

**“MUT SE IHANNE SIELLÄ KYTEE. MUUTOKSESTA...JA MUKANA PYSYMISESTÄ”**

**Puheenvuoroja luokanopettajan asiantuntijuuden ehdoista ja opettajankoulutuksen aikana kehittyvästä asiantuntijuudesta**

Annulotta Marjanen

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus tarkastelee Jyväskylän yliopistossa työskentelevien opettajankouluttajien ja opettajankoulutuksesta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia koulutuksen aikana kehittyvästä asiantuntijuudesta. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä vastaajat muodostavat opettajankoulutuksen tavoitteisiin, tehtävään ja opettajan asiantuntijuuden ehtoihin liittyen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla ja haastattelurunko rakentui Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (2010-2014) sisältämien tavoitteiden, kompetenssien, ympärille.

Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana. Vastaajista kolme on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksesta valmistunutta luokanopettajaa, joilla oli haastatteluvaiheessa 1-3 vuotta työkokemusta luokanopettajana toimimisesta. Lisäksi haastateltiin kolmea Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella työskennellyttä opettajankouluttajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin sekä teoriasidonnaisen sisällön-analyysin että diskurssianalyysin mahdollistamin keinoin. Opettajankoulutuksessa kehittyvää asiantuntijuutta tarkasteltiin tutkimusaineistosta esiin nousevien ilmiöiden ja teemojen näkökulmasta. Diskurssianalyysin avulla pyrittiin syventämään analyysia siten, että käsitysten ja merkitysten tutkimisen ohella keskityttiin tarkastelemaan tapoja, joiden avulla merkityksiä tuotetaan.

Opettajankoulutuksen koettiin kehittävän opettajuuteen liittyvää asiantuntijuutta teoreettisen tietämyksen ja eettisen toimijuuden osalta. Pedagoginen ja vuorovaikutuksellinen osaaminen saivat osakseen myös sisäsyntyisen opettajuuden merkityksiä. Asiantuntijatiedon keskeinen perusta, pedagoginen osaaminen, liitettiin vahvasti osaksi opetusharjoitteluita, vaikkakin opintojen kontekstit harjoitteluineen koettiin työtodellisuuden tavoittamisen näkökulmasta osin riittämättöminä. Koulutukselta toivottiin luokanopettajan kokonaisvaltaisen työnkuvan tavoittamisen lisäksi mahdollisuuksia koulutodellisuuden sisältämän elämismaailman perusteellisempaan ymmärtämiseen. Opettajankouluttajat määrittelivät opettajankoulutuksen tavoitetta ja tehtävää kouluun kohdistuvien muutos- tai säilytyspyrkimysten kautta. Luokanopettajien puheenvuoroissa puolestaan korostuivat koulun kulttuuriin ja opetuksen asiantuntijuuteen liittyvät muutospyrkimykset. Asiantuntijuuden ehdot näyttäytyivät noviteetin eli työn uutuuden, opettajuuden ihanteisiin liittyvän ristiriidan sekä kouluyhteisön ja -kontekstien tuomien haasteiden näkökulmasta.

Avainsanat: opettajankoulutus, opettajuus, asiantuntijuus, ammatillinen kompetenssi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 OPETTAJAN ASiantuntijuus JA AMMATILLINEN KOMPETENSSI .....	7
2.1 Opettajan asiantuntijuuden ydin - erilaisia näkökulmia.....	7
2.1.1 Professionaalisuus ja autonomia .....	9
2.1.2 Opettaja ammatillisena toimijana.....	10
2.2 Kompetenssi opettajan asiantuntijuuden ja ammattitaidon ilmentäjänä .....	11
2.2.1 Ammatillinen kompetenssi ja itsesäätelytaidot.....	13
2.3 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen.....	17
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITE.....	19
3.1 Tutkimusongelma .....	19
3.2 Kokemusten tavoittaminen laadullisessa tutkimuksessa.....	20
3.3 Tutkimuksen eteneminen.....	21
3.4 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu .....	22
3.4.1 Tutkimushaastattelu.....	23
3.5 Aineiston analyysimenetelmät .....	25
3.5.1 Analyysin eteneminen ja teoriasidonnainen sisällönanalyysi ..	26
3.5.2 Diskurssianalyysi.....	28
4 ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN - TUNNOT JA TILAT .....	30
4.1 Teorian ja käytännön välinen suhde .....	30
4.1.1 Ristiriita jo koulutuksessa? .....	30
4.1.2 Kasvatus eettis-moraalisena ilmiönä.....	33
4.2 Pedagoginen asiantuntijuus vs. sisäsyntyinen opettajuus.....	35
4.2.1 Koulutuksen tavoitteista opettajuuden olettamuksiin.....	35
4.2.2 Todellista vai näennäistä oppimista?.....	37
4.3 Koulutuksen ja työtodellisuuden kohtaaminen .....	39
4.3.1 Yhteistyötä vai ongelmien yksin ratkomista?.....	39
4.3.2 Opetusharjoittelu peilinä pedagogisen osaamisen tiedostamiselle.....	42
5 ASiantuntijuutta ETSIMÄSSÄ - PUHETAVAT .....	46
5.1 Kamppailu työelämässä alkaa - opettajan työn ja asiantuntijuuden uudelleenmäärittelyn aika.....	46
5.1.1 Koulu työyhteisönä - noviisiopettaja kohtaa vastustajansa .....	46
5.1.2 Opettajaidentiteetin kasvukivut ja kriisiytyminen .....	50
5.2 Opettajankoulutusta koskeva puhe.....	51
5.2.1 Koulutusta koskevat odotukset - tavoite ja tehtävä.....	51
5.2.2 Mistä opettajankoulutukseen kohdistuva kritiikki kertoo? .....	55
5.2.3 Koulutuksen kehittämisen haasteet .....	58

6	POHDINTA .....	61
6.1	Tutkimustulosten tulkinta .....	61
6.1.1	Kehittyvä asiantuntijuus ja koulutuksen rooli toimijuuden määrittäjänä .....	61
6.1.2	Puheessa rakentuvat asiantuntijuuden merkitykset .....	64
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	66
6.3	Jatkotutkimusajatukset .....	69
	LÄHTEET .....	71
	LIITTEET .....	76

# 1 JOHDANTO

Käsitykset opettajuudesta ovat muuttuneet paljolti viime vuosikymmenten aikana. Opettajan rooli kasvatuksen ja oppimisen asiantuntijana ei ole yhtä selvärajainen ja kiistaton entisaikoihin verrattuna ja ammatin ristiriitainen arvostus on usein ihmisryhmästä ja kontekstista riippuvaista. Opetuksen ja kasvatuksen alalle vaaditaan monialaosaajia, jotka hoitavat varsinaisen ansiotyönsä ohessa niin poliisin, psykologin kuin sosiaalityöntekijän tointa. Liioittelua tai ei, tutkimusten mukaan itse opettaminen ei väsytä työelämässä toimivia opettajia, vaan uupumus nousee kaikesta muusta opettajuuteen liittyvästä sekä osaltaan koulun kulttuurin luomista ehdoista ja toimintamalleista (Nikkola 2011, 38).

Opetusministeriön teettämän selvityksen mukaan alati muuttuvassa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa koulujen tulee toiminnallaan pyrkiä opetukseen ja kasvatukseen, josta on hyötyä epävarmuutta huokuvassa tulevaisuudessa. Opettajan työtä tulee aiempaa vahvemmin määrittämään muutoksiin reagoiminen ja osaamistarpeiden ennakointi. (Opettajankoulutus 2020; 2007, 40-41.) Opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisia koulutaankin yliopistoissa monivuotisten opintojen ja useiden opetusharjoitteluiden avulla. Luokanopettajien kanssa käymäni keskustelut ovat kuitenkin osoittaneet, että työn arki haasteineen yllättää pitkästä koulutusrupeamasta huolimatta vastavalmistuneen opetustyön ammattilaisen. Miksi opettajan työnkuvaa ja ammatillisia haasteita ei tavoiteta perusteellisemmin jo koulutuksen aikana?

Suomalaisen koulujärjestelmän erinomaisuutta on osaksi selitetty ylemmän korkeakoulututkinnon standardit täyttävän yliopistollisen opettajankoulutuksen ansiona (mm. Patrikainen 2009, 27). Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaopintojen loppuvaiheeseen on sisällytetty asiantuntijuus-seminaariksi nimetty kurssi, jonka tavoitteena on tiivistää ja nivoa yhteen opettajankoulutuksen aikana muodostuneita käsityksiä luokanopettajan asiantuntijuudesta. Kurssin perustavanlaatuisena ajatuksena oli asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä, osana sosiaalista vuorovaikutusta.

Osallistuin keväällä 2013 kyseiselle kurssille, jossa opiskelijaryhmien tuli esittää omia näkemyksiään ryhmätyömuotoisesti ja mallintaa käsityksensä opettajan asiantuntijuudesta kuvalliseen muotoon. Seminaarin tavoitteena oli toimia kanavana ajatusten vaihtoon ja näin jälkikäteen jopa harmittelen, etten

syventynyt tutkimaan perusteellisemmin opintojaan viimeistelevien opiskelijoiden käsityksiä ja mallinnoksia opettajan asiantuntijuuteen liittyen.

Muistelen seminaarin herättäneen itsessäni ajoittaista turhautumista - näkemykset ja mallinnokset tuntuivat olevan enimmäkseen vain listauksia opettajuuteen liitettävistä käsitteistä, joita ei sen kummemmin avattu, selitetty tai perusteltu. Kokemukseni mukaan kyseinen seminaari ja opintoihin nähden harvinaislaatuinen viestinnän kanava hukkuu suurimmalla osalla opiskelijoista jälleen kerran suoritusmerkintöjen syvään mereen, jossa kurssit ja pakollinen läsnäolo nähdään lähinnä esteenä valmistumiselle. Samaisena keväänä olin jo hahmotellut omaa tutkimusaihettani ja ”pyörinyt” ajatuksineni opettajan ammatillisuutta ja asiantuntijuutta käsittelevässä maailmassa, myös aiheeseen liittyvän kirjallisuuden avulla. Kyseinen viestinnän kurssi on jäänyt muistoihini luonnollisesti tutkimusaiheen kannalta, mutta myös siksi, että sen läpikäytyäni heräsi kysymys opettajan asiantuntijuuden todellisesta ymmärtämisestä.

Näin valmistumisen kynnyksellä koen olennaisena pohtia, mitä opinnoista ja kaikesta siellä koetusta on jäänyt osaksi minua ja ammatti-identiteettiäni. Millainen nuori opettaja olen? Mikä määrittelee asiantuntijuuttani ja missä yhteyksissä se on rakentunut? Kyse voi olla uraansa aloittelevan opettajan epävarmuudesta ja peloista, jopa ahdistuksesta. Koulumaailma asettaa odotuksia ja vaatimuksia. Käsitykseni opettajuudesta ovat muuttuneet paljolti ajoista, jolloin hakeuduin koulutukseen. Opetusharjoittelut ovat olleet suurimmalta osin kaukana siitä työtodellisuudesta, josta olen myöhemmin itseni opettajana löytänyt. Koulutyön vaativuus ja oppilaiden tuen tarve, niin oppimisen kuin ihmisenä kasvamisen näkökulmasta, on suuri. Opettajan rooli kaikessa ristiriitaisuudessaan on työelämäkokemusten kautta näyttäytynyt ennen kaikkea turvallisen aikuisen roolina, jossa vaikutusmahdollisuudet lasten ja nuorten moraalili- ja arvokäsityksiin, asenteisiin sekä tapoihin ajatella, ovat merkittävät. Tärkeä lähtökohta tämän tutkimuksen toteuttamiselle perustuukin kiinnostukselle ja tarpeelle selvittää, millaista opettajuutta ja asiantuntijuutta haluan olla omalta osaltani tulevaisuuden koulumaailmassa rakentamassa.

Tutkimus pureutuu opettajan asiantuntijuuden ja asiantuntijaksi kehittymisen ilmiöiden ja merkitysten ympärille. Erääksi tutkimuksen tärkeäksi lähtökohdaksi onkin tutkimusprosessin aikana muotoutunut tutkittavien käsityksistä ja kokemuksista oppiminen. Tutkimusryhmään kuuluvien, työelämäänsä aloittelevien luokanopettajien ja opettajankoulutuksessa työskentelevien opettajankouluttajien kanssa käydyt keskustelut ovat osaltaan kasvatamassa ymmärrystä opettajuuden monikerroksisesta luonteesta, ihanteista ja niiden tiedostamisesta. Opettajaksi ja asiantuntijaksi kehittymiseen liittyvät kokemukset sekä käsitykset luokanopettajan asiantuntijuudesta puolestaan osoittavat, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia työuraansa aloittava luokanopettaja voi muutosten ja muuttumattomuuden värittämässä koulumaailmassa kohdata.

## 2 OPETTAJAN ASIAANTUNTIJUUS JA AMMATILLI- NEN KOMPETENSSI

Opettajan ammattia ja opettajuuteen liitettävää asiantuntijuutta on tutkittu akateemisessa maailmassa laajalti. Mielenkiintoa opettajuuteen kohdistuvasta tutkimuksesta voidaan selittää ammatin dynaamisen luonteen ja monipuolisen työnkuvan vuoksi (ks. Kiviniemi 2000, 19-20; 30-33; Eloranta & Virta 2002, 134). Opettajan ammattitaito, asiantuntijuus, kompetenssit ja kvalifikaatio ovat usein yhtäläisesti käytettyjä termejä kuvaamaan ammattipätevyyden vaatimuksia. Käsitteet kietoutuvat toisiinsa, mutta niiden merkityksistä ja tulkinnasta on löydettävissä myös eroavaisuuksia.

### 2.1 Opettajan asiantuntijuuden ydin - erilaisia näkökulmia

Asiantuntijuus on käsitteenä varsin moniulotteinen ja useita merkityksiä omaava. Siihen voidaan sisällyttää ammattikohtainen tietämys ja taito soveltaa omaa alakohtaista tietoa käytännön tilanteissa. Lisäksi asiantuntijuuden kriteereinä voidaan pitää metakognitiivisia ja korkean ajattelun taitoja sekä ammatillisen osaamisen jatkuvaa uudistamista. (Ruohotie 2008, 199; 211.) Opettajan asiantuntijatiedon voidaan ajatella olevan tietoa opetussuunnitelmasta, sisällöistä, yleis- ja ainepedagogiikasta sekä didaktiikasta. Tämän lisäksi opettajan asiantuntijatiedoksi liitetään kyky hahmottaa opetettavan aineen rakenne ja itse opetustilanne. Asiantuntija-opettajalla katsotaan olevan strategista tietoa eli metatietoa siitä, miten asiat toimivat. Asiantuntijuuden tulkitaan kehittyvän vaiheittain ja sen muotoutuminen edellyttää yksilön kokemuksen mukanaan tuomaa kykyä reflektoida omaa toimintaansa. (Turunen & al. 2009, 180-182.)

Asiantuntijuus on myös ajassa elämistä, yhteiskunnallisen muutoksen ja kehityksen seuraamista sekä huomioimista. Luukkaisen (2005) mukaan opetus on perinteisesti määritelty opettajan ja oppilaan väliseksi suhteeksi, jossa opettaja välittää oppilaalle hallitsemiaan sisältötietoja. Muuttunut tiedonkäsitelmä, sekä oppimisympäristöihin ja oppimiseen liittyvän teknologian kehittyminen tekevät määritelmästä kuitenkin vanhentuneen. Oppijan tarpeet ovat edelleen

opettajan työn ytimessä, sen osoittavat koulun kasvatustodellisuus ja siirtymä opettajan roolista kohti kasvattajan roolia. Niin opettaja kuin koulu instituutiona, ovat oman aikansa tulkkeja. Koulutuksen saralla kehitys tapahtuu kuitenkin viiveellä ja on oleellista huomioida, että ilman opettajuuden muutosta myös koulun on mahdotonta muuttua.

Opettajuuden muotoutuminen on yksilöllinen prosessi, jonka aikana opettaja analysoi työnsä päämääriä ja niiden saavuttamista. Tulevaisuuden hahmottaminen, uuden kulttuurin luominen ja ympäristön vaatimusten sekä haasteiden tulkinta ovat sekä yksittäisen opettajan, että koko kouluyhteisön ammattitaitoa määrittäviä tekijöitä. Yhteiskunnan ja koulun muutosvaatimusten rinnalle onkin muotoutunut opettajuutta koskeva, "uuden asiantuntijuuden" käsite. Tutkiva työote, eettinen ja kriittinen toimijuus sekä työyhteisössä että yhteiskunnallisella tasolla, ovat modernin asiantuntijuuden tunnuspiirteitä. Oppimisympäristöjen ja nykyteknologian kohtaaminen asettavat kouluyhteisöt tilanteeseen, jossa pedagogisia toimintatapoja on kehitettävä ja tavoitteita määriteltävä uudelleen. Asiantuntijuutta koskevan muutoksen myötä opettajalta vaaditaan työssään innovatiivisuutta, luovuutta, riskinottoa, joustavuutta sekä kykyä suunnitteluun ja yhteistyöhön. (Luukkainen 2005, 14-25.)

Luukkainen (2005) viittaa myös tutkimuksiin, joiden mukaan asiantuntijuutta ei voida pitää ainoastaan yksilön ominaisuutena tai staattisena tilana. Parhaiten sitä luonnehtii kulttuuriin kasvamisen prosessi. Koulu muodostaa asiantuntijayhteisön, jonka osaaminen ja tuote eli tieto, voidaan luokitella aineettomaksi. Asiantuntijaorganisaatiolle tyypilliseen tapaan myös opettajayhteisön asiantuntemus on suhteellista - työn tuloksia on usein haasteellista arvioida tai todentaa. Omaan asemaan ja statukseen on panostettava ja asiantuntijuus on ansaittava aina uudelleen. Asiantuntijuuden viitasta voi muodostua kantajalleen myös taakka - pahimmillaan osaamisen ja tietämisen paine kuormittaa työssään toimivaa opettajaa niin, että osaamisen tuloksellisuus ja tuotos asettuvat oppijaa ja oppimisprosessia tärkeemmiksi. Opettajan asiantuntijuuden merkitys näyttäytyy paitsi opetuksen ja kasvatuksen, myös työyhteisön ja työntekijän kehittymisen näkökulmasta. Opettajan ja oppilaitoksen näkyvä toimintamalli onkin oppijoille sanoja merkityksellisempi, kasvun ja kehityksen lähtökohta. (Luukkainen 2004, 145-148.)

Tynjälän (2002) mukaan asiantuntijuuden lähtökohtia tulisi tarkastella prosessinomaisena jatkumona, jossa yksilön tietotaito on jatkuvasti kehittyvää. Asiantuntijuuden keskeinen ulottuvuus liittyy tiiviisti oppimiseen, ei niinkään pysyviin ominaisuuksiin, joita saavutetaan koulutuksen tai työelämän kautta. Eksperttiys on yhteydessä yksilön toimintatapaan, jossa itsereflektion ja tilanteissa oppimisen merkitys on suuri. Asiantuntija pyrkii toimimaan oman kompetenssinsa ylärajoilla ja jopa ylittämään niitä ongelmanratkaisuun liittyvien prosessien avulla. Tehtävien ja toiminnan uudelleenmäärittely on siis jatkuvaa ja seuraava ongelmanasettelu tehdään entistä korkeammalla tasolla. (Tynjälä 2002, 160-161.) Tynjälä (2010) määrittelee nykyajan asiantuntijuuden kokonaisuutena, jossa yhdistyvät sekä teoreettinen, käytännöllinen, sosiokulttuurinen että itsesäätelyyn liittyvä tieto. Etenevän ongelmanratkaisun lisäksi asiantuntijuutta määrittävät keskeisesti luovuuden ja yhteisöllisyyden ulottuvuudet sekä osallistuminen asiantuntijatyön sosiaalisiin käytänteisiin. (Tynjälä 2010, 84-85.)



Laineen (2004) mukaan opettajan asiantuntijuuden määrittäminen ei monenkirjavasta tutkimusperinteestä huolimatta ole täysin ongelmaton. On kysyttävä, edellyttääkö työ jatkuvaa ongelmanratkaisua, suunnittelua ja analyysia, vai onko kyse ennemminkin rutiinista, jossa pyrkimyksenä on vanhan säilyttäminen. Samat kysymykset koskettavat asiantuntijaorganisaation, tässä tapauksessa koulun toimintaa. Kouluyhteisön tulisikin aika ajoin tarkastella olemassaolon ja toimintansa perusteita juuri asiantuntijaorganisaation sisältämien tavoitteiden näkökulmasta. Laine (2004) viittaa myös tutkimuksiin, joiden mukaan todellinen asiantuntijuus on ammatin edustajien pienryhmän, eli opettajien vähemmistön saavutettavissa olevaa tietämystä. Enemmistö opettajista ylittää työelämässä "taitavan osaajan" tai "suorittajan" tasolle. Asiantuntijuuden edellyttämä tietotaito vaatii kehittyäkseen aikaa ja motivaatiota. (Laine 2004, 59-60.)

### 2.1.1 Professionaalisuus ja autonomia

Opettajan työnkuvaa ja ammatillisuutta luonnehtii myös vahva autonomian eetos, joka kytkeytyy professionaalisuuden käsitteeseen ja ehtoihin. Asiantuntijuus ja etupäässä professionaalisuus voidaan määritellä ammattikunnan tai yhteisön pyrkimyksenä määritellä omat toiminnan tavoitteensa ja perusteensa. Ammattiyhteisöä yhdistävä alan asiantuntijuus on muilta saavuttamattomissa olevaa tietoutta, joka saavutetaan pitkän akateemisen koulutusprosessin tuloksena. Moniarvoisessa, muuttuvassa maailmassa opettajan toiminnalla ja toimintaa ohjaavilla motiiveilla sekä arvoilla on merkityksensä. Opettajan ammatissa autonomian merkityksen tiedostaminen on erityisen tärkeää kasvatuksessa vaikuttavien ilmiöiden, kuten indoktrinaation vuoksi. Indoktrinaatioon kietoutuvan ajattelutavan mukaan opettajan asema suhteessa oppilaaseen on ylivoimainen ja opetuskäsitystä luonnehtii pahimmillaan tiedonsiirron manipulatiivisuus. Ilmiön vuoksi opettajuuteen liittyvää autonomiaa tulisikin ennemmin tarkastella professionaalisen vastuun näkökulmasta. (Lapinoja & Heikkinen 2008, 145-149.) Nykyajan työelämän ajatellaan kuitenkin olevan jatkuvaa muutoksiin reagoimista ja sopeutumista, joten onkin aiheellista kysyä, miten ja missä määrin opettajan profession edustaman autonomian on mahdollista toteutua.

Lapinojan ja Heikkisen (2008) mukaan opettajan autonomiaa voidaan pitää koulutusjärjestelmästä kuulussa Suomessa, yliopistollisesta opettajankoulutuksesta huolimatta, enimmäkseen näennäisenä. Opettajan ammattia voidaan kuvailla eräänlaiseksi semiprofessioksi, jossa toimintaan vaikuttavia tekijöitä on useita. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi opettajan työlle asetetaan paineita ja vaatimuksia niin kouluyhteisön sisä- kuin ulkopuoleltakin. Myös talouselämän kilpailu ja intressit luovat opetussisällöille uusia ehtoja. Autonomian toteutuminen edellyttääkin sekä negatiiviseen että positiiviseen vapauskäsitteeseen perustuvaa itsemäärämisoikeutta, jossa negatiivisella vapaudella tarkoitetaan yksilön "vapautta jostain" ja positiivisella vapaudella yksilön "vapautta johonkin". (Lapinoja & Heikkinen 2008, 150-155.)

Aito professionaalisuus esimerkiksi opetuslalla on mahdollista vasta, kun opettaja hylkää "säilyttäjän" roolinsa ja pyrkii tietoisesti kohti yleistä autono-

mista toimijuutta, ajattelua ja järjenkäyttöä. Yleinen autonomia voidaan nähdä opettajan ammatissa yhteiskunnallisena ulottuvuutena ja pyrkimyksenä tuoda kasvatuksen kysymyksiä esiin myös julkisesti. Näkemyksen mukaan opettajan todellinen autonomia ja asiantuntijuus ovat yksilön ja koko ammattiryhmän osallisuutta julkiseen keskusteluun ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, jossa on perimmältään kysymys kollektiivisesta tahdonmuodostuksen prosessista. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 156-157.)

Luukkainen (2005) puolestaan katsoo, että opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä professioita sekä koulutuksen että kelpoisuuksien näkökulmasta tarkasteltuna. Opettajan professioon sisältyy tiettyä ainutlaatuisuutta, jota ei voida muista professioista - edes humaaneista sellaisista, tavoittaa. Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vahva velvoite elinikäiseen oppimisen ideologiaa ja itsensä jatkuvaa kehittämistä kohtaan. Professionaalisuudessa on kyse yksilön vastuullisesta itsenäisyydestä ja eettisestä koodistosta, johon sitoutuminen edellyttää toimintaa yhteiskunnan ja oppijan parhaaksi. Esille nousee myös kiinnostava huomio, jonka mukaan ”opettajaprofession edustajat täydentävät melko suljetusti itse itseään”. Opettajankoulutuksessa aloittavat uudet, tulevat opettajat tulevat valituiksi opettajien toimesta, jotka myös kouluttavat heidät. (Luukkainen 2004, 29-32; 41.)

