

”Kirjoittaminen on tehnyt tehtävänsä”
- Opettajan itsereflektio ja informaali oppiminen blogiteksteissä
Anna Kosonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kosonen, Anna. 2019. "Kirjoittaminen on tehnyt tehtävänsä" - Opettajan itsereflektio ja informaali oppiminen blogiteksteissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66 sivua.

Tässä maisterintutkielmassa tutkitaan opettajan itsereflektion ja informaalin oppimisen kuvauksia luokanopettajan blogikirjoituksissa. Tutkimuksessa sovelletaan narratiivista tutkimusotetta, analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä. Aineistona on Open viimeinen vuosi -niminen blogi. Blogitekstit muodostavat tarinallisen kokonaisuuden, jossa bloggaaja luotaa arkisten tuokiokuvien kautta kasvatustieteen filosofiaansa ja oppimiskäsitystään sekä luo katsauksen työuransa eri vaiheisiin valottaen samalla myös koululaitoksen muutosta viime vuosikymmeninä. Yksittäisen opetustilanteen kuvaileminen syvenee useissa teksteissä laajemman ilmiön pohdinnoiksi. Tällöin arkista työtä reflektoidessa tapahtuu informaalia oppimista, jossa työstetään opettajuuteen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia. Blogin kirjoittamisen voikin nähdä informaalin oppimisen ja ammatillisen kasvun välineenä. Toisaalta bloggaaja työskenteli opettajana viimeistä vuottaan, joten kirjoitusprosessin voi mieltää myös jäähyväisinä työuralle ja eräänlaisen ammatillisen testamentin jättämisenä.

Blogin voi käsittää myös opettajayhteisön vertaismentoroinnin foorumina, jossa lukijoilla on mahdollisuus työstää omaa ammattitaitoaan toisen opettajan reflektioprosessia seuraamalla. Kirjoittaja näyttäytyy tällöin kehittäjäopettajana, joka jakaa kokemuksiaan ja osaamistaan toisille sekä nostaa työhön liittyviä haasteita ja niiden mahdollisia ratkaisuja keskustelun piiriin.

Asiasanat: itsereflektio, informaali oppiminen, opettajuus, blogit, sosiaalinen media.

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	INFORMAALI OPPIMINEN JA ITSEREFLEKTIO	7
	2.1 Informaali oppiminen opettajan työssä.....	7
	2.2 Opettajan itsereflektio.....	8
	2.3 Blogi itsereflektion foorumina.....	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
	3.1 Tutkimuskysymykset.....	15
	3.2 Aineisto.....	15
	3.2.1 Open viimeinen vuosi.....	15
	3.2.2 Blogit tutkimusaineistona.....	17
	3.2.3 Blogiaineiston narratiivisuus.....	18
	3.3 Narratiivinen tutkimusote.....	19
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	24
	4.1 Ripittäytymistä ja kiitollisuutta.....	24
	4.1.1 Ripittäytyminen.....	24
	4.1.2 Kiitollisuus.....	28
	4.2 Opettajuuden polku ja persoona osana työtä.....	30
	4.2.1 Omat koulukokemukset tekivät sinnikkään opettajan.....	30
	4.2.2 Opettajuuden polulla.....	34
	4.2.3 Persoona pelissä.....	39
	4.3 Kokemuksien jakaminen ja kehittäjäopettajuus.....	41
	4.3.1 Kehittäjäopettajuus.....	41
	4.3.2 Kollegoiden rooli.....	51

4.3.3	Voiko bloggaaja mentoroida?	53
5	POHDINTA	58
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	61
	LÄHTEET	62

1 JOHDANTO

Informaali oppiminen on yhä yleisempi tutkimuskohde kasvatustieteiden kentällä. Toisaalta se on todettu myös yleisimmäksi oppimisen tavaksi työpaikoilla. (Kyndt, Gijbels, Grosemans ja Donche, 2016). Kyndt ym. (2016) määrittelevät informaalin oppimisen pysyväksi asenteen muutokseksi, joka tapahtuu ilman systemaattista ohjausta esimerkiksi työnantajan taholta. Oma tutkimukseni blogikirjoituksissa tapahtuvasta reflektoinnista valottaa juuri tätä ilmiötä. Tässä opinnäytetyössä tutkin sosiaalisen median käyttämistä yhteisöllisenä ja yksityisenä reflektion välineenä. Pohdin myös osaamisen jakamista ja opettajuuden kehittymisen edellytyksiä. Tutkimus on aineistolähtöinen tapaustutkimus yhdestä luokanopettajan kirjoittamasta blogista. Blogit toimivat sosiaalisen median kentällä kahdessa ehkä keskenään ristiriitaisessakin roolissa. Toisaalta ne ovat päiväkirjanomaisia tekstejä, jolloin keskeisessä roolissa on itsereflektio. Toisaalta ne taas mahdollistavat keskustelun ja yhteisöllisen jakamisen sekä ryhmäidentiteetin muodostumisen eri aihepiirien ympärillä (ks. Gurak & Antonievic, 2008). Tutkimukseni aineisto on narratiivinen. Bloggaaja valottaa teksteissä arkeaan pienin kohtauksin ja tuokiokuvin. Narratiivisuutta tuo myös se, että opettajan reflektiosta muodostuu päiväkirjanomaisia piirteitä saava kertomus hänen polustaan opettajaksi ja opettajana.

Opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa. Nykyisen opetussuunnitelman myötä kouluihin lanseerataan toimintakulttuurua uudistavia painotuksia. Näitä ovat esimerkiksi oppimisen osallisuuden tai ilmiölähtöisyyden korostaminen. Miten opettaja muuttuu ja oppii työnsä kautta? Miten opettaja havainnoi ja reflektoi omaa työtään blogikirjoituksissa, mihin seikkoihin hän tarttuu kehittäessään ja arvioidessaan työtään arjessa? Saarenketo (2016, 17) toteaa, että parhaiten muuttuvassa maailmassa selviää olemalla itse muutoksen rakentaja ja aktiivisesti ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. Juuri tätä on nähtävissä blogeja kirjoittavien opettajien toiminnassa. Blogeissa otetaan kantaa ajankohtaisiin kysymyksiin ja reflektoidaan omaa toimintaa. Lisäksi niissä

jaetaan kehittämisideoita. Tässä mielessä blogit toteuttavat Rautiaisen (2008, 41) peräänkuuluttamaa muutosta, jossa opettajan työtä tulee tehdä avoimemmaksi, mikä mahdollistaa myös koulujen toimintakulttuurin muuttumisen yhteisöllisemmäksi. Korkeakoski (2004, 159) näkee tässä uuden avoimuuden ja yhteistyön ajassa jopa paluuta sadan vuoden takaiseen opettajan asemaan maalaiskyläiden kulttuurisena johtajana.

Tarinallisuus, elämäkerrat ja oman kirjallisen jäljen jättäminen ovat suosittuja tässä ajassa. Ne voidaan nähdä osana identiteettityötä, sitä, että minuus nähdään tarinoista rakentuvana. Syrjälä (2001) näkee tarinoiden tutkimisen luonnollisimpana tapana, mikäli tutkija on kiinnostunut opettajien tavasta ymmärtää työtään. Olen itse taustaltani aineenopettaja, joka luokanopettajaopintoja puurtaessaan on saanut ja joutunut tarkentamaan käsityksiään ja kohdistamaan näkökulmaansa uusiin suuntiin. Itsereflektio valikoitui tutkimukseni ytimeksi ehkä juuri siksi, että oma polkuni aineenopettajasta luokanopettajaksi on ollut itsereflektion täyttämä.

2 INFORMAALI OPPIMINEN JA ITSEREFLEKTIO

2.1 Informaali oppiminen opettajan työssä

Ammatillisen toiminnan työstämistä blogikirjoituksissa voi tarkastella informaalin oppimisen näkökulmasta. Näkökulma on ajankohtainen mutta vasta vähän tutkittu. Kyndt ym. (2016, 1112) toteavat, että vaikka opettajien koulutusta on tutkittu paljon, tutkimustieto opettajien informaalista oppimisesta työuransa eri vaiheissa on paljon rajatumpaa, tosin viime vuosina tämä näkökulma on noussut yleisemmäksi. Informaali oppiminen nähdään jopa työpaikkojen yleisimpänä oppimistapana. Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010) toteavat, että oppimisen informalisaatio on ajallemme tyypillistä. Merkkejä siitä ovat muun muassa formaalin koulutuksen ohien syntyvät virtuaaliset yhteisöt, jossa keskustellaan kurssin suorittamiseen liittyvistä asioista. Kyndtin ym. (2016) mukaan huomion kiinnittäminen opettajien informaaliin oppimiseen on tärkeää mm. sen huomaamiseksi, mitä formaalissa opettajankoulutuksessa jää oppimatta ja toisaalta myös valottamaan sitä seikkaa, että paineet opettajia kohtaan kasvavat jatkuvasti, mikä heijastelee opettajien työhön ja työssä jaksamiseen.

Opettajien informaalin oppimisen tapoja tutkineet Kyndt ym. (2016) määrittelevät informaalin oppimisen pysyväksi asenteen muutokseksi, joka tapahtuu ilman systemaattista ohjausta. Heidän mukaansa olennaisinta roolia informaalissa oppimisessa näyttelevät kollegat. Tärkeimpinä oppimisen tapoina koetaan vuorovaikutus ja keskustelu työtovereiden kanssa sekä yhteistyö ja jakaminen. Jakaminen, niin ideoiden kuin materiaalienkin, onkin erittäin keskeistä informaalissa oppimisessa. Seuraavaksi tärkein informaalin oppimisen muoto on kokeileminen ja ”yrityksen ja erehdyksen” kautta oppiminen. Kolmanneksi tärkein oppimisen muoto on oppia toisilta opettajilta olematta heihin yhteydessä, esimerkiksi tarkkailemalla. Neljänneksi tärkein kategoria on yksilöllinen oppiminen esimerkiksi kirjallisuutta lukemalla. Viimeiseksi oppimisen muodoksi nimetään ulkopuolinen osallistuminen, kuten komiteat ja lautakunnat.

Mitä asioita opettajat sitten oppivat näillä keinoilla? Informaalisti opettajien keskuudessa opiskellaan Kyndtin ym. (2016) mukaan sisältötietoja, pedagogisia taitoja ja strategioita, välineiden hallintaa sekä opettajan omaan hyvinvointiin liittyviä taitoja. Kokonaisvaltaisemmin opitaan ammatillisia asenteita ja kehitetään ammatillista identiteettiä. Informaali oppiminen lisää yleisesti kompetenssia ammatissa toimimiseen. Se muovaa ammatti-identiteettiä ja opettaa asioita itsestä yksilönä läpi koko uran ja erilaisten opetuskokemusten. Kyndt ym. (2016, 1140) toteavat, että opettajien oppimisen tutkimus punoutuu tiukasti opettajan identiteetin tutkimiseen.

Kyndt ym. (2016) ovat tutkineet myös eri ikäisten opettajien suhtautumista informaaliin oppimiseen. Usein jo pidemmän uran tehneet opettajat eivät koe tarvitsevansa lisäoppia, mikä on elinikäisen oppimisen näkökulmasta vanhentunut käsitys. Toisaalta kokeneemmat opettajat oppivat holistisesti, suhteuttavat oppimaansa monipuolisesti koulumaailmaan ja osaavat nähdä asiat laajemmassa kontekstissa.

2.2 Opettajan itsereflektio

Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) kysyvät, miten opettaja päivittää käyttötietoaan. Joustava opettaja pystyy kyllä kehittymään ja muuttamaan suunnitelmiaan tarpeen mukaan, mutta mitkä tekijät auttavat häntä siinä? Rautiainen (2008) antaa tähän kysymykseen yhden vastauksen. Hän näkee reflektion opettajan työkaluna, jolla ammatillisuutta voidaan kehittää. Erityisen hyödyllisiä ovat Rautiaisen mukaan kirjalliseen muotoon kootut ajatukset ja havainnot, sillä ne mahdollistavat tarkastelun myös ajallisessa perspektiivissä. Opettajuuden reflektointi voidaan siis nähdä työn tekemisen tapana. Se on toisaalta käyttöteorian päivittämistä ja pedagogisten perusteiden etsimistä, toisaalta taas oman ammatti-identiteetin kehittämistä. Reflektion käsitettä tutkinut Schön (1992) selittää ”reflektiivisen käänteen” olevan sitä, kun käännyimme sisään päin katsomaan, mitä jo osaamme ja tiedämme yrittäen eksplikoida sitä. Se on sitä,

kun uskomme tietävämme jotain kertomisen arvoista jo nykyisen toimintamme perusteella.

Rautiaisen tavoin myös Nissilä (2011) näkee reflektoinnin osana opettajan ammatillista kehittymistä. Hän kuvailee opettajan pedagogista ajattelua sanoilla intuitiivinen ja yksityinen. Kokemukset vaikuttavat pedagogiseen ajatteluun ja työidentiteetin muotoutumiseen mutta vaativat opettajalta kokemusten käsittelyä ja itsearviointia. Korkeakoski (2004) toteaa, että sitä mukaa kun opettajuutta rakennetaan yhä monipuolisemmassa vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisyydessä, toimintaympäristön muutokset aletaan nähdä myös itsearvioinnin kohteena.

Suomalaisille opettajille on tyypillistä autonominen asenne työhönsä. Autonomia tuo myös vaatimuksen työn kehittämiseen ja pohdintaan. Kansanen ja Uusikylän (2004) mukaan suomalainen opettaja on paitsi autonominen, myös tietoinen toimintansa pedagogisista perusteluista ja kykenevä toimintansa reflektointiin tutkimuksellisella asenteella, johon kuuluvat pedagoginen ja metakognitiivinen ajattelu.

Heikkinen ym. (2011) linjaavat, että ammattilainen on työhönsä moraalisesti sitoutunut ja orientoitunut. Suomessa opettajien ammattilaisuudessa auttaa luottamus, sillä opettajan työ on arvostettua toisin kuin monessa muussa maassa, eikä sitä mitata tai arvioida standardoiduilla testeillä. Monissa maissa kiristynyt arviointi ja kontrollointi on heikentänyt opettajien etiikkaa ja saanut heitä jopa vaihtamaan alaa. Päinvastoin kuin kontrollointi, autonomia taas lisää opettajien motivaatiota ja sitoutumista koulun kehittämiseen ja nostaa ammatin statusta.

Korkeakoski (2004) liittyy itsereflektion opettajien itsearviointiin. Itsearviointi liittyy prosessiin, joka kehittää paitsi opettajaa itseään, myös opetuksen laatua sekä opettajan ja koko koulun vuorovaikutusverkostoa. Itsearviointi kytkeytyy itsearvostukseen, itsetiedostukseen, reflektiiviseen ajatteluun sekä pedagogisen ajattelun kehittämiseen. Tasokas itsearviointi edellyttää itsearvostusta ja syvää tietoisuutta oman toiminnan tavoitteista sekä lisäksi substanssi- ja menetelmäosaamista. MacDonald, Grieve ja McGinley

(2010) ovat tutkineet opettajien ammatillista kehittymistä ja myös he nostavat itsereflektion tehokkaimmaksi yksittäiseksi kehittymisen välineeksi. Muuttuvan maailman vaatimukset opetusalaan kohtaan tulevat jatkossakin asettamaan opettajille haasteita kehitymisestä, johon opettajien ammattikunta heidän mukaansa todennäköisesti pystyykin vastaamaan. MacDonald ym. näkevät kuitenkin itsereflektion vaarana yksisilmäisyyden, sillä ihmisellä on taipumus selittää toimiaan puolustellen. Heidän mielestään itsereflektiossa olisi tärkeää avoimuus ja toisten mielipiteen kuuntelu.

Autonomisen roolinsa myötä suomalaisella opettajalla on mahdollisuus käyttää omaa persoonaansa työvälineenään. Tämän mahdollisuuden toinen puoli on kuitenkin tarve itsereflektiolle. Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008) toteavat, että suomalaisessa koulussa rakentuu korkeatasoisen osaamisen lisäksi kuormittumista sekä oppilaille että opettajille, mikäli reflektiolle ei ole riittävästi tilaa. Kivioja (2014) on tutkinut väitöskirjassaan omaa opettajuuttaan itsereflektion kautta. Hän kirjoittaa reflektoineensa halki työuransa, mutta tehneensä sitä yhä määrätietoisemmin uran edetessä. Kiviojalle reflektio on harkittu ja aktiivinen prosessi ja keino opettajaksi tulemisessa. Korkeakoski (2004) näkee opettajilla yksilöllistä tarvetta kehittää itseään ja osaamistaan hankkimalla tietoa ja ymmärrystä omasta osaamisestaan sekä sen puutteista. Arviointitieto siis jäsentää opettajan käyttöteoriaa ja vahvistaa opettajaa ammattilaisena.

Reflektointi on väylä oman toiminnan arviointiin jälkikäteen. Brookfield (2009) määrittelee reflektion todellisuuden tulkinnan ja todellisuutta koskevien oletusten vertaamiseksi. Reflektion tarve liittyy disorientaation dilemmaan, missä oletettu käsitys todellisuudesta romahtaa jonkin paljastavan tapahtuman seurauksena, jolloin omat ennako-oletukset osoittautuvat olennaisesti vääriksi. Opettaja voi kohdata disorientaatiota esimerkiksi oppilaiden toimiessa opettajan toiveiden vastaisesti tai koululaitoksen osoittaessa erilaista arvomaailmaa kuin opettaja on olettanut.

Brookfield (2009) jakaa itsereflektion neljään vaiheeseen. Reflektio alkaa, kun mielekkääksi koettu maailman selitysmalli ja havainnot todellisuudesta

eivät kohtaa. Ennen kuin vääriä oletuksia voi oikaista, ne on tunnistettava. Se on reflektioprosessin ensimmäinen tehtävä. Toiseksi on arvioitava, missä määrin olettamus vastaa havaintojamme ja kokemuksiimme. Etsimme todisteita sille, että omaksumamme olettamus on hyvä ohjenuora toiminnallemme. Kolmanneksi tilannetta arvioidaan eri näkökulmista ja pyritään tarkastelemaan sitä myös toisten osapuolten kautta. Lopulta refleктоija on valmis toimimaan ja ajattelemaan tietoisesti kyseisen asian suhteen. Hän on arvioinut olettamuksiaan huolellisesti ja pystyy sanoittamaan toimintansa perusteita. Tällaisena tilanne jatkuu, kunnes uusi disorientoiva, olettamuksia kyseenalaistava, asia ilmaantuu.

Myös Schön (1992) on tutkinut reflektion käsitettä. Hänkin jakaa toiminnan reflektoinnin eri vaiheisiin, tosin eri tavoin kuin Brookfield. Schön nimeää vaiheet *toiminnan aikainen tietäminen* (knowing-in-action), *toiminnan aikainen reflektointi* (reflection-in-action) ja *toiminnan aikaisen tietämisen ja reflektoinnin reflektio* (reflection in "knowing and reflection-in-action"). Näistä ensimmäinen on tiedostamatonta tai rutinoitunutta arkitason toimintaa kuten käveleminen tai tutussa ympäristössä liikkuminen. Toinen vaihe on nopeiden päätösten tekemistä tilanteessa, esimerkiksi palloa kohti juokseminen urheilussa tai oppilaiden kysymysten huomioiminen oppitunnin aikana. Kolmas vaihe on tietoisempaa, oppimiseen tähtäävää toimintaa. Siinä katsotaan taaksepäin omaan toimintaan keskittyen. Kuten palloilija, joka tarkkailee omaa pelisuoritustaan videolta jälkikäteen. Spontaanisiin, hetkessä muodostuneeseen ymmärrykseen yritetään päästä käsiksi reflektion avulla. Tätä taitoa tarvitaan Schönin (1992) mukaan kriittisyydessä, oppimisessa ja opettamisessa. Kuvailemisen taito on tässä keskeistä ja Schön mieltääkin sen opettamisen tapahtumalle olennaiseksi piirteeksi. Schön näkee "deweyläisittäin" ajattelemisen ja toiminnan kulkevan käsi kädessä. Neljäntenä vaiheena Schön nimeää vielä toiminnan, jolle on tyypillistä *reflektiivinen keskustelu tilanteessa* (reflective conversation with the situation). Hän mieltää opettamisen ja suunnittelun (design) itsessään refleksiivisiksi toiminnoiksi, joissa käydään alati "reflektiivistä keskustelua tilanteen ja sen materiaalien kanssa" huomioiden eri tekijät, jotka vaikuttavat

kulloisissakin olosuhteissa. Tämän reflektiivisen keskustelun seurauksena on valmiimpi ja parempi lopputulos esimerkiksi opettamisen saralla.

2.3 Blogi itsereflektion foorumina

Internetillä on sanottu olevan ubiikki rooli yhteiskunnassamme. Se näkyy kaikkialla ja kaikilla elämän osa-alueilla. Verkko voidaan mieltää sekä omaksi kulttuurikseen, että kulttuuriseksi artefaktiksi. Toisaalta sitä voi myös tarkastella paikkana, jossa kulttuurit muodostuvat (Laaksonen 2013; Sumiala & Tikka 2013). Gurak ja Antonievic (2008) vertaavat internetissä julkaistavia blogeja päiväkirjoihin löytäen yhteneväisyyksiä ja eroja (ks. myös Kuula 2011, 187). Heidän mukaansa blogeissa yhdistyvät ihmisen mielihaluja (desire) ydinelementit. Näitä ovat a) halu ilmaista omaa identiteettiä, b) halu luoda yhteisöjä, c) halu strukturoida omaa menneisyyttään ja d) halu esitellä kokemuksiaan muille. Gurakin ja Antonievicin mukaan blogit muuttavat kulttuurisia normeja, kuten käsitystä julkisesta ja yksityisestä. Ne tarjoavat myös mahdollisuuden yhdistää tärkeitä puolia sekä julkisesta, yhteisöllisestä toiminnasta että yksityisestä pohdinnasta. Gurak ja Antonievic jatkavat, että internetin psykologia toimii toisaalta yksityisen ja yhteisöllisen, toisaalta taas henkilökohtaisen ja poliittisen välillä. Paitsi, että blogeilla on tietty teknologinen muotonsa, ne muodostavat myös oman tyylillisen genrensä. Nopeus, tavoitettavuus ja interaktiivisuus tekevät bloggaamisesta houkuttelevia. Blogi on luonteeltaan samalla sekä yksityinen että julkinen. Siksi siihen voi liittyä niin yksilön kuin ryhmänkin identiteetti. Blogikerronnalle tyypillinen henkilökohtaisuus, tahtoen tai tahtomatta, luo kirjoittajalle "online-identiteetin". (Gurak ja Antonievic 2008.) Forsnäs (1999) kuvailee internetiä "minän heijastuspinnoiksi". Yksilö tarvitsee muita heijastuspinnoiksi minuuden rakentamisessa. Perinteisesti tässä roolissa ovat olleet toiset ihmiset. Internet kuitenkin moninkertaistaa nämä heijastuspinnat. Näin ollen nykyiset uudet mediat kiihdyttävät kulttuurimme refleksiivisyyden kehitystä.

