopintoni Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa.

Tutkija voi tarkastella tutkimuskohdettaan ulkoapäin yrittäen selittää ilmiötä eri teorioiden avulla (Yin 2009, 72). Hän voi myös tarkastella tutkimuskohdettaan sisältäpäin, jolloin hän hyödyntää tutkimuskohteen ymmärtämisessä tutkittaviaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija hankkii tutkimuskohteestaan tietoa muun muassa katselemalla, kuuntelemalla ja kyselemällä. Tämä viittaa tapaustutkimuksen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. (Abma & Stake 2014.) Yin (2009) korostaa, että tapaustutkimuksessa tutkijalta edellytetään, että hän kykenee esittämään hyviä kysymyksiä. Hän on myös hyvä kuuntelija, joka huomioi sen, että hän ei tuo omia näkemyksiään liiaksi esiin. Tutkijalta edellytetään mukautuvuutta sekä joustavuutta tutkimuksen tekemisessä sekä sitä, että hänellä on selkeä käsitys tutkimuskohteestaan. (Yin 2009, 67 - 72.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavien määräksi muodostui yhden opettajaopiskelijaryhmän 14 opettajaopiskelijaa, joiden ammatillisen kasvun polkua seurasin puolentoista vuoden ajan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmiä on useita, ja tämän tutkimuksen aineistona toimivat opiskelijoiden kirjoittamat oppimispäiväkirjat. Lisäksi osallistuin jokaisen vaiheen (minä, sinä, me ja he- vaihe) aloitus- ja päätösvaiheeseen. Kuuntelin, havainnoin ja keskustelin tutkimukseen osallistujien kanssa jokaiseen vaiheeseen liittyvistä kokemuksista. Kirjallisen materiaalin keräämisellä on mahdollisuus saada ainutlaatuista tietoa luokkahuoneen tai ryhmän kontekstista ja toimintatavoista (Simons 2009, 63). Tapaustutkimus rakentuu prosessimaiseksi, jossa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Aaltio-Marjosola 2014). Toisaalta tapaustutkimukseen liittyvänä problemaattisimpana kriteerinä nostetaan usein esiin se, että tutkija käyttää tutkimusaineiston keräämisessä liiaksi subjektiivisuuttaan (Yin 1994, 34; Yin 2009, 41). Naturalistinen tapaustutkimus sisältää monipuolisesti tutkittavien erilaisia näkökulmia ja reflektioita. Tärkeää on saada tutkittavien oma ääni kuuluviin. Tutkimus rakentuu näin ikään kuin mosaiikkimaisena kuviona, jota monet postmodernit tutkijat suosivat tutkimuksissaan. (Abma 2002.)

Myös tässä tutkimuksessa tarkoituksena on saada esiin tutkittavien omia kokemuksia toteutetusta Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksesta. Tutkittavaa ilmiötä kuvaavat yhden ammatillisen opettajaopiskelijaryhmän ko-

kemukset siitä, miten Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutus on tukenut heitä opettajaopintojen aikana. Tapaustutkimusta kritisoidaan yleensä siitä, että yksittäiset tapaukset tarjoavat huonon perustan yleistyksille. Tutkimuksen pää-tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista tietoa tutkimuskohteestaan eikä tuot-taa yleistettävää tietoa. (Eriksson & Koistinen 2014, 37 - 38.) Tässä tutkimukses-sa kohteena on Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkea-koulun yhden opettajaopiskelijaryhmän 14 opettajaopiskelijaa. Yksi ryhmän opiskelija ei halunnut osallistua tutkimukseen, joten hän jäi tutkimuksesta pois. Hän osallistui kaikkiin vaiheisiin kuten muutkin opiskelijat, mutta hänen kir-joittamiaan oppimispäiväkirjoja en huomionnut tutkimuksessa. Koska ammatil-listen opettajaopiskelijoiden opiskeluun liittyviä tutkimuksia löytyy sangen vä-hän, haen vertailukohtaa tämän tutkimuksen tuloksille yliopistollisissa opetta-jaopinnoissa tehdyissä tutkimuksista.

Tapaustutkimuksen luotettavuuspohdintoihin liittyvät myös tutkimuksen toistettavuus (Yin 1994, 36 - 37; Yin 2009, 45) sekä tutkijan tekemät päätelmät (internal validity) tutkimuskohteestaan (Yin 2009, 42 - 43). Tässä tutkimuksessa olen huomionnut toistettavuuden siten, että olen kuvannut tutkimuksen etene-misen mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta, jolloin sitä on mahdollista seu-rata ja toistaa. Olen tuonut lukijalle tiedoksi oman esiyymmärrystäni, jonka kaut-ta olen tutkimuksen ilmiötä tarkastellut.

5.4 Tutkimuseettiset näkökulmat

Ihmistieteissä vallitsevat tutkimuseettiset normit, jotka velvoittavat tutkijan toimimaan tutkimusta ja tutkittavia kohtaan ammatillisesti. Ihmistieteiden eet-tiset normit perustuvat lääketieteeseen kehitettyihin periaatteisiin, joita ovat hyöty-, vahingon välttäminen, kunnioituksen ja oikeudenmukaisuuden periaat-teet. Näiden periaatteiden lisäksi eettisyyteen kuuluvat tutkittaviin liittyvien tietojen turvaaminen aineiston hankinnassa, tutkittavien informoinnissa, aineis-ton arkaluonteisuuden huomioimisessa sekä tutkittavien tunnistettavuuden näkökulmat. (Kuula 2006b, 58 - 60, 99 - 100, 135 -136, 200.) Olen huomionnut nämä periaatteet aineiston keruuvaiheessa siten, että olen kertonut tutkittaville suullisesti tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä siitä, missä säilytän tutkimuksessa saatua tietoa tutkimuksen aikana ja missä se julkaistaan. Tutki-mukseen osallistujat ovat allekirjoittaneet tutkimukseen osallistumissuostu-muksen. Tutkimuksen osallistujat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoi-sesti. Heillä on ollut oikeus jättäytyä tutkimuksesta pois heti, jos tutkimukseen osallistuminen on tuntunut heistä epämiellyttävältä.

Aineiston arkaluonteisuusnäkökulma viittaa aineiston hankinnan erityis-kysymyksiin, kuten tutkimuksen aikana tutkimusaineistosta nouseviin tutkitta-vien terveydentilaan tai sosiaalietuisuuksien kirjoituksiin (Kuula 2006b, 135 - 136). Olen tietoisesti jättänyt tutkimukseni aineistosta pois arkaluonteisuuteen liittyvät kirjoitukset. Tällä tavalla olen halunnut vahvistaa tutkimukseni anonymisointumista.

Alkuperäisten oppimispäiväkirjojen mukana olevat tunnisteet olen anonymisoinut siten, että tutkittavia ei ole helppo tunnistaa tutkimuksen osallistujatiedoista tai suorista lainauksista. Tutkittavien nimet olen muuttanut tulososiossa siten, että nimet antavat viitteen kumpaan sukupuoleen tutkittava kuuluu. Tulososiossa käytettävät koodit (1s/7k) tarkoittavat: 1s tarkoittaa oppimispäiväkirjan ensimmäistä sivua ja 7k kappaletta seitsemän. (Vrt. Kuula 2006b, 214 - 215.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kriittisinä pisteinä pidetään yleensä aineiston kattavuutta sekä analysointia (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62). Sisällönanalyysiä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joten sillä voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Lähes jokaisen kvalitatiivisen analyysin voidaan nähdä perustuvan tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91.) Kvalitatiivisen aineiston analyysissä käytetään sekä induktiivista että deduktiivista analyysin tapaa. Induktiivisella analyysillä tarkoitetaan yksittäisestä ilmiöstä yleiseen ilmiön tarkasteluun ja deduktiivisella vuorostaan yleisestä ilmiöstä yksittäiseen ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95.) Kasvatustieteessä sisällönanalyysiä on hyödynnetty muun muassa opettajan työuran muutostutkimuksessa (ks. Almiola 2008). Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95 - 96) jaottelevat aineistolähtöisen analyysin kolmeen osaan: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Ne ohjaavat tutkijaa analyysin tekemisessä. Tässä tutkimuksessa analysoin tutkimuksesta saatua aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tarkoituksena on tavoittaa ilmiön syvälinen ymmärrys (tarkasti kohdassa 6.2.3).

Tutkimukseni on ilmiölähtöinen, ja siinä on viitteitä tarinallisesta lähestymisestä (oppimispäiväkirjojen tarinat). Tutkimukseni asettuu siten teoreettiseen kehykseen siinä, miten opettajaopiskelijat ovat itse työstäneet ammatillista kasvuaan. Olen tutkijana lukenut aineistoa aineistolähtöisesti, jolloin aineistosta ovat nousseet esiin muun muassa opettajankouluttajaan liittyvät havainnot. Näin olen saanut tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman tarkan ja kattavan ymmärryksen.

Laadullisessa tutkimuksessa käytettävien metodien luotettavuuskeskustelussa nousee nopeasti esiin se, miten laadullisessa tutkimuksessa korostuvat tutkijan asema sekä käytetyt metodiset valinnat. Grönforsin ja Vilkan (2011, 106) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tärkeää, että tutkija kuvaa tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti. Näin lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen toteutumisen ja tulokset. Myös tutkijan omat arvomaailmat vaikuttavat tutkimuksen toteutumiseen, jolloin raportissa todentuu parhaalla mahdollisella tavalla tutkijan ja tutkittavien synteesi. Tutkimuksen toteutumiseen vaikuttaa tutkijan esiymmärrys tutkimuskohteestaan. (Emt. 2011, 106.) Myös tässä tutkimuksessa olen tuntenut ammatillisen opettajakoulutuksen toteutumisen, joka on mahdollistanut tutkittavaan ilmiöön tarttumisen. Olen avannut 1.2. kohdassa Ammatillisen kasvun polku -mallin rakentumisen vaiheet. Seuraavaksi kuvaan esiymmärrykseni tutkimukseni kohteesta - opettajaopiskelijan ammatillisesta kasvusta opettajaksi.

Tutkimukseni käynnistyessä 2010 toimin opettajakorkeakoulussa lehtorina sekä opiskelin Helsingin yliopistossa työnohjaajaksi ja prosessikonsultiksi.

Opinnoissa keskeisinä teoreettisina lähestymisinä olivat mm. dialogisuus (Bah-tin 1986) ja reflektiivisyys (Bateson 1972). Niiden vaikutus alkoi näkyä oman pohdinnan ja ymmärryksen laajentumisena. Myös myöhemmin opiskellessani lopulta mindfulness-ohjaajaksi tutustuin positiiviseen psykologiaan, joka avasi omaa käsitysmaailmaa yhä enemmän. Ymmärrykseni opettajaopiskelijan ammatillisesta kasvusta opettajaksi rakentui lopulta kahtalaiseksi. Toisaalta olin kiinnostunut tutkimaan, miten opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu etenee ammatillisten opettajaopintojen aikana. Toisaalta oman ymmärryksen laajentuessa opintojen edetessä, ymmärsin, miten Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuminen muodostui yhä tärkeämmäksi poluksi opettajaopintojen aikana. Tulokulmani tutkimuskohteeseeni ei näyttäyty siten neutraalina, vaan määräytyy esiymmärryksestäni käsin.

Siirtyessäni vuonna 2008 Hämeen ammatilliseen opettajakorkeakouluun olin työskennellyt opettajana jo vuodesta 1996 lähtien. Oman kokemukseni myötä pohdin, miten opettajaksi kasvamisen tapahtuu ikään kuin onnistumisen ja erehtymisen kautta. Kokemuksesta tiedän, miten vaikeaa on pohtia opettajaksi kasvamistaan ja pedagogisena ammattilaisena toimimistaan opettajan arjen paineissa, jos pohdintaan ei ole saanut tietoa ja taitoa opettajaopintojen aikana. Opettajaopiskelija tarvitsee kuitenkin opintojensa aikana myös ammatillisen kasvun pohdinnan paikkoja, joissa opiskelijat voivat reflektoida kasvamistaan sekä yksin että ryhmässä. Näiden kokemusten myötä, opiskelijoilla on mahdollisuus peilata omaa kasvamistaan yhdessä oman ryhmän kanssa, mutta myös opettajankouluttajan kanssa. Pohdintojen aikana hän edustaa opiskelijoille myös alan ammattilaista.

Tutkimukseni toteuttaminen on rakentunut mosaiikkimaisesti: lähestyn aineistoa kasvatustieteiden, sekä terveystieteiden että osin positiivisen -ja sosiaalisen psykologian näkökulmista. Ne ovat vaikuttaneet havaintoihin, joita olen aineistosta tehnyt. Koska tutkimukseni on kasvatustieteellinen, olen reflektoinut järjestelmällisesti havaintojani ja niiden tarkoitusta tässä tutkimuksessa. (Vrt. Tuomi & Sarajarvi 2011, 138 - 139.)

5.5 Tutkimuksen eteneminen

5.5.1 Aineiston keruu

Opiskelijoiden aloittaessa opiskelunsa toukokuussa 2010 tapasin opiskelijaryhmän ja kerroin yhdessä ryhmän opettajankouluttajan kanssa tekeillä olevasta tutkimuksestani, sen tarkoituksesta sekä tutkimuksen etenemisestä opiskelijoiden opettajaopintojen aikana. Kerroin myös Ammatillisen kasvun polku -mallin tarkoituksen ja tavoitteet. Tutkimuksen informointiin ja tutkimussuostumuksen ilmaisemiseen on olemassa erilaisia vaihtoehtoja. Silloin kun tutkittavana aineistona ovat kirjoituspyynnöt, suositellaan käytettäväksi kirjallista informointia ja vapaaehtoisen suostumuksen antamista. (Kuula 2006, 119.) Tässä tutkimuksessa, jossa tutkittavana kohteena olivat opiskelijoiden oppimispäiväkirjat,

päädyin kertomaan suullisesti tutkimuksestani ja keräsin vapaaehtoisen suostumuksen kirjallisena. Tapaamisemme päätteeksi 14 opiskelijaa 15 opiskelijasta ilmoitti halunsa osallistua tutkimukseen, ja he allekirjoittivat tutkimussuostumuksensa. Keskustelimme yhdessä siitä, miten itse tutkijana huomioin tutkittavien anonymiteetin tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. Tutkittaville tulee antaa selkeää tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen etenemisestä, tutkimukseen osallistumisesta sekä siitä, miten tutkimuksessa anonymiteetti huomioidaan. (Ks. Kuula 2006, 99 - 108.)

Keskustelin opiskelijoiden kanssa siitä, että minä tutkijana osallistuisin jokaisen vaiheen aloitukseen ja päätökseen, jolloin voisin vielä yhdessä heidän kanssaan reflektoida opiskeluvaiheen aikana nousseita kysymyksiä ja huomioita. Esillä oli myös oma roolini, sillä toimin kyseisenä aikana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa lehtorina. Sovimme yhdessä, että olin opiskelijoiden kanssa enemmän tutkijan roolissa kuin opettajankouluttajana. Päätös vaikutti siihen, että pitäydyin opettamasta ryhmää sen opintojen aikana. Sovin opettajankouluttajan kanssa siitä, että hän vastasi opettajaopiskelijoiden opettajaopintojen etenemisestä ja vastaanotti oppimispäiväkirjat, jotka hän edelleen lähetti minulle. Tällä tavalla etäännytin itseni opettajaopiskelijoista ja sain heihin tutkijana etäisyyttä.

Ammatillisten opettajaopintojen opetussuunnitelma ja siitä laadittu toteutussuunnitelma oli rakennettu siten, että niihin ei ollut mahdollista lisätä erillisiä tunteja - näin tapahtui myös Ammatillisen kasvun polku -mallin kanssa. Siksi rakensin opettajankouluttajan kanssa Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksen Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -opintojakson sisään. Haasteena oli se, että Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -opintojaksoon kuului jo omia tehtäviä. Opettajankouluttaja muokkasi ne siten, että opintojakson omat tehtävät ja malliin liittyvät tehtävät sopivat yhteen. Tällä tavalla varmistimme sen, että opiskelijoiden työmäärä ei kasvanut kohtuuttoman suureksi, eikä kirjoitustehtäviin tullut päällekkäisiä tehtäviä.

Opiskelijoiden tehtävänä oli oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen Ammatillisen kasvun polku -malliin siten, että kirjoitettavat teemat vaihtuivat minä-, sinä-, me- ja he-vaiheissa. Oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen päädyin siksi, että aiemmassa Ammatillisen kasvun polku -mallin kokeilussa (Nuutinen 2009) olin saanut hyviä kokemuksia oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta, mutta myös siksi, että ryhmän opettajankouluttajalla oli hyviä kokemuksia oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta opintojen aikana. Minulla oli käytettävissä myös opiskelijoiden opintoihin liittyviä kirjallisia dokumentteja. Jätin nämä dokumentit aineistostani pois, koska niissä esiintyi tutkimukseni näkökulmasta jonkin verran toistoa, ne kohdentuivat liiaksi tutkimukseni aiheesta, Ammatillisen kasvun polku -mallin käsityksien ja kokemusten tutkimisesta, sivuun. Myös tutkimusprosessini alussa pohtimani haastattelujen toteuttaminen osana aineiston hankintaa, osoittautui käytännön syistä ongelmalliseksi. Monissa tutkimuksissa viitataan siihen, miten oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on jäsentänyt opiskelijoille heidän oppimisprosessiaan (ks. esim. Kupke & Pekkarinen 2005; Laine & Malinen 2009).

TAULUKKO 4 Ammatillisen kasvun teemojen eteneminen ja aineiston hankinta

Lähitapaamisen päivämäärä	Lähijakson numero	Teemat	Aineiston hankinta
Touko- ja lokakuu 2010	1 - 5	Minä-vaiheen kirjoittaminen käynnistyy	Minä-vaiheen oppimispäiväkirja toimitetaan opettajankouluttajalle etäjakson 5 jälkeen
Marraskuu 2010 - Maaliskuu 2011	6 - 10	Minä-vaihe päättyy Sinä-vaiheen kirjoittaminen käynnistyy	Sinä-vaiheen oppimispäiväkirja toimitetaan opettajankouluttajalle etäjakson 10 jälkeen
Huhti- ja toukokuu 2011	11 - 12	Sinä-vaihe päättyy Me-vaiheen kirjoittaminen käynnistyy	Me-vaiheen oppimispäiväkirja toimitetaan opettajankouluttajalle etäjakson 12 jälkeen
Kesä- ja syyskuu 2011	13 - 15	Me-vaihe päättyy He-vaiheen kirjoittaminen käynnistyy	He-vaiheen oppimispäiväkirja toimitetaan opettajankouluttajalle etäjakson 15 jälkeen

Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutus rakentui taulukon 4 mukaiseksi. Käynnistin ensimmäisen eli minä-vaiheen opintojen ensimmäisellä lähijaksolla. Tämä vaihe kesti etäjaksoon viisi asti. Minä-vaiheeseen liittyviä teemoja olivat itsensä tunteminen, oman osaamisen löytäminen sekä ryhmän aloittaminen taulukko 15 (liite 1). Opiskelijan tehtävä oli pohtia, minkälaisen polkujen ja elämäntien kautta hän oli tullut pedagogisiin opintoihin. Tähän vaiheeseen kuuluivat myös oman ihmiskäsityksen tiedostaminen, omien oppimisstrategioiden tiedostaminen, aiemmista rooleista luopuminen sekä sisäisen rauhan löytäminen opintoihin. Minä-vaiheen alussa jaoin opiskelijoille kirjallisen ohjeen ja käsitelin teemat heidän kanssaan. Painotin opiskelijoille sitä, että tavoitteena ei ollut kirjoittaa systemaattisesti jokaisesta kohdasta, vaan he saivat vapauden pohtia ja kirjoittaa niistä kohdista, jotka tuntuivat puhuttelevan heitä eniten. Tämän tein siksi, että en halunnut strukturoida kirjoittamista liikaa. Se olisi saattanut synnyttää aikuisissa opiskelijoissa paineita ja stressiä kirjallisen tekstin tuottamisessa. Kuvatulla tavalla toimin kaikkien vaiheiden teemojen ohjeistuksissa.

Sovin yhdessä kouluttajan ja opiskelijoiden kanssa päivämäärän, johon mennessä opiskelijat lähettivät oppimispäiväkirjansa opettajankouluttajalle. Hän puolestaan lähetti ne edelleen minulle. Päivämäärä sijoittui aina käsiteltävän vaiheen etäjakson päättymisen jälkeiseen ajankohtaan. Sovin opettajankouluttajan kanssa, että molemmat lukivat päiväkirjat. Opettajankouluttaja käsiteli oppimispäiväkirjojen teemoja ryhmän kanssa yhdessä seuraavasti: Lähijakson kuusi alussa kokosimme yhdessä isolle paperille oppimispäiväkirjoissa käsitellyjä teemoja ja havaintoja. Kiinnitimme paperit luokkahuoneen seinille, ja opiskelijat kiersivät lukemassa niitä. Kiertelyn jälkeen opettajankouluttaja herätteli havainnoista keskustelua. Tässä vaiheessa minä kerroin omista näkemyksistäni ja kirjasin ylös opiskelijoiden pohdintoja. Keskustelun lopuksi päätimme minä-

vaiheen ja käynnistimme sinä-vaiheen kirjoittamisprosessin. Kuvaamani toimintatapa toistui jokaisen vaiheen lopussa.

Sinä-vaiheen toteutus alkoi kuudennella lähijaksolla ja päättyi etäjakson 10 lopussa, jolloin käsitelimme tämän vaiheen aikaisia pohdintoja opiskelijoiden kanssa lähijaksolla 11. Sinä-vaiheeseen kuuluvia teemoja olivat toisilta ja opiskeluryhmältä oppiminen sekä opiskeluryhmässä oppiminen, toisen ihmisen hyväksyminen, moninaisuuden sietäminen ja hyväksyminen tauluko 15 (liite 1). Tämän vaiheen aikana oli tavoitteena pohtia luottamussuhteen syntymistä sekä työpari- ja pienryhmätyöskentelyä. Teemojen avulla oli tarkoitus syventyä tiedostettuun osaamisen jakamiseen ja hyödyntämiseen, palautteen antamiseen ja vastaanottamisen harjaantumiseen. Päivän lopussa päätimme sinä-vaiheen ja aloitimme me-vaiheen, jonka tueksi opettajankouluttaja jakoi kirjoittamista ohjaavan ohjeen.

Me-vaihe käynnistyi lähijaksolla 11 ja päättyi etäjakson 12 lopussa. Vaiheeseen liittyviä havaintoja käsitelimme ryhmän kanssa lähijaksolla 13. Me-vaiheen aikainen teema oli esimerkiksi, minkälainen itse oli asiantuntijayhteisössä (omassa työyhteisössä) taulukko 15 (liite 1). Vaiheeseen kuului lisäksi toisten opiskelijoiden opetusharjoittelun ja opinnäytetöiden arviointia sekä havaintoja siitä, millaisia ideoita jokainen sai oman itsen/oman työyhteisön kehittämiseen. Me-vaiheen käsittelyn avulla arvioimme yhdessä käsitteellisen ajattelun sekä metakognitiivisten ja itsesäätelytaitojen kehittymistä. Päivän lopussa päätimme me-vaiheen ja käynnistimme viimeisen he-vaiheen.

He-vaihe alkoi lähijaksolla 13 ja päättyi etäjakson 15 lopussa. Vaiheen aikaisia havaintoja käsitelimme opiskelijoiden kanssa lähijaksolla 16. He-vaiheeseen liittyvät teemat on kuvattu taulukossa 15 (liite 1) suuntautuivat oman alan verkostoihin ja niissä toimimiseen, oman alan verkostojen kehittämiseen sekä asiakkaiden arvojen huomioimiseen.

Aineiston keruun jälkeen muutin tutkittavien nimet peitenimiksi (pseudonymeiksi) anonymisoinnin toteutumiseksi. Säilytin peitenimissä sukupuolen, sillä halusin nähdä, oliko pohdinnan kirjoittanut nais- vai miesopettajaopiskelija. Aineiston ymmärrettävyys voidaan menettää, jos aineistossa puhutaan eri ihmisistä vain (nainen) tai (mies) merkkien avulla. (Vrt. Kuula 2006, 215.)

Tutkimusaineiston kerääminen ajoittui esitetyllä tavalla jokaisen vaiheen (minä-, sinä-, me- ja he- vaihe) loppuun. Tutkimusaineistoni muodostui 14 opettajaopiskelijan kirjoittamista oppimispäiväkirjoista. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettajaopiskelija kirjoitti oppimispäiväkirjoja neljästä eri vaiheesta. Opettajaopiskelijat kirjoittivat siten kaikkiaan 56 oppimispäiväkirjaa.

5.5.2 Aineistona oppimispäiväkirjat

Laadullisen aineiston tutkimuksessa ovat yleistyneet monet tiedonkeruutavat. Niiden avulla yritetään ymmärtää tutkittavia heidän itsensä toteuttamina kertomuksina. Näitä kertomuksia voivat olla muun muassa omaelämäkerrat, kirjeet ja päiväkirjat. (Eskola & Suoranta 2001, 15.) Kertomusten taustaoletuksena on se, että tutkittavat kykenevät ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajarvi 2011, 84). Myös tässä tutkimuksessa, jossa tutkittavana aineistona olivat aikuisena opettajaopinnot aloittaneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjat,

huomioin tutkittavien kirjoittamisen kokemuksen siten, että helpotin kirjoittamista jakamalla jokaisen vaiheen alussa kyseiseen vaiheeseen liittyvät kirjoittamista ohjaavat teemat. Lisäksi annoin opiskelijoille vapauden kirjoittaa niistä teemoista, jotka tuntuivat puhuttelevan heitä kunkin vaiheen aikana. Näillä toiminnoilla yritin madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä ja kannustaa kirjoittamaan.

Päiväkirjan kirjoittamisella on mahdollisuus löytää niitä rakenteita, jotka vaikuttavat yksilöiden omiin asenteisiin. Tämän kautta yksilöt pystyvät murtaamaan totuttuja ajatus- ja toimintamalleja sekä löytämään reflektoiden uutta suuntaa. Reflektiolla tarkoitetaan omien ajatusten ja tunteiden kriittistä tarkastelua (Mälkki 2011). Päiväkirjoissa reflektiivisyys ja toiminta liittyvät yhteen, jolloin kirjoittajalla on mahdollisuus tarkastella elämän sisäisiä ja ulkoisia puolia. Tämä on hyvä keino ajatusten, tunteiden ja toiminnan tarkasteluun. Päiväkirjat ovat perinteisesti tarjonneet mm. tilan tunteiden ilmaisuun, muistojen säilyttämiseen, mutta ne ovat myös antaneet tilan erilaisten ajatusten ja uusien poikkeavienkin näkökulmien kokeiluun. Tällöin kirjoittajana yksilö ei ole vastuussa ajatuksistaan samalla tavalla kuin puhuttaessa. (Lukinsky 1998, 233 - 256.)

Oppimispäiväkirjoja käytetään opetuksessa erityisesti kirjoittamisen harjoittelemiseksi sekä oman edistymisen dokumentoimiseksi (Lukinsky 1998, 233). Fulwiler (1987) näkee oppimispäiväkirjoilla olevan tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia: kielelliset tunnusmerkit, kognitiiviset toiminnot ja muodolliset piirteet. Kielellisillä toiminnoilla tarkoitetaan puheeseen ja kieleen suuntautuvia ominaisuuksia, kun taas kognitiivisilla toiminnoilla paneudutaan muun muassa havaintoihin, oman itsen tutkiskeluun ja synteisiin tekemiseen. Muodollisilla piirteillä tarkoitetaan vuorostaan merkintöjen tiheyttä, pituutta ja oma-aloitteisuutta. (Lukinsky 1998, 233 - 256.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi muodostuu siten tutkittavien kognitiivisten toimintojen havaitseminen, jossa pääpaino on oman itseän liittyvien pohdintojen tekeminen omasta ammatillisesta kasvusta opettajaopintojen aikana.

Oppimispäiväkirjan etu on se, että kirjoittaminen tukee opiskelijan omaa oppimisprosessia, kun hän yhdistää kirjoituksissaan opettajia ja opittuja asioita ja teemoja uusiin ja entistä laajempiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin. Päiväkirjan kirjoittaminen mahdollistaa näin konstruktivisen ajattelun, sillä tällöin vanha ja uusi tieto joutuvat kosketuksiin uudestaan. (Kupke & Pekkarinen 2005.) Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen hyödyntää opettajaa. Hän saa tietoa opiskelijan oppimisprosessin vaiheista sekä oppimisen tasosta. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003, 332 - 335.) Myös tässä tutkimuksessa ryhmän opettajankouluttaja käsitteli oppimispäiväkirjojen teemoja lähiopetuksessa. Näin opiskelijoilla oli mahdollisuus nähdä, millaisista asioista vaiheen aikana oli kirjoitettu, ja opettajankouluttaja sai herätettyä keskustelua epäselviksi jääneistä kohdista ilman, että se olisi kohdistunut opiskelijoihin.

Osa opettajaopiskelijoista oli otsikoinut oppimispäiväkirjansa teeman mukaisesti, esimerkiksi luottamus opettajaa kohtaan tai opiskelijoiden välisen luottamuksen syntyminen. Osalla opiskelijoista teksti oli otsikoimatonta tai opiskelijat etenivät kronologisesti kirjoittamispäivien mukaan. Muutamat oppimispäiväkirjat muistuttivat tyypillisesti päiväkirjoja. Niissä kirjoittaminen oli

enemmän yleisellä tasolla, ikään kuin toteamuksena, miten opettajaksi kasvamisen tapahtui. Niistä ei löytynyt oman itsen kautta tehtyä reflektiivistä pohdintaa. Näitä yleisen tason kirjoituksia esiintyi eniten sinä-vaiheessa ja erityisesti ryhmän kasvuprosessista kirjoitettaessa.

Oppimispäiväkirjojen pituudet vaihtelivat vaihekohtaisesti siten, että minä-vaiheessa opettajaopiskelijat kirjoittivat vähiten, kun taas sinä- ja me-vaiheessa he kirjoittivat eniten. He-vaiheessa kirjoittaminen väheni jälleen verrattuna muihin vaiheisiin. Yhdestä vaiheesta opettajaopiskelijat saattoivat kirjoittaa yhden A4-sivun tai jopa useita kymmeniä sivuja pituisen tekstin. Vaiheiden sisällä olevien teemojen kirjoittamisen määrät vaihtelivat siten, että keskimäärin opettajaopiskelijat kirjoittivat neljästä temasta/vaihe.

5.5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista sen ainutlaatuisuus, ja tästä johtuen voivat analyysimenetelmät muotoutua omanlaisikseen (Patton 1990, 372). Näin on myös tässä tutkimuksessa, jossa aineiston analyysi on toteutunut aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa ei ole etukäteen harkittuja tai päätettyjä analyysiyksiköitä, vaan yksiköt nousevat aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95.) Aineistolähtöistä sisältöanalyysiä on kritisoitu siitä, kykeneekö tutkija tarkastelemaan objektiivisesti tutkittavaa ilmiötä ja nostamaan tutkimusaineistosta ilman ennakkokäsityksiä ja oletuksia ilmiötä (Eskola & Suoranta 2001, 152). Tässä tutkimuksessa pohdin sitä, mitä aineistolähtöinen sisällönanalyysi omassa aineistossa tarkoittaa, sillä Ammatillisen kasvun polku -mallin vaiheet, samoin kuin jokaisen vaiheen kirjoittamista ohjaajat teemat, on ennakkoon rakennettu. Näin ne ovat nähtävissä enemmän teoria- kuin aineistolähtöisiksi. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa määritellään jonkin tietyn kehyksen mukaisesti, kuten tämän tutkimuksen aineistossa voidaan vaiheittainen eteneminen lukea kehykseksi. Myös vaiheiden sisällä olevat, kirjoittamista ohjaavat, teemat on ennakkoon rakennettu, jolloin mahdollisuutena on ollut testata rakennettua teoriaa. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2011, 97.)

Valitsin tämän tutkimuksen aineiston käsittelyyn minä-, sinä-, me- ja he vaiheittain etenevän rakenteen, sillä tutkimukseni päätutkimustehtävänä oli selvittää sitä, miten Ammatillisen kasvun polku -malli tuki opettajaksi kasvua. Näin ollen sain seurattua vaiheittaisen etenemisen avulla malliin liittyviä ilmiöitä. Tutkimustehtäväni (Miten Ammatillisen kasvun polku -malli ilmentää ammatillista kasvua opiskelijoiden päiväkirjojen valossa? Miten yhteisöllinen ryhmä tukee opettajaopiskelijan ammatillista kasvua osana Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutumista? Minkälaisia variaatioita Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutumisessa on puolentoista vuoden opettajaopintojen aikana?) ohjasivat analyysitavan valintaa ja päädyin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, sillä koin, että vain aineistolähtöisellä analyysillä löydän niitä ilmiöitä, joista olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi rakentuu tässä tutkimuksessa Milesin ja Hubermanin (1994) prosessin mukaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 108 - 112)

ovat rakentaneet prosessista kolmivaiheisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan aineiston redusoimiseksi (pelkistäminen), jolloin aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennaisena pidetyt asiat. Redusoinnilla voidaan tarkoittaa myös aineiston tiivistämistä tai pilkkomista eri osiin. (Miles & Huberman 1994, 10.) Tällöin redusointia ohjaa tutkimustehtävä, ja aineistosta koodataan tutkimukselle olennaiset ilmiöt. Redusoinnissa aineistosta nostetaan alkuperäisilmauksia, ja lopuksi ne kirjataan. (Cavanagh 1997; Eskola & Suoranta 2001, 150.) Redusointi voi tapahtua myös siten, että aineistosta haetaan tutkimustehtävän kysymyksillä kuvaavia ilmiöitä, jotka sitten alleviivataan erivärisillä kynillä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109). Milesin, Huberman ja Saldana (2014, 12) välttävät reduktio-käsitteen käyttämistä, koska aineistosta voi hävitä jotain oleellista. Tässä tutkimuksessa redusointi toteutui siten, että luin opiskelijoiden kirjoittamia oppimispäiväkirjoja useita kertoja ja peilasin niitä tutkimustehtäviin. Käytin ilmiöiden kuvaamiseen erivärisiä kyniä, joiden avulla hahmotin, minkälaisista ilmiöistä opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissa. Taulukossa 5 kuvaan aineiston redusointia ryhmän kasvun sinä-vaiheessa. Karsin tutkimusaineistostani epäolennaisena pitämäni harrastuksiin, ystävien tapaamiseen ja matkusteluun liittyvät asiat kokonaan pois. Redusoinnin vaiheessa minulla oli hyvä tilaisuus kuulla opettajaopiskelijoiden näkemyksiä sekä peilata omia havaintoja opiskelijoiden kirjoittamiin asioihin sekä opettajankouluttajan esiin nostamia havaintoja jokaisen vaiheen lopussa olevassa päätöspäivässä. Näin pystyin tarkentamaan omia tulkintoja aineistosta (ks. Kuula 2006b; vrt. Miles, Huberman & Saldana 2014, 12).

TAULUKKO 5 Aineiston redusointi ryhmän kasvun sinä-vaiheessa

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<i>"Opettaja ryhmän vetäjänä toimiessaan voi edistää vuorovaikuttisuutta ja hyöän ilmapiirin muodostumista omien ryhmänsä toiminnassa."</i>	*opettaja voi omalla toiminnallaan edistää ryhmien vuorovaikuttisuutta ja hyvän ilmapiirin syntymistä
<i>"Hyvä opettaja on paitsi tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija, myös pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja. Hän osaa soveltaa monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Hän ymmärtää, että oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, ryhmässä tapahtuva prosessi. Tiedot ja taidot ovat siis tärkeitä, mutta lisäksi tarvitaan vielä tunnetta. Opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan, osattava säädellä omia tunteitaan ja ennen kaikkea halukas kehittämään omaa tunneälykkyyttään jatkuvasti."</i>	*hyvä opettaja on tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija, pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja *opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan sekä säädellä omia tunteitaan että kehittää tunneälykkyyttään
<i>"Luottamus perustuu tunteeseen, siitä että voi kertoa itsestään tai jonkun itseään koskevan asian toiselle, eikä tarvitse pelätä hänen käyttävän tietoa jollakinlailla väärin."</i>	*luottamus perustuu siihen, että voi kertoa itsestä jotain ilman että toinen käyttää tietoa väärin
<i>"Ryhmän vertaistuki vahvistaa yksilöä ja auttaa ratkaisemaan ongelmia. Ryhmän jäsenet neuvovat ja opettavat yksilöä omista aikaisemmista kokemuksistaan ja uusista ideoistaan. Näin ryhmä vahvistaa ja opettaa yksilöä. Jäsenen välinen vuorovaikutus opettaa ryhmää sekä ryhmän yksilöitä. Yksilön seurattessa ryhmän toimintaa, hän voi oppia ryhmän vuorovaikutuksesta, sekä nähdä yksilöiden samankaltaisuuden ja erilaisuuden ja sitä kautta tajuta selvemmin oman toimintansa edut ja puutteet."</i>	*ryhmän vertaistuki vahvistaa yksilöä ja auttaa ratkaisemaan ongelmia

Toisessa vaiheessa aineistolähtöinen analyysi etenee aineiston klusterointiin (ryhmittely). Tässä kohden redusointivaiheessa poimitut ilmiöt käydään klusteroinnissa huolellisesti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Samankaltaiset ilmiöt ryhmitellään samaan luokkaan ja nimetään sisältöä kuvaavalla tai ilmiön piirteellä tai käsityksellä. (Miles & Huberman 1994, 248 - 250; ks. myös Ryan & Bernard 2000, 769 - 793.) Aineiston klusteroinnin aikana aineisto tiivistyy, koska yksittäiset ilmaukset yhdistetään yleisimpiin käsitteisiin eli pelkistetyt ilmaukset yhdistetään alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110). Klusterointivaihe nähdään tutkimuksen kannalta erittäin tärkeänä, koska siinä vaiheessa rakentuvat tutkittavan ilmiön perusrakenteet. Klusteroinnissa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä saadaan myös alustavia kuvauksia. (Cavanagh 1997.) Aineiston klusterointivaiheessa luin huolellisesti redusointivaiheessa löytämiäni alkuperäisilmauksia ja niistä tekemiäni pelkistettyjä ilmauksia. Milesin, Hubermanin ja Saldanan (2014, 279) mielestä tutkija voi tässä vaiheessa vielä hakea pelkistetyille ilmauksille oikeaa alaluokkaa. Myös tässä tutkimuksessa mietin usein, kuuluivatko redusointivaiheessa nostamani pelkistetyt ilmaukset saman alaluokkaan vai pitikö niille rakentaa oma luokkansa. Tässä vaiheessa alaluokan käsitteet elivät siis vielä voimakkaasti. Kirjoitin löytämäni alkuperäisilmaukset taulukkomuotoon, jolloin saatoin yhdistellä samankaltaisuuksia. Aineiston klusterointi ryhmän sinä-vaiheessa on taulukossa 6.

TAULUKKO 6 Aineiston klusterointi ryhmän sinä-vaiheessa

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> *opettaja voi omalla toiminnallaan edistää ryhmien vuorovaikutteisuutta ja hyvän ilmapiiirin syntymistä *hyvä opettaja on tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija, pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja *opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan, sekä säädellä omia tunteitaan että kehittää tunneälykkyytään 	Hyvän opettajan ominaisuuksia
<ul style="list-style-type: none"> *luottamus perustuu siihen, että voi kertoa itsestä jotain ilman että toinen käyttää tietoa väärin *luottamus syntyy pienistä teoista ja välittämisestä *luottamuksen puute ryhmässä vaikuttaa oppimiseen ja uuden kehittämiseen 	Luottamus
<ul style="list-style-type: none"> *ryhmän vertaistuki vahvistaa yksilöä ja auttaa ratkaisemaan ongelmia *pieni kannustus vaikuttaa toiseen merkittävästi *jokainen toimii ryhmässä esimerkkinä toisille 	Ryhmän vuorovaikutus

Kolmannessa ja samalla aineistolähtöisen analyysin viimeisessä vaiheessa aineistoa abstrahoidaan (käsitteellistäminen). Aineiston klusterointi nähdään olevan osa aineiston abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa edetään kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointi jatkuu yleensä niin pitkään kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. (Miles & Huberman 1994, 250 - 252; Cavanagh 1997; ks. Miles, Huberman & Saldana 2014, 80 - 282.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä luokitellaan järjestelmällisesti pelkistettyjen il-

mausten jälkeen ala- ja yläluokka ja lopulta pääluokka. Tässä tutkimuksessa aineistosta oli nähtävissä alkuperäisilmausten, pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien jälkeen se, mihin pääluokkaan ilmiöt alkoivat kohdentua. Tästä syystä jätin analyysistani kokonaan yläluokan nimeämisen pois ja nimesin alaluokan jälkeen suoraan ilmiötä kuvaavan pääluokan taulukko 16 (liite 2). Abstrahointivaiheessa hyödynsin tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi rinnakkaisarvioijaa, joka arvioi tekemäni luokittelut. Tarkastelun jälkeen keskustelin hänen tekemistään havainnoista, jonka jälkeen syvensin joiltakin osin tekemääni abstrahointia. Tällä tavalla analysoin koko aineiston. Toimintatapa viittaa tutkijatriangulaatioon, jossa havainnoijina voi olla useampia tutkijoita (Tuomi & Sarajärvi 2011, 144 – 145).

6 OPETTAJAKSI KASVUN PROSESSIN VAIHEET

6.1 Opettajaksi kasvun prosessin minä-vaiheen tulokset

Minä-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostuu selkeästi neljä pääluokkaa, joista opettajaopiskelijat opintojensa alkuvaiheessa kirjoittavat: Opettajuuden rakentuminen, Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi, Opettajaopinnoista selviytyminen ja Oman ymmärryksen avautuminen. Esittelen pääluokkien alle muodostuvat alaluokat omissa pääluokissaan.

6.1.1 Opettajuuden rakentuminen

Opettajuuden rakentuminen -pääluokassa olevia löydöksiä olen käsitellyt seuraavissa alaluokissa: *Opettajaksi kasvun toive* ja *Ihannekuva opettajuudesta*.

Opettajaksi kasvun toive

Opintojen alussa opettajaopiskelijoilla näytti olevan selkeä näkemys siitä, miten he halusivat omaa opettajuuttaan alkaa rakentaa, mutta myös mihin he eivät halunneet suuntautua. Monissa pohdinnoissa opettajaopiskelijat toivat esiin sen, miten he tarkastelivat ja määrittelivät oman ideaalisen opettajuuden enemmän sivurooliin (opiskelijoiden tukijaksi ja kannustajaksi) kuin varsinaiseen päärooliin. Opettajaopiskelijoiden kannustimena oli saada omat opiskelijansa aiempaa enemmän mukaan ryhmän yhteisiin keskusteluihin. Myös oppimisen vastuun siirtäminen omille opiskelijoilleen oli opettajaopiskelijoiden kirjoituksissa merkittävässä roolissa. Vastuun siirtämisellä opettajaopiskelijat halusivat ohjata ja opettaa omille opiskelijoilleen yhä enemmän oma-aloitteisuutta, jotta opiskelijat aktivoituisivat hakemaan itse tietoa sekä suhtautuisivat kriittisesti eri tietolähteisiin. Tekemäni havainnot tukevat näkemystä, josta viime vuosina opettajan roolikeskustelussa on ollut kyse: opettajalähtöisestä toiminnasta on siirrytty opiskelijalähtöiseen toimintaan, jossa opettaja on enemmän vierellä kulkija, tukija ja auttaja kuin suoranainen tiedon jakaja. (Vrt. Leinonen 2004; Laine & Malinen 2009.)

Omassa opettajuudessa en halua olla mikään auktoriteetti, joka tietää kaikesta kaiken, vaan omassa opetuksessani pyrin kannustamaan oppilaita keskusteluun ja ennen kaikkea ajattelemaan itse... (Saara 2s/1k)

Opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan opiskelijoidensa aktivoimista vuorovaikutuksen näkökulmasta: miten he opettajina ilmaisevat itseään sekä miten ryhmän keskinäinen vuorovaikutus tukee jokaista osallistujaa, ja miten tuki edistäisi koko ryhmän vuorovaikutusta. Kun opettajan toiminta muuttuu vierellä kulkijan ja tukijan rooliin, vaikuttaa se opettajan tapaan olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Tällöin keskeisenä tarkastelun kohteena on se, miten opettaja omalla toiminnallaan rakentaa ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta. (Vrt. Malinen 2004.)

Opettajana minun tulee olla paitsi omassa ilmaisussani selkeä ja täsmällinen, myös pyrkiä siihen, että ryhmän vuorovaikutus on selkeää, tavoitteellista, oppimista tukevaa ja edistävää vuorovaikutusta. (Seija 6s/2k)

Ne opettajaopiskelijat, jotka olivat ennen opintojen aloitusta työskennelleet opettajana, tarkastelivat omaa opettajuuttaan hyvin selkeästi ja päämäärätietoisesti. Opettajaopiskelijat pohtivat omaa kehittymisen suuntaansa, omien opiskelijoidensa huomiointia sekä oman toimintansa muuttamista. Näistä pohdinnoista muodostui kuva siitä, miten opettajaopiskelijat arvioivat omaa toimintaansa ja toiminnan tapojaan suhteessa opiskelijoihinsa. Tarkasteltaessa yllä olevia esimerkkejä Korthagenin (2004) ammatillisen kasvun mallin avulla, voidaan ne sijoittaa sisäisen tason pohdintoihin, joissa opettajaopiskelija tarkastelee omaa käyttäytymistään (behavior) suhteessa opiskelijoihinsa. Näissä pohdinnoissa opettajaopiskelijat havaitsivat oman käyttäytymisensä kehittämisen kohteita ja miettivät omaan toimintaansa ratkaisuja.

Vähemmän aikaa opettajana toimineet tai vailla opettajankokemusta olevat opettajaopiskelijat tarkastelivat opettajuutta epämääräisenä kokonaisuutena, josta he eivät näyttäneet vielä opintojen alussa saavan tarkkaa kokonaiskuvaa. Heidän oppimispäiväkirjoissaan kirjoittaminen eteni kronologisesti ja raporttimaisesti. Nämä opettajaopiskelijat ainoastaan totesivat oppimispäiväkirjoissaan, mitä he päivittäin olivat tehneet opintojensa hyväksi. Opinnoissa käytyjen teemojen peilaaminen opetukseen ei tällöin onnistu, koska konteksti puuttuu. Toisaalta kaikista pohdinnoista heijastuu kuva siitä, miten kirjoitelmissa opettajuuteen liittyvä tarkastelu näkyy opintojen alussa kovin sirpaleisena. Laajan kokonaiskuvan näkeminen ja sanoittaminen on ollut selkeästi opintojen alussa kaikille hankalaa.

Ihannokuva opettajuudesta

Oppimispäiväkirjoissa opettajaopiskelijat käsittelivät omaa opettajaksi kasvua ihanteena siitä, millaiseksi opettajaksi he halusivat kasvaa ja tulla. Kirjoituksissa voidaan nähdä heijastuksia ympäristön odotuksista ja vaatimuksista, jotka opiskelija on sisäistänyt. Tulemalla odotetun kaltaiseksi voi kehittyä hyväksi opettajaksi. Aho ja Laine (1997, 19) jakavat ihanneminäkäsityksen kolmeen nä-

kemykseen: *ihannoituun minäkuvaan*, jolla viitataan siihen, että yksilöllä on epärealistinen käsitys itsestä; *tavoite-minäkuvaan*, jossa käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista on aiempaa realistisempi. Tavoite-minäkuvan kehittymiseen ystävillä ja opiskelukavereilla on suuri merkitys. Kolmantena on *moraalinen minäkuva*, jossa keskeisinä kohteina ovat arvot ja normit sekä moraaliin liittyvät näkemykset. Opintojen alussa kirjoitelmissa näkyi selkeästi eniten *ihannoituun minäkuvaan* liittyviä pohdintoja. Niissä opettajaopiskelijat miettivät sitä, minkä kaltaiseksi opettajaksi he halusivat tulla. Näissä pohdinnoissa opettajaopiskelijat mielsivät oman toimintansa hyvin realistisena. Niissä pohdinnoissa, joissa opettajaopiskelijat näkivät oman toimintansa tulevaisuudessa sekä erinomaisena substanssipuolen asiantuntijana mutta myös erittäin pätevänä opettajana, voi ihannekäsitys suuntautua ihannoitua minäkuvaa enemmän *tavoite-minäkuvan* suuntaan.

Monista pohdinnoista välittyi halu toimia innostavana opettajana, jolle opiskelijat uskaltavat kertoa haaveensa ja pulmansa. Opettajan innostavuus näkyy aineistossa opiskelijoita rohkaisevana tekijänä. Se antaa tunteen siitä, että opettajalle uskaltaa puhua haaveistaan ja/tai pulmistaan. Nämä opettajaopiskelijoiden pohdinnat sijoittuvat Korthagenin (2004) mallissa sisäiselle tasolle uskokuksiin (beliefs). Uskotaan, että tällöin yksilö on avoin vastaanottamaan muiden ajatuksia. Opettajaopiskelijat tarkastelivat opettajana toimimista pohdinnoissaan toisaalta herkkyytenä olla läsnä, mutta myös kunnioittavana ja arvostavana suhtautumisena opiskelijoidensa reflektointiin ajatuksiin. Kirjoitelmissa muodostui kuva siitä, miten opettajaopiskelijat tarkastelivat opettajuutta syvällisesti, moraalisesta minäkuvan näkökulmasta: miten toimia opettajana, jotta toiminta tukisi opiskelijoiden opintoihin innostumista sekä sitä, miten opiskelijat uskaltaisivat lähestyä opettajaansa omien haaveidensa kanssa. Opiskelijan rohkaistumiseen kertoa omia haaveitaan voidaan nähdä vaikuttavan erittäin paljon se, miten lämmin opettajaoppilassuhde opintojen alussa vallitsee sekä miten opettaja suhtautuu opiskelijoihinsa (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 117 - 188).

Ihanneminäni olisi innostava opettaja, todellinen asiantuntija alallaan, joka osaisi opettaa vaikeatkin asiat käytännön esimerkkien kautta. Hän olisi asiantuntijana arvostettu sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolella. (Jukka 10s/2k).

Haluaisin olla opettajana innostava asiantuntija, sellainen opettaja, johon opiskelija uskaltaa tukeutua haaveissaan ja pulmissaan. Muuten ihanteeni olisi järjestelmällisempi ihminen, viisas kaikilla taajuuksilla, luonnollinen ihminen. (Tarja 9s/4k)

Ammatillinen kasvu ei ole paikallaan pysyvä kokonaisuus. Se nähdään toisaalta kompleksisena ja toisaalta dynaamisena jatkuvasti muuttavana, mutta jossa ammatillinen identiteetti on tasapainossa niiden monien roolien kanssa, joita opettaja kokee esittävänsä. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113.) Ensimmäisessä katkelmassa opettajaopiskelija asemoi itsensä kertojaksi, joka asettuu it-

sensä ulkopuolelle kirjoittamalla minästään kolmannessa persoonassa (vrt. Goffman 2012, 291). Vastaavasti toisessa katkelmassa opettajaopiskelija asettaa kehittymisensä omakohtaiseksi prosessoinniksi. Teorian logiikka nousee oppimispäiväkirjassa esiin ilman, että sen nimeä erikseen mainitaan. Tällä tapaa kirjoittamalla ”minästä” opettajaopiskelija asemoi itsensä ennen kaikkea yksilöksi, joka on ottanut teorian omakseen. Toisessa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii, kuka minä haluan olla, mitä haluan työltäni ja elämältäni. Ihanneminän löytäminen motivoi häntä kehittämään opettajan taitoja.