Professionaalisuuden vaalimisesta huolimatta yhteiskunnallisen arviointikulttuurin muutoksella on vaikutuksensa opettajaprofession luottamukseen, kun koulun toimintaa tarkastellaan ulkopuolisen tahon toimesta ja vanhempien osallisuus sekä kiinnostus koulun toimintaa kohtaan lisääntyy. Opettajan ammatillisen autonomian heikkeneminen muodostaa uhkakuvansa myös professionaalisuutta kohtaan. Pelko professionaalisuuden vähenemisestä voikin näyttäytyä opettajien kielteisenä suhtautumisena ulkopuolista suunnittelu- ja arviointityötä kohtaan. Koska ulkoa tulevat paineet ainoastaan lisääntyvät, oleelliseksi muodostuvat tavat, joiden avulla opettajat tekevät professiotaan näkyväksi. (Luukkainen 2005, 40.)

Laineen (2004) mukaan opettajaprofession saavuttamattomasta yksimielisyydestä johtuen opettajuuteen liittyvää professionaalisuutta tulisikin tarkastella erilaisten tulkintojen näkökulmasta. Jos professionaalisuudella esimerkiksi tarkoitetaan hyviä etenemismahdollisuuksia tai ammattikunnan hierarkkista rakennetta, vaatimus ei opettajien kohdalla näytä täyttyvän. Useat opettajat tekevät koko ”elämäntyönsä” samassa, tai ainakin samantasoisissa työtehtävissä, eivätkä aina usko omaan erityisosaamiseen tai asiantuntijuuteensa. Professionaalisuuden rinnalle on myös nostettu toisenlaisen lähtökohdan sisältävä, uusprofessionalismin käsite. Opettajuuden kannalta uusprofessionalismi kytkeytyy perinteistä professio-ajattelua vahvemmin kasvatukseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvien kysymysten ympärille, ei niinkään palkkapolitiikkaa tai ammatillisia raja-aitoja korostavaan ajattelutapaan. (Laine 2004, 54-58, ks. myös Niemi 1996.)

### **2.1.2 Opettaja ammatillisena toimijana**

Oman näkökulmansa opettajan asiantuntijuutta koskevaan keskusteluun tuo ammatillisen toimijuuden käsite. Ammatillisen toimijuuden näkökulmasta tar-

kasteltuna yksilö rakentaa omaa työidentiteettiään vaikuttamisen, osallistumisen ja valintojen teon kautta. (Eteläpelto & al. 2014, 26-27.) Toimijuus kytkeytyy lähikäsitteitään vahvemmin näkyvän ja näkymättömän, virallisen ja epävirallisen vallan luomiin ehtoihin. Toimijuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia tehdä omaan työhön ja toimintaan liittyviä ammatillisia valintoja ja päätöksiä, jotka perustuvat samalla hänen ammatillisiin tavoitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Opettajan ammatissa toimijuus ilmenee esimerkiksi työn ehtoihin ja sisältöihin liittyvän neuvottelun tai työyhteisössä ja -organisaatiossa tapahtuvan vaikuttamisen kautta. (Vähäsantanen & al. 2012, 92.) Ruohotie-Lyhdy (2011) mukaan toimijuuden käsite avaa laajemman näkökulman tarkastella opettajan roolia ammatillisen osaamisensa rakentajana. Opettaja vaikuttaa toiminnallaan ympäristöönsä ja valikoi, millaisia kokemuksia hän saa siitä osakseen. Esimerkiksi työuraansa aloittelevan opettajan työkokemukset ovat hyvin pitkälti yksilön omasta toimijuudesta riippuvaisia. Opettajan roolia työyhteisössä määrittävätkin toimintastrategiset valinnat, ”tilannetaju” sekä se, miten tärkeäksi hän kokee yhteisössä toimimisen. (Ruohotie-Lyhty 2011, 31-32.)

Asiantuntijaryhmien välillä vaikuttavat vuorovaikutusprosessit voivat osaltaan luoda toimijuudelle tilaa ja vahvistaa sitä. Monikytkentäisen työyhteisön tulisi toiminnallaan pyrkiä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, joka antaa mahdollisuuksia myös yksilön toimijuudelle. Toimijuuden vahvistumisella on jokaisen yksilön kannalta omat merkityksensä. Se voi rakentaa ammatillista identiteettiä uudelleen, kasvattaa työhyvinvointia tai saada aikaan konkreettisia tekoja, jotka osaltaan turvaavat hyvinvointia. Kun opettajan toimijuuden tunto on vahva ja hän pääsee toteuttamaan ammatillista orientaatiotaan, myös sitoutuminen organisaatioon kasvaa. (Hökkä & al. 2010, 148-156.)

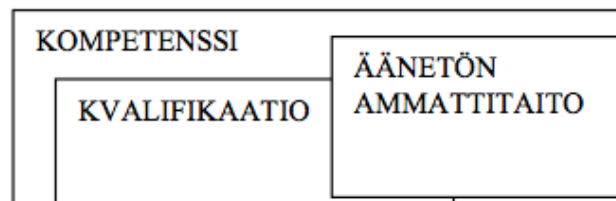
## 2.2 Kompetenssi opettajan asiantuntijuuden ja ammattitaidon ilmentäjänä

Asiantuntijuutta ja ammattitaitoa voidaan tarkastella myös yksilön kyvykkyyden, kompetenssin, näkökulmasta. Kompetenssi ilmenee käytännön toiminnan kautta ja se voidaan tulkita työntekijän valmiuksina suoriutua hänelle osoitettuihin työtehtäviin. Opettajan työssä yksilöä voidaan pitää työssään pätevänä eli kompetenttina, vaikkei hänellä olisikaan virallista ja tunnustettua tutkintoa opetusalaan liittyen. Voidaankin ajatella, että tutkinnon omaava, kvalifioitu opettaja, ei täyty automaattisesti kompetenttin opettajan kriteereitä ellei hänellä ole ammatin edellyttämiä kykyjä ja todellisia valmiuksia hoitaa työtehtäviään. (Luukkainen 2004, 72; 78.) Luukkainen (2004) viittaa Hildénin (2002) tutkimukseen, jonka mukaan kompetenssi on ulkopuolisten tahojen tai yksilön itsensä arvioitavissa olevaa kyvykkyyttä ja pätevyyttä. Vastakohtainen käsite kompetenssille on epäpätevyys, inkompetenssi. (Luukkainen 2003, 71; Hildén 2002.)

Kompetenssi voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Tuntiessaan omat taitonsa ja suoriutuessaan eteen tulevista tehtävistä onnistuneesti on yksilö tietoinen myös omasta kompetenssistaan. Kompetenssin ollessa tiedostamatonta olemassaolevaa tietotaitoa tai asiantuntijuutta käytetään lähinnä vaistonvarai-

sesti. Opettaja, jonka inkompetenssi on tiedostamatonta voi luulla vaikuttavansa merkittäväällä tavalla oppilaiden oppimiseen, vaikka tosiasiaa oppimista ei juuri tapahtuisikaan. Tiedostaessaan inkompetenssinsa opettaja kiinnittää huomiota omaan osaamattomuutensa, mikä voi osaltaan aiheuttaa myös työhön liittyvää uupumusta. (Luukkainen 2004, 71-72.)

Opettajan ammatissa kompetenssia ei ole mielekästä kuitenkaan tarkastella erillisenä pätevyyden osa-alueena, vaan yhdessä kvalifikaation ja ammattitaidon, myös asiantuntijuuden käsitteiden kanssa. Kvalifikaatioon liittyvät merkitykset tulevat opettajan ammatissa esiin kelpoisuusvaatimusten kautta. Luokanopettajan kelpoisuudella varustettu henkilö voi osoittautua työelämässä erittäin kompetentiksi erityisluokanopettajaksi, vaikka häneltä puuttuisikin kelpoisuusvaatimusten edellyttämä kvalifikaatio tehtävää varten. Äänettömän ammattitaidon käsitteellä puolestaan viitataan kompetenssia tai kvalifikaatiota laajempiin valmiuksiin, jotka muodostuvat koulutuksen ja työelämän kautta. Ammattitaitoa voidaan tarkastella joko tulevaisuuden tai nykyhetken osaamistarpeiden näkökulmasta käsin. Ammattitaidon merkitys määräytyy myös sen mukaan, miten ammatti ymmärretään ja millaisia valmiuksia se edellyttää. (Luukkainen 2004, 73-74.)



Kuvio 1. Luukkaisen (2004) malli kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon välisestä suhteesta.

Luukkainen (2004) viittaa myös Noddingsin (1999) tutkimuksiin opettajan kontekstisidonnaisista kompetenssivaatimuksista. Opettajan kompetenssiin liitetään usein opetusta vahvemmin sisällönhallintaan liittyvä osaaminen. Toisaalta opettaja voi olla kompetentti opettamaan jonkin asian tietylle ikäluokalle tai oppilasryhmälle, mutta toiselle ei. (Luukkainen 2004, 75; Noddings 1999.) Noddingsin (2013) mukaan opettajan ammatissa on kuitenkin aina huomioitava työn eettinen ulottuvuus ja opettajan sekä oppilaiden välillä vallitseva dialogi. Oppiainekohtainen sisällönhallinta ei opettajan kompetenssivaatimusten näkökulmasta ole riittävää, jos huomiota ei kohdisteta opetustyössä piilevään vuorovaikutukseen. Kohtaamisen ja vastavuoroisuuden lisäksi Noddings (2013) nostaa esiin kuuntelemisen taidon, jonka avulla merkityksellistetään dialogin toisen osapuolen eli oppilaan tuottama informaatio. (Noddings 2013, 180;186.)

Lehtisalon (2002, 227) mukaan tulevaisuudessa vaikuttavien ammattien osaamistarpeiden luotettava ennakointi kohtaa haasteita, joiden vuoksi onkin mielekkäämpää pohtia vaativien työtehtävien edellyttämän osaamisen yleisiä piirteitä. Lehtisalo (2002, 228) nimeää perusammattitaidon avainkvalifikaatioiksi ja tärkeimmiksi tuntomerkeiksi seuraavat osa-alueet:

- sekä korkea että laaja, usein monialainen osaamisprofiili
- ideoiva, luova ja ennakoiva oppimiskyky ja -halu
- yhteistyökyky ja muut ihmissuhdetaidot
- tiedollinen, taidollinen ja muu (ammattillinen) joustavuus ja muutosvalmius
- suullinen ja muu viestintävalmius sekä niihin sisältyen: monipuolinen tieto- ja oppimisyhteiskunnan luku- ja kirjoitustaito, vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemus
- oman alan perustaidot.

Luukkaisen (2004) mukaan edellä luetellut avainkvalifikaatiot muodostavat myös opettajan perusammattitaidolle keskeisen, jopa välttämättömän perustan, jota tulee koulutuksen avulla kehittää. Kvalifikaatiot ja tietyn ammatin edellyttämä asiantuntijuus sekä osaaminen kompetenssivaatimuksineen ovat kuitenkin alati muuttuvia niin yhteiskuntaa, työelämää kuin ihmisiäkin koskettavien muutosten vuoksi. Ammattiin liittyviä osaamistarpeita on haasteista huolimatta ennakoitava ja huomioitava esimerkiksi koulutuksessa. Työhön kohdistuvat muutosvaatimukset tekevät kiistatta merkitykselliseksi myös täydennyskoulutuksen tarpeen. (Luukkainen 2004, 73-74.)

Virtanen (2013) viittaa puolestaan tutkimuksiin, joissa kvalifikaatio ymmärretään työelämässä tosiasiallisesti vaadittavana kompetenssina. Tässä yhteydessä kompetenssi ilmentää yksilön tehokkuutta ja kykyä suoriutua tehtävästä menestyksekkäästi. Kvalifikaatio on yksilön kykyä käyttää jo olemassa olevaa tieto- ja taitoperustaa työtehtävistä suoriutumiseen, kun taas kompetenssin osalta huomio kiinnittyy toiminnan taustalla vaikuttaviin skeemoihin ja suoritusmalleihin. Kvalifikaatio nähdään konkreettisena toimintana tai suorituskykynä, kun taas kompetenssilla viitataan toiminnan säätelyä ohjaaviin tekijöihin. (Virtanen 2013, 31.) Kompetenssiin ja toiminnan säätelyyn liittyviä tekijöitä voidaankin tarkastella ammatillisen kompetenssin ja itsesäätelytaitoihin liittyvien lähtökohtien näkökulmasta myös opettajan ammatissa.

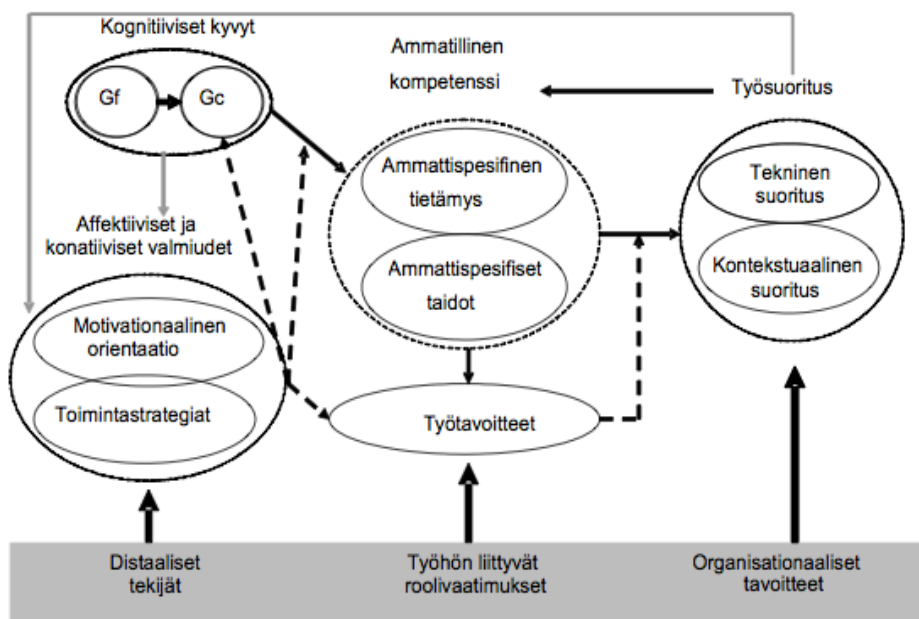
### 2.2.1 Ammatillinen kompetenssi ja itsesäätelytaidot

Ruohotien (2008, 199) mukaan ammatillinen kompetenssi viittaa yksilön kykyyn ja potentiaaliin suoriutua työyhteisön arvostamista ja ammattiin kuuluvista tehtävistä. Ruohotie (2008) jäsentää kompetenssia määrittävät tekijät kahteen ryhmään: kognitiivisiin kykyihin (kyvyt, tiedot ja taidot) sekä affektiivisiin ja konatiivisiin valmiuksiin (persoonallisuuden piirteet, motivationaaliset tekijät ja minäkäsitys). Kognitiivisten kykyjen yhteydessä keskeisiksi nousevat yleisen oivaltavan älykkyyden (*Gf; general factor + fluid*) sekä yleisen kristallisoituneen älykkyyden (*Gc; general factor + crystallized*) määritelmät. Oivaltavan älykkyyden herkkyykskaudeksi tulkitaan varhaisaikuisuus ja se on yhteydessä muistiin, abstraktiin päättelyyn sekä älyllisiin prosesseihin, joita tarvitaan ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa. Kristallisoitunut älykkyyys saa merkityksensä koulutuksen ja kokemusten kautta. Yleinen oivaltava älykkyyys ennakoi kompetenssin kehitystä sekä selviytymistä luovuutta vaativista, haastavista työtehtävistä. Ammatillisen kompetenssin tärkeänä osana voidaan pitää yleistä kristallisoitu-

nutta älykkyyttä, jolla viitataan yksilön tietojen ja taitojen ohjelmistoon. (Ruohotie 2008, 199-201.)

Ruohotie (2008) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan myös persoonallisuuden piirteet ovat yhteydessä työsuorituksiin, vaikkakin yleisen ajattelutavan mukaan ne ennustavat työtehtävistä suoriutumista heikommin kuin kognitiiviset kyvyt. Affektiivisiin ja konatiivisiin valmiuksiin lukeutuvalla minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsityksiä omasta kyvykkyydestään ja kompetenssisistaan. Motivationaalisilla ominaisuuksilla puolestaan viitataan yksilön yleiseen motivaatioon ja mielenkiinnon kohteeseen. Affektiivis-konatiivisten valmiuksien merkitystä ammattitaidon suhteen ei voida kiistää. Ne ovat ammattitaidon ja asiantuntijuuden ylläpitämisen sekä uusintamisen kannalta merkityksellisiä, jopa välttämättömiä tekijöitä. (Ruohotie 2008, 202.)

Kuvio 2 havainnollistaa ammatillista kompetenssia ja siihen liittyvien kykyjen ja valmiuksien verkostoa. Ammatillinen kompetenssi ymmärretään mallissa yksilön kapasiteettina eli todellisena pätevyytenä, joka rakentuu ammatillisesta tietämyksestä ja taidoista. Aiempi elämänhistoria (distaaliset tekijät), työn roolivaatimukset sekä organisaation tavoitteet luovat kehyksen, joka määrittää kompetenssien, valmiuksien ja suorituksen kehittymistä. Mallissa älykkyys (kognitiiviset kyvyt) ja ammatillinen kompetenssi ovat tiivisti sidoksissa toisiinsa.



Kuvio 2. Ruohotien (2008, 203) muunnelma Kanferin ja Ackermanin (2005) ammatillisen kompetenssin mallista.

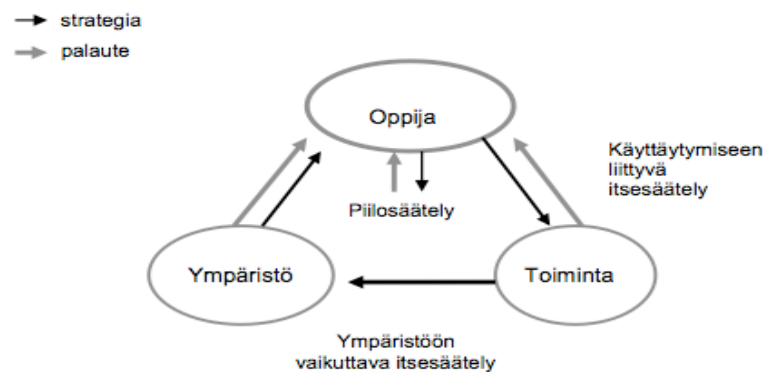
Kuviossa 2 kompetenssien, valmiuksien ja kykyjen välistä suhdetta kuvataan osaamispolkuna. Affektiiviset ja konatiiviset valmiudet ovat edellytyksiä ammattitaidon jatkuvaa ylläpitoa, hyödyntämistä ja uusintamista ajatellen. Affektiivis-konatiivisten tekijöiden vaikutusta ammatillisen kompetenssin eri osa-

alueisiin ilmennetään tahtopolkuna, joka esitetään kuviossa katkoviivalla. (Ruohotie 2008, 202-204.)

Ammatillisen kompetenssin mallissa työsuoritus jaetaan tekniseen ja kontekstuaaliseen suoritukseen. Tekninen suoritus on yhteydessä työn tavoitteisiin, kun taas kontekstuaalinen suoritus edistää organisaation ja sosiaalisen verkoston toimintaa ja näin ollen tukee myös tavoitteiden toteutumista. (Ruohotie 2008, 204.) Virtanen (2013, 37-38) viittaa ammatillisen kompetenssin mallin alkuperäisten kehittäjien, Kanferin ja Ackermanin (2005) tutkimuksiin, joissa ammatillista kompetenssia ei tulkita ainoastaan työsuorituksen synonyymina, vaan useiden osatekijöiden määrittämänä kokonaisuutena. Näin ollen suoritukseen vaikuttavat yhtä lailla yksilön sisäiset ominaisuustekijät (kyvyt ja taidot) kuin hetkelliset, ulkoisetkin tekijät. Kompetenssia estäviä tekijöitä voivat olla pätevyyden ja motivaation puute tai muut ympäristöstä kantautuvat tekijät. (Virtanen 2013, 38.)

Opettajan ammatissa asiantuntijuuden kehittymistä ei voida pitää automaationa. Ammatillinen kasvuprosessi voi katketa jossain vaiheessa työuraa. Tällöin opettajan työmotivaatio mahdollisesti heikkenee, työ muuttuu rutiiniksi ja menettää merkitystään. Oleelliseksi tekijöiksi nousevatkin itsesäätelytaidot, jotka toimivat ammatillista kehitystä ohjaavina tekijöinä. (Virtanen 2013, 39.) Virtanen (2013) viittaa Zimmermanin (2000) tutkimuksiin, joissa itsesäätelykyky tulkitaan yhdeksi tärkeimmistä inhimillisen suorituskyvyn laatutekijöistä. Siitä riippuu ihmisen kyky havainnoida, tiedostaa ja säädellä omaa toimintaansa alati muuttuvissa tilanteissa. Itsesäätelyllä viitataan niihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat tiiviisti yhteydessä yksilön henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa. (Virtanen 2013, 39.)

Kehittämässään itsesäätelyn mallissa (kuvio 3) Zimmerman (2000) kuvaa oppimisessa tarvittavaa itsesäätelyä kolmivaiheisena prosessina, jossa yksilön toiminta on suunnitelmallista ja prosessi etenee syklisesti, päämääränä saavuttaa ennalta määrätyt tavoitteet. Palautteella on prosessissa suuri merkitys, sillä sen kautta yksilö tarkkailee omia sisäisiä prosessejaan, käyttäytymistään ja ympäristöä. Itsesäätely tulkitaan näin ollen tavoitteen ja toiminnan proaktiivisuuden (ennakoitavuuden) ja reaktiivisuuden (vastavaikutuksen) yhteensovittamisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.



Kuvio 3. Itsesäätelyä kuvaava malli (Zimmerman 2000).

Virtanen (2013) tulkitsee Zimmermanin (2000) itsesäätelymallia opettajan työn näkökulmasta siten, että proaktiivinen toiminta voi ilmetä opetus- ja kasvatus-työssä esiintyvien haasteiden ja ongelmien omatoimisena ratkaisemisena ja itsenäisinä aloitteina esimerkiksi parantaa omia työolosuhteita. Opettajan tulee kohdistaa aktiivisesti oma toimintansa kohtaamaan eteen tulevia haasteita tai toiminta muuttuu reaktiiviseksi ja opettajan päivittäiset toimet ovat pääasiallisesti haasteisiin reagoimista hetkessä. (Virtanen 2013, 40.)

Muuttuvan työympäristön ja työelämässä selviytymisen haaste on suuri myös opettajille. Avainasemassa nähdään usein itsensä jatkuva kehittäminen. Opettajan tulee olla tietoinen omista ajatteluprosesseistaan sekä oman oppimisprosessin ja toimintojensa säätelystä. (Virtanen 2013, 41.) Metakognition rooli oppimisessa on merkittävä. Sillä viitataan yksilön tietoisuuteen ja tietoon omista kognitiivisista prosesseista. Opettajan ammatissa metakognitiiviset taidot ohjaavat kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimista. Metakognitiivisten valmiuksien merkitys itsesäätelyssä liittyy vahvasti konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. On kuitenkin oleellista huomioda minäuskomusten ja suoritustilanteisiin liittyvien pelkojen ja epäilyjen rooli. Tehokkuususkomus on yksilön oma tulkinta siitä, miten hän kykenee organisoimaan ja toteuttamaan tehtävän kannalta relevanttia toimintaa. Se myös selittää motivaatiota säädellä omaa toimintaa. (Ruohotie 2008, 204-206.)

Virtanen (2013) pohtii metakognition merkitystä Ruohotien (2003) esittämän jaottelun, *deklaratiivisen metatiedon* ja *proseduraalisen metataidon*, näkökulmasta. Metatieto ymmärretään ammatissa kehittymistä koskevana tietona ja deklaratiiivisen metatiedon edellytyksenä pidetään yksilön kykyä tarkkailla omia tuloksiaan ja kognitiivisia prosessejaan. Deklaratiivisen metatiedon avulla opettaja saa tietoa omasta ajattelustaan ja oppimisprosesseistaan sekä kompetenssien tarpeellisuudesta tai puutteista. Proseduraaliset metataidot eli metakompetenssit ovat välttämättömiä ammatillista kehittymistä ohjaavia taitoja. Metakompetenssit auttavat hyödyntämään metakognitiivista tietoa ja ne näkyvät yksilön toiminnassa automatisoituneina taitoina arvioida, suunnitella ja ohjata omia kognitiivisia prosessejaan sekä tehtävistä suoriutumista. (Ruohotie 2003; Virtanen 2013, 42-44.)

Itsesäätely ei ole pelkästään kognitiivinen prosessi, vaan siihen liittyy myös sosiaalisia ja emotionaalisia prosesseja. Meta-affektilla viitataan yksilön tietoon siitä, miten hänen tunteensa ja kognitionsa ovat vuorovaikutuksessa ja miten hän voi hallita tunteisiinsa liittyviä reaktioita. Meta-affektien tiedostaminen ja tunnistaminen opettajan työssä on tärkeää, jotta ymmärretään, mitä koettu tunne merkitsee kokijalleen ja miten se liittyy muihin affektiivisiin sekä kognitiivisiin prosesseihin. Suhtautumistavoissa on eroa: opetustyöhön liittyvää ongelmaa pohtiessaan opettaja voi kokea turhautumisen tunteen pelottavana ja epämiellyttävänä tai hän voi pitää sitä myönteisenä haasteena, joka osaltaan kertoo työn kiinnostavuudesta. (Virtanen 2013, 44.)