Toisaalta blogit tarjoavat itsereflektion vastapainoksi myös keskustelualustan. MacDonald Grieve ja McGinley (2010) ehdottavat, että ammatillisen kasvun yhteydessä itsereflektion rinnalle tarvitaan avoimuutta ja toisten mielipiteiden kuuntelemista, jotta reflektio ei käänny oman toiminnan oikeellisuuden vakuutteluksi itselle. Blogimuoto tarjoaa tätä avoimuutta ja antaa mahdollisuuden toisten mielipiteiden kuulemiseen. Yksityisen, päiväkirjamaisen käsittelyn ja julkisen, yhteisöllisen jakamisen yhdistelmä toimii blogissa tältä osin. Samalla ammatillista blogia pitävissä bloggaaajissa voi nähdä itsevarmuutta ja rohkeutta, sillä he altistavat ammattitaitonsa ja ratkaisunsa yleiselle tarkastelulle ja kritiikille.

Heikkinen ym. (2011, 93-98) esittelevät interaktiivisen pedagogiikan mallin, joka kuvaa opettajien asiantuntijuutta. Mallin mukaan opettajan asiantuntijuuteen liittyy neljänlaista tietoa. Nämä neljä tasoa ovat a) teoreettinen ja käsitteellinen tieto, b) käytännöllinen ja kokemustieto eli taito toimia oppilaiden kanssa oikeilla tavoilla, c) regulatiivinen tieto eli reflektoinnille perustuva kyky arvioida ja vaihtaa toimintatapaa tilanteen niin vaatiessa sekä d) sosiokulttuurinen tieto, jolla tarkoitetaan sosiaalista ja kulttuurista kompetenssia. Tässä tutkimuksessani haluan kiinnittää huomiota näiden tasojen väliseen vuorovaikutukseen. Tasojen välisessä vuorovaikutuksessa on kysymys teorian ja käytännön yhdistämisestä. Tässä tapauksessa blogi toimii reflektion välineenä, jossa eri tiedon osa-alueita pyritään linkittämään toisiinsa. Heikkisen ym. mukaan neljää osa-aluetta voidaan käyttää yhdessä ongelmalähtöisesti, kun kohdataan eettisiä ristiriitoja käytännön työssä. Formaali tieto muuttuu tällöin asiantuntijan joustavaksi tiedoksi ongelmanratkaisun prosessin kautta. Tiedon sosiokulttuurisuus taas tarkoittaa tiedon jakamista. Heidän mukaansa asiantuntijoiden verkostoa voidaan käyttää mielen apuna siinä missä vaikkapa taskulaskintakin ja osallistuminen asiantuntijoiden yhteisöihin on ainoa tapa saada tätä tietoa käyttöönsä. Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä blogikirjoittajan palvelevan tiedon jakamisen ja yhteisöllisyyden asiaa. Muut opettajat, jotka pyörittelevät samoja kysymyksiä mielessään, saavat blogin myötä hyvän foorumin pohdinnoilleen. Blogin asiantuntijuus voi toimia jollekin toiselle

"taskulaskimena". Kuten Heikkinen ym. (2011) painottavat, autonominen ammattilaisuus ei suinkaan tarkoita individualistista työskentelyä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

De Finan (2015) mukaan tekstiä voi verrata kulkuneuvoon, joka kantaa sisällön toisten luettavaksi. Hänen mukaansa narratiivisen analyysin tavoitteita voivat olla: 1) Miten tarinat rakentuvat ja mitä muotoja ne saavat eri yhteisöissä, 2) miten narraatioiden sisällöt suhteutuvat ideologioihin ja kulttuurisiin käytäntöihin, 3) miten identiteetit rakentuvat ja välittyvät tarinoiden kautta ja 4) miten tarinat rakentavat ja heijastavat ryhmien välisiä suhteita. Tässä tapaustutkimuksessa on tarkasteltavana yhden opettajan informaali oppiminen ja itsereflektio blogiteksteissä. Blogiaineiston miellän narratiiviseksi kertomukseksi, jonka tutkimisessa painotun sisältöön ja aiheeseen hyödyntäen sisällönanalyysin keinoja. Lisäksi analysoin kertojan matkaa blogista rakentuvan tarinan vaiheissa. Yritän muodostaa käsityksen siitä, millaisista teemoista tai sisällöistä opettajan itsereflektio rakentuu sosiaalisen median ympäristössä. Miten opettaja kuvailee ja tarinallistaa opettajuuttaan. Tutkin myös, millaisia informaalisen oppimisen kuvauksia teksteistä löytyy. Lisäksi tarkastelen osaamisen ja kokemusten jakamista muille opettajille. Tässä käytän apunani tutkimuksia sosiaalisesta mediasta yksilöllisen ja yhteisöllisen kokemuksen yhdistäjänä sekä opettajista sosiaalisen median käyttäjinä. Bloggaajalla on oma, persoonallinen äänensä ja työhistoriansa, jota hän representoi omassa blogissaan. Toisaalta hän puhuu kaikkien opettajien suulla käsitellessään ammattiryhmän ydinkysymyksiä.

3.2 Aineisto

3.2.1 Open viimeinen vuosi

Aineistonani on luokanopettajan kirjoittama blogi nimeltään Open viimeinen vuosi. Blogi pitää sisällään 99 tekstiä, jotka on kirjoitettu elokuun 2016 ja

toukokuun 2017 välisenä aikana. Blogilla on ollut lukijoita parhaimmillaan yli kuusituhatta. Lukijoiden lähettämiä kommentteja tässä blogissa on kuitenkin varsin vähän ja nekin ovat enimmäkseen lyhyitä kiitoksia. Blogi on kirjoitettu nimimerkillä, eivätkä koulun nimi tai paikkakunta käy teksteissä ilmi. Bloggaaja käyttää nimimerkkiä Ulla-ope. Tulen käyttämään tuota nimeä myös tässä tutkimuksessa.

Alun perin aikomukseni oli vertailla useasta eri blogista nousevia teemoja. Pehdyin aineistoa etsiessäni noin viiteentoista opettajablogiin pintapuolisesti ja muutamaan tarkemmin. Esiluennan perusteella vertailun ongelmaksi muodostuivat eroavaisuudet blogien tyyleissä ja aihepiirien käsittelyn syvyydessä. Koin vaikeaksi rinnastaa keskenään hyvin eritasoisia pohdintoja, joista toiset painottuivat lähinnä käytännön järjestelyihin, toiset taas opettajan toiminnan tai eetoksen reflektointiin. Toisaalta aineistokseni päätynyt blogi tarjosi jo ensimmäisissä analyysikokeiluissa niin runsaasti näkökulmia, että totesin sen itsessään riittävän tämän tutkimuksen tarpeisiin.

Valitsemani blogi päättyi siis tutkimukseni aineistoksi syvyytensä, runsautensa ja tyyliensä vuoksi. Kirjoitusten sisällön tasapaino toisaalta koulumaailman arkitilanteiden käsittelyn ja toisaalta opettajan refleктоivan pohdinnan välillä taipuu analyysiin hyvin. Kirjoituksissa käsitellään uuden opetussuunnitelman tuomia muutoksia ja niiden aiheuttamia haasteita. Toisaalta näkökulma on retrospektiivinen eli kirjoittaja palaa joissain teksteissä eri vuosikymmeninä vallalla olleisiin pedagogisiin painotuksiin vertaillen niiden samankaltaisuuksia ja eroja. Kirjoittaja sanoittaa omaa suhtautumistaan pedagogisiin kokeiluihin ja refleктоi myös epäonnistumisiaan. Blogitekstit muodostavat myös eheän kokonaisuuden: ensimmäinen blogiteksti on kirjoitettu syksyllä lukuvuoden alkaessa ja viimeinen toukokuussa lukuvuoden lähestyessä loppuaan.

Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 184) peräänkuuluttavat monipuolisuutta opettajuutta käsitteleviin tutkimusaineistoihin. He toivovat aineistoilta kykyä avata opetusta edeltävää, opetuksen aikaista ja sen jälkeistä pohdintaa: "Tutkimusasetelmallisesti ongelmallista lieneekin se, miten jäljitetään opettajan

ajattelun ja toiminnan syklisyys sekä pre-, inter ja postaktiivisten vaiheiden toisiinsa kietoutuneisuus.” Tutkimassani blogissa tuo syklisyys tulee erinomaisesti ilmi. Tutkimusmenetelmää tulisi Aaltosen ja Pitkäniemen mukaan laajentaa “epäsuorempiin keinoihin.” (2001, 188). Useissa tutkimuksissa on havaittu ongelmalliseksi käyttötiedon sanallistaminen ja arkisten rutiinien esiin nostaminen kerättyä aineistoa kokeneiltakin opettajilta. Tässä tutkimuksessa käyttämäni spontaanisti kerätty aineisto on tässä suhteessa toimiva.

3.2.2 Blogit tutkimusaineistona

Blogiaineistoja on tutkittu kasvatustieteissä viimeisen kymmenen vuoden aikana jonkin verran, etenkin pro gradu -tasolla. Menetelmänä on usein ollut diskurssianalyysi. Kääriäinen ja Mäkinen (2017) sekä Peltoniemi & Pöysti (2017) tarkastelivat äitiyden saamia merkityksiä blogiteksteissä. Sisällönanalyysia on toteutettu muun muassa tarkasteltaessa bloggaajan vuorovaikutusrooleja (Mäenpää 2016) tai bloggaavien tyttöjen luovuutta (Tähtinen 2015; Lappalainen 2009). Östman (2017) käsittelee kulttuurintutkimuksen väitöskirjassaan omaelämäkerrallisuuden siirtämistä verkkoympäristöön.

Sosiaalisen median sisältöjen käyttäminen tutkimusaineistona on herättänyt keskustelua tutkimuseettisistä näkökulmista. Laaksonen (2016) huomauttaa, että verkkoaineistoa käyttäessään tutkija saattaa tehdä tahtomattaan tutkittavilleen jopa hallaa. Hänen mukaansa eettinen vähimmäisvaatimus ihmistieteissä on, että tutkittava tietää olevansa tutkimuksen kohde. Jo tämä on usein verkkoaineistoja käytettäessä haasteellista, sillä aineistoja tuottavien identiteetti tai yhteystiedot eivät ole aina jäljitettävissä. Laaksonen painottaa tutkimuksen eettisyyden olevan aina tapauskohtaista ja vaativan erityistä varovaisuutta esim. nuorten tekstejä käsiteltäessä. Aineiston helppo ja julkinen saatavuus siis ei automaattisesti tarkoita sen käyttämisen laillisuutta tai eettisyyttä. (ks. myös Laaksonen ym. 2013; Turtiainen & Östman 2013.) Tässä tutkimuksessa pystyin jäljittämään bloggaajan yhteystiedot ja sain häneltä luvan aineiston käyttöön. Tosin Kuulan (2011) mukaan blogien

tutkiminen ei edellytä lupaa sivustojen haltijoilta. On kuitenkin tutkimukseni eettisyyden kannalta tärkeää, että kirjoittaja suostuu tutkimuksen tekemiseen. Kuula linjaa edelleen, että on harkittava tapauskohtaisesti, milloin verkossa esiintyvien ihmisten henkilötietoja tuodaan esille. Henkilötietolain peruseriaatteen mukaan tutkimukseen sisällytetään kaikki tunnistetiedot vain silloin, kun toteuttaminen ei muuten onnistu. Nimettömyys on perusteltua siksikin, että tutkimusjulkaisut ovat pysyvästi säilytettäviä, kun taas verkossa tietoja saa muutettua.

3.2.3 Blogiaineiston narratiivisuus

Tämän tutkimuksen blogiaineistossa voidaan nähdä narratiivisia piirteitä. Heikkisen (2010) mukaan narratiiviselle aineistolle on tyypillistä, että käsitykset tutkittavasta ilmiöstä on kerrottu omin sanoin eikä dokumentteja ole välttämättä tuotettu tutkimustarkoituksiin. Syrjälä (2001) linjaa, että tarinat ovat ajattelun ja tietämisen perusväline. Hänen mukaansa ne ovat myös keskeisin väline opettajien ammatillisen ja persoonallisen kasvun tutkimuksessa. Syrjälä (2001) toteaa, että 2000-luvulla ihmiset haluavat jättää jäljen itsestään, mikä näkyy omaelämäkertojen ja tarinoiden korostamisessa. Säntti (2004) puolestaan katsoo, että tarinallisuutta voi hahmottaa lähes kaikkialla, kuten länsimaisen lääketieteen voittokulussa tai kaupunginosakulttuurin kehkeytymisessä. Narratiivinen lähestymistapa onkin yleistynyt myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. McEvan (1997) kuvailee, että narratiivinen käänne on vaikuttanut tutkimuksen painopisteisiin, perspektiiviin ja tavoitteisiin. Tutkimuksen menetelmiä on perinteisten menetelmien sijaan lainattu esimerkiksi kirjallisuuden piiristä. Myös tapa, jolla opettajuutta tutkitaan, on saanut narratiivisuudesta vaikutteita. "Totuuden" kertomisen sijaan tutkijoiden pyrkimykset ovat laajentuneet kattamaan henkilökohtaisen perspektiivin tasoa ja yhteisöllisyyden ajatuksia.

Säntin (2004) mukaan omaelämäkerrallinen tutkimus vastaa hyvin nykyistä opettajakäsitystä, jossa autonomiset ja akateemiset toimijat (opettajat) haluavat ja

pystyvät käsitteellistämään toimintaansa. Narratiivisuuden hengessä voitaisiin tässä tutkimuksessa kysyä, millainen tarina opettajan blogiteksteistä välittyy. Mitkä tekijät olisivat tarinan “sankareita” tai “pahiksia”? Sántin mukaan opettajilla on tarve osoittaa kirjoituksissaan erityistä elämänhallintaa. Hän kysyykin, valikoituuko opettajista tehtyihin tutkimuksiin valovoimaiset ja omaa ääntään hyvin esille tuovat opettajat. Tässä tutkimuksessa on osittain nähtävissä Sántin kuvailema ilmiö. Valitsin tutkittavaksi blogin, jonka kirjoituksissa reflektointi on monitasoista ja syvällistäkin, käsitteellistäminen laajaa ja jonka sisältö osoittaa hyvää luokanhallintaa ja monipuolista ja kokeilevaa otetta esimerkiksi suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan. Toisaalta mielikuva opettajien hyvästä elämänhallinnasta kirjoituksissaan ei omien havaintojeni valossa pidä ihan paikkaansa. Valitessani blogia tulin lukeneeksi useita sangen heikosta elämänhallinnasta ja työssä jaksamisesta kertovia blogeja. Kertoneeko tämä sosiaalisesta mediasta, jossa jaetaan ja ilmaistaan itseä eri tavalla kuin perinteisemmissä medioissa?

3.3 Narratiivinen tutkimusote

Syrjälä (2001) nimeää tarinallisuuden synonyymiksi narratiivisuudelle. Hän määrittelee tarinallisuuden yleiseksi metodologiseksi viitekehykseksi, jossa huomio kohdistetaan tarinoiden mahdollisuuksiin todellisuuden välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksellisenä lähestymistapana tämä merkitsee kertomusten analysoimista, eli tekstien joissa on alku ja loppu tai juoni, olivatpa ne sitten haastatteluja, kirjeitä, tutkijan muistiinpanoja tai elämäkertoja. Narratiivinen analyysi voidaan jakaa kahteen eri näkökulmaan: 1) narratiivi kertomisen tapana ja 2) narratiivi heijastamassa ja muovaamassa identiteettiä ja kokemuksia. Niin kutsuttu narratiivinen käänne syntyi 1980- ja 1990-lukujen taitteessa innoittajanaan halu painottaa yksilöllistä kokemusta ja toisaalta tyytymättömyys positivistisen tieteen kykyyn vastata inhimillisen elämän ja sosiaalitieteiden ongelmiin (esim. De Fina 2015; McEvan 1997). Narratiivisen analyysin piirissä tutkimuksen fokus voi vaihdella. Tutkimus voi kohdistua kertojan ja kuulijoiden

väliseen suhteeseen, tai sen kontekstiin ja kertomisen tapaan. Kertomusta voidaan tutkia tapahtumana, jolloin kiinnostus kohdistuu kertomuksen syntytapaan. De Fina (2015) määrittelee, että viime vuosina identiteetin tutkiminen narratiivisuuden kautta on perustunut entistä perusteellisempaan käsitykseen identiteetistä, jossa identiteettiä tutkitaan eräänlaisena performanssina ja yhä tiukemmin vuorovaikutteisena ilmiönä.

Gudmundsdottirin (1997) mukaan tarinat toimivat tulella lähelle ja koskettaen lukijaansa. Mitään etäännyvää ja abstraktia niissä ei ole. Ymmärtämään pyrkiessämme me ihmiset käytämme tarinoita välittäjinä. Tutkittaessa ainutlaatuista ja kontekstuaalista narratiiviset menetelmät onnistuvat muita menetelmiä paremmin kuvaamaan kohdettaan. Gudmundsdottirin ajatukset vaikuttavat siis tukevan narratiivisen lähestymistavan valitsemista tapaustutkimukseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa aineisto on narratiivinen sekä siinä mielessä, että bloggaaja valottaa työtään kuvailemalla arkisia tuokioita, mutta myös siinä mielessä, että opettajan reflektiosta muodostuu päiväkirjanomaisia piirteitä saava kertomus hänen polustaan opettajan uralla.

Siinä missä perinteisemmässä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ajattelu näkyy mm. haastattelurungon sisällössä, narratiivisuus ja postmoderni tiedonkäsitys on innoittanut tutkijoita kokeilemaan ja luovaan tutkimusotteeseen, jossa yhdistetään kaunokirjallista tekstiä ja tieteellistä diskurssia (esim. Heikkinen 2010). Heikkisen (2010) mukaan narratiivisia aineistoja voidaan analysoida narratiivien analyysin tai narratiivisen analyysin keinoin. Nämä edustavat kahta eri tietämisen tapaa. Narratiivien analyysi muistuttaa yleistä laadullista sisällönanalyysiä kategorisoinnin ja luokittelun osalta. Narratiivinen analyysi taasen rakentaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen, jossa tärkeät teemat tulevat esille. Tätä on kuvattu luokittelun sijasta pikemminkin synteessin tekemiseksi. Narratiivisen tutkimuksen raportti voi siis joissain tapauksissa itsekkin olla pikemminkin narratiivinen tuote kuin tieteellisen tutkimuksen tallenne. Silti tällöinkin johdanto ja teorian esittely liittyvät sen aiempaan kertomusvarantoon ja tieteelliseen kontekstiin. Omassa tutkimuksessani en pyri

ulottamaan narratiivista otetta tutkimusraportin tasolle. Sovellan Heikkisen ensinnä esittämää tapaa eli narratiivin analysointia, jossa tutkimusraportti ja analyysin tapa muistuttavat sisällönanalyysiä. Etsin kuitenkin juuri tämän opettajan polkua blogiteksteistä ja pyrin muodostamaan kuvan löytämistäni piirteistä tutkimuksen tuloksissa eli tulkitsemaan ja kuvailemaan blogeissa kerrottua tarinaa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tulkinnalliselle tutkimukselle oleellista on todellisuuden tajuaminen inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymys sinänsä. Heikkinen (2010) linjaa, että tieto maailmasta ja ihmisten käsitykset itsestään ovat alati muuttuva kertomus. Narratiivinen aineisto vaatii tietynlaista ajattelu- ja analyysitapaa ja se vaatii aina tulkintaa. Tulkinnassa on huomioitava relativistisuus, konteksti ja tietämisen sosiaalinen luonne.

Narratiivisen tutkimuksen piiriin kuuluu myös vaatimus siitä, että tutkija ja tutkittava ovat vahvasti yhteydessä ja luovat yhdessä intersubjektiivisen ymmärryksen käsillä olevista asioissa. Mikäli tutkimusaineistona ovat esimerkiksi elämäkerrat, tulee tutkijan tutustua tutkittaviin muilla keinoilla. (Ks. Heikkinen 2010.) Tässä tutkimuksessa ajattelen oman työkokemukseni koulussa muodostavan riittävästi ”yhteistä ymmärrystä” käsillä olevasta asiasta. Uskon olevani tarpeeksi perillä opettajien kuvailemasta todellisuudesta voidakseni tulkita tekstistä esimerkiksi sarkasmia.

Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilkka, Saaranen-Kauppinen ja Eskola, (2015) ehdottavat tutkimuksen olevan areena teorian ja empirian vuoropuhelulle. Näiden välinen suhde ratkaistaan heidän mukaansa jokaisessa tutkimuksessa erikseen. Areena rakentuu tutkijan ajattelussa, vuoropuhelussa tekstien kanssa. Teoria sisältää taustateorian ja tulkintateorian, jonka valossa aineistoa tulkitaan ja analysoidaan. Lisäksi tutkija käy vuoropuhelua myös omien taustaoletustensa kanssa. Helenius ym. kuvaavat tutkimuksen tekemistä eräänlaiseksi varjonyrkkeilyksi odotusten ja mahdollisuuksien kanssa. Toisaalta he toteavat, että teorian, empirian, analyysin ja tulkinnan yhdistämisessä tarvitaan refleksiivistä asennetta. Tieteellinen kirjoittaminen on myös luovaa prosessointia. Analysointiin kuuluu arkikielen havaintojen yhdistäminen

teoreettisiin käsitteisiin. Heleniuksen ym. mukaan teoriaa voi käyttää empirian peilaamiseen tai uutta tietoa tuottavaan dialogiin empirian ja teorian välillä. Teoria myös mahdollistaa tutkimustulosten viemisen yleiselle tasolle. Operationalisointi on teoreettisen kokonaisuuden suunnittelemista ja olennaisten käsitteiden valitsemista tutkimuksen empirian rinnalle. Tähän vaikuttaa väistämättä tutkijan esiymmärrys ja arki ajattelu.