Alun pohdinnoissa on havaittavissa vaikutuksia nykyään vallassa olevasta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jossa pääroolissa nähdään opiskelija ja opiskelijan osaamisen kehittyminen (vrt. Rauste-von Wright 1997; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006). Tämä poikkeaa muun muassa Kaganin (1992) tutkimuksesta siinä, että yleensä opettajaopiskelijat tulevat tietoisiksi omista oppilaistaan ja opettamiseen liittyvistä tiedoista vasta opintojen edetessä. Tässä tutkimuksessa osa opettajaopiskelijoista näyttää suuntaavan huomionsa jo opintojen alussa omiin opiskelijoihinsa sekä opettamiseen liittyviin tietoihin. Tilanteeseen voi vaikuttaa se, että osa tutkimuksessa mukana olevista opettajaopiskelijoista on toiminut usean vuoden joko päätoimisena tuntiopettajana tai opettajansijaisena. Kokemuksensa vuoksi he kykenevät keskittymään oman toiminnan arvioinnin sijaan myös opiskelijoiden huomioimiseen.

6.1.2 Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi

Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi -pääluokassa käsittelen löydöksiä seuraavien alaluokkien avulla: *Sisäisen tunteen vahvistuminen, Vanhan ja uuden osaamisen rinnakkaiselo ja Oman kasvun hahmottuminen.*

Sisäisen tunteen vahvistuminen

Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi suuntautuu vahvasti opiskelijoiden tunnetason pohdintoihin. Opettajina toimivat käyttävät koko persoonaansa opetustyössään. Tästä syystä opettaminen vaikuttaa opettajan tunteisiin. Opettajilta odotetaan henkistä älykkyyttä opetustilanteisiin eli tunneälyä. (Blomberg 2008, 115; Hargreaves 2001, 1075.) Opettajaopiskelijat kirjoittivat paljon siitä, millainen muutos heissä oli tapahtunut ensimmäisten kuukausien aikana. Teksteistä oli havaittavissa tunteisiin liittyviä kirjoituksia. Alla oleva katkelma toimii esimerkkinä tämän tyyppisestä kirjoittamisesta. Opettajaopiskelijat vertasivat omaa osaamistaan entiseen toimintaansa ja huomasivat, kuinka he olivat tulleet entistä rohkeammiksi ja itsevarmemmiksi opintojen aloituksen jälkeen. Voidaan ajatella, että havainnot rohkeuden ja itsevarmuuden kehittämisestä ovat vahvistaneet opettajaopiskelijoita sekä opinnoista selviytymiseen mutta myös tulevaisuudessa ammatissa toimimiseen. Tunteista kirjoittamalla opiskelijat tulevat tietoisemmiksi omista tunteistaan, jolloin niitä voidaan kontrolloida, eivätkä ne siirry sellaisenaan opetustilanteeseen tai opettajanhuoneeseen (Virtanen 2015, 35).

Tunne, että olen oikeassa paikassa ja oikealla tiellä vahvistunut entisestään.... tiedän että se myös näkyy minusta ja on kantava voima opetusti-

lanteissa. Olen löytänyt asioita, jotka ovat sydäntäni lähellä, hahmottanut arvomaailmaani selvemmin. Olen oppinut olemaan vahvemmin läsnä, kohdatessani uuden oppilaan, jonka puhetta en ymmärtänyt.... (Mirjami 9s/4k)

Erityisesti minä-vaiheen tarkastelussa opettajaopiskelijat kertoivat, miten opettajankouluttaja oli rakentanut turvallisen ja luottamusta herättävän ilmapiirin opintoihin, ja miten se oli auttanut opettajaopiskelijoita sitoutumaan opintoihin.

Vanhan ja uuden osaamisen rinnakkaiselo

Ne opettajaopiskelijat, jotka olivat toimineet vähän aikaa opettajana tai opettajan sijaisena, pohtivat kirjoituksissaan opettajan roolia. Roolia he refleктоivat esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla (joihin ei vielä ollut löydetty vastauksia): *Mikä on opettajan rooli? Mitkä tekijät tekevät jostakin ihmisestä opettajan? sekä Miten opettajan ammatti poikkeaa toisista ammateista?* Nämä opettajaopiskelijat yrittivät yhdistää omaa opettajuuttaan kaikkeen aikaisempaan tekemiseen sekä aikaisempaan osaamiseen, joiden avulla he koettivat selkeyttää omaa rooliaan. Opettajuuden kuva näyttäytyi palapelinä, jossa oli useita paloja, mutta niitä opettajaopiskelijat eivät vielä osanneet yhdistää toisiinsa.

Minä olen opettajana ihan alussa! Olen tavallaan yhdistänyt opettajuutta kaikkeen tekemiseeni, mutta en koe itseäni mitenkään opettajaksi. Luultavasti vahvuuksiani voisi olla hyövä tiedonhankkimiskyky, ammatinhallinta ja erityisesti kyky olla ihmisten kanssa. (Riitta 1s/7k)

Nyt voin miettiä asioita pedagogisesta näkökulmasta, jolloin oppimiseni alkaa suuntautua ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä kohti. Samalla punnitsen omaa halukkuuttani opettajaksi – ja myös sitä, millaiseksi opettajaksi haluan, jos haluan. Tässä alkuvaiheessa haluan vielä tuumailla rauhassa tovin opettajuuttani. Onko sitä? Mitä se on ja mitä ei ole. Uusi tieto kohtaan vanhan tiedon, kun muistelen aiempia koulutuksiani, aiemmin kokemaani. Alan ehkä enemmän tätä kautta etsimään ymmärrystä opettajan ammattiin. (Laura 2-3s/2k & 18-19s/1k)

Huomaan, että matkani maallikosta osaavaksi opettajaksi alkaa aivan perusteista. (Mikko /4s/3k)

Opettajan ammatti ei määrity opettajaopiskelijalle vain opettajankoulutuksessa, vaan siihen vaikuttavat niin aikaisemmat opiskelut kuin opettajien kohtaamiskokemukset - mutta myös ammatit. Opiskelija voi pohtia uutta ammattiaan ammattikasvatuksen dynaamisen ammattikäsitteen avulla. Tuominen ja Wiher-
saari (2006, 118 - 120) tarkoittavat sitä, että uuteen ammattiin kasvaminen etenee ammatillisen kasvun myötä. Opiskelijat tarkastelevat uutta ammattia ensin aikaisempien ammattien näkökulmasta, ennen kuin uusi ammatti alkaa sisäistyä ja konkretisoitua. Tämä prosessi ei tapahdu aivan hetkessä, vaan se vaatii aikaa ja tilaa. Toisaalta opettajaksi kasvu etenee oman identiteetin ja ammatti-

identiteetin pohdinnalla, jolloin opettajaopiskelijat tarkastelevat ensin asiaa omasta näkökulmastaan. He hakevat muun muassa omia vahvuuksiaan ja osaamistaan, jotka voisivat sopia uuteen ammattiin. Vasta tämän haun myötä uusi ammatti alkaa konkretisoitua. (Vrt. Beijaard ym. 2004; Izadinia 2013.)

Entinen "minä" kouluttajana (joka toki säilyy) on pysyttäytynyt entisellään. Uusi "minä" opettajana miettii parhaillaan myös aloittaako keväällä palkallista opetustyötä ammattiin johtavassa koulutuksessa. (Teemu 1s/1k)

Opettajan roolin muuttumisen perinteisestä opettajasta enemmänkin ohjaajaksi koen oikeansuuntaisena. (Saara 1s/1k)

Toukokuussa olin vielä epävarma, hiljainen, arka ilmaisemaan itseäni. Kouluneiden kuukausien aikana olen selvästi rohkaistunut. Mielestäni suhtautumiseni on muuttunut avoimemmaksi. Olen itsevarmempi. Nyt en pelkää nolaavani itseäni. Minä en enää joudu ponnistelemaan itseni kanssa, vaan pystyn paremmin huomioimaan muut. Tuntuu välillä uskomattomalta. (Maarit 7s/4k)

Yllä olevaa katkelmaa voidaan tarkastella myös vanhan ja uuden minän havaitsemisen avulla. Komulainen (1998, 6 - 7) on havainnut tutkimuksessaan, miten menneen minän ja uuden minän välille syntyy vastakkainasettelu. Mennyt minä nähdään näissä tilanteissa verrattuna uuteen minään ala-arvoisena. Myös tässä tutkimuksessa kirjoitelmista oli havaittavissa, kuinka mennyt minä oli ala-arvoinen verrattuna uuteen minään: *"olin vielä epävarma, hiljainen ja arka"*. Uusi minä puolestaan omasi vanhaa minää vahvemman näkökulman: *"olen itsevarmempi, en pelkää nolaavani"*.

Toisaalta aineistossa löytyi kohtia, joissa opettajaopiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja tiedosti omat arvonsa ja yritti välittää ja kiteyttää niitä omille opiskelijoilleen. Opettajaopiskelijoiden mielestä opettajalla piti olla opiskelijaa kohtaan henkinen ja eettinen kasvatusvastuu.

Oman kasvun hahmottuminen

Opintojen edetessä kirjoituksissa alkoi näkyä, miten vähän aikaa opettajana toimineiden opettajaopiskelijoiden huomio alkoi suuntautua yhä vahvemmin oman toiminnan tarkasteluun. Tällöin aikaisemmin kirjoituksissa esiintynyt epätietoisuus ja epäselvyys siitä, mistä opettajan rooli koostui, oli vähentynyt ja tilalle oli tullut oman toiminnan tutkiminen. Opettajaopiskelijat tutkivat omaa toimintaansa varsin konkreettisesti ja monipuolisesti, niin syvällisenä pohdintana omasta minuudesta ja empatian puutteesta konkreettiseen opetustuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tässä vaiheessa opettajaopiskelijoiden pohdinnoissa peilautui vahvasti identiteetin reflektointi (mm. ensimmäinen ja kolmas katkelma) sekä ammatti-identiteetin käsittely siitä näkökulmasta, miten opettajaopiskelija aiemmin opettajana oli toiminut, ja mistä toimintatavat olivat syntyneet (toinen katkelma).

Jollain lailla saan yhä syvemmin kosketuspintaa opintojen minääjatkukseen huomattessani erityisesti minuuden kautta pohtivani asioita ja minuutta tutkien. Opettaja minän tuntemus on mielestäni tärkeää, jotta voi kohdata paremmin toiseuden eli sinän. (Laura 15s/1k ja 16s /1k)

Huomasin, että olen ajatellut ja opettanut usein hyvin samalla tavalla, kun minua oli aikoinaan vuosikymmeniä sitten opetettu. (Mikko 3s/4k)

Iso kehityskohde on minulla empatiataitojen kehittämisessä. En tiedä, mistä omien empatiataitojen puute oikein johtuu. Olen kuitenkin kasvanut niin, että pakko vaan painaa vaikka sitten hammasta purren.// ...että jos joku ei pärjää, niin hän ei vaan yritä tarpeeksi. (Jukka 12s/1k)

Opettajaopiskelijat tarkastelivat jonkin verran omien pedagogisten taitojensa hallintaa ja hallitsemattomuutta. Moni opettajaopiskelijoista koki osaavansa tehdä oman asiantuntijuusalsansa töitä, mutta opettajaopiskelijat tunsivat myös, että he eivät osanneet opettaa niitä toisille. Tämän vuoksi moni tuntui hakeutuneen opettajaopintoihin, nimenomaan kehittääkseen pedagogisia taitojaan. Pedagogisilla taidoilla opettajaopiskelijat viittasivat oppimispäiväkirjoissaan opetusmenetelmiin. Kirjoituksista muodostuu kuva siitä, miten opettajaopiskelijoiden opetusmenetelmäosaaminen on kehittynyt sellaiselle tasolle, jossa he ymmärtävät menetelmien tarkoituksen ja tavoitteen. Lisäksi opettajaopiskelijat ovat oppineet miettimään menetelmän sopivuutta niin opetuksen sisällön kuin opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta käsin. Näin menetelmä ei näyttäydä vain yksittäisenä temppuna, vaan se nähdään tukevana tekijänä opetustapah-
tumassa (vrt. Kagan 1992).

..//.. on näkynyt etenkin oppimisen vastuun siirtämisenä opiskelijoille, enkä ole osannut (ehtinyt/viitsinyt) hakea uusia vaihtoehtoisia opetustapoja/-metodeja. Vähäisen osaamiseni olen hankkinut yrityserehdys periaatteella kokeilemalla. Olen huomannut, että ajattelen opettamista enemmän pedagogisten menetelmien kautta tai ainakin mietin mitä menetelmää kussakin tilanteessa voisi käyttää. Pyrin siis motivoimaan heitä (viittaa omiin opiskelijoihinsa) ja heittämään pallo heille, jotta he oma-aloitteisesti lähtisivät tekemään ja hakemaan tietoa. (Pekka 2-3s & 6s/6k & 2k).

Opettajana toimiminen ei ole staattinen tila, vaan opettajuus etenee dynaamisena prosessina (vrt. Beijaard ym. 2004; Izadinia 2013). Opettajaopintojen alussa opettajaopiskelijat keskittyivät vahvasti omaan toimintaansa sekä siihen, miten he opettajina toimivat ja selvisivät. Alussa oli varsin tyypillistä, että opettajaopiskelijat eivät huomioineet paljoakaan opiskelijoitaan tai heidän tapaansa oppia, vaan heidän huomionsa oli suuntautunut omaan itseän. (Ks. Kagan 1992.) Opettajaopinnoissa tämän dynaamisen prosessin tietoiseksi tekeminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta opettajaopiskelija osaa pysähtyä dynaamisen prosessin jokaiseen vaiheeseen - nähdäkseen ja pohtiakseen sitä, miten hän kyseisessä kohdassa toimii ja ajattelee.

Tässä tutkimuksessa aineistoissa näkyi selkeästi omaan toimintaan liittyviä pohdintoja, mutta myös omiin opiskelijoihin kohdistuvia pohdintoja.

Keskeinen kysymys on se, miten jokaisen oppijan osaaminen ja oma panos saadaan koko ryhmää hyödyttäväksi voimavaraksi. (Seija 1s/2k)

Pedagogisella puolella lähdin oikeastaan ihan nollostä. Teknisessä korkeakoulussa opiskelu oli pitkälti "käydään läpi-pedagogiikkaa". Viime keväänä kurssit pidinkin aika pitkälti tällä menetelmällä. Näiden opintojen myötä olen oikeastaan alkanut vasta miettimään, mitä se oppiminen on ja mitä opettaminen on. Pedagogisessa mielessä varmaan seuraava askel olisi se, että alkaisin keskittymään kuulijaan eli opiskelijaan ja siihen, miten hän oppii. (Jukka 11s/3-4k)

Opettajaopintojen tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua, jolloin opintojen edetessä opiskelijat tulevat entistä tietoisemmiksi opettamiseen liittyvistä tiedoista ja uskomuksista. Heidän oppilaitaan kohtaan oleva tietämyksensä lisääntyy ja rakentuu uudelleen. (Kagan 1992.) Opettajaopiskelijoiden lukiessa omia kirjoituksiaan ja pohtiessa omaa toimintaansa ennen koulutusta ja koulutuksen aikaiseen toimintaan he havaitsivat muutoksen omassa toiminnassaan. Toisaalta kirjoituksissa nousi esiin uuden ja vahvan opettajan roolin ottamisen haasteita. Uuden ammattiroolin vaatimukset tuntuivat jopa pelottavilta, kun opettajaopiskelijat olivat havainneet, miten paljon heillä oli vielä opittavaa. Ammatillisen opettajan kaksinaisrooli alkoi hahmottua, ja opettajaopiskelijat havaitsivat sen, että oman substanssin osaamisen lisäksi heidän tuli keskittyä entistä enemmän pedagogiseen osaamiseen. Kaksinaisrooli asettaa monella tapaa uuden opettajan haasteen eteen. Oman substanssin osaamisen ylläpitämisen lisäksi uuden opettajan tulee hallita entistä paremmin pedagoginen osaaminen. (Vrt. Helakorpi, 1992; Helakorpi & Olkinuora 1997.)

6.1.3 Opettajaopinnoista selviytyminen

Opettajaopinnoista selviytyminen -pääluokassa käsittelen löydöksiä seuraavien alaluokkien avulla: *Hyppy tuntemattomaan, Opintojen yhdistäminen muuhun elämään ja Opinnoista selviytyminen*. Tämän pääluokan tulokset poikkeavat muista ammatillisen kasvun tutkimuksista, sillä vastaavia tuloksia ei ole tuotu muissa tutkimuksissa esiin. Myöskään tässä tutkimuksessa viitatuissa ammatillisen kasvun malleissa (Kagan 1992; Korthagen 2004; Day 2012) ei käsitellä opinnoista selviytyminen näkökulmia.

Hyppy tuntemattomaan

Kirjoitelmissa rakentui kiinnostavasti kuva siitä, miten opettajaopiskelijat näkivät opettajaopintojen aloittamisen ikään kuin hyppynä tuntemattomaan. Opettajaopiskelijat pohtivat opintoihin liittyvää epätietoisuutta työmäärän näkökulmasta: miten selvitä opinnoista arjen ohessa, mutta toisaalta he ajattelivat selviävänsä opinnoista helposti, koska kasvatustieteen opinnot poikkesivat niin

paljon omista aiemmista opinnoista. Yksi opettajaopiskelijoista kertoi oppimispäiväkirjassaan, miten tällainen ajatus osoittautui opintojen ensimmäisenä päivänä vääräksi, sillä opettajaopiskelijat joutuivat refleктоimaan opiskeltavia asioita itsensä kautta. Vaikka opettajaopiskelijat kokivat opintojen aloituksen jännittävänä ja epätietoisuutta herättävänä, kirjoituksista nousi vahvasti esiin se, miten he aloittivat opinnot positiivisella mielellä.

Lähden näihin opintoihin positiivisin mielin. (Mikko 1s/2k)

Monet opettajaopiskelijat kirjoittivat jännittävänsä uusien opintojen aloittamista, koska heillä ei ollut tietoa siitä, mitä opinnot tuovat mukanaan. Osa opiskelijoista oli hakeutunut opintoihin toisen henkilön kehottamana. Kyseessä oli yleensä ollut oma esimies. Joillakin hakeutumisen taustalla oli hetken mielijohde. Vain muutama opettajaopiskelijoista kirjoitti hakeneensa opintoihin saadakseen uuden ammatin. Opettajaopiskelijat kuvasivat hetken jännittävyyttä monin sanoin – jopa niin, että miten he konkreettisesti löysivät opiskeluun varatun tilan ja miten ensimmäinen opiskelupäivä alkoi. Jännittävää oli ollut sekin, miten uuteen ryhmään tutustuminen oli sujunut. Erityisen jännittävänä opettajaopiskelijat kokivat ryhmän tutustumiseen liittyvät oman itsen esittelyt sekä oman paikan hakemisen uudesta ryhmästä.

Ensimmäisenä opiskelupäivänä itsensä esittely ryhmässä vähän jännitti, vaikka monissa tilanteissa olen joutunut tekemisiin uusien ihmisten kanssa aikaisemminkin. Alussa sitä jollain tavalla tunnusteleo omaa paikkaansa ryhmässä ja tekee havaintoja muista. Samalla haetaan myös omaa roolia ryhmässä. (Jukka 1s/2k)

Opintojen aloitukseen liittyvistä jännityksistään opettajaopiskelijat kirjoittivat positiivisessa mielessä. He näyttivät ymmärtävän, mistä jännittävät tunteet syntyvät ja mihin ne liittyvät. Aineistossa ei löytynyt mainintoja siitä, että jännittävät tunteet olisi koettu negatiivisina tunteina tai että niitä olisi peilattu aikaisempiin opiskelukokemuksiin. Mielenkiintoista oli se, että aikaisempia omia opiskelukokemuksia ei juurikaan tuotu oppimispäiväkirjoissa esiin – ainoastaan mainintana siitä, että aikaisemmista opinnoista oli jo aikaa. Erityisesti aikuisiässä uudelleen opintonsa aloittava tai opintoihin palaava voi kokea opintojen alussa monenlaisia tunteita opintoja kohtaan. Tärkeää on kuitenkin huomata, että opintojen aloitus voi aiheuttaa aikuisopiskelijalle myös epämiellyttäviä tunteita. Puheenvuoron odottaminen voi herättää muistoja jopa aikaisempien kouluaikojen kielteisistä kokemuksista. (Repo-Kaarento 2007, 52.)

Opintojen yhdistäminen muuhun elämään

Suurin osa ammatilliset opettajaopinnot aloittavista työskenteli samanaikaisesti joko opettajana oppilaitoksessa tai muussa kuin opettajan työssä. Opinnot liittyvät siten opiskelijan arkeen muun elämän lisäksi. Moni opiskelija kipuileekin opintojen alussa sitä, miten hän saa opinnot mahtumaan omaan arkeen kaiken muun lisäksi. Opintojen aloittaminen ja yhdistäminen muuhun elämään ei ta-

pahdu aina kivuttomasti. Seuraavissa katkelmissa opettajaopiskelijat miettivät sitä, miten opintojen aloitus oli tullut huonoon aikaan, kun omassa työssä oli ollut kova kiire. Tutkimuskohteena olevan ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopinnot alkavat yleensä keväällä, toukokuussa. Se näyttää tämän tutkimuksen mukaan olevan kaikkien kiireisintä aikaa erityisesti niillä, jotka toimivat opettajan työssä.

Töitä tuntuu olevan aivan liikaa, opiskelun aloittaminen nyt, kun arvioinnit ja uuden opsin käyttöönotto pitää tehdä, tuntuu mahdottomalta. (Hannu 1s/2k)

Opettajaopiskelijat pohtivat opintojen yhdistämistä muuhun elämään oman jaksamisen näkökulmasta. Monelle opettajaopiskelijalle oli selvinnyt opintojen ensimmäisellä lähijaksolla, miten opettajaopinnot kokonaisuudessaan toteutuivat puolentoista vuoden aikana: kuinka monta lähi- ja etäjaksoa koulutukseen kuului, mitä opintojaksoja koulutuksessa oli ja miten ne pääsääntöisesti toteutuivat. Tästä syntyy vaikutelma siitä, että opettajaopintoihin hakevat eivät näytä selvittävän opintojen toteutukseen ja erityisesti kuormittavuuteen liittyviä asioita ennen opintojen aloittamista. Opintoihin hakeutumiseen voi olla monta syytä. Eräs opettajaopiskelijoista kuvasi hakeutumista hetken mielijohteeksi, kun taas toisessa ääripäässä oli yksilö, jolla oli selkeä suunnitelma opintoihin. Hän piti opettajaopintoja mahdollisuutena seuraaviin opintoihin. Myös se, onko hakeutumisen idea syntynyt yksilössä itsessään vai onko sysäys opintoihin hakeutumiseen tullut jostakin muualta, kuten omalta esimieheltä, voi vaikuttaa siihen, miten innokkaasti aloittava opiskelija selvittää koulutuksen toteutusta. (Vrt. Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014.)

Alla olevassa ensimmäisessä katkelmassa opettajaopiskelija pohtii opettajaopintoja kokonaisuutena ja kokonaisuuden yhdistämistä omaan elämäänsä ilman, että hän uupuu täysin. Opintoihin liittyvä työmäärä näyttää konkreetisoituvan opiskelijoille opintojen alussa, jolloin herää huoli siitä, miten 60 opintopisteen (1620 h) kokonaisuuden saa yhdistymään omaan sen hetkiseen elämään. Toisessa katkelmassa opettajaopiskelija kertoo huolensa omasta jaksamisestaan, mutta siitä näkökulmasta, että aloittavana opettajana hänellä on paljon tekemistä, sillä työtehtävät eivät ole muodostuneet hänelle vielä rutiniinomaisiksi.

Saa nähdä miten onnistun yhdistämään tämän kokonaisuuden, etten polta itseäni loppuun. (Pekka 1s/2k)

Yksi tärkeä asia on tietenkin omasta jaksamisesta huolehtiminen. Tässä uran alkumetreillä tätä puuhaa on paljon. Luulen, että oma jaksaminenkin joutuu koetukselle. (Jukka 11s/6k)

Kirjoituksista nousi esiin merkittävänä havaintona se, miten opettajaopiskelijat kirjoittivat omasta jaksamisestaan päiväkirjoissa avoimesti ja konkreettisesti. Voidaankin olettaa, että tällä tavoin opiskelijat pystyvät huomioimaan

omaan jaksamiseen liittyviä tekijöitä. Nämä havainnot ovat sikäli merkittäviä, että tällä tavalla opettajaopiskelija kehittyy ja alkaa pohtia omaa jaksamistaan työelämässä. Mahdollisesti hän kykenee entistä paremmin myös huomioimaan omat jaksamisensa rajat, jota tarvitaan opettajan muuttuvassa ja kehittyvässä työssä.

Opinnoista selviytyminen

Opettajaopiskelijat pohtivat opinnoista selviytymistä myös luottamuksen vahvistumisena. Alla olevat katkelmat osoittavat, miten opintojen alkuvaiheen luottamus pohdinnat kohdistuvat opinnoista selviytymiseen. Opintojen aloitusvaiheessa moni opettajaopiskelijoista oli oppimispäiväkirjassaan miettinyt ja jännittänyt sitä, miten hän selviäisi tulevista opinnoista, miten opinnot mahtuisivat muuhun elämään ja miten kaiken saisi onnistumaan. Lähes jokainen opettajaopiskelija kirjoitti, miten luottamus opinnoista selviytymiseen lisääntyi opintojen ensimmäisten päivien jälkeen. Moni koki, että he kaikki olivat samassa elämäntilanteessa.

Ensivaikutelma- ehkä tästä selvitään, onhan meitä monta samassa veneessä. (Saara 3s/1k)

Päivistä jäi hyvä mieli tunne, että tässä ryhmässä tästä projektista kyllä selvitään. (Pekka 1s/1k)

Opintojen käynnistymisen ja ensimmäisten tehtävien tekemisen jälkeen opettajaopiskelijat olivat havainneet, että he pystyivät selviytymään opinnoista. Uusi tieteenala voi herättää opiskelijoissa pelkoa siitä, miten he selviytyvät opinnoistaan. Pelko lisääntyy, jos omista aiemmista opinnoista on aikaa tai aiemmissa opinnoissa on ollut hankaluuksia, kuten esimerkiksi opintojen edistymisessä. Oppimispäiväkirjoista välittyy tunne siitä, että aikuisena opinnot aloittavat voivat pelätä sitä, että heidän tekniset tietonsa ja taitonsa tai oppiminen yleensä eivät riitä uuden oppimiseen. Tässä aineistossa luottamus omiin kykyihinsä näytti lisääntyvän, kun opettajaopiskelijat saivat positiivisia kokemuksia opintotehtävien onnistumisista.

//pystyin löytämään käytännönläheisiä asioita tekstistä, ehkei tämä ole sitenkään ihan mahdotonta. (Hannu 1s/5k)

Ensimmäiset etätehtävät on tehty ja palautettu. On päästy alkuun. Tehtävät eivät olleet vaikeita, pohdinnassa sai tuoda esille omia kokemuksia ja ajatuksia oppimisesta. Pohdinta tuntui mukavalta. (Mikko 1s/5k)

Opettajaopiskelijat miettivät omaa huolestuneisuuttaan opinnoista uuden ammatin vaatimusten sekä osaamisen näkökulmasta. Vaikka teoriaopiskelu käytännön työn ohessa näytti nopeuttavan opettajuuteen perehtymistä, oli se tuonut mukanaan myös pelon tunteen siitä, miten paljon oli vielä opiskeltavaa. Repo-Kaarento (2007) on havainnut omassa tutkimuksessaan, miten oppimisti-

lanne voi herättää opiskelijassa huolestuneisuutta, ahdistusta, jopa pelkoa. Näiden tunteiden esiin nostaminen ja yhdessä keskustelu opintojen aikana on tärkeää, jotta pelkotiloista ei muodostuisi kehittymisen esteitä. Omien pelkojen ja huolestuneisuuden huomaaminen mahdollistaa niiden käsittelyn. Yhdessä avoimesti keskustellen opiskelija huomaa, että monilla muillakin voi olla samanlaisia tunteita. Tällöin omat tunteet realisoituvat, ja opiskelija tiedostaa, että hän ei ole ainoa, joka tuntee niin. Opettajan työssä toimivan tulisi tiedostaa tapansa reagoida ja käyttäytyä ongelmatilanteissa tai vaikeissa tilanteissa. (Repo-Kaarento 2007, 52.)

Toistaiseksi huomaan silti hieman pelkääväni uuden ammatin suuria vaatimuksia. Mitä enemmän olen alaa opiskellut, huomaan, kuinka paljon minulla onkaan vielä opittavaa. Ammatillisen opettajan on tavallaan hallittava kaksi toisistaan poikkeavaa vaativaa asiaa, oma substanssiosaaminen sekä opettaminen. (Mikko 8s/3k)

//nyt en enää ole niin varma osaamisestani, mutta olen huomannut tulevani toimeen opetustilanteessa hyvin enkä enää jännitä luokan edessä esiintymistä. (Teemu 1s/2k)

Yllä olevassa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii omaa epävarmuuden sietokykyään. Hän havaitsee oman epävarmuutensa, mutta löytää kuitenkin tilanteesta positiivisia piirteitä. Oppiakseen uusia asioita opiskelijan on luotettava kykyihinsä ja voimavaroihinsa. Silloin kun opiskelijalla on vahva itsetuntemus, on se tae opinnoista selviämiseen. Nykytiedon mukaan aikuisenakin voi itsetuntemusta kehittää siten, että opinnoista muodostuu myönteisiä oppimiskokemuksia. Tällöin tärkeässä roolissa on opettajalta ja omalta ryhmältä saatu tuki opintoihin ja niissä edistymiseen. (Repo-Kaarento 2007, 55.)

6.1.4 Oman ymmärryksen avautuminen

Käsittelen Oman ymmärryksen avautuminen -teemaa seuraavien yläluokkien avulla: *Kirjoittamisen tunnetiloja* ja *Ulkopuolisen lukijan vaikutus kirjoittamiseen*.

Kouluttaja ohjasi opettajaopiskelijat kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa opintojen aikana siten, että minä-, sinä-, me- ja he-vaiheiden teemat ohjasivat kirjoitusta. Kirjoituksissa ei vaadittu kirjoittamaan kaikista annetuista teemoista, vain niistä, jotka tuntuivat puhuttelevan opettajaopiskelijoita jokaisen vaiheen aikana. Myöskään oppimispäiväkirjan tyyliä ei rajoitettu, joten opettajaopiskelijat saivat kirjoittaa siten, mikä tuntui heille itselleen luontevimmalta. Täten oppimispäiväkirjoista rakentui hyvin persoonallisia kokonaisuuksia. Osa kirjoitti tekstiä kronologisesti, päiväkohtaisesti, jolloin yhdestä vaiheesta saattoi syntyä tekstiä jopa kymmenen sivua, kun taas toisessa ääripäässä tekstiä oli tuotettu lyhyesti koko käsiteltävästä vaiheesta, jolloin kirjoituksen pituus oli yhden tai kahden A4-sivun mittainen.

Kirjoittamisen tunnetiloja

Oppimispäiväkirjan kirjoittamisen alkuvaiheessa muutamat opettajaopiskelijat olivat epätietoisia siitä, osasivatko he kirjoittaa oppimispäiväkirjaa. Edellisen päiväkirjan pitämisestä oli kulunut useita vuosia tai he eivät olleet koskaan aiemmin pitäneet opinnoissaan oppimispäiväkirjaa. Ne, joilla oli aikaisempi kirjoittamiskokemus, kirjoittivat minä-vaiheen lopussa helpottuneita kommentteja siitä, miten tekstin tuottaminen ei ollut ollut niin vaikeaa, kuin he olivat kuvitelleet sen olevan. Ne, joilla ei ollut ollut aikaisempaa kokemusta kirjoittamisesta tai aiempi kirjoittaminen oli pohjautunut pakeroon, kertoivat kirjoittamisen käynnistyneen hitaasti. Pakkokirjoittamiset näyttävät viittaavan siihen, että kirjoittamista ei ole avattu tarpeeksi opiskelijalle tai kirjoittamisesta saatu hyöty itselle on jäänyt puutteelliseksi. Tässä tutkimuksessa kirjoittaminen oli tuottanut monelle opettajaopiskelijalle alussa hankaluuksia, mutta siitä huolimatta opettajaopiskelijat olivat pitäneet oppimispäiväkirjaa. He totesivat ensimmäisen vaiheen lopussa, miten päiväkirjojen kirjoittaminen ja lukeminen oli ollut mukavaa ja silmiä avaavaa.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on lähtenyt hieman nahkeasti käyntiin. En ole koskaan pitänyt päiväkirjaa ja Ylempi-AMK opintojenkin aikana kyse oli lähinnä pakosta. Toki jälkeinpäin päiväkirjoja oli aina mukava lukea, mutta kirjoittaminen tuotti hankaluuksia. (Ilkka 1s/1k)

Moni opettajaopiskelijoista kirjoitti oppimispäiväkirjoissa paljon siitä, miten kirjoittamalla ja asioita pohdiskelemalla sai omaan ajatteluun uusia ulottuvuuksia sekä miten omia kokemuksia kirjoittamalla ja refleктоimalla oppi paljon ja syvällisesti. Kirjoittamisen katsotaan jäsentävän monesti sekavina liikkuvia ajatuksia ja tätä kautta pohdinta sekä ymmärrys vallitsevasta tilanteesta ja asiasta selkeytyy (Lukinsky 1998, 233). Kirjoittamalla havaintonsa, tunteensa ja palauttamalla vielä kirjoitelmiinsa muiden opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajan kanssa eri tilanteisiin ja asioihin liittyvät tasoerot tulivat selkeästi näkyviin. Tällöin opettajaopiskelijat kokivat oppimisensa ja ymmärryksenä syvenevän.

...näiden asioiden pohdiskelun ja etenkin tämän päiväkirjan pitämisen tuovan aivan uusia ulottuvuuksia oppimiseen. Omat kokemukset kirjoittamalla ja refleктоimalla opin varmasti enemmän ja syvällisemmin, kuin tekemällä jotain tehtäviä. Tämä malli syventää oppimistani. Pohdiskelujeni kautta ja jakamalla näitä kokemuksia muiden opeoppijoiden kanssa olen saanut syvyyttä näihin opintoihin. Luottamus ryhmään on varmasti tullut osittain tämän päiväkirjan kautta. (Maarit 6-7s/5-1k)

Ulkopuolisen lukijan vaikutus kirjoittamiseen

Opintojen alussa opettajaopiskelijoille selvisi, että heidän itsensä lisäksi opettajankouluttaja sekä tutkija lukivat oppimispäiväkirjat. Sovin opettajaopiskelijoiden kanssa päiväkirjojen alustavan aikataulun sekä palauttamisprosessin. Aineistossa esiintyi yksi oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvä pohdinta. Tämä opettajaopiskelija mietti, miten tietoisuus siitä, että ohjaaja

luki tuotetun tekstin, saattoi vaikuttaa kirjoittamiseen (vrt. Lukinsky 1998, 234). Opettajaopiskelija näki mainitun asian positiivisena tekijänä oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa. Näinkin vähäinen pohdinta voisi tukea näkemystä opettajaopiskelijoiden luottamuksesta sekä opettajankouluttajaan että tutkijaan siinä, että oppimispäiväkirjoja hyödynnetään sovitun mukaisesti ja kunnioittavasti.

Tiedän, että ohjaajani lukee myös tekstini. Tieto tästä vaikuttaa. Ainakin ajatuksen tasolla. Kenties tapaani luoda tekstiäkin. (Kenties, kenties ei). (Laura 1s/1k)

Tässä kohdassa on nähtävissä hyvin merkittävä havainto siinä, miten opiskelijat voivat sitoutua jopa hankalalta tuntuvaan kirjoittamisprosessiin. Tärkeänä kirjoittamisen edistäjänä ja motivoijana näen opettajankouluttajan roolin ja asenteen: miten kouluttaja oli itse sitoutunut tutkimukseen sekä miten hänen puheensa ja toimintansa olivat tukeneet toisiaan. Mikäli opiskelijalle muodostuu opintojen alkuvaiheessa ristiriitaisia tunteita opintojen vaatimuksista ja toteutuksesta, vaikuttavat ne opiskelijan opintoihin sitoutumiseen.

TAULUKKO 7 Yhteenveto opettajaksi kasvun minä-vaiheen tuloksista

Opettajuuden rakentuminen

*Opettajaksi kasvun toive
Ihannokuva opettajuudesta*

Opettajaksi kasvun sisäinen prosessi

*Sisäisen tunteen vahvistuminen
Vanhan ja uuden osaamisen rinnakkaiselo
Oman kasvun hahmottuminen*

Opettajaopinnoista selviytyminen

*Hyppy tuntemattomaan
Opintojen yhdistäminen muuhun elämään
Opinnoista selviytyminen*

Oman ymmärryksen avautuminen

*Kirjoittamisen tunnetiloja
Ulkopuolisen lukijan vaikutus kirjoittamiseen.*

6.2 Opettajaksi kasvun prosessin sinä-vaiheen tulokset

Sinä-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostui kaksi pääluokkaa: Kasvuprosessin eteneminen ja Yhteisöllisyys koulutusorganisaatiossa.

6.2.1 Kasvuprosessin eteneminen

Kasvuprosessin eteneminen -pääluokassa käsitellen löydöksiä seuraavien alaluokkien avulla: *Luottamus omiin kykyihin* ja *Ammattiroolin vahvistuminen*.

Luottamus omiin kykyihin

Opettajaopiskelijat aloittivat sinä-vaiheen aikana opetusharjoittelunsa. Aluksi he olivat seuraamassa muiden opettajien tuntien toteutuksia. Seuraamisen jälkeen opetusharjoittelu jatkui siten, että opettajaopiskelijat itse pääsivät suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta. Suurin osa opettajaopiskelijoista toteutti opetusharjoittelun siinä oppilaitoksessa, jossa he olivat töissä. Ne, joilla ei ollut virallista oppilaitosta opetusharjoittelua varten, hakivat opetusharjoitteluun sopivat oppilaitokset itse. Näistä toisten opettajien tuntien seuraamisista opettajaopiskelijat kirjoittivat Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -kurssin tehtävissä, joten niiden reflektointi jäi tässä oppimispäiväkirja-aineistossa vähäiseen rooliin. Teksteistä näkyi kuitenkin se, miten opetettava aihe ja opettajan persoona ohjasivat opettajan tapaa tehdä ohjaustyötä.

Oli rauhoittavaa huomata, että eri henkilöillä on niin omanlaisensa tavat tehdä opetustyötä. Aihe ohjaa paljon mutta kyllä se opettajan oma persoona on myös merkittävässä roolissa. (Petri 10s/3k)

Vastaavasti omasta opetusharjoittelustaan opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan runsaasti. Opetusharjoittelu nostatti opiskelijoissa monenlaisia tunteita, kuten sitä, miten opiskelijana sieti epävarmuutta. Oman epävarmuuden sietäminen ja osaamattomuus vaativat aikuisopiskelijoilta luottamusta siihen, että he selviävät aloittamallaan polulla. Heittäytyminen oman alansa huippuosaajasta uuden ammattialan noviisiksi ei tapahtunut kivuttomasti. Osalla opettajaopiskelijoista oli takanaan monen vuoden, jopa 20 vuoden, työkokemus omalta alaltaan mutta vähän kokemusta opettajana toimimisesta. Erityisesti ne opettajaopiskelijat, joilla oli vähän opettajana toimimisen kokemusta, kuvasivat oppimispäiväkirjoissaan opetusharjoittelua kuormittavaksi. Kuormittavuutta nämä opettajaopiskelijat luonnehtivat muun muassa siten, kuinka he olivat aiemmin pystyneet hallitsemaan omaa työtään, mutta opettajaopiskelijana toiminta tuntui lähes tehottomalta. He kuvasivat tunnetta myös osaamattomuuden kokemuksena. Uuden asian edessä tilannetta kuvataan hallitsemattomuuden tunteena mutta toisaalta myös antoisana kokemuksena.

Olen aloittanut opetusharjoittelun xx organisaatiossa. Tilanne on kokonaan uusi minulle ja välillä tuntuu, että olen haukannut liian ison palan.

Vaikeaa on, koska olen ollut niin pitkään esimiestehtävissä ja olen hallinnut omaa työtäni. Nyt olen kuormittavassa roolissa monella tavalla. Monet käytännöt ovat sellaisia, joita en ymmärrä ja tuntuu, että toimin itseleni tehottomasti. Pitäisi heti osata! Mutta kun ei voi. Oppimista ainakin tapahtuu, koska olen näin vahvasti saanut laittaa itseni peliin. (Riitta 1-2s/3k, 7k)

Omia opetustilanteitaan opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan monipuolisesti ja hyvin konkreettisesti. Opiskelijat osasivat tuoda esiin omia tuntemuksiaan ja ihmettelyjään, joita he olivat havainneet opetuksessaan ja erityisesti opetuksen jälkeen.

Ammattiroolin vahvistuminen

Opettajaopiskelijat refleктоivat omaa ammatti-identiteettiään hyvin monipuolisesti. Pohdinta näyttäytyi tulevaisuuteen suuntautuvana: millaiseksi opettajaksi ja ihmiseksi haluavat tulla sekä millaisilla ehdoilla halutaan opettajan työtä tehdä. Havaitsin sinä-vaiheessa aiempaa enemmän omiin opiskelijoihin liittyviä pohdintoja. Opettajaopiskelijat alkoivat tulla yhä tietoisemmiksi opettamiseen liittyvistä tiedoista ja uskomuksista mutta erityisesti siitä, miten oppilaat tulisi huomioida opetustapahtumassa (ks. Kagan 1992). Opintojen edetessä opettajaopiskelijat pohtivat omaa tapaansa toimia opettajana, erityisesti sitä, miten he itse toimivat opetustilanteissa.

Opettajaopiskelijat kokivat, että opettajan tehtävänä oli toimia opiskelijan ajattelun herättelijänä, jolloin opiskelijan oma oppimisprosessi käynnistyi. Tässä vaiheessa opettajaopiskelijat havaitsivat, että he eivät toimineetkaan tavoitteen suuntaisesti, vaan heidän toimintansa näytti päinvastoin latistavan opiskelijoiden osallistumista. Opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan, miten heidän tulisi antaa entistä enemmän tilaa opiskelijoidensa oivalluksille. Opettajana heidän pitäisi siis hillitä liiallista innokkuuttaan. Opettajaopiskelijat olivat huomanneet, että opettajan liiallinen innokkuus vähensi arvostuksen osoittamista. Alla olevassa katkelmassa näkyy kiinnostavasti opettajan ääripäissä oleminen ja sen mukainen toimiminen. Opettaja on joko liian aktiivinen tai sitten vetäytyy täysin ryhmän toiminnasta. Näin voimakas ääripäissä oleminen ei edistä opiskelijoiden osallistumista. Katkelma osoittaa, että opettajaopiskelija on havainnut, miten hänen täytyisi antaa tilaa omille opiskelijoilleen ja heidän oivalluksilleen.

Toisista ihmisistä oppimisessa minulla itselläni on opittavaa. Olen semmoista minä, minä – tyyppiä, enkä välttämättä anna tilaa toisille hirveästi. Toinen vaihtoehto on se, että joissain tilanteissa saatan jättäytyä takalalle kokonaan enkä sitten osallistu rakentavasti ryhmän toimintaan. Pitäisi enemmän kuunnella toisia ja antaa tilaa myös toisten oivalluksille. Opettamisessa tämä tulee esiin siinä, että pitäisi antaa opiskelijoiden oivaltaa itse enemmän asioita eikä tuoda niin herkästi omia näkemyksiään asioista. (Jukka 1s/3k)

Toisaalta opettajaopiskelijat refleктоivat roolejaan myös opettajan ja ystävän rajan pohdiskeluna. Opettajan ja ystävän rajapohdinnassa opettajaopiskelija miettii, miten lähelle opettajana hän halusi opiskelijat päästää sekä kuinka toimia kannustavana ja luotettavana opettajana mutta kuitenkin säilyttää riittävä etäisyys opiskelijaan. Etäisyyspohdintaa ilmeni niissä tilanteissa, joissa opettajaopiskelijan oma opiskelija oli sairastunut vakavasti opintojensa aikana. Opettajaopiskelija pohti omaa rajaansa siinä, miten paljon hän tuki sairastunutta opiskelijaa.

//pohdin mitä haluaisin tehdä isona: millainen olen opettajana ja ihmisenä, mitä osaan, mitä haluan oppia, millaisin ehdoin haluan tulevat vuosikymmenet tehdä työtä. (Riitta 1s/3k)

Ammattiroolin sisäistyminen. Palaan vielä tähän teemaan, miten kokea tunteet, missä on raja opettajan ja ystävän välillä. Sain marraskuun lopulla yllättävään sähköpostin oppilaaltani, joka on aina ollut hyvin aktiivisesti läsnä, hän joutuu olemaan poissa tunneiltani ruokatorven syövän takia. Olin sanaton. Miten kauhealta asia hänen kannaltaan tuntuikaan. Ja miten vaikeaa oli vastata hänelle kannustavasti ja luottavaisesti sekä kuitenkin säilyttäen mailissa se riittävä etäisyys, etten jatkossa toimisi koko ajan lohduttajana hänen hoitojensa edetessä. (Tarja 2s/4k)

Opettaja toimii vuorovaikutukseen painottuvassa ammatissa, jossa keskeisessä roolissa ovat vuorovaikutustilanteet niin opiskelijoiden kuin koko muun oppilaitosorganisaation kanssa. Koko kouluyhteisö rakentaa kouluyhteisössä esiintyviä rutiineita ja rituaaleja. Tätä kautta jäsentyy näkemys opettajan ja opiskelijoiden toiminnasta. Näissä tilanteissa opettajalta edellytetään toisaalta ammatillista etäisyyttä, mutta samaan aikaan myös tunnepitoista välittämistä omia opiskelijoita kohtaan. (Lasky 2000, 847; vrt. Uitto 2012.) Tämä paradoksaalinen ristiriita näkyy hyvin yllä olevassa katkelmassa, jossa opettajaopiskelija pohtii sitä, kuinka lähelle toisen ihmisen uskaltaa päästää, että se ei vaikuta omaan jaksamiseen ja opettajana toimimiseen. Opettajan pitäisi osata rakentaa opetustilanteet siten, että ne olisivat kaikkien kannalta sekä emotionaalisesti että sosiaalisesti tasapainoisia (Blomberg 2008, 115).

Edellä olevaan liittyvät myös oppimispäiväkirjoissa kirjoitetut empaattisuuden pohdinnat. Empaattisuudella opettajaopiskelijat näyttivät tarkoittavan sitä, miten he opettajina osoittivat opiskelijoilleen olevansa aidosti kiinnostuneita näiden oppimisesta, miten he olivat opettajina helposti lähestyttäviä sekä miten he osasivat opettajana ajatella opiskeltavia asioita myös opiskelijoiden näkökulmasta. Opettajan osoittama empaattisuus ei näyttänyt aineiston mukaan olevan kaikille selvää: teksteissä opettajaopiskelijat hakivat vastauksia siihen, mitä empaattisuudella voitaisiin opettajana ammatissa tarkoittaa.

Opettajaopintojen myötä olen yrittänyt opetella empaattisuutta opiskelijoita kohtaan. Tarkoituksena on välittää opiskelijoille kuva siitä, että olen oikeasti kiinnostunut heidän oppimisestaan. Tämä on tavallaan hankalaa, kun toisaalta pitää myös korostaa opiskelijan omaa vastuuta opiskeluis-

taan. Ehkä empaattisuus opettajan työssä on sitä, että on helposti lähestytävää ja osaa ajatella asioita myös opiskelijan näkökulmasta. (Jukka 1s/6k)

Tässä katkelmassa ilmenee ristiriita siinä, mitä toiveita opiskelijalla on opettajaa kohtaan ja mitkä tavoitteet ohjaavat opettajaa opetustilanteessa. Toiveet ja tavoitteet todentuvat kiinnostavasti ristiriitaisina, ja ne asettavat opettajan kysymyksen ääreen: kumman, opettajan vai opiskelijan, toiveita ja tavoitteita tulisi viedä eteenpäin. Alla olevassa katkelmassa kuvastuu Saaran omien opiskelijoiden ammatillinen kasvu siinä, miten opiskelijat kaipaavat opettajansa tukea ja apua kasvussaan, jotta he saisivat tarpeeksi rohkeutta omaan etenemiseensä.

Miten voisin tarpeeksi kunnioittaa heitä (opettajaopiskelija viittaa omiin opiskelijoihinsa) sellaisenaan kuin ovat? He varmasti odottavat enemmän ohjausta asioissa. Toisaalta minä yritän enemmänkin tuuppia heitä oppimisen suuntaan. Minusta se olisi kuitenkin ainoa tapa, miten he tulevaisuudessa pärjäävät työelämässä paremmin. He haluaisivat aina kaikesta mallin, mutta minusta tuollainen ainainen "kädestä pitäminen" ei enää tämän ikäisillä ole tarpeen. Ymmärrän kyllä heidän kasvamisensa aikuiseksi olevan välillä vaikeaa ja toki he tarvitsevat Röllin olkapäätä, mutta silti haluan olla heille enemmänkin suunnannäyttävä tai vierellä kulkija kuin olkapää, jonka varaan ripustautua. (Saara 4s/5k)

Opettajan roolin muuttuessa yhä enemmän vierellä kulkijan, ohjaajan, tukijan ja opastajan rooliin edellytetään kokonaisvaltaista lähestymistä, johon liittyy myös opiskelijoiden elämänmuutoksista keskusteleminen. Opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen toimivuus on todettu tärkeimmäksi ylläpitäjäksi opiskelijan henkilökohtaisen opiskeluprosessisuunnitelman toteutumisessa. (Ks. Koskinen 2000, 8; Vänskä 2002, 36 - 37.)

Alla olevassa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii, miten paljon opettajana pitää hajottaa itseään opiskelijoiden takia. Hän tulkitsee yksilöllisen kohtaamisen hajottamisena, jolloin opettajana tulee kuitenkin kyetä ohjaamaan ja kannustamaan kaikkia opiskelijoita. Paane-Tiainen (2000) on todennut, miten aikuiskoulutus ei voi enää toimia pelkästään tiedonjakajan roolissa, vaan toiminta on muuttunut yhä enemmän muutosprosessien ohjaamiseen. Tämän tarkoittaa sitä, että opettaja osallistuu opiskelijan koko opiskeluprosessin tukemiseen ja ohjaamiseen.

Nyt olen vihdoinkin alkanut sisäistämään tätä opettajan työtä. Huomaan miten paljon pitää (tai voi) itseään hajottaa oppijoiden takia. Pitää osata tehdä tehtäviä siten, että ne palvelisivat kaikkia oppijoita, että kaikki oppijat ymmärtäisivät, mitä pitää tehdä jne. Välillä tuntuu, ettei pysty tajuaamaan, miten asiat pitäisi osata neuvoa, opastaa, ohjata ja ajoittaa kaikki taas uudestaan ja uudestaan. (Maarit 5s/5k)

Ammattiroolipohdinnoissa nousi esiin se, miten vaikeaa opettajaopiskelijoiden oli hyväksyä ammattialansa osaajan roolista siirtyminen uuteen rooliin, monella

tavalla aloittelijan rooliin. Useat opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan, miten he havaitsivat tekevänsä uudessa roolissa yksinkertaisia virheitä, joita he eivät normaalisti tekisi. Siirtyminen opettajan rooliin ei ollut helppoa ja vaati opettajaopiskelijalta itseään kohtaan pitkämielisyyttä ja armollisuutta oppimisessa ja kehittämisessä. Myös havainnot omista asenteista ja siitä, miten niitä voitiin muuttaa, olivat opettajan ammattia opiskeleville tärkeitä. Opettajaopiskelijoiden oli hyvä huomata omat itseään kohtaan tuntemansa asenteet ja odotukset, sillä nämä välittyivät eteenpäin omille opiskelijoille.

Toisaalta olen itse kokenut vaikeutta hyväksyä oma aloittelijan roolini eli ottaa vastaan palautetta. Minä olen selkeästi liian vaativa itsenäni kohtaan ja haluaisin aina olla vähän parempi kuin hyvä. (Riitta 5s/4k)

Olen huomannut, että minussa on paljon asenteita mitkä ovat muodostuneet vuosien varrella, lapsuusaika ja kotikasvatus näkyy vahvasti, jos niitä osaa tulkita ja etsiä. //...asenteet ja opitut tavat ovat syvässä ja niitä on vaikea muuttaa. (Hannu 3s/5k)

Omaan ammatti-identiteettiin liittyvissä pohdinnoissa konkretisoituu Dayn (2012) ajatus siitä, että opettajaopiskelijat tulisi saattaa yhä enemmän tietoiseksi omista tunteista ja omien ajatusten syventämisen tarpeellisuudesta.