## 2.3 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen

Patrikaisen (2009) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen vaatii kykyä progressiiviseen ongelmanratkaisuun ja itsensä ylittämiseen. Opettajan pedagogisen ajattelun voidaan ajatella rakentuvan kolmesta tekijästä: ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä sekä oppimiskäsityksestä. Nämä ulottuvuudet jäsentyvät sekä tiedostetuiksi että osin tiedostamattomiksi rakenteiksi opettajan ajattelussa, jonka taustalla vaikuttavat myös yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti, opetuksen tavoitteita määrittelevä opetussuunnitelma- ja oppimisteoreettinen tieto sekä yksilön oma arvomaailma ja kokemukset. (Patrikainen 2009, 17;34.)

Tynjälä (2010) pohtii nykyajan asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä haasteita teoreettisen mallin, integratiivisen pedagogiikan kautta. Malli on saanut vaikutteita Kai Hakkaraisen (2004) asiantuntijuutta koskevasta tutkimuksesta, joissa korostuvat yksilön kognitiiviset, sosiaaliset ja tiedon luomiseen liittyvät valmiudet. Taustalla vaikuttaa integratiivisen ajattelun idea, eli yksilön kyky yhdistää asiantuntijuuden elementtejä toisiinsa. Integratiivisen pedagogiikan malliin kuuluu myös ajatus älykkyyden eri muotojen yhdistämisestä. Asiantuntijuuden voidaan katsoa muodostuvan neljästä pääelementistä:

1. teoreettisesta eli käsitteellisestä tiedosta (theoretical or conceptual knowledge)
2. käytännöllisestä eli kokemuksellisesta tiedosta (practical or experimental knowledge)
3. toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta eli itsesäätelytiedosta (regulative or self-regulative knowledge)
4. sosiokulttuurisesta tiedosta (sociocultural knowledge)

Jäsentelyssä asiantuntijatiedon kolme ensimmäistä elementtiä ovat yksilön persoonallisen tiedon muotoja. Neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto, muodostaa asiantuntijatiedon kehykset sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin pohjautuvan kokemuksen kautta. (Tynjälä 2010, 79-84.)

Tynjälä (2010) korostaa, että vaikka asiantuntijuuden elementit voidaan erottaa toisistaan, niillä on kuitenkin vahva yhteys suhteessa toisiinsa. Kun asiantuntija ratkaisee työhönsä liittyvää ongelmaa, hän toimii intuition kaltaisen tietämyksen varassa, jossa puolestaan yhdistyvät teoria, käytännön tieto ja oman toiminnan ohjaaminen eli itsesäätelytieto. Asiantuntijuuden elementtien yhdistyminen edustaa integratiivisen pedagogiikan ydintä, mutta asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää myös sosiokulttuurista tietoa, jonka yksilö tavoittaa vasta, kun pääsee osallistumaan asiantuntijayhteisön toimintaan. (Tynjälä 2010, 84-84.)

Järvinen (2000) luonnehtii asiantuntijaksi kasvua ja ammatillista kehittymistä elinikäisen oppimisen dynaamiseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on reflektiivinen ammattikäytäntö. Reflektiivisen ammattikäytännön taustalla on aja-

tus, jonka mukaan sekä yksilö että yhteisö tarkastelevat toimintaansa, havaintojaan ja ajatuksiaan kriittisesti - tavoitteena kehittää tai muuttaa käytäntöä ja käytännön sosiaalista kontekstia. Opiskelijoita tulisi jo opintojen alkuvaiheessa tukea kehittämään analyttisiä ja metakognitiivisia taitojaan kokemusten parissa, jotka ovat heille tuttuja (Järvinen 2000, 258-260.)

Moilanen (2007) puolestaan pohtii opettajankoulutuksessa kehittyviä valmiuksia toimintapätevyyden käsitteen näkökulmasta. Toimintapätevyydessä on kyse yksilön etiikasta ja kriittisestä ajattelusta sekä vaikutusmahdollisuuksista omaan elämään ja elinympäristöönsä. Toimintapätevyyteen kasvattaminen voidaan nähdä myös oleellisena osana yliopistollista opettajankoulutusta, jossa koulutettavia, tulevia opettajia tulisi ohjata kohti kriittistä ajattelua ja autonomiaa. Tällöin opetuksen perustana eivät ole varmat asiat ja tiedot, vaan yksittäisten toimintatilanteiden sisältämä epävarmuus. Toimintapätevyyden keskiössä on ihminen, tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi olennaista on myös yksilöllisen tahdon vahvistaminen. Toimintapätevyyteen kasvattamisessa on opetusmenetelmiä vahvemmin kyse yhteisöllisestä oppimisen kulttuurista. Opiskelijoita tulee haastaa päätösten tekoon, sillä kriittisen ajattelun kehittyminen edellyttää opiskelijan osallisuutta itse oppimisprosessiin sekä opiskelijoiden ja opettajien keskinäiseen, avoimeen vuorovaikutukseen. (Moilanen 2007, 98-102.)

Toimintapätevyydessä on yleisesti kyse vastuusta ja toiminnan laadusta. Voidaan puhua myös ammattitaidosta, ihminen tekee hyvin tehtävänsä ja ottaa vastuun toiminnastaan. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna toimintapätevyyteen kasvattaminen näyttäytyykin autonomisen päätöksenteon ja itsenäisten ratkaisujen harjoittamisena jo opiskeluaikana. Toiminnan taustalla vaikuttavat yksilön eettinen kompetenssi sekä kyky filosofiseen ajatteluun. Ristiriitatilanteissa on kyettävä tarkastelemaan tapahtunutta sekä eettisesti kannalta että ulkopuolisen silmin. Jyväskylän yliopistossa vaikuttavan integraatiokoulutuksen, entisen oivallusryhmän ajatuksissa ja toimintapätevyyteen kasvamisen ideologiassa on yhteistä elämismaailman merkitysten tiedostaminen. Opettajuuteen ja kasvatukseen sisältyviä haasteita tai niihin liittyvää tutkimusongelmaa ei lähdetä integraatiokoulutuksen kaltaisessa koulutusohjelmassa etsimään automaattisesti koulutodellisuudesta, vaan yksilöstä itsestään. Integraatiokoulutuksen tavoite ymmärtää omaa itseä ja tiedostaa motiiveja sekä reagointitapoja kytkeytyä vahvasti toimintapätevyyden ajatukseen itsetuntemuksen kehittämisestä ja kriittisen tahdonmuodostuksen prosessista. (Moilanen 2007, 99-100; 103.)

## 3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITE

### 3.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella Jyväskylän yliopistossa työskentelevien opettajankouluttajien (n=3) ja koulutuksesta valmistuneiden luokanopettajien (n=3) kokemuksia ja käsityksiä opettajankoulutuksen aikana kehittyvästä asiantuntijuudesta. Luokanopettajakoulutuksessa kehittyvää asiantuntijuutta tarkastellaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan (2010-2014) lukeutuvien tavoitteiden, koulutuksessa kehittyvien kompetenssien, näkökulmasta. Tutkimusintressini kohdistuu vastaajien kokemusten ja käsitysten sisältämiin merkityksiin, joita he muodostavat opettajankoulutuksen tavoitteisiin, tehtävään, asiantuntijuuden kehittymiseen sekä työelämässä vaadittavaan asiantuntijuuteen liittyen. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan myös tapoja, joilla vastaajat tuottavat opettajankoulutukseen, opettajan asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä merkityksiä.

Pyrin vastaamaan tutkimuksessani kysymyksiin:

*Millaista asiantuntijuutta luokanopettajakoulutuksessa kehitetään koulutuksesta valmistuneiden opettajien ja koulutuksessa työskentelevien opettajankouluttajien kokemusten ja käsitysten perusteella?*

*Miten luokanopettajat ja opettajankouluttajat tulkitsevat asiantuntijuuden kehittyvän opettajankoulutuksen aikana?*

*Millaisia merkityksiä tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opettajankouluttajat muodostavat opettajan asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden ehtoihin liittyen?*

*Miten luokanopettajat ja opettajankouluttajat tuottavat opettajan asiantuntijuuteen ja opettajankoulutukseen liittyviä merkityksiä?*

### 3.2 Kokemusten tavoittaminen laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimukseni on lähtökohdaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää tutkittavien ilmiöiden prosessinomaista luonnetta. Sosiaalinen todellisuus ei ole muuttumaton, vaan sen ilmiöitä voidaan tulkita ajallisesti ja kulttuurisesti alati muuttuvina (Eskola & Suoranta 1998, 16). Laadullista tutkimusta määrittäviä piirteitä ovat muun muassa tutkitun ilmiön kuvailu, tulkinta ja ymmärtäminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistysten sijaan muodostamaan ”teoreettisesti kestäviä näkökulmia”. Tutkimusta tehdessään tutkijan on kehitettävä herkkyyttä tutkitavan ilmiön teoreettista perustaa kohtaan. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.) Tutkimuskohteen motiiveihin, tunteisiin ja ajatuksiin eläytyminen voidaan tulkita osaksi tutkittavaan ilmiöön liittyvää ymmärrystä. Kysymys toisen ymmärtämisestä on kuitenkin kaksijakoinen. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse haastattelijan mahdollisuudesta ymmärtää haastateltavaa, mutta myös lukijan mahdollisuudesta ymmärtää tutkijan muodostamaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 28; 68-59.)

Tutkimusta määrittää myös fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, kun taas hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttis-fenomenologinen ihmiskäsitys on kokemuksiin, merkityksiin ja yhteisöllisyyteen kietoutuva. Tiedonkäsityksen kannalta olennaista on ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin huomioida kokemusten suhde käsityksiin. Kokemukset ovat yksilön omakohtaista tietoa, kun taas käsitykset ovat kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin vaikutuksen kautta muodostuneita. (Laine 2007, 28-31; 38.)

Tuomi ja Sarajärvi (2012) toteavat, että fenomenologisen tutkimuksen kohteena voidaan ajatella olevan ihmisen suhde omaan elämismailmaan ja -todellisuuteensa. Ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaalisena; kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, joten kokemuksetkin muotoutuvat merkitysten varassa. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi tutkimuskohteeksi tarkentuvatkin inhimillisen kokemuksen merkitykset, jotka ovat yhteisöllisyydestä johtuen eri subjekteja yhdistäviä. Hermeneuttinen ymmärtäminen puolestaan liittyy ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi ja tietoiseksi se, mikä on koettu tai häivytetty huomaamattomaksi. Tavoitteena on käsitteellistää itse tutkittava ilmiö, eli kokemuksen sisältämä merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 34-35.)

### 3.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen kehittäminen sai alkunsa keväällä 2012, jolloin esittelin ensimmäistä kertaa tutkimusideoitani opettajankoulutuksen graduseminaarissa. Ajatuksistani pyöri jo tuolloin kysymyksiä opettajuuden ihanteista ja opettajan ammatillisen kehittymisen ehdoista. Tutustuin opettajan ammatillisuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja ajatteluani vauhditti opettajuuden etiikkaa käsittelevä kurssi sekä opiskelukavereiden kanssa käydyt vertaiskeskustelut. Kiinnostus opettajan ammatillista kasvua kohtaan syventyi ja tammikuussa 2013 erästä Educa-messujen luentoa kuunnellessani syntyi idea lähteä tutkimaan opettajankoulutuksen eri osapuolten, opiskelijoiden ja opettajankouluttajien kokemuksia ja näkemyksiä opettajan asiantuntijuuden kehittymisestä luokanopettajakoulutuksessa.

Alkuperäisenä ajatuksena oli tutkia ainoastaan opettajaksi opiskelevien kokemuksia ja käsityksiä aihetta koskien, mutta opettajankouluttajien näkökulman mukaan tuominen antoi mahdollisuuden kahden eri ryhmän näkemysten ja kokemusten väliselle dialogille. Perustelin valintaa myös ajatuksella, ettei opettajankoulutus kosketa ainoastaan opettajaksi opiskelevien yhteisöä, vaan opettajaksi kasvu tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajankouluttajien kanssa, joiden rooli opettajuuteen ohjaamisessa ja opettajaksi kehittymisen prosessin tukemisessa on merkittävä.

Tutkimusaineiston keruuta suunnitellessa tulin kuitenkin pohtineeksi, että vaikka opettajaopiskelijoilta varmasti löytyisikin näkemyksiä ja mielipiteitä opettajankoulutuksen käytänteistä, heidän kokemuksensa työelämästä ovat vielä sängen vähäiset tai kytkeytyvät ainoastaan opetusharjoitteluihin ja opettajansijaisuuksiin. Niinpä päätin liittää tutkimusjoukkoon opettajankouluttajien lisäksi luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet, työelämässä muutaman vuoden työskennelleet opettajat. Perustin päätökseni näkemykselle, että valmistuneilla luokanopettajilla on ehtinyt jo muodostua kokemuksia opettajan työn todellisuudesta, mutta opettajankoulutuksen aikaiset opinnot ovat myös hyvin muistissa.

Ennen varsinaista aineiston keruuta lähetin alkukevästä 2013 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuneille, muutamalle luokanopettajalle esikyselyn, joka osaltaan auttoi rakentamaan tutkimuksessa käyttämäni teemahaastattelun runkoa. Esikyselyjen kautta saatujen vastausten ja palautteen myötä minulle selkiytyi, miten abstraktilla tasolla olin lähtenyt tavoittamaan luokanopettajien kokemuksia omasta ammatillisesta kehityksestä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa silmäillessäni, löysin koulutuksen tavoitteita määrittävät kompetenssit, joita päätin käyttää teemahaastattelun runkona.

Varsinaisen tutkimusaineiston olen kerännyt syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana. Haastatteluista viisi on toteutettu syksyllä 2013, joista kolmessa haastattelin opettajankouluttajia ja kahdessa työelämässä muutaman vuoden toimineita luokanopettajia. Helmikuussa 2014 haastattelin vielä yhtä luokanopettajaa ja

myöhemmin samaisen kevään toukokuussa toteutin yhden lisähaastattelun saadakseni perusteellisemman kuvan aiemmin haastatteleman luokanopettajan kokemuksista. Haastattelutilanteet ja -paikat olivat hyvin vaihtelevia, leppoisisista kahvitteluhetkistä jännittyneisyyttä huokuviin keskusteluihin.

Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistoni koostuu kolmen luokanopettajan ja kolmen opettajankouluttajan kokemuksista ja käsityksistä luokanopettajakoulutuksessa kehittyvästä asiantuntijuudesta. Lisäksi tutkimusaineistoni avaa näkökulmia ehtoihin, joita luokanopettajan asiantuntijuudelle niin opettajankoulutuksessa kuin työelämässäkin asetetaan. Haastatteluja tein lukumäärällisesti seitsemän, joista yksi on lisähaastattelu. Tutkimuksessa haastatteleman opettajankouluttajat arvioivat kokemustensa kautta paitsi omaa, myös opettajaopiskelijoiden toimintaa koulutuksessa. Valmistuneet luokanopettajat puolestaan käsittelevät kompetenssien kehittymistä suhteessa työelämäkokemuksiin ja opettajana kehittymiseen liittyviin kokemuksiin. Seuraavaksi kuvailen tutkimusprosessia vaihe vaiheelta: haastateltavien luokanopettajien ja opettajankouluttajien valikoitumista tutkimushenkilöiksi, aineiston keruun lähtökohtia sekä keräämäni tutkimusaineiston analyysimenetelmällisiä ratkaisuja teoreettisten näkökulmien valossa.

### 3.4 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Olen haastatellut tutkimusta varten kolmea Jyväskylän yliopistosta vuosien 2010 - 2012 aikana valmistunutta luokanopettajaa sekä kolmea Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella työskentelevää opettajankouluttajaa. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen on osallistunut kuusi henkilöä, mutta erään tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan lisähaastattelu nostaa haastattelujen lukumäärän seitsemään. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen kriteeriksi nousee tutkimusaineiston määrää vahvemmin tutkimusaineiston laatu ja mahdollisuudet olla käsitteellisesti kattava. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien valinta perustuu yleensä harkinnanvaraisuuteen ja tutkimusjoukoksi valikoituu henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tutkimukseen osallistumisen tulee kuitenkin aina perustua tutkittavien vapaaehtoisuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 18; 56.)

Luokanopettajien valikoitumisen ehto oli, että heidän tuli olla Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksesta valmistuneita, työelämässä noin 1-3 vuotta luokanopettajana toimineita henkilöitä. Ennen tutkimusaineiston keräämistä kysyin esimerkiksi opiskelutovereiltani, josko he tunsivat tutkimuksen kannalta potentiaalisia, opettajankoulutuksesta valmistuneita luokanopettajia ja lähestyin kohderyhmään kuuluvia henkilöitä sähköpostitse tai sosiaalisen median kautta. Lähetin tutkimuspyyntöjä useammalle henkilölle, joista tutkimukseen osallistujat valikoituivat sen perusteella, kuka vastasi pyyntöni myöntävästi mahdollisimman lyhyen ajan sisällä.

Opettajankouluttajien valikoituminen perustui hyvin pitkälti samankaltaiselle perustalle. Opintojeni vuoksi olen tavannut monia opettajankouluttajia ja lähetin useita tutkimuspyyntöjä summittaisesti välittämättä siitä, mikä oppi-

aine tai opintojen vastuualue kullekin opettajankouluttajalle kuuluu. Tärkeintä oli tieto siitä, että haastatteluun mahdollisesti osallistuvalla opettajankouluttajalla on kokemusta opettajaksi opiskelevien ohjauksesta ja kiinnostusta osallistua opettajankoulutuksessa kehittyvää asiantuntijuutta käsittelevään tutkimukseen. Sähköpostitse lähetettyjen tutkimuspyyntöjen jälkeen sovin tutkimushaastattelut niiden kolmen opettajankouluttajan kanssa, jotka vastasivat ensimmäisten joukossa pyyntöni myöntävästi. Tutkimustavoitteen ja aineiston hyödyllisyyden kannalta sattumanvaraista otantaa oleellisemmaksi muodostuu otannan harkinnanvaraisuus, jossa tutkija suuntaa katseensa informantteihin, jotka täyttävät tutkimuksen kannalta tärkeät tunnusmerkit. Harkinnanvaraisen otannan lähtökohta perustuu tutkijan muodostamien teoreettisten perusteiden varaan, jotka ohjaavat ja näyttävät suuntaa aineistonkeruulle. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkimuksessani harkinnanvaraista otantaa voidaan perustella tutkimusintressin valossa, jonka lähtökohtana on ollut eri osapuolien, luokanopettajien ja opettajankouluttajien ajattelun ja kokemusten tavoittaminen opettajan asiantuntijuuden ja asiantuntijaksi kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen taustalla vaikuttavan dialogisen lähtökohdan vuoksi en ole peitellyt sitä tosiasiaa, kumpaan ryhmään - luokanopettajiin vai opettajankouluttajiin, tutkimushenkilöt kuuluvat. Tämän tutkimuksen raportoinnissa tutkimukseen osallistuvista ei käytetä peitenimiä, vaan ryhmään liittyviä lyhenteitä LO (=luokanopettaja) ja OK (=opettajankouluttaja). Ymmärrän peitenimien anonymiteettiin liittyvät perustelut, mutta tässä tutkimuksessa en koe peitenimien (Liisa, Maija, Matti) olevan tutkimuksen kannalta tarpeellisia. Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kaksi on miehiä ja neljä on naisia. Esimerkkien yhteydessä ei myöskään käy ilmi vastaajien sukupuoli, sillä en ole kokenut sitä tutkimuksen kannalta oleellisena tekijänä.

### 3.4.1 Tutkimushaastattelu

Valitsin aineiston keräämisen menetelmäksi tutkimushaastattelun, koska halusin päästä selvittämään kompetenssien kehittymistä koskevia näkökulmia ja kokemuksia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Haastattelu on joustava ja monipuolisesti toteutettava aineistonkeruumenetelmä, jonka etuja ovat muun muassa haastateltavan subjektiivinen, aktiivinen ja merkityksiä luova rooli. Menetelmällisestä näkökulmasta tarkasteltuna haastattelun vahvuutena voidaan pitää haastattelutilanteen erilaisia mahdollisuuksia kysymysten ja vastausten selventämiseen sekä perusteiden syventämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Tutkimusaineistoni muodostuu seitsemästä puolistrukturoidusta haastattelusta eli teemahaastattelusta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa keskustelun huomio kiinnittyy tiettyihin, tutkijan valitsemiin aihepiireihin, joista haastattelussa keskustellaan. Vaikka kysyttävät asiat ovat aina samat, kysymysten esitysjärjestyksestä voi vaihdella haastateltavan tai haastattelutilanteen mukaisesti. Tutkijan vapaus kysymysten ja teemojen esittämisjärjestyksen suhteen antaa parhaimmillaan enemmän tilaa haastateltavan omille kokemuksille ja ajatuksille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44-48.)

Toteuttamissani tutkimushaastatteluisa olikin paljon piirteitä fenomenologisesta haastattelusta, jonka luonne on mahdollisimman avoin ja keskusteleva. Fenomenologisessa haastattelussa kysymysten avulla pyritään kuvaileviin vastauksiin ja kerrontaan, joka vaatii mahdollisimman vähän ohjailua. Jotta edellä mainitunlaisia, kertomuksenomaisia vastauksia tavoitetaan, on myös kysymysten oltava kokemuksellisia ja konkreettisia, todellisuuden kuvaamiseen houkuttelevia. (Laine 2007, 38.)

Varsinaisissa haastattelutilanteissa käyttämäni teemahaastatteluiden rungot kysymyksineen (ks. liite 1 ja liite 2) muotoutuivat valmiiksi jo aiemmin teettämieni esikyselyiden sekä yhden esihaastattelun ansiosta. Esikyselyiden tarkoituksena oli osaltaan selkeyttää tutkimushaastattelussa käyttämäni kysymysrunkoa, mutta myös hahmottaa tutkimuksen tarkoitusta minulle tutkijana. Lähetin esikyselyitä sähköpostitse muutamille valmistuneille tai valmistumaisillaan oleville luokanopettajille, jotka suostuivat ystävällisesti auttamaan minua tutkimusasetelman ja -tavoitteen hahmottamiseen liittyvän haasteen äärellä.

Tein esihaastattelussa käyttämäni teemahaastattelurungon näiden esikyselyihin liittyvien huomioiden ja saamani palautteen pohjalta. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkijan tulisikin toteuttaa tutkimuksensa eri vaiheissa esihaastatteluita, joiden avulla voidaan tavoittaa tutkimusjoukon kokemuksia ja sanavalintoja. Katson teettämäni esikyselyiden ja esihaastattelun palvelleen juuri tätä tarkoitusta - aihepiirin, kysymysten muotoilun ja haastattelurungon testauksen näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Eskolan ja Vastamäen (2010, 40-41) mukaan esihaastattelu voidaan sen onnistuttua liittää osaksi varsinaista tutkimusaineistoa. Toteuttamani esihaastattelu lukeutuikin osaksi analyysissä käyttämäni aineistoa, sillä se vastaa sisällöllisesti tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin ja on antanut minulle riittävästi tietoa tutkimusjoukkoon kuuluvan henkilön kokemuksista.

Haastattelulomakkeissa käytin (ks. liite 1 ja liite 2) kaikille haastateltaville yhteistä pohjaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tavoitteissa mainittuihin kompetensseihin liittyen. Kompetenssit tavoitteineen toimivat tutkimuksessa käytetyn teemahaastattelun runkona. Opetussuunnitelma (2010-2014) ja siihen sisältyvät opettajankoulutuksen tavoitteet ovat löydettävissä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Internet-sivustolta.

**Eettinen kompetenssi:** Opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaatteiden pohjalta.

**Intellektuaalinen kompetenssi:** Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle.

**Viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssi:** Opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Opiskelija on kykenevä ja kiinnostunut kuuntelemaan toista ja kykenevä viestimään erilaisissa vuorovaikutus-suhteissa.



**Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi:** Opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistuu niiden kehittämiseen, esim. kykenee näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muuttamaan niitä. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä ja monikulttuurisuuden ilmentymiä.

**Pedagoginen kompetenssi:** Opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja.

(Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013)

Pyysin haastateltavia arvioimaan asteikolla 1-5, miten tavoite tai kompetenssi koulutuksessa toteutuu. Asteikko rakentui seuraavanlaiseksi:

- 1 = tavoite toteutuu opettajankoulutuksessa heikosti
- 2 = tavoite toteutuu opettajankoulutuksessa välttävällä/tydyttävällä tavalla
- 3 = tavoite toteutuu opettajankoulutuksessa hyvin
- 4 = tavoite toteutuu opettajankoulutuksessa kiitettävästi
- 5 = tavoite toteutuu opettajankoulutuksessa erinomaisesti

Numeerisen arvioinnin perustelut osana tutkimushaastattelua johtuvat siitä, että tutkimuslomaketta muotoillessani ajattelin asteikollisen numeroarvioinnin helpottavan ja vauhdittavan haastateltavien ajattelua tavoitteisiin liittyen ja selvittävän myös minulle tutkijana sitä, mitä haastateltava vastauksellaan tarkoittaa. Aineiston analyysissä en ole kuitenkaan erityisemmin huomionnut vastaajien antamia numeerisia arvosanoja, vaan olen enemmän keskittynyt kuvaamaan ja tulkitsemaan tavoitteita koskevia perusteluja.