Painotun tutkimuksessani tekstin sisällöllisiin merkityksiin enkä blogitekstin muotoon ja merkityksen tuottamisen tapoihin, vaikka blogikirjoittaminen itsereflektion menetelmänä onkin yksi tutkimukseni kohde. Blogeja onkin tutkittu pro gradu -töissä jonkin verran nimenomaan diskurssianalyysin keinoin. Grönforsin ja Vilkan (2011) mukaan sisällönanalyysiin voi liittää kontekstianalyysiä, jolloin nämä yhdessä ottavat huomioon myös kontekstin, jossa asiat esiintyvät. Sisältö on siis tutkimukseni pääfokus, mutta pidän mielessäni blogin muodon ja kontekstin ilman diskurssianalyyttistä pääpainoa.

Aineistoni analyysi on ollut polveileva ja monivaiheinen. Alkuperäinen aikomukseni oli tutkia aineistosta luokan toimintakulttuuria opettajan toiminnan näkökulmasta. Redusointivaiheessa luin aineistoa poimien osan postauksista eli blogipäivityksistä tutkimukseen mukaan. Tämän vaiheen jälkeen aineiston laajuus oli noin seitsemänkymmentä sivua. Luin aineiston läpi kolme kertaa, tein merkintöjä ja kokeilin erilaisia teemoitteluja. Seuraavassa vaiheessa merkkasin postauksista kappaleita ja yksittäisiä lauseita eri teemojen alle eli klusteroin aineistoa. Olin nostanut aineistosta kuusi teemaa, joiden kautta aioin valottaa luokan toimintakulttuuria. Nuo teemat olivat "turvallisuuden tunne", "hyvinvoiva oppilas", "motivaatio ja vaivannäkö", "opetusta edestä ja rinnalta", "ops" ja "opettajan itsereflektio." Pala palalta analyysini laajeni ja koin lopulta luomani analyysimateriaalin liian epätasaiseksi ja analyysiurakan mahdottomaksi asettamillani tutkimuskysymyksillä. Niinpä jouduin karsimaan.

Päädyin rajaamaan työni vain yhteen teemaan eli opettajan itsereflektioon. Se oli lopulta selkein itsenäisenä toimiva kategoria. Toisaalta tuo teema alkoi houkuttelemaan tutkimusaiheena yhä enemmän ja löysin itseni tarttumasta

opettajan ammatillista kehittymistä ja itsereflektiota käsitteleviin artikkeleihin yhä hanakammin. Analyysin rinnalla lukemani teoria antoi mielenkiintoisia näkökulmia tälle rajaukselle. Ryhmiteltyäni nyt uudelleen vain itsereflektiota koskevat merkintäni oli klusterointi valmis ja aloin luomaan tyypittelyjä ryhmien pohjalta. Tässä vaiheessa aloin perehtyä tarkemmin tutkimuksiin ja kuljettamaan niitä tulkintojeni rinnalla. Opettajakognition käsite vaihtui informaalin oppimisen ja reflektion näkökulmaan. Tulosluvussa on sitaateissa lainauksia aineistostani. Sitaatin perässä on suluisa sen postauksen nimi, josta sitaatti on otettu.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Ripittäytymistä ja kiitollisuutta

En tiedä, vaikuttiko pääsiäisen läheisyys kirjoitushetkellä tämän alaluvun juhlaan nimeen. Nämä termit kuvaavat kuitenkin mielestäni hyvin päivityksiä, joissa käsitellään opettajan arkikokemusten purkamista ja reflektointia. Blogitekstit, joihin tässä luvussa viitataan, vaikuttavat syntyneen nopeasti kommentoimaan saman tai lähipäivien tapahtumia. Tekstin sisällöksi nostetaan tuokiokuva tai yksittäinen tilanne, jota kuvaillaan ja pureksitaan opettajan kokemuksen kautta. Nämä ovat blogin ”päivittäistavaraa”, jossa arki oppilaiden kanssa nostetaan kuvailun kohteeksi.

4.1.1 Ripittäytyminen

Siinä yhteydessä tuli mieleen, että olisinpa yhtä hyvä rohkaisemaan kuin rähjäämään.
(Rähjäämistä Ja Rohkaisuyrityksiä)

Ripittäytymisteksteiksi nimeämäni postaukset kertoivat tilanteista, jotka eivät menneet suunnitelmien mukaan tai joissa opettaja oli käyttäytynyt tavalla, josta hän ei ollut jälkikäteen ylpeä. Näiden tilanteiden kuvaus välittää tuohtumusta joko itseä tai oppilaita kohtaan. Tyypillistä näille teksteille kuitenkin on, että opettaja kääntää kielteisen tunteen pian humoristiseksi analyysiksi omasta toiminnastaan. Usein kuvaus myös päättyy kasvatustilanteeseen pohdintaan arvoista opetusmenetelmien taustalla tai persoonan vaikutuksesta opettajan työssä.

Matikaisen (2008) mukaan verkossa näkyy kulttuurimme piirre, jota voi kutsua tunnustuksen yhteiskunnaksi. Avautuminen ja tunnustuksellisuus liittyvät toimijuuden ja subjektin tuottamiseen. Ripittäytyminen muuttuu useissa teksteissä tuohtumuksen kuvauksesta hyvän opettajuuden tai jopa koko ammattikunnan toimintatapojen reflektoinniksi.

Ehdin jo ajatella, että näinköhän tämä viimeinen työvuosi menee ihan rähisemättä. On niin tuttu porukka, tunnemme toisemme ja tapamme. Väärä luulo, ensimmäinen

kunnon saarna tuli tänään pidettyä. Ihan on tunne, että alkoihan se työkkin lopulta. Olivat muutamat käyneet harjoittelemassa korkeushyppypatjoille hyppimistä luvattomassa paikassa ja vielä houkutelleet yhden ekaluokkalaisen tähän pellekouluun.

Myrskyn jälkeen tuli sitten se poutasää ja päästiin tekemään ryhmissä yrityskyläpäivän ennakkotehtäviä. Suhteellisen harvoin kun ääntään korottaa, vaikutus on dramaattinen. Niinpä työtä tehtiin hyvin paneutuvasti ja sähläämättä. Siinä yhteydessä tuli mieleen, että olisinpa yhtä hyvä rohkaisemaan kuin rähjäämään. Tehtävissä piti laskea useita prosenttilaskuja ja pari oppilasta otti tutun asenteen: - Emmä tollasia osaa! Käytiin läpi laskukaavaa kerta toisensa jälkeen, mutta ei auttanut. Sama, lukkiutunut käsitys omasta osaamattomuudesta pysyi loppuun asti, vaikka tehtävät jo alkoivat sujua.

Kun oppilaan asenne koulutyötä kohtaan on vinoutunut, tiukalla puheella voi joskus saada suunnan muuttumaan. Olen useammankin kaverin edessä seisonut ja pauhannut, että kun tuossa päässä on kaikki tallella ja sinä vain makaillet pulpetin päällä, niin että alahan tehdä töitä, tämä on sulle ihan piece of cake. Varsinkin joillekin pojille tällainen lähestymistapa on ollut selvästi oikea ja tuloksekas.

Silloin, kun oppilaan itseluottamus on heikko ja itsekritiikki ylikehittynyt, ei rähjäämisestä ole mitään muuta kuin haittaa. Tällä alueella olen ehkä kaikkein eniten tuntenut epävarmuutta opettajana. Tiedän niin hyvin, miten merkittävä asia itseluottamus on, ja niin mielelläni olisin jokaiselle oppilaalle suonut ennen kaikkea juuri uskon omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. Minulla itselläni se usko nimittäin on jokaisen oppilaan kohdalla aina ollut enkä sinä mielessä ole tarvinnut edes olla epärehellinen. Joissakin tapauksissa en vain ole löytänyt keinoja, joilla olisi ollut vaikutusta. Kehu ja ohjaaminen ovat kilpistyneet läpipääsemättömään muuriin.

Luulisi lähes 40 vuoden uran tehneellä opettajalla olevan jokaiseen asiaan jotain viisasta sanottavaa. Vaan eipä ole minulla tähän. On vain tyydyttävä toivomaan, että se itsekriittisinkin oppilas vielä joskus vapautuisi yrittämään ja saisi riittävästi rohkeutta tarttua elämän haasteisiin. Jospa hän joskus vielä muistaisi mitä yritin viestittää, ja ottaisi sen viestin avuksi itseluottamuksensa rakentamisessa. (Rähjäämistä Ja Rohkaisuyrityksiä)

Opettaja aloittaa havainnolla, jonka mukaan alkuvuosi on ollut helppo ja ilmapiiiri hyvä. Todetessaan vihdoin joutuneensa "saarnaamaan" ryhmälle, hän kuvailee, että "alkoihan se työkkin lopulta." Asenne osoittaa pitkän kokemuksen tuomaa rentoutta suhteessa työhön. Ryhmän helppous huomioidaan tyytyväisenä, toisaalta "työn alkaminen" todetaan vääjäämättömänä seikkana, joka hoidetaan normaalin päiväjärjestyksen mukaisesti. Kuitenkin heti kerrottuaan "saarnasta" opettaja kehuu ryhmän hyvää toimintaa ja harmittelee, että se saatiin aikaan "rähjäämällä" eikä "rohkaisemalla". Tämä ristiriita opettajan ajatuksissa saa hänet jatkamaan blogitekstiään yleisempään suuntaan. Päivän tapahtumien kuvaus siirtyy tässä kohti refleктоimaan aiempia kokemuksia, joissa oppilaalle on pitänyt "pauhata", jotta tämä ottaisi koulutyön tosissaan. Teksti siis saa alkunsa pienenä arkisena purkauksena, mutta siirtyy käsittelemään pedagogisia keinoja yleensä opettajan uran varrella. "Oppilaalle pauhaaminen" aiheuttaa siis Brookfieldin (2009) kuvaileman disorientaation

dilemman, joka pakottaa vertailemaan todellisuuden tulkintaa ja todellisuutta koskevia oletuksia. Tässä pohdinnassa opettaja päätyy myöntämään osaamisensa ja keinonsa rajallisiksi. Hän toteaa, ettei ”pauhaaminen” suinkaan aina ole toimivin tapa. Hän kuvailee tätä ongelmaa asiaksi, johon ei ole pitkän urankaan myötä löytänyt ratkaisua.

On bloggaajalta rohkeaa tuoda ammattitaitonsa ”akilleenkantapää” julkisesti esille. Tämä on myös kädenojennus blogia lukeville kollegoille, mahdollisuus joko kommentoida julkisesti blogin keskusteluserakkeessa tai aloittaa oma, sisäinen reflektioprosessi omien kokemustensa valossa. Ulla-open kuvausta kokemuksistaan voi siis tarkastella Brookfieldin (2009, 295-296) reflektioteorian valossa. Reflektio saa alkunsa disorientaatiosta, jossa todellisuus näyttäytyy erilaisena kuin kokija on odottanut. Näissä Ulla-open kokemuksissa hyväksi oletettu toimintamalli osoittautuukin toimimattomaksi ja oppilas jää motivoitumatta. Brookfieldin mukaan reflektio etenee siten, että ensin kokija tunnistaa väärät olettamuksensa. Sitten hän arvioi, missä määrin aiempi todellisuuden selitysmalli pitää paikkansa vai pitääkö tuota selitysmallia muuttaa. Kolmanneksi tilannetta valotetaan eri näkökulmista, myös toisten osapuolten kautta. Lopulta reflektion ”valmistuttua” uusi selitysmalli on jäsentynyt ja uudet kokemukset valotetaan sen kautta. Reflektioprosessissa etsitään todisteita sille, missä määrin omaksumamme olettamukset voivat toimia ohjenuorana toiminnallemme.

Blogitekstien kirjoittaminen vaikuttaa reflektion keinona toimivalta. Kirjoittaminen houkuttelee bloggaajan perustelevaan toimintaansa hankalien tilanteiden yhteydessä ja se myös johdattaa luontevasti pohtimaan muiden osapuolten, tässä tapauksessa oppilaiden, näkökulmaa. Ulla-ope kertoo käyttäneensä ”saarnaamista tai pauhaamista” herätelläkseen oppilaan omaa vastuuta. Hän kuvailee, millaisille oppilaille tämä yleensä on toiminut. Toisaalta hän nostaa myös esiin sen ryhmän oppilaita, joille kyseinen toimintamalli onkin haitallinen. Näin Ulla-ope ikään kuin muistuttaa itseään ja samalla myös lukijaa siitä, että vaikka opettaja joskus joutuu ”pauhaamaan”, ei se pedagogisena keinona ole suositeltava eikä joka tilanteessa toimiva.

Gurakin ja Antonijevicin (2008, 65.) kirjoittavat, että bloggaaja voi ”kirjoittaa itsensä läpi” elämässä koetuista tapahtumista. Blogissa on kysymys kokemusten työstämisen prosessista ja uudelleenalotuksesta. Todelliset ja kuvitellut lukijat ovat tässä prosessissa osallisina. Nettikeskusteluihin verrattuna blogiin sisältyy myös ajallinen elementti, sillä aiempiin kirjoituksiin voi palata ja kirjoitukset yhdessä muodostavat oman, kronologisen kokonaisuutensa. Oman aineistoni bloggaaja kirjoittaa viimeisen työvuotensa kokemuksista valottaen samalla koko työuraansa.

Sain työurani varrella hakea haasteita, mennä luonteeni ja levottomuuteni mukana paikasta toiseen. Sain yrittää, onnistua ja epäonnistua, tehdä oikeita ja vääriä päätöksiä, kuulla kierosti siten, että toisten jaksamisesta ja uupumisesta. Kaikenlaista on ollut, ja näin jälkepäin ajatellen, sopivasti. (Palapeli Alkaa Valmistua)

Kiinnostavaa on, että kokoava ajatus poikii usein aivan arkipäiväisestä tilanteesta, joka muodostuu näin ikään kuin symboliksi tietynkaltaisille kokemuksille. Käsittelemällä kokemukset, jotka ovat jättäneet epävarmuuden tai kiukun tunteita, kirjoittaja ottaa tilanteen haltuun ja analysoi sitä.

Kunnollinen huutaminen, niin että luokka raikuu, on paikallaan pari kertaa vuodessa muun järjestyksenpidon ohessa, kun asia on erityisen tähdellinen ja tarvitaan yksiselitteistä tehokeinoa. Sitä ei tosin pidä tehdä silloin, kun menettää malttinsa. Silloin on parasta poistua paikalta, sadatella sisäänpäin ja pamauttaa mielikuvituksen lekalla hengiltä kaikki häiriköt ja heidän vanhempansa.

Virheitäkin opettaja saa tehdä. Jopa asiavirheitä. Tämä on monelle opettajalle kiusallista, sillä ammatti-identiteettiä rasittaa usein edelleen erehtymättömyyden ihanne. Se ilmenee vähän kierosti siten, että toisten virheet on kyllä helppo hyväksyä, mutta ei omia. Ainakin itse vapaudun jauhamasta tekemääni virhettä joskus vasta sitten, kun teen seuraavan. Onneksi aika pian yleensä.

Vaikka tämä on itselleni arka paikka, ajattelen silti myös virheiden osalta, että opettajan *pitää* tehdä niitä. Esimerkkinä oleminen on osa opettajuutta. Kun opettaja suhtautuu omiin virheisiinsä ja erehdyksiinsä asiallisesti ja korjaa sen, mitkä on korjattavissa, oppilaat rentoutuvat yrittämään ja sallivat erehtymisen myös itselleen. (Huutamista Ja Muita Virheitä)

Tässä sitaatissa opettaja antaa itselleen ja koko ammattikunnalle ”synninpäästön” virheiden osalta. Hän esittää, että opettajien keskuudessa vallitsee erehtymättömyyden ihanne, joka vääristää suhtautumista opettajien omiin virheisiin samalla kun virheitä sallitaan toisille. Tässäkin sitaatissa yksittäisen tilanteen kommentointi laajenee yleisemmäksi pohdinnaksi toiminnan lähtökohdista. Ulla-ope päättyy reflektiossaan esittämään, että

virheiden sietäminen ja myöntäminen on opettajan taholta esimerkillistä käyttäytymistä. Tällöin opettaja välittää oppilaille ihmiskuvaa, jossa erehtyminen ja vastuun kantaminen omista virheistä kuuluvat inhimilliseen toimintaan.

Informaalinen oppimisen näkökulmasta virheiden ja työssä koettujen pettymysten reflektointi kehittää pedagogisia taitoja ja strategioita, sillä käytettyjen menetelmien toimivuus ja oikeellisuus tulee punnittua huolella. Lisäksi Ulla-ope linjaa laajemminkin ammatillisia asenteitaan. Näen myös näissä ”riippittäytymisteksteissä” välineen opettajan oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen (vr. Kyndt ym. 2016), sillä negatiivisetkin tunteet käsitellään työhön liittyvässä kontekstissa.

4.1.2 Kiitollisuus

On niin tuttu porukka, tunnemme toisemme ja tapamme. (Rähjäämistä Ja Rohkaisuyrityksiä)

Kiitollisuusteema kattaa tekstejä, joissa opettaja nostaa koulun arjesta hetkiä, jolloin opettajan työ näyttyy palkitsevana. Ne ovat välittömiä palautteita lähipäivien sattumuksista, pieniä tuokiokuvia. Näitä hetkiä kuvatessaan bloggaaja jättää analyysin vähemmälle. Sen sijaan näistä kuvauksista välittyy lähes käsin kosketeltavasti levollisuus ja kiitollisuus työssä koetuista hyvistä hetkistä.

Syysrunoista tuli hienoja, mutta vielä koskettavampia olivat ystävydestä spontaanisti lausutut sanat. Siinä keskittyneesti käsikkäin ja silmät suljettuina istuessa runosuoni pulppusi niin lämpimästi ja luonnollisesti, että sitä hetkeä olisi vain halunnut jatkaa ja jatkaa. Taas kerran mieleen tuli, että olen niin etuoikeutettu saadessani tehdä tätä työtä, ja viimeisen vuoden vielä tutun porukan kanssa. (Luovuutta ja Luotettavuutta)

Vaikka kuvauksille on tyypillistä se, että oppilaat kuvataan innostuneina ja omatoimisina, kuvaa opettaja näissä hetkissä mielestäni nimenomaan omaa onnentunnettaan. Bloggaaja kirjoittaa hyvän olon tunteesta, eräänlaisesta flow-tilasta, jolloin opettaja saa ”kulkea rinnalla” ja tarkkailla oppimista. Silti opettajalla on roolinsa luokan aikuisena silloinkin, kun oppilailla on homma hanskassa ja vastuu omasta työskentelystä toimii. Siekkisen ja Niirasen (2008)

mukaan luokan vuorovaikutussuhteet ovat kriittisiä ilmapiirin laadun ja pedagogisen hyvinvoinnin kannalta. Emotionaalinen tuki ja vuorovaikutuksen lämpimyyttä edesauttavat motivaatiota. (ks. myös Deci & Ryan 2000.) Informaalisen oppimisen näkökulmasta myös hyvien hetkien havaitseminen ja muisteleminen liittyy työhyvinvoinnin ylläpitämiseen. Lisäksi näilläkin reflektoinneilla maalataan taustaa ammatilliseen asennoitumiseen, kuten kohdassa, jossa opettaja toteaa olevansa "etuoikeutettu saadessaan tehdä tätä työtä" ja todetessaan, että haluaisi "jatkaa ja jatkaa" onnistunutta opetustuokiota. Vuorovaikutuksen laatu edesauttaa myös opettajan motivoitumista työhönsä. Kiinnostavaa on, että näistä "kiitollisuusteksteistä" puuttuu usein tarkka kuvailu tilanteen etenemisestä tai opettajan toiminnasta, mitä taas löytyy joistain "ripittäytymisteksteistä". Kenties opettajalla ei ole tarvetta perustella itselleen tai lukijoille sitä, kuinka hyvään tilanteeseen päädyttiin. Schön (1992) painottaa kuvailemisen taidon olevan keskeistä oppimiselle. "Ripittäytymisteksteissä" tapahtumien tarkka kuvailu viittaa siis siihen, että Ulla-ope pyrkii "ottamaan opiksi" tilanteista käymällä niitä tarkasti läpi kun taas "kiitollisuusteksteissä" tällaista oppimisen tarvetta ei ole.

Päällimmäisenä kuitenkin mieleeni jäi oppilaiden huolettomuus ja riehakas ilo. Ei ollut tietoaakaan teiniangstista. Meno oli häpeilemättömän lapsellista. Siitä lasken kyllä ansiota aika paljon itselleni. Mummoikäisen opettajan kanssa saa rauhassa olla pieni, vaikka olisi opettajaansa isompi. (Metsää Monialaisesti)

Myös hyvä yhteishenki välittyy näiden tuokioiden kuvauksissa. Bloggaaja puhuu oppilaista kiinteänä ryhmänä, joka on kuitenkin aktiivisesti toimiva. Kun ryhmän ja opettajan välinen luottamus toimii, voi opettajakin saada työstään levollisuutta ja onnea. Tuttu ryhmä mahdollistaa luovan suunnittelun ja toisaalta lisää luottamusta opetusryhmään. Vahva luottamus ryhmään luo opettajallekin tilaa ideoita ja kokeilla uutta. Lisäksi opettajan persoonasta tulee eri tilanteissa esille erilaisia puolia. Ulla-ope rinnastaa itsensä mummoon, joka kirvoittaa oppilaissa halun ja luvan leikkiä ja olla lapsenomainen.