6.2.2 Yhteisöllisyys koulutusorganisaatiossa

Yhteisöllisyys koulutusorganisaatiossa -pääluokassa käsittelen löydöksiä seuraavien alaluokkien avulla: *Heikko yhteisöllisyys – irrallisuuden tunne, Vahva yhteisöllisyyden tuki ja Tasavertainen suhde kollegaan.*

Heikko yhteisöllisyys – irrallisuuden tunne

Sinä-vaiheessa opettajaopiskelijat olivat toteuttamassa opetusharjoitteluaan useassa eri oppilaitoksessa. Heille muodostui hyvä näkemys siitä, miten eri oppilaitoksissa toimittiin, ja miten uusi ihminen otettiin mukaan oppilaitoksen toimintaan sekä miten opiskelijat oppilaitoksessa opiskelivat sekä millainen ilmapiiri oppilaitoksissa vallitsi. Aina oppilaitoksen ilmapiiri ei ollut yhteistyötä tukevaa, jolloin opettajaopiskelijat kokivat olleensa ulkopuolisia - irrallisia, ikään kuin heitteillä.

Kokemus alkoi jo harjoittelun alussa, jolloin minun piti päästä mukaan opastukseen, joka järjestetään useammalle opettajaopiskelijalle samanaikaisesti. Tätä tilaisuutta koulussa ei kuitenkaan toteutettu. Aloitin harjoittelun jotenkin "irrallisena" kouluyhteisöstä. Opettajayhteisöä hain harjoitteluni aikana muun muassa ruokasalista, kahvihuoneesta, koulun käytäviltä ja yrittämällä päästä seuraamaan muiden opettajien opetustunteja. Lopettaessani harjoittelun koin yhä, etten ollut tutustunut työyhteisöön juuri lainkaan – ainoastaan ohjaajaani. (Laura 3s/2k)

Olen joutunut pohtimaan tällaisen työn ehtoja: melko pieni palkka, ei työhuonetta, vaan kannan kassejani pitkin käytäviä ja saan tulostaa käytävän koneelta, jossa myös vietän hyppytuntini. En kuulu mihinkään tiimiin, minulla ei ole puheoikeutta eikä tietoa yhteisistä linjauksista tms. Minusta tuntuu kummalliselta, että meidän alalla opetustyössä vieläkin toimitaan tällä tavalla. Voidaan pitkään pitää epävarmassa tilanteessa ja odottaa tulisiko nyt tunteja riittävästi vai ei. (Riitta 1s/4k)

Opettajaopiskelijat kuvasivat koettua irrallisuutta raskaana ja energiaa vievänä. Tutustuminen työyhteisöön, oppilasryhmiin, opintojaksoihin sekä opettajaopiskelijan omaan ohjaajaan ja omaan rooliin työyhteisössä jäi puutteelliseksi. Opettajaopiskelijat pohtivat irrallisuuden vaikutusta kyseisen oppilaitoksen opiskelijoiden toimintaan. Niissä oppilaitoksissa, joissa opettajaopiskelijat kokivat olleensa ulkopuolisia, ja joissa opettajaopiskelijoita ei perehdytetty oppilaitoksen toimintaan, oppilaitoksen oppilaat suhtautuivat välinpitämättömästi opetukseen. Tällöin opettajaopiskelijoiden sitoutuminen opetukseen oli ollut vähäistä.

Luokka, jota opetin harjoittelussa oli myös hajanainen. Oppilaita tunneilla oli joka kerta eri määrä paikalla kuin mitä listassani oli nimiä. Osa suoritti puuttuvia opintojaan ja osa oli lopettanut opintonsa ennen jaksoni alkua. Ryhmässä oli mukana ainoastaan kolme alkuperäistä oppilaista ja opetusjaksoni jälkeen oppilaat siirtyivät suuntautuviin ryhmiin, eli ryhmän jäsenet hajaantuivat tahoilleen. Oppimisympäristön eri tekijät eivät tukeet moneltakaan osin itse oppimista! (Laura 3s/3k)

Vahva yhteisöllisyyden tuki

Opetusharjoittelusta oli myös hyviä kokemuksia. Hyvänä kokemuksena opettajaopiskelijat kertoivat opetusharjoittelupaikoista, joissa heidän kanssaan oli tehty tiivistä yhteistyötä. Opetusharjoittelupaikassa opettajaopiskelija oli tiennyt, keneen hän saattoi olla yhteydessä, jos hänelle syntyi kysymyksiä. Opettajilla oli myös ollut yhteinen kahvitauko iltapäivisin. Hyvänä piirteenä opettajaopiskelijat pitivät sitä, että opettajilla ei ollut omia työhuoneita, vaan kaikki olivat olleet yhteisessä isossa huoneessa, jossa jokaiselle opettajalle oli nimetty oma paikka.

Opettajakunta X:ssä vaikuttaa olevan myös tiiviimmin tekemisissä toistensa kanssa. Yhteyttä edistää mm. se, että opettajat pitävät kiinni yhteisistä kahvitauoista iltapäivisin. Tuntiopettajana olen tutustunut jo moniin koulun opettajiin. He huomioivat minut esittäytymällä ja auttamalla käytännön asioissa. Vararehtorilta voin sähköpostitse kysyä helposti epäselviä asioita ja hän vastaa ripeästi kysymyksiini. Vietän kahvihetkiä opettajien kanssa kuulumisia vaihtaen ja tunnen oloni kotoisaksi. Koen olevani osa jotain kokonaisuutta, opettajien ryhmää, vaikka työskentelen yksin luokassa. (Laura 12s/4k)

Tiivis yhteistyö vaikutti keskinäisen luottamuksen syntymiseen opettajaopiskelijan ja oppilaitoksen opettajien välille. Tämä vaikutti myönteisesti opettajaopiskelijan omaan oppimiseen ja opettajuuden identiteetin vahvistumiseen.

Muiden opettajien taholta koen voivani työskennellä omalla tavallani ja se osoittaa minusta luottamusta. (Laura 4s/2k)

Tiiviin yhteistyön oppilaitoksessa opiskelijat olivat sitoutuneet opiskeluun. Tämä näkyi opettajaopiskelijoiden mukaan muun muassa siinä, että opiskelijat olivat energisiä mutta myös keskittyneitä annettuihin tehtäviin. Opettajaopiskelijat olivat huomanneet opiskelijoiden huomioineen hyvällä tavalla toisiaan ja opettajaharjoittelijaa. Lisäksi opettajaopiskelijat pitivät hyvänä opiskelijoiden tuntemusta opiskelijakavereiden toimintatavoista. Opiskelijoiden jokainen opitunti toteutui samassa luokkahuoneessa, jossa olivat ajanmukaiset tekniset välineistöt. Lisäksi ruoka- ja kahvitauot olivat aina samaan aikaan. Opiskelijat kiinnittyivät fyysisesti yhteen tilaan. Se helpottaa asettumista opetustilanteeseen, koska oma paikka opetustilassa on selvillä sekä se, missä ja miten opettaja on ja työskentelee.

Nykyinen opiskelijaryhmäni X:ssä on aloittanut opintonsa viime syksynä. Ryhmänjäsenet ovat sitoutuneet opintojaksoonsa. Ryhmä on energinen, mutta osoittanut myös kykynsä keskittyä pitkäksikin aikaan annettuun tehtävään. Ryhmänjäsenet pitävät kiinni aikatauluista, vaikka kokeilevatkin välillä sopimuksiemme rajoja. Oppilaat vaikuttavat huomioivan hyvällä tavalla toisiaan ja minua opettajana. He ovat osoittaneet tuntevansa myös toistensa toimintatapoja ällistyttävän kirikkaasti. Oppilailla on koulussa sama luokkatila opetusjaksoni aikana. Oppilailla on myös kiinteä ruoka- ja kahvitauko (toisin kuin X: koulussa). Opettajakunta X:ssä vaikuttaa olevan myös tiiviimminkin tekemisissä toistensa kanssa. Yhteyttä edistää mm. se, että opettajat pitävät kiinni yhteisistä kahvitauoista iltapäivisin. Tuntiopettajana olen tutustunut jo moniin koulun opettajiin. (Laura 3s/5k)

Tasavertainen suhde kollegaani

Opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan opettajakollegoiden keskinäistä tasa-arvoisuutta ja sitä, miten se näkyi vuorovaikutuksessa sekä vaikutti opettajan tunteisiin. Näistä kokemuksista voi jäädä pitkävaikutteisia tunnelukkoja, jotka voivat heijastua kauaskantoisesti opettajan työhön, jos niitä ei käsitellä. (Vrt. Isokorpi 2006, 125 - 126.) Tässä tutkimusaineistossa yksi opettajaopiskelijoista oli havainnut myöhemmin, miten hänen tasa-arvontunteensa oli kasvanut. Hän oli kokenut saaneensa hyväksyntää aiemmin vaikeana pitämälleen kollegalta.

Jos nyt ajattelen suhdettani toiseen, esim. kollegaani, tulee ensimmäisenä mieleen usein toistunut vaikeuteni keskustella, kokea itseni tasa-arvoiseksi hänen kanssaan. Tiedostan aiemmat huonot kokemukseni, ja ymmärrän nii-

den olevan osittain tuntojeni taustalla. Edellisessä työpaikassa ollut Vaikea Kollega, alentuva, viimeisen sanan ilkeästi haltuun ottava...varmastikaan ei ole tuota eriarvoisuustunnettani auttanut tai helpottanut. Toisaalta hänelle oli pakko oppia pitämään puolensa jollain tavalla sentään, eli loppujen lopuksi hyvinkin kasvattava kokemus. ..//..puhuessani siellä auditorion edessä - huomasin yhtäkkiä kokevani olevani tasa-arvoinen, rennosti läsnä, omillani ja kohdatessani myös kollegani katseen näin siinä hyväksynnän. Se oli varmaankin myös suora peilaus, sillä aiempi kummallinen varovaisuuteni ja varuillaan olotilani oli väistynyt. (Mirjami 5s/4k&7k)

Buber (1986) lähestyy tasa-arvoista vuorovaikutusta minä-sinä - ja minä-se -suhteiden kautta. Tällä hän tarkoittaa sitä välitöntä yhteyttä, mikä kahden ihmisen välille muodostuu kohtaamisessa. Minä-sinä -suhteessa kohtaaminen nähdään arvokkaana ja vastavuoroisena. Siinä mukana on vuorovaikutushetkessä olevien koko olemus. Minä-se -suhteessa kohtaaminen nähdään esineellistävänä ja hallitsevana, monologisena subjektiobjekti -suhteena, jossa minäkeskeisyys leimaa subjektin elämää. Yllä olevassa katkelmassa opettajaopiskelija kuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, jolla tarkoitetaan halua samastua tiettyyn yhteisöön ja tulla sen yhteisön hyväksymäksi jäseneksi (ks. Aho & Laine 1997, 22). Samassa katkelmassa on havaittavissa myös opettajaopiskelijan resilienssin eli vaikeuksista selviämisen kyvyn vahvistumista. Opettajaopiskelijan aikaisempi negatiivinen tunnekokemus muuttui opettajankoulutuksen aikana vahvuudeksi. (Ks. Lipponen, Litovaara & Katajainen 2016, 243 - 244.)

TAULUKKO 8 Yhteenveto opettajaksi kasvun sinä-vaiheen tuloksista

Kasvuprosessin eteneminen

*Luottamus omiin kykyihin
Ammattiroolin vahvistuminen*

Yhteisöllisyys koulutusorganisaatiossa

*Heikko yhteisöllisyys – irrallisuuden tunne
Vahva yhteisöllisyyden tuki
Tasavertainen suhde kollegaan*

6.3 Opettajaksi kasvun prosessin me-vaiheen tulokset

Me-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostui kolme pääluokkaa, joista opettajaopiskelijat opintojensa alussa kirjoittivat: Opettajaksi kasvun vahvistuminen, Opettajan työn haasteet ja Opettajan ammattietiikka.

6.3.1 Opettajaksi kasvun vahvistuminen

Opettajaksi kasvun vahvistuminen pääluokan -teemaa olen käsitellyt seuraavien alaluokkien avulla: *Opettajan rooli* ja *Ammatillinen kasvu*.

Opettajan rooli

Opettajaopintojen edetessä opettajaopiskelijat pohtivat opettajuutta entistä enemmän oman itsensä kautta: miten he olivat opettajuutensa alussa opettajina toimineet ja mitkä tekijät siihen olivat vaikuttaneet sekä miten he opettajina toimivat. Opettajan roolia opettajaopiskelijat olivat rakentaneet matkimalla opettajakollegoita, jolloin he olivat toimineet niin kuin kollegat olivat toimineet. Toisaalta omaan opettajan roolin rakentamiseen olivat vaikuttaneet aikaisemmat opinnot, joista opettajaopiskelijat olivat saaneet opettajan mallia toimia.

Ensimmäisessä katkelmassa yksi opettajaopiskelijoista pohtii itsessä tapahtunutta muutosta ajallisesti: miten hän toimi ennen ja miten hän oli muuttanut toimintaansa. Tässä katkelmassa opettajaopiskelija todentaa itsessä tapahtuneen muutoksen, ja sen miten hänen roolinsa on muuttunut opintojen aikana. Toisessa katkelmassa opettajaopiskelijan pohdinnassa näkyy, miten opettajuus on aikaisemmin pohjautunut perinteiseen opettajan käsitykseen hyvästä opettajuudesta. Arvioidessaan aikaisempaa ja nykyistä toimintaansa opettajaopiskelija on huomannut, että perinteinen opettajan tapa toimia ei ole opiskelijan oppimisprosessin kannalta hyvä. Molemmista kirjoitelmista ilmenee vahvasti opettajapersoonan kasvun pohdinta: miten opettajaopiskelija rakentaa omaa opetustyyliään ja etsii itsenäistä otetta jäljiteltyyään ensin muiden antamia malleja (ks. Väisänen & Silkelä 2003, 30).

Ennen olen muodostanut oman roolini toisten kautta eli pyrkinyt tekemään opetustyötä niin kuin muutkin kollegani. Nyt olen yrittänyt muodostaa omaa roolia ja toimintatapoja enemmän oppimisen näkökulmasta. Olen tyytyväinen siihen mitä olen saanut aikaan työyhteisössä uusilla ajatuksillani ja saanut kollegatkin ajattelemaan toimintamalleja. (Hannu 1s/1k)

Aloittaessani opettajan työt vuoden 2009 syksyllä oma opettajuuteni pohjautui varsin perinteiseen käsitykseen siitä, millaista on hyvä opettajuus. Tietysti tuohon käsitykseen vaikutti omat yliopisto-opinnot ja jatko-opinnot. Pari vuotta sitten tein aika paljon töitä oppituntien eteen. Hain tietoa, muokkasin tietoa, luennoin, tarjosin esimerkkejä ja valmiita vastauksia. Nyt olen oppinut, että kaikkea ei tarvitse tarjoilla opiskelijoille val-

miiksi pureskeltuna. Oppimisessa on tärkeää jättää tilaa oppijan omille oivalluksille, kokemuksille ja elämyksille. On tärkeää myös peilata opittua omiin kokemuksiin ja verrata opittua muiden käsityksiin. (Seija 1s/3k)

Ammatillinen kasvu

Opettajankoulutus ei ole vain tietojen, taitojen ja kompetenssien opettamista, vaan se on ihmisen persoonallisuutta syvällisesti koskettava, monimutkainen ammatillinen prosessi. Ammatillisen kasvun prosessissa opettajaopiskelija pohdii omaa ammatillista käsitystään, omia asenteitaan, kriittistä reflektiokykyään sekä pedagogisdidaktisia taitojaan. Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen tarkoittavat mainittujen tekijöiden lisäksi rakentavia muutoksia opiskelijoiden käyttäytymisessä, mielikuvissa, käsityksissä, havainnoissa ja uskomuksissa. (Ks. Väisänen & Silkelä 2003, 27.) Opettajaopiskelijoiden opettajaksi kasvun pohdinnoissa näkyy, että opettajaopiskelijat ovat havainneet, miten laajasta kasvusta opinnoissa on kyse, ja miten monet tekijät, kuten henkilökohtaiset kyvyt, vaikuttavat opettajaksi kasvuun. Opettajaopiskelijoiden kirjoituksissa nousee esiin ymmärrys siitä, miten jokainen käy oman ammatillisen kasvunsa omista lähtökohdistaan. Tämä on merkittävä havainto, jonka tulisi siirtyä opettajaopiskelijoiden omien opiskelijoiden oppimisen ymmärrykseen. Nyt opettajaopiskelijat kirjoittivat tästä havainnosta vain opettajaopiskelijoihin itseensä liittyvänä tekijänä.

Mielestäni ammatillinen kasvu on prosessi, jonka jokainen läpikäy omista lähtökohdistaan käsin suhteessa omaan koulutukseen, kokemuksiin, kykyihin sekä työyhteisön ominaisuuksiin. Minulla opettajana ammatillinen kasvu on vasta alussa enkä tällä hetkellä tiedä mihin suuntaan olen menossa. (Riitta 2s/3k)

Opettajaopiskelijat reflektoivat opettajaksi kasvua roolimutoksen sekä pedagogisen toiminnan kautta. He pohtivat oppimispäiväkirjoissaan, miten asiantuntijaopettajasta oli kasvamassa ohjaava opettaja. Alla olevassa katkelmassa opettajaopiskelija kuvaa itsessä tapahtunutta muutosta, erityisesti siinä, miten hän on aikaisemmin tehnyt paljon työtä valmistautuessaan oppituntien pitämiseen, ja miten hän on jättänyt omille opiskelijoilleen vähän tilaa oivalluksien syntymiseen. Hänen toimintansa on perustunut aiemmin enemmän opettajan aktiiviseen rooliin, jolloin opiskelijat ovat jääneet passiiviseen rooliin. Opettajaopiskelija on opintojen aikana alkanut ymmärtää, miten opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita ja kannustaa heitä elinikäiseen oppimiseen. Opintojen edetessä opettajaopiskelija havaitsee, miten tärkeää opettajan on ohjata opiskelijoidensa oppimisprosessia.

Asiantuntijaopettajasta on kasvamassa ohjaajaopettaja. Opettajan yksi keskeisin tehtävä on ohjata oppijoita oppimaan ja kannustamaan elinikäiseen oppimiseen. Tavoite pitää olla kirkkaana mielessä niin opettajilla kuin oppijoillakin, mutta keinot tavoitteeseen pääsemiseksi ei tarvitse olla opet-

tajan sanelemia tai määräämiä. Yksilön on opittava löytämään omat vahvuudet ja mahdollisuuden oppijana. (Seija 1s/3k)

Toisaalta opettajaopiskelijat nostivat esiin oppimispäiväkirjoissaan toisen näkökulman. He tarkastelivat pedagogista kehittymistä laadun paranemisen sekä oman substanssinsa kehittymisen näkökulmista. Opettajaopiskelija oli huomannut, miten huolellisesti tunneille valmistautuminen oli tullut hänelle yhä tärkeämmäksi kriteeriksi laadun parantamisessa. Suunnitelmallisuus oli helpottanut opetusjakson toteuttamista mutta myös lisännyt substanssiosaamista. Opettajana toimimisen kokemus oli antanut tälle opettajaopiskelijalle valmiuksia keskittyä oman opetustyylin kehittämiseen.

Pedagogisten taitojen kehittyessä itse opettaminen oppitunnin aikana on kehittynyt, mutta samalla olen huomannut, että huolella valmistautuminen tunneille on tullut yhä tärkeämmäksi kriteeriksi laadun parantamisessa. Mitä suunnitelmallisempaa valmistautuminen on, sitä helpompaa on opetusjakson läpivieminen. Ensimmäisen vuoden oppilaille opetettavat asiat on nyt kertaalleen käyty läpi, joten syksyllä aloittaessani uusien oppilaiden kanssa voin keskittyä enemmän opettamistyyliini kehittämiseen. (Mikko 15s/2-3k)

Oman toiminnan reflektointi ja sen kirjoittaminen oppimispäiväkirjaan tekee näkyväksi opettajaopiskelijalle omien pedagogisten taitojen kehittymisen opettajankoulutuksen aikana (vrt. Malinen & Laine 2009, 13).

6.3.2 Opettajan työn haasteet

Opettajan työn haasteet -pääluokan teemaa olen käsitellyt seuraavissa alaluokissa: *Yhteiskunnalliset arvot koulumaailmassa, Muuttuva opettajan työ ja Johtajien tuki opettajien työssä.*

Yhteiskunnalliset arvot koulumaailmassa

Opettajaopiskelijoiden mielestä koulumaailma heijastelee yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, jotka vaikuttavat opettajiin ja heidän opetukseensa. Yhteiskunnassa vallassa olevat käsitteet siirtyvät kouluihin niin hyvässä kuin pahassa. (Vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 114 - 115.) Oppimispäiväkirjoissa opettajaopiskelijat pohtivat sitä, että oman alan taitoja oli vaikea, ellei mahdoton opettaa ilman käytännön opetusta. Opettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan työpaikat arvostivat opiskelijoiden kädentaitoja, eivät niinkään sosiaalisia ja yhteisöllisiä taitoja. Ilkka Vertasen (2002) tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen ydinosaamisen vaatimuksia, erityisesti toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutosta vuonna 2010. Vertanen on havainnut tutkimuksessaan, millaisia avaintaitoja vuonna 2017 tarvitaan. Tämän barometrin tuloksena kädentaidot sijoittuvat painoarvoon 5. Kommunikaatiovalmiudet ovat painoarvoltaan 8,2, muutoksensietokyky ja oppimiskyky ovat painoarvoltaan 8,1, ja ihmissuhdetaitojen osaaminen sekä erilaisuuden sietokyky ovat painoarvoltaan 7,9. (Vertanen

2002, 188.) Opettajan on mukauduttava työelämän vaatimuksiin. Samalla hänen toivotaan säilyttävän ennakkoluulottomuutensa ja uteliaisuutensa uusiin asioihin, sillä alat muuttuvat hitaasti ja teknologiavetoisesti. Myös oppilaitoksissa työyhteisöjen toiminta heijastaa työelämän tilannetta. Samat elementit näyttävät siis sekä oppilaitoksissa että työelämässä. (Vrt. Alava, Halttunen & Risku 2012.)

Yhteiskunnan arvojen näkyminen peilautuu oppilaitokseen ja sen toimintaan myös säästämisen näkökulmasta. Opetukseen liittyviä määrärahoja pienennetään, jolloin pienennysten vaikutukset heijastuvat opetukseen. Oppilaitoksissa tapahtuva säästäminen on vähentänyt yleistä kehittämistä, jolloin käytössä olevat opetusvälineet ovat erään opettajaopiskelijan mielestä jääneet 90-luvun alkuun.

Jatkuva säästäminen on aiheuttanut opettajakunnassa reaktion, että kukaan ei halua kehittää mitään, eletään vain päivää kerrallaan, eikä suunnitella sen kummemmin tulevaa. Myös opetuksessa käytettävät välineet ovat 90-luvun alkupuolelta, jonne yhteisö on siis jämähtänyt. (Hannu 2s/1k)

Yllä olevasta katkelmasta heijastuu kuva opettajien passiivisesta toiminnasta oman työn kehittämisessä. Opettajien toiminta vaikuttaa opettamisen myötä opiskelijoihin. Niemi (2006, 76 - 77) nostaa esiin opettajan sitoutumisen tehtävänsä, eli sen, miten aktiivisesti opettaja on kehittämässä omaa toimintaansa. Opettajan sitoutumisella tai sitoutumattomuudella on merkittäviä vaikutuksia opiskelijoiden sitoutumisessa omiin opintoihinsa. Vaikutus ulottuu opettajan antaman esimerkin mukaan ammatin arvostukseen ja oman alan arvoihin, jotka puolestaan voivat heijastua opiskelijan tulevaisuuteen. Tärkeää on pohtia, mikälaisena opettaja itsensä näkee: tarkasteleeko hän itseään opettajana vai näkeekö hän itsensä ennemmin oman alansa ammattilaisena. Tämä käsitys todentaa sitä, miten ihminen toimii ja kehittää omaa toimintaansa työyhteisössä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 121.)

Muuttuva opettajan työ

Oppimispäiväkirjoista löytyi pohdintaa opettajuuden rakentumisesta omassa työyhteisössä opettajan erilaisten työtehtävien takia. Opettajan työ näyttäytyy pirstaleisena. Opetuksen lisäksi opettajalle kuuluvat myös muut tehtävät, kuten projektit, palaverit, kokoukset ja koulutukset. Opettajilta vaaditaan monialaista osaamista. Mainitut tekijät synnyttävät ristiriitaa korostettuun välittämisen kulttuuriin, jolloin sillä on vaikutusta myös opiskelijoihin. Aikuiskoulutuksessa on hyviä opettajia ja selkeitä kokonaisuuksia, mutta liikaa päällekkäistä työtä ja hallinnan puutetta. Moni opettaja haluaisi luoda uutta, josta syntyisi työniloa. Uusia kehittämiskohteita ei kuitenkaan uskalleta sanoa ääneen, koska niiden pelätään tuovan lisätöitä.

Opettajana en ole paljoakaan ollut osana työyhteisöä. Eniten olin keväällä aikuiskoulutuksessa. Minusta siellä on hyviä opettajia, selkeitä kokonaisuuksia, mutta samalla liikaa päällekkäistä työtä ja hallinnan puutetta.

Opettajista tämä näkyi ajoittaisena tappiomielialana ja liian työn kuormana. Kaikki joutuivat tekemään paljon töitä jatkuvasti. Lisätyöt tulivat kiireessä eikä niihin ehtinyt paneutua. Monen asian selkeyttäminen tekisi työn hallittavaksi. Monet osaamisalueet jäivät hyödyntämättä, kun opettajat pelkäävät, että tulee taas lisää eikä vanhoistakaan selviä. Toisaalta moni haluaisi luoda uutta ja esimerkiksi täydennyskoulutukseen on ajatuksia, joita ei uskalleta lausua ääneen. Näistä ajatuksista tulisi myös työniloa toteutuessaan. (Riitta 2s/5-6k)

Opettajan alati muuttuvaa arkea opettajaopiskelijat kuvasivat siitä näkökulmasta, että opettajan työhön ja kyseiseen opintojaksoon annetut tuntiresurssit ja aika eivät riittäneet opetuksen toteutukseen. Opettajat joutuivat muuttamaan ja karsimaan opetettavaa sisältöä. Tämä näyttäytyi opettajille opetustyön arvostamattomuutena.

Etukäteen valmiiksi suunnitellusta opetusjaksosta on monesti (melkein aina) pakko jättää osa asioista opettamatta kunnolla, koska varattu aika ja resurssit eivät kerta kaikkiaan riitä. Minusta oppilaitoksessamme tämä on iso ongelma. Opettajien opetustyötä ja omia tavoitteitaan ei aina arvosteta riittävästi. Tästä on kollegoidenkin kesken keskusteltu monesti ja olemme oikeasti huolestuneita. Esimiehillemmekin olemme esittäneet asiamme mutta mikään ei ole muuttunut. (Mikko 6s/2k)

Yllä olevasta katkelmasta voidaan nähdä, miten opettajien jatkuvan kiireen ja työn suunnittelemattomuuden vuoksi opetuksen laatu kärsii. Tämä heijastuu opiskelijoihin, jotka turhautuvat, kun he huomaavat, että oppitunteja ei ole ehditty valmistelemaan etukäteen. Kiire ja työn suunnittelemattomuus turhauttavat myös opettajia, sillä tekemättömien työt aiheuttavat stressiä, ahdistusta riittämättömyyden tunnetta. Ongelma olisi kuitenkin hyvällä suunnittelulla ja järjestelmällisellä toiminnalla estettävissä. Muutamia opettajaopiskelijat kirjoittivat monta vuotta opettajana toimittuaan tottuneensa tällaiseen toimintaan, siksi he kertoivat säälivänsä uusia taloon tulevia opettajia. Opettajien toiminta heijastuu monella tapaa opiskelijoihin ja heidän oppimisprosesseihinsa. Opettajien toimintatapa näyttäytyy varsin ristiriitaiselta opiskelijoiden odotuksiin nähden, sillä opiskelijat toivovat opettajalta rauhallista, oikeudenmukaista ja kaikki opiskelijat huomioivaa opettajaa, joka ei huuda ja aja ulos luokasta.

Oppilaiden mielestä hyvä opettaja on rauhallinen, oikeudenmukainen ja kaikki oppilaat huomioiva eikä huutava, vihainen oppilaita luokasta ulos ajava opettaja. (Mikko 15s/4-5k)

Johtajien tuki opettajien työssä

Johdon kiinnostus ja organisointitapa vaikuttavat paljon siihen, miten työt organisaatiossa toteutuvat (Onnismaa & Kiander 2012, 45 - 46). Oppimispäiväkirjoista näkyi, miten opettajien työt hankaloituivat, kun oppilaitoksen johto ei ollut järjestänyt opetusta siten, että se olisi ollut mahdollista toteuttaa. Resurssi-

en vähäisyys oli vaikuttanut opetukseen, projektien aikataulut oli laadittu liian tiukoiksi, jolloin lopputulokset jäivät usein keskeneräisiksi. Monet käytännöt olivat hankalia toteuttaa. Opettajilta edellytettiin monien tietojärjestelmien osaamista, vaikka niitä käytettiin ainoastaan satunnaisesti. Nämä havainnot poikkeavat suuresti niistä kokemuksista, joista opettajaopiskelijat ovat kirjoittaneet kohdanneensa aiemmissa työympäristöissään. Kirjoituksissa ilmenee, miten he kaipaavat yksityissektorin tehokkuutta ja järjestelmällisyyttä oppilaitosorganisaatioihin ja sen johtoon.

Oppilaitosympäristössä välillä tuntuu siltä, että muut asiat, kun oppilaiden oppiminen on tärkeämpää. (Mikko 15s/4-5k)

Esimiesten ja johtajien toimintatapa näyttäytyy kohtaamattomuutena. Opettajaopiskelijat luonnehtivat johtajia oppimispäiväkirjoissaan etäisiksi. Heiltä ei saanut tukea päivittäisten asioiden hoitamiseen. Moni opettajaopiskelija ei saanut kysymyksiinsä vastauksia, jolloin asiat jäivät käsittelemättä. Johto ei myöskään näyttänyt valvovan sovittujen asioiden toteutumista, jolloin jokainen opettaja toimi omalla tavallaan. Johto puuttui opettajien työhön vain niissä tapauksissa, joissa sillä oli huomautettavaa. Opettajaopiskelijoiden mielestä johtajien olisi tunnettava opettajien työtä ja yritettävä tukea jokaista opettajaa tämän työssä. Opettajaopiskelijat vertailivat aikaisempaa oman alansa työn johtamistapaa oppilaitosjohtamiseen. He näkivät selkeitä eroja muun muassa työn ja johtamisen tehokkuuden sekä järjestelmällisyyden osa-alueilla.

Toinen hyvä esimerkki viime vuodelta on työnantajan ilmoituksella toteutettu työssäoppimisresurssin pienennys 20h/viikko -1h/oppilas/viikko (max 1,5h), kun kysyimme tarkennuksia, että mistä työssäoppimisen ohjauksessa sitten kuuluu tehdä eli mitä jätetään tekemättä, emme saaneet mitään vastausta ja asia roikkuu edelleen ilmassa. (Hannu 2s/4k)

Organisaation merkittävin keino esteiden poistamisessa on aito ja syvä viestintä ja vuorovaikutus koko organisaatiossa. Huomioitavaa on se, että aidossa ja syvässä vuorovaikutuksessa ihmiset ovat toistensa resurssija. Näin organisaation ja yksilöiden oppimiset moninkertaistuvat. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 24; ks. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 77 - 88.) Esimiesten oma asenne omaa työtään ja työyhteisöään kohtaan heijastuu työntekijöihin (Juuti & Vuorela 2006, 18). Martela ja Jarenko (2015, 21) ovat kirjoittaneet työntekijöiden sisäisestä motivaatiosta. He katsovat, että tulevaisuuden esimiesten tärkeimpänä tehtävänä on työntekijöiden energisyyden johtaminen. Energisyyden johtamisella tarkoitetaan työntekijän sisäisen motivaation ja innostuksen ylläpitämistä. Esimiehen on omalla vuorovaikutuksellaan osoitettava, että jokaista työntekijää kunnioitetaan ja heistä välitetään heidän omassa työyhteisössä. (Martela & Jarenko 2015, 61; Juuti & Vuorela 2006, 89 - 90.)

Nyt keväällä huomasin, että opettajat suunnittelupäivillä riitelevät ja purkivat pahaan oloaan toisiin opettajiin, ei onneksi minuihin, koska olen

vielä uusi ja ulkopuolinen. Asioita ei pitäisi jättää muhimaan, jolloin ne myös tупpaavat paisumaan. Jos kaikki vuoden aikana kertyneet "kaunat" ym. puretaan toukokuussa silloin kun pitäisi energia suunnata tulevan syksyn suunnitteluun, on se henkisesti liian kuormittavaa. Kyse on tietysti myös toimintamallista ja sen toimimattomuudesta. Miksi kasata toukokuulle kohtuuttomasti suunnittelua, kun/jos se turhauttaa useampia opettajia? Pitääkö kaikkea suunnitella aina alusta lähtien uudestaan? Voisiko suunnittelua tehdä enemmän esim. työpareittain eikä niin paljon isolla porukalla? Nämä tietysti ovat kysymyksiä, jotka kyseisen alan koulutus-päällikön tulisi ratkaista. Kunnolla johdettu työyhteisö pystyy ratkaisemaan moninaisuuteen liittyvät haasteet. (Seija 2s & 3s/2k & 3k)

Puhumisen tavat tukevat erilaisia kokemuksia ja luovat erilaisia suhteita – erilaiset kokemukset ja niistä syntyneet suhteet tukevat vuorostaan erilaisia puhe- tapoja (Riikonen & Smith 1998, 17).

Alla olevassa katkelmassa reaalistuu todellinen kuva siitä, millaisissa tilanteissa opettajaopiskelijat toimivat omissa oppilaitoksissaan. Opettajaopiskelijat saivat opintojensa aikana paljon tietoja ja taitoja opettajana kehittymiseen. Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella tiedollisena, sisällöllisenä sekä sosiaalisena kysymyksenä. Opettajan asiantuntijuutta syventävät tiedolliset ja sisällölliset kysymykset kertovat opettajan kompetenssista, kun taas sosiaalisilla kysymyksillä viitataan vuorovaikutuksen ja kommunikaation muotoihin, jotka rakentavat viestinnän kompetenssia. Kun mainittuja kysymyksiä tarkastellaan laajasta näkökulmasta, huomataan, että kyse on koko organisaatiota koskevasta tarkastelusta: miten organisaatiossa todennetaan kulttuuria, rakenteita ja toimintamalleja, ja miten koulutusideologiat ja pedagogiset käytännöt palvelevat opiskelijoita. (Väisänen & Silkelä 2003.)

Haasteita opettamisen kehittämiseksi on kuitenkin jatkuvasti rauhaton työympäristö. Jatkuva meteli ja häirintä tekee opettamisesta todella vaikeaa. On erittäin turhauttavaa valmistautua tunnille tietäen, että opettamis-tasi asiaa ei kuunnella. Tämä on seikka, mihin opettajilla ainakin meidän oppilaitoksessamme ei ole aina keinoja puuttua. Tämä on ehkä kaikkein eniten opettajia turhauttava seikka. (Mikko 15s/4-5k)

Opettajan työ sisältää paljon tunnerasitteita, ja siksi työssä turhautuminen ei ole opettajille tuntematon asia. Työssä tulee eteen hetkiä, jolloin opettaja kokee epäonnistuvansa, vaikka hän olisi yrittänyt ennakoida kaikki hyvin. (Määttä & Uusiautti 2012, 32.) Oppimispäiväkirjat osoittavat, että opettajat kamppailevat ja kipuilevat sangen yksin erilaisten haasteiden kanssa. Johto ei näytä tukevan tai mahdollistavan tilanteita, joissa opettajat saisivat yhdessä esimiehen johtamana käsitellä opetuksen asioita.

Opiskelijoista paikalla 3. Tämä on todella kamalaa. Koen ahdistusta tämän luokan huonon ryhmäytymisen vuoksi. En kylläkään opettanut heitä syksyllä paljoakaan, mutta silti minun olisi pitänyt nähdä kokonaisuus ja

puuttua asiaan. Toisaalta, heidän ryhmäohjaajansa olisi pitänyt puuttua asiaan vielä voimallisemmin. Voinhan toki puolustautua juuri sillä, etteivät vanhemmatkaan kollegat ole asiaan puuttuneet. Onko tämän ryhmän kohdalla tapahtunut niin, ettei enää jakseta tai viitsitä puuttua? Vai onko kyse siitä, ettei näe tai halua nähdä ongelmaa? Jotenkin olen nähnyt kollegani opettajuudessa väsymisen merkkejä. Minun tulisi varmasti puuttua siihen, mutta miten? En vaan voi mennä ja todeta asiaa. (Maarit 9-10s/5-1k)

Yllä olevassa katkelmassa opettajaopiskelijan sisäisessä pohdinnassa ilmenee kiinnostavasti sekä opettajan pedagoginen, että ammatillinen identiteetti ja identiteettipohdinta. Ne kaikki kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat opettajana toimimiseen ja opettajan kasvamiseen. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltaessa opettajaopiskelija käsittelee omaa ahdistustaan ja sitä, miten ryhmäytyminen ei ole onnistunut. Opettajaopiskelija pohtii opettajan ammatti-identiteettiään: miten hänen olisi pitänyt havaita ryhmään liittyvät ongelmat. Hän vaihtaa kuitenkin ikään kuin huojentuneena näkemystään. Hän oli huomannut, että koska varsinainen häntä vanhempi kollega ei ollut puuttunut asiaan, joten hänenkään ei tarvinnut siihen puuttua. Pohdinnan lopussa opettajaopiskelija reflektoi asiaa vielä identiteetin näkökulmasta: kuinka hän oli havainnut kollegassa väsymisen merkkejä ja kuinka hän voisi ottaa sen kollegan kanssa puheeksi. Tässä katkelmassa näkyy hienosti se, minkälaisien prosessien ja pohdintojen ääressä opettajat aika ajoin ovat, ja miten sekä pedagoginen, ammatillinen ja oman identiteetin pohdinta liittyvät toisiinsa. Yllä olevassa pohdinnassa näkyy myös se, mitä opettaja pitää tällaisessa tilanteessa tärkeänä sekä se, mihin hän sitoutuu ammatissaan. Näin ammattiin liittyvään pohdintaan sisältyy lisäksi työtä koskevien arvojen ja eettisten ulottuvuuksien pohdinta. (Ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

6.3.3 Opettajan ammattietiikka

Opettajan ammattietiikka -pääluokan teemaa olen käsitellyt seuraavien alaluokkien avulla: *Opiskelijoiden arvot* ja *Opettajan oman toiminnan arvot*.

Opettajan ammattietikkaan katsotaan sisältyvän arvot ja opettajan eettiset periaatteet (vrt. OAJ:n opettajan eettiset periaatteet ja arvot). Näistä lähtökohdista opettajaopiskelijat kirjoittivat opettajan ammattieettisyydestä varsin monipuolisesti verraten sitä omaan opetustyöhön tai ammattialaan. Pohdinnat jakautuivat siten, että opettajaopiskelijat kirjoittivat lähes yhtä paljon opettajan ja opiskelijan välisestä eettisestä toiminnasta kuin opettajan suhteesta työhönsä. Opettajan eettisistä periaatteista opettaja ja sidosryhmät, opettaja ja yhteiskunta sekä opettaja ja moniarvoisuus ei löytynyt pohdintoja. Nämä havainnot liittyvät sekä tunti- että päätoimisina opettajina toimiviin opettajiin. Pohdintojen puutteeseen saattoi vaikuttaa se, että tuntiopettajina toimiville ei ollut avautunut opettajuuden kokonaisuus, koska heidän työnsä kohdentui vain tiettyjen tuntien toteuttamiseen. Tällöin ulkopuolelle jäivät monet opettajuuteen ja opet-

tamiseen liittyvät asiat, kuten eri sidosryhmien ja yhteiskunnan mukanaan tuomat haasteet ja odotukset. Myös päätoimisina opettajina toimivilla voi olla vastaavanlaisia haasteita, jos he keskittyvät vain oppituntien toteuttamiseen. Tällöin opettajuuden muut osa-alueet jäävät huomioimatta.

Opiskelijoiden arvot

Opiskelijoihin liittyvissä arvoissa opettajaopiskelijat reflektoivat oppimispäiväkirjoissaan eniten rehellisyyttä ja tasa-arvoa. Oppimispäiväkirjojen kirjoittajat näkivät selvästi nämä arvot muita tärkeämpinä ja tavoiteltavina ominaisuuksina, jotka jokainen opettajaopiskelija halusi sisäistää. Seuraavissa kahdessa katkelmassa ammattieettistä pohdintaa reflektoidaan luvatuista asioista kiinni pitämisen sekä rehellisyys itseä ja opiskelijoita kohtaan arvojen avulla. Opettajan työn perustana opettajaopiskelijat näkevät tärkeinä rehellisyyden itseä ja muita kohtaan sekä keskinäisen kunnioituksen kaikissa vuorovaikutustilanteissa (ks. OAJ:n opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2014).

Arvojeni pohjalta pyrin rehellisyyteen, tasa-arvoisuuteen ja oikeuden mukaisuuteen. Perusluottamuksena ihmiseen, luotan inhimilliseen ihmiseen ja suotuisaan muutokseen. (Laura 3s/4-6k)

Työssäni olen yrittänyt noudattaa tasapuolista politiikkaa, ja olen yrittänyt pitää ne asiat, jotka olen luvannut. Oppilaille en täten ole liikoja lupailut, samalla tavalla tein aikaisemmissa työpaikoissa alaisteni kanssa. Olisi helppoa olla ystävää ja lupaila kaikenlaista, ja kun lupauksien lunastamisen aika tulisi, voisin syytellä yhteisöä ja muita opettajia siitä, etten voi pitää lupaustani. (Teemu 2s/3k)

Oppimispäiväkirjoissa opettajan ammattieettiset arvot näyttivät toisaalta selkeiltä, kun opettajaopiskelijat pohtivat omaa opettajana toimimistaan oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Toisaalta eettiset arvot todentuivat jäsenymättöminä. Seuraavassa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii eettisiä kysymyksiä joustavuutena opiskelijoita kohtaan. Hän kertoo myös sen, miten eettiset kysymykset ilmenevät hänen työssään, mutta pohtii sitten, että hän ei ole työssään törmännyt eettisiin kysymyksiin.

Ammattietiikka näkyy oikeastaan niin, että pyrkii toimimaan oikeudenmukaisesti ja opiskelijoihin myönteisesti suhtautuvasti. Olen yrittänyt toimia joustavasti opiskelijoita kohtaan, joten välillä tuntuu, että opiskelijat ovat käyttäneet tätä myös vähän hyväksi. Pitäisi löytää sellainen selkeä johdonmukainen linja, jonka mukaan toimia. En ole törmännyt eettisiin kysymyksiin juurikaan työssä. (Jukka 2s/1k)

Opettajaopiskelijat näkivät ammattietiikan olevan oikean tiedon esittämistä opiskelijoille sekä kirjallisiin lähteisiin ohjaamisena. Myös kriittisyyden internetissä olevaa tietoa kohtaan opettajaopiskelijat mielsivät kuuluvan opettajan ammattieettisiin arvoihin. Edellisten lisäksi opettajaopiskelijat sisällyttivät am-

mattietikkaan kuuluvan tasa-arvoisuuden opiskelijoita kohtaan. Se korostui opettajaopiskelijoiden mukaan arviointitilanteissa.

Ammattietikan koen siten, että opiskelijoille pitäisi esittää mahdollisimman todellista ja oikeaa tietoa ja ohjata heitä oikean tiedon lähteille. Kriittisyys kaikkea internetissä olevaa tietoa kohtaan on myös erittäin suotavaa. Tämä lisäksi ammattietikkaan kuuluu tasa-arvoisuus opiskelijoita kohtaan, mikä korostuu erityisesti arviointitilanteessa. Esimerkiksi sovitut arviointiasteikot kuuluisivat pitää kaikille, mikä aiheuttaa haastetta kursseilla, joilla on monta ryhmää ja niillä useampi opettaja. Annetut tehtävätkin voivat olla samoja mutta eri opettajat tulkitsevat ja arvioivat vastauksia eri tavalla, jolloin on vaara epätasa-arvoiselle kohtelulle. (Pekka 1-2s/4k-1k)

Oikeudenmukaisuus, johdonmukaisuus ja opiskelijan hyväksytyksi tuleminen olivat myös arvoja, joista opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan. Ympärillä olevilla ihmisillä on vaikutusta siihen, miten yksilö voi omassa yhteisössään. Sosiaalisissa tilanteissa ihmiset kaipaavat erityisesti välittämistä ja vaikuttamista. Ne määräävät sen, miten kukin haluaa olla yhteydessä toiseen ihmiseen. (Martela & Jarenko 2015, 61.)

Opettajana pyrin aina tasapuolisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Kunnioitan opettajakollegoitani ja opiskelijoiden mielipiteitä. Kuuntelen muita. En muodosta stereotyyppioita tai ennakkoasenteita kenestäkään etukäteen. (Seija 2s/2k)

Opiskelijalle on tärkeää, että hänestä välitetään, ja että hän kuuluu johonkin. Jokaiselle meistä on tärkeää tulla hyväksytyksi ja tuntee olevansa tärkeä edes jollekin. (Saara 2s/3k)

Opettajan oman toiminnan arvot

Opettajaopiskelijat pohtivat opettajan eettisissä periaatteissa opettajan suhdetta omaan työhönsä erityisesti siitä näkökulmasta, miten huolellisesti sovitut asiat tehtiin. Opettajaopiskelijat kokivat eettiset asiat opettajan työssä tärkeinä. Erityisesti siksi, että ne tehtävät, joita heille annettiin, he koettivat hoitaa huolellisesti. Niistä tehtävistä, joita he eivät pystyneet hoitamaan, he kieltäytyivät. Kirjoituksista hahmottui kuva siitä, miten realistisesti opettajaopiskelijat arvioivat omaa kykyään hoitaa opettajan tehtäviä. Muutamissa kirjoitelmissa näkyi se, että nämä opettajaopiskelijat eivät ottaneet niitä tehtäviä, joita he eivät voineet hoitaa. Tämä on sikäli poikkeuksellista nykyisessä ajattelussa, koska opettajan työnkuvat ovat päinvastoin laajentuneet ja lisääntyneet monin tavoin (ks. Virtanen 2015, 20). Nykyään moni opettaja kamppailee jatkuvan kiireen, lisääntyvien työtehtävien sekä oman jaksamisensa kanssa. Opettajaopiskelijan ajatus siitä, että ei oteta enempää töitä kuin jaksetaan hoitaa, kuulostaa ihanteelta, jonka pitäisi kuitenkin olla tämän päivän realismia.

Eettiset asiat opettajan työssä ovat minulle tärkeitä. Ne tehtävät, joita minulla on, hoidetaan kunnolla. Sellaisia tehtäviä, joita en pysty hoitamaan, en ota. Kohdistan työpanokseni minulle resurssoidun tuntimäärän mukaisesti. Se on selkeä kehityskohde edelleen. Tässä on minulla ollutkin haastetta, koska uudella opettajalla työtä tuntuu olevan koko ajan enemmän kuin työaikaresursseja. (Seija 2s/2k)

Vastuullisuutena, sitoudun ja teen sovitut asiat. Otan vastuun oman ammattitaidon päivittämisestä. Reflektoin omaa toimintaani ja vallankäyttöäni. Kerään palautetta omasta toiminnastani sekä toimin juridisesti ja lainsäädännöllisesti vastuullisesti. Arvoristiriidattomuutena, toimin omien arvojeni mukaan yhteisöissä, joihin omat arvoni sopivat. (Laura 3s/4-6k)

Opettajaopiskelijat kirjoittivat siitä, miten opettajan ammattietiikka näkyi kaikessa opettajan toiminnassa. Eettisen pohdinnan avulla he voivat tarkastella omia arvojaan, jotka olivat heidän toimintansa taustalla. Kasvatustyössä käytetään valtaa, joten on tärkeää tiedostaa omat arvostukset ja arvot. Opettajan tulee kyetä säätelemään omaa toimintaansa arvojensa näkökulmasta. Seuraavassa katkelmassa opettajaopiskelija reflektoi sitä, miten opettajan ammattieettisyys alkaa opetuksen suunnittelusta ja etenee oppimisen ohjaamiseen. Opiskelijan pohdinnasta näkyy se todellisuus, jossa opettajat työskentelevät, ja kuinka ammattieettiset arvot todentuvat. Vaikka opettajalla itsellään on hyvä pyrkimys toteuttaa omaa opetustaan ammattieettisten periaatteiden mukaan, ei oppilaitostasolla aina tueta näkemystä ja mahdollisteta sitä, että eettiset arvot todentuisivat. (Ks. Onnismaa & Kiander 2012.)

Mielestäni se alkaa siitä, miten laadukkaasti osaa suunnitella opetustyötä ja oppimisen ohjaamista. Koska opetin vain yhden lukukauden ja opetukseeni kuului niin monia eri aineita, olin koko ajan ääri rajoilla, enkä pystynyt perehtymään aiheisiin riittävästi. Opetusta oli vielä eri oppilaitoksissa ja tavoitteet olivat kaikille erilaisia. Minusta opettajan hyvä perehtyneisyys aiheeseen on tärkeää. Tämä ei kyllä tapahdu ihan hetkessä! Toinen ammattieettinen kysymys on todellinen oppimisen ohjaaminen. Se on vaikeaa, kun on paljon pieniä kursseja ja tuntimäärät ovat pieniä. Minulla oli keväällä (2011) yli 200 opiskelijaa ja joillekin opetin vain 14 tuntia. Siinä ajassa ei ehdi tutustua opiskelijoihin. Helmikuussa sain yllättäen oman ryhmän. Tämän ryhmän kanssa olin vähän enemmän ja ohjasin myös heidän työssäoppimistaan. Minä toivoisin voivani tutustua opiskelijoihin paremmin ja löytäväni heidän kanssaan yhdessä jotain uutta. (Riitta 3s/3, 5-6k)

Opettajan ammattieettisyyteen liittyvistä kirjoitelmista heijastui kuva siitä, miten opettajaopiskelijan ammattietiikka näyttäytyi arjessa. Opiskelijat pohtivat opettajan ammattietiikkaa varsin konkreettisesti ja omaan opettajan työhönsä ja toimintaansa verraten. Näyttääkin siltä, että eettiset arvot ja periaatteet olivat konkretisoituneet osaksi monen opettajaopiskelijan arkea, kun taas osalle opettajaopiskelijoita ne näyttäytyivät jäsentymättöminä.

TAULUKKO 9 Yhteenveto opettajaksi kasvun me-vaiheen tuloksista

Opettajaksi kasvun vahvistuminen*Opettajan rooli**Ammatillinen kasvu***Opettajan työn haasteet***Yhteiskunnalliset arvot koulumaailmassa**Muuttuva opettajan työ**Johtajien tuki opettajien työssä***Opettajan ammattietiikka***Opiskelijoiden arvot**Opettajan oman toiminnan arvot***6.4 Opettajaksi kasvun prosessin he-vaiheen tulokset**

He-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostui neljä pääluokkaa: Substanssialan ja opettajan työn kehittäminen, Ammattietiikka omassa työssä, Opettajaksi kasvu opintojen aikana ja Kirjoittamisen tuki ammatillisessa kasvussa.

6.4.1 Substanssialan ja opettajan työn kehittäminen

Substanssialan ja opettajan työn kehittämisen pääluokan teemaa olen käsitellyt seuraavien alaluokkien avulla: *Substanssitiedon ylläpitäminen* ja *Opettaja substanssitiedon välittäjänä*.