### 3.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineiston analyysimenetelminä olen käyttänyt teoriasidonnaista sisällönanalyysia sekä diskurssianalyysia. Molemmat analyysitavat edustavat tekstianalyysia, mutta niiden sisältämät tarkastelutavat eroavat oleellisesti toisistaan. Sisällönanalyysissa tekstistä etsitään sen sisältämiä merkityksiä, kun puolestaan diskurssianalyysin avulla tutkitaan, miten merkityksiä tuotetaan. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi tuo raportointiin aineiston ja teorian välistä vuoropuhelua. Sisällönanalyysin menetelmällisenä tavoitteena on tutkimuksessani vastata kysymykseen *mitä*, kun taas diskurssianalyysin tehtävänä on etsiä vastauksia kysymykseen *miten*. Vaikka kahden eri analyysimenetelmän yhteensovittaminen voi olla haastavaa, tarjoaa se parhaimmillaan mahdollisuuden tutkimuksellisten havaintojen ja ideoiden joustavaan soveltamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 104.) Olen käsitellyt tutkimusaineistoani näiden kahden analyysimenetelmän valossa ja syvennyn seuraavaksi kuvaamaan sekä teoriasidonnaisen sisällönanalyysin että diskurssianalyysin menetelmällisiä perusteita ja lähtökohtia tutkimuksessani.

### 3.5.1 Analyysin eteneminen ja teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Eskolan (2007, 169) mukaan teemahaastatteluaineiston käsittelyn ensimmäinen vaihe on järjestää kerätty tutkimusaineisto teemoittain. Tutkimushaastatteluiden kuuntelun ja litteroinnin jälkeen aloitin aineistoon kohdistuvan analyysin kokoamalla kompetenssien kehittymiseen ja merkityksiin liittyviä käsityksiä ja muita aineistosta nousevia teemoja omiksi ryhmikseen. Perehdyin keräämääni aineistoon lukemalla haastatteluita läpi useaan kertaan, alleviivaamalla ja etsimällä samankaltaisia tai toisistaan eroavia käsitteitä ja ilmaisuja. Kutsun tätä vaihetta tutkimuksessani ”alustavan analyysin vaiheeksi”, sillä sen tärkeimpänä tehtävänä oli kuvata ja hahmottaa tutkimusaineiston sisältämää informaatiota minulle tutkijana. Sain myös tilaisuuden esitellä tutkimuksestani esiin nousevia huomioita ja lähtökohtia seminaaritapaamisissa, joissa sain arvokkaita ajatuksia ja ehdotuksia tutkimusaineiston jatkokäsittelyä varten.

Moilanen ja Rähä (2007) kuvaavat edellä mainittua, tutkimusaineiston pelkistämiseen tähtäävää tutkimusvaihetta teemoittamiseksi. Analyysin avulla tarkastellaan, mitä vastaajat kunkin teeman yhteydessä puhuvat. Teemoittamisessa on tärkeää pysyä uskollisena tutkimusaineiston sisällölle, jotta löydetään tutkimuksen kannalta oleelliset ilmiöt ja merkitykset. Rekonstruoinnin avulla voidaan puolestaan muodostaa johdonmukainen merkitysten verkosto. Tutkimusaineistoa analysoidessani pyrin etsimään myös ristiriitaisuuksia, joiden asema on merkitysrakenteiden tulkinnan vaiheessa oleellinen. (Moilanen & Rähä 2007, 55-57.)

Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on luoda selkeä, sanallinen kuvaus tutkitavasta ilmiöstä ja järjestää tutkimusaineisto tiiviiseen muotoon siten, ettei sen sisältämää informaatiota kadoteta. Sisällönanalyysin yhteydessä puhutaan joko induktiivisesta (aineistolähtöisestä) tai deduktiivisesta (teorialähtöisestä) aineiston analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 107-108.) Induktiivinen sisällönanalyysi tulkitaan kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa lähdetään liikkeelle aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Tutkimusaineiston pelkistämistä seuraa ryhmittelyn eli klusteroinnin vaihe, jossa tutkija tarkastelee aineistosta esiin nousevia samankaltaisia tai toisistaan eroavia käsitteitä. Analyysin kolmanneksi eli viimeiseksi vaiheeksi katsotaan abstrahoinnin eli käsitteellistämisen taso, jossa tutkija etenee aineiston sisältämien kielellisten ilmausten perusteella kohti teoreettisten käsitteiden ja johtopäätösten muodostamista. Tutkija pyrkii analyysin jokaisessa vaiheessa ymmärtämään tutkittavia heidän omista lähtökohdistaan käsin sekä tavoittamaan asioille ja ilmiöille rakentuvia merkityksiä. Tulkinnan ja päättelyn avulla pyritään kohti käsitteellisempää näkemystä ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109-113.) Tutkimuksessa toteuttamaani aineiston analyysia voi kuvata lähtökohdiltaan induktiiviseksi, sillä analyysi perustuu ja on lähtöisin tutkimusta varten kerätystä aineistosta.

Eskola (2007, 162) jakaa laadulliset tutkimusmenetelmät aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen lähestymistapaan. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa analyysi pohjautuu tulkinnan ja päättelyn varaan, kun taas teorialähtöisessä analyysissä lähtökohtana voi olla esimerkiksi valitun teorian mittaaminen aineiston avulla. Teoriaohjaava eli teoriasidonnainen analyysi puolestaan sijoittuu näiden kahden välimaastoon. Teoriasidonnainen analyysi

etenee tutkimuksen ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin ero tulee esiin abstrahoinnin eli käsitteellistämisen tasolla. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet nousevat aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa eli teoriasidonnaisessa tutkimuksessa käsitteet liitetään abstrahoinnin vaiheessa teoriaan ”ilmiöstä jo tiedettynä”. Teoriaohjaava lähestymistapa ei siis suoranaisesti perustu yhteen suureen teoriaan, vaan siinä on teoreettisia kytkentöjä, jotka auttavat analyysiprosessin etenemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96; 112-117.)

Tässä tutkimuksessa raportin kirjoittamiseen liittyvä prosessi on ollut pitkälti tutkimusaineiston ja teorian välistä vuoropuhelua. Analyysivaiheessa olen tutkinut aineistoa ”avoimin silmin”, mutta analyysin jäsentely noudattaa joiltakin osin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa kirjattujen ja teemahaastatteluissakin käsiteltyjen tavoitteiden eli kompetenssien muodostamaa runkoa. Tutkimuksessa toteuttamani aineiston analyysi näyttää siis lukeutuvan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin perinteeseen, jossa analyysi etenee tutkimusaineiston ehdoilla liittäen aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole todistaa hypoteesien paikkansapitävyyttä tai mitata jo olemassaolevaa teoriaa. Tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun pyrkimyksenä on löytää tutkimusaihetta koskevia uusia näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97; 117.)

Olen käyttänyt tutkimuksessani yhden suuren teoreettisen viitekehysten asemasta useita eri teorioita, jotka Eskolan (2007, 163-164) mukaan muodostavat tutkimukselle ikään kuin ”tulkintakehykselliset silmälasit”. Edellä kuvattu teoriatriangulaatio mahdollistaa aineiston tulkinnan erilaisten teorioiden avulla (Eskola & Suoranta 1999, 70). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 145) puolestaan toteavat, että teoriatriangulaatioon suuntautuvassa tutkimuksessa erilaiset teoreettiset näkökulmat laajentavat myös tutkimuksen näkökulmaa.

Tekemäni aineiston analyysi pitää sisällään elementtejä kaikista edellä kuvatuista laadullisen tutkimuksen vaiheista. Kokemuksia ja merkityksiä tavoittavan näkökulman vuoksi olen poiminut aineistosta tutkimusongelman kannalta merkityksellisimmät ja kiinnostavimmat sitaatit tulkittavikseni. Huomioni on keskittynyt erityisesti tutkimusaineistosta esiin nousevien kokemusten ja puheen sisältämien käsitysten sekä merkitysten tarkasteluun, joita olen analysoinut ja tulkinnut opettajankoulutuksessa kehittyvän asiantuntijuuden ja ”tämän päivän” opettajan asiantuntijuuteen liittyvien ehtojen sekä vaatimusten näkökulmasta.

Tarpeen vaatiessa olen palannut tarkastelemaan aineistosta jo aiemmin tekemiäni ajatuskarttoja ja niihin kytkeytyviä merkitysverkostoja varmistaakseni, että tekemäni tulkinta ja merkityksenannot ovat rakentaneet kuvaa tutkimuksen kautta tavoittamastani ilmiöstä. Tutkimukseni edustaa osaltaan myös monitriangulaatiota, sillä aineiston analyysissä on käytetty kahta eri menetelmällistä lähestymistapaa, joilla on tavoiteltu eri asioihin liittyvää tietoa. Metodologisen triangulaation yhteydessä puhutaan usein metodien sisäisistä ja metodien välisistä alaluokista. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 145.) Tämä tutkimus sijoittunee ensin mainittuun, sillä molemmat aineiston analyysissä käytetyt menetelmät lukeutuvat laadullisen tekstianalyysin tutkimusperinteeseen.

### 3.5.2 Diskurssianalyysi

Aineiston analyysin ja tulkinnan vaiheessa olen keskittynyt myös tutkimaan vastaajien puhetaivoja ja sitä, miten he tuottavat puheessaan tutkimusaiheen kannalta merkityksellistä tietoa. Diskurssianalyysissä tutkijan kiinnostus kohdistuu ilmiöiden ja asioiden nimeämisen sijaan tapoihin, joiden avulla sosiaalista todellisuutta rakennetaan. Tutkimuksen keskiössä on selvittää, millaisia kuvauksia ja selityksiä kussakin tilanteessa käytetään ja millaisia seurauksia tai asiointiloja niiden avulla muodostetaan. (Suoninen 2002, 18-19.) Valinta aineiston analyysin syventämiseen diskurssianalyysin keinoin vahvistui syksyn 2014 seminaaritapaamisessa, jossa esittelin jo tekemääni tutkimusta ja aineiston analyysia. Tapaamisessa minulta tiedusteltiin, mitä tutkimuksen kannalta olennaisinta voisin aineistosta vielä tavoittaa ja miten. Vastaajien puheen ja erityisesti puhetta leimaavien tapojen tutkiminen oli mietityttänyt minua jo ennen seminaarikertaa, jossa sainkin kannustusta ja tukea aineiston diskurssianalyttiselle tarkastelutavalle.

Diskurssianalyysin luonne on tulkitsevaa ja representaatioiden lisäksi sen avulla pyritään paljastamaan tekstistä löytyvät monimerkityksellisuuden tasot. Menetelmässä on oleellista huomioida myös diskurssin suhde kontekstiin ja kontekstin sisältämiin merkityksiin. Parhaimmillaan diskurssianalyysi haastaa ja muuttaa itsestäänselvyksiä sekä käsityksiä siitä, mikä on totta. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole olemassa ”oikeaa” käsitystä todellisuudesta, vaan kaikki todellisuuden versiot ovat tuotoksia inhimillisestä toiminnasta ja näin ollen myös siitä riippuvaisia. (Pynnönen 2013, 9-10.)

Toteuttamassani diskurssianalyysissä olen keskittynyt tarkastelemaan erityisesti merkityksiin ja merkitysten tuottamisen tapoihin kietoutuvaa ulottuvuusparia. Merkitysten tuottamista voidaan tutkia kiinnittämällä huomio responsiivisiin elementteihin eli siihen, miten toimija rakentaa sosiaalista todellisuutta. Retorisia keinoja tarkastellessa tutkimuksen pääpaino keskittyy puolestaan tapoihin, joilla ”ajetaan” tiettyä versiota sosiaalisesta todellisuudesta. Olen pyrkinyt tutkimuksessani huomioimaan vastaajien puheeseen sisältyvät retoriset ja responsiiviset ulottuvuudet, mutta vakuuttelua ja vastavuoroisuutta vahvemmin tämä tutkimus suuntautuu tutkimaan tapoja, joilla vastaajat muodostavat opettajankoulutukseen, opettajan asiantuntijuuteen sekä asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä tulkintarepertuaareja ja toiminnallisia identiteettejä. Tulkintarepertuaarilla viitataan aineistosta löydettäviin merkityssystemeihin, jonka osaksi myös identiteetti voidaan ymmärtää. Identiteetillä puolestaan viitataan määritelmiin, joita ihmiset rakentavat itsestään ja toisista. Määritelmät eivät ole staattisia, vaan moninaisia ja alati muuttuvia, joten identiteettikin voidaan tästä näkökulmasta katsottuna ymmärtää toiminnallisena kategoriana. (Jokinen & Juhila 2002, 66-75.)

Käytän diskurssianalyttisen lähestymistavan yhteydessä selonteon käsitettä, jonka avulla tulee näkyväksi, ettei vastaaja ainoastaan kuvaile asioita, vaan merkityksellistää maailmaa puheen välityksellä (Jokinen & Juhila 2002, 67). Yksilö tekee selontekojen kautta ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmankuvaansa sekä perustelee niiden avulla omaa toimintaansa. Selontekojen kautta

voidaan tavoittaa käsityksiä sosiaalisesta todellisuudesta ja esimerkiksi arvoihin ja uskomuksiin liittyvistä subjektiivisista näkemyksistä. (Pynnönen 2013, 10.)

## 4 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN - TUNNOT JA TILAT

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä ja kuvata tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä sekä kokemuksia tutkimushaastattelun perustana toimivien tavoitteiden eli kompetenssien kehittymisestä luokanopettajakoulutuksessa. Luvussa käsitellään myös aineistosta esiin nousevia ilmiöitä teoreettisten näkökulmien valossa.

### 4.1 Teorian ja käytännön välinen suhde

#### 4.1.1 Ristiriita jo koulutuksessa?

*Intellektuaalisen kompetenssin* kehittyminen ja siihen liittyvien tavoitteiden pohdinta nosti esille vastaajien näkemyksiä opettajankoulutuksen tutkimuspainotteisuudesta ja teorian sekä käytännön välisestä vuoropuhelusta. Luokanopettajat pohtivat opettajankoulutuksen teoreettisten opintojen merkitystä työelämäkokemusten kautta.

Pitäs tavallaan pohjata siihen kasvatustieteeseen ja ottaa selvää eri pedagogisia ratkasuja ja kaikkee. Mutta sitten se alamäki on kyllä alkanut niinku siitä kun lähti työelämään, et se on ollu niin hurjaa, että ei ole niinku kyllä paljoa tieteellistä hommaa siinä pystyny ajattelemaan. Mutta et kyllä mä sen tavoitteen nään siellä ja muhun on niinkun kasvatettu se sisään, että näin olisi hyvä ja olisi nimenomaan hyvä seurata aikaansa ja tehdä uudistuksia, mennä eteenpäin, eikä vaan tyytyä aina niihin vanhoihin ratkasuihin, vaan niinku tutkimuksen ja muun kautta niinku parantaa. Mutta työelämässä ei missään nimessä oo toteutunu kuitenkaan se ihanne. (LO 3)

LO 3:n pohdinnassa pedagoginen teoria mielletään toiminnan taustalla vaikuttavana ammattispesifinä tietona, joka on koulutuksessa "kasvatettu" osaksi yksilön ammatillista identiteettiä. Vastaajan näkemyksessä korostuu opettajankoulutuksen aikainen ihanne ja käsitys tutkivasta, työtään kehittävstä opettajasta. Työelämässä, "alamäen" myötä, opettajan työtä ei ole kuitenkaan kyetty toteuttamaan ihanteen määrittämässä puitteissa. Luokanopettajaopintojen tutkimusperustaisuutta ja opintojen teoreettisia lähtökohtia myös kyseenalaistettiin:

Paljon on semmosta tieteellistä niinkun, voisko sitä sanoa metatiedoksi, mille ei ainakaan tähän mennessä vielä oo ollu ainakaan tietosesti relevanssia. Voihan se olla, et se jossain tuolla alitajuisesti ohjaa sitä toimintaa. Mutta se on useimmiten niin ruohonjuuritason toimintaa just se, että välillä tuntuu hassulta, että on käyny niinkin kattavan akateemisen koulutuksen. Just nimenomaan siinä opetuksessahan sitä tarvitaan ja siinä et tietää mitä oppiminen on. -- Mut ei niinkään ite siinä kasvatustyössä, mikä on ehkä kuitenkin...ainaki tuntuu olevan se isoin asia siinä. Kun selvitetään riita-tilanteita ja muita, nii se siinä vaiheessa aina tuntuu jännältä. -- Niin paljon tulee semmosia asioita päivittäin vastaan, joutuu tekemään valintoja. Että ei siinä ainakaan tietoisesti ajattele, että tässä olis joku tieteellinen juttu. (LO 1)

LO 1:n pohdinnasta käy ilmi, että oppimisen ohjausta koskeva teoria koetaan opettajan toiminnassa tärkeänä, mutta kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä pedagogiset teoriat eivät löydä kosketuspintaa kasvatustodellisuuden kanssa. Opettajan tehtävä oppimisen ohjaajana on korostunut, mutta työn arjessa vaikuttavampi rooli kasvattajana on jotain sellaista, mihin opettaja voi valmistautua ainoastaan "ruohonjuuritasolla" tehtävän työn ja kokemuksen kautta. Myös LO 2 pohtii opettajan työn ja tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen välistä ristiriitaa:

Varsinki syventävät kurssit, nii nehän oli pelkkää tutkimuksen tekemistä ja musta tuntu et meitä valmistettiin tekemään gradua eikä niinkään opettajiksi. Et mä en tiedä mitä tieteellisyyttä mun pitää mun työssäni tehdä. Toki me tehdään projekteja ja tutkitaan, mutta...Mä en täysin ymmärtäny sitä, mut jos se on tavoitteissa, nii kyllähän se silloin on taas jälleen kerran aika korkealla. Mut mä haluisin kyl kyseenalaistaa, et miksi tän tieteellisyyden pitää olla niin korkealla, koska varmaan aika harva opettaja suuntaa tutkimusalalle. -- Toivois ehkä, et jos nyt menis opiskelemaan, et se ois enemmän yhteistyötä sen niinku todellisen arjen kanssa eikä vaan niitten teoriakirjojen lukemista. Vaikka ymmärrän senkin näkökulman, että niitä pitää lukee ja kehittää sitä ymmärrystä, mitä se kasvatustiede on ja lasten niinku kehitysvaiheet, mutta...kyl siel on niinku...on semmosia tilanteita et on kyl tullu ihan...todella, todella puskista. (LO 2)

LO 2:n näkemyksessä opettajan asiantuntijuus jakautuu selkeämmin teoreettiseen tietäjän (=tutkija) ja käytännön osaajan (=opettaja) rooleihin. Vastaajan mukaan opettajankoulutuksessa tuetaan enemmän teoreettiseen tutkijan rooliin sosiaalistumista, vaikka työelämässä käytännön osaamisella on opettajuuden kannalta suurempi merkitys. Luokanopettajien ajattelua niin opetuksen ja kasvatuksen kuin käytännön ja teoriankin suhteen luonnehtii dualismi, kaksijakoinen käsitys todellisuudesta.

Lapinojan (2009) mukaan pedagogisten teorioiden ja opetuskäytännön välisestä suhteesta on kiistelty opettajankoulutuksessa jo pitkään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että aiheeseen kriittisesti suhtautuvat opettajat ja opettajaopiskelijat väheksyisivät pedagogisen tiedon ja teorioiden tarpeellisuutta. Kyse on enemmän siitä, ettei teorian ja käytännön koeta kiinnittyvän toisiinsa riittävällä tavalla ja kasvatustieteen ilmiöt jäävät jo koulutuksessa irralleen todellisuudesta, jossa opetuksen ja kasvatuksen arki tapahtuu. (Lapinoja 2009, 65; ks. myös Hakala 1992, 96.)

Opettajat hyväksyvät usein helpommin oppiaineiden sisältötietoon liittyvät teoriat kuin opetuksen ja kasvatuksen käytäntöön liittyvät teoreettiset ajattelumallit. Teorian ja käytännön yhtensovittamattomuus voi opettajan

työssä kuitenkin muodostua ongelmaksi. Jos opetuksen ja kasvatuksen tilanteita lähdetään ratkaisemaan ilman teoreettista näkemystä, tietäminen muuttuu yksilöllisten uskomusten ja kokemusten käsittelyksi tai subjektiiviseksi havaitsemiseksi. Intuitio tai kokemus ei riitä, vaan opettajan tulisi osata perustella toimintaansa kasvatustieteen näkökulmasta. Vastakkainasettelun sijaan huomio tulisi kiinnittää teoriakäsitteiden laajempaan ymmärtämiseen. Kyse on myös opettajan autonomiasta. Mitä uskottavammin omaa ammatillista toimintaa voidaan perustella, sitä vaikeampi sitä on kyseenalaistaa ulkopuolisen tahon toimesta. (Lapinoja 2009, 66-67.)

Opettajaopiskelijoiden ohjaaminen pedagogisten teorioiden maailmaan ja kohti tutkimusintressiä ei kuitenkaan ole ongelmatonta:

Tottakai me pyritään, että pienetkin tehtävät mitä annetaan niin olis niinku yliopistotasoisia. Juuri että luettas artikkelia, viitataan tieteellisesti ja kandityö taitaa olla ensimmäinen, missä kumminki ihan niinku mennään oikeesti tutkimuksen tekemiseen. Sanotaan näin, että avataan ja annetaan varmasti aika paljon mahdollisuuksia, mutta niihin tarttuminen on hyvin vaihtelevaa. -- Oma kokemus on, että se on haastavaa. Jälleen kerran vuosilla ehkä yks, kaks, jopa kolme, koska niinku traditiona varmasti nää uudet lukiosta tulleet tuntuu tottuvan siihen enemmän, että on joku tieto ja se omaksutaan, kun se että annettas kovin avointa tutkimustieteellistä kysymystä, jota joku muukaan jaksas lähteä selvittämään. OK 1

Opettajankouluttajan (OK 1) esimerkin kautta voidaan ymmärtää, että koulutuksessa kyllä tuetaan opiskelijoiden tutkimusorientaatiota, mutta opiskelijoiden omat asenteet ja toiminta tekevät tavoitteesta haastavan. Nikkolan (2011, 41) mukaan tulevien opettajien kiinnostus kohdistuu jo opettajankoulutuksen aikana teorian sijasta käytäntöön. Laine (2004, 136-139) puolestaan viittaa tutkimuksessaan tilanteeseen, jossa opiskelijoista kehkeytyy opettajankoulutuksen aikana ennemmin didaktisia osaajia kuin pedagogisia ymmärtäjiä. Teorian ja käytännön välinen ristiriita ei ole ainoastaan opettajaksi opiskelevien tai opettajaksi valmistuneiden ajattelua leimaavaa. Nikkola (2011) viittaa tutkimuksiin, joissa opettajankoulutusta on moitittu teorian ja käytännön vastakkainasettelusta, opetuksen psykologisoinnista sekä liiallisesta uskosta käytäntöön. Siirtopedagogiikan malli elää vahvana myös koulutuksen rakenteissa, minkä vaikutuksesta koulutettavien asenteet eivät muutu, vaikka toiminta kehittyisikin. Opettaminen perustuu ymmärtämisen ja vastavuoroisuuden sijaan osaamiseen ja hallintaan. (Nikkola 2011, 38-41.)

Käytännön ja teorian kahtiajakoa on löydettävissä myös koulutuksen käytänteistä ja ajatusmalleista, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Varmaan niinku tietyissä oppiaineissa niin siinä tieteellisen tasolla ei niinku hirveen paljon olla, mut sitte taas joissakin aineissa ja kokonaisuuksissa niin sitte varmaan pyritään hyvin paljonkin siihen tieteelliseen puoleen. (OK 2)

Opettajankouluttajan (OK 2) näkemystä luonnehtii luokanopettajaopintojen ja oppiaineiden kahtiajako "tieteellisiin" ja "ei-tieteellisiin" kokonaisuuksiin. Nikkolan (2011, 44) mukaan oppiaineiden voidaan ajatella olevan enemmän tai vähemmän yksilölle jäsentymättömiä kokonaisuuksia, mihin myös tämä tutkimusaineiston esimerkki osaltaan viittaa. Jos opettajan ammattitaitoa lähdetään



koulutuksessa rakentamaan edellä kuvatun esimerkin varaan, herää kysymys ja tarve perustella, mikä opettajan asiantuntijuuden rakentamisessa vaatii tieteellistä analyysia tai teoreettista pohdintaa ja kenen toimesta se määritellään.

#### 4.1.2 Kasvatus eettis-moraalisena ilmiönä

Vastaajat liittivät kasvatuksen kysymykset pedagogisia teorioita vankemmin osaksi opettajan *eettistä kompetenssia* ja toimintaa. Patrikaisen (2009, 34) mukaan opetus- ja kasvatustoimintaa tulisi ohjata opettajan ihmiskäsityksen eettinen ulottuvuus, jolla tarkoitetaan kykyä ja pyrkimystä tehdä valintoja vastuullisesti suhteessa omaan ja oppilaan hyvään. Tutkimusaineistossa opettajan rooli kasvattajana on vahvasti yhteydessä eettiseen toimijuuteen, jonka kautta määritellään myös omaa ammatillista identiteettiä ja pedagogista ajattelua.