4.2 Opettajuuden polku ja persoona osana työtä

Edellisessä luvussa tarkastelin arjen tuokiokuvia ja sitä, kuinka ne laajenevat kasvatusfilosofiseksi pohdinnoiksi tai pedagogisten strategioiden kriittiseksi puntaroinniksi. Tässä luvussa käsittelen tekstejä, joissa Ulla-ope kirjoittaa omasta urastaan ja elämänpolustaan. Myös näissä teksteissä omien kokemusten kuvailu johtaa pedagogisten näkemysten perusteluun tai pohdintaan koulun roolista yhteiskunnassa.

4.2.1 Omat koulukokemukset tekivät sinnikkään opettajan

Eräs toistuva pohdinnan aihe blogissa on vastuun jakautuminen sekä opettajan ja oppilaan roolit oppimisessa.

Entä, kun kysymyksessä on lapsi, jota koulunkäynti ei kiinnosta, joka viis veisaa lahjakkuudestaan tai sen puutteesta, asennoituu kielteisesti haasteisiin ja jonka kokemukset ohjaavat mielenkiinnon toistuvasti opetussuunnitelman mukaista oppimista estäviin asioihin? Miten osallistat lapsen, jota kiinnostavat vain liikunta ja käsityö? Tunnen monia sellaisia, yhden jopa erityisen hyvin. Olin itse koululaisena hyvin heikosti motivoitunut. (Kannatan Pänttäämistä)

Ulla-ope kuvailee itseään kouluikäisenä tyttönä. Hän kertoo olleensa motivoitumaton koulunkäyntiin ja suunnanneensa visionsa aivan muualle. Tämän johdosta juuri mikään koulussa ei innostanut.

Opettajana ymmärrän hyvin oppilaita, joille koulu ei maistu enkä loukkaannu heidän myrtyneistä ilmeistään tai rیمانalituspyrkimyksistään. Näen monta kertaa tylsistyneessä oppilaassa itseni. Ja niin kuin minusta ja oppimisestani pidettiin huoli, niin pidän minäkin huolen siitä, että myös kypsyvätön ja koulunkäyntiin vastentahtoisesti suhtautuva oppilas edistyy. (Kannatan Pänttäämistä)

Bloggaaja kirjoittaa tuntevansa kiitollisuutta siitä, että tuo huonosti motivoitunut tyttö, hän itse, pidettiin mukana läpi koulutien lukioon saakka. Häneltä vaadittiin osaamista eikä rimaa suostuttu laskemaan. Ulla-ope kiittää tästä opettajiensa kaukonäköisyyttä, joka kantoi oman kypsyvättömyyden yli. Nyt itse luokanopettajana Ulla-ope kirjoittaa ymmärtävänsä niitä oppilaita, joiden ilmeistä on luettavissa tylsistymistä. Myrtyneet ilmeet tai yritykset päästä helpommalla eivät loukkaa opettajaa. Opettajana hän silti haluaa pitää huolen siitä, että vastentahtoisesti suhtautuva oppilas edistyy koulunkäynnissään.

Oppilaiden autonomiaa tutkinut Saarenketo (2016, 148.) pohtii Ulla-open tapaan, mitä tehdä, jos oppilas haluaisi valita mahdollisuuden olla oppimatta. Saarenketo toteaa, että oppivelvollisuusikäisillä tämä valinta ei ole mahdollinen. Saarenkedon vastaus "en osaa"-kommenttien äärellä ovat opettajan kannustus ja tuki sekä ponnistelun vaatiminen. Saarenketo on löytänyt "en osaa"-kommentin takaa toisen, varsinaisen pulman, aloittamisen vaikeuden ja oppilaan keinottomuuden. Ulla-open ajatukset rinnastuvat hyvin Saarenkedon tutkimustuloksiin.

Onneksi osalleni sattui koulu ja opettajat, jotka näkivät asiat laajemmin ja pitemmälle. Minulla ei ollut montakaan opettajaa, joka olisi pitänyt rimaa matalalla. (Kannatan Pänttäämistä)

Vaatiessaan epämotivoituneita oppilaita pysymään kelkassa hän kenties mielessään taluttaa itseään lapsena läpi tylsien kouluvuosien. Opettajan odotukset oppilaan suoriutumisesta ovatkin merkittävä tekijä koulumenestyksessä. Saarenketo viittaa oman tutkimuksensa lisäksi myös mm. Rosentahlin (2002) ajatuksiin, joiden mukaan positiiviset odotukset johtavat hyvän näkemiseen oppilaan suorituksissa ja sitä kautta onnistumisen kokemuksiin. Toisaalta opettajan myönteiset odotukset ja välittäminen saavat oppilaan motivoitumaan helpommin ja hänen minäkuvansa muodostuu oppimista tukevaksi. Oppilas pyrkii vastamaan häneen kohdistettuihin odotuksiin. (ks. Deci & Ryan 2000)

Löydettyään yhteyden omaan lapsuuteensa ja itseensä "tylsistyneenä oppilaana", on Ulla-open helpompi löytää toimintatapoja motivoitumattoman oppilaan suhteen. Hän on valmis näkemään vaivaa ja kantamaan vastuuta tarvittaessa oppilaan puolesta asettamalla tälle vaatimuksia koulunkäynnin suhteen. Lukuisia osallistavia keinoja lueteltuaan bloggaaja päätyy vaatimaan "ihan suoraa pänttäämistä", jos muut keinot eivät ole tuoneet motivaatiota. Hän toteaa, että osallistaminen ei saa merkitä riman laskemista oppilaan kulloisenkin viitsimisen tasolle.

Vaikka valintoja on opittava tekemään pienestä asti, lasta ei saa jättää omien valintojensa armoille. (Onnea etsimässä)

Ehkä bloggaajan mainitsema opettajan kaukokatseisuus on positiivisia odotuksia ja niistä seuraavia vaatimuksia. Ulla-ope toteaa, että hänelle kävi koulussa hyvin:

Elämä aukeni monine mahdollisuuksineen koulun jälkeen. Oli varaa valita oma tiensä, kun oli annettu riittävät eväät. Niistä ei silloin neuvoteltu eikä kysytty. Tänä päivänä keskustellaan ja pohditaan yhdessä, mutta ei tingitä tavoitteista. (Kannatan Pänttäämistä)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) oppilaan odotetaan kantavan vastuuta osana kouluyhteisöä. Oppilaan on huolehdittava osallistumisestaan koulutyöhön ja osastaan reiluna yhteisön jäsenenä. Myös omasta oppimisesta on otettava vastuu. Saarenketo (2016) pohdiskelee väitöskirjassaan vastuun antamisen ja oppilaan tukemisen suhdetta. Vastuun kantamiseen liittyy myös ongelmien ratkaiseminen, eikä opettaja saa mennä liian aikaisin ohjailemaan tai "siivoamaan jälkiä".

Ulla-ope nostaa blogikirjoituksessaan esiin kysymyksen siitä, miksi opettajajohtoisuus palaa aina uudestaan koulun arkeen ja miksi siitä poikkeavat opetustavat jäävät usein lyhytaikaisiksi kokeiluiksi. Bloggaaja, joka työskentelee viimeistä vuottaan ennen eläköitymistä, toteaa, että opettajakeskeisyydelle etsittiin vaihtoehtoja jo hänen opiskeluaikoinaan. Hän kirjoittaa käyttävänsä luokassa nykyään tapaa, jossa oppilaat tarkastavat tehtävät keskenään, ilman opettajaa. Opettaja on ollut uuteen tapaan tyytyväinen ja nähnyt vuorovaikutuksen ja oppimisen toimivan hyvin. Kun hän kysyi asiaa oppilailta, vastaus olikin yllättävä: kaikki halusivat palata vanhaan systeemiin, jossa tehtävät tarkastettiin opettajan johdolla.

Tämän lukuvuoden aikana olen vähitellen siirtänyt suurimman osan tehtävien tarkistamisesta oppilaille itselleen. Olen ajatellut, että tässä on yksi tapa luopua opettajajohtoisuudesta ja antaa oppilaille vastuuta. Oppilaat voivat ensin tehdä annetut tehtävät pareittain tai ryhmissä ja käyvät ne sitten vielä porukalla läpi. Näin jokainen pääsee suhteellisen usein ääneen, ja tehtävistä syntyy keskustelua. Omat ratkaisut on osattava perustella, ja kavereiden erilaiset vaihtoehdot voivat laajentaa ajattelua ja tuottaa uusia ideoita olevista asioista. Ryhmiä katsellessani ja kuulostellessani minulle on syntynyt käsitys, että ratkaisu on toiminut hyvin.

Tänään kysyin oppilailta, mitä he ajattelevat käytännöstämme. Osasivatpa taas yllättää! Jokainen halusi palata alemmilta luokilta tuttuun tapaan, jossa tehtävät katsotaan yhdessä opettajan johdolla. Sovittiin, että näin tehdään jatkossa. Mutta vain jonkin aikaa, ajattelin itse mielessäni, sillä en halua passivoida oppilaitani. (Opetusta edestä ja Rinnalta)

Ulla-open pohdinta asian tiimoilta on kiinnostavaa. Hän selittää tilannetta sillä, että oppilaat eivät juuri sillä hetkellä olleet kypsiä tähän vastuuseen. Lapsuuteen kuuluu myös riippuvuus auktoriteeteista ja turvallisuudentunteen hakeminen. Bloggaaja toteaa, että joskus oppilaskeskeisyys voi tarkoittaa sitä, että annetaan oppilaiden vielä olla lapsia. Opettaja pohtii oppilaiden myös väsyvän välillä vastuun kantamiseen. Siihenhän liittyy paljon harkintaa, järjestelemistä ja päätösten seurausten puntaroimista. Siksi oppilas voi pyytää opettajaa ottamaan vastuun (ja vapauden) itseltään pois.

Lapsia on totutettava omista asioista päättämiseen ikäkaudelle sopivalla tavalla ja sopivissa asioissa. Yleensä päätösten valmistelu ja tekeminen ovatkin innostavia asioita luokassa. Vallan kasvu merkitsee kuitenkin aina myös vastuun lisääntymistä, ja vastuun taakan kantaminen käy välillä voimille. Näin on tainnut käydä omassa luokassani tässä vaiheessa lukuvuotta. Päätösvallan palauttaminen opettajalle antaa luokalle lepoaiheen auktoriteetin suojissa. Ihmekös tuo, jos 12-13 -vuotiaat haluavat vahvaa johtajaa, kun sellaista tuntuvat hakevan täysivaltaiset aikuisetkin ympäri maailmaa tällä hetkellä. (Vallanvaihtoa)

Bloggaaja näkee kuitenkin Saarenkedon tavoin opettajan tehtäväksi oppilaiden tukemisen vastuun ottamisessa. Hän antaa lääkkeeksi työskentelyn rytmittämisen pedagogisesti erilaisiin jaksoihin, jotta oppilaiden erilaiset tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Välillä turvaa antamalla, välillä taas itsenäisyyttä kasvattamalla. Ulla-ope varoittaa kaavamaisesta ajattelusta ja korostaa opettajan arvostelukykä. Miten opettaja sitten toimi tehtävien tarkastamisen suhteen? Hän otti vastuun takaisin ja lupasi palata vanhaan. Mielessään hän aavisteli, että oppilaat kaipaavat vaihtelua jo parin kuukauden päästä. Silloin hän aikoi tarjota vastuuta heille uudelleen.

Seuraavalla kerralla oppilaat varmasti haluavat taas päättää itse. Toivottavasti haluavat. Enhän minäkään toivo, että heistä tulee tahdottomia perässäkulkijoita ilman omaa tahtoa. (Vallanvaihtoa)

Ulla-ope puntaroi oppilaidensa valmiuksia vastuun kantamiseen ja on valmis antamaan lisää vastuuta heti valmiuksien kehittyttyä. Näin opettajan ja oppilaiden välinen ohjaussuhde on jatkuvassa muutostilassa kuitenkin niin, että opettajan tahtotila on lisätä oppilaiden itseohjautuvuutta ja kykyä kantaa vastuuta.

4.2.2 Opettajuuden polulla

McEvanin (1997, 85-86) mukaan opettajuuden tutkimuksen tapa ja tavoitteet ovat laajentuneet yhä enemmän henkilökohtaisen perspektiivin suuntaan. Sämtinkin (2004) mukaan omaelämäkerrallinen tutkimus toimii opettajien kohdalla, sillä akateemisen koulutuksen saaneina he pystyvät käsitteellistämään toimintaansa hyvin. Toisaalta Syrjälän (2001, 206) mukaan yksittäisen opettajan tarina ja kokonaisuus auttaa hahmottamaan koko koulun muutosta. Tämän blogin juonteissa on luettavissa tarina bloggaajan urasta ja opettajuudesta sen eri vaiheissa. Uran alkuaikojen ammatti-identiteettiin liittyi ristiriitaisia tunteita.

Ajauduin opettajan uralle vähän kuin vahingossa. Niinpä teinkin työtä ensimmäiset kymmenen vuotta jotenkin vastentahtoisesti. Pidin lapsista ja nautin työskentelystä heidän kanssaan, mutta joku opettajan roolissa ja siihen kohdistuneissa odotuksissa ahdisti. Koin olevani opettajaksi jotenkin liian epäsovinainen. Yritin sopeutua ja asettautua muottiin, josta kopautetaan esille juuri se oikeanlainen opettaja. (Opettajuuden Löytöretkellä)

Ulla-ope kirjoittaa kokeneensa vieraaksi nimenomaan opettajan roolin siihen kohdistettuine odotuksineen. Työ lasten kanssa on kuitenkin tuonut iloa.

Käänte sekä suhteessa opettajuuteen että omaan rooliin opettajana tapahtui kun pääsin kuulemaan luentoa montessoripedagogiikasta. Tajusin, että opettamisen ja kasvattamisen työtä voi tehdä monella tavalla.

Minusta ei koskaan tullut montessoriopettajaa, vaikka jatkoinkin Maria Montessorin ajatteluun perehtymistä usean vuoden ajan. Innostuin itsenäisen oppimisen, konkretisoinnin ja herkkyyksiajattelun ideoista sekä yleensä Montessorin lapsikeskeisestä pedagogiikasta ja lähettelin Lontooseen kirjekurssivastauksia tiheään tahtiin.

Jossakin vaiheessa kävi kuitenkin niin, että huomasin olevani toisinajattelijana myös montessoripedagogiikan maailmassa. En pystynyt hyväksymään kaikkea lukemaani ja vielä vähemmän pystyin pitämään kriittisen asenteeni piilossa. Aloin tajuta, että jos aion tehdä tätä työtä lopun elämäni, minun on löydettävä ihan oma tapani ja tyylini olla opettaja. Näiden ajatusten kypsyessä avuksi tuli vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteet, tuo niukkaakin niukempi asiakirja, jossa opetussuunnitelman tekeminen siirrettiin koulun tasolle ja opettajien asiantuntemukseen luotettiin. Tuossa opetussuunnitelmaprosessissa näkemykseni opettajuudesta ja sen perusasioista kiteytyivät, ja kun niin tapahtui, löysin työstä ennen kokemattonta iloa ja tyydytystä. (Opettajuuden Löytöretkellä)

Käänte ammatillisen roolin omaksumiseen sai alkunsa uudesta teoreettisesta lähestymistavasta, joka innosti ja sai ajattelemaan opettajuutta eri näkökulmasta. Toinen vastaava uutta mielihyvää tuonut kokemus oli haaste uuden opetussuunnitelman parissa. Tämänkaltaista kunnianhimoa ja uusien haasteiden antamaa inspiraatiota on nähtävissä blogissa muuallakin. Kirjoittajaa ovat

ajaneet eteenpäin työuralla sekä uudet roolit esimerkiksi rehtorina että akateemiset jatko-opinnot. Seuraavassa sitaatissa käy ilmi yllättävä kimmoke siirtyä rehtorin tehtävästä takaisin luokanopettajaksi. Ulla-ope kirjoittaa, että kenties lasten kohtaaminen klovnin roolissa toi esiin halun palata luokanopettajan arkeen.

Kolmannen itselleni erityisen merkittävän kurssin tein kymmenisen vuotta sitten kokiessani virkarehtorina jonkinlaista luovuuden näivetystautia. Tunsin kyllä iloa ja innostusta työssäni, mutta samalla oivalsin menettäneeni spontaanin tilanteeseen heittäytymisen taidon ja kyvyn ilmaista itseäni vapautuneesti. Näitä tuntemuksia pohtiessani selasin kesäyliopiston ohjelmaa ja huomasin, että kesäkuussa sopivaan aikaan olisi tarjolla klovnieriakurssi Helsingissä. Esimieheni hyväksyi kurssin täydennyskoulutuksena, ja niin Vilma Vikkelä syntyi. Voi miten nautinkaan Vilmaksi pukeutumisesta, pellenenälookista ja koko kurssin lennokkaasta sisällöstä! Seuraavan joulun alla Vilma pistäytyi jo koulullakin.

Saattaa olla, että se oli juuri rouva Vikkelä, joka sai minut kaipaamaan niin kovasti omaa luokkaa ja luokanopettajan luovaa työtä, että sain tehtyä päätöksen luokanopettajan virkaan palaamisesta. Heittäytyminen draamaan merkitsee monelle lapselle samaa, kuin se merkitsi klovnieriakurssilla minulle, turhista estoista irrottautumista ja sisäisten kipsien murtamista. (Tiedettä ja Tuntumaa)

Työskentelin 1990-luvulla neljän vuoden ajan yksiopettajaisessa koulussa. Työ laajensi näkemystä, jos kohta myös rakkoa kokoaikaisen valvontavelvollisuuden vuoksi. Oli erittäin antoisaa järjestää kaikki koulun toiminta mieleisekseen kysymättä keneltäkään, ja juuri niin luovasti kuin halusi. (Arviointia ja Tekemisen Rauhaa)

Kaksi yllä olevaa lainausta tuovat ilmi myös luovuuden roolin Ulla-open työskentelytavassa. Tärkeinä nähdyt mahdollisuudet kehittää ja muuttaa työtään sekä käyttää taitojaan luovasti nousevat blogissa esiin.

Oman ammatillisen roolin työstäminen uran alkuvaiheissa ja siihen kohdistettujen ulkoisten odotusten kyseenalaistaminen on kenties vaikuttanut siihen, että opettaja on etsiytynyt myöhemminkin urallaan kehittämään opettajuuttaan myös teoreettisista lähtökohdista, toisaalta taas jakamaan ja refleктоimaan osaamistaan nyt, vuosikymmeniä myöhemmin, avoimessa blogissa. Ammatti-identiteetin kyseenalaistaminen on johtanut oivallukseen siitä, että opettajuudelle on etsittävä oma tyyli. Olisiko roolin helpommin omaksunut opettaja tyytynyt toimimaan ammatissaan pohtimatta tai avaamatta opettajuuden merkityksiä? Selittääkö tämä, alun perin ”vahingossa” alalle päätyminen sitä, että bloggaajasta tuli eräänlainen kehittäjäopettaja, joka paitsi tekee oman työnsä oppilaiden parissa, myös toimii äänitorvena monen tasoisten pedagogisten ja ammatillisten kysymysten äärellä?

Tällä hetkellä, kaksi opetussuunnitelmaa myöhemmin, ajattelen edelleen samoin kuin 1990-luvulla. (Tässä kohtaa Sinä, rakas lukijani ehkä ajattelet, että ei mikään ihme, jos ajattelu on jäänyt viime vuosisadalle. Sehän on yli kuusikymppinen kalkkismummo! Kyllä, olen kuusikymppinen mummo, mutta kalkkis en totta tosiaan ole. Tänäinkin hyppäsin subjekti-predikaatti-objekti -ruutua oppilaiden kanssa. Milloin hyppäsit itse ruutua viimeksi? Entäs lauseenjäsenruutua? No niin...) Loppujen lopuksi opettamisen ydinasiat voi ilmaista aika lyhyesti. Ja kun niistä pitää kiinni, on oma olo kevyt ja innostunut, eivätkä ympäristön vaatimukset ahdistaa. (Opettajuuden löytöretkellä)

Blogikirjoitus on luonteeltaan yhtä aikaa yksityinen ja julkinen. Sen vuoksi blogeihin voi liittyä niin yksilön kuin ryhmänkin identiteetti (ks. Gurakin & Antonijevicin 2008). Ulla-open blogi toimii ammatillisen itsereflektion välineenä ja foorumina. Kerronnan henkilökohtaisuus luo kirjoittajalle "online-identiteetin", johon toiset opettajat saattavat samastua. Gurakin ja Antonijevicin (2008) mukaan bloggaamista voi tarkastella voyeristisesta näkökulmasta. Tällöin herää kysymyksiä, miksi joku päivästä toiseen kirjoittaa päiväkirjamaisesti elämästään ja vastavuoroisesti, miksi joku haluaa lukea tuota tekstiä. Tähän voisi vastata vertaismentoroinnin periaattein: Koska ammatti-identiteettiä rakennetaan tarinallisesti omasta työstä kertomalla, voi lukija peilata vastaavasti kertojan tarinaa omiin kokemuksiinsa. Chandler (1998) jopa kyseenalaistaa ajatuksen, että kasvokkain kohdatessa kokemus olisi aina todempi kuin verkossa.

Gurakin ja Antonijevicin (2008) mukaan toinen tapa tarkastella blogia on päiväkirjollekin merkittävä ominaisuus, kronologisuus, joka on ihmiselle psykologisesti merkittävä. Omassa aineistossani merkittäväksi nousivat elämäkerrallisuus ja ammatilliseen rooliin vaikuttaneet seikat työuran varrelta. Blogiteksteissä käsitellään niin omaa koulu-aikaa ja lapsuutta kuin myös varhaisia työvuosia haasteineen ja onnistumisen kokemuksineen. Yksittäisen arkitilanteen purkaminen sanoiksi saattaa johdattaa bloggaajan muistoihin vastaavista kokemuksista aiempina työvuosina. Niitä taas saattaa seurata yhteenveto, jossa opettaja kuvaa kasvatustilanteensa. Näin ammatillinen identiteetti rakentuu lukijan silmien edessä saaden kuvitukseen tuokiokuvia luokkatilanteista tällä viikolla ja vuosien takaa, toisaalta tullen selitetyksi opettajan arvomaailman ja kasvatuskäsityksen kautta. Seuraavassa tekstissä

aikakausilehdestä luettu haastattelu kirvoittaa näkemyksiin lahjakkuuden huomioimisesta ja tasapainoisten lasten kasvattamisesta.