Ammatilliset opettajaopiskelijat työskentelevät opintojensa aikana sekä sen jälkeen kaksijakoisen haasteen edessä: heidän pitää toisaalta pysyä oman ammattialansa kehittymisessä ajan tasalla, jotta he kykenevät opettamaan ammattiinsa liittyviä asioita omille opiskelijoilleen sekä toisaalta heidän tulee kehittää uutta ammattia – opettajuutta. Kaksijakoinen reflektointi näkyi vahvasti oppimispäiväkirjoissa, joissa opettajaopiskelijat pohtivat sekä oman ammattialansa kehittymisessä mukana pysymisen haasteellisuutta sekä sitä, miten kehittää omaa opettajana toimimista. Huomioitavaa pohdinnoissa oli se, että opettajaopiskelijat kirjoittivat oman alansa kehittymisen seuraamisesta minä-muodossa mutta suunnatessaan huomionsa opettajan työn kehittämiseen muuttui puhe ulkokohtaiseksi kolmannessa persoonassa olevaksi. Tämä havainto voi tarkoittaa sitä, että substanssiala oli alana ja ammatti-identiteetin näkökulmasta opettajaopiskelijoille tuttua, joten he jäsensivät sitä oman itsensä kautta. Koska opettajan ammatti oli

vielä osalle opettajaopiskelijoista vieras ja tuntematon, opettajan ammatti-identiteetti ei ollut vielä jäsentynyt ja selkeytynyt niin kuin substanssinsa hallitsevilla opettajaopiskelijoilla oli vuosien saatossa tapahtunut.

Substanssitiedon ylläpitäminen

Eriyisesti tekniikan alan opettajaopiskelijat kirjoittivat siitä, miten oman ammattialan kehityksessä mukana pysymistä saattoi pitää yllä ammattijulkaisujen lukemisella sekä muuten alan seuraamisella. Oppimispäiväkirjoista näkyi sekin, että toisaalta kehityksessä mukana pysyminen vaati jatkuvaa alan seurantaa. Moni opettajaopiskelijoista totesi oppimispäiväkirjassaan, että hänellä ei ollut alastaan viimeisintä tietoa, sillä viimeisimmän tiedon saaminen vaatisi paljon enemmän perehtymistä alan kehittymiseen.

Oman alan seuraaminen onnistuu opettajan työssä ilman suurempia ponnistuksia, mutta jos pitäisi pysyä alan kehityksen kärjen vauhdissa, niin silloin se ei olekaan enää niin helppoa. (Pekka 2s/2k)

Substanssiosaamiseni, jota olen pitänyt vahvimpana puolenani (sitä se ilmeisesti juuri tällä hetkellä on), tarvitsee myös herkeämätöntä varuillaan oloa, tekniikan ja automaation kehityksessä valtavalla nopeudella. (Teemu 1s/5k)

Mielenkiintoista näissä pohdinnoissa on se, että oman substanssialan kehityksessä mukana pysymisestä kirjoittavat vain tekniikan opettajaopiskelijat. Muiden alojen opettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa ei oman alan kehittymiseen tai siinä mukana pysymiseen löytynyt pohdintoja. Oman alan kehityksessä mukana pysymisestä moni kirjoitti ikään kuin toteamuksena, sitä ei koettu millään tavalla ahdistavana tai huolestuttavana asiana.

Opettaja substanssitiedon välittäjänä

Opettajaopiskelijat pohtivat, minkälaista substanssitietoa he opettajina olivat välittämässä opiskelijoille: oliko tieto vanhentunutta, tämän päivän tietoa vai tulevaisuuteen suuntaavaa. Seuraavassa katkelmassa yksi opettajaopiskelija pohtii, kuinka ammatillisen opettajan on tunnettava ammattialaansa sekä sen historiaa, nykypäivän toimintaa, että myös sitä, mihin ala on suuntautumassa. Tämä asettaa ammatilliselle opettajalle haasteen: miten pysyä kehityksen tahdissa.

Opettajan tehtävänä on arvioida kuinka uutta tietoa tuoda opetustilanteisiin. Opettaako vanhentunutta tietoa, ajantasaista, vai katsoa muutaman vuoden päähän opiskelijoiden valmistumishetkeen. Väitän, että oikea opetusmuoto sisältää kaikkia näitä. Alan historiaa on tunnettava, samoin nykytilanne ja kuriositeettina voimme visioida myös tulevaisuutta. (Ilkka 42s/5k)

Ammatillinen opettaja on monien haasteiden edessä, mutta yhdeksi tärkeimmistä haasteista nousee se, miten opettaja kehittää oman ammattialansa osaamista ja miten se välittyy opetuksessa opiskelijoille. Erityisenä haasteena moni opettajaopiskelijoista piti uuden tiedon tuomista ja soveltamista opetuksessa.

Muutamissa kirjoitelmissa nämä opettajaopiskelijat painottivat opettajan vas-
tuuta uuden tiedon välittämisessä.

*Mikään ei ole niin surullista katsottavaa ja kuunneltavaa kuin opettaja, joka kertoilee vanhentuneet tekniikasta tyyliin, joka paljastaa vuosien vä-
linpitämättömyyden päivoittaa osaamista, varsinkin jos henkilö ei itse
huomaa mitään outoa käytöksessään. (Teemu 1s/5k)*

Opettaja toimii oman alansa esikuvana opiskelijoille, joten ei ole yhdentekevää
minkälaista tietoa ja millä tavalla toteutettuna hän sitä opiskelijoille toteuttaa.
Luukkainen (2004) tuo esiin tutkimuksessaan sen, miten opettajan on kyettävä
kehittämään opetusta. Toisaalta opettajan työssä tulee ilmetä halua kehittää
omaa itseä sekä kykyä nostaa opetuksessaan esiin keskeiset opetettavan aineen
ydinalueet. Opettajan on myös hallittava omassa opetustyössään tieto- ja vies-
tintätekniikat. (Emt. 2004, 205.)

6.4.2 Ammattietiikka omassa työssä

Ammattietiikka omassa työssä -pääluokan teemaa olen käsitellyt seuraavien
alaluokkien avulla: *Opettajan arvopohdinta* ja *Ammattieettisyys opetuksessa*.

Opettajan ammattietiikkaan liittyvät pohdinnat muuttuivat ja supistuivat
he-vaiheeseen siirryttäessä. Pohdinnoissa korostui oman työpaikan ja omien
arvojen pohdinta, kuinka ne tukivat toisiaan, kovien ja pehmeiden arvojen
pohdinta sekä ammattieettisyyden vahvistuminen opetuksessa. Vain muutamat
opettajaopiskelijat kirjoittivat ammattieettisyydestä. Kirjoittamattomuuteen voi
vaikuttaa se, että opettajaopiskelijoiden pohdinnat suuntautuivat enemmän
opettajaksi valmistumisen pohdintoihin kuin ammattieettisiin asioihin.

Opettajan arvopohdinta

Opettajaopiskelijoiden ammattieettisiin arvoihin liittyvät pohdinnat vähenivät
he-vaiheessa. Oppimispäiväkirjoista löytyi kuitenkin muutamia kirjoituksia,
joissa oli omien arvojen pohdintaa. Pohdinnoissa oli nähtävissä oppilaitoksen ja
omien arvojen välisiä jännitteitä - erityisesti niissä kirjoituksissa, joissa opettaja-
opiskelijat nostivat esiin omat ajatuksensa siitä, kokivatko he olevansa itselle
sopivassa työssä, oppilaitoksessa ja minkälaiset arvot ja toimintakulttuuri oppi-
laitoksissa vallitsi suhteessa omiin arvoihin, asenteisiin ja toimintakulttuuriin.

*Olen huomannut, että lukuisat asiat vaikuttavat siihen, koenko olevani it-
selleni sopivassa opetustyössä. Näitä asioita voivat olla muun muassa op-
pilaitoksessa vallitsevana olevat arvot tai toimintakulttuuri. Yhtä lailla
vaikuttamassa ovat omat arvot, oma toimintakulttuuri, oma osaaminen,
omat asenteeni ja tietenkin omat mieltymyksen kohteet. Hyvä on tunnis-
taa myös kulloisetkin työmotivaationsa lähteet; sytyttääkö esimerkiksi en-
sisijaisesti palkka ja pitkä kesäloma vai onko tärkeämpää kiinnostava, itseä
kehittävä ja innostava työ. Itseäni motivoi parhaiten mielenkiintoinen ja
haasteellinen työ. (Laura 3s/2k)*

Myös seuraavassa katkelmassa näkyy arvopohdintaa, mutta nyt siitä näkökulmasta, kuinka opettajaopiskelija on valmis tuomaan pehmeitä arvoja yritysmailman vuorovaikutustilanteisiin. Tästä katkelmasta voisi päätellä, että opettajaopiskelija on käynyt läpi opettajakoulutuksen aikana ison muutoksen siirtyessään kovien arvojen maailmasta pehmeiden arvojen puolestapuhujaksi. Silloin, kun opetuksessa annetaan tilaa ja on aikaa miettiä yksin mutta myös yhdessä, mitä arvokäsitteet tarkoittavat ja miten ne käytännössä toteutuvat, on yksilöillä mahdollisuus muuttaa omaa ajatustaan. (Vrt. Isokorpi 2008, 41 - 42.)

Teollisuudesta tulleet kovien arvojen humanistina olen valmis kääntämään yritysmailman edustajia ymmärtämään myös pehmeitä, ihmisen kaltaisia, ajatuksia. Toisaalta ymmärrän myös liiketaloudelliset arvot, olen työssäni saanut painiskella taloudellisen tekemisen sekä kaupallisten asioiden kanssa. (Teemu 1s/6k)

Ammattieettisyys opetuksessa

Eräs opettajaopiskelija kirjoitti oppimispäiväkirjassaan, kuinka hän oli vienyt ammattieettisyyttä jokapäiväiseen opetukseensa. Hän työskenteli erityisopiskelijoiden kanssa ja koki, että ammattietiikka oli mielenkiintoinen ja haasteellinen aihe erityisopiskelijaryhmässä, koska ammattieettinen ajattelu oli näille opiskelijoille hankalaa. Tämän opettajaopiskelijan mielestä erityisopiskelijat eivät halunneet tahallaan aiheuttaa ulkopuolisille asiakkaille harmia. Koska heidän abstraktinen asioiden hahmottamiskykynsä oli hieman puutteellinen, se vaikutti siihen, etteivät he aina tiedostaneet, mitä jonkin asian tekemättä jättäminen aiheutti asiakkaalle. Tästä syystä opettajaopiskelija oli tuonut ammattieettisyyden vahvasti opetukseensa.

Ammattietiikka on siten yksi asioista, jotka pyrin huomioimaan joka päivä opetuksessani. (Ilkka 43s/1k)

Spoofin (2007) luokanopettajien ja erikoisluokanopettajien eettiseen pohdintaan liittyvässä tutkimuksessa opettajat pitivät eettistä pohdintaa tärkeänä, kannustavana ja empaattisuutta lisäävänä tekijänä.

6.4.3 Opettajaksi kasvu opintojen aikana

Opettajaksi kasvu opintojen aikana -pääluokan teemaa käsittelen seuraavien alaluokkien avulla: *Opettajaopintojen tuki ja Kollegoiden arvoistus.*

Opettajaopiskelijat kirjoittivat omasta opettajaksi kasvustaan runsaasti. Kasvamista he reflektoivat hyvin monipuolisesti ja konkreettisesti; miten se oli omassa itsessä tapahtunut ja minkälaisia muutoksia opettajaopiskelijat olivat havainneet itsessään. Opettajaopiskelijat kykenivät arvioimaan omaa opettajaksi kasvuaan, ja toisaalta he osasivat myös konkretisoida, millaisissa asioissa he olivat kokeneet kasvaneensa sekä missä asioissa heidän piti vielä kasvaa ja kehittyä. Oppimispäiväkirjoista näkyy, miten opinnot tukevat opettajaksi kasvua,

mutta pakottavat myös kasvamaan ihmisenä. Monissa kirjoituksissa ilmenee, kuinka opettajaopiskelijat ovat monessa kirjoituksensa kohdassa ikään kuin menneet pintaa syvemmälle, niin opettajana kuin myös ihmisenä.

Opettajaopintojen tuki

Opettajaopiskelijat pohtivat he-vaiheessa itsessä tapahtunutta muutosta: miten he olivat tulleet opettajaopintoihin suorittamaan opinnot ilman ajatusta siitä, että he olisivat kokeneet hyötyvänsä niistä opettajan työssään. Opiskelijoiden tapa orientoitua uusiin opintoihin voidaan nähdä tapahtuvan syvä- ja pintasuuntautuneisuuden kautta. Kirjoitelmissa esiin nousevan opintojen suorittamisen voi nähdä ilmentävän pintasuuntautunutta oppimista. Tällöin opintojen motivaatio on ulkokohtainen, eli tärkeintä on tenteistä selviytyminen. Käsitys tiedosta ja oppimisesta on erillisten tietojen muistamista ja kykyä toistaa esitetty tieto. Myös oppimistulos nähdään nopeasti unohtuvana yksittäisenä tietona. (Vrt. Marton & Säljö 1976; Ruohotie 1998, 81.) Moni opettajaopiskelijoista ei mieltänyt uuden opiskelua opintojen alussa uusia ajatuksia tuovana ja rakentavana. Nämä opettajaopiskelijat näkivät opiskelun lähinnä vaadittavina kursseina, jotka oli vain opiskeltava, jotta opettajaopiskelija saisi tutkinnon.

Lähdin suorittamaan pedagogiset opinnot alta pois – asenteella. Minulla oli opiskelujen alkuun semmoinen asenne, että suoritan opinnot alta pois, mutta ajattelin että eipä minulle hirveästi ole opinnoista mitään konkreettista hyötyä omaan opettajan työhöni. Tässä kävi kuitenkin niin, että olen saanut todella paljon opinnoistani. (Jukka 2s/2k)

Onneksi emme pelkästään suorittaneet vaan todella paneuduimme asioiden ytimiin niin syvälle kuin pääsimme. (Maarit 1s/4k)

Opintojen edetessä pintasuuntautuneesta oppimisesta siirrytään syväsuuntautuneeseen oppimiseen, jolloin opittava asia koetaan henkilökohtaisesti mielekkääksi ja tärkeäksi. Opittavat asiat sijoitetaan asiayhteyksiin, ja näin hahmottuu kokonaisnäkemys opettajan työstä. Käsitys tiedosta ja oppimisesta muuttuu oppimisesta pedagogiseen osaamiseen, joka syventyy ja tarkentuu. (Marton & Säljö 1976; Ruohotie 1998, 81.) Opettajaopiskelijat havaitsivat oppimispäiväkirjojensa myötä, miten heidän oma asenteensa oli muuttunut opintojen aikana opintoja ja oppimista kohtaan. Opettaja on avainasemassa tällaisessa muutosprosessissa: hän voi tukea opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimista edistämällä avointa vuorovaikutusta, ohjaamalla opiskeltavan sisällön ytimeen, etsimällä niihin soveltamishetkiä sekä erityisesti vahvistamalla opiskelijoiden ymmärtämis- ja soveltamistaitoja, kun haetaan opiskeltavalle asialle uusia asiayhteyksiä (Pruuki, 2008, 25).

// olemme jollain tavalla päässeet pintaa syvemmälle, opettajan työn ytimeen, jossa vuorovaikutustaidot ja oma persoona ovat keskeisessä roolissa. Ilman hyvää ryhmää ja ryhmäohjaajaa tämä ei olisi ollut mahdollista. Aina on ollut aikaa kokemusten jakamiselle ja ajatusten vaihdolle. (Saara 2s/1k)

Opettajaopiskelijat kirjoittivat runsaasti siitä, kuinka opinnot olivat vaikuttaneet ihmisenä kasvamiseen. Näissä pohdinnoissa opettajaopiskelijat kirjoittivat kasvamisesta siten, että he kokivat kasvaneensa ihmisenä eri tasolle, kuin millä olivat aiemmin mielestään olleet. Ihmisenä kasvamista opettajaopiskelijat kuvasivat henkisenä kasvamisena, joka näkyi uudenlaisena oman itsen tarkkailuna. Muutamissa kirjoitelmissa opintojen päätösvaiheeseen liittyi ristiriitaisia tunteita - nämä opettajaopiskelijat olivat toisaalta riemuissaan ja onnellisia opintojen päättymisestä ja päteväytymisestä, mutta toisaalta hieman pelokkaita, sillä he olivat ymmärtäneet oman opettajana toimimisensa keskeneräisyyden.

Olen valmistunut opettajaksi. Tunne kuitenkin omasta keskeneräisyydestä on todella suuri. Tiedostan hyvin, miten paljon on opittavaa ja miten keskeneräinen olen ihmisenä. (Maarit 1s/1k)

Osaan myös tarkkailla itseäni uudella tavalla, sisältäpäin ulos. Aikaisemmin tarkkailin vain ulkopuolelta välittämättä sisimmästäni. (Teemu 1s/1-3k sekä 7-8)

Opettajaksi valmistumista ja omaa keskeneräisyyttä opettajaopiskelijat tarkastelivat oppimispäiväkirjoissa rauhallisin ja luottavaisin ajatuksin: he olivat tiedostaneet opintojen loppuvaiheessa kehittymiskohteensa. He ymmärsivät, että heidän ammatillinen kasvunsa käynnistyisi vasta opettajaksi valmistumisen jälkeen.

Olen vasta nyt tiedostanut kehityskohteeni ja tästä vasta alkaakin se ammatillinen kasvuni. (Jukka 2s/5k)

Opettajaopiskelijat kokivat muuttuneensa koulutuksena aikana entistä rohkeammiksi, ja heidän itsevarmuutensa ja uskalluksensa olivat kasvaneet. Varmuuden kasvaminen näkyi siten, että heidän ei tarvinnut enää keskittyä olemiseensa ja sanomisiinsa niin paljon kuin aikaisemmin. Myös itsensä ilmaisemisen rohkeuden opettajaopiskelijat tiedostivat kasvaneen opintojen aikana. Ilmaiseminen näkyi rohkeutena tunnustaa itselleen omat puutteensa, kuten mm. sen, että ei viihtynyt ryhmätöissä vaan piti enemmän itsenäisestä työskentelystä.

Olen toki muuttunut koulutuksen aikana rohkeammaksi. Olen saanut itsevarmuutta ja uskallusta. Minua on kannustettu ja toisaalta olen saanut olla juuri sellainen kuin olen. Tunnistan itsessäni muutoksena juuri tuon varmuuden kasvamisen. Pystyn seuraamaan paremmin muiden puheita ja tekemisiä. Minun ei tarvitse keskittyä enää niin paljon omaan olemiseeni ja sanomisiini. Toki on edelleen tilanteita, joissa keskityn liikaa itseni. Näitä tilanteita on kuitenkin vähemmän. Toisaalta uskallan myös ilmaista itseäni sanallisesti useammin kuin ennen. Ennen olin vain hiljaa ja kuuntelin muiden puheita. Nyt siis jo kommentoin useammin. Toisinaan tuntuu todella mukavalta, kun saa hedelmällisiä keskusteluja aikaiseksi. (Maarit 1s/1k)

Opettajaksi opiskelevien käyttäytymisessä, havainnoissa ja tiedoissa on tapahtunut opiskelun aikana muutoksia (vrt. Arvaja 2016). Opiskelijat ovat havain-

neet, että opettajaksi kasvuun sisältyy monia eri puolia. Yksi tiedostettu asia on, että opetuksen ideana ei ole opettajan tietämys ja osaaminen omasta teemastaan, ja miten hieno esitys rakentuu, vaan se, miten tukea opiskelijoiden oppimisprosessia. Tässä vaiheessa oppimispäiväkirjat kertovat, miten opettajaopiskelijoiden huomio itsestä on kohdistunut oppilaiden oppimiseen ja opettamiseen (vrt. Kagan 1992). Seuraavissa kahdessa katkelmassa opettajaopiskelijat kertovat, miten he huomioivat opiskelijansa sekä kanssaihmisensä, ja miten he mieltävät nämä yksilöinä. He kertovat myös sen, miten jokainen tulee nähdä yksilönä.

..//aloin opintojen myötä oikeastaan vasta pohtimaan mitä oppiminen on, olen ymmärtänyt, että oppilaat ja kanssaihmiset ovat yksilöitä ja jokainen tarvitsee vähän erilaista ohjausta ja kannustusta// (Jukka 2s/2k)

Itsestäni tuntuu, että yksi tärkein oivallus on ollut oppia paremmin ymmärtämään nuoria oppilaitani, varsinkin erityishuomiota tarvitsevia. Ymmärrän nyt paremmin erilaiset ihmiset, ja tiedän että en voi vaatia kailta samoja asioita. (Mikko 7s/1k)

Kirjoitelmista nousee esiin opettajan työn selkeytyminen: kuinka opettajan työ ei ole vain substanssialan opetusta, vaan se on myös ihmissuhdetyötä. Opettaja osoittaa kiinnostusta opiskelijoihin ja on motivoitunut ohjaamaan heitä.

// vaan hänen tulee olla kiinnostunut oppijoista ihmisinä ja olla motivoitunut tukemaan heidän ammatillista kasvuaan. Ymmärrän, että minun ei tarvitse tarjota valmiita ratkaisuja opiskelijoilleni, vaan minun tehtävänä on saada opiskelijat ajattelemaan, oivaltamaan ja ottamaan itse vastuuta opiskelustaan. (Seija 1s/1-3k)

Kirjoituksista välittyy opettajan läsnäolon tärkeys siinä hetkessä, mitä hän on toteuttamassa. Läsnä olemisella tarkoitetaan aitoa läsnäoloa siinä hetkessä, sen henkilön, sähköpostin kirjoittamisen tai puhelun aikana, jota opettaja on tekemässä. Opettajan läsnä olemisen ja toisaalta läsnä olemattomuus vaikuttavat niin yksilöön kuin koko ryhmään. Läsnäolo on mielentila, jossa huomioidaan nykyhetki tavalla, joka mahdollistaa avoimen ja vastaanottavaisen havainnoinnin. Tämä edellyttää mielen suuntaamista nykyhetkeen, keskittymistä ja uteliaana olemista. (Wihuri 2014, 27.) Läsnä olemisen tarkoittaa myös kuulluksi tulemistä, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö tulee huomioiduksi ja kuulluksi siinä hetkessä (Bahtin 1986).

//sekä täytyy keskittyä siihen asiaan, mitä on tekemässä – eli läsnäolo. (Jukka 2s/2k)

Opettajaopintojen aikana opettajaksi kasvaminen vahvistui ja konkretisoitui opettajaopiskelijoille siten, että moni opettajaopiskelija kuvasi kasvuaan käsitteillä itsevarmuuden sekä luottamuksen kasvaminen. Niillä nämä opettajaopiskelijat viittasivat omaan opettajana kehittymiseensä. Mainittuihin käsitteisiin

liittyi se, miten rennosti ja varmasti he pystyivät toimimaan opetustilanteissa. Sen moni koki voimaannuttavana tekijänä.

Opettajana kasvamista ja kehittymistä opettajaopiskelijat kuvasivat myös siten, miten he olivat irrottautuneet kollegojen opetustavan koptioimisesta ja alkanee rakentaa omaa opettajana toimimisen malliaan.

Olen ruvennut enemmän miettimään opetustani, ennen tein kaiken hyvin pitkälle samalla tavalla kuin vanhemmat kollegani. Nyt olen alkanut miettimään, miten oma opetus pitäisi toteuttaa ja verrannut sitä myös muiden oppilaitosten opettajien käytäntöihin. (Hannu 6-7s/6-1k)

Kasvaminen näkyi oppimispäiväkirjoissa syvällisinä omaan ammatti-identiteettiin liittyvinä pohdintoina. Erityisesti reflektointia esiintyi niillä opettajaopiskelijoilla, joilla opettajankokemusta oli vähemmän kuin muilla, ja jotka eivät olleet toimineet päätoimisina opettajina oppilaitoksissa. Seuraavassa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii omaa itseään: sitä, kuka hän oikeastaan on. Tämä kirjoitelma todentaa hienosti sitä, miten tämä opettajaopiskelija ikään kuin liikkuu vielä vanhan ammatti-identiteetin ja uuden opettajan identiteetin välimaastossa. Opettajaopiskelija hakee tässä vaiheessa opettajuuttaan kirjoittamalla haikailevansa takaisin vanhaan työelämään, koska hän kokee sen tuuksi ja turvalliseksi, kun taas uusi opettajan työ näyttäytyy epävarmana.

Kuka olen, se on hyvä kysymys, johon minulla itsellenikään ei ole vastausta. Toisaalta olen opettaja, jolta puuttuu alan työkokemuksen tuoma varmuus. Toisaalta taas hankkimani jatkokoulutus on antanut lisänäkemyksiä ja kokemusta, mutta opettamissani aineissa en ole juurikaan päässyt tätä osaamista hyödyntämään. Se saattaa olla osasyynä siihen, että ajoittain haikailen niin sanottuihin "oikeisiin töihin" yritysmaailman puolelle. (Pekka 2s/3k)

Kasvamisen tarkastelua ilmeni myös oman työn näkökulmasta; minkälaisessa työssä opettajaopiskelija halusi opettajana toimia ja millaisten opiskelijoiden kanssa hän halusi tehdä työtä. Näissä kirjoitelmissa näkyi vahvasti ihmisenä ja opettajana rinnakkain kasvaminen. Opettajaopiskelija pohti omaa haluaan, toiveitaan ja elämänsuuntia siitä, mihin hän oli menossa.

Oma opettajuuttani miettiessäni tiedän, etten kaipaa virkaa enkä halua olla kokopäiväisessä opettajan työssä. Haluan jatkossa toimia tuntiopettajana. Etsikkomatallani olen vielä sen suhteen, haluanko jatkossa opettaa toisen asteen opiskelijoita vai pysyttäydynkö aikaisemmissa opetusryhmissäni. (Laura 2-3s/4-5 ja 1k)

Opetuksen toteutuksen pohdintaa esiintyi henkilökohtaistamisen näkökulmasta. Aikuisopiskelijat tulevat opintoihin monenlaisen kokemuksen omaavina. Aikuisien opintoihin vaikuttavat työ, perhe, vapaa-aika sekä uudet opinnot, jotka liittyvät kiinteästi yhteen. Aikuisopiskelijoilla on usein pitkä työhistoria sekä mahdollisesti myös opintohistoria. Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustami-

nen opintojen aikana ja sitä kautta henkilökohtaisen opintosuunnitelman suunnittelu yhdessä opiskelijan kanssa tukee näiden opiskelijoiden opintoihin sitoutumista sekä opinnoissa etenemistä. (Annala 2009, 66.) Alla olevassa katkelmassa Petri kertoo siitä, miten hänen kohdallaan opettajaopinnot ovat toteutuneet.

Loppujen lopuksi, aika vähän minulle on jouduttu tekemään erilaisia tehtäviä kuin muille ryhmämme jäsenille. Ainoastaan niissä kohdin, kun on pitänyt tutkia taikka muutoin reflektoida oman työyhteisön kautta jotakin oppimistehtävää, niin mulle on tehty oma versio. Loppujen lopuksi siis tämä opintokokonaisuus on sopinut aika hyvin, myös tällaiselle ei opettajan virassa toimivalle. Onko tuo sitten vaikuttanut jotenkin opintokokonaisuuteen? Enpä usko, että paljoakaan. Olenhan kuullut ryhmän muiden jäsenten ajatukset sieltä koulumaailmasta – siis en ole jäänyt ilman mitään. (Petri 15s/2k)

Kollegoiden arvostus

Opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä voidaan tarkastella työyhteisöön sosiaalistumisen näkökulmasta. Uudelta opettajalta puuttuvat alussa kyseisen työpaikan valta ja kontrolli sekä kulttuurinen pääoma, jotka muilla oppilaitoksessa opettajana toimivilla jo on. Uusi opettaja rakentaa ammatti-identiteettiään omaksumalla työpaikan arvot, normit ja yhteisön toimintatavat, vaikka omat uskomukset ja näkökulmat eroaisivat työpaikan normeista ja arvoista. Muutos tapahtuu siinä vaiheessa, kun yhteisöön kuulumisen vahvistuu. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.)

Opettajaopiskelijat pohtivat sitä, miten oma rooli oli vahvistunut koulutuksen aikana omassa työyhteisössä. Opettajan työhön siirryttäessä oli moni kokenut itsensä uudessa työyhteisössä ulkopuoliseksi. Opettajan pedagoginen pätevyys oli puuttunut, vaikka opettajaopiskelijat kertoivat, että heillä oli ollut opettaessaan vahva substanssialan osaaminen. Alla olevassa katkelmassa opettajaopiskelija pohtii sitä, kuinka koulutuksen kautta oma opettajana toimimisen kokemus, valta ja tätä kautta yhteisöön kuulumisen ovat vahvistuneet. Kirjoittelussa on nähtävissä sävyero siinä, kuinka koulutus on antanut opettajaopiskelijalle rohkeutta ja itseluottamusta toimia ja olla opettajana.

Tällä hetkellä seison melko vahvasti omilla jaloillani nuorena opettajan, jota aletaan jo hiljalleen kuitenkin arvostaa myös opettajan ammatissa. Poikkeuksena urani alkuaikoihin huomaan, että minulta kysellään jo mielipiteitä kollegoideni toimesta ja minulle keskustellaan mielellään oman työn haastekohdista luottamuksella. Olen siten saavuttanut tietynlaisen merkkipaalun, jota kaipasin näitä opintoja tulokasopettajana aloittaneena. (Ilkka 43s/3k)

Yllä olevasta katkelmasta voi nähdä sen, miten opettajakollegan arvostuksen lisääntyminen vahvistaa valmistuvaa opettajaa tulevaan työhön ja työyhteisöön. Tällainen toiminta voi olla luottamusta lisäävä tekijä omassa osaamisessa mutta erityisesti työyhteisöön hyväksymisessä.

6.4.4 Kirjoittamisen tuki ammatillisessa kasvussa

Kirjoittamisen tuki ammatillisessa kasvussa -pääluokan teemaa olen käsitellyt seuraavien alaluokkien avulla: *Oman prosessin näkyvyys ja Oppimispäiväkirjan merkittävyys.*

Oman prosessin näkyvyys

Opettajaopiskelijat olivat kirjoittaneet neljästä eri vaiheesta (minä, sinä, me ja he) oppimispäiväkirjojaan koko opettajankoulutuksen ajan. Kirjoittamisen he aloittivat opintojen alussa, ja viimeisen vaiheen kirjoittaminen päättyi he-vaiheen lopussa. Näin toteutettu kirjoittamisprosessi oli mahdollistanut sen, että opettajaopiskelijat olivat voineet reflektoida opintojensa kaikkien vaiheiden tunnelmia, ajatuksia ja pohdintoja. Näin heille oli avautunut kokonaisnäkemys omasta kehitymisestään opettajaopintojen aikana. Oppimispäiväkirjat oli koettu merkityksellisinä omien opintojen etenemisessä.

Päiväkirjan kirjoittaminen on ollut todella itseensä ja ajatuksiinsa paneutumista. Kun kirjoittaa itsensä tähän esille, tuntuu kuin ajatuksetkin avautuisivat aivan eri tavalla. (Maarit 1s/3k)

Oppimispäiväkirjan moni koki toimivan hyvänä reflektion ja omien ajatusten jäsentäjänä. Muutamista oppimispäiväkirjoista löytyi viittaus siihen, miten kirjoittaminen oli ollut eräänlainen tutkimusmatka omaan itseensä. Sen avulla opettajaopiskelijat olivat tutustuneet itseensä uudestaan, ja he olivat alkaneet miettiä omaa kehittymistään uudella tavalla.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on tarjonnut mielenkiintoisen tutkimusmatkan omaan itseen. Lausahdus "tunne itsesi" on siis edelleen ajan-kohtainen itsensä kehittämisessä. (Saara 2s/2-3k)

Olen tutkinut vanhoja päiväkirjoja ja omaa ajatteluani. Huomaan, että olen siirtynyt enemmän miettimään asioita ammatillisen opettajan kautta. (Riitta 5s/4-5k)

Monissa kirjoituksissa oli maininta siitä, miten omaa tekstiä lukiessa oli vasta ymmärtänyt oman tilanteensa sekä oppinut itsestä ja omasta toiminnasta. Opettajaopiskelijat olivat havainneet, mitä muutoksia heissä oli tapahtunut opintojen aikana niin pedagogisissa tiedoissa ja taidoissa, yksityisessä elämässä mutta myös omassa työelämässä. Ojasen (2000, 10 - 11) mukaan ihminen ei kehity, ellei hän kirjoita tai keskustele jostakin asiasta toisten kanssa. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt sekä kirjoittamista että keskustelua. Ensinnäkin opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoja koko koulutuksen ajan. Jokaisen vaiheen lopussa he palauttivat oppimispäiväkirjansa opettajankouluttajalle, joka puolestaan teki lukemansa pohjalta yhteenvetoja. Toiseksi yhteenvedoista ja teemoista rakentui keskustelu jokaisen vaiheen päätöspäivässä. Toimintatapa oli koko ryhmän kokemuksena hyvä tapa käsitellä kaikki reflektoitavaan vai-

heeseen liittyvät pohdinnat, mutta myös siitä näkökulmasta hyvä tapa, että ryhmä keskusteli nimenomaan yhdessä.

Oppimispäiväkirjan merkittävyys

Opintojen alkuvaiheessa muutamissa kirjoitelmissa näkyi, miten kirjoittaminen oli vierasta. Opintojen lopussa monet kuitenkin kuvasivat, miten suuri merkitys kirjoittamisella jokaisen vaiheen aikana oli ollut. Esittelin opettajankouluttajan kanssa eri vaiheisiin kuuluvia teemoja jokaisen vaiheen alussa. Tällöin syntyi toistuvasti keskustelua siitä, että opettajaopiskelijoiden ei tarvinnut käsitellä annettuja teemoja yksityiskohtaisesti. Tämä näkyi varsin pian oppimispäiväkirjoissa, ja niistä alkoi muodostua reflektiivisiä kokonaisuuksia. Opettajaopiskelijat olivat kokeneet oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen merkittäväksi tekijäksi opettajaksi kasvun prosessissa.

Oppimispäiväkirjan kirjoittamisella ja ammatillisen kasvun eri vaiheiden työstämisellä on ollut iso osuus tässä kasvuprosessissa. Olen kirjoittanut vapaasti ajatuksiani. (Riitta 5s/4-5k)

Opettajaopiskelijan reflektiotaidot eivät kehity hetkessä, vaan ne tarvitsevat aikaa ja työtä kehittyäkseen. Tästä syystä opettajaopiskelijoita on ohjattava reflektion alkuvaiheessa, jotta he ymmärtävät, miten prosessi etenee ja minkälaisia teemoja siihen voi kuulua. (Brookfield 1995.)

TAULUKKO 10 Yhteenveto opettajaksi kasvun he-vaiheen tuloksista

Substanssialan ja opettajan työn kehittäminen

Substanssitiedon ylläpitäminen

Opettaja substanssitiedon välittäjänä

Ammattietiikka omassa työssä

Opettajan arvopohdinta

Ammattieettisyys opetuksessa

Opettajaksi kasvu opintojen aikana

Opettajaopintojen tuki

Kollegoiden arvostus

Kirjoittamisen tuki ammatillisessa kasvussa

Oman prosessin näkyvyys

Oppimispäiväkirjan merkittävyys



KUVIO 4

Opettajaksi kasvun prosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku - mallin toteutuksessa opettajakoulutuksen aikana

7 RYHMÄN KASVUPROSESSIN VAIHEET

7.1 Ryhmän kasvuprosessin minä-vaiheen tulokset

Minä-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostui kaksi pääluokkaa, joiden teemoista opettajaopiskelijat kirjoittivat opintojen alkuvaiheessa: Uuden ryhmän rakentuminen ja Opettajankouluttajan rooli opintojen aloituksessa.

7.1.1 Uuden ryhmän rakentuminen

Uuden ryhmän rakentuminen pääluokan -teemaa olen käsitellyt seuraavien alaluokkien avulla: *Opintojen aloituspäivän merkitys, Luottamus omaan ryhmään ja Yhteenkuuluvaisuuden vahvistuminen.*

Opintojen aloituspäivän merkitys

Opettajaopiskelijat kirjoittivat uuden ryhmän rakentumiseen liittyvistä kokemuksista paljon. Kirjoituksissaan he pohtivat sitä, miten he opiskelijoina olivat kokeneet opettajankoulutuksen aloituspäivät erittäin tärkeiksi ja onnistuneiksi. Toteutettu opintojen aloitus oli vahvistanut opettajaopiskelijoiden ryhmähenkeä jopa niin paljon, että heille oli muodostunut positiivinen tunne siitä, että heidän ryhmänsä pysyisi yhdessä.

Meidän porukka tulee pysymään kasassa pidempäänkin, sen verran hyvä aloitus oli. (Pekka 1s/1k)

Opettajaopiskelijat pitivät opintojen aloitusta erityisen tärkeänä opintoihin motivoitumisen ja sitoutumisen takia, mutta myös opinnoista selviytymisen vuoksi. Opintojen aloitus, erityisesti ensimmäinen tapaaminen, nähdään usein hyvin tärkeänä, sillä silloin opiskelun motivaatio joko lisääntyy tai nujertuu (Rogers 2004, 126).

Hyvin toteutettu opintojen aloitus oli synnyttänyt opettajaopiskelijoissa rohkeuden ja luottamuksen tunteita. Ryhmän ohjaajan rooli on opintojen aloitusvaiheessa merkittävä. Ohjaajan tehtävänä on antaa omalla toiminnallaan

mallia siitä, miten ryhmässä toimitaan, miten kuunnellaan, arvostetaan ja kunnioitetaan jokaista ryhmän jäsentä. Ohjaaja luo aloittavalle ryhmälle yhteisiä visioita ja suuntaa siitä, mihin näissä opinnoissa on tarkoitus päästä. (Ks. Kopakkala 2011, 89.) Kun yhteinen tavoite kirkastuu, lisääntyy ryhmäläisten yhtenäisyyden tunne, jolloin he kiinnittyvät toisiinsa. Kiinnittyminen vuorostaan vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän sisällä. (Aho & Laine 1997, 203.) Toisaalta opettaja ohjaa opiskelijoiden tunnetiloja rakentamalla opetustilanteista mahdollisimman sosiaalisia ja tasapainoisia (Blomberg 2008, 114).

Ryhmässä vallitseva luottamuksellinen ilmapiiri synnytti opettajaopiskelijoissa rohkeutta näyttää omaa osaamistaan. Kirjoituksissa näkyi positiivinen tunnelataus, toisin sanoen miten vahvasti opettajaopiskelijat kokivat opintojensa alun vaikuttaneet heihin. Moni asia näytti edistyneen, jopa aikaisemmin koettu esiintymisjännitys oli vähentynyt. Moni opettajaopiskelijoista kirjoitti havainneensa, miten oma opettajana toimimisen rohkeus oli lisääntynyt ja varmentunut. Muutama opettajaopiskelija pohti sitä, miten rohkeus esiintyä omana itsenä oli vahvistunut. Näiden pohdintojen voidaan nähdä viittaavaan sekä identiteetin että ammatti-identiteetin reflektointiin, jossa opiskelija havaitsee sisäisen vahvuuden lisääntyneen. Tällöin hän uskaltaa toimia ja esiintyä omana itsenään, ja rohkeus ja uskallus toimia alansa edustajana ovat lisääntyneet. Rohkeuden tunteita he kuvasivat erityisesti uskalluksena esittää ryhmäkeskusteluissa omia ajatuksia. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella näyttää siltä, että aikuiset jännittävät opintojen alussa esiintymistä ja oman mielipiteensä ilmaisemista (vrt. tämän tutkimuksen kohta 7.1.3 Opinnoista selviytyminen). Aikuiset kaipaavat opettajalta rohkaisua ja vahvistusta uskallukseensa kertoa omista ajatuksistaan ryhmätilanteissa. Opintojen alkuvaiheessa, kun ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, ovat tärkeimpiä tekijöitä ryhmään kuulumiseen, hyväksytyksi tuleminen ja läheisyys (Schein 1987, 162 - 163; Nikkola 2011, 61 - 62; Stenberg 2011, 59 - 60).

Oppimispäiväkirjoista voi todeta, että opintojen alussa on tärkeää keskustella ryhmän kanssa siitä, mitä uusien opintojen aloittaminen tarkoittaa. Lisäksi pitäisi pohtia, millaisista asioista olisi hyvä luopua opintojen ajaksi, jotta aikaa jäisi opintoihin. Perusteltua olisi myös miettiä yhdessä, millaisia asioita olisi hyvä tehdä ryhmässä, jotta kaikkien osallistuminen korostuisi ryhmän toiminnassa. Yhdessä ryhmän kanssa käydyt keskustelut vahvistavat jokaista opiskelijaa yksilönä mutta myös koko ryhmää. Ryhmänä aletaan tiedostaa se, että jokainen joutuu tekemään omassa elämässään muutoksia saadakseen opintonsa etenemään. Tämän voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti ryhmähengen syntymiseen, jossa jokainen toisaalta menettää jotain saadakseen tilalle uutta - ollaan ikään kuin samassa veneessä.

Luottamus omaan ryhmään

Opintojen edetessä oppimispäiväkirjoissa näkyi aiempaa vahvemmin, miten opettajaopiskelijoiden luottamus omaan ryhmään ja opettajankouluttajaan lisääntyi. Luottamuksen lisääntyessä opettajaopiskelijat uskalsivat kertoa ryhmässä omia epäonnistumisen kokemuksiaan, ja niistä saattoi puhua yhdessä.

Juutin ja Vuorelan (2006) mukaan vasta sitten, kun työyhteisöön on syntynyt riittävä luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiri, pystyvät sen jäsenet jakamaan tietoaan ja taitojaan vapautuneesti työyhteisön jäsenille. Kokemuksia ja tunteita kunnioittavassa ilmapiirissä tulee erilaisuudelle tilaa. (Juuti & Vuorela 2006, 39.)

Oli hyvä huomata erilaista epäonnistumista. Kaikilla on ollut sellaisia kokemuksia, joissa kaikki ei ole mennyt ihan suunnitelmien mukaan. Omaan toimintaa on lupa arvioida ja ehkä sen pohjalta voi tehdä jotain ratkaisuja. (Riitta 6s/1k)

Opettajaopiskelijat huomasivat, miten hyödyllistä oli yhdessä keskustella epäonnistumisista ilman, että omaa epäonnistumista joutui häpeilemään tai jopa peittelemään. Oman epäonnistumisen esiin tuomisen sekä toisten epäonnistumisten kuulemisen kautta ryhmä voi yhdessä edetä teemassa syvälliseen pohdintaan siitä, miten kyseisessä tilanteessa voisi toimia toisin ja miten siinä voisi edetä. Tällöin oma epäonnistumisen kokemus voidaan nähdä ikään kuin yhtenä kokemuksena muiden kokemusten joukossa. Sen kertominen ja yhdessä ryhmän kanssa pohtiminen hyödyntää sekä yksilöä itseään, että kaikkia ryhmään kuuluvia. Epäonnistumisen kertominen antaa kertojalle välineitä tilanteen ratkaisemiseksi. (Vrt. Nikkola & Löppönen 2014.)

Opettajan on hyvä antaa opetuksessa tilaa erilaisten kokemusten jakamiseen. Kokemusten jakaminen mahdollistaa sen, että opiskelijat voivat oppia toisiltaan ja ryhmän jäsenet voivat kehittää kokemusten kautta ryhmälle sopivia toimintatapoja. (Nikkola & Löppönen 2014, 15.) Aiemmat omat koulu- ja opiskelukokemukset, niin positiiviset kuin negatiiviset, kytkeytyvät aikuisena opiskeluun. Näin ollen aiemmilla kokemuksilla on suuri merkitys myöhemmissä oppimistapahtumissa. Aikuisopiskelijat voivat kokea omien kykyjensä riittämättömyyttä tai jopa itseluottamuksen puutetta. (Valleala 2007, 62; Jarvis 2004, 86; Rogers 2004, 193 - 196.) Opiskeluun liittyvät myönteiset tunnekokemukset ovat erityisen tärkeitä niillä aikuisopiskelijoilla, joilla on aikaisempia opiskeluun liittyviä tunnekokemuksia turhautumisesta tai riittämättömyydestä. Uusi opiskeluun liittyvä myönteinen kokemus tuo uudenlaisia kytkentöjä uusien tilanteiden ja aikaisempien tunnekokemusten välille (Valleala 2007, 62).

Opintojen edetessä ja ryhmän jäsenten tutustuessa toisiinsa omaan opiskelijaryhmään liittyvät kommentit lisääntyivät oppimispäiväkirjoissa. Kaksi kolmasosaa opiskelijoista kirjoitti, miten oman ryhmän kanssa vuorovaikutustilanteet muuttuivat entistä myönteisemmiksi: tunnelma mukavaksi, keskinäinen vuorovaikutus avoimeksi ja mutkattomaksi. Opettajaopiskelijat kokivat kokemusten ja näkemysten jakamisen onnistuvan tasapuolisesti. He myös kokivat ryhmän hyvin opettavaisena erityisesti siksi, että he saivat peilata omia ajatuksiaan muiden ajatuksiin. Moni koki ryhmänsä jopa joukkuelajina, jossa olivat osallisena oppijat ja heidän opettajankouluttajansa.

Tässä ryhmässä on mukava olla ja opiskella. Ryhmän jäsenillä on hyöntein erilaiset taustat ja lähtökohdat opettajan työhön, mutta suurin yhteis-

nen nimittäjä meille kaikille tuntuu olevan innostus opiskeluun ja motivaatio kehittyä hyväksi ja innostavaksi opettajaksi. (Saara 6s/3k)

Opettajaopiskelijoiden elämäntilanne ja -tausta olivat erilaisia, mutta siitä huolimatta uuden opiskelun aloitus asemoi heitä samalla tavalla. Kaikissa ryhmissä on oltava riittävästi samanlaisuutta, jotta ne pysyvät koossa. Samalla yhteenliittymän on hyväksyttävä omassa joukossaan myös erilaisuutta. Tutustuminen tapahtuu dialogissa, jotta toinen voi avautua toiselle. Siksi edellytyksenä ovat keskinäinen luottamus ja vastavuoroisuus. (Haarakangas 2008, 18, 21.) Tässä tutkimusaineistossa samanlaisuutta oli lisännyt opettajaopiskelijoiden opintojen alussa yhdessä nimeämä yhteinen tavoite *kehittyä ja kasvaa innostavaksi ja kannustavaksi opettajaksi*, johon koko ryhmä oli sitoutunut. Kun ryhmällä on yhteinen tavoite, se vahvistaa yksilöiden opiskelumotivaatiota. Yhteinen motivaatio kannustaa vuorostaan jokaista opiskelijaa työskentelemään tavoitteen suuntaan. (Repo-Kaarento 2007, 25.)

Yhteenkuuluvaisuuden vahvistuminen

Useissa kirjoitelmissa näkyi, kuinka opettajaopiskelijat pitivät ryhmäytymistä erittäin tärkeänä ryhmän sitoutumisen, mutta myös vuorovaikutuksen käynnistymisen takia. Edellisten lisäksi heidän mielestään ryhmäytymisellä oli vaikutusta ryhmän arvostavaan ja huomioivaan ilmapiiriin. Uuteen ryhmään tullaan erilaisin odotuksin ja kokemuksin. Ne syntyvät aiemmista ryhmäkokemuksista, joista voi olla aluksi vaikea luopua. Uuden ryhmän toimimisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat kokevat kuuluvansa uuteen ryhmään. He hyväksyvät sekä ryhmäläiset että ryhmän ohjaajan. (Kopakkala 2011, 62 - 66.) Hämmennystä, ja jopa ihmetystä, herätti opettajaopiskelijoissa se, miten hyvin heidän heterogeeninen ryhmänsä oli ryhmäytynyt.

Miten meistä niin erilaisista oppijajoukosta on ryhmäytynyt näin yhteen hiileen henkivä ryhmä. Lähtötasot ovat aivan erilaisia. Me, olemme aikuisina varmasti kokeneet ryhmän antavan meille jotain sellaista, mitä emme muuten olisi kokeneet ja oppineet. (Maarit 6-7s/5-1k)

Jokaisella opettajaopiskelijalla oli kokemuksia aiemmista ryhmään sitoutumisista, joten toteutettu ryhmäytyminen herätti monia pohdintoja. Pohdinnoista syntyi kuva siitä, miten opettajaopiskelijat näkivät heidän erilaisuutensa kääntymisen yhteiseksi voimavaraksi ja myönteiseksi kokemukseksi. Myönteisyys näyttäytyi myös siinä, miten he aikuisina saivat uuden positiivisen kokemuksen ryhmäytymisen vaikutuksesta koko ryhmän toimintaan, ja miten se vaikutti heidän omaan toimintaansa. Opettajaopiskelijat sitoutuivat omaan ryhmäänsä ja sen toimintatapoihin jopa niin paljon, että he tuntuivat kaipaavan omaa ryhmää ja ryhmänjäseniä muiden ryhmien kanssa toimiessaan.

Ammattialakohtaisten päivien jälkeen oli todella tarve oman ryhmän näkemiseen. Meidät siis on saatu ryhmäytettyä osittain yhteisen tavoitteen vuoksi, mutta jotakin muutakin on tapahtunut. Jossakin vaiheessa

itsekin mietin, onko tämä meidän tapamme kouluttautua oikea tai hyvä. Tätä asiaa mietittyäni olen havainnut juuri tämän ryhmäytymisen merkityksen. (Maarit 6-7s/5-1k)

Oppimispäiväkirjoista on nähtävissä, että ryhmän rakentaminen ja sitä kautta opiskelijoiden ryhmäytyminen yhdessä työskenteleväksi ryhmäksi vaatii opettajankouluttajalta aikaa ja vaivannäköä. Opiskelijoista voi joskus tuntua jopa siltä, että heidät ryhmäytettäisiin ikään kuin ulkoapäin, kuten eräs opettaja-opiskelijoista on kirjoittanut omassa oppimispäiväkirjassaan. Tämä Bionin (1979) ryhmädynamiikan näkemys asettaa ryhmän vetäjälle haasteen: miten saada ryhmä toimimaan ryhmänä tavoitteiden mukaisesti, kehittämään toimintaansa, oppimaan erilaisista kokemuksista ja sietämään ajoittaisia hankaluuksia. Ryhmän vetäjän tehtävänä ei ole poistaa ryhmästä regressioita vaan sietää, säädellä ja lopulta palauttaa ryhmä takaisin perustehtävänsä ääreen. (Nikkola & Löppönen 2014, 14.) Ryhmän vetäjän kuuluu osoittaa ryhmälle siinä vallitseva tilanne siten, että ryhmä voi itse pohtia, miten opettajana kussakin tilanteessa olisi hyvä toimia. Oppimispäiväkirjoista on nähtävissä, miten myönteisesti oman ryhmän ryhmäytyminen on koettu ja on nähty sekä miten omaa kokemusta on viety omaan opetukseen. Mitä ilmeisimmin opettajaopiskelijat ovat kokeneet, että ryhmän aloitusvaiheessa ryhmän ohjaajan tulee ottaa vahva opastajan ja ohjaajan rooli ryhmäläisiin.

Opintojen edetessä lokakuuhun lisääntyivät oman ryhmän vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset. Opettajaopiskelijat kokivat ryhmän yhteiset vuorovaikutustilanteet erittäin tärkeinä. Oman ryhmän vuorovaikutustilanteita he luonnehtivat hyviksi. Tärkeä elementti monen mielestä oli se, että jokaista ryhmäläistä oli kuunneltu ja arvostettu. Opettajaopiskelijat pohtivat myös sitä, miten tarpeellisina he pitivät yhteisiä keskusteluja ja yhteisen kielen löytymistä. Opettajan pedagogisissa opinnoissa opiskelijan on tärkeää oppia käyttämään kasvatustieteellistä kieltä, jotta hän kykenee keskustelemaan toisten kasvatustieteen alan ammattilaisten kanssa. Kieli on siis tärkeä oppimisen väline uuden tieteenalan opiskelussa. Kielen avulla opitaan tieteen alaan kuuluva ympäröivä kulttuuri, toimintatavat ja keskeiset tiedot. (Repo-Kaarento 2007, 18.)