Ja sitte oli se opettajan ammatillisuus, että minkälaisen eettisen koodiston varassa toimii ja sitä nimenomaan, että ku valmistuu opettajan ammattiin, nii ei toimi tunteen varassa. Pitää olla inhimillinen ja ihminen siinä työssä mutta että tekee valinnat ja kohtelee oppilaita kuitenkin sillä tavalla, että se on tasapuolista ja perustuen siihen niinku ihmiskäsitykseen, ihmiskuvaan. Että opinnoissa tietysti sitte vertaiskeskustelut, vertaisarviot, vertaispalaute. Siinä kanssa mietittiin, että mitä oot tehny ja miten voisit toimia paremmin. Että monet teot ja hyvinkin pienet asiat mitkä sitten saattaa oppilas kokea, että kohtelee jotenki väärällä tavalla. LO 1

LO 1:n pohdinnoista on löydettävissä vastaajan omaan pedagogiseen ajatteluun kietoutuvaa arvopohjaa ja näkemyksiä siitä, millaisia vaikutuksia ja seurauksia opettajan toiminnalla voi opetustyössä olla. LO 1 viittaa pohdinnassaan opettajan ammatillisuutta määritteleviin vastakohtaisiin käsitteisiin, tarvepohjaiseen opettajuuteen ja reflektiivisen opettajan toimintaan (ks. Järvinen 2002, 259-264). Eettis-moraalisten kysymysten käsittelyssä korostuu asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä ja vertaiskeskustelujen merkitys koulutuksessa. Etiikan merkitys opettajan työssä koettiin vastaajien näkökulmasta tarkasteltuna hyvin tärkeänä opettajuuden ulottuvuutena. Luokanopettajien mukaan koulutuksen aikana olisikin ollut enemmän tarvetta identiteetin tukemiseen niin ammatillisella kuin henkilökohtaisellakin tasolla:

Opinnoissa painotettiin paljon semmosta itserefleктоimista. Ja sen mä oon kyl kokenu hirveen hyvänä. Mä oon monesti miettiny sitä, että ei välttämättä olis huono jos vaikka luokanopettajaopiskelijat, et ois vaikka vuosi tai kaks et kävis jossain ammatiauttajalla juttelemassa ja oppis tuntee itseensä enemmän, koska me reagoidaan kaikkeen siihen mitä siellä luokassa tapahtuu. Ja josset sä tunne ittees ja sul ei oo niinku kosketusta omaan tunnemaailmaan tai siihen et millanen sä oot ihmisenä, niin kyl se on aika haastavaa. LO 2

Että helposti siinä kuitenkin tavallaan tietää, että näin toimitaan ja näin on hyvä ja pitää ottaa kaikkien niinku osapuolten asiat huomioon, mutta ehkä semmosta riittävää niinkun itsetunnon tukemista tietyllä tavalla ei tullu siinä. Että ois semmosia jotain vielä konkreettisempaa ollu...Niinku niitä tilanteita, jotain case-juttuja tai tällasia. Kyllähän se on kuitenkin vähän semmosta leijuvaa se tiedon käsittely siellä. Kehen voi tukeutua ja mistä tietoo ja sitä, että luottas kuitenkin siihen omaan asiantuntijuuteen. LO 3

LO 2:n puheessa korostuu itsereflektion merkitys ja tukeminen jo koulutuksen aikana. LO 3:n mukaan koulutuksessa olisi tarvittu teoreettisen pohdinnan tueksi konkreettisempia esimerkkejä tilanteista, joissa opettajan eettiset periaatteet tulevat näkyviksi. Koulutuksessa moraalisten kysymysten käsittelylle ei pystytty luomaan tarpeeksi todellisuuspohjaa, vaan tieto jäi leijumaan irtonaisena. Luokanopettajan (LO 2) toteamus esimerkin lopussa viittaa epävarmuuteen ammatin sisältämästä asiantuntijuudesta, johon luottaminen on kuitenkin keskeisellä sijalla työn sisältämien haasteiden kannalta.

Opettajankouluttajien näkökulmasta tarkasteltuna, *eettisen kompetenssin* kehittyminen tiedostettiin osana koulutuksen toiminnan tavoitteita ja ammattitaidon kehittymistä. Avoimemmaksi jäi kuitenkin näkemys siitä, miten opetuksen ja kasvatuksen eettinen ulottuvuus luokanopettajakoulutuksen opinnoissa tavoitetaan.

Itse oon havahtunu, tai oon esimerkiks yrittäny käydä niinku tavallaan sen oman identiteetin vahvistamiseen liittyviä asioita ja tämmösen oman minän löytämiseen liittyviä asioita. Mut et sehän on tavallaan siellä ihan opiskelun alkutaipaleella, et sit mä en itse asiassa sen jälkeen kauheasti tiedä, että mitä tapahtuu. OK 2

En oo ihan hirveesti pureskellu tätä muuta kun nyt sitte mitä ite opetan ja sanosin, että sitä varmaan vois olla enemmän. Mä uskaltaisin sanoa, että varmaan joku kolmosen (tutkija: arvosana hyvä) tai kakkosen (tutkija: välttävä) kohalla sen toteutuminen ja ehkä sit jos miettii tutkintorakennetta ja missä sitä enemmän tulee vastaan varmaan niinku siellä vuosilla 4 ja 5, missä opiskelijat pääsee valitsemaan kursseja täysin vapaavalintaisesti itse. Hehän voi tästäkin näkökulmasta painottua meillä, eli silloinhan se toteutuukin paremmin. Mut että nää ensimmäiset kaks, kolme vuotta on niin strukturoituja että mä en usko, että tää ihan sillä tavalla voimakkaasti on näkyvillä joka paikassa. Ku on se "Opettajan ammattietiikka" kurssina, missä varmaan tämmönen tulis enemmän, nii se on vasta ymmärtääkseni nelosella. OK 1

Neljä. (Tutkija: arvosana kiitettävä.) Ja sitten jos mä ihan omassa opetuksessani niin ajattelisin, että se ois kyllä viis (tutkija: arvosana erinomainen). Mutta sitten yleisesti niin, OKL:ssä ei kyllä päästä läheskään sille tasolle, mutta kyllä mä väitän, että ainakin ne jotka tän mun kurssin on käyny läpi, niin ne on kyllä joutunu aika perusteellisesti sen miettii. OK 3

Opettajankouluttaja 2:n esimerkki viestii pyrkimyksestä opiskelijoiden identiteetin ja ihmisenä kasvamisen tukemiseen. Tavoite koetaan tärkeänä, mutta sen toteutuminen ja jatkuvuus herättää epävarmuutta. OK 1:n pohdinnassa puolestaan eettisen asiantuntijatiedon kehittyminen liitetään osaksi vuosikurssiajattelua, koulutukseen lukeutuvaa etiikan kurssia ja opintojen valinnaisuutta. Esimerkki viestii osaltaan opettajankoulutuksen rakenteista, joissa opintojen ensimmäiset kolme vuotta ovat valmiiksi suunniteltua opiskelua ja mahdollisuudet kasvatuksen haasteiden ja ilmiöiden eettiseen käsittelyyn vähäiset. OK 1:n ja OK 3:n näkemyksissä etiikan roolia opinnoissa pohditaan hyvin abstraktilla käsitysten tasolla. Opettajankouluttajien puheenvuoroissa on havaittavissa epävarmuutta siitä, missä määrin ja miten opetukseen ja kasvatukseen liittyvää eettistä pohdinta luokanopettajakoulutuksen muilla kursseilla tai osa-alueilla käydään.

Nii, tähän voi ottaa kantaa vähän eri tavalla, että liikunnan eettisyys tai...no uskonto taas sitten vois ottaa kantaa, mutta nyt en tiää yhtään mitä siellä tapahtuu ja et tavaltaan nyt se on niin sitten oppiainesidonnaista, kuinka kukin voi tota miettiä. -- Toivottavasti enemmän tulevaisuudessa. OK 1

OK 1:n pohdinnasta nousee esiin myös kompetenssin kehittymisen oppiainesidonnaisuus. Hökkä (2012) toteaa opettajankouluttajia ja opettajankouluttajien organisaatiota koskevassa tutkimuksessaan, että opettajankouluttajien keskuudessa vallitseva puhetapa käsitellä koulutuksen toteuttamista on aine-ryhmien välinen kilpailurepertuaari. Oppiainejakoinen koulutus luo osaltaan raja-aitoja opettajankouluttajien väliselle yhteistyölle ja tiedon keskinäiselle jakamiselle. Opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta kouluttajien keskinäisen kilpailun ja oman työn puolustamisen sijaan huomio tulisi kuitenkin kiinnittää koulutusta uudistavaan puhetapaan. Yhteistyön myötä myös opettajankoulutuksen kasvatustodellisuuden on mahdollista muuttua ja suuntautua kohti parempaa ymmärrystä koulutuksen kokonaisvaltaisesta toiminnasta ja tavoitteista. (Hökkä 2012, 85-87.)

## 4.2 Pedagoginen asiantuntijuus vs. sisäsyntyinen opettajuus

### 4.2.1 Koulutuksen tavoitteista opettajuuden olettamuksiin

*Pedagogisen kompetenssin* kehittyminen sai tutkimuksessa osakseen monentasoisia tulkintoja pedagogisen osaamisen luonteesta ja konteksteista, joissa pedagogista asiantuntijuutta rakennetaan. Eräs tutkimukseen osallistuneista opettajankouluttajista käsittelee pohdinnassaan opiskelijoiden mahdollisuuksia tavoittaa kokemuksia opettajan kokonaisvaltaisesta työnkuvasta jo koulutuksen aikana:

Että varmaan ihan siis tämmönen tuntisuunnittelun tasoinen suunnitteleminen niin kun, se toimii. Mut sitten taas, jos puhutaan vähän pidempijänteisestä opettajan työn suunnittelusta, sanotaan lukuvuositasolla ja ylipäänsä opettajan työn suunnittelua siinä mielessä, että kun sehän on kyllä ihan kaikkea muutakin kuin pelkästään tunti-en pitämistä, niin se jää kyllä mun mielestä siis huomattavasti heikommalle. Että siitä ei niinku kyllä sitä kolmostakaan (tutkija: arvosana hyvä) voi niinku mitenkään antaa. OK 3

OK 3:n näkemys opettajan pedagogisesta kompetenssista kietoutuu ajatukseen opettajan työn perusteellisemmasta ymmärtämisestä. Opettaja ei suunnittele, arvioi tai toteuta opetusta ainoastaan hetkellisesti, vaan työssä tulee huomioida toiminnan jatkuvuus, joka ei opettajankouluttajan mukaan välity koulutuksessa riittävällä tavalla. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä myös edellä mainitusta esimerkistä eriaviä näkemyksiä ja tulkintoja opettajaopiskelijoiden pedagogisen asiantuntijuuden kehityksestä:

No sanoisin että viisi (tutkija: erinomainen) ja pohjaan sen siihen että jos ei tän viiden vuoden aikana, ni ei sitten kyllä missään ja vasta myöhemmin sen tajuaa, että...kyllähän aika paljon takataskuun on jäänyt. Vaikka sitä ei opinnoissa vielä ookaan ehkä tajunnut, kun ei oo niin konkreettista. Ja sitten kun käy vierailmassa, kuunte-

lemassa muiden laitosten meininkiä, niin aika äkkiä huomaa, että no kyllähän OKL:n pohjalta suunnittelee melkeen mitä vaan, että on se minusta aika hyvä. OK 1

OK 1:n pohdinnassa pedagoginen osaaminen nähdään miltei opiskelun automaationa ja koulutusta luonnollisesti määrittävänä tekijänä. Esimerkin kautta voidaan päätellä, että opiskelijat ovat taitavia suunnittelemaan "melkeen mitä vaan". Pedagogisesti pätevä osaaminen kuitenkin konkretisoituu vasta tulevaisuudessa, työelämäkokemusten kautta. Opiskelijat, joiden ammatillista kasvua koulutuksessa tavoitellaan, eivät siis tiedosta tai ymmärrä omaksumaansa ammattispesifiä tietoa vielä opintojen aikana.

OK 2:n käsitys koulutuksessa kehittyvästä pedagogisesta osaamisesta on kytköksissä yksilöllisiin ominaisuuksiin:

Pedagoginen osaaminen on...tai sitä pidetään koulutuksessa tärkeänä ja mun mielestä opiskelijat saa siihen aika paljon eväitä, oletan ja toivottavasti. Ja sitten mun mielestä se on opiskelijoilla, se on semmonen vahva ominaisuus myös se, että luonnostaan. OK 2

OK 2:n vastauksesta puolestaan on havaittavissa, että koulutuksessa opiskelijoille tarjotaan kyllä mahdollisuuksia pedagogisen kompetenssin kehittämiseen, mutta kehittyminen itsessään on opiskelijoiden omasta toiminnasta riippuvaisista. Lisäksi kouluttajan toteamus vastauksen lopussa, "se on semmonen vahva ominaisuus myös se, että luonnostaan", kertoo opiskelijoihin mahdollisesti kohdistetuista, sisäsyntyisen opettajuuden olettamuksista. Nikkola (2011) viittaa Britzmanin (1986) pohdintoihin sisäsyntyisen opettajuuden merkityksistä. Opettajan ammattitaidon käsittäminen sisäsyntyisenä tarkoittaa ammatillisten valintojen ja ratkaisujen perustelua yksilön vahvuuksien ja tarpeiden mukaan. Kun ammattitaito nähdään pysyvinä ominaisuuksina, asiantuntijuutta voidaan perustella "opettajamaisen" persoonan kautta. (Nikkola 2011, 51.)

Opettajankouluttajien pohdinnoissa myös *viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssin* kehitykseen liittyvät oletukset ovat opettajaksi opiskelevien ryhmää, opettajankoulutuksen opintoja ja mahdollisesti koko koulutuslaitosta koskevia.

Kyllä mä sanon, että jos jossakin nii OKL:ssä sitä on paljon erilaisia tilanteita, että sille mä laitan kyllä viis (tutkija: erinomainen). - - Että missään muualla ei varmaan tehdä niin paljon vuorovaikutteisia prosesseja kun täällä. OK 1

Mun mielestä se on opiskelijoissa jo luonnostaan hyvin tämmönen vahva, vuorovaikutuksellinen niinku osaaminen mun mielestä. - - Tavallaan jos miettii massana opiskelijaryhmää, niin se on aika...mun mielestä keskeinen ominaisuus kaikissa opiskelijoissa. OK 2

No kyllä mun mielestä viestintää aika paljon on erilaisissa muodoissa ja vuorovaikutusta, että aika paljon tehdään erilaisissa ryhmissä ja on ollu vuorovaikutus-, ihan kurssia ja niin edelleen, että kyl sitä mun mielestä ihan hyvin on koulutuksessa. OK 3

Opettajankouluttajien mukaan viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssin kehitystä tuetaan koulutuksen rakenteissa riittävällä tasolla ja on selvää, että vuorovaikutteisuuden määrän opinnoissa koetaan olevan suuri. Avoimemmaksi jää kuitenkin pohdinta vuorovaikutuksen laadusta. Seuraava

opettajankouluttajan näkökulma nostaa esiin tilanteiden kompleksisuuden ja erilaisuuden kohtaamisen mahdollisuudet koulutuksessa:

Se on sit eri asia, että kuinka se on sit...kuinka kuunnellaan toista ja ymmärretään ja...otetaan vastaan. – – Elikkä must tuntuu, et sit kuitenkin semmosta niinkun erilaisuuden niinkun todellista ymmärtämistä niin sit loppuen lopuks tulee aika vähän ja just tämmöstä kulttuurien kohtaamista ja mun mielestä luokanopettajakoulutuksessa vallitsee loppuen lopuksi aika semmonen yhtenäiskulttuuri, jota tietyllä tavalla ruokitaan vähän joka suunnalta. Mut mä voisin tähän nyt heittää kriittisesti tämmösen kakkosen (tutkija: arvosana välttävä). OK 2

Opettajankouluttaja 2 nostaa pohdinnassaan esiin yhtenäiskulttuurin käsitteen, jonka ilmapiirissä erilaisuuden todelliselle kohtaamiselle ja ymmärtämiselle ei juuri anneta mahdollisuuksia. Opettajankoulutuksessa rakentuva yhteisöllisyys on oman pienen kuplan sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jota tuetaan ”vähän joka suunnalta”.

#### 4.2.2 Todellista vai näennäistä oppimista?

Viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssiin kohdistuneen pohdinnan kautta nousi esiin esimerkkejä koulutuksen rutinoituneista toimintavoista. Opiskelijoiden ja mahdollisesti myös opettajankouluttajien sopeutuminen vuorovaikutuksen malleihin ei anna tilaa vallitsevan toimintakulttuurin kyseenalaistamiselle.

No jokasella kurssilla oli se, että neljän hengen ryhmissä tehdään ryhmätyö, joka esitellään muille. Muut istuu ringissä kuuntelemassa ja sen jälkeen kommentoi tai antaa palautetta. Siinä tapahtuu varmaan kaikki noi mitkä on tavoitteeks asetettu, mut eiks oo mitää muuta tapaa toteuttaa kurseja? Et joka ikinen kurssi menee täysin saman kaavan mukaan. Vois se ehkä motivoida enemmän, jos olis vähän eri tyyppistä. Eihän me oppituntejakaan voida tehdä niin et jokainen oppitunti on samanlainen ja saman kaavan mukaan, nii miks meitä koulutetaan sitten niin? LO 2

LO 2:n pohdinnassa koulutuksen vuorovaikutteiset toimintamallit nähdään muuttumattomina ja opittuina. Puheenvuoron lopussa esitetty kysymys viittaa osaltaan tilanteeseen, jossa opiskelijoiden toiminnalle asetetaan vaatimuksia, mutta koulutuksen käytänteille ei niinkään. LO 3 puolestaan pohtii koulutuksessa koettujen vuorovaikutustilanteiden laatua ja yhteyttä työelämään.

No mä sanosin ehkä tähän kolme. Ehkä senki takia opinnoissa, että loppuen lopuksi se oli vähän liian yksipuolista se vuorovaikutteisuus siellä, että sitä tapahtu niinku opiskelijoitten kesken ja sitä tapahtu sen harjoitteluohjaajan kesken, mutta enemmän oisin niinku toivonu, että olis jotenki päässyt seuraamaan näitä autenttisia tilanteita kun siinä on muitakin ammattikenttään liittyviä ihmisiä. – – Mutta toki sitä vuorovaikutusta sitte painotetaan, et se on semmonen sana, mikä nyt jokaiselle varmasti on jäänyt opettajankoulutuksessa mieleen ja yhteistoimiminnallisuus myös. LO 3

LO 3:n näkemyksessä korostuu tarve vuorovaikutuksen ja todellisten tilanteiden kohtaamiselle. Esimerkin lopussa vastaaja mainitsee yhteistoiminnallisen oppimisen mallin ja vuorovaikutuksen käsitteinä, jotka kyllä tiedostetaan, muttei välttämättä ymmärretä. Ryhmäilmiöitä käsitellään kontrollin näkökulmasta ja tuleville opettajille tarjotaan keinoja saavuttaa luokassa työrauha. Tietämys oppilasryhmää koskevista tiedostamattomista prosesseista ja vaiheista ei vält-

tämättä kasva, mutta hallinnan tunne lisääntyy. Lukuun 4.1 viitaten, työelämään siirtyville opettajille voi näin ollen jäädä epäselväksi, millaisia teoreettisia lähtökohtia oppilasryhmän toiminnalle voidaan asettaa ja miten yksilön toimintaa ryhmässä voitaisiin tarkastella esimerkiksi tutkimusten valossa.

Nikkolan (2011) mukaan opettajankoulutuksessa kyllä tiedostetaan vuorovaikutusprosesseihin liittyvää muutostarve ja toimintaa on paikoin ohjattu kohti dialogisempaa lähestymistapaa. Muutos on mahdollisesti huomioitu käsitteiden tasolla, mutta vuorovaikutukseen ja ryhmään liittyvien ilmiöiden luonne ei välity koulutuksessa tavalla, joilla ne ymmärrettäisiin. Opettajankoulutuksen tulisi toiminnallaan pyrkiä kehittämään sekä opiskelijoille että opettajankouluttajille mahdollisuuksia heikosti tiedostettavien ohjausjärjestelmien tunnistamiseen, tutkimiseen ja uudelleen käsittelyyn. Tulevalle opettajalle sosiaalistumiseen liittyvien mekanismien tiedostaminen on tärkeää, jotta niiden toimintaa ohjaileva luonne tehdään näkyväksi ja ohjattavan roolista siirryttäisiin kohti sosiaalisten mekanismien hallintaa. (Nikkola 2011, 51.)

Esimerkissä LO 1 pohdiskelee omaa koulutuksen aikaista toimintaansa ja opintoihin liittyvää ”suorittamista”:

Etä ehkä semmonen...ois pitäny sillä tavalla itseensä mennä ehkä siinä niinku alkuvuosina. – – Ite ois pitäny aikasemmin herätä, siitä koulutuksesta olis vielä saanu paljon enemmän irti...että monet kurssit meni ihan vaan suorittamalla. (LO 1)

Luokanopettaja 1:n esimerkin mukaan opettajan työssä kertyneet kokemukset ovat osaltaan herätelleet vastaajaa pohtimaan opettajankoulutuksen aikaisia opintoja uudenaikaisesta näkökulmasta. Koulutuksen aikana opintojen tarjoamia mahdollisuuksia ei tullut hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla ja opiskeluaikana olisi pitänyt orientoitua sekä kiinnittyä perusteellisemmin tulevaan rooliin opettajana. LO 3 puolestaan pohtii koulutuksen opiskelijoihin kohdistamia vaatimuksia työnteon ja tunnollisuuden näkökulmasta:

No vastuu on täysin opiskelijalla. Ja tokihan se pitää ollakin ku ollaan aikuisia. Mutta...mut juuri tommoset niinku samanlaiset työskentelymuodot kaikilla kursseilla, niin ne mahdollistaa sen, et sä pääset yliopiston läpi tekemättä mitään. Mikä on mun mielestä aivan käsittämätöntä. Opiskelijoilla on oikeesti ajatuksia, ei olla ihan tyhmiä kun me sinne päästään, et kyl...Suomessa OKL:ään on aika vaikee päästä opiskelemaan nii miks meitä ei kuunnella? On yks kysymys...must on ihan uskomatonta, et meidän mielipiteillä ei oo mitään painoarvoa. Ja miks sen pitää olla niin tieteellistä? Kun se todellisuus ei ole mitään tutkimuksen tekemistä. Ja miks siellä ei vaadita missään mitään? Et must on vaan...mä oon paljon pohtinu, et miksi sisälle on vaikee päästä, mut sit ku sä oot sisällä nii sä voit vetää niinku halutessa sieltä, mistä aita on matalin. Ja mäkään en oo kuitenkaan ihminen, joka vetää siellä, et kyl oon niinku kunnolla tehny jutut ja silti mä oon voinut tehdä niinku kaks tutkintoa. Et sitä mä niinku ihmettelen suuresti. LO 2

LO 3:n puheenvuorossa korostuvat opiskeluun liittyvät vastuun kysymykset sekä ristiriitaiset tuntemukset opettajankoulutuksen toimintaa kohtaan. Esimerkin kautta tulevat ilmi opettajankoulutuksen arvostukseen liittyvät merkitykset - koulutukseen on vaikea päästä ja sinne tulevat valituksi vain harvat. Palaute kohdistuukin opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksiin ja koulutuksen toiminnan sisältämään ”vaatimustasoon”. Ristiriita perinteikkään, koulutuksesta luodun ihanteen ja todellisuuden välillä on korostunut. Toisaalta puheen-

vuorossa kritisoidaan koulutuksen tieteellisyyttä, mutta samanaikaisesti peräänkuulutetaan opiskelijoiden toimintaan kohdistuvien vaatimusten lisäämistä ja holhoukseen perustuvaa toimintakulttuuria. Esimerkit osaltaan ilmentävät opettajaopiskelijoiden opintojen aikaista toiminnan kirjoa. Aineistosta tehtyjen havaintojen kautta onkin aiheellista pohtia, miten asiantuntijuuden todellista kehittymistä ja oppimista voidaan arvioida, jos oppimiseen tähtäävä toiminta onkin vain opittua, kaavamaista käytöstä. Rähän (2010) mukaan opettajan ammattitaidon ympärille rakentuva myytti on niin vahva, että jo opettajankoulutukseen hakevat pyrkivät sopeutumaan sen ehtoihin. Nikkolan (2011) mukaan opettajaopiskelijoiden regressioon perustuva, naamioituva käyttäytyminen luo kuitenkin tilanteen, jossa kyky oppia uutta on heikko ja alhainen (Räihä 2010, 36; Nikkola 2011, 39). Myös Puustinen (2012) ja Hannula (2012) viittaavat tutkimuksissaan luokanopettajaopiskelijoiden opintojen aikaiseen ”uusavuttomuuteen” ja ”työn välttelyyn” (ks. Puustinen 2012, Hannula 2012).

Opettajana kasvaminen ja kehittyminen edellyttääkin Virtasen (2013) mukaan proseduraalisia metataitoja eli metakompetensseja. Niitä voidaan luonnehtia ammatillista kehittymistä ohjaaviksi taidoiksi, joita tarvitaan jo olemassa olevan metatiedon hyödyntämisessä. Metakompetenssilla tarkoitetaan itsensä perinpohjaista tuntemista oppijana, tietäjänä ja toimijana - sen avulla yksilö kompensoi myös puutteitaan ja asettaa toiminnalleen realistisia tavoitteita. Metakompetenssiin lukeutuvat yksilön tahtoon liittyvät ominaisuudet ja motivaatio, joiden vuoksi kompetenssin opettaminen tai mittaaminen suoraan ei ole mahdollista. (Virtanen 2013, 43.)