Päässäni alkoi välittömästi oma Siperia-pohdinta. Mitä olen joutunut oppimaan tai saanut oppia omissa siperioissani?

Voisin yrittää tässä yhteydessä keskittyä vain siihen, millaisia muutoksia koulua, opetusta ja oppimista koskevissa näkemyksissäni on tapahtunut sitten vuoden 1977 elokuun, jolloin aloitin opettajana. Rajaaminen ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä elämä muokkaa koko ihmistä niin siperioissaan kuin helpompinkin aikoina. Näennäisesti ammatista irralliset asiat heijastuvat myös opettajuuteen. Yksi suurimmista muutoksista on tapahtunut lahjakkuutta koskevassa ajattelussani.

Olin aidosti epäuskoinen ja hämmästynyt, kun luin vajaan kolmenkymmenen vuoden iässä aikakauslehdessä artikkelin, joka perustui kuusikymppisen, akateemisesti koulutetun ja loistavasti työurallaan menestyneen naisen haastatteluun. Nainen kertoi katuvansa vain yhtä asiaa elämässään, sitä, että oli antanut liikaa ajastaan ja voimavaroistaan ensin opiskelulle ja sitten työlle ja laiminlyönyt niiden varjolla perhettään. Miten kukaan voi katua sitä, että on päässyt pitkälle elämässään? Ihmettelyni oli niin voimakasta, että mieleeni palautuu selkeänä kuvana lehden sivu, jossa tuo juttu oli. Vaikka en nyt taaksepäin katsoessani voisikaan aivan allekirjoittaa tuon naisen ajatuksia, voin kyllä oikein hyvin ymmärtää niitä.

Saattaa olla, että ihmisen koettelevin siperia on vanhemmuus. En yleensä kannata menneiden murehtimista ja märehtimistä, mutta äidin syyllisyydentunteilta en ole voinut välttyä, ja ne iskevät voimakkaimmin niitä vuosia ja hetkiä ajatellessa, joina omat uratavoitteet olivat voimakkaimmillaan. Toisaalta tiedän, että jos en olisi tavoitellut sitä mitä tavoittelin, olisi perhe saanut kärsiä katkerasta marttyyriäidistä. Olisin kyllä tavalla ja toisella antanut perheeni ymmärtää, mitä olin heidän tähtensä uhrannut. On mahdotonta sanoa, kumpi olisi ollut parempi.

Minulla on joka tapauksessa ollut tämä tie. Saavutin paljon enemmän, kuin ikinä olisin voinut etukäteen kuvitella. Kun sen sitten olin saanut, se menetti merkityksensä. Onnea alkoikin olla se, mitä olin paennut: arkinen elämä pienessä piirissä, läheiset ihmiset ja kiintymys, jonka heiltä saan.

Oman elämäni arvojärjestyksessä yhteiskunnallisen aseman tuoma mielihyvä on siis menettänyt merkitystään ja lähipiiriltä saatu arvostus noussut tärkeimmäksi tavoitteeksi. Niinpä en myös opettajana enää ajattele, että jokaisen oppilaan tulisi kehittää lahjakkuutensa korkeimpaan mahdolliseen huippuunsa ja päätyä yhteiskunnassa asemaan, jota tuo lahjakkuus edellyttää. En kannata niin sanottua lahjakkaiden opetusta. Ajattelen, että ihminen ei ole sama kuin lahjakkuutensa. Hän on kokonaisuus, joka koostuu lahjojen lisäksi arvoista, valinnoista ja yksilöllisistä persoonallisuudenpiirteistä.

Lopulta mielestäni tärkeintä on, että yksilö pystyy itse elämänsä valinnoissa säilyttämään tasapainon omien, kulloistenkin arvostustensa ja tavoitteidensa välillä. Lahjakkuutta voi näissä henkilökohtaisissa valintakipuiluissa jäädä hyödyntämättä. Yksittäinen ihminen ei voi kuitenkaan löytää tasapainoa hyötyviljelemällä itseään, vaan ainoastaan toimimalla arvojensa ja persoonansa mukaisesti. Yhteiskuntaa puolestaan hyödyttävät parhaiten tasapainoiset ihmiset, joilla tasapainoisuutensa vuoksi on kykyä toimia rakentavasti niissä tehtävissä, joihin päätyvät. (Siperia Opettaa)

Ulla-ope kirjoittaa, että muualla elämässä tapahtuneet asiat eivät ole erotettavissa opettajuudessa tapahtuneista muutoksista. Samalla hän puntaroi ammatillisen aseman tuomaa merkitystä suhteessa muihin elämässä tärkeisiin tekijöihin. Hän päätyy tasapainoisen elämän kannalle ja kirjoittaa aseman tuoman kunnian

tuottavan yhä vähemmän onnea ikävuosien myötä. Kiinnostavalla tavalla Ulla-ope siirtyy taas pohtimaan asiaa myös pedagogiselta kannalta: Koska tasapainoinen elämä on onnellisempaa kuin huipulle pääseminen, myöskään lasten ohjaaminen vain lahjakkuuksien kehittämisen suuntaan ei ole tarpeellista, mikäli se on pois lapsen kokonaisvaltaisesta, tasapainoisesta kasvusta.

Viimeisissä postauksissa kirjoittaja ikään kuin sulkee opettajan uransa kronologian. Samalla hän tuo esiin sen, että blogin kirjoittamisella on ollut tärkeä tehtävänsä auttaa kirjoittaja pois työelämästä uuden äärelle. Gurakin ja Antonijevicin (2008) sanoin bloggaaja on ”kirjoittanut itsensä läpi” opettajan urasta.

Viime vuosien aikana olen työstänyt luopumiseen liittyviä tunteja kirjoittamalla niistä koneeni ”pöytälaatikkoon”. (On Aika Hiljaa Kiittää)

Kirjoittaminen on tehnyt kirjoittajan kohdalla tehtävänsä: katse alkaa kääntyä tulevaan. (On Aika Hiljaa Kiittää)

Alan olla sinut myös sen asian kanssa, että työura on jäämässä taakse. Vielä viisi vuotta sitten tuntui aivan mahdollomalta ajatella elämää ilman työtä, sen tuomaa haastetta ja omanarvontuntoa. Vähitellen eläköitymisen tuskalla ja pelolla aloitettu palapeli alkaa valmistua. Palapeli ei koostu siitä, mikä on edessä, vaan siitä mikä on nyt jäämässä taakse. Se ei suinkaan ole pelkästään kaunista katseltavaa, mutta se on nyt koossa, ja sitä voi katsella rauhallisena ja kiitollisena. (Palapeli Alkaa Valmistua)

Ehkä kaltaiseni ihmisen kannalta tärkeintä on kokemus, että en ole ollut ajopuu. Olen tehnyt omia valintojani. Joku ihminen tai asia on saattanut sysätä johonkin suuntaan. Omasta itsestä, omista toiveista, unelmista ja arvoista on kuitenkin aina noussut päätös siitä, mitä seuraavaksi lähden tavoittelemaan. Ura on ollut tärkeä, mutta sen nousut ja laskut olen saanut itse määritellä. Kauneimmat ja harmonisimmat kohdat palapelissäni eivät osu sinne, missä ehkä yleisesti ajateltaisiin niiden olevan. Ne ovat siellä, missä oma tunne työn mielekkyydestä on ollut voimakkaimmillaan. (Palapeli Alkaa Valmistua)

Korkeakoski (2004) painottaa itsearviointinissa syvän itsetietoisuuden merkitystä. Paitsi oman toiminnan ja tavoitteiden ymmärtäminen, olennaista on lisäksi itsearvostus. Ulla-ope maalaa muutamilla lauseilla työurastaan kuvan monipuolisena mutta kaikkienensa tyydyttävänä. Vaikka bloggaaja ei näe uraansa pelkästään kauniina, löytää hän kiitollisuutta ja rauhaa sen tutkimisesta. Uraa kokoavista tekstiotteista välittyy seesteisyys ja omanarvontunto. Kaikkea avaamatta kirjoittaja kytkee kauneimmat hetkensä työn mielekkyyden kokemiseen, ei niinkään uran ”huippukohtiin” ulkoa katsottaessa. Ulla-ope määrittelee uransa olennaisimmaksi piirteeksi kokemuksen omasta

päätäntävallasta. Omat toiveet ja arvot ovat antaneet suuntaa uralle ja sen muutoksille. Hänen lähes viimeiseen postaukseensa kirjoittamat sanat ”tärkeintä on kokemus, että en ole ollut ajopuu” rinnastuvat mielenkiintoisesti blogin alkupään tekstin sanoihin ”Ajauduin opettajan uralle vähän kuin vahingossa. Niinpä teinkin työtä ensimmäiset kymmenen vuotta jotenkin vastentahtoisesti”. (Opettajuuden Löytöretkellä) Tahto ja ammatillinen identiteetti ovat uran varrella löytyneet ja muuttaneet vastentahtoisien, roolipaineiden kanssa kipuilevan nuoren määrätietoiseksi, työstään nauttivaksi opettajaksi.

4.2.3 Persoona pelissä

Työuraa aloittaessani puhuttiin paljon siitä, että opettaja tekee työtä persoonallaan. Koin, että meitä opettajiksi opiskelijoita rohkaistiin keskinäiseen erilaisuuteen. Työyhteisöissä ei kovin yksilölliseksi yltynyttä touhua ehkä hyväksytty, ja nuori opettaja soviaistettiin usein hyvin nopeasti sopivaisuuden rajoihin. Yleinen asiantuntijakeskustelu oli kuitenkin humanistisen psykologian vahvasti värittämää, ja olin vakuuttunut, että ainakin periaatteessa yksilöllisyys on ainakin luvallista ja jopa tavoiteltavaa. Olenkin aina kokenut, että voin olla vapaasti oma itseni opettajan työssä. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että kiroilisin, pahoinpitelisin, solvaisin oppilaita tai pauhaisin päivästä toiseen ilman mitään mittaa ja määrää. Luonteeni mukaisesti puhuttelen ja ojennan lapsia kuitenkin hyvin suorasukaisesti, korotan ääntäni tarvittaessa, vaadin ja vahdin. Saatanpa joskus vuodattaa muutaman kyyneleenkin, kun jokin asia koskettaa niin voimakkaasti.

Puhe työn tekemisestä persoonalla on vuosien mittaan vähentynyt ja lopulta väistynyt lähes kokonaan. Sen sijaan opettajia muistutetaan tuon tuostakin, että pitää olla ammatillinen. Ammatillisuutta ei oikein missään määritellä siten, että käsitteestä saisi kunnollisen otteen. Kun joku opettaja pääsee otsikoihin ylitettyään jonkin näkymättömän rajan kyseenalaisilla toimillaan, alkaa joka tapauksessa sieltä ja täältä niin sanottujen asiantuntijoiden joukosta kuulua kommentteja ammatillisuuden puutteesta. Ainakin ammatillisuuteen tuntuu näiden kommenttien perusteella kuuluvan etäisyyden ottaminen omiin tunteisiin, jonkinlainen epämääräisesti ilmaistu oman toiminnan eettinen tarkastelu ja asiakkaan, siis oppilaan ja huoltajan oikeuksien tunteminen ja kunnioittaminen. Siinä ei juuri persoona pääse juhlimaan, jos ei satu olemaan luonnostaan tunteensa ja käytöksensä hyvin hallitseva sekä eettisesti korkeatasoiseen harkintaan kykenevä persoona. Ehkä näiden luontaisesti ammatillisten opettajienkin olisi silti hyvä suorittaa kouluhallinnon arvosana sekä asiakkaan kohtaamisen kurssit I ja II.

Kenen tahansa on tarpeellista välillä pysähtyä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen moraalista luonnetta. Miksi kuitenkin koen, että tässä kehityskulussa persoonan arvostamisesta ammatillisuuden yksipuoliseen korostamiseen on jotain vialla? Opettajana ajattelen, että on hienoa, kun luokassa on monenlaista kaveria. On äänekkästä ja hiljaista, ulospäin suuntautuvaa ja sisäänpäin kääntynyttä, hauskaa ja vakavaa, herkästi kiihtyvää ja pitkäpinnaista. Eikö yksi tärkeimmistä tehtävistäni kasvattajana ole rohkaista lasta kasvamaan omaksi itsekseen, joka uskaltaa tulla esille, tunnistaa ja ilmaisee tunteitaan, on yksilöllinen persoona? Opettajana minulla kuitenkin pitää olla jatkuvasti jarru päällä oman persoonani suhteen, jos haluan toimia ammatillisesti? Työroolin tulisi olla suoja, ei ammatillisuuden vankila. Ei kukaan jaksa vaativassa työssä, jos työpäivän aloittaminen merkitsee jatkuvaa oman persoonan tarkkailua ja rajoittamista tai venymistä johonkin, joka ei itseltä luonnostaan suju. Myös ylilyönnit käyttäytymisessä ovat todennäköisempiä silloin, kun opettajan mieltä kiristää epäily omasta ammatillisuudesta.

Tämä muuli ei enää suuntaansa muuta, mutta toivoisin nuorten, työuraansa aloittavien opettajien puolesta, että persoonana saisi jälleen enemmän tilaa. Oman persoonan arvostaminen ja vapautunut ilmaisu tuo opettajan toimintaan spontaania iloa, mikä heijastuu aina myös luokkaan ja keventää oppilaiden oloa. Siinä rinnalla kun vielä muistutetaan ammatillisuudesta, on opettaminen sekä antoisaa itselle että rakentavaa sille yhteisölle, jossa opettaja tekee työtään. (Persoonaa ja Ammatillisuutta)

Ullaope pohtii blogiteksteissään jonkin verran ammatillisuuden vaatimusta. Hän vertaa sitä työn tekemiseen persoonan kautta ja näkee, että ammatillisuuden vaatimus vähentää opettajan liikkumavaraa työssä. Ullaope arvostaa persoonan näkymistä ja opettajan vapautta määrittellä itse oman työroolinsa rajoja.

Bloggaaja ei ole yksin tämän pohdinnan äärellä. Australialainen kasvatustieteilijä Johnston (2015) on tutkinut professionaalisuuden käsitteen muutosta opettajan työssä. Hän puhuu professionalistumisesta, jolla tarkoitetaan ammatillisuuden korostumista. Johnstonin mukaan kehityksen painopisteenä on arvioinnin, saavutusten ja mitattavuuden ulottuvuudet. Johnston haluaakin nostaa esiin kysymyksen, voiko opetuksen laadun yhdistää näihin määreisiin, kuten hänen mielestään on yleisesti tehty. Professionaalisuuden korostamisessa on kysymys ammatin statuksen kohottamisesta. Johnstonin tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka opettajat uskoivat oppimistulosten paranevat, myös opettaja ja hänen työtapansa oli enemmän tarkkailun alaisena. Painopiste työssä oli siirtynyt oppilaiden kohtaamisesta enemmän muihin työtehtäviin. Huolena oli, ettei opettajaan luoteta tai että häntä ”on johdettava ylhäältä”.

Heikkinen ym. (2011) toteavat, että ammattimainen opettaja on moraalisesti sitoutunut ja orientoitunut työhönsä. Suomessa myös luottamus opettajia kohtaan auttaa ammattilaisuuden ylläpitämisessä. Johnstonin mukaan opettajien ammatillista kehittämistä tehtäessä herää opettajilla kysymyksiä, kenen ehdoilla ja kenen määrittelemillä tavoilla ammatillista kehittymistä tehdään. Tätä pohtii myös Ullaope kommentoidessaan uuden opetussuunnitelman asettamia vaatimuksia toivoen opettajille liikkumavaraa sen toteuttamisessa.

Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan kuuntelemista, dialogisuutta ja itsenäistä päätöksentekoa. Näkemys oppimisesta on konstruktivistinen. Kun opettajan halutaan oppivan uutta, samat periaatteet kannattaa pitää mielessä. (Opettaja Uutta Oppimassa)

Rautiainen (2008, 123-124.) linjaa, että jos haluamme pitää kasvatuksen kolme perustehtävää sivistystehtävän, sosialisatiotehtävän, ja identiteettitehtävän

keskustelussa ja koulutyön ytimessä, on opettajilla oltava mahdollisuus näkyä persoonina koulussa. Siis ei vain anonyymeinä "robotteina". Schön (1992) kuvailee vieraantumisen tai hylkäämisen termeillä tilannetta, jossa ruohonjuuritason työssä koetaan ylhäältä annetut rajat toimimattomina. Tällöin luottamus akateemisen maailman kykyyn ratkaista sosiaalisia ongelmia heikentyy. Kasvatustieteissä tämä on ilmennyt Schönin mukaan erityisen voimakkaasti, sillä akateemiseen tiedon tuottamiseen on perinteisesti luotettu opettajien keskuudessa vahvemmin kuin muilla aloilla. Tämän seurauksena byrokraattinen ja hierarkkinen malli on näkynyt kouluissa oppimiskäsityksen perustumisena tiedon siirtämisen ajatukseen. Schönin näkökulma ei tosin välttämättä päde niin hyvin Suomessa johtuen suomalaisen opettajan vahvasta koulutuksesta ja kyvystä oman työskentelynsä pedagogisiin perusteluihin. Schön on kehittänyt itsereflektion (reflective practise) mallin, joka auttaa käytännön työssä opitun tiedon ja teoreettisen tutkimustiedon sovittamisessa yhteen. Opettajien kertomukset opettamisestaan eivät hänen mukaansa vastaa kovinkaan hyvin sitä, miten he oikeasti toimivat opettaessaan hyvin. Jos opettajalta "leikataan siivet" liiallisella ylhäältä tulevalta ohjaukselta, heiltä viedään mahdollisuus luoda opetustaan oman osaamisensa pohjalle, joka perustuu kokemuksiin ja reflektointiin.

4.3 Kokemusten jakaminen ja kehittäjäopettajuus

4.3.1 Kehittäjäopettajuus

Saarenketo (2016) pohtii, mitkä tekijät tukevat ja toisaalta estävät arjen koulutyössä tarvittavia muutoksia. Hän toteaa, että oppimiskulttuurin kehittymiseksi tarvitaan jatkuvaa ja aktiivista yhteistyö- ja kommunikointitaitojen kehittämistä kaikkien luokassa työskentelevien kesken. Oppimisen omistajuus ja itseohjautuvuus saavutetaan vähitellen, jos ympäristön arvot, asenteet ja toimintatavat tukevat ja ohjaavat sitä. Saarenketo linjaa vielä, että koulukulttuurin ja opetuskulttuurin kehittyminen kulkevat rinnakkain. Siksi opettajan herkkyyys ja valmius muutokseen ovat olennaisia koulukulttuurin

elementtejä. Näen, että opettajan herkkyys vaatii blogitekstien tapaista itsereflektiota, jossa omia ratkaisuja ja vaihtoehtoisia ratkaisuja voidaan puntaroida joko yksin tai yhdessä kollegoiden kanssa. Ulla-ope toteaa muutoksen välttämättömäksi piirteeksi opettajan uralla:

On selvää, että opettaja, jos kuka, elää oppimisesta. Ei pidä jämähtää ajattelemaan, että se, miten nyt toimin, on ainoa oikea tapa. Ei silloinkaan, kun kaikki menee hyvin. Uuden ryhmän kanssa voivat olla uudenlaiset konstit tarpeen, joten on suostuttava oppimaan aina uutta. (Jaksaa, Jaksaa)

Opettajuus muuttuu työvuosien kuluessa. Kyndt ym. (2016) toteavat, että ensimmäisiä vuosiaan työskentelevät opettajat saattavat olla arkoja ottamaan kontaktia opettajakollegoihinsa peläten tullessa nähdyksi epäpätevinä, vaikka he saavat harvoin tarvitsemaansa ohjausta opettajan työn haasteisiin. Uran lopussa opettajat taas ovat itsevarmoja. Toisaalta työssä viihtyminen on kiinni oppilaiden oppimistuloksista ja opettajan suhteesta oppilaisiin. Uran loppupuolelle liittyy myös ristiriitaisia tunteita, vähittäistä vetäytymistä ja haikeita muistoja.

Ulla-ope työskentelee blogitekstejä kirjoittaessaan viimeistä vuotta ja on ottanut tämän näkökulmakseen myös bloginsa nimessä. Kenties jo aloittaessaan blogiaan hän on tiennyt luovansa blogin myötä katsauksen koko uraansa. Ehkä hän on halunnut jättää ”ammattillisen testamentin”, jossa kertoo paitsi työstään nyt, myös opettajan työstä viime vuosikymmeninä sekä kasvatusajattelustaan ja sen muotoutumisesta. Blogissa on muistoja Ulla-open työuran alusta, jolloin kokeneemmat kollegat saattoivat vastustaa esimerkiksi vieraan kielen asemaa.

Yksi usein esitetty perustelu opetuksen uudistamiselle on tulevaisuudentutkimus ja sen tulokset. Opettajasivustoillakin jaetaan tutkijoiden näkemyksiä siitä, mihin ollaan menossa ja millaisia muutoksia on tulossa. Monesti noita artikkeleita lukiessa tulee tunne, että kirjoittaja asettuu aika reilusti lukijan yläpuolelle. Tekstistä välittyy ajatus, että vain tutkijat ymmärtävät missä turbulenssissa maailma on, ja mihin vielä päädytään.

Tulevaisuudessa ammatteja katoaa ja säilyvät ammatit muuttuvat kokonaan erilaisiksi, tarvitaan aivan ja täysin erilaisia taitoja kuin tänä päivänä, nykyisin työelämässä arvostetut ominaisuudet menettävät ihan tyystin merkityksensä, ja niin edelleen. Tuollaista tekstiä lukiessa koulutuksen saaneelle, pätevälle ja työnsä hyvin tekeväälle opettajalukijalle saattaa tulla tunne, että oma ammattitaito on ehkä kovinkin vajavainen tai ainakin se on sitä kymmenen vuoden päästä. Syntyy ehkä jopa epäily, että ei pysty tekemään opettajan työtä, kun ei pisy kehityksen kelkassa.