Minusta olemme aidosti yhteisölliseen oppimiseen pyrkivä ryhmä. Tässä vaiheessa ilmapiiri on turvallinen ja puhumme yhä enemmän samaa kieltä. Huomaa, että olemme olleet samassa koulutuksessa ja oppineet tekemään yhdessä työtä. (Riitta 7s/1k)

Oppimispäiväkirjoissa alkoi näkyä pohdintoja ryhmän ilmapiiristä - erityisesti siitä, miten ilmapiiri oli kehittynyt turvalliseksi. Siksi opettajaopiskelijat uskalsivat tuoda entistä enemmän omia ajatuksiaan esiin. He luottivat siihen, että jokaista opiskelijaa arvostettiin ja kuunneltiin. Hyväksytyksi ja arvostetuksi kokeminen on tärkeää yksilön itsensä näkökannalta. Yksilö uskaltaa antaa itseltään jotain sellaista, jota hän ei normaalisti rohkenisi tehdä, koska hän pelkäisi toisten arvostelua. Kokemus on tärkeä koko ryhmän kehittymisen näkökulmasta: ryhmässä jokainen kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty sellaisena kuin

on. Tällaisen ajattelu- ja toimintatavan voidaan nähdä syventävän ryhmän keskinäistä ymmärrystä erilaisuuden kohtaamisesta ja erilaisten ihmisten kanssa toimimisesta. Ne lisäävät vuorostaan ryhmän keskinäistä yhdessä tekemistä. (Schein 1987.)

Ryhmän kehityksen alkuvaiheessa sen jäsenillä voi esiintyä ristiriitaisia tunteita. He haluavat kuulua ryhmään, mutta toisaalta he voivat pelätä täydellistä sulautumista ja identiteetin menetystä. (Schein 1987; Nikkola 2011, 61 - 62.) Mainittu näkemys kuvastaa Bionin (1979) ryhmädynamiikan ilmiötä. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat halusivat sitoutua ryhmään ja yhteiseen tekemiseen. Oppimispäiväkirjoista ei löytynyt viittauksia siitä, että he olisivat kokeneet liian läheisen sulautumisen pelkona tai identiteetin menetyksenä. Näin ollen tämän tutkimuksen löydöksistä on nähtävissä osittain Bionin (1979) ryhmädynamiikan ilmiötä.

7.1.2 Opettajankouluttajan rooli opintojen aloituksessa

Opettajankouluttajan rooli opintojen aloituksessa -temaa olen käsitellyt yläluokissa *Opettajankouluttajan asenne* ja *Opettajan arvostus ja kannustus*

Opettajankouluttajan asenne

Oppimispäiväkirjoista on nähtävissä se, että opettajankouluttajalla on merkittävä rooli siinä, miten opettajaopiskelijaryhmä alkaa muodostua, ja miten opinnot käynnistyvät. Opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan paljon sitä, miten ryhmän opettajankouluttaja oli luonut myönteisen ja turvallisen ilmapiirin, ja kuinka se oli heijastunut jokaiseen opiskelijaan. Opintojen alussa havaittavissa ollut jännittyneisyys opintojen ja opinnoista selviytymisen takia oli vähentynyt opettajankouluttajan rauhoittavan ja kuuntelevan läsnäolon myötä. Rauhoittumista oli edistänyt se, että opettajankouluttaja oli jäsentänyt opettajaopiskelijoille opettajan ammatillista kasvua.

Toisen päivän aamuun mennessä opettajankouluttaja oli onnistunut kylvämään rauhoittavan siemenen. Se oli tämä "Persoonallista identiteettiä tukemalla voidaan vaikuttaa ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen, voimaantumisen kehitysohjelman kouluttautumaan Opettajaksi. (Laura 2s/2k)

Opettajaopiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan, kuinka helpottavana he olivat kokeneet sen, että opettajaksi kasvaminen alkoi heidän persoonallista identiteettiään tukemalla ja kehittämällä; ei ulkoisia tavoitteita kohti menemällä. Tästä havainnosta tekee erityisen merkittävän se, että jokainen opettajaopiskelija kasvaa omaa identiteettiään ja ammatti-identiteettiään tutkimalla ja kehittämällä. Siksi jokaisen polku rakentuu persoonalliseksi kokonaisuudeksi, vaikka opiskelijat opiskelevat samassa koulutuksessa. Opettajaopiskelijoiden reflektointi oppimispäiväkirjoissa kertoo, että tämän tekijän nostaminen esiin opintojen alussa on ensiarvoisen tärkeää: opiskelijoille syntyy opintojen alkuvaiheessa ymmärrys siitä, miten he alkavat rakentaa omaa persoonallista opettajaksi kas-

vuaan, ja miten omaa kasvua voidaan opintojen aikana tutkia yksin ja ryhmän kanssa yhdessä. Tämä haastaa opettajankouluttajan näkemään jokaisen opiskelijan yksilönä samoin kuin työyhteisön esimiehen tai johtajan on nähtävä jokaisen työntekijän osaaminen ja tuettava häntä kehittymään omassa työssään.

Opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan ryhmän toimintaan (Repo-Kaarento 2007, 84). Useissa oppimispäiväkirjoissa opettajaopiskelijat kirjoittivat opettajankouluttajan persoonallisista ominaisuuksista, jotka näyttivät tukevan opiskelijoiden jännityksen lieventymistä sekä rentoutumista. Muutamat opettajaopiskelijat toivat esiin, kuinka opettajankouluttaja oli luonut omalla persoonallaan tunteen, että opinnoista oli mahdollista selvitä yhdessä.

Nopeasti ymmärsimme, että oma ohjaajamme (opettajankouluttaja) on harvinaislaatuinen, kuunteleva, suurisydäminen nainen, oikea Tutor ja Opastaja. Hänen kanssaan matkastamme tulee antoisa. (Laura 1s/3k).

Opettajan reagoititapa ja se, miten kysymyksiä esitetään ja miten opiskelijoiden kysymyksiin vastataan sekä miten niitä kuunnellaan näyttävät tämän tutkimusaineiston mukaan vaikuttavan opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessin positiiviseen ja turvalliseen käynnistymiseen. Opettajaopiskelijat arvioivat ohjaajan pätevyyttä ja luotettavuutta. He huomaavat ohjaajan pienetkin hyväksynnän tai kielteisyyden osoitukset, jolloin ne alkavat muokata ryhmän toimintaa ja normeja. Myös ne asiat, joita ohjaaja arvostaa, yleistyvät ryhmässä ja ne, joita ei arvosta, väistyvät ryhmän toiminnasta. Huomionarvoista on myös se, että mitä pätevämpänä opiskelijat näkevät ohjaajansa, sitä turvallisemmaksi heidän olonsa ryhmässä muodostuu. (Kopakkala 2011, 63, 64.)

Ryhmänohjaajan osalta lähipäivistä jäi selkeä tunne siitä, että häntä saa lähestyä ja että hän on vuorovaikutuksessa kanssamme. Tämä näkyi kasvokkain viestinnässä ja lupaus samaan tuli sähköisen viestinnän osalta. (Laura 4s/2k)

Ohjaajalta vaaditaan persoonaan liittyviä tärkeitä ominaisuuksia, kuten affektiivinen sävy, herkkyys, empatia ja kyky kuulla ja havaita erilaisia viestejä. Empatiaan liitetään vaade todellisesta empatiasta, jolla tarkoitetaan sitä, että ohjaaja on tietoinen siitä, mille hän on empaattinen. (Ojanen 2006, 140 - 141.).

Opettajan arvostus ja kannustus

Toinen yhtä paljon pohdintoja oppimispäiväkirjoissa herättänyt aihe oli opettajankouluttajan arvostus ja kannustus opettajaopiskelijoita kohtaan. Ne olivat näkyneet siinä, miten opettajankouluttaja oli kohdannut opiskelijat aikuisina ja antanut heille tilaa ja kannustusta silloin, kun he sitä olivat tarvinneet. Opettajaopiskelijat kirjoittivat myös siitä, miten kouluttaja ei ollut saarnannut tai tuominnut heitä. Hän oli yrittänyt saada heidät ajattelemaan ja oivaltamaan asioita. Mainitut havainnot olen nostanut tutkimusaineistossa erittäin tärkeiksi opettajan ominaisuuksiksi. Kiinnostava on ollut huomata, miten aiemmat omat opiskeluun ja opettajiin liittyvät kokemukset nousevat pintaan, ja miten opettaja-

opiskelijat kirjoittavat havainneensa muutoksen aiemman kokemuksen ja nykykokemuksen välillä.

Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen ja Lerkkanen (2016) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, miten lämmin opettajaopiskelijasuhde edistää kouluun sitoutumista. Tutkimuksen kohteena ovat olleet mm. kuudennen luokan oppilaiden kouluun sitoutumisen itsearvioinnit. Tutkimuksensa perusteella tutkijat toteavat, että lämmin opettajaopiskelijasuhde on tilastollisesti merkittävä oppilaan positiiviseen kouluun sitoutumisena. Tämä näkyy myös siinä, miten opettajan opetuksen aikana oppilaan kokemien tunteiden on havaittu olevan yhteydessä kouluun sitoutumiseen. Toisaalta opettajan kielteinen suhtautuminen oppilaaseen on yhteydessä tämän alhaiseen kouluun sitoutumiseen. (Muhonen ym. 2016, 112 - 118.) Mainitun tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, miten suuri merkitys opettajan välittämällä vuorovaikutuksella on opiskelijaan ja tämän opintoihin sitoutumiseen. Tutkimuksen tulokset tukevat tässä tutkimuksessa esiin tulleita löydöksiä siinä, miten opettajan toteuttama lämmin, kunnioittava ja arvostava vuorovaikutus edistää opiskelijoiden opintoihin sitoutumista.

Hyvän opettajan ominaisuutena voidaan pitää sitä, että opettaja luottaa opiskelijoidensa oppimiseen. Usein opiskelijoiden taidot ja mahdollisuudet ovat vielä uinumassa. Tällöin opettaja auttaa opiskelijaa näkemään tämän omat kehittymisen ulottuvuudet. (Vrt. Skinnari 2004.) Skinnari (2004) sekä Määttä ja Uusiautti (2012) tarkastelevat opettajan vaikutusta opiskelijoihin pedagogisen rakkauskäsitteen avulla. Käsitteellä he tarkoittavat oppilaan kokonaisvaltaista rakastamista ilman odotuksia vastapalkkioista. *”Rakkaus viittaa pyrkimykseen voittaa egoismi ja pyrkiä yhteisyyteen”* Skinnari (2004, 23).

Opettajat olivat kaikki tosi ammattilaisia ja meihin suhtauduttiin aikuisina ihmisinä. (Riitta 3s/4k)

Opettajan asenne ja arvostus kaikkia opiskelijoita kohtaan on tämän aineiston mukaan erittäin merkittävä tekijä niin yksilön kuin ryhmädynamiikan kannalta. Kun opettajankouluttaja omalla toiminnallaan osoittaa opiskelijoille, että heidän mielipiteensä ovat tärkeitä, antaa tilaa ja aikaa jokaiselle nostamatta ketään erityisesti esiin, luo tämä hyväksyvän ja tasa-arvoisen tunteen opiskelijalle ja koko ryhmälle. Yksilön hyvinvoinnin kannalta erittäin tärkeitä ovat ihmisenä kohdelluksi tuleminen, syvän yhteisöllisyyden sekä itseilmaisun tarpeiden huomioiminen (Riikonen, Makkonen & Vilkkumaa 2002).

Minuakin hän on nostellut sopivasti esille, jolloin olen saanut varmuutta lisää. Hän on siis osoittanut minulle, että minunkin mielipiteeni ovat arvokkaita tässä ryhmässä. Näitä asioita pitäisi itekin osata tuoda omassa opettamisessaan. Antaa arvoa omille oppijoille. Huomata aivan jokainen. Antaa tilaa ja aikaa jokaiselle nostamalla ketään erityisesti esille. (Maarit 6-7s/5-1k)

Kouluissa, joissa edistetään avoimuutta ja toisten huomioimista, luodaan välittämisen kulttuuria. Positiivisella toiminnalla edistetään positiivista toimintaa - näin välittäminen tarttuu eteenpäin. (Haarakangas 2011, 110, 112.) Tällainen toiminta välittyy vahvasti oppilaitoksen ilmapiiriin, joka puolestaan heijastuu opiskelijoihin. Tässä aineistossa opettajaopiskelijat kirjoittivat, miten heistä oli aina mukava tulla lähijaksoille. Monet opettajaopiskelijat kirjoittivat, miten he oikein odottivat lähijaksoa ja oman ryhmän sekä opettajankouluttajan näkemistä.

Lähipäiviin on mukava tulla, koska siellä ei ole sellaista suorittamisen ilmapiiriä kuin voisi kuvitella. Töitä kyllä tehdään, jälkeensä ajateltuna tosi paljon, mutta tiiviit päivät eivät silti tunnu työläiltä. (Teemu 2s/1k)

Yllä olevassa katkelmassa opettajaopiskelija kokee helpottavana asiana sen, että opinnoissa ei ole suorittamisen ilmapiiriä. Tällä tavalla kirjoitettuna suorittaminen korostuu negatiivisena tunteena. Opiskelija toteaa opettajaopiskelijoiden tekemän lähijaksojen aikana paljon töitä. Erona suorittamiseen on se, että työnteosta heijastuu positiivinen tunnetila.

TAULUKKO 11 Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin minä-vaiheen tuloksista

Uuden ryhmän rakentuminen

Opintojen aloituspäivän merkitys

Luottamus omaan ryhmään

Yhteenkuuluvaisuuden vahvistuminen

Opettajankouluttajan rooli opintojen aloituksessa

Opettajankouluttajan asenne

Opettajan arvostus ja kannustus

7.2 Ryhmän kasvuprosessin sinä-vaiheen tulokset

Sinä-vaiheessa oppimispäiväkirjoista muodostui kaksi pääluokkaa: Reflektoinnin merkitys ja Minä-puhe.

Sinä-vaiheessa oppimispäiväkirjoissa alkoi näkyä kahdenlaista kirjoitustapaa. Ensinnäkin opettajaopiskelijat kirjoittivat pääsääntöisesti kolmannessa persoonassa. He eivät kyenneet refleктоimaan opettajuutta oman itsensä kautta vaan käyttivät etäännyttämisen keinona kolmatta persoonaa. Toiseksi oppimispäiväkirjoissa esiintyi minä-puhetta, jossa opettajaopiskelijat pohtivat kirjoitettavaa teemaa oman itsen ja oman ryhmän kautta. Voi olettaa, että ne opiskelijat,

joilla oli muita enemmän kokemusta, kykenivät refleктоimaan opettajuutta minä-muodossa. Heillä ei ollut tarvetta etäännyttää asioita itsestään.

7.2.1 Reflektion merkitys

Reflektion merkitys -teemaa olen käsitellyt seuraavissa yläluokissa: *Oppimisen edistyminen, Esimerkkinä toimiminen ja Luottamuksen syntyminen.*

Oppimisen edistyminen

Opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa opettajuuteen liittyvät teemat jatkuivat minä-vaiheen jälkeen. Tässä vaiheessa teksteissä näkyi yleinen kirjoitus-tyyli: opettajaopiskelijat tarkastelivat pohdittavaa asiaa kolmannessa persoonassa. Kirjoitukset eivät näyttäneet kohdistuvan oman ryhmän opettajankoulutajaan, vaan yleisesti opettajia kohtaan koskeviin pohdintoihin. Tässä kohtaa kuvastuu hienosti opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun alkuvaihe. Opettajaopiskelijat tarkastelevat objektiivisesti opettajuutta ennen kuin he kykenevät etenemään subjektiiviseen vaiheeseen. Monilla tässä tutkimuksessa mukana olevilla opettajaopiskelijoilla on kokemusta opettajana toimimisesta mutta pääsääntöisesti joko tuntiopettajana tai päätoimisena tuntiopettajana toimimisesta. Tällöin voi olla, että opettajana huomio on enemmän opetettavan teemassa kuin opettajan tai opiskelijoiden toiminnan havainnoinnissa. (Vrt. Kagan 1992; Kort-hagen 2004.)

Oppimispäiväkirjat osoittavat, että opettajan nähdään vaikuttavan omalla toiminnallaan niin ryhmän vuorovaikutuksen syntymiseen kuin myös siihen, millaista ilmapiiriä ryhmä alkaa rakentaa opintojen alussa. Aineiston perusteella näyttää siltä, että opettajalla on suuri vastuu siinä, miten hän omalla toiminnallaan tukee ja kannustaa ryhmää sekä sen jäseniä opintoihin.

Ryhmän vetäjän rooli on merkittävä, kun mietitään millaiseksi ryhmä ja sen ilmapiiri muodostuvat. Hyvä esimerkki jälleen siitä, miten opettaja ryhmän vetäjänä toimiessaan voi edistää vuorovaikutteisuutta ja hyvän ilmapiirin muodostumista omien ryhmänsä toiminnassa. (Saara 7-8s/4-1k)

Pruukin (2008, 49 - 50) mukaan myönteisen ilmapiirin luomiseen voi opettaja vaikuttaa monella tapaa. Hän on tarkastellut tutkimuksessaan, mitkä osa-alueet vaikuttavat opiskelussa myönteisen ilmapiirin syntymiseen. Ensimmäinen tärkeä tekijä on huomioida opiskelija ihmisenä. Kunnioittavan asenteen omaava opettaja saapuu ajoissa paikalle ja sopii opiskelijoiden kanssa yhteisen aikataulun, jota hän myös itse noudattaa. Opintoihin liittyvien tavoitteiden, työtapojen ja arviointien keskusteleminen yhdessä opiskelijoiden kanssa luo opintoihin myönteistä ilmapiiriä. Opettajan läsnäolon määrä vaikuttaa ilmapiirin syntymiseen: onko opettaja oikeasti paikalla, vai hoitaako hän samalla asioitaan tekstiviestien avulla tai fyysisesti poistumalla opetustilasta. Ilmapiiriin vaikuttaa merkittävästi lisäksi se, miten opettaja sallii opiskelijoiden olla eri mieltä asioista sekä missä määrin opiskelijat voivat esittää keskeneräisiä ajatuksia ja kysymyksiä. (Pruuki 2008, 49 - 50.) Klemola (2009) on havainnut omassa tutkimuk-

sessaan, miten vähän opettajankoulutuksissa painotetaan opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Hän on rakentanut vuorovaikutustaitoja kehittävän opintojakson liikunnan aineenopettajien koulutukseen. Tutkimuksen tulokset ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat kokeneet järjestetyt vuorovaikutusopinnot hyödyllisiksi, ja he olivat saaneet valmiuksia kohdata erilaisia opiskelijoita. (Ks. Klemola 2009.)

Reflektoinnin etäännyttämiseen liittyvissä kirjoitelmissa, opettajaopiskelijat pohtivat hyvän opettajan ominaisuuksia. Heidän mielestään hyvän opettajan tulee olla tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija mutta myös pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja. Hänellä tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot, kuten esiintymistaitoa, ja empaattista ja aitoa kuuntelemisen taitoa. Erityisesti opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan sekä kyettävä säätelemään niitä, eli hänen tulee kehittää omaa tunneälykkyyttään. Opettajaopiskelijat toivat hyvin laaja-alaisesti esiin sen, miten isosta alueesta ammatillisessa opettajuudessa oli kyse. Ammatillisella opettajalla tulee olla hyvä alansa substanssiosaaminen, ja hänen tulee pysyä opettamansa alan kehityksessä mukana ainakin jollakin tavalla ja tasolla. Tämän lisäksi häneltä edellytetään pedagogista osaamista, joka kohdentuu erityisesti siihen, miten hän suunnittelee ja rakentaa pedagogisesti alansa opetushetket, olipa hän sitten autonasantajalinjalla tai kauneudenhoitoalalla toimiva opettaja.

Oppimispäiväkirjoista löytyy opettajan tunneälykkyyteen painottuvia pohdintoja. Erityisesti sitä, miten opettajan pitää tunnistaa omat tunteensa ja miten hänen on kyettävä säätelemään niitä. Näissä oppimispäiväkirjojen kohdissa alkaa näkyä vahvasti opettajan syvin osaaminen: tunneälykkyys, ts. miten opettajana missäkin hetkessä ja tilanteessa toimii. Tunneälykkyudessa on tärkeää tulla toimeen itsensä kanssa. Vasta sitten on aito mahdollisuus tulla toimeen toisten kanssa. Tämä edellyttää sitä, että yksilö kykenee ensin havaitsemaan omat tunnetilansa ja ulkoiset vaikutukset siihen. Tämän jälkeen on mahdollisuus pysähtyä tarkastelemaan toisten lähettämiä viestejä (ilmein, elein, sanoin). (Saarinen 2003, 19 - 20; ks. myös Goleman 1999; Goleman 2009; Isokorpi 2006; Isokorpi 2008, 77 - 84.) Virtanen (2013) on tutkinut omassa tutkimuksessaan luokanopettajana toimivien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälykkyyttä. Tulokset osoittavat, että luokanopettajana olevat kokevat omat tunneälykkyytensä taidot opiskelijoita paremmiksi. Opettajan työssä tutkitut luokanopettajat kokevat vahvuuksikseen sekä empaattisuuden että emotionaalisen itsetietoisuuden. Luokanopettajaopiskelijat puolestaan pitävät samoin kuin opettajat vahvuutenaan empaattisuutta, mutta heidän mielestään kyky kehittää toisia on tärkeä vahvuus. Tässä tutkimuksessa joidenkin opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa näkyi tietoisuus tunneälykkyyden tärkeydestä. Mutta he eivät sen syvemmin eritelleet tunneälytaitoja, kuten Virtasen (2013) tutkimuksessa on tehty.

Opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan, osattava säädellä omia tunteitaan ja ennen kaikkea halukas kehittämään omaa tunneälykkyyttään jatkuvasti. (Seija 1s/2k)

Oppimispäiväkirjoissa ilmenee pohdintaa siitä, miten opettajan tulee olla aidosti kiinnostunut jokaisesta opiskelijastaan. Reflektoinnit kertovat, että aitoutta edellytetään myös välittämisen osoituksissa. Niissä painottuu erityisesti se, miten opettajalla pitää olla taitoa ja kykyä lukea jokaista opiskelijaa sekä kannustaa häntä oikealla tavalla tuomaan mielipiteensä ryhmässä esiin mutta kannustaa häntä myös opinnoissa. Edellisen lisäksi oppimispäiväkirjoissa on toivottu sitä, että opettaja tunnistaa jokaisen oppijan erilaisen osaamisen ja kykenee tuomaan sen ryhmätilanteissa koko ryhmää hyödyntäväksi tekijäksi.

Ryhmän jäsenten erilaisuus on voimavara, jonka tunnistaminen ja hyödyntäminen on ydinasia ryhmätason oppimisessa ja luovuuden kehittämisessä. (Seija 5s/4k)

Opettajalla on oppimispäiväkirjojen mukaan vastuu saada ryhmä toimimaan ryhmänä. Erityisen tärkeänä asiana opettajaopiskelijat pitivät sitä, että opettajan tuli osoittaa koko ryhmälle, mutta myös jokaiselle ryhmän jäsenelle, että he kaikki olivat ainutlaatuisia ja arvokkaita juuri sellaisina kuin olivat, ja miten jokaisen mielipide oli tärkeä yhteisen ymmärryksen syntymisen näkökulmasta. (Vrt. Laine & Malinen 2009.) Ruposen, Nummenmaan ja Koivuluhdan (2000, 170) mukaan ryhmän ohjaajan taidot voidaan jakaa reaktio-, vuorovaikutus- ja toimintataitoihin. Reaktiotaidoilla tarkoitetaan muun muassa aktiivista kuuntelemista, kokoamista sekä empatiataitoja, joita kaikkia tarvitaan yksilöiden ja koko ryhmän toimintojen ymmärtämiseen. Erityisesti painottuu kokoaminen, jossa käsiteltävä asia kootaan yhteen ja näin ilmaistaan toiselle kuulluksi tuleminen. Vuorovaikutustaidoilla viitataan ryhmäläisten tasapuoliseen huomioimiseen, tukemiseen sekä työyhteyden rakentamiseen. Vuorovaikutustaitoja pidetään yleisesti ohjaajan tärkeimpinä taitoina, joihin sisältyvät ryhmäläisten rohkaiseminen ja hiljaisten osallistujien havaitseminen. Ohjaajan toimintataidoilla tarkoitetaan prosessin havainnointia erityisesti, kun luottamus ryhmän sisällä on syntynyt. Toisaalta opettajan yhtenä haasteena pidetään juuri sitä, miten hän kykenee havaitsemaan kaikki oppilaansa ja heidän tapansa oppia. (Kaikkonen 2008, 47.)

Osoittaa heille, että jokaisen panos ryhmässä on tärkeä. Jokaisella on oma merkityksensä ryhmässä. Jokaisella on arvonsa erilaisuudesta huolimatta. Opettajalla on tässä todella iso rooli. (Maarit 10s/5k)

Esimerkkinä toimiminen

Oppimispäiväkirjoissa painottui opettajan vahva rooli ryhmän alun ryhmäytymisessä ja opintoihin sekä ryhmän toimintatapaan sitoutumisessa. Lisäksi korostui näkemys siitä, miten ryhmän jokainen opiskelija oli vastuussa ryhmähengen muodostumisesta opintojen aloituksen jälkeen. Erityisesti tässä kohtaa näkyi, miten jokainen ryhmän jäsen toimi ryhmässä esimerkkinä toisille.

Opettajaopiskelijat refleктоivat sitä, miten he kokivat ryhmän vertaistuen vahvistavan jokaista ryhmän yksilöä. Se näytti vaikuttavan siihen, miten yksilöt ryhmässä ratkaisivat ongelmia. Yhteiset keskustelut ja omien kokemusten ja-

kaminen koko ryhmälle voi vahvistaa ja tuoda uusia näkökulmia sekä ajatuksia siitä, miten kussakin tilanteessa olisi hyvä toimia. Ryhmän sisällä vallitseva heterogeenisyys voidaan monissa tapauksissa hyödyntää opetustilanteissa, jolloin se edistää opettajankoulutuksessa sosiokonstruktiivisesti painottuvaa oppimista. Oppimispäiväkirjoista välittyi se, että opettajaopiskelijat vahvistivat tällä tavoin ryhmähenkeä. He saivat ensiarvoisen tärkeän kokemuksen siitä, miten ryhmässä vallitsevaa osaamista voidaan hyödyntää opetustilanteissa. Usein vertaistuen neuvot ja ohjeet otetaan hyvin vastaan, ja joissakin tapauksissa ne koetaan jopa tärkeämmiksi kuin auktoriteettiasemassa olevan opettajan antamat ohjeet. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ryhmän toimintatavaksi on alusta lähtien rakentunut välittävän, kannustavan ja arvostavan ryhmän kulttuuri, jossa uskalletaan erehtyä, epäonnistua ja tuoda omia asioita julki. (Vrt. Mustajärvi 1998.)

Ryhmätasolla ryhmän ilmapiirillä on merkitystä: äärimmillään se joko kannattelee tai tiputtaa jäsenensä. Ilmapiiriin vaikuttavat ryhmän jäsenten sosiaaliset tavat, ryhmäytyminen eli me-henki, ryhmän vetävän opettajan roolilla on myös suuri merkitys. (Tarja6s/5k)

Oppimispäiväkirjoista löytyi pohdintaa siitä, miten jokaisen opettajaopiskelijan piti kiinnittää omaan käyttäytymiseensä ja asenteisiinsa huomiota. Pienellä kannatuksella voidaan saada toiselle ihmiselle hyvä mieli, joka tukee oppimista.

Luottamuksen syntyminen

Opettajaopiskelijat pohtivat luottamusta jonkin verran yleisellä tasolla. He pohtivat erityisesti sitä, miten luottamus ryhmässä syntyi tai ei syntynyt ja mitkä tekijät syntyyn vaikuttivat. Ryhmän luottamus syntyi pienistä positiivisista teoista, kuten avoin käyttäytyminen ja välittämisen osoittaminen toiselle. Ne edistivät koko ryhmän oppimista. Se, että oli aidosti läsnä ja kuunteli toista, oli merkittävä luottamusta lisäävä tekijä.

Luottamus perustuu tunteeseen, siitä että voi kertoa itsestään tai jonkun itseään koskevan asian toiselle, eikä tarvitse pelätä hänen käyttävän tietoa jollakin lailla väärin. (Hannu 1s/3k)

Luottamus on ollut viime vuosina monien tieteenalojen kiinnostuksen kohde. Erityisesti sosiaalipsykologiassa sitä on tutkittu paljon. (Seppälä, Olakivi & Pirttilä-Backman 2012.) Ihmisten väliset suhteet ovat luottamuksen syntymisessä ratkaisevassa asemassa (Wade, Cameron, Morgan & Williams 2011). Luottamuksen syntyminen on mahdollista suhteellisen turvallisessa ryhmässä, jossa ryhmäläisten erot eivät tuo esiin valtaeroja (Hart 1998, 66; kts. Haapaniemi & Raina 2000, 78 - 81). Turvallisuus lisääntyy ryhmäläisten tutustuessa yhä enemmän toisiinsa (Kopakkala 2011, 67). Tämän tutkimusaineiston mukaan luottamus ryhmän jäsenten kesken syntyy hitaasti ja siten, että luottamus ansaitaan. Waden, Cameronin, Morganin ja Williamsin (2011) tutkimuksen mukaan

ihmissuhteiden kehittyminen vie aikaa. Tästä syystä se ei ole tutustumisen alkuvaiheessa vaikuttamassa ryhmän luottamuksen syntymiseen. Ryhmäläisten keskinäisen luottamuksen lisääntyminen on opintoja ajatellen erittäin tärkeää. Seppälä, Olakivi ja Pirttilä-Backman (2012) ovat havainneet, miten luottamuksella on voitu vaikuttaa myönteisesti jopa työhyvinvointiin ja työsuoritukseen.

Opettajaopiskelijat kuvasivat oppimispäiväkirjoissaan, miten luottamuksen syntymiseen vaikutti se, että ryhmässä ei haettu oikeaa ja väärää. Lisäksi ryhmän suvaitsevaisuus ryhmäläisiä kohtaan lisäsi luottamusta. Ryhmän sisäinen luottamuksen puute voi vaikuttaa kielteisesti ryhmän sisällä oppimiseen ja uuden kehittämiseen. Mikäli opiskelijoiden tavoitteet, motivaatiot ja pyrkimykset ovat kovin poikkeavia, ryhmä ei välttämättä tue ryhmän ja näin myös yksilöiden oppimista. Oppimiseen voi kohdistua näissä tapauksissa kielteisiä, jopa negatiivisia tunteita. Tällöin ryhmä voi alkaa rakoilla, sen jäseniä voidaan hyljeksiä tai jopa erottaa muusta joukosta. Ryhmän heikko suorituskyky voi johtua keskinäisestä luottamuksen puutteesta. (Ks. Keyton, 2000.)

Jos ryhmän jäsenten kesken on voimakasta kilpailua tai ryhmän jäsenen pitää esittää jotain muuta kuin on saavuttaakseen ryhmän hyökäsynnän, ryhmän jäsenen on vaikea toimia avoimesti ja luontevasti omana itsenään. Kun ei luoteta toisiin eikä ryhmään, oppiminen ja uuden kehittäminen vaikeutuu, hankaloituu ja monimutkaistuu. (Seija 4s/2k)

Kauppilan (2007, 149) mukaan opiskelija todentaa itseään vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin luottamus ja yhteistyö näyttävät kietoutuvan toisiinsa. Luottamuksen nähdään ohjaavan yksilöiden valintoja ja käyttäytymistä jopa niin, että lähestytään niitä, joiden kanssa halutaan tehdä yhteistyötä, ja pidetään välimatkaa niihin, joihin ei luoteta. (Ferrin, Bligh & Kohles 2007.)

Opettajan ja opiskelijan välisen luottamuksen syntymisen nähdään tässä aineistossa rakentuvan niistä tilanteista, joissa opettajan verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä tukevat toisiaan. Verbaalisessa viestinnässä toivotaan erityisesti sitä, että opettaja ei aina ole se, joka sanoo viimeisen sanan. Alla oleva katkelma kertoo tasavertaisuuden toiveesta. Opettajaopiskelija toivoo, että opettaja ei hyödynnä auktoriteettiasemaansa sanomalla lopuksi, miten pitää olla tai on oikein. Hän antaa ryhmän lausua käsiteltävän asian loppusanat.

Opettajan täytyy pyrkiä pois auktoriteetin asemasta ja osoittaa välittämistä, jotta opiskelija voi luottaa. (Pekka 9s/4k)

Oppimispäiväkirjoista ilmeni, että opettajaopiskelijat toivoivat opettajalta jämmäkyttä ja rehtiyttä. Niiden myötä hän osoitti opiskelijoilleen luottamusta. Opettajan luottamuksen yhtenä tärkeänä osana oli luotettavuus: opiskelija voi luottaa opettajan sanaan, tasapuolisuuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä johdonmukaisuuteen. Edellä mainittu nousee tutkimusaineistossa esiin hyvin tärkeänä tekijänä: opettaja ei ole ailahteleva ja keksi mielialojensa mukaisesti uusia tehtäviä sen mukaan, miellyttääkö opiskelijan persoona häntä vai ei. Opettajan tapa huomioda jokaisen opiskelijan yhtäläiset vaikutusmahdollisuudet päätet-

tävään asiaan lisää luottamuksen syntymistä (Lundan 2003, 478 - 480). Isokorpi (2013, 51 - 53) toteaa, että opettajan tulee ansaita opiskelijaryhmän luottamus. Luottamuksen syntyminen opettajaa kohtaan ei ole itsestään selvä ilmiö. Ihmissuhdeammattilaisen on ansaittava luottamus omalla toiminnallaan.

Luottamusta herättää juuri sellainen opettaja, joka muistaa pitää katsekontaktin, on levollinen ja luonteva ja jonka puhe on rauhallista ja selkeää. (Seija 2s/3-4k)

Kun ihmiset ovat kanssakäymisessä, he tekevät havaintoja toisistaan ja toistensa välittämistä merkeistä joko sanallisista tai sanattomista. Ihmiset vastaavat omalla toiminnallaan toistensa toimintaan ja toiminnan välittämiin merkkeihin, jolloin he tulkitsevat mielessään toisten ilmaisuja ja käyttäytymistä. (Haarakangas 2008, 24.)

7.2.2 Minä-puhe

Minä puhe -teemaa olen käsitellyt seuraavissa yläluokissa: *Avoin ja hyväksyvä ryhmä, Keskinäinen luottamus ryhmässä ja Ryhmän rooli-ilmiöt.*

Avoin ja hyväksyvä ryhmä

Opettajaopiskelijat kuvasivat oppimispäiväkirjoissaan runsaasti sitä, miten tärkeänä, toimivana ja tiiviinä he pitivät omaa ryhmäänsä. Ryhmän yhteishenkeä, ilmapiiriä sekä vuorovaikutusta he ylistivät monissa kirjoituksissa. Teksteistä syntyi kuva siitä, miten ryhmä oli kannustanut ja tukenut toiminnallaan jokaista opinnoissa. Muutamissa kirjoitelmissa opettajaopiskelijat kertoivat, miten tukevana ja vahvistavana he pitivät omaa ryhmäänsä. Oppimispäiväkirjoista näkyi, että opinnot eivät olisi edenneet ilman oman ryhmän tukea ja yhdessä tekemisen toimintatapaa.

Ihanaa olla taas omassa tutussa ryhmässä, olemme ilmeisen tiivis ja hyvin toimiva ryhmä. (Saara 7s/3k)

Yhteiset kokemukset yhdistävät ryhmän jäseniä. Ryhmän jäsenten välille muodostuu luja yhdysside, jonka vain he tuntevat ja voivat jakaa. Ryhmän jäsenet ymmärtävät toisiansa siinä diskurssissa, joka on syntynyt heidän aloittaessaan opintonsa. Erilaisuus edellyttää riittävää yhteistä ajatusmaailmaa, jossa voidaan kunnioittaa ja arvostaa toiseutta pyrkimättä muuttamaan tai alistamaan toisia. (Haarakangas 2008, 21 - 22.) Eräs tärkeimmistä hyvin toimivan työyhteisön toimintatavoista on se, kun työyhteisön jäsenet välittävät ja pitävät huolta toisistaan. Välittämisellä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että jäsenet muun muassa huomioivat toisiansa, kuuntelevat, rohkaisevat ja kannustavat ryhmänsä jäseniä. (Furman & Ahola 2012, 60.) Hyvin toimiva ryhmä voi kannustaa yksilöitä sellaisiin suorituksiin, joihin yksilöt eivät yksinään muuten pystyisi (Rogers 2004, 76).

Opiskeluni eivät varmasti olisi edes tässä vaiheessa, jos opiskeluryhmä ei olisi tuonut tällaista yhdessä tekemisen meininkiä. Kannustusta, tukea ja neuvoja on saanut halutessaan. Kun tällaisen ryhmän saisi "rakennettua" uusista aloittavista opiskelijoista, vaikuttaisi varmasti opintojen edistymiseen koko ryhmän osalta. (Saara 10s/1k)

Olen monesti kokenut pienemmyyden tuntoa siitä, että oma tasoni on joihinkin verrattuna todella "huono" (huono itsetunto). Toisaalta ryhmässä en ole koskaan saanut sellaista palautetta, että minun pitäisi vähätellä omia ajatuksiani. Ryhmässä ei ole koskaan vähätelty ajatuksiani. Se on melko tärkeää. (Maarit 11s/1k)

Välittäminen tarttuu lähikontaktissa ja keskinäisessä suhde- ja tunneviestinnässä. Välittämällä tarkoitetaan myönteistä suhdetta toiseen ihmiseen. Myönteisessä ja välittävässä suhteessa toista ihmistä kuunnellaan ja kiinnostutaan hänen asioistaan, kokemuksistaan ja mieltymyksistään. (Haarakangas 2011, 125 - 126.)

Opettajaopiskelijat nimittivät ryhmäänsä oppimispäiväkirjoissaan hyvin toimivaksi ryhmäksi. Tällä he tarkoittivat muun muassa sitä, miten ryhmä oli sallinut ja hyväksynyt ryhmäläisten epäonnistumiset ja miten ne oli uskallettu tuoda ryhmässä julki. Tämä havainto oli monelle opettajaopiskelijalle merkittävä kokemus siitä, miten ryhmähenki voi tukea yksilöä epäonnistumisen hetkellä ja siinä, miten epäonnistumisesta voitiin avoimesti ja luottamuksellisesti keskustella ryhmän kanssa. Oppimispäiväkirjoista löytyi usein viittauksia siihen, miten vahvasti opettajaopiskelijat kokivat ryhmän tukeneen ja kannustaneen jokaisen opintojen edistymistä. Smith (2008) on tutkinut pienryhmien yhteistyöverkostojen toimintaa. Hän on havainnut, miten aikuisille on tärkeää saada muokata ajatuksiaan kunnioittavassa ilmapiirissä. Se kehittää ryhmän sisäistä luottamusta. (Smith 2008.)

Mielestäni omassa alueryhmässäni on alusta lähtien ollut hyvä henki, vuorovaikutteinen ja avoin ilmapiiri. Motivaatio ja asenne opiskeluun vaikuttavat olevan jokaisella kohdallaan. Ei silti opiskelu ole helppoa, välillä on kiireen tuntua ja se aiheuttaa ainakin minulla toisinaan ahdistusta. Positiivista on ehdottomasti se, että ryhmän jäsenenä minulla on tunne, että minut hyväksytään ryhmässä omana itsenäni. Hyväksyntä on luottamuksen edellytys. (Seija 4s/2k)

Keskinäinen luottamus ryhmässä

Opintojen edetessä monet opettajaopiskelijat pohtivat luottamusta entistä enemmän subjektiivisesti: miten opiskelijoiden välinen luottamus syntyi, ja mitkä tekijät siihen vaikuttivat. Luottamuksen syntymisen pohdinta tapahtui luottamustunteen näkökulmasta - kuinka he subjektina kokivat tulevansa kuuluksi ja ymmärretyksi, sekä kuinka turvallinen ilmapiiri vaikutti luottamuksen syntymiseen. Tässä vaiheessa opettajaopiskelijoiden tekemät havainnot olivat

lähellä itseä, ja ne vertautuivat omiin kokemuksiin sekä nykyisestä ryhmästä että aiemmista eri vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä kokemuksista.

Koen luottamuksen syntyvän aitoudesta ja läsnäolosta - siitä tunteesta, että toinen aidosti kuuntelee sinua ja on empaattinen, eettinen ja vastuuntuntoinen. On turvallinen ilmapiiri, jossa kaikilla on mahdollisuus vuorovaikutukseen: dialogiin ja oman mielipiteensä ilmaisuun. Luottamuksessa myös itsellä on tila olla aito. (Tarja 11s/3k)

On korkea luottamus/arvostus ja olemme jonkin verran ystäväystyneet myös ns. siviilielämän puolella, joka on omiaan kasvattamaan luottamusta. Luottamus rakennetaan pikkuhiljaa niin välittämiseen kuin myös sovittujen asioiden hoitamisen kautta. Kaksinaamaisuus on hallaa luottamukselle eli toisen selän takana puhuminen vie pohjan luottamukselta. (Pekka 1-2s/3k)

Riippuu paljon yhteisön erilaisuuden sietokyvystä ja suvaitsevaisuudesta, miten persoonallinen ja omalla tavallaan omalaatuinen ihminen hyväksytään ryhmään. Yhteisössä toimeen tulemiseen vaikuttaa se, miten yhteisön jäsenet huomioivat kanssaihmissään ja yhteisön normeja ja toimintasäännöksiä. (Haarakangas 2011, 106.)

Opettajaopiskelijat toivat pohdinnoissaan esiin sitä, miten ryhmällä oli iso vaikutus opiskeluun ja opinnoissa etenemiseen. Luottamus näytti pitävän suhteet koossa liiman tavoin. Mitä suurempi perusluottamus ihmisten välillä on, sitä helpompaa on toimia yhdessä ja keskittyä olennaiseen. (Ks. Hyyppä 2005, 33.) Tässä tutkimuksessa ryhmän keskinäinen luottamus vaikutti olevan korkealla tasolla. Opettajaopiskelijat kirjoittivat paljon siitä, miten he kokivat turvallisuuden tunnetta omassa ryhmässään. Turvallisuuden tunne syntyy, kun ihminen kokee toisia kohtaan luottamusta, ja levottomuutta lisäävät häiriötekijät on suljettu ympäristöstä pois. (Ks. Isokorpi 2006, 51.)

Opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan ryhmän avoimuudesta. Sillä voidaan tarkoittaa sekä keskustelun että siinä syntyvien merkitysten avoimuutta ja dialogiosapuolien välistä avoimuutta. Avoimessa ilmapiirissä ihminen on vapaa ilmaisemaan omat mielipiteensä sekä olemaan suhteessa omaan itseensä. (Haarakangas 2011, 147.) Ryhmissä, joissa edistetään avointa keskustelua ja toisten huomioonottamista, luodaan välittämisen kulttuuria (Haarakangas 2011, 113). Oppimispäiväkirjoissa välittämisen luonnehdinta ilmeni toisten arvostamisena sekä toisen kuuntelemisena, jotka olivatkin tärkeässä roolissa. Dialogisessa suhteessa yksilö voi tuntea olevansa elävänä osallistujana toisten kanssa (Haarakangas 2011, 135).

Myös toisten arvostaminen on hyvällä tasolla, ryhmä on niin moninainen ja monilla on pitkä kokemus omalta alalta, joka vaikuttaa tietysti arvostusta nostavasti. (Hannu 3s/4k)

Erittäin tärkeänä ja merkittävänä havaintona pidän useissa oppimispäiväkirjoissa reflektoitua hyväksynnän tunnetta: miten opettajaopiskelijat kokivat hyväksyvänsä jokaisen osallistujan juuri sellaisena, kuin he olivat. Hyväksymisen yhteydessä oli usein sellaisia mainintoja kuten turvallisuus, turvallinen ilmapiiri ja luottamus. Ne olivat tekijöitä, jotka vaikuttivat ryhmän jäsenten rohkeuden tuoda omaa itseään entistä enemmän ja avoimesti esiin.

Turvallinen ilmapiiri on tärkeä. Vain silloin uskaltaa olla oma itsensä ja kertoa mielipiteensä avoimesti. (Saara 7-8s/4-1k)

Hyväksyvään ilmapiiriin ja siitä syntyvään rohkeuteen tuoda omaa itseä ja omia ajatuksia esiin vaikuttaa tunnekokemus; se että ryhmässä ei vähätellä toisten ajatuksia (Haarakangas 2011, 113). Näin suuri tunnetila, että oli hyväksytty sellaisena kuin oli, lisäsi tutkittavien mielestä ryhmän keskinäistä luottamusta. Hyväksyvä ilmapiiri ja vahva yhteinen luottamus siihen, että jokaisen esiintuoma asia oli tärkeä, tuki sitä, miten ryhmäläiset uskalsivat antaa toisilleen avoimesti voimakasta kritiikkiä. Sitä ei oppimispäiväkirjoissa näytetty pelkäävän tai pidetty negatiivisena asiana – päinvastoin kokemus oli myönteinen ja oppimista edistävä tekijä. Kriittisyyden lisäksi ryhmäläiset tuntuivat antavan rakentavaa palautetta, jolloin välittyi kuva kriittisen palautteenannon kokemuksesta rakentavana palautteena. Hyvässä työyhteisössä siedetään suoraa kritiikkiä ja palautetta (Heiskanen 2001, 146). Ryhmän sisäisen palautteen antamisen kokemus näyttäytyi kaikin tavoin positiivisena ja eteenpäin vievänä tekijänä. Muutamista oppimispäiväkirjoista löytyi pohdintaa siitä, miten uusissa, väliaikaisissa ryhmissä, joita opettajaopintoihin kuului, palautteen antaminen näyttäytyi erilaisena. Niissä palaute jäi kokonaan puuttumaan tai se annettiin ympäröivästä, jolloin palautteesta ei tuntunut olevan mitään hyötyä.

Turvallisuuden tunne näytti lisääntyvän omassa ryhmässä. Tunne tuki ryhmäläisten opintoihin osallistumista. Turvallinen ilmapiiri oli tärkeä tekijä myös siksi, että silloin opettajaopiskelija uskalsi olla oma itsensä ja kertoa avoimesti oman mielipiteensä. (Vrt. Meriläinen 2012, 13.)

Mielestäni ryhmämme toimii hyvin. En myöskään koe, että minun pitäisi olla jotenkin erilainen ryhmässämme. Haluan olla oma itseni ja yleensä se on toiminut osaltani. Jos joutuu tai alkaa esittää jotain muuta kuin on, niin se ei yleensä kovin pitkälle kannu. Muut ryhmän jäsenet kyllä jossain vaiheessa huomaavat "vedätyksen" ja silloin voi jäädä koko ryhmän ulkopuolelle. (Pekka 9s/3k)

Oppimispäiväkirjoista näkyy, miten monipuolisesti ryhmä tuntui keskustelemaan keskenään. Näin vahvana piirtyvä kuva keskusteluista kertoo siitä, miten ryhmä kehittyy yhdessä pohtimaan ja jakamaan tietoa muille yksilöille toiminnastaan. Kommunikoidessa on mahdollisuus oppia, miten muut toimivat erilaisissa rooleissa ja millaista oma toiminta on suhteessa muihin. (Ks. Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107.)

Omassa ryhmässä opin itsestäni ja muista paljon siitä, miten eri alojen opettajat kohtaavat opiskelijoidensa ongelmat, mitä on opettaminen ja mitä on opetustyössä jaksaminen. (Tarja 6s/4k)

Yleisinä pohdintoina oppimispäiväkirjoista löytyi reflektointia ryhmän sisäisiä tekijöistä, kuten vertaistuesta. Sen opettajaopiskelijat kokivat vahvistavan jokaista ryhmäläistä muun muassa ongelmien ratkaisuisissa. Lisäksi löytyi mainintoja ryhmän jäsenten erilaisuudesta ja keskinäisestä kannustamisesta. Erilaisuuden opettajaopiskelijat näkivät voimavarana. Kannustaminen vaikutti merkittävästi ryhmäläisten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin ja toi positiivisia tunteita opiskeluun.

Ryhmän jäsenten erilaisuus on voimavara, jonka tunnistaminen ja hyödyntäminen on ydinasia ryhmätason oppimisessa ja luovuuden kehittämisessä. (Seija 4s/3k)

Muutamit opettajaopiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan maaliskuhun ajoittuneesta lähitapaamisesta. Lähitapaamisessa opettajaopiskelijat kertoivat omalle ryhmälleen kokemuksistaan opetusharjoittelussa. Kokemusten jakamista opiskelijat pitivät antoisana ja omaa opettajuutta edistävänä tekijänä. Yhteistä kokemusten jakamista kirjoittajat luonnehtivat ryhmän vahvuudeksi. Erityisenä huomiona opettajaopiskelijat nostivat esiin sen, miten he saivat esityksistä laaja-alaista kokemusta ja näkemystä erilaisista opettajan tehtävistä. Ennen, Stark ja Lassiter (2015) ovat tehneet omassa tutkimuksessaan samankaltaisia havaintoja, ts. miten yhdessä käydyt asiat vahvistavat ryhmän sisäistä luottamusta. Mainitut tutkijat ovat tutkineet 252 psykologiopiskelijan luottamuskäsityksiä opiskelijoiden toimiessa puolen vuoden ajan pienryhmissä. Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat samaistuvat omiin ryhmiinsä. Ne, joiden luottamus omaan ryhmään on ollut korkea, ovat muita tyytyväisempiä ryhmätyöskentelyyn, keskittyvät muita enemmän opintojen sisältöihin ja huolehtimaan muiden käyttäytymisestä. Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat löysivät paljon positiivisia oppimiskokemuksia ja olivat motivoituneita työskentelemään myös tulevaisuudessa ryhmissä. Tutkijat näkevät tämän merkittävänä tulevaisuuteen suuntaavana tekijänä siksi, että tulevaisuudessa työskennellään tiimeissä (team-based). Tällöin positiivinen kokemus ryhmässä toimimisesta tukee opiskelijan hakeutumista tulevaisuudessa ryhmätyöskentelyyn. (Emt. 2015, 628 - 629.)

Oli hienoa saada kuulla opiskelijakollegoiden työharjoittelusta, esityksestä jäivät mieleen oman opettajuuden tutkiminen, lähestymistapa: miten oppia suunnittelemaan ja kehittämään opetusta, ...aktiivisuuden lisääminen, itsenäiseen työskentelyyn oppiminen sekä parin kanssa toimiminen, ...antoisinta oli yhdessä tekeminen ohjaajan ja kollegoiden kanssa sekä hyvä ryhmä. (Tarja 9s/3k)

Oppimispäiväkirjoista näkyi, miten tärkeiksi opettajaopiskelijat huomasivat yhteiset keskustelut. Meadin (1934) mukaan identiteetti voi kehittyä vain sosiaalisissa tilanteissa, joissa esiintyy sosiaalista kommunikointia. Meadin näkemys tukee vahvasti opettajaksi kasvun ajatusta siinä mielessä, että ilman yhteisiä keskusteluja opettajaopiskelijat voivat jäädä yksin omien ajatustensa kanssa. Yksin jääminen voi vuorostaan vaikuttaa siihen, että he eivät myöskään osaa tuoda sosiaalista kommunikointia omaan opetukseensa siten, että se edistäisi omien opiskelijoiden kehittymistä opintojen aikana. (Ks. Harre & van Langenhove, 2003.)

Ryhmän rooli-ilmiöt

Roolien nähdään liittyvän vahvasti moniin eri ryhmäilmiöihin. Roolien päätehtävänä on toimia tehtävien jaossa. Ne saavat aikaan järjestystä ja ennustettavuutta, kun jokainen ryhmäläinen tuntee oman paikkansa lisäksi muiden ryhmäläisten paikat. Rooli määrittelee jokaisen aseman ryhmässä, eli antaa identiteetin tunteen yksilölle. Rooleja nähdään oleva monenlaisia johtajan asemasta aina minään kohdistuviin. Ryhmässä olevalla yksilöllä nähdään siis olevan monenlaisia rooleja joko samassa ryhmässä tai eri ryhmissä. (Pennington 2005, 89 - 90; Kopakkala 2011, 96 - 111.) Perinteisesti ajatellaan, että jokaisen ryhmän toimintaan liittyy erilaisia rooleja. Tässä tutkimuksessa vain muutamat opettajaopiskelijat kirjoittivat siitä, että heidän ei tarvinnut ottaa ryhmässä mitään roolia, vaan he saivat olla ryhmässä omana itsenään.