## 4.3 Koulutuksen ja työtodellisuuden kohtaaminen

### 4.3.1 Yhteistyötä vai ongelmien yksin ratkomista?

Yhteiskunnan ja työelämän muuttuvat rakenteet koskettavat yhä enemmän myös kouluja ja opettajia ammattiryhmänä. Oman ammatillisen identiteetin pohdinta ja tietoisuus omasta osaamisesta on opettajaksi opiskelevalle välttämätöntä. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta olisikin tärkeää, että yksilöllisestä työskentelystä siirryttäisiin kohti yhdessä tekemistä. Ryhmässä oppimisen sijaan opettajankoulutuksen huomio keskittyy usein yhteistyötä painokkaammin opettajaksi kasvamisen henkilökohtaisen prosessin ympärille. (Turunen & al. 2009, 184-185.)

*Kulttuurisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen kompetenssin kehittymiseen liittyvät kokemukset nostivat esiin opettajan työn kokonaisvaltaisuuteen liittyviä kokemuksia:*

Ja myöskään ei puhuttu siitä opettajanhuonekulttuurista tai siitä koulukulttuurista, ku itellä oli se käsitys, että mä meen opettamaan. Ja nyt tää on ollu niinku aika paljon muutakin kun opettamista. On kaikenlaisia erilaisia vastuita, että myös siitä, että mitä se todellisuudessa se työnkuva on, mihin sulla menee aikaa. LO 1

No ihan tämmönen vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö...miten sä organisoit vanhempainvartit? Tai pidät muuten yhteyttä vanhempiin? Ois kiva nähdä joku malli, johonkin harjottelun yhteyteen, et hei meet kuuntelemaan yhden vanhempainvartin. Mikä on se runko, minkä pohjalta ne opettajat sitten menee? Mitä ne ottaa esille? Et jos ois vaikka valmiina semmonen tai johonkin opintoihin, et tee vanhempainvarttirunko itsellesi tulevaisuutta ajatellen. Ettei kaikkee tarvis sitte tehdä silloin kun menee työelämään. Tai joku HOJKS:n laatiminen, se ei tuu luokanopettajan opinnoissa. Ainakaa silloin tullu ja silti luokanopettaja on se, joka sen tekee. – – Ei kukaan kertonu, et kun sä meet työelämään, nii sun pitää olla mukana viidessä erilaisessa tiimissä ja niiden tiimien sisällä tehdään tällasia ja tällasia juttuja ja sit sä teet vielä näitä ja näitä juttuja. Ja niinku...et kuin paljon se on kasvattamista ja eri tiimeissä olemista...ja kuin vähän se loppuen lopuks on sitä opettamista. LO 2

Että seurata sen jonkun opettajan työtä muussakin kun siinä luokkatilanteessa tai et eihän Norssilla vaikka sellasta opettajanhuonekulttuuria sillä tavalla oo ja ymmärrän sen, että sitä ei pystytäkään niinku...siellä on koko ajan niinku noita harjottelijoita ja muuta. – – Ja myös se vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö niin...kyllähän se jäi aika minimiin. Tai vaikka vanhempainilta, ni mä en kyllä ollu yhdessäkään mukana. En tiä kuuluisko se siihen johonki harjotteluun, mutta aika hyvin missasin sen syystä tai toisesta. Siitä puhuttiin teoriatasolla, muttet se on kyllä jännittäny tietyllä tavalla, kun se jäi ihan pimentoon kuitenkin. LO 3

Opettajan työhön liittyvä yhteistyö eri tahojen kanssa, työn hektinen arki sekä opetuksen ja kasvatuksen välillä vallitseva ”epätasapaino” osoittautuivat tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille työelämässä yllätyksellisinä seikkoina. Esimerkeissä luokanopettajat siirtävät kriisin tai pettymyksen aiheuttamat kokemukset opettajankoulutusta koskeväksi kritiikiksi. Palautteen tarpeellisuutta on toki aiheellista pohtia. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olisivat toivoneet saavuttavansa perusteellisempaa todellisuuskuvaa työn arjesta jo koulutuksen aikana.

Blomberg (2009) korostaakin, että opettajankoulutuksessa saadusta ohjauksesta huolimatta, opettajan työn todellinen luonne paljastuu tekijöilleen useimmiten vasta työelämässä. Opettajankoulutuksen ja opettajan työn todellisuuden välillä on kuilu, jonka umpeen kuroutumisesta tekee haastavaksi tosiasia, ettei opettajan työn todellisuudesta ole saatavilla yhtä oikeaa, totuudenmukaista konstruktia. Opetustyöstä on mahdotonta määrittää pysyvää ydintä, minkä vuoksi työn perusluonne on hahmotettava itsenäisesti. Opettajat kokevat työssään myös raskasta vastuuta, joka jää useimmiten yksin kannettavaksi. (Blomberg 2009, 117-118.)

Luokanopettajat toivat pohdinnoissaan esiin myös opettajan työhön ja asiantuntijuuteen liittyviä erityisiä haasteita:

Okei monikulttuurisuus...kyllähän siit on sanottu, et nykypäivän Suomessa kouluisa on oppilaita, joilla on S2. On oppilaita, joilla on vaikka muslimitausta...Ne ei tuu uimaan ja tällasia. Mutta emmä usko, et kukaan on idiootti, kyl me varmaan tiedetään, että Suomessa on maahanmuuttajia, mut mitä se siellä työssä oikeesti tarkoittaa. Miten mun pitää kohdata maahanmuuttaja? Miten mä saan tulkkipalvelut koululle? Miten mä kommunikoin sellasten oppilaiden vanhempien kanssa, jotka ei osaa suomee, jotka ei pysty seurata Wilmaa? LO 2

Kyllä silti pitäis olla luokanopettajalla niinku paremmat tiedot siitä, että mitenkä lähtee etenemään jos on vaa niinku haastava oppilas...– – En muista kyllä yhtään tehostetun tuen mitään tai asiakirjoja nähneeni tai HOJKS:ia tai muuta niinku semmosia ihan autenttisia. – – Esim. tuohon niin valmiudet on kyllä ihan surkeat, että jos ei oo erkkää sivuaineena. Ja ehkä myös niihin vaikeisiin tilanteisiin kasvattaminen, että



kyllä siinä saa itseensä koota niinku aika paljon kun hyppää tuonne työelämään. Ja sitte taas toisaalta ne kaikki ristiriitatilanteet, ne vaikeet tilanteet. Niin miten niistä selvitä? LO 3

Että ottas (tutkija: koulutuksessa) tilanteita ihan oikeesta koulumaailmasta. Vaikka niitä, että tyttö tulee ja sanoo, että joku on hyväksikäyttäny häntä. Et ne on kipeitä asioita, mut niitä ihan oikeesti saattaa tulla vastaan. Ja sitä niinku, jos ikinä ei oo ajatellukaan tämmöstä asiaa. Tai ihan...voi olla paljon niinku pienempi asia, oppilas ei vaikka suostu tekemään koulutehtäviä. Mitenkä sellaseen suhtautuu? LO 1

Luokanopettajien esimerkit työn haastavuudesta ja eteen tulevista vaikeista tilanteista voidaan Blombergin (2009) ajatuksiin viitaten ymmärtää työn kipupisteinä. Olisikin tärkeää, että aloitteleva opettaja tutustuisi jo koulutuksen aikana opetustyön kipupisteisiin. Noviisiopettajien kipukohtat johtuvat pääsääntöisesti noviteetista eli työn uutuudesta tai opettajan työhön yleisesti liittyvistä haasteista, joita kokeneetkin opettajat kohtaavat työelämässä. Erityisen haasteellisenä aloittelevat opettajat kokevat psyykkisesti oireilevat oppilaat. Opettajat kaipaavat työhönsä koskemattomuutta ja rajoja. Jaksaminen voi joutua ääri rajoille, eikä tilannetta usein helpota koululaitoksen hitaat keinot toimia. Työn kompleksisuutta leimaa myös tosiasia, että opettajan kyvykkyys punnitaan vuorovaikutustilanteiden ja erityisesti ristiriitatilanteiden kautta. (Blomberg 2009, 118; 125-128.)

Aloittelevan opettajan työelämäkokemusten kivuliaisuutta helpotetaan, jos opiskelijoita ohjataan jo opettajankoulutuksessa tekemään päätöksiä, havaitsemaan ja jäsentämään tilanteita sekä kokeilemaan omia rajojaan. Tulevan opettajan tulisi tiedostaa ja kohdata jo opiskeluaikana realiteetteja, joita hän saa työelämässä vastansa, koulusta riippumatta. Opiskelijoita tulisi esimerkiksi opetusharjoittelussa ohjata tunnistamaan ylivoimaiselta tuntuvia tilanteita ja löytämään keinoja, joiden avulla selvitä niistä. (Blomberg 2009, 125-128.) Koulutuksen kehittämisen tarve tunnistetaan opettajankoulutuksessa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kyl sitä ilman muuta, opettajankoulutuksen pitäis niinku työelämäyhteyksiä kehittää ihan selvästi ja mä perustelen tätä ihan siis sillä yliopiston perustehtävällä. Eli siis yliopiston perustehtävä on tutkimus ja opetus ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus. Ja nyt se mun mielestä tällä hetkellä opettajankoulutuslaitoksessa menee toisin päin. Ensinnäkin tulee opetus, sitten tulee pitkä väli. Sitte tulee tutkimus ja sitte tulee vielä pidempi väli ja sitten tulee yhteiskunnallinen vuorovaikutus. Eli...selkeesti pitäis niinkun lähteä rakentaa sitä yhteyttä sinne oikeisiin kouluihin ja ihan sinne koulumaailmaan erilaisella otteella kun mitä nykyään. OK 3

On se (tutkija: koulutus) varmaan irtaantunut siitä todellisesta maailmasta aika paljon. Että niinku tiettyllä tavalla tiettyihin haasteisiin ei vastaa. Että tavallaan tämmösten niinkun...oppilaiden maailma kuitenkin saattaa olla aika erilainen, kun mitä sitten monesti täällä yliopistossa kuvitellaan ja mihin sitten opiskelijoita valmistetaan tai pyritään valmistamaan ja sit tavallaan erilaisuuden ja tämmösen kohtaaminen on aika heikolla tasolla. Enkä tarkoita sillä niinku mitään tämmösiä erityiskasvatukseen tai erityisopettajuuteen liittyviä asioita...mut että se on osittain irrallaan siitä maailmasta. OK 2

Opettajankouluttaja 2:n ja 3:n näkemykset koulutuksen rakenteista viestivät osaltaan opettajankoulutuksen riittämättömistä mahdollisuuksista opetustyön todellisuuden tavoittamiseksi. Yhteiskunnallinen vuorovaikutus, ja yhteys "oi-

keisiin kouluihin” ei toteudu tavalla, jolla tulevat opettajat saisivat kokonaisvaltaisen käsityksen ja kokemuksen tulevasta ammatistaan. Opetustyön todellisuuden tavoittamiseen liittyvät keinot liitetäänkin usein osaksi opetusharjoittelua, jossa opintojen teoreettiset lähtökohdat pyritään liittämään osaksi käytäntöä (Komulainen & al. 2009, 169).

### 4.3.2 Opetusharjoittelu peilinä pedagogisen osaamisen tiedostamiselle

*Pedagogisen kompetenssin* kehittyminen koettiin tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi myös koulutuksessa toteutuvaa opetusharjoittelua. Komulainen, Turunen & Rohiola (2009) määrittelevät tavoitteita, joita kohti opettajaksi opiskelevaa tulisi opetusharjoitteluissa ohjata. Niihin lukeutuvat muun muassa opiskelijan ammatillisen identiteetin ja pedagogisen ajattelun tukeminen sekä opiskelijan toiminnan ohjaaminen siten, että ohjauksen perustana vaikuttavat pedagogiikan ja ainedidaktiikan peruskysymykset. Opettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden päätavoitteena voidaan pitää pedagogisesti ajattelevaa opettajaa. Ohjatussa opetusharjoittelussa opiskelijan omakohtaisilla kokemuksilla on keskeinen merkitys oppimisessa. (Komulainen & al. 2009, 169; 195.) Tutkimusaineistossa opetusharjoitteluiden merkitys ammatillisen kasvun ja kompetenssien kehittymisen kannalta on korostunut:

No varmaan opetusharjoittelut oli se kaikkein tärkein kuitenkin, että siinä suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin. Että se oli mun mielestä kokonaisvaltainen paketti. – – Sehän tietysti jokaisella riippuu siitä, että kuka on ohjaajana ja kuka on ohjaavana opettajana. Että mulle nyt sattuu hyvin erilaisia ohjaajia ja sitte taas sattuu semmosia napakoita, että sielläkään ei tarvis olla semmosia joo joo -miehiä tai -naisia, että seki vaikuttaa niin hirmu paljon, että mitä siitä saa siitä opetusharjoittelusta. Mulle sattuu monta hyvää harjoittelua, että sai niinku ihan oikeesti semmosta hyvää palautetta mutta myös sitä rakentavaa, että nyt vois sitte ens kerralla miettiä tällöisiä asioita. LO 1

Et vaikka mulle jäi hyvin mieleen se Jyskän päättöharjoittelu ja siellä se harjoitteluohjaaja. Et hän niinku yritti palautella maan pinnalle, että hei, nyt et nyhrää siellä luokassa tekemässä niitä suunnitelmias, että nyt tuut tänne kahville, että nyt sun pitää vaan olla tää välitunti ja vähän niinku ravisteli siihen, että c' moon hei...Ja myöskään että ei tää ihan niin vakavaa oo ja sä kyllä pärjät. Että hän niinku selvästi toi sitä...Ja toi hyvin niinku rehellisesti myös niitä omia tunteja ja semmosia. Että ehkä niinku Norssilla ne ohjaajat tietyllä tavalla kun ne näkee niin hirveesti opiskelijoita, nii se semmonen henkilökohtaisuus jollain tavalla siitä niinku tippuu sitte pois, et se oli hyvä kokemus se muualla tehty päättöharjoittelu. LO 3

LO 1:n ja LO 3:n mukaan opetusharjoitteluiden merkitys pedagogisen osaamisen ja opettajan työn ymmärtämisen näkökulmasta on merkittävä. Vastaajien mukaan ei kuitenkaan ole yhdentekevää, kuka opetusharjoittelussa ohjaa ja miten, vaan ammatillisen kehityksen kannalta olennaista on myös kiinnittää huomiota ohjauksen laatuun. LO 1:n esimerkin kautta tulee näkyväksi, että hyvän ohjauksen ehdoksi kehkeytyy opiskelijan ”haastaminen” tai toiminnalle asetetut vaatimukset, kun taas LO 3 nostaa pohdinnassaan esiin ohjaajan kannustavan ja mentoroivan roolin.

Luokanopettajien opetusharjoittelukokemuksista on löydettävissä myös ristiriitaisuutta:

No suunnittelu, juurikin se et kun me ollaan Norssissa tehty kaikki harjottelut, niin siihen vamaan jokainen on joutunu näkemään vaivaa. Ja tekemään niistä jokaisesta oppitunnista sirkuksen. Mä luulen et jokainen, joka on Jyväskylän OKL:stä valmistunu, nii pystyy pitämään mielekkäitä tunteja. Mä koen ennen kaikkee niinku, et se on ollu Norssi, joka siihen on vaikuttanu. LO 2

Tavallaan se on kuitenkin jonkin-näköstä selviytymistä aina se harjottelu ja sitä tuuletetaan kun se on loppunu. Että kyllähän siellä tehdään niitä eri prosesseja, mut kuitenkin niitä tunteja on niin rajallinen määrä. – – Jos harjottelussa on vaikka viis tuntia pidettävänä viikossa, niin...onhan se vähän eri asia kun 25 tuntia. Mutta toisaalta mä ymmärrän sen, et sillon on kerrankin aikaa suunnitella paljon. Kyllähän sen tajus jo sillon, et en mä voi viittä tuntia suunnitella jotain yhtä pikkuhommaa tietyllä tavalla. Että kyllä sen niinku realistisesti ymmärsi, mutta ehkä siinä vois enemmän painottaa vielä sitä semmosta rohkeutta myös...Niinku nuo oppikirjat ja muut...niin kyllähän se tietyllä tavalla on hirveen vanhakantasta monissa kouluissa et se edelleen niin hirveesti niitten oppikirjojen mukaan etenee, että kiva että harjottelussa kannustettiin muuhunkin, mut et eihän se millään tavalla vastaa sitä, mitä se suunnittelu on työelämässä. Mut oishan seki vähän kurjaa, jos harjotteluun mentäs semmosilla suunniteluilla mitä nyt työelämässä. "Oho, nyt en kyllä tiiä yhtään mitä tehään, no mennäänpä vaan." Että niinhän se vaan menee. Tässä se ei välttämättä mee niin, että laatu korvaa määrän. Että teet muutaman supertunnin ja muuten et ookaan siellä koulumaailmassa millään tavalla mukana että...Kyllä joku niinku pidempi kenttäjakso vois olla ihan oleellinen vaikka jossain muussa koulussa kuin Norssissa. Jokainen vois hakeutua vaikka sinne omalle paikkakunnalle jotakin tekemään tai muuta...Että tulisi realistisempi kuva. LO 3

LO 2 viittaa puheessaan vaivannäköön, joka lopulta johtaa oppituntien eli "sirkusesitysten" toteuttamiseen. LO 3 puolestaan nostaa esiin harjoittelutilanteista selviytymisen, jonka lopuksi harjoittelijat kruunaavat itsensä "tuulettaen" voitajiksi. Harjoittelun aikainen käsitys oppituntien rajallisuudesta ja suunnittelun eteen nähdystä vaivannäöstä ovat työelämässä kuitenkin utopiaa. LO 3:n toteamus, "...oishan seki vähän kurjaa, jos harjotteluun mentäs semmosilla suunniteluilla mitä nyt työelämässä", herättää pohtimaan opetusharjoitteluiden tavoitteita ja pyrkimyksiä uudenlaisesta näkökulmasta. Opetusharjoitteluiden yleisiksi tavoitteiksi määriteltyjä, opettajan työn autenttisia kokemuksia ei pyritäkään tavoittamaan, vaan opiskelijat lähtevät mukaan eräänlaiseen "suunnittelu- ja esiintymisleikkiin", jonka tuloksena voi olla vastaajan edellä mainitsema, "supertunnin" kaltainen näytösnumero.

Kiviniemi (1997) viittaa tutkimuksessaan tilanteeseen, jossa opetusharjoittelua suorittavat opettajaopiskelijat paitsi sopeutuvat harjoitteluluokan käytänteisiin, myös kokevat opetusharjoittelun eräänlaisena teatraalisena pelinä. Opiskelijoilla on jo opetusharjoittelun aikana tietty mielikuva siitä, millaista käyttäytymistä harjoitteluohjaaja opetusharjoittelijalta toivoo. Toimintaa muokataan ja sopeutetaan siis halutulla tavalla. Edellä kuvatun "harhauttamisen" avulla voidaan vältellä ristiriitatilanteiden kohtaamista koulutuksessa, erityisesti opetusharjoitteluiden aikana. (Kiviniemi 1997, 157; 169.) Jos harjoitteluiissa noudatetaan ohjaajan tai luokanopettajan käsikirjoitusta ja ristiriitaisuuksia vältellään, opettajan työn haasteiden ja kipupisteiden tavoittaminen jää opetusharjoitteluiden kautta kuitenkin tavoittamatta. Todellista käsitystä tai edes väläh-

dystä opettaja työn haastavasta arjesta ei pääse muotoutumaan ennen siirtymistä työelämään.

Opetusharjoittelun käytänteitä pohdittaessa opettajankouluttajat nostivat luokanopettajien tavoin esiin konteksteja, joissa opetusharjoitteluita toteutetaan.

Niin, kyllä mun mielestä tuo jo niinku sinänsä se, että harjottelusta niinku valtaosa on tässä valtion harjottelukoulussa niin sehän jo antaa sen kuvan, että okei: koulu on aina tämä ja se on samanlainen. Että nimenomaan siis harjottelun kohdalla jo pitäis tehdä näitä vaihtoehtoisia tapoja niinku huomattavasti enemmän. Että jos nyt sitten tuota koulua (tutkija: normaalikoulu) ylipäänsä niinku tarvitaan, niin siellä käytäs harjottelemassa niinkun kerran tai kaks. Ja sitten kaikki muu harjottelusta sitten olis jossakin muualla ja nimenomaan erilaisissa konteksteissa. OK 3

Jos mennään niinku ihan yksityiskohtiin niin sit mun mielestä niinku tää tämmönen, pitäis saada enemmän tonne kentälle sitä vuorovaikutusta että Norssi, Norssi on loistava paikka, mutta pitäis saada enemmän takasin sitä kenttäkoulu-ajatusta ja pitäis saada rauhallisuutta tähän työskentelyyn. OK 2

OK 3:n ja OK 2:n esimerkeissä tulee ilmi, etteivät opetusharjoittelun kontekstit ja opettajankoulutuksen yhteydessä toimiva Normaalikoulu tarjoa opettajankouluttajien mukaan riittävää kanavaa opettajan työhön liittyvien autenttisten kokemusten tavoittamiseksi. OK 3:n mukaan opettajankoulutuksen tulisi kehittää aidompaa yhteyttä koulumaailman todellisuuteen esimerkiksi siirtämällä opetusharjoittelun käytänteitä toisaalle. OK 2 viittaa myös puheessaan muutokseen: "pitäs saada enemmän tonne kentälle sitä vuorovaikutusta", "pitäs saada enemmän takasin sitä kenttäkoulu-ajatusta", "pitäs saada rauhallisuutta tähän työskentelyyn". Opettajankouluttajan (OK 2) esimerkissä muutos koskettaa sekä harjoitteluiden käytänteitä että koulutuksen toimintaa.

OK 3 pureutuu opetusharjoittelua koskevassa pohdinnassaan vaihtoehtoisiin keinoihin tavoittaa opettajuuteen liittyviä oppimiskokemuksia:

Sitten myöskin sitäkin on hyvä miettiä, että onko opettajankoulutuksessa ylipäänsä ottaen nykymuotona niinku harjottelu käsitteenä. Onks se niinku mielekäs? -- Koska mä oon nähny sen ja itsekin myöskin kokenu, että ihmiset oppii hirveen paljon esimerkiksi ihan vaikkapa sillä tavalla, että on sijaisena tämmösessä koulussa ja siitä oppii ihan erilaisia asioita, saa ihan erilaisen kuvan siitä koulusta kun tossa nimenomaan noissa ohjatuissa harjoiteluissa ja mä en tarkota sitä, että siitä pitäis luopua, vaan että sen rinnalle pitäis niinku löytää muunlaisia ajattelutapoja. Muunlaisia tapoja hankkia työhön kokemusta. OK 3

Aineistosta esiin nousevat, opettajankoulutusta ja harjoittelun konteksteja koskevat näkökulmat ovat moninaisuudessaan kiinnostavia. Pedagogisen kompetenssin ja osaamisen suhde opetusharjoitteluihin tiedostetaan, mutta harjoitteluiden toteutus käytännön tasolla herättää vastaajissa ristiriitaisia ajatuksia ja tuntemuksia. Kiviniemen (1997) mukaan harjoittelukouluympäristöjen haasteena voidaankin nähdä harjoittelukokemuksia mahdollisesti vääristävien tulkintakehysten selkiyttäminen. Jos harjoittelu ympäristö ja rooli koulussa tuntuu opettajaopiskelijasta vieraalta, puuttuu myös konteksti, johon opetus ja opettajuuden rooli kiinnittyy. Kenttäkouluissa opiskelija pääsee yleensä harjoittelukoulukontekstia monipuolisemmin tutustumaan opetustyön ohella työyhteisön toimintaan, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja koulun

muihin käytänteisiin. Jos koulutyöhön olennaisesti liittyvät elementit suljetaan pois opiskelijan saatavilta, tilanne on ongelmallinen. Opiskelijan vastuullistaminen opetustyöhön ja työyhteisön toimintaan voi antaa opettajuuden pedagogiselle toiminnalle mielekkäämmän ja kokonaisvaltaisemman merkityksen. Harjoittelukoulujen haasteet ovat kuitenkin samansuuntaisia, koulun konteksteista riippumatta. Opetusharjoitteluiden tulisi toiminnallaan pyrkiä tukemaan opettajaopiskelijaa kohti autonomista toimijuutta ja opettajan työn kokonaisvastuullista toteuttamista. (Kiviniemi 1997, 201-202.)

Opettajankoulutuksesta valmistuneiden luokanopettajien ja koulutuksessa työskentelevien opettajankouluttajien kokemusten perusteella luokanopettajakoulutuksen aikana kehittyvä asiantuntijuus painottuukin opettajan ammatikäytännön kohtaamista vahvemmin opetustyötä koskevien teoreettisten mallien ja tutkimusorientaation ympärille. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen liitetään vahvasti osaksi opetusharjoittelua eli työn käytäntöä, mutta prosessista uupuu tai jää vaillinaiseksi kiinnittyminen työyhteisöön opettajana ja opetustyöhön liittyvän vastuun kantajana.