Luulen, että tilanne oli aika samanlainen peruskouluun siirtymisen yhteydessä vieraan kielen tullessa osaksi kaikkien oppilaiden opetusta. Suuri osa opettajista oli tuolloin keskikoulupohjalta kansakoulunopettajan tutkinnon suorittaneita. Monet taisivat

ainoastaan äidinkielen. Asiantuntijat toittivat kielitaidon merkitystä, sitä, että suomalaiset eivät pärjää tulevaisuuden haasteissa ilman laajaa kielitaitoa. Muistan, että vanhempien opettajien tunnelmat olivat hyvin sekavat ja epävarmat tuossa vaiheessa – ja kuitenkin he olivat todellisia kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisia. Esimerkiksi itse en koskaan olisi oppinut opettajuutta ilman vanhemman opettajasukupolven esimerkkiä.

Kielitaitovaatimukset olivat tietenkin täysin oikeutettuja. Kun ajatellaan tilannetta nyt, on helppoa havaita, että asia on korjattu. Opettajat ovat monipuolisesti kielitaitoisia ja kielten merkityksestä ei tarvitse enää kiistellä. Uskon, että näin käy nyt ja tulee myöhemminkin käymään erilaisissa kehittämisspaineissa. Tietyt muutosta ja kehittämistä vaativat asiat nousevat esille, ja kehityksen tahtia sopivasti maltillistavien kiistojen jälkeen niihin sitten vastataan. Muutosten ennakoinnista ei tarvitse kehittää neuroosia, sillä ihminen on joustava ja pystyy oppimaan uutta. Tällä hetkellä nuori opettaja on teknologian osaaja ja vanhempi tuntee sillä alueella epävarmuutta. Opettajuus ei kuitenkaan ole yhdestä taidosta kiinni. Sellaista yhteen osaamisalueeseen liittyvää vaatimusta ei ole eikä tule, joka yksinään kaataisi opettajuuden. Itse nuorena opettajana paikkasin oman kouluni kielitaidon vajetta. Nyt nuoret opettajat tekevät samoin teknologisen osaamisen osalta. On ilo saada heiltä apua ja on ilo opastaa heitä opettajuuden olemukseen, joka rakentuu siitä, että olemme ihmisiä. Uskallan väittää, että ihminen on jokseenkin sama vielä kymmenen ja kahdenkymmenenkin vuoden päästä. (Tulevaisuusneuroosia Ja Sen Vastustamista)

Tässä postauksessa itsereflektio kiertyy muistelemaan omaa suhdetta muutoksia vastustaviin vanhempiin kollegoihin. Tuolloin Ulla-open kielitaito nähtiin vieraana ja jopa toisia opettajia uhkaavana seikkana, joka kyseenalaisti vanhempien kollegojen ammattitaidon. Bloggaaja toteaa tietotekniikan olevan tänä päivänä vastaava uudistava tekijä. Ulla-ope asemoi itsensä nyt kokeneemmaksi kollegaksi, joka välittää nuorille opettajille ilomielin opettajuuden olemusta saaden puolestaan heiltä apua tietotekniikan saralla. Hän myös toteaa, että opettajuus ei rakennu vain yksittäisen taidon varaan ja näin ollen ammattitaito kestää aikaa paremmin kuin moni luulee.

Ulla-ope viittaa ”kehityksen jarruihin” toteamalla että kehityksen nopeuteen vaikuttavat ”sen tahtia sopivasti maltillistavat kiistat”. Samaa ajatusta löytyy muistakin teksteistä. Ulla-ope asemoi itseään toisaalta uudistusmieliseksi ja toisaalta taas ”kasvatuksen ydintä” ja toimivia rakenteita säilyttämään pyrkiväksi. Useat kommentit osoittavat halua kyseenalaistaa tai vähintäänkin tarkkailla opetusalan muutoksia ennen niiden käyttöön ottoa.

Jokaisen sukupolven kohdalla oppimisen ja kasvamisen koko urakka on perustuksien myöten aloitettava aina alusta. Myös tämän, jo saavutetun tason säilyttäminen vaatii selkeitä toimia ja sitoutumista. (Uutta Ja Vanhaa)

Uudistamisella ei ole koskaan mitään itseisarvoa. Sen sijaan jokaisella oppilaalla on. Yksikään oppilas ei saa jäädä muutoshuuman jalkoihin. Minulle on jätettävä oikeus harkita millaisessa tahdissa ja mitä asioita painottaen vien uusia asioita läpi omille oppilailleni. (Opettaja Uutta Oppimassa)

Bloggaajan maltillisessa asenteessa näkyy Kyndtin (2016) esiin tuoma kokeneempien opettajien kyky suhteuttaa oppimaansa monipuolisesti ja holistisesti koulumaailmaan ja taito nähdä asiat laajemmassa kontekstissa. Seuraavassa postauksessa Ulla-ope käsittelee huumorin keinoin koulumaailman nykyisiä trendejä. Hän tuumii perinteisinä pitämiensä arvojen saavan vain ”muutaman peukutuksen ja pari hieman häpeilevin sormin napautettua sydäntä”, kun taas robotiikasta ja yksilöstä puhuvat kuuluvat ”uudistajien uljaaseen joukkoon”. Kirjoituksen satiirisen sävyn ja huumorin läpi on nähtävissä kuitenkin myös ärtymystä ja kritiikkiä, joka kiteytyy mielestäni lauseeseen ”kaikki, aivan KAIKKI on ajateltava nyt toisin”.

Päivän sanoja koulukasvatuksessa ovat esimerkiksi yksilöllisyys, digitaalisuus, osallisuus, itsearviointi, luovuus, robotiikka ja oppilaan oma valinta. Niitä toistelllessaan opettaja tuntee olevansa ajan hermolla ja osa uudistajien uljasta joukkoa. Postmodernissa maailmassa, ja varsinkin kun ajatellaan tulevia vuosikymmeniä, iänikuiset hokemat ja totuudet on jätettävä omaan arvoonsa. Maailma on nyt aivan eri paikka kuin koskaan aikaisemmin, vanhoilla eväillä ei pitkälle pötkitä. Kaikki, aivan KAIKKI on ajateltava nyt toisin.

Jos suosittelet vaikkapa jollekin opettajasivustolle noiden mainittujen käsitteiden sijasta esimerkiksi kohteliaisuutta, luotettavuutta, ahkeruutta ja vastuullisuutta, vastauksena on ehkä muutama peukku sekä pari hiukan häpeilevin sormin napautettua sydäntä. Menneen koulumaailman rippeet ja ne viimeiset kansankynttiläopettajuutta edustavat ikäluokat siellä vähäisiksi käyvillä voimillaan vielä yrittävät jankuttaa turhanpäiväisiä tarinoitaan.

Merkillistä on, että työelämä ei tässä älyä tulla kasvatustutkijoiden perässä! Tänäkin uutisoitiin työilmoituksesta <http://www.is.fi/tyoelama/art-2000005148737.html>, jossa joku aataminaikuinen toimitusjohtaja hakee kesätyöntekijöitä täysin aikansa eläneillä kriteereillä. Pitäisi osata tervehtiä, käyttäytyä ystävällisesti, jättää kännykkä pois töitä tehdessään ja tulla töihin aamulla viimeistään kahdeksalta. Kaikkein vähiten päivänvalo kestävät t:n mainitsemat työvälineet. ”Lapio, ämpäri, siivousrätti, ...” - anna mun kaikki kestää.

Tosiasiaa meistä kenelläkään ei ole mitään sellaisia ihmisiä vastaan, jotka osaavat käyttäytyä, ovat luotettavia, tarttuvat työhön kuin työhön ja tekevät oman osuutensa yhteisistä tehtävistä vaatimatta erityiskohtelua. Itse asiassa me toivomme sellaisia lähellemme. Miten hienoa onkaan olla osa yhteisöä, jonka ilmapiiriä leimaavat keskinäinen kunnioitus ja vastuullinen yhteisen hyvän hakeminen.

En vastusta uusia tuulia opetuksessa. On tärkeää ottaa huomioon oppilaan yksilölliset ominaisuudet, hänen mielipiteensä opetuksen järjestämisestä ja hänen omat tavoitteensa sekä arvionsa työnsä laadusta. On luonnollisesti välttämätöntä seurata maailman muutosta, omaksua muutokseen liittyvää tietoa ja oppia taitoja hallita sitä. Itsenäisen ajattelun ja valintojen tärkeyttä ei voi liikaa korostaa. Nämä asiat eivät kuitenkaan mielestäni muodosta kasvatuksen kovaa ydintä. Se tulee esille nimenomaan tuossa linkin takaa löytyvän työilmoituksen sisällössä ja hengessä.

Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet on joka sukupolven määriteltävä uudestaan ja tässä kiihkeän muutoksen ajassa useammankin kerran. Turhalta vaivalta ja työryhmissä istumisilta säästytäisiin, jos joidenkin tavoitteiden itsestäänselvyys myönnettäisiin jo lähtökohtaisesti. Työpaikkailmoitusta siteeraten: ”osaat katsoa ihmisiä silmiin, osaat sanoa aamulla huomenta, osaat muulloinkin tervehtiä muita työntekijöitä, asiakkaita ja

vierailijoita.” Siinä on jo yksi tavoite, joka tuskin menettää ajankohtaisuuttaan nykyisten koululaisten työuran aikana. (Tervehtien Töihin)

Edelliset otteet aineistosta käsittelevät konservatiivisia ajatuksia suhteessa koulumaailmaan sekä seikkoja, jotka Ulla-ope kokee pysyviksi ja ajattomiksi kasvatuksen saralla. Kuitenkin kokonaisuudessaan blogista välittyy ennen kaikkea aktiivinen ote opettajuuden muutoksiin ja halu kehittää koulua. Nämä pohdinnat saavat bloggaajan näyttäytymään kehittäjäopettajana, joka paitsi itse opiskelee ja kokeilee uutta, tahtoo myös nostaa uudet ideat keskusteluun ja jakaa havaintojaan toisille. Kehittäjäopettajuus näkyy myös pyrkimyksenä teorian ja käytännön väliseen vuoropuheluun. Schön (1992, 120-121) kuvailee dilemmaa, jossa teoreettisten, ylhäältä päin annettujen uudistusten kokeileminen lamaannuttaa sitä käyttöön ottavan käytännön tason työntekijän. Pahimmassa tapauksessa työntekijän kokemus omasta pätevyydestään ja kontrollista työhönsä häviää. Tähän dilemmaan viittaa myös Ulla-ope pohtiessaan kokeneempien opettajien tuntemuksia koulun uusien tuulien edessä sekä nyt että ollessaan itse nuori opettaja.

Schön (1992, 122) kuvaa reflektion ydintä, reflektiivistä keskustelua ongelman ja tilanteen ”materiaalien” kanssa. Tällainen refleктоiva keskustelu on hyvä lähtökohta blogin pitämiselle viimeisenä vuonna ennen eläkkeelle jäämistä. Se on myös hyvä hetki oman osaamisen pohtimiselle ja avaamiselle. Seuraavassa postauksessa Ulla-ope pohtii itsearviointia ja nostaa esiin havaintonsa, että pystyäkseen asettamaan uusia tavoitteita, on henkilön tunnettava itsensä hyväksytyksi ja osaamisensa riittävän hyväksi. Hän myös löytää oppilaista kaksi tyyppiä, joista toinen innostuu ja motivoituu tavoitteiden asettamisesta, toinen taas säikähtää ja ”menee lukkoon”. Itsensä Ulla-ope määrittelee jälkimmäiseen kategoriaan. Hän pohtii toimivansa parhaiten ”itseltään salaa” ja ilman tavoitteita ja suorituspainetta.

Pidimme luokassani uuden opetus suunnitelman mukaiset arviointikeskustelut oppilaiden kanssa ennen syyslomaa. Oppilaat odottivat niitä innostuneina. Yksi heistä kyseli omaa vuoroaan niin ahkerasti tuntien alussa, keskellä ja lopussa, että kun hänen keskustelunsa lopulta oli pidetty, huokasin todella helpotuksesta. Keskustelun ideana oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä omasta osaamisestaan sekä pohtia heidän tavoitteitaan tälle lukuvuodelle.

Itselleni tavoitteiden asettaminen on aina ollut vastenmielistä. Olen onnistunut tekemään kaikki tärkeimmät suoritukseni tavoitteita asettamatta ja ilman aikatauluja, melkein itseltä salaa. En halua kasata itselleni suorituspaineita, vaikka olenkin valmis tekemään työtä. Toiset taas innostuvat toisissaan työskentelemään ja ponnistelemaan vasta selkeiden tavoitteiden suunnassa. Tämän eron huomasi myös oppilaiden välillä. Jotkut kirjasi mielellään koviakin tavoitteita itselleen ja toiset lukkiutuivat siinä keskustelun vaiheessa, kun olisi pitänyt nimetä vähintään yksi tavoite omalle työskentelylle. Heidän tavoitteensa jäivät jossain määrin näennäisiksi. Niitä ei oikeastaan olisi tarvinnut edes kirjata, sillä he pääsevät niihin varmuudella joka tapauksessa.

Yksi asia noissa keskusteluissa tuntui yhdistävän tavoitekammoisia ja innokkaita tavoitteenasettajia. Lapsen halu kehittyä ja saavuttaa uusia osaamisen tasoja syntyy silloin, kun hän kokee olevansa riittävän hyvä jo nyt. Lytätty ei usko itseensä ja kykynsä oppia. Olikin hienoa käydä oppilaiden kanssa läpi heidän vahvoja alueitaan ja todeta, että itseluottamus on kaikilla tässä ryhmässä kunnossa suoritustasosta riippumatta.

Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen on minulle opettajana myös kehittymisen paikka. Onneksi en joudu väentämään siihen liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita. Toivon silti kehittyväni ja olen valmis näkemään vaivaa, jotta niin tapahtuisi. Oppilaideni tapaan myös minä tarvitsen tässä tilanteessa varmuuden siitä, että olen kyllin hyvä jo nyt.

Seuraan aktiivisesti paria uudistusta vireästi kommentoivaa opettajasivustoa, enkä ole niillä esitettyjä ajatuksia luettuani ollenkaan vakuuttunut siitä, että päteviä opettajia välttämättä pidetään kovinkaan hyvinä. Tiputtiko heinäkuun vaihtuminen elokuuksi osan opettajista kehityksen kelkasta? Vallalla tuntuu olevan jaottelu ”kehittyjät” ja ”kehityksen jarrut”. Jos tarjolla olisi joku objektiivinen näkökulma tämän asian arvioimiseksi (mitä en usko), kumpaan joukkoon minut heitettäisiin? Sitten vielä tärkeämpi kysymys: Mitä hyötyä Suomen koululaitokselle tai yksittäiselle koululle on pitää yllä tällaista jakoa? – Ei mitään! Siitä ei hyödy edes se joukko, joka pitää itseään muita edistysellisempänä, sillä pienellä joukolla ei kehittämisen onnistu. Nyt on aika jokaisen opettajan kehua itse itsensä, jos kukaan muu ei ole sitä tehnyt, ja ryhtyä vahvan itseluottamuksen vallassa uudistumaan ja kehittymään. Niin olen itse koko uudistuksen ajan tehnyt ja aion tehdä edelleen. (Itsearviointia ja Tavoitteita)

Jo aiemmin käsittelemäni Schönin reflektiota käsittelevän termin ”conversation with the material” voi nähdä metaforisena. Esimerkiksi se, millaisena ihminen näkee ongelmansa tai tehtävänsä, vaikuttaa siihen, mitä hän ympäristöstään näkee ja ottaa käyttöönsä. Materiaalien vaihtaminen vaikuttaa myös siihen, kuinka niitä käytetään ja se avaa uusia näkemisen ja ajattelemisen tapoja. Kokeillessaan ja oppiessaan, järjestellessään ennalta tuttuja materiaaleja uudelleen ”keskustelemalla” niiden kanssa, ihminen luo ainutlaatuisen koherenssin mieleensä. (Ks. Bamberger & Schön 1983.) Tämä voitaneen rinnastaa ammatti-identiteetin syntymiseen kokemusten ja reflektion myötä. Ullaope pitää yllä sekä akateemisen maailman tarjoamia virikkeitä että käytännön kokemustaan kirjoittaessaan ammatillisesta kehittymisestä.

Kehittäminen kasvatuksessa ja opetuksessa on kestäväntä, kun se tehdä näitä kolmea näkökulmaa, kokemusta, tutkimusta ja filosofista analyysiä hyväksi käyttäen. Pitkään käytännön kokemus, monipuolisin mahdollinen spekulatio tai kaikki luotettavan tiedonhankinnan täyttävä tieto ei yksinään riitä.

Ei ole perusteltua nostaa mitään niistä ylivertaiseksi muihin nähden. Filosofinen spekulatio eksyy herkästi niin korkealle teoreettiselle tasolle, että konkretiassa elävä kasvattaja ei siitä paljon koe kostuvansa. Käytännön työssä taas näköalat saattavat arjen pyörittämisessä kaventua, ja pahimmillaan oma kasvatuksen ja oppimisen teoria on sama kuin oma kasvatuksen ja oppimisen käytäntö. Moni kokemuksen ja oman ajattelun kautta syntynyt arvokas oivallus voidaan puolestaan sivuuttaa, kun tutkimustietoa sen tueksi ei pystytä esittämään. (Tietoa, Kokemusta ja Spekulaatiota)

Teorian ja käytännön vuoropuhelu on toiminut bloggaajalle arjen työskentelyä motivoivana tekijänä. Kyndt ym. (2016) sijoittavat teoreettisen opiskelun vasta neljänneksi yleisimmäksi informaalin oppimisen tavaksi opettajilla. Sen edelle menevät kollegoilta oppiminen joko vuorovaikutuksessa jakaen tai tarkkailemalla sekä itsenäinen ”yrityksen ja erehdyksen” kautta oppiminen. Bloggaajalle vaikuttaa kuitenkin olevan tyypillistä uusien pedagogisten teorioiden kautta oppiminen. Hän puolustaa vuoropuhelua todeten, että pelkkä ”filosofinen spekulatio” ei anna käytännön koulutyölle välttämättä mitään eväitä, toisaalta koulutyön arki voi sokeuttaa opettajan luulemaan, että olemassa oleva käytäntö on yhtä kuin tavoitteet. Ulla-ope on jäsentänyt ammatillisia ajatuksiaan myös opetussuunnitelmatyön kautta.

Näiden ajatusten kypsyessä avuksi tuli vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteet, tuo niukkaakin niukempi asiakirja, jossa opetussuunnitelman tekeminen siirrettiin koulun tasolle ja opettajien asiantuntemukseen luotettiin. Tuossa opetussuunnitelmaprosessissa näkemykseni opettajuudesta ja sen perusasioista kiteytyivät, ja kun niin tapahtui, löysin työstä ennen kokematon ilo ja tyydytystä. (Opettajuuden Löytöretkellä)

Opetussuunnitelmaan kantaa ottaminen ja aktiivinen laatiminen on siis auttanut oman opettajuuden määrittämisessä. Samoin bloggaaja puhuu viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen äärellä käydystä keskustelusta sosiaalisessa mediassa. Ajatusten sanoittaminen, näkyväksi tekeminen, ajatusten vaihtaminen, reflektointi on tärkeä osa ammatillista uudelleen asemoitumista.

Asiaa auttaa, jos muutos on mielestäni jo lähtökohtaisesti hyvä ja järkevä. Jos se ei heti istu ajatusmaailmaani, sen hyvyys ja järjellisyys pitää kyetä perustelevaan. Minulle ei riitä kärsimätön heitto, että opetussuunnitelma velvoittaa jokaista opettajaa. Siinähan paljastuu vain, että muutoksen idea ei ole heiton tekijällekään valjennut. Sisäistettyä asiaa nimittäin esittelee toisille mielellään ja perusteellisesti. Jos eteeni kyetään avaamaan houkutteleva näkymä muutoksen vaikutuksista, tempaudun kyllä mukaan, vaikka ehkä hitaasti ja harkiten. (Opettaja Uutta Oppimassa)

Fransson ja Frelin (2016) ovat tutkineet pitkäaikaisesti työhönsä sitoutuneita opettajia. He kuvaavat useita tekijöitä, jotka vaikuttivat positiivisesti työssä jaksamiseen ja siitä toistuvasti innostumiseen. Yksi on työn ydintehtävästä, eli

opettamisesta, pitäminen. Ulla-open kirjoituksissa tähän piirteeseen viittaa esimerkiksi seuraava sitaatti.

Kymmenen ensimmäistä vuotta kärvistelin ”Mitähän minusta tulee isona?” -ajatusten kanssa. Onnekseni pääsin lopulta opettajuuden imuun, ja siinä työn imussa mennään, ehkä vielä aiempaa innostuneemmin, nämä viimeiset kuukaudetkin. (Opetusta ja Asiakirjan laatimista)

Toinen tekijä on suhde oppilaisiin ja oppilasryhmiin, varsinkin kokemus siitä, että pystyy auttamaan oppilaita ja oppilailta saatava positiivinen palaute. Tärkeää on ilon ja välittämisen tunteet sekä kokemus siitä, että on tärkeä oppilaille. Haasteiden selättäminen, vaihtelevat haasteet ja uudet oppilaat aiheuttavat myös sitoutumisen kokemusta. Tyydytystä työstä tuo älyllinen haastaminen joko vaikean oppisisällön tai motivoitumattomien oppilaiden kohdalla. Omassa aineistossani positiivinen suhtautuminen ja työssä koettu tyydytyksen tunne käy ilmi seuraavassa Ulla-open tekstissä.

Kyllä, haluaisin kokea aina vain uudestaan ne tunnelmat, joissa eletään yhteisen oppimisen aallonharjalla...Työpäivän jälkeen kotiin ajaessa mieleen nousee tunne, että on suuri etuoikeus tehdä tätä työtä. Kasvattaa Suomen toivoja, kasvaa heidän kanssaan ja vieläkin, joka päivä oppia itsekin jotain uutta. (Opetusta ja Asiakirjan laatimista)

Toisaalta seuraavassa postauksessa Ulla-ope kertoo vaivalloisen ja haastavan työn antamasta merkityksen tunteesta.