Taas oli kiva havaita ryhmähenki, joka on aivan mahtava. Tässä jengissä voit olla oma itsesi- rooleja ei kenenkään tarvitse vetää! (Petri 12s/8k)

Oppimispäiväkirjoista löytyi pohdintaa ryhmän sisäisestä hyväksymisestä, joka lisäsi roolista vapautumista. Tällöin avoimessa ryhmässä voi vaihdellen osallistua aktiivisesti keskusteluun, kun taas toisessa hetkessä vetäytyä kuuntelemaan keskustelua. Tällaiseen roolivapauteen vaikuttaa kuitenkin luottamus, toisin sanoen, että jokainen osallistuu tehtävien tekemiseen, eli ryhmässä vallitsee ryhmäkuri. (Vrt. Aalto 2002, 67.)

Suhteessa opiskelijaryhmään, koen turvallisuutta ja luottamusta. Nyt on ollut hyvä kuunnella ja katsoa asioita avoimin silmin. Olen ehkä itse ollut viime aikoina hiljaisempi kuin tavallisesti, mutta en koe tarvetta tuoda itseäni esille. Olen kyllä kiinnostunut kaikesta mitä tapahtuu ja mitä luomme yhdessä, olen tyytyväinen rooliini. (Riitta 5s/6k)

Opettajaopiskelijoiden opinnot olivat edenneet vaiheeseen, jossa opettajaopiskelijat opiskelivat oman opiskeluryhmän lisäksi toisten opettajaopiskelijaryhmien kanssa. Osa opinnoista toteutui omassa ryhmässä, kun taas valinnaisiin opintoihin muodostui opintoteeman mukaisia uusia opiskeluryhmiä. Uusiin opiskelijaryhmiin siirryttäessä opettajaopiskelijat tarkastelivat pohdinnoissaan muun muassa sitä, miten uudet ryhmät muodostuivat, ja minkälaisia rooleja eri ryhmissä esiintyi. Ryhmän kokonaisuus hahmottuu tarkastelemalla yksilöä

ryhmässä, ryhmää kokonaisuutena sekä ryhmää suhteessa toisiin ryhmiin (Romppanen & Kaivola 2014, 23).

On mielenkiintoista huomata, miten roolit muuttuvat sen mukaan millaisessa ryhmässä olet jäsenenä. Ryhmä, jonka jäsen on ollut jo pitkään, ja jonka jäsenet ovat tuttuja entuudestaan saa olon turvalliseksi ja ryhmän toimintaan osaa ottavaksi. Valinnaisien opintojaksojen aikana olemme kaikki päässeet osallisiksi uusiin ryhmiin. Oman paikan hakeminen ja rooli uudessa ryhmässä on tapahtuma, joka vaatii aikaa. (Saara 7-8s/4-1k)

Oppimispäiväkirjoista löytyi vertailua siitä, miten opintojen alusta asti hyvin toimiva ja ryhmäytynyt ryhmä toimi sen jäseniä tukevasti ja kannustavasti. Vastaavasti uudessa ryhmässä, jonka ryhmäytymiseen ei ollut käytetty aikaa, jäivät opiskelijat usein kasvottomiksi. Se vaikutti yhdessä oppimiseen.

Uudessa ryhmässä, jonka ryhmäytymiseen ei ole kiinnitetty suurempaa huomiota, on ryhmän jäsenille helppoa jäädä kasvottomaksi taustavaikuttajaksi ilman, että kukaan uskaltaa näitä jäseniä patistella yhteisen tehtävän suorittamiseksi. Hyvin toimivassa ryhmässä ryhmäkuri saa paljon aikaiseksi. Tällaisissa ryhmissä ei "kasvottomia" jäseniä ole. (Saara 8s/3k)

Tämän tutkimusaineiston annin perusteella on syytä pohtia sitä, miten hyvin uusi ryhmä voi tukea opiskelijoiden yhteistoimintaa sekä sisällön oppimista, jos uuden ryhmän ryhmäytymiseen ja sitoutumiseen ei käytetä koulutuksessa aikaa. Haasteita luottamuksen syntymiseen näytti esiintyvän juuri niissä ryhmissä, jotka rakentuivat satunnaisesti ja vain yhden kurssin ajaksi, kuten esimerkiksi valinnaisissa opinnoissa. Opettajaopiskelijat kritisoivat uusien ryhmien toimintatapoja siinä, miten irrallisiksi ja kasvottomiksi uudet ryhmäläiset usein jäivät, ja miten tämä vaikutti yhteisen tavoitteen, oppimistehtävän, tekemiseen. Erityisesti opettajankoulutuksessa uusien ryhmien määrää ja toteuttamistapaa olisi syytä miettiä, koska jos ryhmiä on paljon, ei ole välttämättä resursseja niiden ryhmäytymiseen tai jokaisen ryhmän ryhmäyttämistä ei nähdä tarpeellisena.

Mielestäni tässä on vielä paljon kehitettävää ja parannettavaa. Tulisi löytää menetelmiä ja tapoja, jotka tukevat yksilön oppimista osana ryhmää. (Seija 4s/2k)

Sanottu haastaa opettajat pohtimaan entistä enemmän omaa toimintaansa mutta myös sitä, miten opiskelijat ryhmäytetään opintojen aikana uusiin ryhmiin. Ennenin, Strakin ja Lassiterin (2015, 630) mukaan kouluttajien tulee huolehtia jokaisen ryhmäprosessin alussa, että ryhmäläiset sitoutuvat ryhmän toimintaan. Lisäksi heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa pitää olla toimivaa, ja opiskelijoiden pitää osallistua ryhmän toimintaan. Myös tässä tutkimusaineistossa näen opettajan roolin erittäin tärkeässä ja suuressa roolissa erityisesti siinä, miten ryhmä sitoutuu opiskeluun, ja miten opinnot ovat yleensä käynnistyneet.

Hyvä ryhmä vaatii hyvän porukan, mutta kyllä ohjaajalla on suuri merkitys toimivan ryhmän aikaansaamisessa. (Saara 10s/1k)

Tämän aineiston oppimispäiväkirjoissa opettajaopiskelijat kirjoittivat jonkin verran siitä, miten opettajankouluttaja oli luonut hyvän ja arvostavan ilmapiirin opintojen alusta lähtien. Arvostavaan ilmapiiriin liittyy vahvasti yhteisistä asioista sopiminen. Opettajankouluttajan täytyy pitää itsekin kiinni sovitusta asiasta, jolloin hän osoittaa omalla esimerkillään, että sovitut asiat ovat myös hänelle tärkeitä. Tällä tavalla hän osoittaa opiskelijoille arvostavansa heitä.

TAULUKKO 12 Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin sinä-vaiheen tuloksista

Reflektoinnin merkitys

Oppimisen edistyminen

Esimerkkinä toimiminen

Luottamuksen syntyminen

Minä-puhe

Avoin ja hyväksyvä ryhmä

Keskinäinen luottamus ryhmässä

Ryhmän rooli-ilmiot

7.3 Ryhmän kasvuprosessin me-vaiheen tulokset

Me-vaiheessa oppimispäiväkirjoista oli nähtävissä kaksi yhteisöä: Työelämän opettajayhteisö ja Opettajankoulutuksen opiskelijayhteisö.

7.3.1 Työelämän opettajayhteisö

Työelämän opettajayhteisö -teemaa olen käsitellyt *Opettajuuden eri ilmenemismuotoja* ja *Työyhteisön ilmapiiri* -teemojen avulla.

Opettajuuden eri ilmenemismuotoja

Opettajuus näyttäytyy opiskelijoiden työyhteisössä pääsääntöisesti tärkeässä roolissa. Tarkastellessaan omia työyhteisöjään opettajaopiskelijat havaitsivat monenlaisia opettajuuden ilmenemistapoja. He näkivät työyhteisöissä esiintyvän erilaisia opettajuuden muotoja kahdenlaisen ääripään pohdinnoissa. Mielenkiintoisen pohdinnoista tekee se, että niissä ei kerrota sitä, kykeneekö sama opettaja toimimaan molemmissa ääripäissä muunnelleen omaa toimintaansa opiskelijoiden ja opetettavan sisällön mukaan. Näissä pohdinnoissa rakentuu kuva siitä, että ammattikoulussa näyttää esiintyvän vain kahdenlaisia opettajia:

niitä, jotka elävät ja hengittävät opettajuutta ja niitä, jotka tekevät työtään vapaa-aikaansa varten.

Opettajuuden toimintatapoja opettajaopiskelijat kuvasivat perinteisinä opetusmenetelmiä toteuttavina opettajina, jolloin he viittasivat luennointiin ja esittävään opetukseen sekä tenttien pitämiseen. Toisessa ääripäässä näyttivät olevan tutkivaa ja kehittävää opetusta toteuttavat opettajat, joita opettajaopiskelijat luonnehtivat vähän luennointia toteuttavina, oppikirjoja käyttävinä opettajina. Edellä mainittu havainto kohdistui erityisesti ammattikorkeakouluopettajien toimintaan. Viimeksi mainitussa ääripäässä todentuu perinteinen vastakkainasettelu behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen välillä. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 140) tarkastelevat tätä muutosta tutkimusparadigman muutosena. He tarkoittavat sitä, että 1950-luvulta lähtien ihmisen käyttäytymiseen liittyvä behavioristinen tutkimus on korvautunut ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvalla sosiaalisella ja kognitiivisella tutkimuksella.

Behavioristisen oppimiskäsityksen etuna ovat opettajan kannalta sen johdonmukaisuus ja turvallisuus. Siksi sitä on käytetty usein perustaitoja opettaessa. Kyseisen oppimiskäsityksen heikkoudet nousevat esiin, kun tarkastellaan opiskelijan ymmärtämiseen painottuvaa oppimista. Siinä keskeiseen rooliin nousevat oppija ja hänen oppimisprosessinsa. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen tavoitteena on saattaa opiskelija tietoiseksi siitä, mitä hän opittavasta asiasta kulloinkin osaa ja ymmärtää ja vuorostaan, mitä hän ei osaa ja eikä ymmärrä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 141 - 167.)

Suurin osa tämän tutkimuksen opiskelijoista toteutti opetusharjoittelunsa tai työskenteli ammatillisessa oppilaitoksessa, jonka vuoksi he kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan varsin kriittisesti siitä, miten opetusta oppilaitoksissa toteutettiin. Teksteistä muodostui kuva, miten osa opettajista toteutti koko opetuksensa behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Ne opettajaopiskelijat, jotka olivat toteuttaneet opetusharjoittelunsa ja/tai työskentelivät ammattikorkeakoulussa, kirjoittivat, kuinka opetusta toteutettiin suurelta osin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelijat huomioiden, esimerkkejä kertoen ja opiskelijat opetukseen mukaan ottaen.

Yleisesti opetus AMK:ssa tuntui opettajahuoneen puolelta katsottuna kii-reiseltä. Koulussa on tekemisen syke hyvin aktiivisesti esillä. Oppilaiden opetuksessa AMK:ssa tuntuu olevan vallalla ajatus, että opettaja todella-kin pyrkii olemaan vahvasti opastajan ja innostajan roolissa. Oppijalle annetaan tieviitat, joista hän löytää tiedon. Liian valmiiksi pureksittua ko-konaisuutta ei haluta esittää vaan koetaan, mahdollisuuksien rajoissa, saa-da oppilas itse ajattelemaan ja ymmärtämään opetettavat asiat. (Petri 13s/3k)

Joissakin oppilaitoksissa ja joittenkin opettajien luokissa oppilaat ovat puo-lestaan jo pitkään istuneet erilaisissa luokkamuodostelmissa, saaneet vai-kuttaa opetuksen sisältöihin ja oppineet moninaisten opetusmenetelmien avulla. Itse toivon, että työyhteisöissä luodaan ennen kaikkea ajattelevaa ja

välittävää opettajuutta. Ajatteleva opettaja miettii mm. miten edistää oppilaansa (ja myös omia) osaamisia ja reflektiotaitoja. Välittävä opettaja välittää aidosti: oppilaista, opettajakollegoista, oppimiseen tähtäävästä opetuksesta jne. (Laura 2s/2-3k)

Opettajaopiskelijat refleктоivat vahvasti oppimispäiväkirjoissaan sitä, miten perinteistä opetus- ja arviointimenetelmää käyttävien opettajien tulisi kehittää opetustaan nykyaikaiseksi ja entistä enemmän opiskelijaa huomioivaksi ja konstruktiviseksi. Opettajaopiskelijoiden mielestä opettajilla oli vapaus toimia itsenäisesti ja autonomisesti omaa opetustaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Tästä johtuen teksteistä sai vaikutelman, että opettajaopiskelijat haastoivat ammatillisen oppilaitoksen opettajia muutokseen, ts. kehittämään opetustaan. Pääsääntöisesti kehittämisehdotuksia löytyi ammatillisen oppilaitoksen opettajien toiminnan kehittämiseksi.

Kollegani ovat toimineet opettajana pitkään ja he elävät edelleen perinteisen ammattikoulun aikaa, eli sitä kun opetusta ei ollut vielä jaettu kursseihin, vaan yksi opettaja opetti yhden ryhmän ammattityöt ja ammatti-teoriat. Koulumaailma on kuitenkin muuttunut näistä ajoista paljon, joten muutoksia on nyt pakko tehdä. Itse koen tässä työyhteisössä toimimisen kuluttavaksi ja olen monta kertaa miettinyt työpaikan vaihtamista, mutta en ole vielä varma onko ruoho vihreämpää aidan toisella puolella. (Hannu 2s/2-4k)

Käytännössä vanha toimintapa näkyy mm. luokkatyöskentelyssä, jossa yksi opettaja hallinnoi yhtä luokkaryhmää kerrallaan, pulpetit ovat peräkkäin, arvioinnit tapahtuvat kirjatenttinä jne. Opettajilla on halutessaan kuitenkin vapaus toimia itsenäisesti ja milteipä irrallisina kaikista ohjeistuksista. (Laura 2s/2-3k)

Opettajaopiskelijat ovat olleet avainasemassa näkemässä ja kokemassa, miten opettajat toteuttavat omilla koulutusaloillaan opettamista ja miten eri oppimiskäsitykset todentuvat opetusmaailmassa eri opettajilla. Siksi on varsin harmillista, että heidän näkemyksiään ei ole pystytty hyödyntämään opetusharjoittelun aikana. Wengerin (2017) mukaan työelämässä olevat harjoittelijat voidaan nähdä rajanylittäjinä, jotka välittävät tietoa toimintajärjestelmästä toiseen (opettajankoulutus - työelämä). Tämä edellyttää kuitenkin yhteisen asian ääreen pysähtymistä, moniäänisyyttä, asiantuntemusten kohtaamista sekä epäonnistumisen hyväksyntää. (2017, 113 - 115.)

Opettajaopiskelijoiden havainnot kertovat siitä kuilusta, joka vallitsee ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulun välillä. Mikäli opiskelijalle suunnitellaan väyläopintoja ammattikoulusta korkeakouluun, opetusmenetelmien pitäisi tukea toisiaan. Viime vuosina sekä ammattikorkeakoulut että ammattikoulut ovat olleet merkittävässä muutoksissa. Erityisesti ammattikoulutuksen määrärahoja on leikattu, kontaktitunteja ja opetusta on siirretty entistä enemmän työpaikkoihin (Helsingin sanomat 13.6.2017). Tällaiset muutokset eivät voi olla vaikuttamatta opetuksen laatuun ja sen kehittämiseen. Samaan

aikaan rakennetaan väyläopintoja ammattikoulusta ammattikorkeakouluun, jotta opiskelija saisi kokemuksen ammattikorkeakouluopinnoista. Ne tukisivat jatko-opintopaikan valinnassa sekä lopulta edistäisivät työmarkkinoille siirtymistä. (Ks. Itä-Suomen ESR-ohjelma 2013 – 2015.) Löytyy pilottihankkeita, joissa opettajat ovat yhdessä alkaneet rohkeasti uudistaa sekä ammattikoulun että ammattikorkeakoulun opetusta toisiaan tukevaksi mutta erityisesti opiskelijan opintojen etenemistä tukevammaksi (ks. Aalto & Varis 2015).

Työyhteisön toimintaa ja opettajakollegoiden opetustapaa pohtiessaan opettajaopiskelijat toivat oppimispäiväkirjoissaan esiin oman tapansa toimia opettajana. Useat kirjoittivat halusta kulkea omassa opetuksessaan keskitietä. Tällä he tarkoittivat sitä, että he yrittivät välttää molempia esitettyjä ääripäitä yhdistämällä perinteisestä opetuksesta (behavioristinen opetuskäsitys) ja uudesta opetustavasta (konstruktivistinen opetuskäsitys) parhaan kokonaisuuden. Opettajaopiskelijat kritisoivat opettajakollegoiden opetustapaa siitä, että nämä pysyttelivät liiaksi vain yhdessä opetuskäsityksessä (behavioristinen). He itse pyrkivät tilanteen mukaan hyödyntämään molempien ääripäiden hyväksi koettut toteutustavat. Alla olevassa katkelmassa kuvastuu opettajaopiskelijan pohdinta siitä näkökulmasta, miten hän haluaa kulkea keskitietä. Tällöin hän kokee olevansa enemmän aidosti läsnä opiskelijoille kuin ne opettajat, jotka toimivat opetuksessaan opetuskäsitysten ääripäissä.

Olen itse yrittänyt löytää keskitien niin, että olen aidosti läsnä opiskelijoilleni. (Ilkka 27s/1-2k)

Työyhteisön ilmapiiri

Omasta työyhteisöstä kirjoitettaessa välittyi kirjoitelmista kuva siitä, miten yhteisössä vallitsi pääsääntöisesti hyvä yhteishenki: kuinka omassa työyhteisössä viihtyi ja miten siellä oli miellyttävä olla sekä kuinka oma työyhteisö hyväksyi jokaisen työntekijän omana itsenään. Näissä tilanteissa opettajaopiskelijat viittasivat usein työssä jaksamiseen ja voimaantumisen tunteeseen. Mattila (2008) on tutkinut sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten voimaantumisen mahdollisuuksia työssään. Hän on havainnut tutkimuksessaan, miten työyhteisössä vallitseva Iloisen voimaantumisen pyörre saa aikaan työntekijöissä yhdessä tekemisen tunteen, vaikka kaikki ei aina menisikään suunnitelmien mukaisesti. (Emt. 2008, 125.)

Meillä on ilmeisen hyviä tyyppejä töissä, hyvä yhteishenki ja huumorintaju, jotka auttavat jaksamaan päivästä toiseen. Voinkin todeta, että menen mielelläni töihin joka päivä ja jopa viihdyn siellä. Kaikki työntekijät tulevat hyväksytyiksi omina itsenään ja kaikesta huolimatta voisi sanoa, että meillä on rento meininki, pienen ryhtiliikkeet myötä meistä tulee vielä parempia. (Saara 1s/2-3k)

Meillä on myös muutama vanhempi opettaja, joka olisi ikänsä puolesta päässyt eläkkeelle jo vuosia sitten, mutta heidän nykyinen elämäntilanteensa (lasten lennettyä pesästä, yksinasuvina) ja identiteettinsä rakentuu

puhtaasti työn ympärille. En tarkoita kommenttiani pahalla, vaan se pikemminkin kertoo minusta työyhteisön toimivuudesta ja sen muodostumisesta henkireiäksi. Nuoremman polven kanssa vietämme myös paljon vapaa-aikaa yhdessä eri harrastusten parissa, mikä on mielestäni hyvä merkki keskinäisistä väleistämme. (Ilkka 27s/1-2k)

Yhteishenki voi oppimispäiväkirjojen mukaan näkyä monella tavalla. Uudelle opettajalle hyvä yhteishenki todentui yhdessä tehtävällä retkellä, jossa hänellä oli mahdollisuus tutustua työyhteisön muihin työntekijöihin. Hyvä yhteishenki näkyi työyhteisössä myös opettajien pätevöitymisen kannustamisena sekä työyhteisössä arvostamisena. Lisäksi työyhteisössä olevan huumorin koettiin antavan voimaa opettajille.

Voimaantumisen pohdintaa löytyi oppimispäiväkirjoista esimerkiksi siinä, miten välttää kuppikuntien jäsenyys työyhteisössä. Haasteeksi muodostui se, että yhteys muihin opettajiin jäi tällöin löyhäksi. Erään opettajaopiskelijan mielestä se antoi kuitenkin mahdollisuuden rakentaa tietoisesti hyviä eri alojen osaajista koostuvia verkostoja. Opettajaopiskelija piti eri alojen osaajien verkostoja rikkautena ja voimavarana.

Omien kollegoiden ymmärrys ja tuki lisäsivät hyvää yhteishenkeä sekä työssä jaksamista. Muutamissa oppimispäiväkirjoissa oli reflektointia siitä, miten työyhteisössä oli arvioitu opettajakollegoiden kanssa opetustuokiota, ja miten arviointi oli antanut voimaantumisen tunteen opiskelijalle.

Osaltaan oppituntien jälkeinen työskentely voi olla "säiliön" tyhjentämistä. Se voi tapahtua omalla mielityöskentelyllä tai kollegan kanssa jakaen. Tämän lisäksi oma "säiliöni" tyhjenee tai täyttyy voimaantumisella – työnohjauksissa. Säiliön huollossa käyttökelpoista on myös osallistuminen koulutuksiin tai etäisyyden otto työtehtäviin. (Laura 4s/2-3k)

Vaikka oppimispäiväkirjoista löytyi positiivisia kommentteja työyhteisön hyvästä yhteishengestä, oli sangen vähän pohdintaa yhteisistä opettajuuteen liittyvistä keskusteluista. Yhdestä oppimispäiväkirjasta löytyi mainita, kuinka opettamista oli refleктоitu yhdessä opettajakollegan kanssa. Toisessa oppimispäiväkirjassa nousi esiin se, miten työyhteisössä oli käsitelty opettajuutta huumorin avulla.

Sangen vähäisen pohdinnan opettajuutta käsittelevistä keskusteluista omassa työyhteisössä voi olettaa johtuvan siitä, että työyhteisössä ei jaettu opettajuudesta henkilökohtaisia kokemuksia. Oppimispäiväkirjoissa hahmottui kuva oman työyhteisön pitämisestä tiiviinä yhteisönä, mutta rohkaisiko se reflektoidaan omaan opettajuuteen liittyviä teemoja: onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä. Voi kysyä, antaako tällainen työyhteisö sellaista kannustusta ja tukea, mitä nykyään opettajat tarvitsevat selviytyäkseen työssään. Toisaalta lie nee syytä pohtia sitäkin, tarjoaako tämän päivän opettajan työaika tarpeeksi tilanteita, joissa opettajat saisivat yhdessä keskustella opettajuudesta ja erityisesti siitä, minkälaista opettajuutta kyseisessä oppilaitoksessa toteutetaan tai mihin suuntaan ollaan menossa.

Opettajuus sanan varsinaisessa merkityksessä on meillä hyvin tärkeää, pystymme työyhteisössämme puimaan opettajuutta myös huumorin näkökulmasta. (Ilkka 27s/1-2k)

Yllä oleva katkelman antaa mahdollisuuden olettaa, että kyseisessä oppilaitoksessa opettajayhteisön välit ovat tiiviit, ja opettajuutta pohditaan yhdessä. Oppimispäiväkirjoista kuvastui myös toinen puoli: opettajan ammatti koettiin edelleen hyvin yksinäisenä. Teksteistä välittyi kuva vuodesta toiseen työskentelevistä opettajista, jotka eivät saaneet palautetta esimieheltään tai opettajakollegoiltaan. Alla olevassa katkelmassa realisoituu palautteen antamattomuus: miten se näkyy koko oppilaitoksessa.

Työyhteisöni on pieni ja tiivis johtuen oppilaitoksen pienestä koosta. Opettajana työtä saa tehdä hyvinkin vapaasti oman näkemyksensä mukaan siihen kenenkään suuremmin puuttumatta. Kuuden vuoden aikana kukaan ei ole koskaan tullut seuraamaan opetustani ja palautetta omasta opettajuudesta saa hyvin harvoin, jos koskaan. Toisaalta opiskelijoilta ei ole säännöllisesti palautetta opintoihin liittyen kysytykään. (Saara 1s/1k)

Yllä olevassa katkelmasta voidaan lisäksi havaita, miten yksikön esimiehen ja opettajan välinen kohtaamattomuus välittyy työskentelyyn opiskelijoiden kanssa. Kun opettaja ei saa esimieheltään palautetta, siirtää hän käytänteen huomaamattaan omaan toimintaansa. Esimies luo ja määrittää toimintapuitteet ja vaikuttaa koko organisaation ihmissuhteisiin ja työhyvinvointiin. Kuunteleva ja keskusteleva esimies rakentaa työyhteisön hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä (mehenki). Toimintaa tukeva esimies muodostaa henkilökunnan kanssa selkeän kuvan perustehtävästä ja tukee sen toteutumista. Hän tietää, mitä kukin on saanut aikaan ja mitä kukin osaa. (Juuti & Vuorela 2006, 18 - 19, 22, 37, 69.) Heiskan (2001) mukaan jokainen tarvitsee palautetta työpaikallaan. Palaute kuuluu normaaliin kanssakäymiseen, ja jos se puuttuu, kieroutuu koko työyhteisön toiminta. Työntekijät voivat kertoa turhautumisestaan viittaamalla siihen, että he eivät ole saaneet palautetta. Tilannetta kuvastaa se, että työyhteisössä ei kyetä antamaan positiivista eikä korjaavaa palautetta, mutta ei osata myöskään vastaanottaa sitä. Tällöin syntyy vaikutelma siitä, että yhteisön yhteisestä kielestä puuttuvat palautteen antamisen keinot. Niissä työyhteisöissä, joissa palautteen antaminen on vähäistä, voidaan helposti tulkita palautteeksi vain moite tai kiitos. Palautteeseen kuuluu kuitenkin monia eri kanssakäymisen muotoja, esimerkiksi kuuntelemisen ja keskustelemisen tavat. Myös katseet ja ilmeet, joilla osoitetaan kiinnostusta ja arvostusta, luetaan palautteen antamiseksi. Vähäinen palaute voi kertoa työyhteisön tavasta osoittaa kiinnostusta työntekijöitä kohtaan: työntekoon liittyvät lausahdukset saattavat olla hyvin asenteellisia, eivätkä ne useinkaan perustu tehtyihin havaintoihin. Palaute perustuu kuitenkin myönteiseen asenteeseen sekä positiiviseen tasavertaisuuteen. (Heiske 2001, 131 - 139.) Juuti ja Vuorela (2006) ovat havainneet, että Suomessa esimiehet antavat vähän palautetta. Erityisesti myönteisen palautteen antamisen on nähty lisäävän voimavaroja, myös vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen. (Emt. 2006, 69.)

7.3.2 Opettajakoulutuksen opiskelijayhteisö

Opettajaopiskelijat käsittelivät Opettajankoulutuksen opiskelijayhteisö -teemaa oppimispäiväkirjoissa selkeästi vähemmän kuin muita teemoja. Opiskelijayhteisöstä kertovissa teksteissä oli viittauksia joko ryhmän voimaannuttavaan vaikutukseen tai luottamuksen vahvistumiseen. Näin opettajakoulutuksen opiskelijayhteisön teemoiksi muodostuivat *Ryhmän sisäinen vahvuus* ja *Ryhmän luottamuksen vahvistuminen*.

Ryhmän sisäinen vahvuus

Opiskelijayhteisöstä kirjoitettaessa esiin nousi ryhmän sisäinen vahvuus, ja se kuinka ryhmässä toimimisen oli koettu antavan voimaa. Siitonen (1999) on omassa yleisen voimaantumisen teorian hahmotelmassaan todennut, että voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, toisin sanoen voima lähtee ihmisestä itsestään. Se on myös sosiaalinen prosessi, jolloin toimintaympäristön olosuhteet, kuten turvalliseksi koettu ilmapiiri, voidaan kokea voimaannuttavana.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat pitivät oman ryhmänsä toimintaa erittäin voimaannuttavana yhteisten keskustelujen, tukemisen ja kannustamisen takia. Oppimispäiväkirjoista välittyi oman ryhmän ja opettajakouluttajan kannustus jokaisen opiskelijan kohdalla tämän opinnoissa. Ryhmän sisäisiä keskusteluja oli refleктоitu jo aiemmissa vaiheissa, mutta oppimispäiväkirjojen pitämisen tässä vaiheessa oli syntynyt pohdintaa sekä ryhmässä että opettajana toimimisen kokemuksen hyödyntämisestä omassa työssä.

Hyvin toimiva ryhmä voimaannuttaa jäsenensä, näinhän se on. Lähijaksojen aikana käydyt keskustelut ovat olleet tärkeä anti omaan työhön. Ne ovat osaltaan vahvistaneet omaa käsitystäni opettajuudesta ja siihen liittyvistä ongelmista, toisaalta uusia ajatuksia ja näkökulmia on myös syntynyt. (Saara 2s/2k)

Tämän koulutuksen aikana olen alkanut kiinnittää huomioni siihen, mitä todellakin on hyvä opettajuus ja miten voisin muuttaa opetustani yhä kiinnostavammaksi ja kannustavammaksi, mitä on toimia osana ryhmässä tai mitä on johtaa ryhmää. (Tarja 2s/1k)

Ryhmän luottamuksen vahvistuminen

Ryhmän sisäinen luottamus oli oppimispäiväkirjojen mukaan syventynyt vuoden aikana. Luottamuksen syventymiseen olivat vaikuttaneet muun muassa ryhmäläisten neuvot ja tuki mutta erityisesti hyväksymisen kokemus. Merkittävänä havaintona jo minä-vaiheessa esiin noussut tunne hyväksytyksi tulemisesta sellaisena kuin oli ja tämän kautta uskallus kertoa omista ajatuksista, nousi uudestaan esiin tässä vaiheessa. Hyväksytyksi tulemisen vahva kokemus tuki opiskelijaa niin ryhmän keskusteluissa mutta myös oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa. Opettajaopiskelijat uskalsivat avautua ja kirjoittaa omista syvistä tunteistaan, joita he eivät ehkä muuten olisi uskaltaneet tuoda julki. Hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen kokemus näyttää vahvistavan itsetuntoa. *vuosi on*

muuttanut minua ainakin yhden ryhmän suhteen, ja se on itselleni ollut ihmetyksen aiheena. Kun olen pyyteettömästi saanut nauttia muiden avusta ja ohjauksesta, olen taas alkanut luottaa ihmiseen. Aika hurja alku, mutta toisaalta en osaisi tai uskaltaisi vuodattaa näitäkään tunteja ilman tietoa siitä, että ryhmä ei tuomitse eikä herjaa minua mielipiteitteni tai niiden puutteen takia. Aika syvä luottamus on syntymässä. (Teemu 1s/1-2k)

Hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen kokemus kuuluu ihmisen perustarpeisiin. Pahinta, mitä vuorovaikutustilanteissa tapahtua, on jäädä ilman vastausta. Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen on siksi tärkeää. (Bahtin 1986.) Aito kohtaaminen esimiehen ja työntekijän välillä luo tunteen siitä, että on tehty hyvää ja arvokasta työtä (Juuti & Vuorela 2006, 68).

TAULUKKO 13 Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin me-vaiheen tuloksista

Työelämän opettajayhteisö

Opettajuuden eri ilmenemismuotoja

Työyhteisön ilmapiiri

Opettajakoulutuksen opiskelijayhteisö

Ryhmän sisäinen vahvuus

Ryhmän luottamuksen vahvistuminen

7.4 Ryhmän kasvuprosessin he-vaiheen tulokset

Ryhmäprosessin he-vaiheessa oppimispäiväkirjoissa hahmottui kaksi pääluokkaa: Ryhmän merkitys omalle oppimiselle ja kasvulle sekä Opettajankouluttajan rooli opettajaksi kasvussa.

7.4.1 Ryhmän merkitys omalle oppimiselle ja kasvulle

Ryhmän merkitys omalle oppimiselle ja kasvulle -temaa olen käsitellyt seuraavien teemojen kautta: *Opettajaksi kasvu ryhmässä* ja *Positiivisen ilmapiiri kannustus*.

Opettajaksi kasvu ryhmässä

Opintojen loppuvaiheessa oman ryhmän ilmapiiriä ja vuorovaikutusta sekä yhdessä tekemistä pidettiin oppimispäiväkirjojen mukaan erittäin hyvänä. Opettajaksi kasvun opettajaopiskelijat näkivät erityisesti yhdessä tapahtuvana kasvuna,

jossa yksilön oman kasvun lisäksi oma ryhmä ja opettajankouluttaja vaikuttivat jokaisen kasvuun. Oppimispäiväkirjoista ilmeni dialoginen suhde, jossa jokaista oli kuunneltu, kannateltu ja huomioitu hänen omasta näkökulmastaan. Ojanen (2000, 62 - 63) tarkoittaa dialogisella suhteella kasvatussuhdetta. Se on Ojasen (2000) mielestä ohjaajan vastuuta tukea ja edistää ohjattaviensa kasvua.

Opintojen alussa toteutettu ryhmäytyminen ja opettajankouluttajan kunnioittava asenne jokaista opettajaopiskelijaa kohtaan näytti rakentaneen tiiviin yhdessä tekemisen tunnetilan. Se oli tukenut opettajaopiskelijoiden opintojen edistymistä. Opiskelija käyttää alla olevassa katkelmassa epätäydellisyyden käsitettä, joka voidaan rinnastaa myös erilaisuuden hyväksymiseksi. On turvallista elää yhteisössä, jossa vallitsee ihmisten kesken samanlaisuus ja käyttäytymisen ennakoitavuus.

Minusta tulee oikea opettaja. Ei vielä. Kunhan olen kasvanut ja oppinut ymmärtämään, etten saa tätä kaikkea aikaiseksi yksin, sekä oppinut hyväksymään epätäydellisyyttä niin muissa kuin itsessäni. (Teemu 1s/1-3k sekä 7-8)

Monista oppimispäiväkirjoista löytyi viittauksia siihen, miten opettajaopiskelijat olivat omassa ryhmässään kuulleet eri alojen opettamisesta. Näin he olivat voineet tutustua uusiin koulutusaloihin ja oppilaitoksiin sekä niiden vaatimuksiin. Yhteisten keskustelujen ja tietojen jakamisen myötä opettajaopiskelijat kokivat kasvaneensa opettajina aivan eri tasolle. He kuvasivat kehittymistä ”opettajan työn ytimeen menemisellä”. Siinä keskeisiksi kehittämisen kohteiksi nousivat opettajaopiskelijan vuorovaikutustaidot ja oman persoonan kehittäminen. Yhteiset keskustelut vahvistivat verkostoitumista alueen oppilaitoksien ja opettajien kanssa laajemmin kuin, mihin he olivat aiemmin pystyneet.

Olen voinut havainnoida, että opettajina toimivat hyvin erilaiset persoonat. Jos he voivat siinä toimia, niin miksi siis en minäkin. Samoin se seikka, että ryhmä koostuu niin eri alojen opettajista, on rikastuttanut ajatusmaailmaani. Opettajana olo on aika erilaista eri aloilla. (Petri 15s/3-4k)

Kaikkien opintojaksojen jälkeen tuntuu siltä, että vaikka on opittu paljon teoriaa kasvatustieteistä yleensä, ja erilaisista oppimis- ja opetusmenetelmistä käytännössä, niin olemme jollain tavalla päässeet pintaa syvemmälle, opettajantyön ytimeen, jossa vuorovaikutustaidot ja oma persoona ovat keskeisessä roolissa. Ilman hyvää ryhmää ja ryhmänohjaajaa tämä ei olisi ollut mahdollista. Aina on ollut aikaa kokemusten jakamiselle ja ajatusten vaihdolle. (Saara 2s/1k)

Positiivisen ilmapiirin kannustus

Opintojen loppuvaiheessa muutamissa kommentteissa nousi esiin suru ryhmän toiminnan päättymisestä. Nämä opettajaopiskelijat kaipasivat vertaistukea ja sosiaalista verkostoa. Tässä tutkimuksessa olen nostanut ne toistuvasti omaa ryhmää koskeviksi vahvuuksiksi. Erittäin tärkeänä pidän myös niitä havaintoja,

joita opettajaopiskelijat ovat tehneet ryhmän vertaistoiminnasta: ”*Ketään osallistujaa ei ole kyseenalaistettu*”. Tällaiset havainnot saavat pohtimaan sitä, miten omassa työyhteisössä kyseenalaistetaan opettajia. Omassa työssä onnistuminen on varmasti jokaiselle tärkeä asia. Se voi antaa kuvan jopa siitä, kuinka menestynyt yksilö on omassa elämässään. Siksi työpaikan ilmapiiri ja se, miten työtä työpaikassa yhdessä tehdään, ei ole vähäpätöistä. Monissa työilmapiiritutkimuksissa on havaittu, että työpaikan hyvä ilmapiiri perustuu luottamukseen, avoimuuteen ja avuliaisuuteen. Silti työyhteisöissä esiintyy näkyviä tai piilossa olevia ristiriitoja, jotka liittyvät menneisiin tapahtumiin tai kyvyttömyyteen nostaa keskusteluun tapahtumia tai ihmisten erilaisia pyrkimyksiä. (Juuti & Vuorela 2006, 71.) Luottamuksellisen ja hyväksyvän koulun ilmapiirissä opiskelijat kokevat, että heidät huomioidaan (Onnismaa 2010, 25; ks. Nakari, 2003). Tässäkin aineistossa, erityisesti me-vaiheessa, esiin nostetut kommentit työyhteisön tiiviystä ja yhdessä tekemisestä ovat voineet antaa ymmärtää, että työyhteisössä tuetaan varauksettomasti jokaista työntekijää. Voisi olla kuitenkin tarpeen pysähtyä pohtimaan: tapahtuuko näin arjessa, miten tukevaa ja kannustavaa työ opettajayhteisössä tänä päivänä on.

Ryhmän vertaistuki on erittäin tärkeää koko opintojen ajan. Tasavertaisena jäsenenä tunsin itseni vahvemmasi ryhmässä. Ryhmähenki oli hyvä, eikä ketään kyseenalaistettu. Tuleva ero tuntuu jo haikealta ja nostaa tunteet pintaan. Mietin, mistä löydän jatkossa vastaavanlaisen tuen, löytyykö se työpaikalta? Vertaistuen ja sosiaalisen verkoston avulla moni asia helpottuu ja ongelmaratkaisu nopeutuu. (Mikko 7s/2k)

Opettajaopiskelijat kokivat ryhmän koko opintojen ajan hyvin sallivana. He vertasivat sallivaa ilmapiiriä hyväksymisenä siitä, että he olivat saaneet olla sellaisia kuin olivat ja kasvaa omassa tahdissaan opettajaksi. Opettajaopiskelijat olivat myös voineet jakaa onnistumiset ja epäonnistumiset ryhmässään.

Vuorovaikutus on ryhmässämme ollut alusta asti hyvää, tietoa jaetaan ja rakennetaan yhdessä, ryhmässä on turvallista ja jokainen voi olla oma itsensä, ja tulee hyväksytyksi juuri sellaisena kuin on. Jos ryhmän tavoitteena oli tulla innostavaksi opettajaksi, niin tavoite on saavutettu. Jokaisen omassa pienryhmässä vietetyn lähijakson jälkeen olo on melkein pä kuin terapiaistunnon jälkeen. (Saara 1s/3k)

Tässä työskentelyssä jokainen on saanut kasvaa omaan tahtiaan hyväksyvässä ilmapiirissä. Se on ehkä työskentelytavassa ollut antoisinta, että ryhmä on kokonaisuudessaan toiminut hyvin. Sallivuuden mallin toivon siirtyvän yhä enemmän omaan maailmaani: suhteessa itseeni ja koko tekemisen tapaani. (Riitta 5-6s/5-1k)

Yllä olevissa katkelmissa kuvataan ryhmän hyväksyvää ilmapiiriä, jossa uskaljetaan olla oma itsensä ja kasvaa omaa tahtia opettajaksi. Nämä kommentit kuvastavat sitä, miten ryhmässä on opittu puhumaan avoimesti niin positiivisista

kuin negatiivisistakin asioista (ks. Juuti & Vuorela 2006, 71) ilman, että näkökantojen ristiriitaisuuksista puhuttaessa kukaan tuntee itsensä uhatuksi (Heiske 2001, 93). Toisaalta oppimispäiväkirjoista nousee esiin, miten opettajaopiskelijat ovat saaneet hyväksyntää, arvostusta ja tukea opintojensa aikana niin opettajankouluttajalta kuin omalta ryhmältään. Ryhmä näyttää saavuttaneen opintojensa aikana ryhmätyöskentelyssä sellaisen luottamuksellisen tason, jossa sen jäsenet ovat uskaltaneet olla ja toimia omana itsenään. Tämä on edellyttänyt sekä ryhmältä että opettajalta aitoutta ja tukea, jotta näin vahvaa turvallisuutta vaativa tunnekokemus on tullut mahdolliseksi.

Sosiaalipsykologi Donald C. Pennington (2005) on tarkastellut ryhmän kehitystä ja rakentumista viiden eri vaiheen *muodostuminen (forming)*, *kuohunta (storming)*, *normeista oppiminen (norming)*, *suoritusvaihe (performing)* ja *päätösvaihe (adjourning)* kautta. Jokainen ryhmä kehittyy omalla tavallaan, joten kaikki ryhmät eivät käy kaikkia viittä vaihetta läpi, vaan ne voivat edetä muutaman vaiheen ja palata jälleen takaisin kertaamaan jo ohittamansa vaiheen. (Pennington 2005, 71 - 74.) Aineiston mukaan tutkimassani ryhmässä näyttävät todentuvan vahvasti opintojen alussa ryhmän muodostumisen vaihe, jossa ryhmäläiset ovat tutustuneet toisiinsa, arvoihin, asenteisiin ja tapaan toimia ja olla ryhmässä. Myös normeista oppimisen ja suoriutumisen vaiheen he ovat tunteneet erityisen myönteisenä. Hyväksyvistä toimintatavoista ja yksimielisyydestä sekä suoriutumisen vaiheessa välittyi teksteistä kuva siitä, miten opettajaopiskelijat kaipasivat toisiaan ja yhdessä rakentamaansa toimintatapaa muissa pienryhmissä työskennellessään. He-vaiheessa todentui yhdessä oppimispäiväkirjassa kuva siitä, miten ryhmä oli käsitellyt kuohuntavaihetta. (Ks. Pennington 2005, 72 - 73.)

Ryhmä itsessään toimi mielestäni hienosti. Ryhmässä säästyttiin kaikenlaisilta keskinäisiltä ylilyönneiltä ajoittaisista intohimoista keskusteluista huolimatta ja se hitsautui yhteen oikein hyvin. Meitä oli ryhmässä paljon erilaisia ihmisiä, mutta hyvässä johdatuksessa puhalsimme kaikki samaan hiileen kohti yhteistä päämäärää. Muutama ryhmäläisistäni jäi minulle hieman etäiseksi, mutta jokaisen kanssa olen keskustellut myös luokahuoneen ulkopuolella muun muassa tauoilla tai tavatessamme muualla. Uskoakseni pidän kuitenkin yhteyttä moneen valmistumisen jälkeenkin, etenkin tekniikan kollegoihin. (Ilkka 44s/5k)

He-vaiheeseen ajoittuvassa päätösvaiheessa alkoi näkyä kommentteja ryhmän päättymisestä. Muutamassa oppimispäiväkirjassa päättymisen ja ryhmän tuleva eroaminen ilmeni suruna - erityisesti siitä näkökulmasta, mistä voisi löytää vastaava tukeva ja kannustava ryhmä. Yllä olevassa katkelmassa viitataan ryhmän päättymiseen ja ryhmän loppumiseen myös positiivisessa mielessä: yhteydenpitona ryhmäläisiin. Ryhmän ilmapiiri näytti olevan koko opintojen ajan avoin ja tukeva (ks. Kopakkala 2011, 50), ja siitä moni toivoi saavansa valmiuksia toimia opettajana omalla työpaikallaan.

Ryhmän ja yksilön kasvuprosesseihin kuuluu yleensä eritasoisia ongelmia tai kriisejä, jotka ravisuttavat nykyistä osaamista tai ajattelutapaa. Perinteisesti katsotaan, että kasvaminen tapahtuu juuri näiden kriisikokemusten kautta (vrt.

Malinen 2004, 69 - 71). Kriiseinä voidaan pitää mm. opintojen alussa opintojen aloitukseen liittyviä epävarmuuden kirjoituksia, mutta myöskin ammatti-identiteettiin liittyviä pohdintoja, joita esiintyy jokaisessa vaiheessa. Kriiseistä kirjoitetaan ymmärtävään ja positiiviseen sävyyn, ikään kuin tutkijan silmälasien kautta katsottuna. Tällainen toimintatapa antaa tilaa tarkastella esimerkiksi omaa opettajuuteen liittyvää kasvamista ymmärtävästi. Tämä toimintatapa tukee aineistossa esiintyneitä pohdintoja siitä, miten he haluavat kasvaa omannäköisiksi opettajiksi.

7.4.2 Opettajankouluttajan rooli opettajaksi kasvussa

Opettajankouluttajan rooli opettajaksi kasvussa -teemaa käsittelem seuraavien teemojen kautta: *Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa* ja *Opettajankouluttajan luottamus opiskelijoihin*.

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa

Opettajankouluttajan ohjauksen tavasta ja tuesta opettajaopiskelijat kirjoittivat paljon. Teksteissään he viittasivat toistuvasti siihen, miten erinomaisesti heitä oli tuettu, ohjattu, kannustettu ja arvostettu koko opintojen ajan. He-vaiheeseen siirryttäessä kirjoituksista oli vielä havaittavissa samansuuntaisia kommentteja kuin aikaisemmin, mutta kirjoitusten määrä oli selvästi vähentynyt. Yleisesti välittyi kuva siitä, että opettajaopiskelijat olivat kokeneet opettajankouluttajan tavan toimia ja olla läsnä ohjaustilanteissa erittäin tukevana ja kannustavana. Opiskelijat kokivat, että ohjaajilla oli kykyä ohjata heitä siten, että heidän piilevät kykynsä nousivat esiin. Toteutunut ohjaus näytti vaikuttaneen jopa koko elämään, ei vain opettajaksi kasvamiseen. Opettajan toimintatavalla on suuri merkitys ryhmän käyttäytymiseen, ja sitä kautta koko oppimistapahtumaan (Rogers 2004, 73).

Oma opettajamme on ollut kannustava ja opetusta sekä meitä uudistava. (Tarja 12s/-32k)

Tiedän saaneeni juuri sellaista opetusta tai ohjausta, jolla on merkitystä koko elämäni kannalta, ei vain pelkästään opettajuuden kannalta. Tämä on mielestäni todella arvokasta, että voin vielä muuttua ja kasvaa. Minua on kannustettu ja toisaalta olen saanut olla juuri sellainen kuin olen. Ohjaajillani oli kyky ohjata oikeaan suuntaan ja toisaalta he saivat omat kykyni esille. Kunpa voisin löytää itsestäni tuon samanlaisen kyvyn ohjaajana nuorten oppijoiden kohdalla. Nyt olen siis päässyt alkuun ohjaajana. Toivottavasti en leipiinny. Toivottavasti uudistumis- ja kasvukykyyni säilyy. Pyrin pitämään niistä kiinni kaikin kynsihampain. (Maarit 1s/4k)

Opettajankouluttajan luottamus opiskelijoihin

Opettajan asenteella on merkittävä vaikutus opiskelijoiden opintojen etenemiseen opintojen aikana. Ojanen (2000, 13) kirjoittaa ohjaajan asettumisesta ohjattavan ammatillisen kasvun palvelukseen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että keskei-

sessä asemassa ei ole ohjaaja vaan ohjattavat. Aina opinnot eivät etene suunnitelmien mukaisesti. Näin voi käydä erityisesti, kun kyseessä on aikuisopiskelija, jolla on samaan aikaan opintojensa lisäksi myös työ, perhe ja vapaa-ajan harrastukset. Näissä tilanteissa opettajilta vaaditaan joustavuutta, mutta erityisesti luottamusta siihen, että opiskelija saa opintonsa päätökseen omassa tahdissaan. Asenne haastaa opettajat pohtimaan omaa toimintaansa ja sitä, miten he mahdollistavat erilaiset suoritustavat opiskelijoille. Alla olevassa katkelmassa avautuu kuva siitä, miten opettajankouluttaja on luottanut opiskelijaan, kannustanut häntä ja antanut hänelle vapauksia toimittaa oppimistehtävänsä eri aikataulusa kuin muut opiskelijat.

Opettajankouluttajan joustavuus ja opintojen henkilökohtaistaminen on ollut minulle pelastus. Ilman annettuja vapauksia sekä luottamusta ja kannustusta, siihen että tehtävät tulevat tehdyksi, tuskin olisin saanut näitä opintoja suoritettua. (Pekka 3s/2k)

Opettajankouluttajan asemaa ja tehtävää voidaan verrata esimiestoimintaan, jossa opettaja esimiehen asemassa jäsentää yhteisön, tässä tapauksessa ryhmän päämääriä ja keinoja edetä tavoitteen suuntaan: valmistumaan opettajaksi. Heiske (2001) on tarkastellut esimiehen roolia myös äidillisesti ja isällisesti, joilla hän tarkoittaa sitä, että esimies on sosiaalisesti aikuisempia eli hänellä on kykyä ymmärtää ryhmän tunteita ja kokemuksia ilman, että hän joutuu niiden valtaan (Heiske 2001, 175). Myös tässä tutkimuksessa on oppimispäiväkirjoissa havaittavissa, miten äidillisesti opettajaopiskelijoita on ohjattu opinnoissa. Opettajaopiskelijat näyttivät selvästi luottavan omaan opettajaansa ja siihen, että he sekä yksilöinä että ryhmänä olivat kasvamassa opettajaksi. Tämä näkemys välittyi oppimispäiväkirjoista: opettajaopiskelijat kirjoittivat saaneensa opettajankouluttajalta sopivassa suhteessa myötätuntoa ja kannustusta silloin, kun opinnot viivästyivät.

TAULUKKO 14 Yhteenveto ryhmän kasvuprosessin he-vaiheen tuloksista

Ryhmän merkitys omalle oppimiselle ja kasvulle

*Opettajaksi kasvu ryhmässä
Positiivisen ilmapiirin kannustus*

Opettajankouluttajan rooli opettajaksi kasvussa

*Vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa
Opettajankouluttajan luottamus opiskelijoihin*

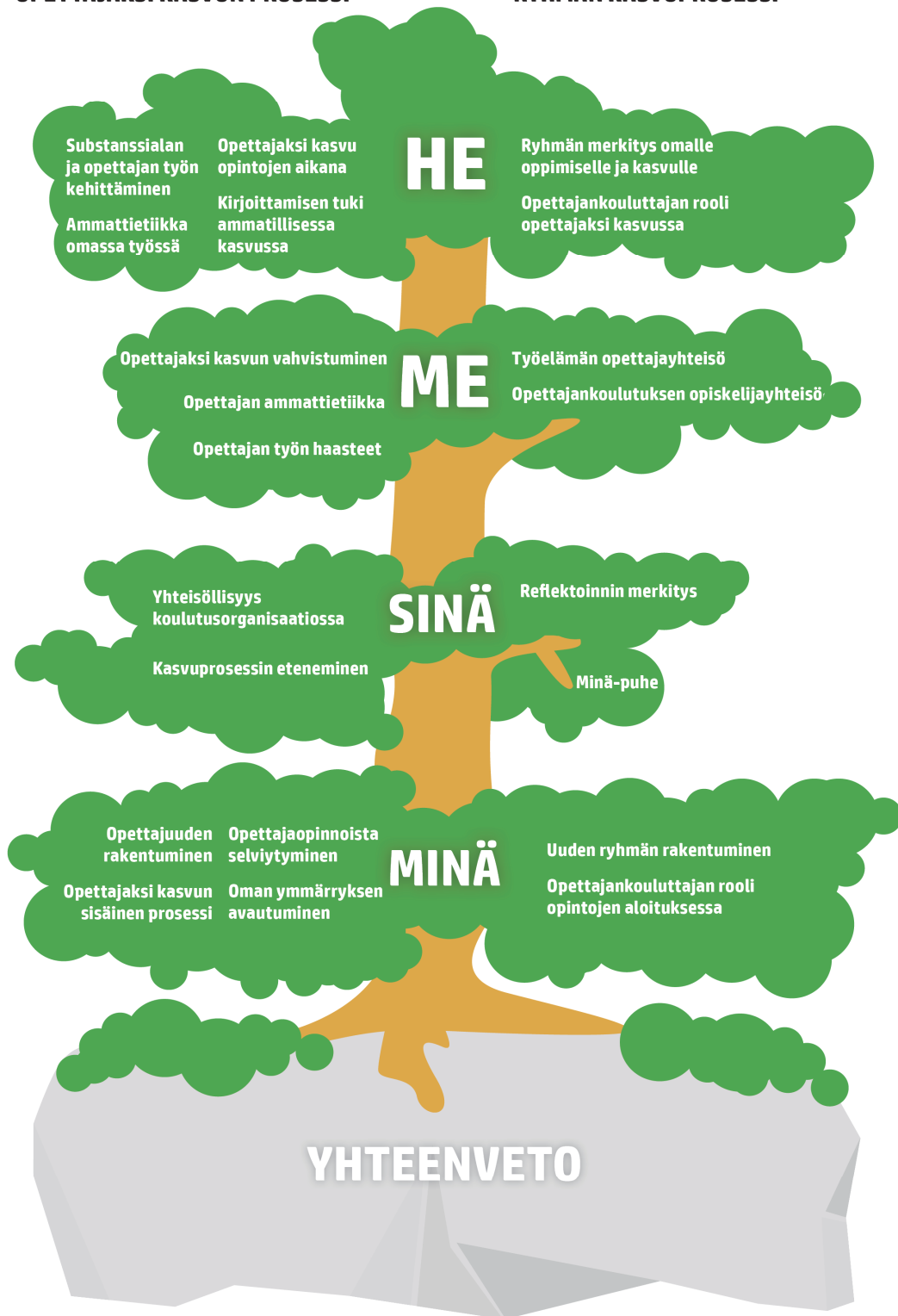


KUVIO 5

Ryhmän kasvuprosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku - mallin toteutuksessa opettajakoulutuksen aikana.