Opettajan kokonaisvaltaisen työnkuvan hahmottaminen jää asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta myös opetusharjoitteluun lukeutuvien "esitysten" värittämän teatraalisen verhon varjoon. Sama näkökulma koskee opettajuuden eettis-moraalista käytäntöä. Opintoihin lukeutuvien vertaiskeskusteluiden ja teoreettisten näkökulmien koettiin kehittäneen ja vahvistaneen opiskelijoiden asiantuntijuutta eettisten ristiriitatilanteiden äärellä, joissa itsereflektion rooli oli merkittävä. Tilanteiden kiinnittyminen koulumaailman todellisuuteen koettiin kuitenkin puutteellisenä ja ammatillisen itsetunnon sekä luottamuksen vahvistamiselle olisi tarvittu lisää tukea jo koulutuksen aikana. Sisäsyntyisen opettajuuden tulkintamallit ja erilaisuuden näennäisesti hyväksyvä koulutuskulttuuri voivatkin osaltaan olla vahvistamassa opettajaksi opiskelevien "näennäistä asiantuntijuutta". Koulumaailman ja kasvatustyön sisältämän erilaisuuden todellinen ymmärtäminen näyttää osoittautuvan vastaajien puhetta ja opettajan työn asiantuntijuutta vahvasti määrittäväksi tekijäksi.

## 5 ASIANTUNTIJUUTTA ETSIMÄSSÄ - PUHETAVAT

Tässä luvussa syvennyttään tutkimaan luokanopettajien ja opettajankouluttajien tuottamia diskursseja niiden sisältämien merkitysten näkökulmasta. Vastaajien puheesta on erotettavissa erilaisia merkityksiä niin opettajan työtä, työssä vaadittavaa asiantuntijuutta, koulua kuin opettajankoulutuksen tavoitetta ja tehtävää koskien. Luvun tarkoituksena on merkitysten ohella keskittyä tutkimaan, miten merkityksiä tuotetaan ja millaisia perusteluja ne saavat osakseen.

### 5.1 Kamppailu työelämässä alkaa - opettajan työn ja asiantuntijuuden uudelleenmäärittelyn aika

Jo luvussa 4.3 esiin noussut noviteetti eli työn uutuus on tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien puhetta vahvasti määrittävä tekijä. Työuraansa aloittelevien opettajien puheen ja selontekojen taustalta on löydettävissä merkityksiä niin koulua, työyhteisöä kuin opettajan asiantuntijuutta ja opetustyön tavoitteita koskien.

#### 5.1.1 Koulu työyhteisönä - noviisiopettaja kohtaa vastustajansa

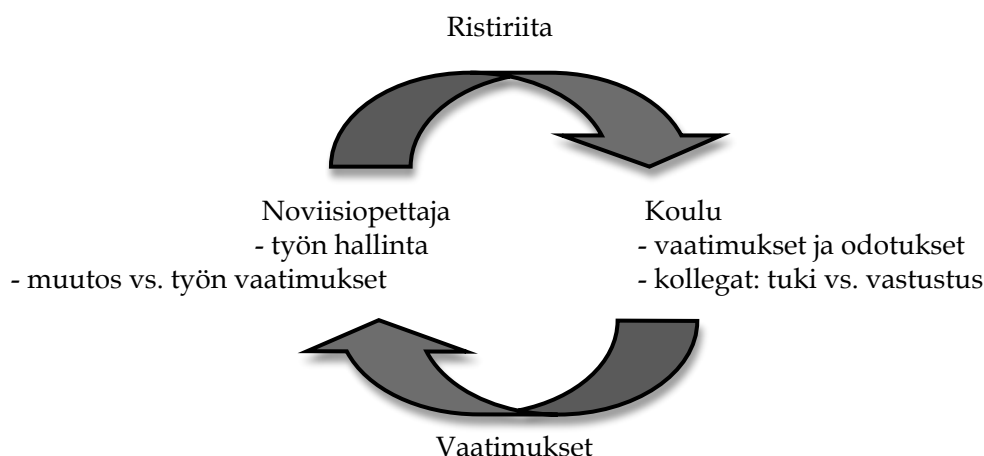
Luokanopettaja 2:n (LO 2) selonteko perustuu opettajankoulutuksen kehittämistä koskeviin ehdotuksiin, jossa noviteetti ja työn vaatimukset ovat vahvasti esillä.

Vois olla semmonen...opinnoissa voitais tehdä semmonen lista, et hei ota nämä asiat huomioon, kun aloitat uutena opettajana: muista tehdä lukujärjestys, syystiedote, ryhmäjaot...Siis semmosii ihan peruskäytännön asioita, mitä sä saatat siinä kohtaa vaan unohtaa yksinkertaisesti. Kysy allergiat, sairaudet...Mistä niinku vanhemmat haluaa infota? Kannattaako antaa omaa puhelinumeroa? Miksi kannattaa, miksi ei? Silloin jokainen voi pohtia sen...Mitä jos ei oo tällasii mentoriopettajia joka koulussa? Ku ei se vaan mee niin, et siellä niinku...Miten kun sä meet uutena innokkaana opettajana kouluun, mis on kaikki jotain plus 50, ne ei halua tehdä mitään muutoksia, ne haluaa toimii just niinku on aina ennenki tehty. Miten sä kohtaat sen? Opinnoissa kannustetaan siihen yhteissuunnitteluun. No miten se käytännössä toimii? Jos ei sinne oo varattu valmiiks tunteja lukujärjestykseen. Koska te suunnittelette? Onks se

omalla ajalla? Voitko jättää oppilaat luokkaan tekemään omia juttuja jos pitäs suunnitella jotain toisen opettajan kanssa, jos ei yksinkertaisesti lukujärjestykset kohtaa? Kaikkii siis ihan tommosii....käytännön juttuja. Miten toimitaan? LO 2

LO 2:n puheessa aloittelevan opettajan tarve hallita työn käytänteitä on korostunut. Esille nostettujen kysymysten runsaus rakentaa myös käsitystä opettajan työn vastuusta ja epävarmuudesta, jota noviisiopettaja joutuu työssään käsittelemään. Blombergin (2009) mukaan opetus- ja kasvatustyön määrittämättömän ja yhtenäisen perustan puuttuessa opettajat joutuvat sietämään työn mukanaan tuomaa epävarmuutta. Epävarmaan sitoutuminen puolestaan edellyttää kypsää ajattelua ja ymmärrystä ehdoista, joihin opettaja työurallaan väistämättä törmää. (Blomberg 2009, 118.)

Aloittelevan opettajan innokkuudella ja opetusta koskevalla muutostavoitteella on kuitenkin haastajansa. Puheessa viitataan kokeneiden opettajien elementoreiden tarjoamaan tukeen, mutta yhtä lailla työkokemusta omaavat opettajat koetaan vastustajina, jotka haluavat estää noviisiopettajan muutospyrkimykset. "Plus 50" - opettajien kohtaaminen uhkaa työuraansa aloittelevan opettajan roolia toimintaan liittyvien uudistusten toteuttajana. LO 2:n selonteossa opettajan työtä määrittävät vahvasti työn kontrolli ja kouluarjen hallinta. Opettajalla on oltava "langat käsissään" ja koulunkäynnin vaatimuksiin pyritään vastaamaan opettajan toimintaan kohdistuvien odotusten edellyttämällä tavalla. Aloitteleva opettaja tasapainoilee muutoksen ja muuttumattomuuden, joustamisen ja periksiantamattomuuden välimaastossa (kuvio 4).



Kuvio 4. Noviisiopettajan (LO 2) suhde kouluyhteisöön ja työn vaatimuksiin.

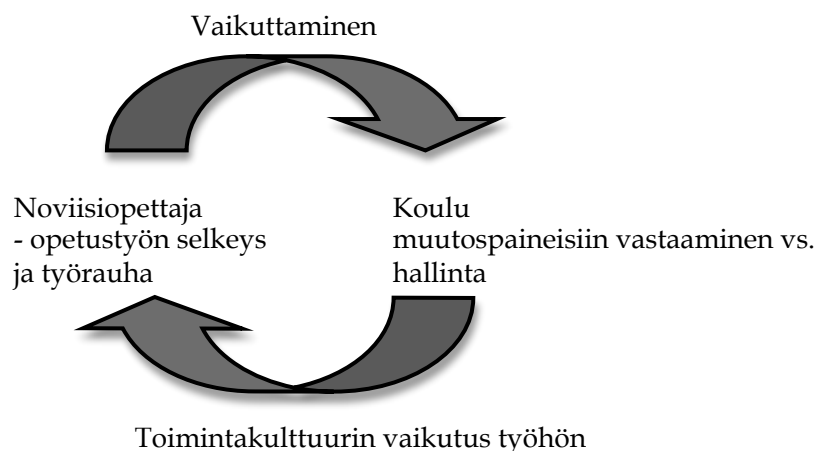
Luokanopettaja 1:n puheessa koulu ei näyttäydä ainoastaan opetukseen ja oppimiseen keskittyvänä instituutiona:

No sit ne koulun käytänteet ja tämmöset...Niin niin. Kyllä siinä mielessä ite oon ainakin uskaltanu sanoa ja ehkä puuttuakin joihinki epäkohtiin, niissä puitteissa mitä nyt on pystynyt. Ja ehkä niinku koettanu välillä karsiakin joitain semmosia puuhaste-luasioita sieltä pois, että vois keskittyä siihen ihan perustyöhön. Se on itellä ollu

semmonen tärkein juttu, että niinku kaikki semmonen turha pois, millä ei oo käytännön merkitystä. Tietysti pitää olla myös niitä huvittelupäiviä koulussa, mut tuntuu että niitä nykyään on niin älyttömän paljon. Ja kaikki ihan semmoset, että oon sanonu suoraan mielipiteeni, jos on jotain ihan älyttömiä sääntöjä koulussa. Puol tuntia puhutaan siitä vaikka opettajankokouksessa, että missä vaiheessa pitää ottaa hattu pois päästä kun tullaan sisälle ja sitte kaikki nää valvonnat. Joka paikassa pitäis olla valvoja...että niinku tottakai siinä on rehtorin vastuukysymys, mut se että niitten lasten pitää myös oppia ja pitää vastuuttaa niitä oppilaita että...ei voida joka paikassa valvoa, ettei kukaan vaan keppostelee siellä. LO 1

LO 1:n selonteossa koulukulttuuri pitää sisällään paljon opetuksen ulkopuolista toimintaa. "Huvittelupäivät" kuitenkin turhauttavat ja vievät aikaa opettajan perustyöltä. Perustyöllä LO 1 viittaa opettajuuden ydintehtävään, opettamiseen, jonka vastaaja kokee tärkeimpänä koulun toimintakulttuurin vaatimuksista huolimatta. Puheenvuorossa koulun kulttuuri näyttäytyy myös hallintaan ja kontrolliin pyrkivän yhteisön kulttuurina. Koulun todellisuutta hallitseva kontrolli ei anna tilaa tai mahdollisuutta esimerkiksi tavoitteelle, että oppilaat oppisivat ottamaan vastuuta omasta käytöksestään tai toiminnastaan.

Puheessa korostuukin työssä tavoiteltava, opetuksen ja koulun muutokseen pyrkivä päämäärä. Selonteon kautta opettajuuden ja oman työn merkitys näyttäytyy muutokseen aikaansaamisena tai ainakin siihen pyrkimisenä. Omien mielipiteiden ja muutosehdotusten ilmaiseminen vaatii "uskallusta" puuttua ja osallistua yhteiseen keskusteluun. Vaikuttamisen ehdoiksi muodostuvat noviisiopettajan rohkeus ottaa kantaa ja puolustaa omia kasvatuksellisia periaatteitaan. Vaikuttamisen kohteena, opettajan "perustyötä" estävinä tekijöinä ovat puolestaan koulukulttuurin rauhattomuus ja toimintaa ohjaavat rajoitteet. LO 1:n puheenvuoron kautta on tulkittavissa, ettei opettajan missio ole kuitenkaan "räjäyttää" tai uudistaa koulun toimintakulttuuria täysin uudelleenlaiseksi, päinvastoin. Koulunkäyntiä koskevan muutoksen päämääräksi muotoutuu oppimisen ja opetustyön perusasioiden ääreen palaaminen. Oppimisen ja kasvatuksen lähtökohtiin syventyminen vaatii ulkopuolisten muutostavoitteiden ja vaihtoehtoisten pedagogisten ideologioiden kourissa myllertävältä koulumailmalta selkeyttä ja työrauhaa (kuvio 5).



Kuvio 5. Noviisiopettajan (LO 1) suhde kouluyhteisöön ja työn vaatimuksiin.

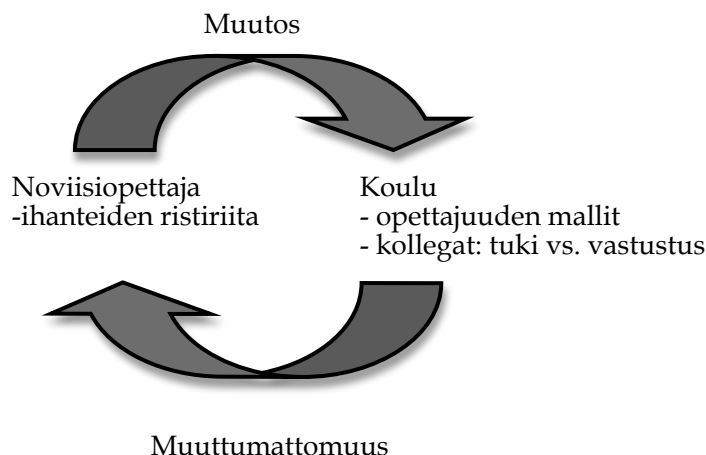


LO 3:n puheenvuorossa työuraansa aloitteleva opettaja törmää koulun kulttuurissa toimintamalleihin, jotka herättävät ristiriitaisia tuntemuksia; muuttumattomuus ja muutokseen pyrkivä ajattelutapa kohtaavat.

Et nyt mä vaikka ite heräsin siihen, että kun on vaihtanu taas työpaikkaa, on vaan sillei - okei, täällä toimitaan näin ja että "voi että tää opettaja on kyllä niin pedantti ja tekee kaiken nii hienosti ja jotenki nii..." ja "voi että, täällä kyllä toimii"! Ja sitten kun mä juttelin taas yhen toisen opettajan kanssa niin se sano, et ootko huomannu, et sil (tutkija: pedantilla opettajalla) on hirveen konservatiivista se...Niin tavallaan itse so-lahtikin siihen, että ei vitsi täällä toimii kyllä kaikki hommat ja sit ku joku vähän taas herätteli noihin ihanteisiin, niin huomasi että ei hitto niin se muuten on että okei, toimii hommat, mutta vois kyllä vähän eri tavallakin näistä asioista ajatella. Että se tarviis kuitenkin sellasta jatkuvaa herättelyä että en kyllä todella haluais semmoseen työyhteisöön, missä on sitte vaan ihan toista sukupolvee, itekseen yrittäs siellä räpiköidä että...Mut se ihanne siellä kytee. Muutoksesta. Ja...mukana pysymisestä. LO 3

Luokanopettaja 3:n selonteon kautta nousee esiin kokemus, joka koskettaa mahdollisesti monia työuransa alkutaipaleella toimivia luokanopettajia. Vastajaan mukaan aloitteleva opettaja tarvitsee työelämässä "herättelyä", jottei sortuisi "vääränlaisiin" opettajuuden ihanteisiin, kuten kuvailemaansa työn hallittuun ja tarkkaan suorittamiseen. Työn hallittuun toteuttamiseen pyrkivän opettajan toimintaa on helppo ihailla. LO 3:n esimerkin mukaisesti opettaja "tekee kaiken nii hienosti... - - voi että, täällä kyllä toimii". Illusio kaiken hallitsemisesta ja työhön liittyvästä kontrollista on LO 2:n puheenvuoroon viitaten omiaan luomaan paineita noviisiopettajan työskentelyä ja ammatillisen identiteetin muotoutumista kohtaan. "Herättelyn" jälkeen tavoitteena onkin välttää tietynlaisen opettajuuden ihanteen toteutumista ja pyrkiä kohti omaa ajattelua haastavaa asiantuntijuutta. Puheenvuorosta ei käy ilmi, mitä koulua tai opetusta koskevalla muutoksella käytännön tasolla tarkoitetaan, mutta se kytkeytyy selkeästi toimintaa ohjaavaksi ihanteeksi ja tavoitteeksi. Muutos on riippuvaista opettajan "mukana pysymisestä ja erilaisesta tavasta ajatella".

Muutoksen toteutumiselle asettavat haasteensa "toisen sukupolven kollegat", mahdollinen uhka muutokselle. LO 3:n puheessa uuden asiantuntijuuden edellyttämä toimijuus on mahdotonta tai vähintäänkin työlästä yhteisössä, jossa aloittelevan opettajan pyrkimyksiä ei tueta. LO 2:n puheenvuoroon viitaten, kokeneiden opettajien harteille lasketaan myös LO 3:n selonteossa vastustajan viitta. Noviisiopettajan yksinäisyys "toisen sukupolven" armoilla näyttäytyy melkein pä rangaistuksenomaisena tilanteena. Opettajakollegoiden merkitys ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. LO 2:n mainitsemaan mentoriopettajan tukeen viitaten, myös LO 3:n puheessa opettajakollegan "herättelyllä" koetaan olevan merkittävä vaikutus vastaajan omaan ajatteluun. Opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta tarkasteltuna, arvostus liittyy samankaltaista opettajuutta kannattaviin ihanteisiin (kuvio 6).



Kuvio 6. Noviisiopettajan (LO 3) suhde kouluuyhteisöön ja työn vaatimuksiin.

### 5.1.2 Opettajaidentiteetin kasvukivut ja kriisiytyminen

Ammatillisen identiteetin muotoutuminen sekä työn kuormittavuus leimaavat hyvin pitkälti luokanopettajien puhetta. Luokanopettaja 2 ja luokanopettaja 3 käsittelevät selonteissaan opettajan työn kuormittavuutta henkilökohtaisen jaksamisen näkökulmasta.

Sit toi tommonen niinku...ite kehittelee niitä semmosii tapoja...Ja kaikki on uutta, niin se energia, mikä menee kaikkeen...Niin se on aika hurjaa... LO 2

Et ei kerta kaikkiaan niinku jaksa tai pysty suunnittelemaan just niinku niin hyvin kun haluaisi ja joutuu sietämään semmosta keskeneräisyyttä ja niinkun omia rajojaan koko ajan testaamaan, että on ihan semmonen...Vähän sellasta riittämättömyyttä varmaan työelämässä. Vaikka opiskeluaikana tuntuu, että täähän on jees ja muuta. Ja kyllähän se on valitettavan käytännönläheiseksi osoittanut se työn arki, että ne ihanteet mitä niinku on ja semmonen pinnalla pysyminen...Ois kiva lukee kirjallisuutta ja tavallaan pysyä niinku niissä ideologioissa ja näin, mutta et kyllä ainakin nää ekat työvuodet niin imee vaan sellaseen johonkin ihme pyörteeseen. LO 3

LO 2 viittaa puheessaan voimavarojen kulumiseen ja itsenäisen työn määrään. LO 3 puolestaan nostaa selonteossaan esiin ammatillisen keskeneräisyyden ja riittämättömyyden tuntemukset. LO 3:n puheenvuorossa myös opettajankoulutuksessa muodostuneita opettajuuden ihanteita ja niihin kietoutuvia ideologioita tarkastellaan uudessa valossa. Puheesta on löydettävissä vaatimuksen sävy; koulutuksen jälkeen noviisiopettaja kohdistaa toiminnalleen odotuksia, joihin vastaaminen on työelämän myötä näyttäytynyt miltei mahdottomana.

LO 1:n puheessa nuoren, aloittelevan opettajan hartioille kaadetaan työtaakka ja vastuuta, joka on hierarkisista syistä kuitenkin hyväksyttävä osaksi noviisiopettajan roolia. Toisinaan työn kuormittavuuteen liittyvät kokemukset avavat aloittelevan opettajan pohtimaan myös uranvaihtoa:

Monesti nuorille opettajille laitetaan töissä hommaa, koska aatellaan, että niillä on hirveesti virtaa ja niillä on ideoita, ajatuksia. Varmaan näin onkin, mut sitten monesti tukahtuu siihen, et sitte sitä hommaa on aivan liikaa. Ehkä sitä jaksaa jonkin aikaa, muutaman vuoden ja ottaa ilolla vastaan nää asiat "kun sä oot niin hyvä niin sähän voit tehdä tän..." Sitte niitä tehään sen kummemmin miettimättä ja sit tuleeki puskista se, että nyt ei jaksakaan ja sitte menee maku ehkä koko työhön. Se ei oo hyvä juttu. Pitäs niinku rauhallisesti ajaa sisään siihen työhön. Et sais sen...et se pysyis yksinkertaisena se työnkuva. Se kun liikaa hajautuu, niin siitä tulee aika paljon jossain vaiheessa harmia ja tuntuu ettei pysty hallitsemaan sitä kaaosta. – – Ite on joutunu aika kipeisiin asioihin puuttumaan, joissa niinku lapsilla ei oo menny hyvin elämässä. Perhe ei oo pystyny huolehtimaan, nii sit on joutunu ite toimimaan aika radikaaleilla tavoilla...Tietysti viranomaisreittiä. Mutta se on ollu niinku semmonen, mihinkä ei oo pystyny valmistautumaan. Ja sellasia ongelmia, mitä ei ajatellukkaan et luokanopettajan työssä ois tullu vastaan. Se, että onko se...kuinka paljon menee sen miinuksen puolelle vai plussalle, nii sitä on vaikee sanoa. Et nyt jotenkin tuntuu, et on vähän semmonen miettimisen paikka itsellä, että haluaako jatkaa opetuslalla vai ei...(LO 1)

Luokanopettaja (LO 1) pohtii puheenvuorossaan työssäjaksamiseen liittyviä näkökulmia. Työtaakan välttäminen on osaltaan mahdotonta, sillä esimiehen tai kollegan suostuttelu toimii ikään kuin tehdystä työstä vastaanotettavana tunnustuksena, josta on vaikea kieltäytyä. Vaikka luottamus tehtävien hoitamiseen imarteleekin, lopputuloksena on työkuorman siivittämä oravanpyörä, jonka seuraukset voivat olla aloittelevalla opettajalle liikaa. Erityisesti kasvatukseen ja oppilaiden elämismaailmaan liittyvät kokemukset ovat ajaneet luokanopettajan harkitsemaan siirtymistä pois opetuslalta, muihin tehtäviin. Työn kuormittavuus haasteineen on johtanut työuransa alkuvaiheessa työskentelevän opettajan kyseenalaistamaan omaa toimijuuttaan ja identiteettiä opettajana. Opettajakoulutuksessa luodun illuusion murtuminen vauhdittaa työelämässä ammattista luopumista, johon kouluttautuminen vie vuosia. Ilmiö on maailmanlaajuisestikin huolestuttava - karkeasti arvioiden joka neljäs, jopa joka kolmas opetuslalle koulutetuista ei jää koulutustaan vastaavaan työhön. (Blomberg 2009, 119.)

## 5.2 Opettajakoulutusta koskeva puhe

### 5.2.1 Koulutusta koskevat odotukset - tavoite ja tehtävä

Opettajakoulutusta koskevia selontekoja tutkittaessa opettajakouluttajien ja luokanopettajien puheesta on erotettavissa odotuksia ja käsityksiä opettajakoulutuksen tavoitteista ja tehtävistä. Opettajakouluttaja 1 (OK 1) käsittelee opettajakoulutuksen kehittämistä koskevassa puheenvuorossaan koulutuksen rakenteiden kompleksisuutta ja koulutukselle asetettuja tavoitteita.