En harmittele niitäkään päiviä, kun pitää mennä aamusta asti taistelemalla läpi koko päivä ja palata kotiin takki tyhjänä ja huomisesta ahdistuneena. Lapsuudessani kuulin usein lauseen, jota hämmästelin kovasti: ”Silloin se on parasta ollut, kun se on työtä ja tuskaa ollut”. En hämmästele enää. Työstä kaikkine puolineen on tullut niin iso osa omaa identiteettiäni, että ylämäkien piinan hyväksyy siinä kuin alamäkien hurmankin. Varsinkin, kun tietää, että vaivalloisella kiipeämisellä ja siitä seuraavalla väsymyksellä on hyvä syy. Vaivan kautta on mahdollista saavuttaa jotain enemmän oppilaan oppimisessa ja kasvamisessa, kuin olisi ollut opettajan laiskotellessa ja alittaessa oman ammatillisen rimansa. Monesti työ on palkitsevinta juuri silloin, kun on itse nähnyt selkeän tarpeen ponnistella vielä vähän enemmän, ja tämän tehtyään näkee vaivansa palkan: lapsi oppii, kasvaa ja kukoistaa. (Opetusta ja Asiakirjan laadintaa)

Fransson ja Frelin (2016) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat, jotka olivat vielä viidentoista vuoden jälkeen tyytyväisiä työhönsä, kokivat opettajuuden aiheuttavan merkityksellisen kokonaisuuden tunnetta (meaningfull wholeness). Heidän aineistossaan useilla pitkään työhönsä sitoutuneilla opettajia oli taustalla kokemus, jossa he olivat kieltäytyneet rehtorin tehtävistä saadakseen olla opetustyössä lähellä oppilaita. Omassa tutkimuksessani bloggaajan kohdalla on samoin. Hän kirjoittaa vaihtaneensa virkarehtorin tehtävät luokanopettajan

työhön ja olevansa tyytyväinen päätökseensä. Fransonin ja Frelinin (2016) mukaan sitoutuneet opettajat olivat kokeneita erilaisissa kouluissa ja eri-ikäisten kanssa työskentelyssä. Yhteistä oli, että he löysivät kiinnostavia puolia kaikenikäisistä oppilaista.

Edelleen Franssonin ja Frelinin (2016) mukaan yksi tärkeimpiä työhön sitoutumisen tekijöitä olivat tukevat ja innovatiiviset kollegat. Kollegoiden innostuksen ja sitoutumisen työlleen koettiin myös tarttuvan ja leviävän toisiin. Mahdollisuus negatiivisten tunteiden käsittelyyn huumorin keinoin oli yksi kollegiaalisen tuen tärkeitä puolia. Persoonallisuus vaikutti myös työhön sitoutumiseen. ”Omistautuville opettajille” oli tyypillistä positiivinen elämänasenne myös muilla elämän osa-alueilla ja ihmisyyttä ja koulua kohtaa. Myös peräänantamattomuus ja taipumus olla luovuttamatta esimerkiksi hankalan oppilaan kohdalla nousi esiin. Henkilökohtainen mielenkiinto ja tyydytys nousivat näillä opettajilla esimerkiksi palkkaa tai statusta tärkeämmiksi asioiksi. Heillä oli kyky kääntää haasteet enemmän sisäisiksi kuin ulkoisiksi. Sen sijaan, että olisi miettinyt hankalissa tilanteissa esimerkiksi omaa epäonnistumistaan opettajakunnan silmissä, opettaja miettikin oppilaiden motiiveja toimintaan ja lähti selvittämään tapausta sitä kautta. (Franssonin ja Frelinin 2016.)

Fransson ja Frelin (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että toiset opettajat ajattelivat työasioita rentoutuneesti (in relaxed manner) myös kotona, jotkut taas eivät. Joku opettajista koki olevansa vapaa-ajalla ”opettajana juuri parhaimmillaan”, koska silloin hän reflektoi ja suunnitteli opetustaan muun puuhailun ohessa. Useat eivät seuranneet kouluja koskevaa uutisointia mediasta joko koska se sai heidät lamaantumaan tai surulliseksi tai koska kokivat median välittämän kuvan koulusta olevan paikkansapitämätöntä. Muita persoonallisuuteen liittyviä sitouttavia tekijöitä olivat itsetietoisuus ja itsevarmuus. Ammatillinen kehittyminen auttaa opettajan työhön sitoutumisessa. Halu ”kasvaa opettajana” saattoi näkyä myös pienissä arkisissa tilanteissa, kuten koulussa ilmenevien riitojen ratkaisuisa. Franssonin ja Frelinin tulokset rinnastuvat hyvin omaan tutkimusaineistooni. Tekstejä, joissa Ulla-ope

osoittaa halua opettajana kasvamiseen, löytyy blogiteksteistä pitkin matkaa. Jo se lähtökohta, että hän pitää blogia reflektoiden ja kuvaillen toimiansa opettajana, täyttää kehittäjäopettajan kriteerejä. Halu nostaa keskusteluun opetussuunnitelmauudistuksia, perustella valintojaan tai kuvailla opettajuuden polkuaan kertovat vahvasta itsearvostuksesta ja halusta kehittyä edelleen.

Chen ym. (2014) ovat tutkineet opettajien verkkoyhteisöjä ja oman osaamisen jakamista niissä altruismin näkökulmasta. He puhuvat yhteisön luottamuksesta (community trust), joka vahvistuu yhteisön jäsenten auttaessa muita jakamalla ideoita, tietoa ja osaamista. Toisaalta luottamus yhteisöön on välttämätön, jotta intentio oman osaamisen jakamisesta toisille syntyy. Yhteisössä osaamisen jakaminen perustuu vastavuoroisuuden oletukseen eli luottamukseen siitä, että antamalla muille voi myös itse saada toisilta. Chen ym. (2014) toteavat, että altruistisille käytänteille on yhä suurempi tarve opetus- ja kasvatustyön parissa. He myös näkevät, että verkkoyhteisöjen rakenne ja tekniikka tekevät osaamisen jakamisesta vaivatonta ja siksi lisäävät altruistisia tekoja pelkän intention tasolta itse toimintaan. Yksilöt, jotka nauttivat muiden auttamisesta luottamuksellisessa ja kunnioittavassa yhteisössä jakavat todennäköisimmin osaamistaan myös virtuaalisissa yhteisöissä (ks. Chen ym. 2014). Myös Kyndt ym. (2016) nostivat tutkimuksessaan jakamisen idean yhdeksi informaalin oppimisen keskeisimmiksi tekijöiksi.

Opettajayhteisön yhteinen rikas tietopohja on olennainen osa yhteisöjä ja niiden merkityksellisyyttä. Kun luottamus toisiin on vahva, altruistinen intentio ja toiminta ryhmässä lisääntyvät. Molemmat luottamus ja altruismi ovat sosiaalista pääomaa. Chen ym. (2014) näkevätkin, että myös organisaation taholta voitaisiin opettajia kannustaa osaamisen jakamiseen ja sitä myötä opettajakunnan kehittymiseen. Tämä voitaisiin tehdä esimerkiksi nostamalla esiin osaamisen jakamisen arvostusta ja kehottamalla opettajia verkkoyhteisöjen pariin. Chen ym. painottavat kuitenkin moderoinnin roolia todeten, että luottamuksellinen suhde virtuaaliyhteisöön edellyttää, ettei osallistujien tarvitse kantaa huolta esimerkiksi liialliselle kritiikille altistumista. Yksilön oikeudet ja turvallisuus on siis otettava huomioon.

4.3.2 Kollegoiden rooli

En tietenkään ole työstänyt ajatuksiani yksin. Monia niistä on testattu opettajainhuoneiden sohvilla, lenkkipoluilla kollegan kanssa koulutustilaisuuksien lounaspöydissä hyvinkin perusteellisissa keskusteluissa. (Tietoa, kokemusta ja Spekulaatiota)

Opettajien työhyvinvointia tutkineet Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2009) toteavat, että mahdollisuus keskustella opettajayhteisössä työn sisällöstä koetaan opettajien keskuudessa arvokkaaksi (ks. myös Kyndt 2016). Oman tutkimukseni kohdalla ammatillisen blogin kirjoittamisen voi ajatella palvelevan tätä tarvetta. Tässä tapauksessa keskusteleva opettajayhteisö voidaan nähdä yhtä työyhteisöä laajemmin koko blogin lukijakuntana. Soini ym. (2009) ovat myös havainneet, että työyhteisön kehittämistä ei koeta opettajien keskuudessa niin merkittävänä kuin opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kehittämistä. Toisaalta työyhteisössä ilmenevät ongelmatkaan eivät kuormita opettajia merkittävästi. Heidän mukaansa opettajat ovatkin itsenäisiä ammattilaisia, joille oppilastyön ja ammatillisen yhteistyön linkittäminen ei ole luontevaa. Kuitenkin mm. Rautiainen (2008) ja Saarenketo (2016) näkevät koulun toimintakulttuurin kehittymisen edellytyksenä opettajien välisen yhteistyön lisäämisen.

Tässä mielessä näen blogia pitävät opettajat eräänlaisina kehittäjäopettajina, jotka avaavat pedagogiset käytäntönsä yhteisölle ja mahdollistavat opettajayhteisön keskustelun herättämisen myös yksittäisiä työyhteisöjä ylittävällä tasolla. Kertoneeko opettajien vahvasta ammatillisesta identiteetistä, että kehittämistyötä halutaan tehdä myös vapaa-ajalla ja että esimerkiksi erilaisiin pedagogiseen kehittämiseen keskittyviä sosiaalisen median ryhmiä on suuri määrä mm. facebookissa? Seuraavassa sitaatissa Ulla-ope kuvailee työhön liittyvää palaveria, jossa kollegat eivät jouda edes esittäytymään toisilleen. Hän harmittelee, että mahdollisuus kollegiaaliseen oppimiseen riistetään kiireen varjolla.

Nykyisin on aika usein muka niin kiire, että mitään esittelykierroksia ei ehditä tehdä edes pienemmissä ryhmissä. Siinä jää itse jotenkin irralliseksi ja joutuu hyväksymään sen, että käy keskusteluja ihmisten kanssa, joiden nimiä tai toimipaikkoja ei tiedä. Onko todellakin niin, että kaikki muu on tärkeämpää kuin aito kollegiaalinen kohtaaminen? Vertaisvalmennus puree oppilaaseen ja niin se puree opettajaankin. (Koulutusta ja Keskusteluja)

Ulla-ope on kokenut työelämän muuttuvan kiireisempään suuntaan. Tärkeäksi koettu keskusteleminen ja tutustuminen on hävitetty muiden asioiden tieltä. Kenties tämä selittää opettajien aktiivisuutta internetissä. Aidoissa kohtaamisissa kadotettu keskustelu on siirtynyt verkkoon, jossa perusteluille ja jopa poukkoileville ajatuksille on tilaa. Paitsi kirjoittajalle, on verkon kautta myös lukijalla mahdollisuus ottaa aikaa lukemiseen ja ajatusten heräämiseen ilman työarjen aikataulua mihin tahansa kellonaikaan tai missä päin maailmaa tahansa.

Blogissa käydyt pohdinnat tuovat mieleeni rinnastuksen vertaismentorointiin, jossa työtoverit jakavat kokemuksiaan ja vahvistavat ammatillista osaamistaan ja jaksamistaan. Heikkinen ym. (2010) kuvailevat vertaismentoroinnin eli vermeen syntyneen 2000-luvun aikana taustanaan konstruktivistinen työssä oppimisen käsitys ja ajatus ammatillisen identiteetin rakentumisesta narratiivisesti. Syvempi tulkinta työn perimmäisistä päämääristä ja ammatillinen itseymmärrys muodostuvat, kun ihmiset kertovat toisilleen, keitä ovat ammattinsa edustajina ja mitä he haluavat saada aikaan. Samalla he jäsentävät selkeämmin ja tietoisemmin työnsä arvoja ja työn taustalla olevaa tietopohjaa. Vertaismentoroinnille annetaan siis useita samankaltaisia tavoitteita, kuin mitä reflektoinnin avulla todettiin saavutettavan. Erityisesti vertaismentoroinnin kehittämissä taustalla oli halu nuorten opettajien tukemiseen uran alkuvaiheessa (Heikkinen ym. 2010, 39). Kyndt ym. (2016, 1115) ovatkin havainneet, että ensimmäisiä vuosiaan työskentelevät opettajat saattavat olla arkoja ottamaan kontaktia opettajakollegoihinsa ja pelkäävät tullessa nähdyksi epäpätevinä.

Nissilä (2011) toteaa, että opettaja tarvitsee tilaa prosessoidakseen kokemuksiaan ja kehittääkseen ammatti-identiteettiään. Tämän tilan tulee olla riittävän turvallinen, jotta se tukee turvallisuuden tunnetta ja sekä sisäisen että ulkoisen ahdistuneisuuden hallintaa. Vertaismentoroinnissa tarjotaan välineitä, joiden avulla voi käsitellä kokemuksia, vahvistaa itsetuntoa ja irrottautua sellaisista näkemyksistä, jotka eivät tue henkilön ja ammattilaisen kasvuprosessia. Nissilän mukaan mentoroinnin avulla tutkitaan itseä ja pyritään ymmärtämään toisia. Kun oppii refleктоimaan kokemuksiaan ja ymmärtämään

omia luonteenomaisia toimintatapojaan, opettajan itsearvostus yleensä kasvaa. Ja sitä mukaa kun itsearvostus on kunnossa, on varaa arvostaa myös toisia. Ammatillisessa kasvussa tarvitaan tietoisuutta myös tehtävästä, tavoitteista ja arvoista, prosessitietoisuutta eli tietoa opetusmenetelmistä, suunnittelusta ja arvioinnista sekä laajaalaista pedagogista sisältötietoutta. Tiedon lisäksi ammatillisessa kasvussa on Nissilän mukaan voimakkaasti läsnä myös toiminnan taustalla ja pohjana oleva tunne. Vertaismentoroinnissa opettajan identiteettityöhön ja tunnetyöhön kiinnitetäänkin siksi tietoisesti huomiota.

4.3.3 Voiko bloggaaja mentoroida?

Blogin pitäminen, kuten opettajien sosiaalisessa mediassa toimiminen muutoinkin, ovat omalla ajalla tapahtuvaa toimintaa. Kokemuksista, onnistumisista ja epäonnistumisista kertominen sekä omien tavoitteiden avaaminen kollegojen nähtävälle vastaavat vertaismentoroinnin tavoitteita hyvin. Informaalin oppimisen piiriin ne kuuluvat, koska ne ovat omalla ajalla tapahtuvaa kehittymistä.

Kyndt ym. (2016, 1123.) määrittelevät informaalin oppimisen ilman ohjausta tapahtuvaksi pysyväksi asenteen muutokseksi. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että olennaisinta roolia näyttelevät kollegat. Kaikista tärkeimmäksi nousi jakamisen kulttuuri, joka toteutuu blogissa hyvin. Paitsi ajatuksia ja kokemuksia, jaetaan useissa opettajablogeissa myös käytännön toimintaideoita ja opetusmateriaaleja. Merkittävä opettajien informaalin oppimisen lähde on Kyndtin ym. tutkimuksessa myös toisilta opettajilta oppiminen tarkkailemalla, ilman välitöntä kontaktia. Ammatillisen blogin lukeminen voidaan sijoittaa tuon kategorian alle, toisaalta se kenties voidaan laskea myös ammattikirjallisuuden lukemisen alle. Kummin vain, blogi tarjoaa informaalin oppimisen foorumin lukijoilleen. Bloggaajalle itselleen oppiminen mahdollistuu ainakin kategorian 2. ”Yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen” kautta, joka toteutuu omia kokemuksia refleктоimalla.

Prestridge (2010) on tutkinut opettajien ammatilliseen kehittymiseen tähtääviä verkkokeskusteluja. Hän jakaa opettajien toiminnan kahteen

katteerajaan: kollegiaaliseen dialogiin ja kriittiseen keskusteluun. Näistä ensimmäinen, kollegiaalinen dialogi, luo yhteisymmärryksen ja yhteisön eli on vähimmäisvaatimus verkossa tapahtuvan keskustelun olemassaololle. Jälkimmäinen eli kriittinen keskustelu taas ylläpitää jännitettä, joka saa opettajat osallistumaan keskusteluihin. Prestige havaitsi, että kriittinen keskustelu muodostuu pikku hiljaa osaksi kollegiaalisuutta vaikuttaen ryhmän tunnelmaan ja sen tarkoitukseen.

Kriittinen keskustelu on luonteeltaan muokkaavaa (transformative) ja sitouttaa Prestridgen mukaan opettajia osallistumaan keskusteluun. Tämän tutkimuksen aineisto ei ole luonteeltaan keskustelevalta, sillä kommentteja blogipostauksiin on jätetty todella vähän. Bloggaaja ottaa teksteissään kuitenkin kantaa suomalaisten opettajien käyttäytymiseen sosiaalisessa mediassa. Hän näkee internetin nopeuden ongelmallisena hyvän käytöksen kannalta.

Seuraan aktiivisesti paria opettajasivustoa. Keskustelu on varsin vilkasta nyt, kun uutta opetussuunnitelmaa aletaan ottaa käyttöön. Sivustoilla ovat erinomaiset ylläpitäjät, jotka pyrkivät ohjaamaan keskustelua asiapohjaiseksi ja suitsivat tarpeen vaatiessa kommentointia. Joskus on näyttänyt siltä, että jos ohjaamista ei tapahtuisi, keskustelu saattaisi edetä jopa niin henkilökohtaiselle ja raa'alle tasolle, että kunnianloukkauksen kriteeristö täyttyy.

Kyllä itselläniikin kipinöi välillä juttuja ja kommentteja lukiessa. Yleensä näin käy, kun luen jotain ääriäkemystä. On vaikea käsittää miten joku voi olla niin täysin kriittikön suhteessa vaikkapa oppiaineista tai ulkoa opettelusta luopumiseen. Hämmästyttää myös esimerkiksi jääräpäisen periaatteellinen teknologian tai uusien arviointikäytänteiden vastustus. Monesti sitä paitsi näyttää siltä, että näkemysten törmäys ei välttämättä johda mihinkään väittelijöiden omassa ajattelussa. Oma kanta on lyöty lukkoon ja sitä ei muuta mikään, ei järkeen, ei tunteeseen, ei kokemukseen vetoaminen. Tällaisen tavallisen, ääriäkemysten välimaastossa oleilevan opettajan näkökulmasta on aina harmi, jos värikäs ja monipuolinen jankuttaminen ei riitä, vaan edetään henkilökohtaisuuksiin.

Monissa opettamista ja oppimista koskevissa asioissa omaa ajattelua ja mielipiteitä minulta kyllä löytyy, mutta niiden perustelut voivat olla varsin hataralla pohjalla. Kun näin on, ääriäkemukset ja niiden välillä käyty väittely pakottavat perustelevaan omia käsityksiä ja muokkaamaan niitä. Siinä sitten pikkuhiljaa kypsyy joko pitäytymään entistä vakaammin jossain tai muuttamaan jo vakiintuneeksi luulemaansa. Mahtikäskyillä ei välttämättä open päätä käännetä, mutta kollegat voivat saada sen edes vilkaisemaan sivulle.

Kaltaisteni, uskoakseni opettajien suureen enemmistöön kuuluvien, hitaasti uudistuvien opettajien kannalta siis sekä muutosvistarinnan ritarit että uudistamisen uskalikot ovat hyvin tarpeellista väkeä. Sosiaalisen median ongelmana vain on, että se tartuttaa kiireen ajatteluun. Vastauksia sataa muutaman kymmenen sekunnin kuluttua siitä, kun edellinen kommentti on valmistunut. Silloin saattavat sormet tuottaa jotain, joka ei ehkä käynyt ihan aivoissa asti – sydäimestä puhumattakaan. Kyllä kai ajatukset voivat olla teräviä ilman, että niillä pistellään eri näkemystä edustava henkiiheveriin? (Somesta Ajattelun Aineksia)

Ulla-ope näkee kiinnostavalla tavalla ristiriitaisena sosiaalisen median taipumuksen ääriäkemyksien korostamiseen. Toisaalta hän kokee toisten tuomitsemisen lisääntyvän. Mutta vaikkakin keskustelussa on hänen mielestään negatiivisia piirteitä, näkee hän kollegojen kiistelystä kannustavan oman mielipiteen muodostamiseen. Internet antaa mahdollisuuden kaikille, ei vain akateemisille kirjoittajille, saada äänensä kuuluville (ks. esim. Chandler 1998). Ulla-ope peräänkuuluttaa ”ruohonjuuritason ihmisten kokemusta” julkiseen keskusteluun. Blogin kautta arkikokemukset pääsevätkin hyvin esille.

Ajattelen, että ruohonjuuritason ihmisten kokemusta pitäisi houkutellessa muutenkin enemmän esille. Ihanteellisinta olisi tieteellisen tiedon ja käytännön kokemuksen välinen vuoropuhelu ja aito väittely. (Tietoa, kokemusta ja Spekulaatiota)

Mäkinen (2006) kirjoittaa digitaalisesta voimistumisesta tarkoittaen yhteisöjen laaja-alaista, uusia mahdollisuuksia luovaa kehitystä. Internetin mahdollistama vuoropuhelu ja alhaalta ylös suuntautuvien viestintävirtojen vahvistuminen näkyy marginaaliryhmien kuulemisena, mutta sitä voidaan pohtia myös vertaismentoroinnin näkökulmasta. Opettajien internetkäyttämistä tutkittaessa on todettu, että opettajat ovat varovaisia sosiaalisessa mediassa. He huolehtivat yksityisasetuksista ja puntaroivat julkaisujensa vaikutusta oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin sekä suojelevat omaa yksityisyyttään. (Sumuer, Esfer & Soner 2014; Lahtinen & Haanpää 2012.)