OPETTAJAKSI KASVUN PROSESSI

RYHMÄN KASVUPROSESSI



KUVIO 6

Opettajaksi kasvun prosessi ja ryhmän kasvuprosessin tulokset Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksessa.

Opettajaopiskelijan ammatillisen kasvun polku rakentuu tämän tutkimuksen mukaan sekä opettajaksi kasvun prosessin ja ryhmän kasvuprosessin vuoropuheluna. Nämä molemmat näyttävät vaikuttavan siihen, miten opettajaopiskelija opintonsa aloittaa, miten niissä etenee ja lopulta, millaiseksi opettajaksi kasvaa. Tässä tutkimuksessa ryhmältä ja ryhmän opettajankouluttajalta saatu tuki, kunnioitus ja kannustus, olivat merkittäviä tekijöitä siinä, miten opiskelijat kokivat rohkaistuvansa opintojen edetessä sekä miten heidän ammatillinen kasvaminen opettajaksi käynnistyi ja eteni opintojen aikana.

Tutkimus tuo näkyväksi myös sen, miten opettajaopiskelijoiden kasvun prosessin eteneminen tapahtui opintojen aikana yksilöllisesti (vrt. Kagan 1992). Persoonallinen opettajaksi kasvaminen näkyi oppimispäiväkirjoissa opintojen alusta lähtien. Siinä missä eräs opiskelija pohti minä-vaiheessa sitä, miten hän oli tullut koulutukseen kehittämään pedagogisia tietojaan ja taitojaan, pohti samassa vaiheessa toinen opiskelija omaa asemaansa opettajaopinnoissa.

Tutkimuksen tuloksena on nähtävissä se, että opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu ei etene kronologisesti, vaan monitasoisesti ja jopa mosaiikkimaisesti. Polut rakentuivat siten, että niissä oli nähtävissä osin samankaltaisuuksia mutta myös eroavaisuuksia.

8 KESKEISTEN TUTKIMUSTULOSTEN REFLEKTOINTIA

8.1 Opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu opettajaopintojen aikana

Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun rakentumista Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutuksessa. Mallin tavoitteena on opettajaopiskelijan opettajaksi kasvun tukeminen opettajaopintojen aikana. Tämä tutkimus osoittaa, miten opettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu käynnistyy ja etenee hyvin yksilöllisellä tavalla, vaikka opiskelijat osallistuvat samaan koulutukseen ja saman opettajankouluttajan toteutukseen. Tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että vaikka opiskelijoiden ammatillisen kasvun etenemisessä on yhtenevyyttä, rakentuu kasvuprosesseista kuitenkin yksilöllisiä kasvun polkuja (vrt. Kagan 1992). Samaan johtopäätökseen on tullut myös Laine (2004, 243) omassa ammatillisen identiteetin rakentumista luokanopettajakoulutuksessa käsittävässä tutkimuksessaan.

Tätä tutkimusta varten Ammatillisen kasvun polku -malli rakentui opettajaopiskelijoiden toteutussuunnitelmaan koko opintojen ajaksi. Jaksotuksen tarkoituksena oli tukea ammatillisen kasvun prosessia opintojen alusta loppuun asti. Malli jakautui neljään vaiheeseen (minä, sinä, me ja he -vaihe). Jokaisessa vaiheessa oli oppimispäiväkirjan kirjoittamista ohjaavat teemat. Opettajaopiskelijoilla oli vapaus kirjoittaa niistä teemoista, jotka tuntuivat puhuttelevan heitä jokaisen vaiheen aikana. Kirjoittamisen vapaus tuki yksilöllisen kasvuprosessin käynnistymistä ja etenemistä. Toimintatapa osoittautui hyväksi ja onnistuneeksi. Ammatillisen kasvun pohdinnan jatkuminen ja siihen toistuvasti palaaminen toivat oppimispäiväkirjoihin pohdintoja, joista huomasin, miten oma opettajaksi kasvaminen oli edennyt. Niistä ilmeni myös, miten opiskelijat olivat kokeneet kasvaneensa opintojen aikana ihmisinä. Kiinnitettäessä huomiota entistä enemmän opettajaopiskelijan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen voidaan yhä paremmin edistää kasvatustavoitteita, jotka syventävät opettajaksi kasvua (Meijer, Korthagen & Vasalos 2009). Andrew, Richards ja Ressler (2017)

tutkivat, miten tohtoriopintonsa päättänyt Kevin kehittyi vuoden aikana opettajankouluttajan työssään. Tutkimusaineistona olivat vuoden aikana syntyneet Kevinin kirjoitukset. Hän sai kirjoittaa niistä teemoista, jotka syntyivät opettajankouluttajan työhön liittyvistä havainnoista. Tulokseksi muodostui kolme pääkohtaa: suhteen kehittäminen opiskelijoihin, asianmukaisen pedagogiikan kehittäminen ja opettajankouluttajan identiteetin hallinta. Nämä teemat nousivat tulokseksi myös tässä tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa teemojen kirjoittamisvapaus antoi myös mahdollisuuden persoonalliseen kehittymiseen, ja opiskelijat saivat pohtia itselleen tärkeitä asioita. Opettajankoulutuksia on kritisoitu siitä, että ne keskittyvät liikaa opettajaopiskelijan teknisen osaamisen kehittämiseen. Opiskelijan ajattelua, reflektio-osaamista, pedagogista ja emotionaalista osaamista ei huomioida tarpeeksi opettajankoulutuksissa. (Day 2012.) Kritiikkiä on myös esitetty siitä, antaako tämän hetkinen opettajankoulutus niitä valmiuksia opettajaopiskelijoille, joita he tarvitsevat tulevassa ammatissaan (vrt. Ahonen, Pyhälto, Pietarinen & Soini 2015).

Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä, että alkuvaiheessa oppimispäiväkirjojen pohdinnat sijoittuivat pääsääntöisesti Korthagenin ja Vasalosen (2010) reflektiivisen sipulimallin uloimmille tasoille. Ne opettajaopiskelijat, jotka olivat toimineet päätoimisena opettajana jo vuosia, kirjoittivat opintojen alkuvaiheessa myös sisemmistä tasoista, käyttäytymisestä ja tiedoista ja taidoista. Opintojen edetessä oppimispäiväkirjoista näkyi sisemmän tason (Korthagen ja Vasalos 2010) pohdintoja erityisesti niissä teksteissä, joissa opettajaopiskelijat olivat tarkastelleet opettajan ammattiin kasvamista muun muassa seuraavien teemojen avulla: Sisäisen tunteen vahvistuminen, Opettajuuden ihannekuva, Luottamus omiin kykyihin, Yhteiskunnalliset arvot koulumaailmassa ja Opettajan oman toiminnan arvot (vrt. Korthagen 2004; Day 2012). Opintojen edetessä oppimispäiväkirjoissa alkoi olla kirjoituksia omista ja toisten uskomuksista ja opettajuuteen liittyvistä käsitteistä (vrt. Kaganin 1992).

Opettajaksi kasvamiseen liittyy siten ontologinen pohdinta: mitä opettajaopiskelijalle tarkoittaa opettajana oleminen ja toimiminen (vrt. Uitto 2012). Juuri nämä reflektiiviset pohdinnat ovat opettajaopiskelijalle tärkeitä opettajaopintojen aikana, jotta hän tulee tietoiseksi omasta kasvustaan. Tätä näkemystä tukee myös Allanin (2017) tutkimuksen tulokset. Opettajaksi kasvaminen edellyttää reflektiivisiä pohdintoja sekä keskustelua opettajankouluttajan ja mentorin kanssa. (Allan 2017.) Tutkimukseen osallistunut opettajaopiskelijaryhmä oli heterogeeninen, ja siinä oli nähtävissä kaksi ääripäätä: ne, jotka olivat toimineet päätoimisina tuntiopettajina jo usean vuoden ja ne, joilla ei ollut lainkaan opettajakokemusta. Ääripäiden väliin sijoittuivat ne opettajaopiskelijat, jotka olivat toimineet tuntiopettajina jonkin aikaa. Lähes kaikissa oppimispäiväkirjoissa oli pohdintaa opettajuuden ontologiasta sekä dynaamisesta ammatin käsityksestä (vrt. Tuominen ja Wihersaari 2006, 120 - 123). Ontologiset pohdinnat olivat mielteitä ”kuka minä olen” ja ”millaiseksi opettajaksi haluan tulla” -kysymyksistä. Opintojen alkuvaiheeseen liittyvä epävarmuus omasta itsestä ja pedagogisesta osaamisesta vähenivät opintojen edetessä.

Tässä tutkimuksessa keskeisenä ammatillisen kasvun välineenä olivat oppimispäiväkirjat, joissa opettajaopiskelijat refleктоivat omia ajatuksiaan sekä kuulemiaan ryhmän jäsenten pohdintoja. Vaikka opintojen alussa opettajaopiskelijoiden teksteissä esiintyi epäileviä kommentteja oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta, vähenivät ne sinä-vaiheeseen siirryttäessä. Opettajankouluttajan tapaan nostaa oppimispäiväkirjoista esiin teemoja ja käsitellä niitä arvostavasti, näytti selvästi vähentävän opettajaopiskelijoiden kynnystä kirjoittaa omista tunteistaan ja kokemuksistaan.

Opintojen edetessä opiskelijoiden reflektio-osaaminen kehittyi. Kehittyminen näkyi oppimispäiväkirjoissa tunnetason pohdintoina. Opettaja toimii vaativassa ihmissuhdetyössä, jolloin keskeiseksi osaamiseksi nousevat vuorovaikutustaidot sekä omien tunteiden käsittely ja tunneäly (Virtanen 2015, 19). Opettaja on monin tavoin tunteiden käsittelijä ja ohjaa opiskelijoiden tunnekokemuksia ja sosiaalisten tilanteiden aiheuttamia ongelmia opetustilanteissa (Ahtola 2016, 249). Tästä syystä opettajan tulisi olla tietoinen omista tunteistaan ja niiden vaikutuksesta opetustilanteisiin. Tärkeää on myös havaita, miten omat tunteet heijastuvat opettajakollegoihin. Omista tunteista tietoisiksi tuleminen ei tapahdu opettajankoulutuksen aikana itsestään. Niiden käsittely ei ala kehittyä, jos opettajankoulutuksessa keskitytään vain opettajan teknisen osaamisen kehittämiseen. Siksi opettajankoulutuksissa pitäisi keskittyä entistä enemmän opettajaopiskelijan henkisen ja emotionaalisen osaamisen kasvattamiseen. (Day 2012.) Tämä edellyttää opettajankouluttajalta perehtymistä humanistiseen psykologiaan, jossa keskeisiä teemoja ovat tunteet ja laaja-alainen kasvu (Niikko 1998, 84; Meijer, Korthagen & Vasalos 2009). Burns ja Bell (2011) tutkivat lukivaikeuksien opettajien identiteetin kehittymistä. Tutkimuksen yhtenä tuloksena he huomasivat, että opettajien oli hyväksyttävä omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Vasta tämän jälkeen opettajat kykenivät antamaan omille opiskelijoillensä tukea ja ymmärrystä hyväksyä itsensä sellaisena, kuin he olivat sekä ohjata opiskelijoita löytämään niitä tapoja, jotka auttoivat voittamaan oppimisen esteitä. (Burns & Bell 2011, 959.) Tämän tutkimuksen oppimispäiväkirjoissa tehdyt havainnot omasta kasvusta olivat opintojen loppua kohden myönteisiä, ja niistä syntyvä hyöty oman ammatillisen kasvun rakentamisessa näytti olevan merkittävä.

Opettajuus ei ole staattinen tila, jossa kerran opettajankoulutuksessa opitut pedagogiset lainalaisuudet olisivat alati ajankohtaisia. Ne eivät yksin riitä opettajana toimimiseen, jossa ovat vahvana elementtinä opettajan persoonalliset piirteet, kuten opetustilanteissa esiin nousevat identiteetti ja ammatti-identiteetti. Tässä muutoksessa eläminen ja siihen valmistautuminen tulee huomioida opettajankoulutuksen aikana, jotta työelämään saadaan opettajia, jotka jaksavat muutoksen prosessissa tukea opiskelijoitaan. Niin opettajaopiskelijat kuin varsinaiset opettajat siirtävät omille opiskelijoilleen roolimallia ammatistaan mutta myös yleisistä vuorovaikutustilanteista ja niissä kohtaamisista. Esiin nostetut muutoksen haasteet ja vaateet kohdistuvat myös opettajankouluttajiin. Heidän tulee kyetä muuttamaan opetustaan yhä ohjaavampaan suuntaan. Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu ja Ropo (2014, 46) nostavat tärkeän havainnon

omasta tutkimuksestaan: *"Kuinka valmiita itse opettajankouluttajina olemme sitä toteuttamaan?"*

Opettajaopiskelijoiden ammattiin kasvamiseen vaikuttaa voimakkaasti ryhmän opettajankouluttaja. Opintojen aloituksessa opettajankouluttajan rooli on keskeisessä asemassa opintojen käynnistämisessä. Se myös raamittaa opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua koko opintojen ajan. Opinnoissa aikuiset kohtaavat monella tapaa epävarmuutta. Opiskelijan rooliin asettumisen myötä he joutuvat sietämään omaa osaamattomuuttaan. Tämä tutkimus osoittaa, että tästä syystä opettajankouluttajan empaattinen, kunnioittava sekä rauhoittava toimintatapa on koettu opintojen aloituksessa mutta myös koko opintojen aikana opettajaksi kasvun kantavana voimana. Opettajilla on merkittävä vaikutus opiskelijoiden oppimiseen (Ahtola 2016, 249; ks. myös Turunen 2009, 100; Malinen 2004, 74 - 76). Myös Peter ja Dalbert (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, miten opiskelijat kokivat luokkahuoneilmapiirin myönteiseksi silloin kun opettaja huomioi heitä opetuksen aikana. Opettajaopiskelijoiden emootioiden ymmärtäminen ja niihin keskittyminen on tärkeää opintojen aikana (Day 2012). Tätä ajatusta tukevat McHughin, Hornerin, Colditzin ja Wallanden (2013) tutkimuksen tulokset, siitä miten yläasteen oppilaat toivovat opettajiensa kiinnostuvan heistä kokonaisvaltaisesti, ei vain opiskeluun liittyvissä asioissa. Vuorovaikutusta edistävinä tekijöinä pidetään tutkimuksessa opettajan ihmislähteistä vuorovaikutusta. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja kyselee ja kiinnostuu opiskelijan elämästä, ei vain opiskeluun liittyvistä asioista. Vuorovaikutusta estävänä tekijänä pidetään opettajan välipitämättömyyttä opiskelijaa kohtaan sekä opettajan keskittymistä liiaksi opettamiseen. (McHugh, Horner, Colditz & Wallande 2013.)

Opettajan rooli on hyvin ratkaiseva korkeatasoisten oppimistulosten kannalta (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Häkkinen & Arvaja 2000). Opiskelija ei välttämättä itse tiedosta oman persoonallisen tietonsa keskeneräisyyttä tai epätarkkuutta, joten hän tarvitsee avukseen opettajaa. Tämä vaatii opettajalta laaja-alaista asiantuntijuutta sekä sensitiivisyyttä opiskelijoiden erilaisille tulkinnoille. (Malinen 2004, 69.) Webin ja Farivarin (1999) mukaan opettajan tehtävänä on mallintaa hyvää opetusta ja antaa opiskelijoille esimerkkejä. Opettajalla onkin keskeinen asema siinä, minkälaisen mallin mukaan opiskelijat alkavat opettajuuttaan rakentaa ja opettaa. Heikkisen (1999) mukaan koulun tehtävänä on kasvattaa opiskelijoita sietämään erilaisuutta ja toimimaan yhteistoiminnallisesti eikä niinkään kasvattaa opiskelijoista jonkun tietyn elämänmuodon edustajia. Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijoita rakentamaan yksilöllistä identiteettiä ja löytämään suhteensa toiseuteen - niihin, joita opettajaopiskelijat päivittäin kohtaavat. (Vrt. Heikkinen 1999, 287.) Väisänen (2002, 3) toteaa, että opettajilla on mahdollisuus ammatilliseen kasvuun, mikäli he itse sitoutuvat itsereflektioon. Opettajan on ensin itse rakennettava suhdettaan omaan identiteettiinsä ja omaan ammatilliseen kasvuunsa, ennen kuin hän kykenee auttamaan näissä kysymyksissä omia opiskelijoitaan (Heikkinen 1999, 275). Opettajien tulee kehittää jatkuvasti omaa osaamistaan, sillä opettajuus ei ole vain kerran hankittu

ominaisuus. Se on ihmissuhdeammatti, jossa opettajan ammatilliselle osaamiselle asetetaan tulevaisuudessa entistä suuremmat odotukset. (Vertanen 2002.)

8.2 Yhteisöllinen ryhmä tukemassa yksilön ammatillista kasvua

Opettajaksi kasvaminen ei tapahdu vain opettajaopiskelijan sisäisenä prosessina, vaan se tarvitsee tuekseen koko opiskelijaryhmän, jotta yksittäinen opiskelija tulee tietoiseksi omista havainnoistaan, toiminnoistaan ja ammatillisesta kasvustaan. (vrt. Allan 2017.) Tästä syystä ryhmää kohtaan syntyvä luottamus ja ryhmän antama tuki on merkittävä ammatillisen kasvun edistäjä. Ennen kuin uusi ryhmä aloittaa varsinaisen työskentelyn, on opettajankouluttajalla merkittävä rooli ryhmän aloituksessa. Tässä vaiheessa opettajankouluttaja luo ryhmän toiminnalle puitteet, raamit ja arvostuksen siitä, miten ryhmä toimii (vrt. Kopakkala 2011, 88 - 89). Tämä edellyttää opettajankouluttajalta monin tavoin aktiivisuutta, mutta myöskin myönteistä ymmärrystä opettajaopiskelijoiden opintoja sekä ryhmäilmiöitä kohtaan. Tutkimukseni alkuosassa esiintuomani Pedagoginen rakkaus-käsitteessä viitataan keskinäiseen riippuvuuteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ryhmässä olevat tarvitsevat muilta ryhmäläisiltä tunnustusta ja hyväksyntää. (Määttä & Uusiautti 2011.) Opintojensa aikana opiskelijat seuraavat opettajan verbaalista ja nonverbaalista viestintää erityisen tarkasti. Opettajan synnyttämät tai aiemmista omista opiskeluihin liittyvistä kokemuksista syntyneet positiiviset tunteet luovat luottamusta ja hyvää energiaa haluttuun suuntaan. Negatiiviset tunteet, kuten pelko tai aiemmat omiin opiskeluihin liittyneet ikävät oppimiskokemukset, voivat vuorostaan aiheuttaa sisäistä epätasapainoa, joka vuorostaan nähdään energiaa vievänä tekijänä. (Rantala & Määttä 2011.) Ryhmän jäsenet saavat toimintamallin siihen, miten he hyväksyvät toisiaan ja toistensa erilaisuutta. Tästä syystä opettajan tulee olla opintojen alussa erityisen huolellinen kaikissa toiminnoissaan. Myös tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat reflektoivat oppimispäiväkirjoissaan opettajankouluttajan tapaa toimia ja olla läsnä opiskelijoiden kanssa sekä tapaa raamittaa tulevia opintoja.

Opettajaopiskelijat kokivat opettajankouluttajan toiminnan lämminhenkisenä, suurisydämisenä, luottamusta herättävänä ja turvallisena. Erityisesti ryhmässä syntyvä turvallisuuden tunne on ensiarvoisen tärkeää, sillä syvimmillään turvallisuudella tarkoitetaan kokemusta hyväksytyksi tulemisesta (Aalto 2002, 15; kts. Allan 2017). Se on keskeistä yksilöiden ammatillinen kasvun käynnistymisessä sekä etenemisessä. Opintojen alussa toteutettu kahden päivän mittainen ryhmäytyminen synnytti opettajaopiskelijoille turvallisuuden tunnetta ryhmää ja opettajankouluttajaa kohtaan. Opintojen edetessä oppimispäiväkirjoissa alkoi näkyä pohdintoja, joissa opettajaopiskelijat osoittivat tuntevansa olonsa turvallisiksi: *"voi olla oma itsensä"*, *"ei tarvitse hävetä omien ilmaisujen esiintuontia"* ja *"ei tarvitse pelätä mokaamista"*. Näissä oppimispäiväkirjojen kohdissa opettajaopiskelijat viittasivat toistuvasti siihen, miten voimaannuttavana he

kokivat hyväksytyksi tulemisen omassa ryhmässään. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa ryhmäläisten dialogisuuden käynnistymisen. (Vrt. Laine 2009, 60.)

Opettajaopiskelijat päättivät opintojen alussa opettajankouluttajan johdolla yhteisestä tavoitteesta, jonka he nimesivät *Innostavaksi ja kannustavaksi opettajaksi kasvaminen*. Siihen sitoutuivat kaikki ryhmän opettajaopiskelijat. Vahva yhteisen tavoitteen ideointi, nimeäminen ja päättäminen näyttivät liittävän jokaisen opiskelijan osaksi omaa opettajaopiskelijaryhmäänsä. Opettajaopiskelijat kokivat yhteisen päätöksen tavoitteesta erittäin merkittävänä. Erityisesti alkuvaiheen minä- kirjoituksissa he viittasivat toistuvasti myönteisiin, jopa ylistäviin, kommentteihin siitä, miten hienosti heidät oli ryhmäytetty. Opettajankouluttajan tapa olla ja hyväksyä heidät jokaisen sellaisena kuin he olivat, oli luonut uskoa tuleviin opintoihin ja niistä selviytymiseen.

Opettajaopiskelijoita näyttivät vahvistavan yhteisöllisessä ryhmäprosessissa toteutetut reflektiiviset keskustelut jokaisen vaiheen teemoista oman ryhmän ja opettajankouluttajan kanssa. Vastaavaan johtopäätökseen on tullut myös Väisänen (2002, 3) omassa tutkimuksessaan: opiskelijat kokevat tärkeänä yhteisten kokemusten pohdiskelun, yhteistoiminnallisuuden ja molemminpuolisen kasvun. Myös Kukkonen ym. (2014, 46) on havainnut, miten opiskelijoiden osallistaminen toisten opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemiseen vahvistaa omaa opettajuuden identiteettiä. Niikko (1998, 87) toteaa, että opettajien henkilökohtainen kehittyminen mahdollistuu, kun he saavat jakaa ryhmässä erilaisia tunteisiin sekä opettajan ja opiskelijoiden toimintaan liittyviä kokemuksia.

Parhaimmillaan ryhmä kannattelee jokaista osallistujaa ja edistää näin yksilöiden oppimista. Ilmapiiri on tällöin avointa ja vuorovaikutteista. Ryhmäläisten kesken vallitsee luottamus, ja ryhmäläiset tukevat toisiaan. Pahimmillaan ryhmän toiminta voi hankaloittaa ryhmäläisten keskinäistä vuorovaikutusta ja siten myös oppimista. Aineistossa näkyvässä *Heikko yhteisöllisyys* -tuloksessa viitataan koko kouluorganisaatiota koskevaan heikkoon yhdessä tekemisen kulttuuriin ja siihen, miten se pahimmillaan vaikuttaa organisaatiossa jokaisen (johtaja-opettaja-opiskelija) toimintaan. Organisaatiossa tapahtuva kohtaamattomuus johtajan ja opettajien välillä näkyi opiskelijoissa ja heidän opintoihinsa sitoutumisessa. Vuorostaan *Vahva yhteisöllisyys* -tuloksessa oli nähtävissä, miten suuri vaikutus esimiesten viesteihin vastaamisilla ja opettajien yhteisillä kahvihetkillä oli. Ne näyttivät kirjoituksissa lisäävän yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä sekä opettajien kesken että opiskelijoiden oppimisessa vahvana sitoutumisena opintoihin ja omaan ryhmään. Nämä ovat merkittäviä havaintoja siitä, miten opettaja voi omalta osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden sitoutumiseen omaan ryhmään ja oppilaitokseen.

8.3 Ammatillisen kasvun polku -malli opettajaopintojen aikana

Ammatillisen kasvun polku -malli rakentui koko puolentoista vuoden opintojen ajaksi. Tällä tavalla tuli huomioiduksi kasvuprosessin jatkuvuus ja ajallisuus. Tarkoituksena oli antaa opettajaopiskelijoille aikaa rauhassa pohtia eri vaiheiden teemoja. Siksi valitsin oppimispäiväkirjan kirjoittamisen. Sen avulla halusin tukea jokaisen opiskelijan henkilökohtaista ammattiin kasvamista siten, että opiskelijat saivat mahdollisuuden tiedostaa omia näkemyksiään ja ajatuksiaan opintojen aikana. Oppimispäiväkirjoissa he pystyivät refleктоimaan ensin itse omia kokemuksiaan ja havaintojaan. Vasta tämän jälkeen opiskelijat pohtivat ryhmässä niitä oivalluksia, joita he olivat yksin saaneet. Toiminnan tarkoituksena oli ohjata opettajan ajattelun kehittymistä ensin omakohtaisesti ja sitten ryhmässä.

Ammatillisen kasvun polku -malli rakentui lopulta Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -opintojaksoon, sillä malliin ei ollut mahdollista saada lisätunteja. Tämä vaikutti mallin toimivuuteen jonkin verran: opiskelijat kertoivat pohtineensa samaa teemaa toisenkin opintojakson tehtäviä tehdessään. Vaikka olimme opettajankouluttajan kanssa suunnitelleet mallin ajoittumista ja rakentamista opettajankoulutuksen toteutussuunnitelmaan, emme kyenneet puolessa vuodessa muokkaamaan kokonaisuutta niin, että siinä ei olisi ollut joitakin päällekkäisyyksiä opetustehtävien kanssa.

Rakensin ammatillisen kasvun teemat väljästi Hännisen (2006) kehittämän ja tutkiman Parantava elämänkehä -mallin mukaiseksi. Muokkasin mallia ja työstin sitä opettajakoulutukseen sopivaksi. Siinä keskeisiksi tarkastelun kohteiksi nousivat sekä opettajaopiskelijan persoonallisen identiteetin näkyväksi tekeminen opettajaksi kasvun prosessissa että ryhmässä kasvaminen. Ryhmäprosessin tavoitteena oli, että opiskelija tuotti ja tutki omaa tarinaansa opettajaksi kasvamisestaan. Tarkastelun kohteena olivat oma itse, suhde opiskelijaryhmään, ryhmän suhde itseen sekä opiskelijan suhde opettajuuteen, suhde työhön ja näkemykset opettajaopiskelijana olemisesta. Yhteisöllisyyteen panostavassa ryhmässä opiskelijat käsittelivät tehostetusti ammatillista kasvua.

Ammatillisen kasvun polku -mallin tavoitteet painottuivat vahvasti persoonalliseen identiteetin tukemiseen niin, että opettajaopiskelijat havaitsivat omassa itsessään erilaisia voimaantumista tuottavia elementtejä. Opettajaopintojen alussa oppimispäiväkirjoissa oli nähtävissä helpottuneisuuteen viittaavia kirjoituksia siitä, miten opiskelijat kokivat mahdollisuuden kasvaa opettajaopiskelijoina persoonallisiksi opettajiksi. Ensimmäisen vaiheen oppimispäiväkirjapohdinnoista oli havaittavissa tunnustelevia kirjoituksia omasta uskalluksesta kirjoittaa omista ajatuksista päiväkirjaan, koska opettajankouluttaja sekä tutkija lukivat ne. Tämän vaiheen jälkeen kirjoitukset lisääntyivät ja syventyivät. Niissä tuotiin hyvinkin henkilökohtaisia asioita esiin. Se kuvastaa luottamuksen ja turvallisuuden tunteen lisääntymistä opettajankouluttajaa sekä tutkijaa kohtaan. Mutta se kuvaa myös sitä, miten opettajaopiskelijat syventyivät sekä sitoutuivat pohtimaan omaa kasvamistaan opettajaksi.

Omaan ryhmään liittyvät kommentit lisääntyivät ensimmäisen vaiheen jälkeen. Niistä oli havaittavissa, miten ryhmän sisäinen luottamus ja turvallisuus kasvoivat opintojen edetessä sekä miten opettajaopiskelijat lähentyivät ryhmäläisinä toisiaan. Tämän opettajaopiskelijat kokivat ryhmässä erittäin voimaannuttavana ja tukevana tekijänä. Näissä kommentteissa he viittasivat usein siihen, miten he saivat ryhmässä olla omana itsenään ja tuoda yhteiseen keskusteluun omia näkemyksiään pelkäämättä omien ajatusten tyrmäämistä. Opettajaopiskelijat kokivat saavansa yhteisistä keskusteluista erittäin paljon tietoa opettajana toimimisesta, ja siitä, miten koko ryhmä toimi peilinä jokaisen opettajaopiskelijan opettajaksi kasvussa. Ammatillisen kasvun jakaminen neljään eri vaiheeseen (minä-, sinä-, me- ja he-vaihe) koko puolentoista vuoden ajanjaksossa herätti tutkittavissa myönteisiä tunteita. Tällä tavalla neljään eri teemaan jaotellut ammatillisen kasvun teemat näyttivät tukevan opettajaksi kasvamista ja voimaannuttavan opettajaopiskelijoita opintojen aikana.

Ammatillisen kasvun vaiheiden sisällä olevien teemojen tavoitteena oli lempeästi avata opettajaksi kasvua opiskelijoille. Teemat perustuivat siihen ajatukseen, että opettajaopinnoissa olevat aikuiset olivat oman alansa ammattilaisia. He eivät aloittaneet opintojaan ns. "tyhjinä tauluina", jonka päälle opettajuutta alettiin rakentaa, vaan heillä oli monin tavoin kerättyä elämäkokemusta ja -näkemystä. Osalla tässäkin tutkimuksessa mukana olleilla opettajaopiskelijoilla oli oman substanssityönsä lisäksi kokemusta opettajana toimimisesta. Myös omien ennakko-olettamusten ja aikaisempien oppimiseen ja opettajuuteen liittyvien kokemusten esille nostaminen on opintojen alussa ja aikana tärkeää. Näin tullaan tietoiseksi siitä, mitä jo osataan, minkälaisia kokemuksia on ja miten ne vaikuttavat opettajana toimimiseen. Tätä näkemystä tukee muun muassa Brookfield (1995, 49), jonka mukaan aikaisemmat oppimiskokemukset nähdään erittäin merkittävänä ja vaikuttavana tekijänä opintojen alussa. (Vrt. myös Vuorikoski ja Törmä 2004; Houtsonen 2000, 5; Reynold 1996; Beijaard ym. 2004.) Opiskelijan on hyvä olla opintojensa alussa tietoinen näistä tekijöistä, sillä vain siten hän pystyy havaitsemaan ja näkemään niiden vaikutuksen omassa ajattelussaan sekä toiminnoissaan. Vasta tämän prosessin myötä opiskelija kykenee ymmärtämään omien opiskelijoidensa ajattelussa ja toiminnoissa tapahtuvia prosesseja.

Vaiheiden edetessä opettajaopiskelijaa heräteltiin pohtimaan toisten toiminnan vaikutusta omaan itseen ja ajatteluun sekä havaitsemaan sen, mitä toisilta, esimerkiksi omalta ryhmältä, oli mahdollista oppia oman opettajaksi kasvun prosessissa. Näiden teemojen aikana oppimispäiväkirjoissa näkyi hyvin vahvasti syvällisiä pohdintoja muun muassa siitä, miten opiskelijat kokivat oman ryhmänsä erittäin tukevana ja kannustavana. Sen sijaan ryhmät jotka toimivat lyhyen aikaa, koettiin toimimattomaksi ryhmäytymättömyyden takia. Näin opettajaopiskelijoille tarjoutui mahdollisuus reflektoida ryhmän sisäisen luottamuksen syntymistä ja syventymistä oman kokemuksen kautta. Opettajaopiskelijat siirtyivät pohdinnoissaan oman työympäristön sisäisiin pohdintoihin. He alkoivat tiedostaa työssään vallitsevia arvoja, erilaisia toimintatapoja sekä yhteisöllisyyttä.

Aineistosta piirtyy vahvasti esiin kuva siitä, miten opettajaopiskelijoiden persoonallinen identiteetti sekä ammatti-identiteetti kehittyvät omien reflektiivisten pohdintojen sekä yhteisten keskustelujen myötä. Oppimispäiväkirjoista on havaittavissa, miten opettajaopiskelijat tunnistavat oman kehittymisensä tapahtuvan opintojen aikana. Huomioitavaa on kuitenkin se, miten vähän he pohtivat oppimispäiväkirjoissa opintojen alkuvaiheessa ammatti-identiteettiä. Kaikilla on kuitenkin ollut useiden vuosien kokemus omasta työstä. Näiden pohdintojen näkyväksi tekeminen voisi tukea dynaamista ammattiin kasvamista. Tällöin ollaan vielä enemmän tietoisia siitä etenemisen vaiheesta, jossa sillä hetkellä ollaan. (Vrt. Tuominen & Wihersaari 2006.)

Vaikka opintojen alkuvaiheessa muutamat opettajaopiskelijat kommentoivat oppimispäiväkirjan kirjoittamisen vaikeudesta, en huomannut enää tällaista siirryttäessä seuraaviin vaiheisiin. Päiväkirjoissa kirjoittamiseen liittyvät kommentit olivat myönteisiä ainakin siksi, että opettajaopiskelijat itse pystyivät havaitsemaan omat ammatilliseen kasvuun liittyvät muutoksensa. Näkisin myönteisyyteen vahvistavana tekijänä myös opettajankouluttajan toimintatavan, miten hän toi arvostavasti esille kuhunkin vaiheeseen liittyviä teemoja. Myönteisyyteen saattoi vaikuttaa myös se, että opiskelijat saivat vapauden kirjoittaa kunkin vaiheen aikana niistä teemoista, jotka tuntuivat puhuttelevan sillä hetkellä. Tässä tutkimuksessa kirjoittamisen vapaus toi esiin miten erilaisten vaiheiden kautta kukin opiskelija kasvoi opettajuuteen. Aineistosta on löydettävissä 14 erilaista kasvun tarinaa, jotka kertovat jokaisen opettajaopiskelijan kasvusta uuteen ammattiin opettajaopintojen aikana. Ne kuvastavat sitä, minkälaiset tiedot ja taidot opiskelijalla opintojen alussa on, millaiset vaiheet ja pohdinnat saavat refleктоimaan opettajuutta ja millainen reflektointi tukee opintojen päätösvaiheessa tulevaisuuden tarkastelua. Tällainen autonomisuuteen pohjautuva kirjoittamisen tapa sopii hyvin opettajaopintoihin, sillä opettajankouluttajan tulee olla tietoinen niistä syvimmistä ajattelun ja pohdintojen tiloista, joita opettajaopiskelijat tuottavat kirjoittamisprosessin aikana. Tutkimukseni osoittaa, että mikäli oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen tyyli on strukturoitua, opiskelijat eivät välttämättä kirjoita niistä tunnetiloista ja havainnoista, joita heillä on sillä hetkellä. Näin jää tärkeää tietoa opettajalta saamatta.

Tutkimuksen aineisto, oppimispäiväkirjat, osoittaa, että Ammatillisen kasvun polku -malli on opettajaopiskelijoiden mielestä ollut varsin onnistunut, ja malli tukee hyvin opettajan ammatillista kasvua. Neljään eri vaiheeseen liittyvä jaottelu on ollut selkeä ja eteenpäin vievä. Opettajaopiskelijat viittaavat oppimispäiväkirjoissaan siihen, miten oma ymmärrys on syventynyt, ja miten he ovat saaneet monipuolisen näkemyksen opettajan ammatillisesta kasvusta. Malli mahdollistaa reflektoinnin jokaisessa prosessin vaiheessa ja keskustelun siinä esiintyvistä ilmiöistä. Mallin jaksottaminen koko opettajaopiskelijoiden opintojen ajaksi on ehdottoman tärkeää. Tällä tavoin opiskelijat saavat aikaa rauhassa reflektoida omaa ja toisten kasvamista opintojen aikana. Mutta myös siksi, että ammatillinen kasvu on elinikäinen prosessi, joten sen tulee kulkea opintojen yhtenä pääteemana koko opintojen ajan. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen sopii erittäin hyvin mallin toteutukseen. On kuitenkin huomioitava,

että jokaisen vaiheen aikana opettajankouluttaja lukee oppimispäiväkirjat ja nostaa niistä keskeisiä teemoja vaiheen päätöspäivään. Tällä tavalla yhdessä keskustellen ryhmässä tullaan tietoisiksi vaiheeseen liittyvistä ilmiöistä sekä niistä tekijöistä, joita tulisi yhdessä ryhmässä reflektoida.

Opettajalla on edelleen merkittävä rooli siinä, miten uusi ryhmä aloittaa opintojen alussa ammatillisen kasvun prosessin. Tutkimuksen yhtenä tärkeänä löydöksenä onkin se, miten opettajankouluttajan sitoutuminen Ammatillisen kasvun polku -mallin toteutukseen sitouttaa myös opettajaopiskelijat oppimispäiväkirjan kirjoittamisen prosessiin. Näin ollen malli ei sovellu irralliseksi toiminnaksi, jonka etenemisen vastuu jää opiskelijoille. Se vaatii sekä opettajaopiskelijan että opettajankouluttajan vastuullista ja aktiivista toimintaa koko opettajaopintojen ajan. Yhä muuttuva yhteiskunta ja työelämä asettavat työntekijöiden ammatti-identiteetin yhä tärkeämpään rooliin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hänninen 2009; Isokorpi 2003; Mattila 2008; Pyykkönen, Wahlrén & Virtanen 2008; Ruohotie 1997). Ammatillisen kasvun polku -malli näyttää mahdollistavan opettajaopiskelijan yksilöllisen kasvun ja siten persoonallisen identiteetin tukemisen niin, että opiskelijalla on niitä tietoja ja taitoja, joita tulevaisuuden opettajilta odotetaan. Hän saa myös sisäistä vahvuutta jaksaa opettajan monipuolisessa ammatissa.

9 TUTKIMUSPROSESSIN REFLEKTOINTIA

9.1 Tutkimusprosessin arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia on eri lähteissä tarkasteltu eri näkökulmista. Yhtenäistä selvyttä ei ole saatu siitä, mitkä tekijät kuuluvat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja mitkä eivät. Lincolnin ja Guban (1985) rakentaman laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeristöön viitataan usein tutkimuksessa. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2011, 137; Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011.) Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen ja Kanste (2011) havaitsivat, että Lincolnin ja Guban kehittämää kriteeristöä käytettiin eri tutkimuksissa 23 % (n=156). Lincolnin ja Guban (1985) kriteeristö löytyy tässä tutkimuksessa rakennetun aineistolähtöisen sisällönanalyysin arvioinnista (vrt. Miles & Huberman 1994; Miles, Huberman & Saldana 2014; Saldana 2016). Tästä syystä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta nimenomaan Lincolnin ja Guban (1985, 39 - 43) neljän (*tutkimustilanteen arviointi, vahvistettavuus, vastaavuus ja siirrettävyys*) kriteerin mukaisesti.

Laadullista tutkimusta voi kuvata prosessiksi, joka edetessään kehittyy ja muuttuu koko ajan. Muuttumiseen ja kehittymiseen vaikuttaa suurelta osin se, miten tutkija kehittymisensä myötä näkee ja ymmärtää tutkimuskohdettaan. Tästä syystä laadullista tutkimusta voi olla toisaalta vaikea etukäteen jäsentää erilaisiin vaiheisiin, kuten esimerkiksi tutkimusmenetelmän valinnassa ja aineistonkeruussa, sillä ne voivat jäsentyä ja muuttua tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) *Tutkimustilanteen arviointi* näkyy tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmävalinnan muutoksena, jolloin alussa tutkimusmenetelmäksi valittu toimintatutkimus, on vaihtunut tutkimuksen edetessä tapaustutkimukseksi ja aineiston analysoinnin aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi. Alussa valitsemani toimintatutkimus olisi ollut ideaalinen toimintatapa tutkia uuden Ammatillisen kasvun polku -mallin toimivuutta ja kehittää sen toteutusta yhdessä opettajankouluttajan kanssa. Toimintatapa oli käytännössä kuitenkin hankala, sillä toimin tutkimukseni aikana Hämeen ammattikorkeakoulussa, ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajankouluttajana. Aikataulujen sopiminen

niin, että olisin voinut osallistua oman työni ohessa tutkittavan ryhmän opetukseen sekä opettajaopiskelijaryhmän opettajankouluttajan kanssa yhteisiin pala-vereihin, osoittautui mahdottomaksi. (Vrt. Lincoln & Guba 1985, 39 - 43.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka aineiston olen analysoinut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, joka sopii mm. oppimispäiväkirjojen analysoimiseen. Menetelmän etuna nähdään analyysin herkkyys aineistolle. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Hyödynsin tutkimukseni analysointivaiheessa myös tutkijatriangulaatiota, ts. itseni lisäksi rinnakkaisarvioija arvioi tekemäni luokittelut. Tarkastelun jälkeen keskustelin hänen tekemistään havainnoista, jonka jälkeen syvensin joiltakin osin tekemääni abstrahointia. Hänen kanssaan käydyt keskustelut vahvistivat ja syvensivät omia aineistosta tekemiäni tulkintoja. Tutkimuksessa olisin voinut hyödyntää myös menetelmätriangulaatiota, erityisesti narratiivista menetelmää, jonka avulla olisi ollut mahdollista tuoda esille selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin tutkittavien tarinalliset eroavaisuudet sekä ammatillisen kasvun polun vaiheet. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 145.)

Tutkimusmenetelmän muutoksen jälkeen palasin yhä uudelleen tutkimustehtävän, tutkimusmenetelmän ja aineiston ääreen yrittäen saada työstäni kokonaiskuvan. Tarkastelin sisällönanalyysissä erityisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin valintaa. Päädyin aineistolähtöisen sisällönanalyysiin, sillä halusin tarkastella ilmiötä aineistosta käsin ja nostaa teoreettiset käsitteet sieltä. Tämä valinta osoittautui oikeaksi: valitun menetelmän avulla esiin nousi esimerkiksi opettajankouluttajaa koskeva ilmiö, joka täsmentyi tässä tutkimuksessa yhdeksi merkittäväksi löydökseksi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 117.)

Lincolnin ja Guban (1985, 39 - 43) tutkimuksen *vahvistettavuuden* arvioinnissa huomio kiinnittyy tutkimuksen keräämiseen, käsittelyyn ja analysointitapaan. Tutkijan on tärkeää kuvata tutkimuksessaan, miten tutkimuksen johtopäätökset ovat syntyneet, ja mitkä tekijät niihin ovat vaikuttaneet. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeänä tarkastelun kohteena on tutkijan asema suhteessa tutkittaviin. (Miles & Huberman 1994, 278.) Keräsin aineistoni Hämeen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa työskentelin opettajankouluttajana tutkimukseni aineistonkeruun aikana. Sovin opettajakorkeakoulussa, että olin tutkittavan ryhmän kanssa enemmän tutkijan roolissa kuin opettajankouluttajana. Näin sain etäisyyttä tutkittaviini.

Käsittelin tutkimusaineistoani siten, että tein aineiston keräämisen aikaan alustavaa analyysiä ja yritin saada eri vaiheista kokonaiskuvaa ja löytää aineistosta sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia. Osallistuin myös jokaisen vaiheen päätöspäivään, jolloin minulla oli mahdollisuus peilata omia havaintojani opettajankouluttajan esiin nostamiin havaintoihin. Aineiston hankinnan päättymisen jälkeen siirryin Jyväskylän yliopistoon yliopisto-opettajaksi, jolloin sain etäisyyttä ammatillisen opettajakouluttajana toimimiseen. Tämä ratkaisu osoittautui onnistuneeksi opettajankouluttajan roolista irrottautumisen takia mutta myös siksi, että minulla oli mahdollisuus reflektoida tutkimukseni analysointivaiheessa tekemiäni havaintoja useasti ohjaajieni kanssa. Aloin vasta analyysin aikana lukea tutkimukseni aineistosta tekemiäni havaintoihin liittyviä teorioita.

Tällä tavoin halusin vahvistaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin luotettavuutta.

Rakensin aineistolähtöisen sisällönanalyysin Milesin ja Hubermanin (1994; Miles, Huberman & Saldana 2014) kolmivaiheisen prosessin mukaisesti. Se selkeytti vaiheesta toiseen siirtymistä ja lopulta analyysin tekoa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin luotettavuuden vahvistamiseksi olen raportoinut yhden aineiston koko analyysivaiheen, jolloin lukijalla on mahdollisuus arvioida analyysin etenemistä. Olen kuvannut raporttiini tutkimukseni kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta ulkopuolisen lukijan on mahdollista seurata, miten olen kerännyt, käsitellyt ja analysoinut tutkimuksen aineiston.

Tutkimuksen *vastaavuuden* tarkastelussa huomio kiinnittyy siihen, miten tutkijan tekemät havainnot vastaavat tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä (Lincoln & Guba 1985, 39 - 43; Miles & Huberman 1994, 278 - 279; ks. myös Eskola & Suoranta 2001, 211). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto koostuu opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Saatuaani oppimispäiväkirjat opettajankouluttajalta itselleni luin niitä moneen kertaan saadakseni kokonaiskäsityksen opettajaopiskelijoiden eri teemoja käsittelevistä pohdinnoista. Kunkin vaiheen lopussa pidetyssä päätöspäivässä opettajankouluttaja oli koostanut omat näkemyksensä opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa kirjoittamista ilmiöistä. Osallistuessani näihin päiviin pystyin arvioimaan ja vertaamaan omia havaintojani opettajankouluttajan tekemiin havaintoihin. Sain tätä kautta vahvistusta omiin löydöksiini.

Vastaavuuden tarkastelussa kuvaan, ovatko tutkimuksesta saadut tulokset yhteneviä muiden vastaavien tutkimusten kanssa (Eskola & Suoranta 2001, 212) sekä mitä uutta tai erilaista näkökulmaa tutkimus on nostamassa esiin. Tekeväni analyysin tuloksena syntyneitä havaintoja on löydettävissä muista tutkimuksista. Erityisesti Korthagenin (2004), Korthagenin ja Vasaloksen (2010) sekä Dayn (2012) tekemät havainnot opettajaopiskelijan tarpeesta pohtia persoonallista identiteettiä opettajaksi kasvamisessa tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Uutena ja erilaisena tutkimustuloksena nähdään opettajankouluttajan vaikutus opintojen käynnistymiseen sekä etenemiseen. Opettajankouluttajan toteuttama ryhmäytyminen opintojen alussa näytti vahvistavan opiskelijoissa luottamuksen tunteita tuleviin opintoihin. Kiinnostavaa on ollut huomata, miten vähän ammatilliseen opettajakorkeakoulun opettajaopintoihin liittyviä tutkimuksia on tehty.

Tutkimustulosten *siirrettävyyden* tarkastelussa (Lincoln & Guba 1985, 39 - 43; Miles & Huberman 1994, 279; ks.; Eskola & Suoranta 2001, 211) on huomioitava, että tässä tutkimuksessa saadut tulokset koskettavat vain tämän opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajan toteutusta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ollut ammatillinen opettajaopiskelijaryhmä. Näen tutkimustulosten olen siirrettävissä erityisesti toisten ammatillisten opettajakorkeakoulujen pedagogisiin opintoihin ja soveltuvin osin myös yliopistojen pedagogisiin opintoihin. Koska tutkimuksen kohteena ovat ammatillisten opettajaopintojen opinnot, on siirrettävyydessä huomioitava kontekstuaalisuus muun muassa yliopistojen opettajaopintoja tarkasteltaessa.

Tässä tutkimukseni kohteena ovat olleet Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakoulun 14 opettajaopiskelijaa, jotka ovat opiskelleet opettajaksi vuosina 2010 – 2011. Tutkimuksen aineiston muodostavat näiden 14 opettajaopiskelijan oppimispäiväkirjat. Aineisto on ollut riittävä tuottamaan uudenlaisen jäsenyyksen tutkittavasta ilmiöstä, ammatillisesta kasvusta opettajaksi.

9.2 Tutkijan esiymmärryksen vaikutus tutkimukseen

Tutkijan näkemys ja esiymmärrys tutkimuskohteestaan vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen, aineiston analysointiin ja lopulta esitettyihin tuloksiin. Tutkimukselleni antaa vahvan leimansa se, että olen rakentanut Ammatillisen kasvun polku -mallin ja testannut sen toimivuutta ensin Lahden ammattikorkeakoulun terveystalon erikoistumisopinnoissa ennen kuin aloin tutkia ilmiötä ammatillisten opettajaopintojen aikana. Kuvaan tähän liittyvän prosessin rakentumisen vaiheet luvussa 1.2. Leimallista on myös se, että pidän ammatillista kasvua erittäin tärkeänä teemana opinnoissa, ns. punaisena lankana, jonka ympärille muut opinnot rakentuvat. Tämä on vaikuttanut tutkimukseeni mm. siten, että olen pitäytynyt rakentamani Ammatillisen kasvun polku -mallin vaiheiden etenemisessä (minä, sinä, me ja he) myös tutkimukseni tuloksissa, luvuissa 6 ja 7.

Siirtyessäni ammatilliselle opettajakorkeakoululle toimin sekä lehtorin että tutkijan roolissa. Kaksijakoinen roolini ei ollut helppo – se antoi minulle monia pohdinnan hetkiä. Yksi tärkeimmistä pohdinnoista oli miettiä tutkimukseni kohteena olevan opettajaopiskelijaryhmää: miten etäännyttää itseni opettajakouluttajan roolista tutkijan rooliin. Aineistosta voidaan havaita että olen onnistunut tässä joiltakin osin. Onnistuminen näkyy opiskelijoiden tutkimusta kohtaan syntyneenä luottamuksena. Vain yksi kyseiseen opiskelijaryhmään kuullut opiskelija ei halunnut osallistua tutkimukseen, eli 14/15 ilmoitti halukkuutensa tutkimukseen. Kriittisenä havaintona voidaan toisaalta pitää sitä, että ehkä kaikkea ei ole uskallettu tai haluttu kirjoittaa oppimispäiväkirjoihin. Esimerkiksi tutkijaa kohtaan liittyviä kirjoituksia ei aineistossa esiintynyt lainkaan.