Edellä on todettu, että kollegojen rooli opettajien ammatillisessa kehityksessä on olennaisen tärkeä. Mutta mitä tapahtuu, jos työ on niin kiireistä, ettei aikaa kollegiaaliselle vuorovaikutukselle ole, jos työpaikka on fyysisiltä puitteiltaan eristyksissä työtovereista tai jos tukea ja keskustelua ei muista syistä synny? Kyndt ym. viittaavatkin, että nuoret opettajat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa ohjausta työssään. Valitessani aineistoa tähän tutkimukseen löysin useitakin blogeja, joissa opettajat purkivat huonoa oloaan, vaikeita työolosuhteita ja pärjäämättömyyden tunnetta opetustyössä. Vahvan ja taitavan opettajan kuva sosiaalisessa mediassa on siis vain yksi puoli, joskin ehkä se helpoimmin nähtävissä oleva.

On myös viisasta hakea kollegiaalista tukea. Mikäpä hoitaisi open sielua paremmin, kuin taakan jakaminen kaverin kanssa ja kahvitunnin makea nauru koko porukalla! Kaikille ei

kuitenkaan kannata mennä vaivojaan valittelemaan. Ei kannata hakea lisää huonoa fiilistä puhumalla kollegalle, jolla ”ei tuon ryhmän kanssa ole koskaan ongelmia. Päinvastoin, ne on ihanan lutusta porukkaa”. (Jaksaa, Jaksaa)

Ulla-ope nostaa tässä sitaatissa esiin toisaalta kollegoilta saadun tuen arvon toisaalta mahdollisuutena huolten jakamiseen ja toisaalta keinona päästä ikävistä ajatuksista eroon kahvitauolla naurettaessa. Toisaalta bloggaaja varoittaa myös riskistä, että kollega ei tarjoakaan tukea vaan mitätöi toisen kokemuksen ja saa hänet tuntemaan itsensä entistä huonommaksi korostamalla omaa erinomaisuuttaan. Jos oman työyhteisön kollegat eivät tue opettajaa, voikin esimerkiksi internetissä käytävä keskustelu tarjota heijastuspintaa omille kokemuksille ja antaa keinoja selviytymiseen.

Blogit voivat siis täyttää ainakin kahta tehtävää opettajan negatiivisten tunteiden ja tuen tarpeen käsittelyyn. Ensinnäkin ne voivat toimia purkautumiskeinona, jonne opettaja voi kirjoittaa myös epäonnistumisestaan ja neuvottomuudestaan. Toiseksi blogipostauksia lukemalla opettajat voivat saada vertaistukea ja vinkkejä vaikeiden tilanteiden käsittelyyn. Ehdotankin tämän tutkimuksen perusteella, että blogi voi toimia eräänlaisena vertaismentoroinnin foorumina.

Blogia voi tarkastella myös kulttuurisena tuotteena. Forsnäs (1999) kuvailee kulttuurin kaksitahoisia vaikutuksia: Kulttuuri toisaalta kerää ihmisiä yhteen jaettujen merkitysten äärelle ja rakentaa näin identiteettejä, toisaalta se yhdistää minän muihin rakentaen eroja alakulttuurien välille. Ammatillisen identiteetin muokkaamisessa tai ylläpitämisessä tarkastelemani blogi on saattanut toimia lukuisille ihmisille apuna. Parhaimmillaan postauksilla on ollut kuusituhatta lukijaa. Näistä suuri osa luultavasti opettajia, jotka jakavat samoja ilon- ja huolenaiheita.

Forsnäsin (1999) mukaan merkitykset ja tulkinnat ovat avainkysymyksiä paitsi tutkimuksen piirissä myös muualla yhteiskunnassa. Kulturalisoituminen ja estetisoituminen voimistuvat lisäten refleksiivisyyttä, mikä näkyy jopa arkipäiväisissä itseymmärryksen tavoissa. Refleksiivisyys näkyy tarpeessamme peilata identiteettiämme ympäröivien ihmisten ja yhä kiihtyvässä määrin myös mediatekstien kautta. Digitaalinen media muuttaa käsitystämme

autenttisuudesta ja läsnäolosta, seikoista, joihin etäännyttäminen ja kulttuuristen symbolien taakse kätkeytyminen vaikuttaa. Käsittelyssäni blogissa on nähtävissä enemmän päiväkirjamaisuutta (ks. Gurak & Antonievic 2008) ja vähemmän blogia lukevan ”yhteisön” keskinäistä kommentointia. Siinä mielessä blogi ei toteuta käsitystä digitaalisen median käyttäjien tarpeesta lukijoiden lukuisiin ja reaaliaikaisiin reagoiteihin tai peukutuksiin. Sen sijaan analysoimani blogin lukija saa perinteisemmän roolin, jonka kokemus rinnastuu kenties kaunokirjallisuuden tulkitsijan tai rinnalla eläytyjän rooliin. Ammatillisen identiteetin reflektointi verkkoympäristössä on kuitenkin osa Forsnäsinkin (1999) käsittelemää medioitumista. Teknologiset viestintäjärjestelmät ovat yhä enemmän läsnä kulttuurisissa käytänteissä. MacDonald Grieve ja McGinley (2010) ovat nähneet reflektoinnissa vaaran yksisilmäisyydestä, jossa omaa toimintaa puolustellaan kritiikittä. Itse katson, että kun reflektointi tapahtuu julkisesti blogissa, toteutuu myös avoimuuden ja vuorovaikutuksen puoli.

Sumner ym. (2014) ovat tutkineet opettajien käyttäytymistä facebookissa. Heidän tutkimuksensa mukaan suurin osa opettajista käytti palvelua myös ammatilliseen kehittämiseen. Suurin hyöty koettiin päivitetyn tiedon saamisesta. Toiseksi suurimpana etuna koettiin mahdollisuus tiedon vaihtamiseen muiden opettajien kanssa. Lähes puolet tutkituista opettajista piti myös tärkeänä ideoiden ja projektien jakamista.

Oman menestyksekkään toiminnan korostaminen on melko vähäisessä roolissa analysoimassani blogissa, toisin kuin monissa opettajien välisissä sosiaalisen median julkaisuissa. Innostuksen ja onnistuneiden ideoiden jakaminen lienee eniten reagoitu ja seurattu ilmiö opettajien sosiaalisessa mediassa. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat Facebook-ryhmät, joissa autetaan kinkkisissä erikoistilanteissa, jaetaan ideoita ja kommentoidaan erilaisia opetusratkaisuja. Lisäksi blogeissa ja instagramissa kuvataan opettajuuden arkea ennen kaikkea onnistumisen, menestymisen näkökulmasta.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa perehdyin erään luokanopettajan blogiteksteihin itsereflektion ja informaalin oppimisen näkökulmasta. Tavoitteenani oli tutkia, miten opettaja kuvailee ja tarinallistaa opettajuuttaan ja siihen liittyviä oppimiskokemuksia. Lisäksi pohdin blogikirjoituksia osaamisen jakamisen näkökulmasta. Schön (1992) kuvaa ”reflektiivisen käänteen” olevan sitä, kun käännymme sisään päin katsomaan, mitä jo osaamme yrittäen eksplikoida sitä. Se on sitä, kun uskomme tietävämme jotain kertomisen arvoista jo nykyisen toimintamme perusteella. Tämä on hyvä lähtökohta blogin pitämiselle viimeisenä vuonna ennen eläkkeelle jäämistä. Ja hyvä hetki reflektoinnille, oman osaamisen pohtimiselle ja avaamiselle. Tutkimani bloggaaja kirjoittaa viimeisen työvuotensa kokemuksista valottaen samalla koko uraansa. Blogiteksteistä rakentuu tarina, jonka tasot risteilevät arkikokemusten ja kasvatustilanteiden pohdintojen välillä. Tyypillistä tämän blogin muodostamisessa tarinoissa on kertomuksen syveneminen ja laajeneminen pienen yksityiskohdan kuvaamisesta laajemman ilmiön pohtimiseen sekä ammatillisen näkökulman muodostamiseen tai sanoittamiseen. Metsäretken tai istumajärjestyksen kuvaileminen muuttuu pohdinnaksi vastuun kantamisesta kouluyhteisössä tai leikin merkityksestä esimurrosikäisten elämässä. Kokoava ajatus poikii siis aivan arkipäiväisestä tilanteesta, joka muodostuu näin ikään kuin symboliksi tietynkaltaisille kokemuksille. Blogien tarinassa oli kiitollisuutta ja tyytyväisyyttä henkiviä tuokiokuvia, joiden äärellä opettaja toi esiin flow-tilan kaltaista tyydytystä työstään. Näiden vastapainona olivat ”ripittäytymisteksteiksi” nimeämäni tekstit, joihin bloggaaja purki tuhtumustaan ja joiden äärellä hän pohti ammattinsa haasteita ja osaamisensa kipupisteitä. Näistä etenkin viimeksi mainitut voivat uskoakseni toimia vertaismentoroinnin tavoin ammatillisen kasvun foorumina myös blogia lukeville opettajille.

Tämä tapaustutkimus on avannut ”Open viimeinen vuosi” -blogin tekstejä opettajan itsereflektion näkökulmasta. Tutkimus osoittaa, että refleksiivinen ajattelu toimii blogitekstissä hyvin. Blogin muoto johdattaa kirjoittajan pohtimaan säännöllisesti toisaalta työn arkitasoa, toisaalta sen taustalla vaikuttavia arvoja niin kirjoittajan omassa kasvatusajattelussa kuin yhteiskunnassakin. Opetussuunnitelman muutokset, koululle asetetut odotukset yhteiskunnan taholta, tietotekniset mahdollisuudet ja opettajan henkilökohtaiset, uran eri vaiheisiin liittyvät tavoitteet näkyvät kaikki tekstien sisällössä. Brookfieldin (2009) kuvaama reflektion kaari on selkeästi nähtävissä blogissa. Kirjoitukset saavat usein alkunsa ongelman tai tuohtumuksen kuvauksena ja jatkuvat ilmiön yleisyyden pohtimisena ja eri näkökulmien etsimisellä. Joko samassa tekstissä tai lähipäivien kuluessa kirjoittaja saattaa vielä avata ilmiötä, esimerkiksi oppilaan motivoinnin vaikeutta, ja sanoittaa pedagogisen näkemyksensä edellisten pohdintojen valossa. Teksteistä on havaittavissa myös Schönin (1992) jaottelun mukaisia reflektion vaiheita, joista nopeimmat liittyvät toiminnan aikaiseen päätöksentekoon, ja pitkäkestoimmat lopulta suunnitteluun ja ”reflektion reflektointiin”, joissa omia ratkaisuja puntaroidaan kehittymismielessä. Tässä on selkeä yhtymäkohta informaaliin oppimiseen, eli kirjoittaminen toimii ammatillisen kehittymisen välineenä.

Opettajan toiminnassa on nähtävissä myös kehittäjäopettajuuden piirteitä. Ulla-ope täyttää blogiteksteistä välittyvän kuvan perusteella Franssonin ja Frelinin (2016) määrittelemän, työhönsä erityisen hyvin sitoutuneen, opettajan kriteerit. Teksteistä välittyy ammattitaitoaan läpi vuosikymmenten kehittänyt opettaja, joka puntaroi pedagogisia uudistuksia ja arvostaa omaa osaamistaan. Hän pohtii koko opettajakunnan toimintatapoja, arvomaailmaa ja valmiuksia muutoksille. Hän myös pohtii muutoksen tarvetta koululaitoksessa monipuolisesti ja monen toimijan näkökulmasta. Työssä viihtyminen ja oppilaista pitäminen nousevat esiin niin Franssonin ja Frelinin kriteereissä kuin blogin teksteissäkin.

Kehittäjäopettajalle on tyypillistä osaamisen jakaminen. Tämä on yksi keskeinen tekijä myös informaalin oppimisen näkökulmasta. Chen ym. (2014)

painottavat altruistista näkökulmaa opettajien sosiaalisen median toiminnassa. Osaamisen jakaminen ja toisten auttamisen periaate pitää opettajien yhteisöt koossa ja antaa niille merkityksen. Tämän tutkimuksen kohdalla näen blogin roolin myös eräänlaisen verkossa tapahtuvan vertaismentoroinnin foorumina. Vaikka suomalaisten opettajien autonominen ammatillinen rooli lisää motivaatiota ja sitoutumista työhön, itsenäinen työote ja vastuu pedagogisista ratkaisuista kaipaa toisaalta vastapainoksi aikaa ja tilaa reflektiolle (esim. Heikkinen ym. 2011; Korkeakoski 2004). Tämä on keskeistä esimerkiksi työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Kuitenkaan arkipäivän opettajainhuoneessa jakamiselle ja keskustelulle ei aina löydy aikaa tai paikkaa. Reflektion ja keskustelun tarve näkyy muun muassa vertaismentoroinnin suosiossa ja lukuisten opettajien pitämässä blogeissa. Opettajan itsereflektio on ollut lähtökohtanani tässä tutkimuksessa. Se nousi esiin erityisen mielenkiintoisena näkökulmana aineiston päiväkirjanomaisuudesta johtuen. Ilman tätä elementtiä opettaja ei tule tietoiseksi omasta toiminnastaan tai saa käsiteltyä omia ajatuksiaan. Voitaisiin ehkä kuitenkin kysyä, onko opettajuuden pohtimisen oltava opettajan omalla ajalla tehtävää vai tulisiko koulun työympäristönä tarjota mahdollisuuksia reflektioon ja toimintakulttuurin pohtimiseen vielä nykyistä enemmän. Toisaalta blogi tarjoaa anonyymien käsittelytavan, mikä voi olla tärkeää joillekin opettajille.

Aloitin matkani tämän blogiaineiston kanssa eri kysymyksen äärellä päätyen lopulta itsereflektion näkökulmaan. Aineistoni onkin tätä opinnäytetyötä varten tullut valotettua eri suunnista, ja toisilla valinnoilla se olisi toki tarjonnut toisenlaisen tarinan opettajuudesta. Nuo erilaiset valotukset ovat olleet osa omaa tutkimuspolkuani ja jääneet mieleeni elämään. Kiitänkin bloggaajaa lukuisista kysymyksistä ja useista vastauksista opettajan työhön liittyen. Annan hänelle vielä viimeisen sitaatin, joka jääköön analysoimatta ja kulkekoon lukijan mukana.

Ja mitä ovat ne löytämäni ydinasiat? Ehkä paljastan ne vielä jossakin vaiheessa tässä työuran viimemetreillä. Tai sitten pidän ne omina tietoinani. Malliksi niistä ei joka tapauksessa ole kenellekään, sillä oma opettajuutensa on jokaisen tälle uralle päätyneen löydettävä itse. (Opettajuuden löytöretkellä)

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Narratiivisessa tapaustutkimuksessa vastaavuusteoria, eli se, pätevätkö tutkimuksen tulokset todellisen maailman asiointilaa, ei ole relevantti kysymys. Sen sijaan kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin kuin perinteisiin tiedonkäsityksiin nojaava tutkimus. (Heikkinen 2010, 153.) Tämä aineistolähtöinen tutkimus on ollut oma matkani erään blogin äärellä. Tutkija on narratiivisessa tutkimuksessa, kuten aina laadullisessa tutkimuksessa, tulkitsija. Tutkimuksen tekeminen on myös valintojen tekemistä. Olen pyrkinyt avaamaan tässä tutkimuksessani tekemiäni valintoja sekä kuvailemaan lähtökohtiani tutkimuksen takana. Tekemiäni tulkinnat ja valotukset aineistosta kantavat mukanaan omia kiinnostuksenkohteitani ja ovat valikoituneet aineistosta, koska ne ovat herättäneet uteliaisuuttani tai olleet mielestäni merkitseviä. Syventyminen yhden blogin äärelle poikkeaa suuresti alkuperäisestä aikomuksestani vertailla useampia eri blogeja. Tutkimuksen aineistona on yhden opettajan blogi, jonka tekstien äärellä olen viettänyt viimeisen parin vuoden aikana paljon aikaa. Samalla olen väistämättä muodostanut blogin kirjoittajasta mieleeni eräänlaisen fiktiivisen henkilökuvan, ”online-identiteetin” (vr. Gurak ja Antonievic 2008). Läheltä katsominen on varmasti vaikuttanut tekemiini tulkintoihin ja kenties tehnyt sokeaksi joillekin seikoille.

Jatkotutkimusta tämän tutkimuksen piiristä ansaitsisi mielestäni laaja sosiaalisen median kenttä, jossa opettajat toimivat aktiivisesti useilla eri alustoilla. Opettajien yhteisö internetissä rinnastuu mielestäni kiinnostavalla tavalla työyhteisöön ja sillä on mahdollisuuksia toimia työyhteisön tavoin kannustavana ja auttavana tai toisaalta kritisoivana ryhmänä. Työasioita lienee aina puhuttu myös lenkkipoluilla vapaa-aikana. Opettajien yhteisön siirtyminen sosiaaliseen mediaan hämärtää kuitenkin entisestään työ- ja vapaa-ajan rajaa ja tarjoaa kiinnostavia kysymyksiä niin työssäjaksamisen kuin työn suunnittelemisenkin kannalta.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32, 402-418.
- Bamberger, J. & Schön, D.A. 1983. Learning as Reflective Conversation with Materials: Notes from Work in Progress. *Art Education* 36 (2), 68-73.
- Brookfield, S. 2009. The concept of critical reflection: promises and contradictions, *European Journal of Social Work* 12 (3), 293-304.
- Chandler, D. 1998. Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web. Haettu osoitteesta: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/short/webident.html#A> (Luettu 12.4.2018.)
- Chen, H. Fan H. & Tsai, C. 2014. The role of community trust and altruism in knowledge sharing: An investigation of a virtual community of teacher professionals. *Journal of Educational Technology & Society* 17 (3), 168-179.
- De Fina, A. 2015. Narrative analysis. Teoksessa H. Zhu (toim.) *Research methods in intercultural communication: a practical guide*. Hoboken, N-J: Wiley-Blackwell, 327-342.
- Deci, E. L. & Ryan, R. 2000. The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Forsnäs, J. 1999. Digitaaliset rajaseudut, identiteetti ja vuorovaikutteisuus kulttuurissa, mediassa ja viestinnässä. Teoksessa A. Järvinen & I. Mäyrä (toim.) *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*. Tampere: Vastapaino, 29-50.
- Fransson, G. & Frelin, A. 2016. Highly committed teachers: what makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching* 22 (8), 896-912.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: Sofia-Sosiologia-Filosofiapu Vilkkä. Haettu osoitteesta: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf (Luettu 17.4.2018)
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction on the theme issue of “Narrative perspective on research on teaching and teacher education.” *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1-3.

- Gurak, L. & Antonievic, S. 2008. The Psychology of Blogging. You, Me, and Everyone in Between. *American Behavioral Scientist* 52 (1), 60-68.
- Heikkinen, H. 2006. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi U. 2011. Interactive pedagogy in practicum. Meeting the second order paradox in teacher education. Teoksessa M. Mattson, T.V. Ellertson & D. Rorrison (toim.). *A Practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sence, 91-112.
- Heikkinen, L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 7-60.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press, 191-220.
- Johnston, J. 2015. Issues of professionalism and teachers: critical observations from research and the literature. *The Australian Educational Researcher* 42(3), 299-317.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisessä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-22.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-178.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I, & Donche, V. 2016. Teachers' Everyday Professional Development. Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research* 86 (4), 1111-1150.

- Kääriäinen, E. & Mäkinen, K. 2017. Riittämättömät supernaiset. Diskurssianalyysi äitiysblogeissa tuotetusta äitiydestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laaksonen S-M. 2016. Sosiaalinen media – tutkimusaineiston hankala aarrearkku. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 53 (2), 145-146.
- Laaksonen, S-M., Matikainen, M. & Tikka, M. 2013. Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S-M. Laaksonen, M. Matikainen & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Jyväskylä: Vastapaino, 9-33.
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2012. Juridinen näkökulma opettajan toimintaan sosiaalisessa mediassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Tykkää tästä! Opettajan ammattietikka sosiaalisen median ajassa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-52.
- Lappalainen, S. 2009. Blogit tyttöjen arkipäivän luovuutena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- MacDonald Grieve, A. & McGinley, B. P. 2010. Enhancing professionalism? Teachers' voices on continuing professional development in Scotland. *Teaching Education* 21 (2), 171-184.
- McEvan, H. 1997. The functions of narrative and reseach on teaching. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 85-92.
- Matikainen, J. 2008. Verkko kasvattajana. Mitä aikuisen tulisi tietää ja ajatella verkosta. Helsinki: Palmenia.
- Mäenpää, J. 2016. Bloggaajan vuorovaikutusroolit suosituissa blogeissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mäkinen, M. 2006. Yhteisöjen digitaalinen voimistuminen. Teoksessa P. Aula, J. Matikainen & M. Villi (toim.) *Verkkoviestintäkirja*. Helsinki: Yliopistopaino, 159-175.
- Nissilä, S. 2011. Vertaismentorointi : uusi tapa oppia. Teoksessa S. Holappa, S. Kokko & J. Albert (toim.) *Osaamisen poluilla. Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla*. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto POL/ Peruspalvelujen ohjausyksikkö. Oulu, 15-18.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltoniemi, P. & Pöysti, A. 2017. Äitiyden kulttuurisen kuvan rakentuminen suomalaisissa äitiysblogeissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Prestridge, S. 2010. ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education* 26 (2), 252-258.
- Rautiainen, Matti (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.*
- Schön, D. A. 1992. The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry* 22 (2), 119-139.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244-257, 318-319.
- Soini, T., Pyhältö, K & Pietarinen, J. 2009. "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" - Opettajat kuormituksen ja uusiutumisen tasapainoilijana. Tutkimushankkeen loppuraportti. Tampereen yliopisto.
- Sumner, E., Esfer, S. & Soner Y. 2014. Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies* 40 (5), 537-553.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-217.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-202.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen R, Östman S. 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Anoreksia. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen, M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 49-67.
- Tähtinen, M. 2015. Blogia pitävien tyttöjen näkemyksiä sosiaalisen median vaikutuksesta kuluttamiseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Östman, S. 2017. "Millasen päivityksen tästä sais?": elämäjulkaisijuuden kulttuurinen omaksuminen. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 119. Jyväskylän yliopisto.