Olen kirjoittanut luvun 4 ja osin myös luvun 5 ennen tutkimusaineistoni keräämistä. Siksi niitä voitaneen pitää tutkijan esiymmärryksestä kertovina lukuina. Erityisesti luvun 5 kohdassa 5.4 avaan sitä, miten tutkimusaineistoni keräämiseen aikaan aloittamani työhajaajaopinnot ja myöhemmin myös positiivisen psykologian opinnot ovat monin tavoin ravistelleet käsityksiäni mm. reflektiivisyydestä ja dialogisuudesta. Nämä teemat esiintyvät luvuissa 2 ja 3, jotka olen kirjoittanut aineiston analysoinnin jälkeen. Oman ymmärryksen laajentuminen näkyy erityisesti luvussa 2 siinä, miten kuvaan opettajan ammatillista kasvua monin eri käsittein. Oman ymmärrykseni laajenemista ja syvenemistä voi kuvata mosaiikkimaiseksi. Mielenkiintoista on havaita, miten tutkittavien ammatillisessa kasvussa oli nähtävissä mosaiikkimaisuutta. Opettajan ammatillinen kasvaminen ei siis näytä tapahtuvan lineaarisesti vaan mosaiikkimaisesti.

9.3 Ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi

Olen tässä tutkimuksessa kuvannut, miten Ammatillisen kasvun polku -malli tukee opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua opettajaopintojen aikana. Malli on tämän tutkimuksen tulosten mukaan erittäin onnistunut ja toimiva. Se on tukenut tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Tässä tutkimuksessa informantteina toimivat opettajaopiskelijat, joten jatkossa näen tärkeänä tutkimuksen kohteena myös opettajankouluttajat. Heidän pohdintansa opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun liittyvistä tekijöistä tulisi saattaa näkyviin. Tällä tavoin saataisiin näkyväksi myös opettajankouluttajien sisäiset reflektiiviset pohdinnat.

Tämän tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi tutkimuslöydöksi nousee opettajankouluttajan lämminhenkinen ja kuunteleva tapa olla vuorovaikutussuhteessa opettajaopiskelijoiden kanssa. Tämä on koettu tutkimuksessa erittäin merkittävänä tekijänä opintojen aloituksessa ja etenemisessä. Tästä syystä keskeiseksi tutkimuksen kohteeksi tulee nostaa jatkossa, miten opettajankouluttajien oma ammatillinen kasvu vaikuttaa opettajaopiskelijoihin opettajaopintojen aikana. Tutkittavaa on myös siinä, miten hyvin kouluttajat ovat selvillä omista kasvun vaiheistaan ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

Opettajaopintojen aikaisella ryhmällä on tämän tutkimuksen mukaan suuri merkitys opettajaksi kasvamisessa, mutta myös opinnoista etenemisessä. Tästä syystä olisi mielenkiintoista käsitteellistää mainittua ilmiötä tehtyä syvemmin, jotta saataisiin esille ilmiön syvin olemus.

Opettajankoulutuksen aikaiset ryhmäilmiöt tulisi saattaa aiempaa vahvemmin tutkimuksen kohteeksi siten, että koulutuksissa keskityttäisiin hyödyntämään opettajankoulutusryhmien kasvua ja kehitystä, rooleja ja valta-asemia. Tässä kiinnostuksen kohteena voisi olla opettajaopiskelijoiden kahdessa roolis-ololeminen, sekä opettajaopiskelijana että opettajana (ikään kuin tutkijana).

Jatkossa yhtenä keskeisenä tutkimuksen kohteena olisi hyvä olla opettajaopiskelijan kasvun prosessin suuntaaminen eri vaiheiden kirjoittamista ohjaavien teemojen avulla yhä enemmän ontologisiin ja sitä kautta ammatillisen kasvun pohdintoihin. Tässä erityisenä kiinnostuksena olisi tutkia, toisiko Korthagenin (2004) rakentaman reflektiivisen sipulimallin huomioiminen opettajaopintojen aikana opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun etenemiseen lisäymmärrystä.

Tätä tutkimusta varten olen kerännyt tutkimusaineiston opettajankoulutuksen aikana. Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa siten, että viimeisin aineisto kerättäisiin siinä vaiheessa, kun opiskelijat ovat työskennelleet opettajana vähintään vuoden. Tämä voisi antaa lisää tietoa siitä, miten Ammatillisen kasvun polku -mallin sisällöt tukevat opettajaopiskelijoita kasvamaan opettajan ammattiin sekä sitä, miten sisällöt ovat tukeneet heidän ammatissa oloaan.

Tutkimuksesta saatua tietoa on mahdollista hyödyntää monipuolisesti opettajan oman ammattitaidon arvioinnissa, ammatillisen kasvun näkyvämmäksi tekemisessä sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä.

ENGLISH SUMMARY

The Path of Professional Growth: The Ontological Construction of Teaching in a Communal Group Process

In this case study research, I have examined how the Professional Growth Path model, when it is built into an eighteen-month teacher education program, supports teacher students' professional growth during their studies. The path model is divided into four stages (I-, You- We-, and They), all of which include thematic writing prompts appropriate for each stage. I have collected qualitative research data from a group of teacher students in a professional teacher education program a university of applied sciences in the province of Häme during the 2011-2011 academic year. The data for this research consist of fifty-six learning journals, which the fourteen students of the teacher student group wrote at different stages of the path model. The data were analyzed using data-based content analysis. The results show the multi-faceted and personal character of teacher students' growth into their future profession. According to this research, the support of the group in one's development into a teacher and growth as a human is crucially important. The results indicate that a positive, listening, and respectful attitude by the teacher educator towards the teacher students at the beginning of the program and in the careful formation of the new group is a significant factor, the effects of which extend to the end of the program.

Keywords: professional growth, professional teacher education, empowerment, the theory guiding the content analysis

Introduction

The central challenge and cornerstone of a professional teacher education program is supporting an individual with strong content knowledge in their growth into a professional teacher within the scope of a program that lasts a year or two. The transition from an expert in the field to a teacher entails acquiring and processing new knowledge, applying that knowledge as well as the time and space to understand the meaning structures involved in teaching (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Repo, 2014, p. 29). In professional teacher education, the students possess strong content knowledge in their own field, and they expect the program to provide them with pedagogical knowledge and skills. Many beginning teacher students in the program have worked as teachers, but a portion of the recruits do not have teaching experience. Learning a new profession is not unproblematic. Instead, it requires that the students stop and think deeply about what knowledge they had before and what new aspects are being created. This stage involves a strong element of letting go: when you leave something old behind, the creation of the new begins. This type of transition stage is a central feature in professional growth (Cousin, 2006).

Mastering a new profession or job responsibility requires that employees possess an increasingly thorough understanding not only of themselves and of the profession, but also of the atmosphere and environment of the organization (Ruohotie, 1997, p. 59). Professional growth is a process at the beginning of which individuals assess, among other things, themselves, their values, needs, and skills-, as well as their current job and profession. As a result of this stage they may try new things, such as new types of studies or actions. Based on this experimentation, the individuals decide whether to stay in the old role and mode of operation or concept, or whether to transition to a new one. Selecting the new would lead to letting go of the old role and acquiring new knowledge, skills, and attitudes (Ruohotie, 1997, p. 66). Pyykkönen, Wahlgrén and Virtanen (2008) state that adult students not only study for the profession, but also construct their entire life (the self and the personality) during their education. The planned development of the students' professional growth process, as well as making this process visible, help the students grow into their future profession or new career (Ruohotie, 2006; Laine & Malinen, 2009).

Change and transformation are in many ways involved in the process of becoming a teacher. They are supposed to shake the teacher student transitioning to a new field. Making professional growth visible during the program enables students to identify their knowledge, skills, and interests as well as, their beliefs about what kind of path they are taking in their preparation for a new profession. With the help of a conscious professional growth path, the students have an opportunity during the program to stop and reflect alone as well as especially in groups, on their future career- its demands, challenges, and positive aspects-, as well as what types of qualifications they currently have. The support of the group serves both as a mirror and reinforces the teacher student's growth into a teacher. In social situations involving interactions, students learn different roles as well as to observe their own way of acting (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 107; Laine & Malinen, 2009, p. 12).

Making professional growth visible is crucial these days. Students must be prepared for modern working life already during their education (Koski-Heikkinen, 2014). In many studies examining the professional identity of teacher students, it has been found that teacher students need deliberate guidance in establishing and supporting their own professional teacher identities during their program (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 176; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 113). It is important for teacher students to conceptualize during their program what teaching is, what it is as an identity, as well as how the education is not only the creation of student's personal identity, but also of a collective identity (Heikkinen, 2005, p. 290).

In this research, I examine how the professional growth model built into a professional teacher education program supports the teacher students' growth into teachers during their studies.

Carrying out the study

Case study, research participants and data

In this case study research, I examined how the Professional Growth Path model is built an eighteen-month teacher educational program. The purpose for this case study is to explore the uniqueness and particularity single cases. (Simons 2009, 3). Case study helps the scientist to develop a deeper understanding of contemporary phenomenon within its real-live context (Yin 1994, 8).

The participants for this study came from a group of teacher students who started their pedagogical studies at Häme University of Applied Sciences (HAMK) in 2010. The group consisted of fourteen teacher students. At the beginning of their studies, these students ranged in age from thirty to fifty-seven and came from different educational backgrounds. Half were men, and half were women. Four of the participants had been working for businesses or city services. The remaining ten worked as subject teachers in their field either full- or part-time at universities of applied sciences, vocational schools, community colleges, adult education centers, vocational institutes or educational foundations. There were six full-time teachers and four part-time teachers. The educational backgrounds included technical fields, social services and health fields, the arts, and various commercial fields. The group completed their education in eighteen months as multiform studies. The program consisted of seventeen distance learning periods and seventeen contact periods, ten of which were completed at HAMK and seven in the students' home towns.

The Professional Growth Path model was built into the teacher students' study plan as shown in Table 1.

TABLE 1. The progress of professional growth themes and data collection

Date of Contact Period	Contact Period Number	Themes	Data Collection
May and October 2010	1-5	Writing for the I -stage begins	Learning journal submitted to the teacher educator after distance learning period 5
November 2010- March 2011	6-10	Writing for the I -stage ends Writing for the You -stage begins	Learning journal submitted to the teacher educator after distance learning period 10
April and May 2011	11-12	The writing for the You -stage ends Writing for the We -stage begins	Learning journal submitted to the teacher educator after distance learning period 12
June and September 2011	13-15	Writing for the We -stage ends Writing for the They -stage begins	Learning journal submitted to the teacher educator after distance learning period 15

The teacher students' task was to write the learning journals in the Professional Growth Path model such that the writing themes changed in the I-, You-, We-, and They-stages. The students had the choice to write about those themes which resonated with them at any given stage. I decided to use learning journals because I had positive experiences with students writing learning journals in an earlier Professional Growth Path model experiment (Nuutinen, 2009), and because the teacher educator of the group had good experiences writing a learning journal during her own program. Another advantage to the learning journal is that writing supports the students' own learning process, as they connect taught and learned topics and themes with new and increasingly wide contexts and wholes. Writing the journal enables constructive thinking because old and new information are brought into contact (Kupke & Pekkarinen, 2005).

The first stage (the I stage) was launched during the first contact period. This stage lasted until distance learning period 5. The themes involved in the I-stage included knowing oneself, finding one's own competencies, and establishing the group. The students' task was to think about what types of paths and life experiences had led them to pedagogical studies. This stage also included becoming conscious of one's own conception of what it means to be human, identifying personal learning strategies, giving up earlier roles, and finding a sense of internal peace for the studies. Together with the educator and the students, we agreed on a date by which the students sent their learning journals to the teacher educator. She then forwarded them to me. The date was always after the distance learning period of the current stage was over. The teacher educator and I agreed that we would both read the journals. She went over the themes of the journals together with the group in the following way: At the beginning of contact period six, we gathered onto pieces of paper the themes and observations that emerged from the learning journals. We hung the papers on the walls of the classroom, and students circulated around the room reading them. After the students had read all the papers, the teacher educator started a discussion about the written observations. At this stage, I share my own views and wrote down the students' thoughts. At the end of the discussion, we ended the I-stage and started the writing process of the You-stage. The procedure described above was repeated at the end of each stage. The teacher educator provided the writing themes at the beginning of each stage.

The You-stage was started in the sixth contact period and concluded at the end of distance learning period 10, and I reviewed the students' observations with them during contact period 11. The themes associated with the You-stage included learning from others and from the study group, as well as learning in a group environment, accepting another person, tolerating and accepting diversity. During this stage, the goal was to examine the creation of a trust relationship and to look at pair work and small group work. With the help of the themes, the aim was to delve into the sharing and utilizing of conscious competence, giving feedback, and becoming better at receiving feedback. At the end of the day we concluded the You-stage and started the We-stage.

The We -stage began in contact period 11 and concluded at the end of distance learning period 12. We discussed the observations related to this stage during contact period 13. A theme in the We -stage was, for example, how the students acted in a community of experts (their own work community). In addition, the stage included the evaluation of other students' practice teaching and assignments, as well as observations about the types of ideas everyone had in order to develop oneself and one's work community. In the We -stage, we considered, as a group the development of conceptual thinking, metacognitive skills, and self-regulatory skills. We concluded the We -stage at the end of the day and started the final one the They -stage. This stage began during contact period 13 and finished at the end of distance learning period 15. The students and I reflected on the observations from this stage during content period 16. The themes involved in the They -stage were related to the networks in one's own field and the functioning within them, developing the networks in one's own field, as well as taking into consideration the customers' values.

Data analysis

Data-based content analysis has been constructed in line with the process described by Miles and Huberman (1994). Tuomi and Sarajärvi (2011, pp. 108 - 112) have used the process to create a data-based content analysis with three stages, and I have utilized their process in this research. The first stage is called data reduction. In this stage I eliminated all the nonessential aspects of the data. The data was condensed, and it was easy to divide it into different parts (see Miles & Huberman, 1994, p. 10). In so doing, the data reduction guided my research task, and I coded the phenomena in the data that was relevant to the research. In the reduction process, I selected original expressions from the data and then wrote them down (see Cavanagh, 1997; Eskola & Suoranta, 2001, p. 150).

In the second stage, I arranged the data in clusters. In this cluster stage, I carefully examined the phenomena that had been selected in the reduction stage, looking for similarities and differences. I grouped similar phenomena in categories together and named them with a description of the content, an aspect of the phenomena, or by using a concept (see Miles & Huberman, 1994, pp. 248 - 250; see also Ryan & Bernard, 2000, pp. 769 - 793). The data was further reduced during the clustering (cf. Tuomi & Sarajärvi, 2011, p. 110).

In the third stage, I abstracted the data, moving toward theoretical concepts and conclusions (Miles & Huberman, 1994, pp. 250 - 252; Cavanagh, 1997; see Miles, Huberman & Saldana, 2014, pp. 80-282). In data-based content analysis, after systematically reducing the expressions, the major and minor categories are first coded, and finally the main category (Tuomi & Sarajärvi, 2011, pp. 110 - 112). After examining the original expressions in the raw data, the reduced expressions, and the minor categories, the phenomena started to settle into particular main categories. This is why I refrained from naming the major category in my analysis. After naming the minor category, I named the main category by describing the phenomenon directly (Table 7, on page 58 in the dissertation).

Results

The growth process of becoming a teacher

The growth process of becoming a teacher shows the multifaceted and personal character of the teacher students' growth into their future profession. Even though the results show many common factors in the professional growth, the end result is still a professional growth path unique to the individual. Making this process visible by writing about it and discussing it together with the group during the studies is seen as crucially important in this research.

The growth process of the group

According to this research, the support of the group was central in the process of becoming a teacher and growing as a human being. In this research, the teacher educator's positive, listening, and respectful attitude toward the teacher students at the beginning of the program and in the careful formation of the new group was a significant factor, the impact of which extended to the end of the studies. The results show that the group starts to take shape as a reflection of the teacher. The teacher shows what is acceptable in the group, and what is not. He or she frames the actions, interactions, and atmosphere of the group. Because of this, the teacher educator's actions emerge as a central factor in the growth process of the group, starting early on in the program.

Discussion

The growth process of becoming a teacher

In my research, I have examined the construction of teacher students' professional growth in the implementation of the Professional Growth Path model. The goal of the path model is to support the teacher student's growth into a teacher during the program. The backgrounds of the students starting the professional teacher education are very different. They have several years of experience in their content areas. In addition, they may have worked as hourly teachers and/or full-time hourly teachers, in which case they would also have gained pedagogical experience. In other words, professional teacher students do not begin their studies as "blank slates." Instead, they begin their studies in many ways as professionals. Because of this, growing into the new profession can be considered to progress strongly via personal growth. Therefore, in the best case scenario, the students reflect on their own dynamic concept of the profession and their growth into a new career (Tuominen & Wihersaari, 2006, pp. 116 - 123).

In this research, the Professional Growth Path model had been built into the teacher students' study plan throughout their studies. This was done in an effort to support professional growth activities during the entire program. The path model was divided into four stages (I-, You-, We-, and They), all of which contained thematic writing prompts for the learning journals. The teacher students were given the freedom to select the writing themes, which resonated with them at any given stage. This was done to support the beginning and ad-

vancement of the personal growth process throughout the course of the program. This approach turned out to be a successful one. First, the continuation of the discussion of professional growth and continually returning to it appeared in the learning journals as reflections about the students' progress in becoming teachers and in how the teacher students felt they had grown as people during their studies.

Second, the freedom to select the themes brought out personal development. The texts seemed to delve into matters that were personally important at the time. The teacher's dynamic concept of the profession and subsequent growth into being a teacher are associated with ontological thinking: what does it mean for a teacher student to be and work as a teacher. In their early writings those teacher students who had worked as teachers or substitute teachers previously considered the ontology of the teacher, using questions such as the following: *What is the role of the teacher? What factors turn a person into a teacher?* and *How does the teacher's profession differ from other professions?* According to Beijaard, Meijer, and Verloop (2004, p. 113), professional growth into a teacher is not static. It is seen as a complex process and as a constantly evolving process one, where one's professional identity must be balanced with the many roles that the teachers find themselves in. The results of my research indicate that, making this multiplicity and dynamic character visible is very important.

The growth process of the group

The growth into being a teacher does not happen only as an internal process of the teacher student. Instead, the entire student group is needed as support, so the individual students can become aware of their own observations, actions, and professional growth. This is why the support of the group is often a significant factor in advancing professional growth. Before the new group officially begins to work, the teacher educator has a significant role in starting the group. At this stage, the teacher educator creates the setting, the framework, and an appreciation of how the group functions (cf. Kopakkala, 2011, pp. 88 - 89).

The teacher students felt the teacher educator generated trust and her activities were warm-hearted, compassionate, and safe. In particular, the sense of safety that is created in the group, is vitally important because at its core, safety means the feeling of being accepted (Aalto, 2000, p. 15). It is central in the launching and advancement of individuals' professional growth. The two-day grouping implemented at the beginning of the studies generated a sense of safety towards the group and the teacher educator. As the studies progressed, the learning journals included reflections that indicated the teacher students felt safe: "can be ourselves," "don't need to be ashamed of using our own expressions" and "don't need to be afraid of messing up." In these excerpts of the learning journals, the teacher students continually referred to how empowering it was to feel accepted by their own group.

The teacher students seemed to be strengthened by the reflective discussions, conducted in a communal group process with their own group and the teacher educator, about the themes of each stage. A similar conclusion was also

reached by Väisänen (2002, p. 3) in his own research: the students find it important to reflect on shared experiences together, to work together as a group, and to gain mutual growth. Kukkonen et al. (2014, p. 46) also observed that having students take part in supporting other students' professional growth reinforces their own teacher identity. Niikko (1998, p. 87) states that the teachers' personal development is enabled when they get to share various experiences related to emotions, as well as the teacher's and the students' activities with the group.

The Professional Growth Path model in teacher education

One of the central research findings was that the research participants found the path model to be a successful one. The division into four stages was clear and provided forward momentum. In their learning journals, the teacher students discussed how their own understanding clearly deepened and how they acquired a more diverse perspective on a teacher's professional growth. This suggests that the model supports teacher's professional growth well. It enables reflection and discussion about the emerging phenomena in all stages of the studies. Spreading the model across the entire teacher education program is absolutely crucial because it provides the students with time to reflect on their own growth and that of the others during the program. Writing the learning journal is a suitable way of implementing the path model. However, it is important to note that the teacher educator reads the learning journals at each stage and raises central themes to discuss on the last day of the stage. These shared discussions allow students to become aware of the phenomena associated with that stage, but also of those factors which should be reflected on together with the group.

The teacher still has a significant role in how the group's professional growth process starts at the beginning of the studies. One of the important findings of the study is that the teacher educator's commitment to the implementation of the Professional Growth Path model also leads to the teacher students committing to the writing process of the learning journals. In this way, the path model does not work as a separate activity left as the responsibility of the students. It requires both the teacher students' and the teacher educator's responsible and active participation throughout the teacher education program.

Reliability of the research

First, I strengthened the reliability of the research by agreeing with the teacher educator and the teacher student group about when the learning journals would be returned, and to whom. This made the data collection consistent. Second, I deepened the credibility of the research by including direct quotes from the learning journals. I reported the stages of the data-based content analysis in my research as clearly as possible, justifying my choices (cf. Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste, 2011, pp. 144 - 145, 147).

LÄHTEET

- Aaltio, I. 2014. Case-tutkimus metodisena lähestymistapana. <https://metodix.fi/2014/05/19/aaltio-marjosola-casetutkimus>. Luettu 25.6.2018.
- Aalto, M. 2002. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation Oy.
- Aalto, A. & Varis, K. (toim.) 2015. Sujuva väylä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun. In: Karelia- ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 26. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulu.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:0 89.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. 2017. Dimension of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 42.(1), 1- 18. doi:10.14221/ajte.2017v42n1.1.
- Abma, T. A. & Stake, R. E. 2014. Science of the Particular: An Advocacy of Naturalistic Case Study in Health Research. *Qualitative Health Research*, 24, (8), 1150-1161.
- Abma, T. A. 2002. Emerging narrative forms of knowledge representation in the health sciences: Two texts in a postmodern context. *Qualitative Health Research*, 12, 5 - 27.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Becoming a teacher-student teacher's learning patterns in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*. 3 (5), 89 - 101. <http://doi.org/10.11114/jets.v3i5.835>.
- Ahtola, A. (toim.). 2016. Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva: Bookwell. Aikuisopiskelijan ohjaus. http://www.karelia.fi/aikuisopiskelijanohjaus/teemaryhma_aikuisopiskohjaajana.htm
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012: 3.
- Allan, S. L. 2017. Borderlands of Possibility: Exploring the Construction of Professional Identity with Intern Teachers. *in education*. 23 (1),2 - 25.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 128.
- Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2010 - 2011. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ammattikorkeakoululaki L351/2003, 4 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030356> Luettu 13.6.2017
- Andrew, K., Richards, R. & Ressler, J. D.2017. "Still Finding the Groud". A

- Self-Study of a First-Year Physical Education Teacher Educator. *Studying Teacher Education*. 13 (1), 3 - 19.
- Annala, J. 2009. Henkilökohtainen opintojen suunnittelu ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Jyväskylä: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Anspa, T., Eisenschmidt, E. & Lofstrom, E. 2012. Finding myself as a teacher: Exploing the shaping of teacher identities through student teachers' narrative. *Teachers and Teaching: Theory and Practise*. 18 (2), 197-216. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: Wsoy.
- Arvaja, M. 2016. Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*. 59, 392 - 402.
- Bahtin, M. 1986. Speech genres and other late essays. Austin: *University of Texas Press*.
- Bateson, G. 1972. Step to an ecology of mind. New York: Ballantine Books.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175 - 189.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13. doi: 10.1016/j.ijer.2011.04.003
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107 - 128.
- Bion, W.R.1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weiling + Göös.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 291.
- Bohm, D. 1996. On dialogue. Nichol, L. (toim.) New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Buber, M. 1986. Minä ja sinä. Suomentanut Jukka Pietilä. Helsinki: TheraPeia-Säätiö.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Porvoo: Wsoy.
- Bullough, R. V. 1991. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 33 (1), 43-51.
- Burns, E. & Bell, S. 2011. Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*. 27 (5), 952 - 960.
- Burr, V. 2010. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Vantaa: Vastapaino.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of teaching: Student teachers' earlyconceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. 7 (1), 1 - 8.

- Cavanagh, S. 1997. Content analysis. Concepts, methods and applications. *Nurse researcher*. 4, 5 - 16.
- Cousin, G. 2006. An introduction to threshold concepts. Planet no. 17. December 2006. www.et.kent.edu/fpdc-db/files/dd%2002-threshold.pdf. Luettu 12.2.2016.
- Day, G. 2006. *Community and Everyday Life*. London: Routledge.
- Day, C. 2012. New Life of Teachers: Reflective Stances and Persistent Learning. *ProQuest Education Journals*. *Teacher Education Quarterly* 39 (1), 7 - 26.
- Ennen, N.L., Stark, E. & Lassiter, A. 2015. The importance of trust, motivation and academic performance in student learning groups. *Social Psychology of Education*. (18), 615 - 633.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä, 11. www.kuluttajatutkimuskeskus.fi.
- Eräsaari, L. 2012. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.) 2012. *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 67 - 90.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa: (toim.) E. Eteläpelto & J. Onnismaa. 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26 - 49.
- Ferrin, D.L., Bligh, M. C. & Kohles, J. C. 2007. Can I Trust You to Trust Me? A Theory of Trust, Monitoring, and Cooperation in Interpersonal and Intergroup Relationships. *Group & Organization Management*. 32. (4), 465 - 499.
- Gerring, J. 2004. What is a case study and what is it good for? *The American Political Science Review*. 98 (2), 341 - 354.
- Goffman, E. 2012. *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino. Suomentanut Kaisa Koskinen.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 2009. *Lahjakkuuden koko kuva tunneäly*. Keuruu: Otava.
- Goodson, I. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead: *Open University Press*.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Hämeenlinna: Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Haaga-Helia. Opettajankoulutusohjelman sisältö, <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutusohjelmien?userLang=fi>

- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2000. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Haarakangas, K. 1997. Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 130.
- Haarakangas, K. 2008. Parantava puhe. Helsinki: Magentum.
- Haarakangas, K. 2011. Voimistava läsnäolo. Mielen tiet lapsuudesta vanhuuteen. Juva: PS-kustannus.
- Hale, A.E. 1987. Sociometric Elements Related to the "Healing Circle" as Presented by John Mosher. *JGPPS* 40 (3), 115 - 118.
- Hamk, opettajaopintojen sisältö, <http://www.hamk.fi/hakijalle/ammattilliset-opettajankoulutukset/ammattillinenopettajankoulutus/Sivut/opettajankoulutuksen-sisalto.aspx>
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, shanging times. Teacher's work and culture in the postmodern age. New York: *Teacher's College Press*.
- Hargreaves, A. 2001. Emotional geographies of teaching. *Teachers College record*. 103 (6), 1056 - 1080.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 93.
- Harrè, R. & van Langenhove, L. (toim.) 2003. Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxfordshire: Marston Lindsay RosInternational Ltd.
- Hart, S. 1998. A sorry tail: Ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies*. 46. (2), 153 - 168.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A.Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: Wsoy, 275 - 290.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra. (toim.). 2000. Opettajan professiosta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö- OKKA-säätiö.
- Heikkinen, H.L.T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A.Eteläpelto. & P. Tynjälä. 2005. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: Wsoy, 275 - 290.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2007. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. 2. painos. Porvoo: Wsoy.
- Heiske, P. 2001. Hyvinvointia työyhteisöön. Jyväskylä: Yrityskirjat Oy.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Juva: Wsoy.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: Wsoy.
- Helakorpi, S. 2008. Postmoderni AMMATTIKASVATUS - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helsingin Sanomat. 2016. http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art_2000005024266.html. Viitattu 13.6.2017.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyk-

- sessä. Teoksessa J. Houtsonen (toim.) J. Kauppila, & K. Komonen. 2000. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja nro 3. Joensuu: Joensuun yliopisto, 7 – 50.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: Esimerkkitaupauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektin menetelmälliset valinnat. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hämeen ammattikorkeakoulun koulutusohjelma
http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/AOKK/Koulutus1/Ammatillinen_opettajankoulutusohjelma
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Opi-
 pilaitoksen johtaminen. Porvoo: Wsoy.
- Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiivuden vahvistajana. *Aikuiskasvatus* 29 (1), 4 - 13.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatil-
 lisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto (toim.) & J. Onnismaa.
 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.
 vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 191 – 217.
- Hyyppä, M.T. 2005. Me-hengen mahti. Keuruu: PS-kustannus.
- Ikonen, R. 2000. Kasvatusta vai sosialisatiota. *Aikuiskasvatus*, 20 (1), 118 – 129.
- Isokorpi, T. 2006. Pää pyörällä. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut.
 Juva: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä. Kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnä-
 oloon. Juva: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2013. Huippuosaamisen pedagogiikka. Näkökulmia oman amma-
 tillisen huippuosaamisen saavuttamiseksi. Hämeenlinna: HAMK AOKK:n
 julkaisuja 5. Itä-Suomen ESR-ohjelma 2013 - 2015.
<http://www.karelia.fi/aikuisopiskelijanohjaus/> Viitattu 15.6.2015.
- Izadinia, M. 2013. A review of research on student teacher`s professional
 identity. *British Education research Journal*, 39 (4), 694 - 713.
- Jarvis, P. 2004. Adult education and lifelong learning: theory and practice.
 London: Routledge Falmer.
- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehitty-
 minen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa.
 Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,
 Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514271637/isbn9514271637.pdf>
 Viitattu 16.4.2010.
- Johnson, E. 2011. Kieltenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutos-
 maisemassa. A: Tutkimusraportteja- Forskningsrapoport. Keski-
 Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J (toim.) 2014. Opettajaksi hakeutuminen.
 Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) 2014. Pedagoginen
 asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän
 yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 13 - 18.

- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 10.3.2016.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 898.
- Julin, T., Karttunen, M., Lahtinen, T. & Mustajärvi R. 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Ryhmätyö.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/kas/apo>
- Kagan, D.M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 2, 129 - 169.
- Kaikkonen, L. 2008. Ammatillinen opettaja erilaisten oppijoiden ohjaajana. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: Wsoy, 47 - 61.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia*. 34,3 (0), 220 - 230.
- Kari, J. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: Wsoy.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) 2002. Opettajan taipaleella. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41 - 60.
- Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus. Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: PS-kustannus.
- Keyton, J. 2000. The relational side of groups. *Small Group Research*, 31(4), 387 - 396. [Google Scholar]. Viitattu 1.6.2017.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 70 - 85.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. & Kostianen, E. 2013. Yhteisöllisyys, tasavertaisuus ja autenttisuus opettajaksi opiskelussa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. 2013.

- Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 103 - 114.
- Komulainen, K. 1998. Menneisyys erona - ero menneisyytenä. *Naistutkimus*. (2), 2 - 15.
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korthagen, F.A.J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77 - 97.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. 2010. Going to the core: deepening reflection by connecting the person to the profession. Teoksessa N. Lyons (toim.) Handbook of reflektion and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry. New York: Springer, 531 - 555.
- Koski, L. & Filander, K. 2012. Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) 2012. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 121 - 156.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti - Ammatilliset opettaja ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Lapin yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 271.
- Kotkavirta, J. 2007. Persoonia vai ihmisiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana - erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 613.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. Opettaja-identiteetinrakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakausikirja. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. 16. (2), 28 - 47.
- Kupke, R-L. & Pekkarinen, P. 2005. Hyvällä luennoitsijalla on kyky herättää ajatuksia. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti, 3. (25), 234 - 242.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006b. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124 - 140.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing California: Sage.
- Kwakman, K. 2003. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2), 149 - 170.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede*. 11 (1), 3 - 12.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*. 2011, 23 (2), 138 - 148.

- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37 - 63.
- Laine, T. & Malinen, A (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Laki 14.12.1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*. 16, 843 - 860.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) 2005. Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 91 - 108.
- Lavonen, J. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2016. Kehitetään opettajankoulutusta yhdessä! Julkaisussa Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittämisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia). (luettu 12.2.2018)
- Leinonen, M. 2004. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. 2004. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 17 - 48.
- Lincoln, S.Y. & Guba; E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2004. Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa S, Lindblom. & A, Nevgi (toim.) Yliopisto- korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Wsoy, 326 - 354.
- Lipponen, K., Litovaara, A. & Katajainen, A. 2016. Voimaa. Hyvän elämän polku. Duodecim. Tallinna: Printon.
- Lukinsky, J. 1998. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow. 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 3. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233 - 256.
- Lundan, A. 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. *Kasvatus*. 34 (5), 476 - 487.
- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mahlakaarto, S. 2010. "Subjektiksi työssä - identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa". Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatustiede. Julkaistu sarjassa Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research numerona 394.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 4. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf. (luettu 11.3.2017).
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. (toim.) 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä. (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 4. Helsinki: Opetushallitus, 23 – 36.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epsitemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. 2004. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 63 - 94.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine (toim.) & A. Malinen. 2009. Elävä pielisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9 - 35.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2015. Draivi. Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Lietua: Talentum.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On Qualitative differences in Learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*. 46, (1), 4 – 11.
- Maslow, A.H. 1943. A Theory of Human Motivation. Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370 – 379. Viitattu 16.8.2016 <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen tutkimusraportteja. Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen tutkimusraportteja. Kuopio: Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos.
- McHug, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B. & Wallace, T. L. 2013. Bridges and Barriers: Adolescent Perceptions of Student-Teacher Relationships. *Urban Education*. 48 (1), 9 – 43.
- Meijer, P., Korthagen, F. & Vasalos, A. 2009. Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 297 – 308.
- Meriläinen, T. 2012. Turvallista yhteisöllisyyttä rakentamassa: materiaali yhteisöllisyyden tukemiseen. docplayer.fi/3836897-Turvallista-

- yhteisöllisyyttä-rakentamassa-materiaali-yhteisöllisyyden-tukemiseen-teemu-merilainen.html. Viitattu 14.3.2018.
- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 1998. Suomennos Lehto Leevi. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 38.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis* (2. painos). California: Sage.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. 2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3 rd ed.). Arizona State University: Sage Publication.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112 - 124.
- Mustajärvi, R. 1998. Ryhmä oman itsen löytämistä tukemassa. Teoksessa T. Julin, M. Karttunen, T. Lahtinen & R. Mustajärvi. 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Ryhmätyö, 54 - 55.
- Mälkki, K. 2011. "Theorizing the nature of reflection". Helsingin yliopisto. *Studies in Educational Sciences* 238.
- Mälkki, T. K., Mälkki, J.P. & Rainio, A.P. 2016. Opettajat hyvän airueina, yksilöllisten ja yhteisöllisten tarpeiden ristipaineissa. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen. (toim.) 2016. Hyvä Elämä. Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka. Turun Ammattikorkeakoulu, tutkimuksia 44. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 193 - 206.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011. Pedagogical Love and Good Teacherhood. *in education*. 17 (2), 29 - 41.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai erikseen? *International Journal of Whole Schooling*. 8 (1).
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Akateeminen väitöstutkimus. Jyväskylän yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Neufeld, J. & Grimmert, P.P. 1994. The authenticity for struggle. Teoksessa P.P. Grimmert & J. Neufeld (toim.) *Teacher Development and the Struggle for Authenticity. Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*. New York: Teacher College Press. 11
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R.Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73 - 94.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä - pintaa syvemälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.

- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Nissilä, S-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching: towards transformation in vocational teacher education. Tampereen yliopisto. Department of Education. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 558.
- Nuutinen, U. 2009. Miten ammatillisen kasvun ohjaus rakentuu osaksi opetus-suunnitelmaa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim) 2009. Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 81 - 88.
- Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunnan tutkimuksia.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*. Vuosikirja. 14, 9 - 41.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Onnismaa, J. & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 25 - 54.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. 2014. Opetusalan ammattijärjestö.
www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157
- Paane - Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publication.
- Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

- Peter, F. & Dalbert, C. 2010. Do my teachers treat me justly? Implication of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*. 35, 297 – 305.
- Piha, L. & Pynnönen, P. 2007. Arjen avaimia. Tarinoita ammatillisesta opettajuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1043. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. (2. Uudistettu painos). Rauma: Kirjayhtymä.
- Pyykkönen, R., Wahlgén, A. & Virtanen, A. 2008. Aikuisopiskelijan ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1. Saarijärvi: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö- OKKA-säätiö.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Ettei tarvitse tehdä yksin. Tallinna: Arator.
- Rantala, T. & Määttä, K. 2011. Ten theses of the joy of learning at primaryschools. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2010.545124.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 2017. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Häkkinen, A. & Arvaja, M. 2002. Teachers' instructional scaffolding in an innovative information and communication technology-based history learning environment. *Teacher Development* 6 (2), 296 – 287.
- Rauste - von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Wsoy.
- Rauste- von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: Wsoy.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Riikonen, E. & Smith, G. M. 1998. Inspiraatio ja asiakastyö. Jyväskylä: Gummerus.
- Riikonen, E., Makkonen, M. & Vilkkumaa, I. 2002. Hullun työn tauti – lukemisto tulevan työhyvinvointikeskustelun pohjaksi. Tampere: Vastapaino.
- Ristikangas, V., Aaltonen, T & Pitkänen, E. 2008. Asiantuntijasta esimies. Helsinki: Wsoy.
- Robson, C. 1993. Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Tampere: Finn Lectura.
- Romppanen, B. & Kaivola, T. 2014. Työnohjaaja ryhmäilmioiden tunnistajana. *Osviitta*. 3, 21 -25.
- Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. 2. p. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: Wsoy.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntija-koulutuksessa. Teoksessa (toim.) A. Eteläpelto & J. Onnismaa. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 106 - 122.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A-R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 162 - 188.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Ryan, GW. & Bernard, HR. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 769 - 793.
- Saarinen, M. 2003. Tunneälyn ja itsetuntemuksen työkirja. Juva: Sanoma Pro Oy.
- Saastamoinen, M. 2012. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) 2012. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33 - 66.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) 2014. Positiivinen psykologian voima. Juva: PS-kustannus, 136 - 159.
- Sandelowski, M. 2011. "Casing" the Research Case Study. *Research in Nursing & Health*. 34, 153 - 159.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentaneet Ritva Liljamo ja Asko Miettinen. Alkuperäisteos Organizational culture and leadership vuodelta 1985. Espoo: Weilin+Göös.
- Seppälä, T., Ojakivi, A. & Pirttilä-Backman, A-M. 2012. Luottamus ja sosiaali-psykologisen selittämisen tasot. *Psykologia*. 47, 334 - 347.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminenväitöskirja. Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siitonen, J. & Robinson, H. 2001. Pohdintaa voimaantumisesta. Julkaisussa L.Järvisalo (toim.) Muutoksen kautta kasvuun. Pieksämäki: Kotilo, 61-72.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vantaa: Otava.
- Simons, H. 2009. Case study research in practice. London: Sage.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-kustannus.
- Smith, R. O. 2008. The paradox of trust in online collaborative groups. *Distance Education*, 29(3), 25-340. [Taylor & Francis Online]. Viitattu 1.6.2017.
- Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" -eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsinki yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos & Painatuskeskus, 31 - 46.
- Stenberg, R. 2011. Riittävän hyvä opettaja. PS-Kustannus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tahvainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 229. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Timmering, L., Snoek, M. & Dietze, A. 2010. Identifying teacher quality: Structuring elements of teacher quality. <http://www.teacherqualitytoolbox.eu> Viitattu 4.6.2018.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammatikasvatusfilosofia. Tampere: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö- OKKA-säätiö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.
- Tuovinen, R. & Koskinen, P. 2013. Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 45 - 52.
- Turunen, J. 2009. Ohjaajien ohjausajattelusta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) 2009. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 96 - 108.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174 - 190.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen. 2006. *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20 - 48.
- Uitto, M. 2012. 'Behind every profession is a person': Student's written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*. 28, 293 - 301.
- Uitto, M., Kaunisto, S-L., Kelchtermans, G. & Estola, E. 2016. Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*. 75, 7 - 16.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus, 63 - 84.

- Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) 2007. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: PS-kustannus, 55 – 92.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030356>
- Van Wynsberghe, R. & Khan, S. 2007. Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), 80 – 94.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13 – 24.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, ammattikasvatus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Juva: PS-kustannus. von Wright, J. & Rauste – Wright. ML. 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. *Aikuiskasvatus* 4, 210 – 215.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2009. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vygotsky L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. 2013. " Vocational Teachers Professional Agency in the Stream of Change". Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä University Printing House. 12. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsityksiä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus*. 33 (3), 237 – 251.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteen ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 7 - 15.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (toim.) 2003. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) 2003. Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. SOKL: verkkokirjoja. sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/index.htm

- Vänskä, K. 2002. Ohjauskeskustelu – jaettua asiantuntijuutta? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Saarijärvi: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalajien säätiö-OKKA-säätiö. (1), 36 – 42.
- Wade, C. E., Cameron, B.A., Morgan, K. & Williams, K.C. 2011. Are Interpersonal Relationships Necessary For Developing Trust In Online Group Projects? *Distance Education*. 32 (3), 383–396.
- Wenger, E. 2017. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wihuri, A-J. 2014. Tietoinen läsnäolo vapauttaa onnistumaan. *Mindfulness työssä*. Helsinki: Talentum.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E47. Oulu: Oulun yliopisto.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 65. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research: Design and methods* (2th edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R. 2009. *Case Study Research: Design and Methods* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. 2014. *Case study Research: Design and methods*. (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YLE uutiset 8.9.2015. Muutosten tuulet puhaltavat koulussa, myös opettajanrooli muuttuu. <https://yle.fi/uutiset/3-8286481>.
- Yrjäläinen, S. 2011. "Onks meistä tähän?". Aineenopettajakoulutus ja opettaja-opiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1586. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2016. Caring Teacher's Ten Dos. "For the teacher, they might be just small things, but for the student, they mean the world". *International Forum of Teaching and Studies*. 12 (1), 10 – 20.

LIITTEET

LIITE 1

TAULUKKO 15 Ammatillisen kasvun polku –mallin vaiheiden (minä, sinä, me ja he) tavoitteet

Minä- vaihe	Sinä- vaihe	Me- vaihe	He- vaihe
<p>Opiskelija löytää oman paikkansa opiskelijaryhmästä.</p> <p>Opiskelija tekee lyhyen kuvauksen omasta siihenastisesta elämänpolustaan.</p> <p>Opiskelija pohtii ja arvioi, minkälainen ja millä tavoilla oppiva hän kokee olevansa opintojen alussa (mistä kokee selviytyvänsä, mikä on vaikeaa jne. aiempien oppimiskokemusten perusteella).</p> <p>Opiskelija pohtii ja arvioi, miten hän kykenee asennoitumaan itsevastuulliseen oppimiseen ja sekä itsenäiseen työskentelyyn että ryhmässä työskentelyyn.</p> <p>Opiskelija laatii omat tavoitteet opinnoillessa. Hän ”asemoi” itsensä, minkälaisissa rooleissa yms. on työyhteisössä ja ammattialallaan.</p> <p>Opiskelija kuvaa, minkälaisia resursseja hänellä on opinnoille (aika, perhe, muut ”elämänrasitteet” yms.).</p> <p>Opiskelija oppii tiedostamaan oman ihmiskäsityksensä (ml. aiemmat auktoriteettisuhteet, kasvatussuhteet ja niiden tiedostaminen).</p>	<p>Opiskelija pohtii ja kuvaa, minkälainen hän on omassa opiskeluryhmässään ja miksi hän on sellainen.</p> <p>Opiskelija pohtii, haluaisiko hän olla toisenlainen ryhmässään, toimia tai käyttäytyä toisella tavalla (taito säilyttää riittävä erillisyyttä ja toisaalta riittävä läheisyys).</p> <p>Opiskelija pohtii, miten hän voi oppia toimimaan toisin omassa ryhmässään.</p> <p>Opiskelija pohtii, miten syntyy luottamus (ohjaajan ja opiskelijan välille, opiskelijatovereiden välille, työntekijän ja asiakkaan välille).</p> <p>Opiskelija tunnistaa suojautumistaan vaativissa vuorovaikutustilanteissa.</p> <p>Opiskelija tunnistaa, hyväksyy ja käsittelee omia tunteitaan ja hyödyntää niiden tuottamaa tietoa omassa toiminnassa.</p> <p>Opiskelija harjoittelee palautteen vastaanottamista ja antamista.</p>	<p>Opiskelija pohtii, minkälaista opettajuutta hänen työyhteisössään hänen mielestään luodaan.</p> <p>Opiskelija pohtii ja arvioi, minkälainen hän on omassa työyhteisössään, voiko hän olla sellainen kuin haluaa vai asetetaanko hänelle ulkopuolelta tulleita vaatimuksia, odotuksia.</p> <p>Opiskelija pohtii, mikä hänen työssään on tällä hetkellä hyvin ja mikä ei ole hyvin.</p> <p>Opiskelija pohtii, mitä hän kaipaa työhönsä, ammatilliseen rooliinsa tai osaamisensa lisää.</p> <p>Opiskelija pohtii, miten em. on mahdollista opiskelija pohtii omaa keskeneräisyyttään ja tarvitsevuuttaan.</p> <p>Opiskelija pohtii, minkälaisiin viitekehyksiin oma opetus- ja ohjaustyö perustuu.</p> <p>Opiskelija pohtii, miten ammattietiikka näkyy hänen työssään.</p> <p>Opiskelija pohtii ammatitietikkaan liittyviä haasteita (esim. moninaisten opiskelijoiden hyvän edistäminen).</p> <p>Opiskelija pohtii, miten hän ”säilöo” työtehtävien tuottamia kokemuksia ja prosesseja ja miten hän tyhjentää ”säiliötään” eli huolehtii voimaantumistaan.</p>	<p>Opiskelija kartoittaa omat verkostonsa ja toimintansa niissä.</p> <p>Opiskelija pohtii oman alansa kehittämisen kysymyksiä ja haasteita.</p> <p>Opiskelija jatkaa ammattieettistä pohdintaa.</p> <p>Opiskelija arvioi ja esittelee omaa ammatillista kasvuaan pedagogisten opintojen aikana.</p> <p>Opiskelija arvioi ja esittelee, mitä on oppinut itsestään opiskeluprosessin aikana.</p> <p>Opiskelija arvioi, miten suhtautuu ammatillisen kasvun edellyttämään aikaan.</p> <p>Opiskelija pohtii omia jatko kehittymisen tarpeitaan.</p> <p>Opiskelija pohtii, kuka hän on ja miten hän on osa verkostojaan ja ammattialan yhteisöään.</p> <p>Opiskelija arvioi oppimistaan, toimintaansa ja olemistaan ryhmässä ja kehittämistavoitteitaan.</p> <p>Opiskelija pohtii merkityksellisiä suhteita ryhmässä, mitä itselle on tapahtunut ryhmässä.</p> <p>Opiskelija arvioi ryhmän toimintaa.</p>

LIITE 2

TAULUKKO 16 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutuminen ryhmän kasvuvaiheen sinä - vaiheessa.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka
"Opettaja ryhmän vetäjänä toimiessaan voi edistää vuorovaikutteisuutta ja hyvän ilmapiirin muodostumista omien ryhmänsä toiminnassa."	*Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää ryhmien vuorovaikutteisuutta ja hyvän ilmapiirin syntymistä	Minkälainen on hyvä opettaja	Reflektion merkitys
"Hyvä opettaja on paitsi tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija, myös pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja. Hän osaa soveltaa monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Hän ymmärtää, että oppiminen on sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti, ryhmässä tapahtuva prosessi. Tiedot ja taidot ovat siis tärkeitä, mutta lisäksi tarvitaan vielä tunnetta. Opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan, osattava säädellä omia tunteitaan ja ennen kaikkea halukas kehittämään omaa tunneälykkyyttään jatkuvasti."	*hyvä opettaja on tiedollisesti oman alansa erityisasiantuntija, pedagogisesti taidokas ja taitava opettaja *opettajan tulee olla tietoinen omista tunteistaan, sekä säädellä omia tunteitaan että kehittää tunneälykkyyttään		
"Ryhmän vetäjän rooli on merkittävä, kun mietitään millaiseksi ryhmä ja sen ilmapiiri muodostuvat. Hyvä esimerkki jälleen siitä, miten opettaja ryhmä vetäjänä toimiessaan voi edistää vuorovaikutteisuutta ja hyvän ilmapiirin muodostumista omien ryhmänsä toiminnassa."	*ryhmän vetäjän rooli tärkeä	Opettajan rooli	Minä puhe
"Tällöin ryhmän jäsenet eivät arvosta opiskelua ja pyrkivät tappamaan myös muiden innostuksen opiskelua kohtaan. Opettajalla on keskeinen rooli siinä, mihin suuntaan ryhmä lähtee rakentumaan.!	*opettajalla keskeinen rooli siinä, mihin suuntaan ryhmä lähtee rakentumaan! *toiset opiskelijat pyrkivät tappamaan muiden opiskelun innostuksen		
"Oli hienoa saada kuulla opiskelijakollegoiden työharjoittelusta, esityksestä jäivät mieleen oman opettajuuden tutkiminen, lähestymistapa: miten oppia suunnittelemaan ja kehittämään opetusta, ...aktiivisuuden lisääminen, itsenäiseen työskentelyyn oppiminen sekä parin kanssa toimiminen, ...antoisinta oli yhdessä tekeminen ohjaajan ja kollegoiden kanssa sekä hyvä ryhmä."	*toisten kokemusten kuunteleminen oli koettu hyväksi *antoisaa oli yhdessä tekeminen ohjaajan, kollegoiden kanssa ja hyvä ryhmä	Opiskelija kollegat	
"On mielenkiintoista huomata, miten roolit muuttuvat sen mukaan millaisessa ryhmässä olet jäsenenä. Ryhmä, jonka jäsen on ollut pitkään, ja jonka jäsenet ovat tuttuja entuudestaan saa olon turvallisiksi ja ryhmän toimintaan osaa ottaa. Valinnaisien opintojaksojen aikana olemme kaikki päässeet osallisiksi uusiin ryhmiin. Oman paikan hakeminen ja rooli uudessa ryhmässä on tapahtuma, joka vaatii aikaa. Uskonkin, että valinnaisien opintojaksojen uudet ryhmät kyllä toimivat, mitä kurssin suorittamiseen tulee, mutta itse en ainakaan ole saanut uudesta ryhmästä läheskään sellaista "tunnetta" kuin omasta pienryhmästä."	*roolit muuttuvat ryhmän muuttuessa *tutussa ryhmässä tunne on turvallinen, joka aktivoi osallistumaan ryhmän toimintaan *oman paikan hakeminen ja rooli uudessa ryhmässä vaatii aikaa	Oma rooli	
"Mielestäni tässä on vielä paljon kehitettävää ja parannettavaa. Tulisi löytää menetelmiä ja tapoja, jotka tukevat yksilön oppimista osana ryhmää. Mielestäni omassa alue-ryhmässäni on alusta lähtien ollut hyvä henki, vuorovaikutteinen ja avoin ilmapiiri. Motivaatio ja asenne opiskeluun vaikuttavat olevan jokaisella kohdallaan. Ei silti opiskelu ole helppoa, välillä on kiireen tuntua ja se aiheuttaa ainakin minulle toisinaan ahdistusta. Positiivista on ehdottomasti se, että ryhmän jäsenenä minulla on tunne, että minut hyväksytään ryhmässä omana itsenäni. Hyväksyntä on luottamuksen edellytys."	*omassa ryhmässä hyvä henki, vuorovaikutteinen ja avoin ilmapiiri *oma ryhmä hyväksyy oman itsensä *hyväksyntä on luottamuksen edellytys	Oma ryhmä	
"Suhhteessa opiskelijaryhmään, koen turvallisuutta ja luottamusta. Ny on ollut hyvä kuunnella ja katsoa asioita avoimin silmin. Ryhmässä ei ole mitään ärsyttävää eikä häiritsevää. Olen ehkä itse ollut viime aikoina hiljaisempi kuin tavallisesti, mutta en koe tarvetta tuoda itseäni esille. Olen kyllä kiinnostunut kaikesta mitä tapahtuu ja mitä luomme yhdessä, olen tyytyväinen rooliini."	*omaan ryhmään kokee turvallisuutta ja luottamusta *omassa ryhmässä voi olla välillä hiljainen ja sivusta seuraaja		