Tähän väliin pitää heti sanoa, että harva meillä ymmärtää koko koulutuksen rakenteita, koska on vaan jossakin pienellä osalla töissä. Tää voi olla vaikee kysymys. – – Kyllähän niinku vähän siihen tieteellisyyteen viitaten, nii on tarkoitus kaikkialla (tutkija: opettajakoulutuksessa), että ei ois niin et se sama meno jatkuu, vaan täällä avattas silmiä, että miten sitten siellä koululla hommia vois vaikka muuttaaki. Koska koulu tuppaa olemaan hitaasti muuttuva laitos, niin kyllähän täällä pyritään kauttaaltaan siihen. (OK 1)

Opettajankouluttaja (OK 1) kuvailee koulutuksen rakenteita vaikeaselkoisiksi ja korostaa opettajankouluttajien ammattispesifin tietämyksen rajoittamaa roolia koulutuksessa. Selonteon kautta käy ilmi, että opiskelijoiden koulutusprosessilla tavoitellaan koulun muutosta, ”avaamalla silmiä” ja kasvattamalla opiskelijoita uudenlaiseen ajattelutapaan ja asiantuntijuuteen. Opettajankoulutuksen toiminnan tavoitetta perustellaan koulun muutostarpeella. Koulua koskeva muutos on mahdollista koulutuksesta valmistuvien opettajien uudenlaisen, kriittisen asiantuntijuuden myötä. Puheen sisältö toistuu liki pitäen samanlaisena OK 1:n omaa opetettavaa aihealuetta koskevassa selonteossa:

Nii...tietysti me yritetään avata silmiä näkemään sieltä määrättyjä asioita, mitä vois tarkastella vähän uudesta näkökulmasta, että ei niinku jatku se sama meininki, mitä 200 vuotta on tehty. Sitä (tutkija: koulutuksen tavoitteita) osais lukea sellaisin silmin ja tahtois lukea sellaisin silmin, että koulu tältä osin vähän muuttus. – – Siellä (tutkija: tavoitteissa) on tosiaan paljon ainesta, josta täytyy niinku paljonkin puhua ja jotenki räjäyttää se ajattelu heti siellä kurssin ensimmäisillä metreillä. Ja sitte yhdelle pienelle kurssille pitää tämmönen ajattelun räjäyttämisen ja...se että on annettava niitä eväitä ajatella toisin niin se on aika iso haaste. Mutta sitä yritämme. OK 1

Opettajankouluttajan (OK 1) omaa opetusta koskevassa puheessa koulutusta koskevat tavoitteet koetaan vaativina ja opiskelijoiden ”ajattelun räjäyttämisen” yhden kurssin aikana vähintäänkin haastavana. Opettajankouluttajan (OK 1) ilmaukset ”täytyy”, ”pitää”, ”yritämme” ja ”annettava niitä eväitä ajatella toisin”, rakentavat käsitystä opettajankouluttajien veloitteesta koulutuksen tehtävää kohtaan, jossa koulutuksen todelliseksi päämääräksi määritellään koulua koskeva muutos ja koulutuksesta valmistuvien opettajien tehtäväksi koulua koskevan muutoksen toteuttaminen. Selonteon kautta rakentuvat merkitykset osoittavat, että opettajankoulutuksen tehtävänä on ohjata koulutuksesta valmistuvia luokanopettajia toimijuuteen, jossa opintojen vaikuttavuuden ja merkityksen tulisi kantaa läpi työelämän.

Luukkaisen (2004) mukaan uusi asiantuntijuus antaa mahdollisuuden myös asiantuntijaorganisaatioita kehittävän näkökulman toteutumiselle, mikäli uusi työntekijä tuo osaamisensa osaksi toiminnan kokonaisuutta, eikä ainoastaan yksinpuurtamista varten. Tässä tapauksessa organisaatio voidaan ymmärtää kouluyhteisönä, jota uusi opettaja voi oman tietämyksensä avulla olla kehittämässä kohti asiantuntevampaa ja joustavampaa opetuksen ammattilaisten verkostoa. (Luukkainen 2004, 147.) Itseään kehittävän asiantuntijaorganisaation ihanne ei kuitenkaan ole ainoa koulua tai opettajankoulutusta koskeva todellisuuden rakennelma. Opettajankouluttaja 2 pohtii puheenvuorossaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumista ja koulutuksen tehtävää toisenlaisesta näkökulmasta:

No ei ole mahdollista toteuttaa käytännössä. Että se on, koko ajan sellasta pintaraapaisua ja tavallaan niinku opetussuunnitelmaa on niinku aika mahdoton... Tai voidaan pyrkiä toteuttamaan, mitä sinne on kirjoitettu, mutta sit tavallaan et ei pystytä sisäistää sitä, et se on tavallaan mun näkökulman mukaan, niin se on semmosta esitelyä. Että tällasta on, mut ei sitä asiaa voida niinku sisäistää. – – Ja koulukin on ehkä tietyllä tavalla pysähtynyt. Kun se edelleenkin tuntuu olevan se koulu semmosten niinkun...Että siellä on edelleen vallalla se semmonen kilttien tyttöjen mentaliteetti kuitenkin ja onko se edelleenkin siellä sitä, että esimerkiksi poikien semmonen vallattomuus tai yleensäkin semmonen vallattomuus ja luova hulluus, niin sitä ei oo kovin

paljon sallittua koulussa toteuttaa. Et ehkä semmosta on myös niinku täällä meillä (tutkija: opettajankoulutuksessa), että pyritään menemään siihen, että asiat niinku suoritetaan hallitusti ja kunnolla ja niin edespäin, että jatkuuko se sit sinne kouluun...  
OK 2

Opettajankouluttaja 2 kuvaa puheessaan koulun kulttuuria OK 1:n tavoin ”py-sähtyneeksi”. Selonteon kautta koulun todellisuus näyttäytyy tunnollisia ja kuuliaisista oppijoita suosivana yhteisönä, jossa yksilöllinen ajattelu ja toimintatavat kohtaavat vastustusta. OK 1:n ja OK 2:n puheenvuoroista on kuitenkin löydettävissä ristiriitaisuuksia opettajankoulutuksen pyrkimyksiä ja koulutuksesta valmistuvien opettajien toimijuutta koskien. OK 1:n puheessa opettajankoulutuksen toimintaa määrittää pyrkimys koulun muutokseen ja OK 2 puolestaan rakentaa selonteossaan todellisuutta, jossa pätevätkin ”jämhäntäneen” koululaitoksen toimintatavat. Jo opettajankoulutuksessa opittu, ”hallittu suorittaminen”, osaltaan vain ylläpitää toimintakulttuurin muuttumattomuutta koulussa.

”Muutosagenttiuden” sijaan vastavalmistuneet, työelämään siirtyvät opettajat omaksuvatkin perinteikkään koulukulttuurin säilyttäjän viitan kannettavakseen jo koulutuksen aikana. Lukuun 4.2 viitaten, opettajuuden myyttinen luonne voi ylläpitää mielikuvaa tilanteiden hallinnasta ja ohjailusta. Myytti voi toisinaan koskettaa koko organisaatiota. Opettajuuden ihannetta ohjaa henkisen kasvun idea, joka perustuu hallintaan ja sopeutumiseen. Opiskelijoiden sosiaalistuminen ja sopeutuminen opettajankoulutuksen kulttuuriin ja toimintamalleihin puolestaan johtavat tilanteeseen, jossa sosiaalisen todellisuuden konfliktit eivät kohdata. (Nikkola 2011, 39.)

Opettajankouluttaja 3:n puheessa koulu ja opettajuus saavat merkityksensä kontekstien kautta. Kontekstien tavoittaminen asettaa opettajankoulutukselle haasteita, joihin vastaaminen osoittautuu vaativaksi tehtäväksi.

Ne on hirveen erilaisia ne tilanteet, mihin valmistumisen jälkeen voi joutua. Se ei tässä koulutuksessa avaudu, että kun sä valmistut opettajaksi, niin siinä voi ensimmäisessä työpaikassa tulla niinku hirveen erilaisia tilanteita eteen. Et niitä ei voi niputtaa yhteen ja jos nyt aatellaan kaikkea sitä kirjoa, mihin voi joutua siis sen valmistumisen jälkeen. Se on ihan eri tilanne, et jos sä oot vaikka jossakin lähiökoulussa, jossa sulla oppilasaines on...Siellä voi olla hirveen paljon tämmösiä, sanotaan nyt perheistä, jotka on syrjäytymis...jonkunlaisessa tämmösessä kierteessä ja voi olla aika isojaakin ryhmiä. Toinen ääripää, et sä meetkin johonkin kyläkouluun opettajaksi, jonnekin pienelle kylälle. Ja siellä tulee ihan erilaiset asiat. Voi olla, että se koulun pito niinku tavallaan siellä koulun sisällä onkin hirveen paljon yksinkertaisempaa. Lapset on lainausmerkeissä ”kiltimpiä” ja niin edelleen. Mut sitten se ongelma saattaa tulla ihan siinä, että siellä on tyyliin kaks opettajaa samalla koululla, sit toinen opettaja onkin vaikka piilujuoppo tai sitte muuten vaan äärettömän hankala tapaus tai aivan ihana ihminen tai jotain muuta. Mikä on haaste, on se, että tätä tämmöstä niinkun moninaisuutta ja sitä opettajan työn kirjoa ei (tutkija: opettajankoulutuksessa) tavoiteta. Et se kuva mikä tulee opettajan työstä, niin se perustuu...Se on tiettyllä tavalla selän standardoitu jotenki. Ja sitten se todellisuus yllättää nimenomaan hirveen eri suunnista. Et se ei ookaan ihan joka puolella yks yhteen niinku samanlaista. (OK 3)

OK 3:n puheessa koulun merkitys ei niinkään perustu käsitykseen koulun py-sähtyneisyydestä tai instituution ja toimintatapojen muuttumattomuudesta. Koulu luo merkityksensä moninaisten kontekstien kautta, jolloin myös opettajuuteen ja opettajan asiantuntijuuteen kohdistuvat vaatimukset ovat tasoltaan ja

merkityksiltään hyvin erilaisia. Vastaajan selonteossa koulu edustaa erilaisia sosiaalisen todellisuuden ilmentymiä, jonka ”kirjoa” ei opettajankoulutuksessa tavoiteta. OK 2:n puheenvuoroon viitaten, myös OK 3:n selonteosta välittyy eräänlainen opettajankoulutuksessa tavoiteltava, ”standardoidun” opettajuuden malli, jonka seurauksena koulukontekstien moninaisuus ja haasteet yllättävät työelämässä aloittavan opettajan.

Luokanopettajien puheenvuoroissa opettajankoulutuksen tavoitteeseen ja tehtävään liittyviä merkityksiä käsitellään pääosin valmiuksien näkökulmasta:

Ehkä se on semmonen mitä silloin aattelinkin opettajankoulutuksessa. Se (tutkija: opettajan työ) on semmonen asia, mihinkä ei voi sitte oikeestaan täysin valmistautua...että mun mielestä on asioita, mihinkä opettajankoulutus ei välttämättä niinku pystykään. Erilaisten tilanteiden ja ongelmien kirjo on niin laaja, että niitä semmosia oman ajattelun valmiuksia jos pystytään siellä niinku kehittämään. Koska sitähan se on: joutuu ratkaisemaan ongelmia, niin sanotusti luovimaan siinä, että ei pysty antamaan valmista sabluunaa, et nyt tämmönen tilanne, toimit näin. (LO 1)

Tavallaan siinä opiskelussa niinku annetaan niitä työkaluja ja on sitä ja tätä ja tuota...Mutta että ei valmisteta ollenkaan siihen, että se ei vaan oo mahdollista välttämättä heti saman tien tehdä niitä hommia...Ja et jos ees kerkee perustunteja suunnittelemaan ensimmäisinä työvuosina, saati sitte tämmösiä hirveen suuria prosesseja sun muuta ja jos on vaikka muuten hankalaa siellä töissä että...Et et...Jotenki semmosta tiettyä armollisuutta senki asian kanssa tarvittais. (LO 3)

LO 1:n puhe kietoutuu opettajankoulutuksen mahdollisuuksia ja resursseja koskevan pohdinnan ympärille. Selonteon kautta luokanopettaja rakentaa käsitystä koulutuksen tehtävästä - työssä koettavat ristiriidat ja ongelmat ovat luonteeltaan sellaisia, joihin ei kouluttautumisen vaiheessa edes pystytä ”täysin valmistautumaan”. Koulutuksessa ei tulisi pyrkiäkään tavoittelemaan valmiita toimintamalleja tai -vinkkejä, vaan huomio tulisi kiinnittää joustavien ajattelutaitojen kehittämiseen, joita erilaiset päätöksentekoa ja ratkaisuja vaativat ristiriitatilanteet edellyttävät. Moilasan (2007) toimintapätevyyteen kasvattamisen idea pitää sisällään vastaavanlaiseen, autonomiseen ajatteluun ja eettiseen toimijuuteen perustuvan ajatuksen yksilön toiminnasta. Oivallusryhmäpedagogiikan eli nykyisen integraatiokoulutuksen ja toimintapätevyyden sisältämä itse-reflektion tavoite siirtää opiskelijan orientaation koulumaailman todellisuudesta opiskelijaan itseensä, jolloin pyrkimyksenä onkin oman subjektiivisuuden ymmärtäminen havaintojen ja merkityksenannon keskellä. (Moilanen 2007, 103.)

LO 3 mainitsee puheenvuoronsa lopussa ”armollisuuden” käsitteen aloittelevan opettajan työhön kohdistuviin paineisiin ja odotuksiin liittyen. LO 3:n puhe kohdistuu opettajankoulutukseen, joka ei toiminnallaan valmista tulevia luokanopettajia kohtaamaan riittämättömyyden tai rajallisuuden tuntemuksia työelämässä. Selonteossa työn kuormittavuus liittyy kuitenkin työnantajan tai työyhteisön asettamia paineita vahvemmin aloittelevan opettajan omiin odotuksiinsa työn kokonaisvaltaisesta hallinnasta. Opettajankoulutuksessa muodostuneet, opettajuuden ihanteen vaatimukset ”prosesseineen” ovat lopulta vastaajan itsensä kehittämiä, omaan toimijuuteen kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia.

## 5.2.2 Mistä opettajankoulutukseen kohdistuva kritiikki kertoo?

Vastaajien puheenvuoroista on läpi tutkimusaineiston löydettävissä opettajankoulutusta koskevaa kritiikkiä ja kehittämistä koskevia näkökulmia. Tutkimuksen lähtökohdan perustuessa opettajankoulutuksen tavoitteiden ja toiminnan tarkasteluun, ilmiötä voidaan tulkita vastaajien puhetta luontevasti määrittäväksi tekijänä. Tutkimuksen kannalta oleellista on kuitenkin kiinnittää huomio kritiikin ja palautteen taustalla vaikuttaviin ilmiöihin ja siihen, mitä tehtävää palaute todellisuudessa palvelee. Miten kritiikki ilmaistaan ja mistä se kertoo? LO 2:n puheenvuorossa opettajankoulutuksen kehittämistä koskeva palaute kohdistuu opettajan työn, koulun ja kodin yhteistyön sekä oppilasryhmän hallintaan liittyviin ehtoihin:

No ihan tämmönen vanhempain kanssa tehtävä yhteistyö. Miten sä organisoit vanhempainvartit? Tai pidät muuten yhteyttä vanhempiin? Ois kiva nähdä joku malli, johonkin harjottelun yhteyteen: et hei meet kuuntelemaan yhden vanhempainvartin. Mikä on se runko, minkä pohjalta ne opettajat sitten menee? Mitä ne ottaa esille? Et jos ois vaikka valmiina semmonen tai johonkin opintoihin et tee vanhempainvarttirunko itsellesi tulevaisuutta ajatellen. Ettei kaikkee tarvis sitte tehdä silloin kun menee työelämään. Tai joku HOJKS:n laatiminen. Se ei tuu luokanopettajan opinnoissa, ainakaan silloin tulla...Ja silti luokanopettaja on se, joka sen tekee. Miten mä... Esimerkiksi siinä vaiheessa kun sä saat sen työpaikan, niin jokainen rehtori olettaa, et sä olet koulutettu ja pätevä ihminen eli sun pitää pystyä tekemään tiettyjä asioita. Mullon just niinku sanoin, nii puolet on S2-oppilaita mun luokassa. Ei koulutus oo millään tavalla muu kouluttanu siihen...tai on tunne-elämältään äärettömän epätasapainonen oppilas, joka juoksee vessaan, lukittautuu sinne ja hakkaa päätä seinään. Mitä mä teen niissä tilanteissa? Jätänks mä ne kaikki muut oppilaat luokkaan ja lähen vessaan sen perään? Mitä jos se tekee siellä itelleen jotain? Mä olen vastuussa. (LO 2)

LO 2:n puheenvuorossa korostuvat työhön liittyvät vastuun kysymykset sekä odotukset, joita aloittelevan opettajan työhön kohdistetaan esimerkiksi työnantajan taholta. Pätevyyden eli kompetenssin vaatimukset edellyttävät työuraansa aloittavalta opettajalta näyttöä ja osaamista. Blombergin (2009) mukaan aloittelevan opettajan työskentelyyn liittyykin paradoksi, jonka mukaan opettajalta vaaditaan jo ensimmäisistä työpäivistä lähtien taitoja ja kykyjä, joita hän ei vielä täysin osaa. (Blomberg 2009,123-124.)

LO 2:n puheesta välittyy myös huoli oppilaiden hyvinvoinnista, mutta erityisesti omasta selviytymisestä opettajan työn vaatimusten viidakossa. Huoli onkin syytä ottaa vakavasti, sillä vastuu oppilaista opettajan ja kasvattajan roolissa on suuri. Osaltaan esimerkin sisältämä palaute luo merkityksiä opettajan työn moninaisesta todellisuudesta ja erityisesti siitä, miten haastavana ja mahdollottomana professiona opettajuus on luokanopettajalle työelämäkokemuksen myötä näyttäytynyt. Työssä vaadittavaa asiantuntijuutta on tarpeetonta kiteyttää muutaman abstraktin käsitteen mittaiseksi listaksi, kuten aiemmat esimerkit luvun 5.1 noviisiopettajien puheenvuoroista kokemuksineen osoittavat.

Opettajankoulutusta koskevassa palautteessaan LO 2 toteaa, ”ettei kaikkee tarvis sitte tehdä silloin kun menee työelämään”. Toteamuksella luokanopettaja viittaa koulutuksessa jo ennalta laadittujen käytänteiden hyödyllisyyteen, joilla varmistettaisiin aloittelevan opettajan työssä selviytyminen ja ennaltaehkäistäisiin työn hallinnan ja kontrollin ristiriitaisuuteen liittyviä tuntemuksia työelämässä. Puheessa koulutusta koskevan kritiikin taustalla ovat opettajan työn

hallintaan liittyvät vaatimukset, joiden puitteissa on kuitenkin hyvin vähän, jos lainkaan liikkumavaraa opettajan professioon sisältyvälle autonomialle ja toimintapätevyyden toteuttamiselle. Opettajankoulutuksessa opittujen, työn hallintaan tähtäävien toimintamallien seuraukset voivat johtaa pahimmillaan opettajuuden kapea-alaiseen tulkintaan ja käytäntöön työelämässä (ks. Moilanen 2007). Työn hallinnan ja kontrollin turvaaminen viestii kuitenkin tarpeesta selkeyteen ja rajoihin. Opettaja on työssään sidoksissa jatkuvaan epävarmuuteen, jota on mahdotonta valjastaa hallittavaan muotoon. Työelämässä kohdattavien tilanteiden kompleksisuus johtaa luokanopettajan epäilemään rooliansa asiantuntijana ja opettajankoulutuksen roolia sen rakentajana.

OK 3 puolestaan käsittelee puheenvuorossaan opettajan työhön liittyvien ”perusvalmiuksien” sijaan koulutuksen ”ulkopuolelle jäävän”, työnkuvan kokonaisvaltaisen hahmottamisen saavuttamattomuutta:

Opettajan työstä tää nykyinen koulutus ei anna semmosta niinku riittävän kokonaisvaltasta kuvaa, vaan se jää niinkun sillä tavalla vajaaksi, että tota...Kyllä niinkun opitunnin pitämiseen ja tähän koulun pitoon siis tällä tasolla antaa kyllä semmoset hyvät perusvalmiudet, mutta ei anna riittäviä valmiuksia siihen, mikä kuitenkin niinku vois sanoo, että suuri osa tai jopa suurin osa opettajan työstä on. Niin se on muuta kuin sitä. Eli se liittyy toisaalta, jos ajatellaan niinkun oppilaiden osalta, nii se liittyy hyvin kokonaisvaltasesti sen oppilaan tukemiseen, et ei pelkästään niinkun oppimisessa, vaan myöskin kaikessa muussa. Sitä kautta se liittyy myöskin yhteistyöhön vanhempien kanssa, yhteistyöhön muiden ammattialojen ihmisten kanssa niinku esimerkiksi vaikkapa nyt koulunkäyntiavustajat, ohjaajat ja erityisopetus ja tuota...no rehtori, koulun johtaja...kollegat. Ja se puoli niinkun jää nykysellään niinkun liian vähälle. OK 3

Opettajankouluttaja (OK 3) ottaa puheenvuorossaan lukuun 4.3.1 viitaten esiin koulutuksen kykenemättömyyden tavoittaa esimerkiksi oppilaiden tukemiseen liittyviä, moniverkostoisen yhteistyön ulottuvuuksia. Lisäksi OK 3:n koulutukseen kohdistuva palaute rakentaa LO 2:n esimerkin lailla käsityksiä opettajan työn ristiriitaisesta todellisuudesta ja asiantuntijuuden merkityksistä. Opettajan todellisen asiantuntijuuden näkökulmasta tarkasteltuna, opettajan rooli oppimisen ohjaajana näyttäytyy riittämättömänä. Koulutyön todellisuus edellyttää jaetun asiantuntijuuden sisäistämistä ja osaamista, jonka tavoittaminen koulutuksessa jää kuitenkin uupumaan.

OK 1 puolestaan toteaa opettajankoulutukseen kohdistuvan kritiikin olevan enemmän riippuvaista siitä, miten opettajankoulutuksessa kehittyvää asiantuntijuutta ja osaamista päästään työelämässä hyödyntämään.

No mitä mä oon tosta ymmärtäny että...kun ei opintojen aikana vielä niinku tajuaakaan, että ihan hyvä koulutushan se kyllä on. Että paljon (tutkija: opiskelijat) murisee sen viiden vuoden aikana, että eihän tästä mitään jääny käteen. Niin ne on tajunnu nyt kun ne on astunu työelämään, että kyllähän siellä itse asiassa onkin aika paljon valmiuksia saanu. Mutta sekin on niin subjektiivinen kokemus siinä mielessä, että...muutama on osunu semmoseen paikkaan, jossa esimies on torpedoinu suurin piirtein kaiken nii...ei se sitten se koulutuskaan anna, koska se kulttuuri siellä koululla, mihin oot osunu on ollu huono, niin se ei sitten peilaa niinkun sitä mitä se ois jos ois päässy semmoseen paikkaan, jossa toimii ja ois saanu käyttää koulutuksen tuottamaa osaamista että...Esimiehestä on tosi paljon kiinni sit se mitä pääsee siellä tekee. OK 1



OK 1:n puheessa opiskelijoiden kerrotaan kohdistavan koulutukseen paljolti palautetta, vaikka työelämässä opettajana toimimisen valmiuksiin ollaankin pääpiirteittäin tyytyväisiä. OK 1:n puheenvuoron perusteella opettajankoulutuksen kehittämistä vahvemmin kritiikissä on kuitenkin kyse työyhteisöissä ja koulun kulttuurissa vallitsevista eroavaisuuksista. Esimerkin mukaan ratkaisevinta työssä aloittavan opettajan kannalta on esimiehen suhtautuminen työuraansa aloittavan opettajan, uuden asiantuntijan mukanaan tuomaan osaamiseen ja koulun toimintatapoja koskevaan muutokseen. Lukuun 5.1 viitaten, tutkimukseen osallistuneiden noviisiopettajien puhetta määrittävät koulun kulttuuriin liittyvät rajoitukset ja kokeneempien opettajien vastustuksen koetaan osittain uhkaavan omaan asiantuntijuuteen liittyvää toiminnan vapautta.

OK 1:n näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksessa kehittyvien valmiuksien hyödyntäminen on vahvasti työyhteisöstä riippuvaista. Koulutuksen tavoitteen ja tehtävän kannalta katsottuna esimerkin kaltainen tilanne on kiinnostava. Lukuun 5.2.1 viitaten, koulutuksen tavoittelemat, koulua koskevien muutospyrkimysten onnistuminen valikoituukin sen mukaan, millaisiin opetustyön arvoihin ja käsityksiin esimiehen luotsaama työyhteisö sitoutuu. Luokanopettajien puheenvuoroissa käsittelyä vaativien aiheiden painopiste keskittyy kuitenkin työyhteisön vastustusta tai jaetun asiantuntijuuden elementtejä vahvemmin opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin ottaa työssäjaksamisen näkökulmia huomioon jo koulutuksen aikana:

Ei mun mielestä (tutkija: koulutuksessa) puhuttu, et ois mistään työnohjauksesta tai psykologista tai muusta ollu puhe. Nyt olin Nuori opettaja- koulutuksessa - OAJ:n koulutuksessa, niin siellä vasta puhuttiin. Monet oli, suurin piirtein kaikki oli aika väsyneitä. Kaikki virkaruljanssit, kesä ilman palkkaa, koko kevään stressaa, ei nukuta hirveesti yöllä...siis tämmösiä niin mä olin jotenki hämmästynyt miten yleisiä ne on. Että niinku todella stressaantunutta porukkaa on nuoret opettajat. Et se oli niinku itelle aikamoine yllätys...Ja ja...Kyllä siitä pitäis puhua ehtottomasti. Se työssäjaksaminen, et miten se onnistuu...Koska eihän väsyneestä opettajasta oo hyötyä oppilaalle. (LO 1)

Ja ehkä myös niihin vaikeisiin tilanteisiin kasvattaminen, että kyllä siinä saa itseensä koota niinku aika paljon kun hyppää tuonne työelämään. Ja sellasta jo enneltaehkäsevää työssäjaksamiseen puuttumista niinkun ehtottomasti. Että mitä tehdä, kun kohtaa se hetki, että ei niinku meinaa saada itsestään mitään irti. Ja siihen valmistautumista, että niitä hetkiä tulee. Ja jollakin tavalla sen korostamista, että ne ihan teet...Ihanteita on hyvä olla, mutta ihminen on ihan hyvä, jos siitä työstä nyt selviytyy sitte jollakin tavalla. Mutta hirmu vaikeehan se on niinku miettiä, että mitkä ne tavat vois tavallaan siellä opettajankoulutuksessa olla, että se realiteetti niinku tulis lähemmäs. (LO 3)

LO 1 pohtii noviisiopettajien samankaltaisten työelämäkokemusten kautta opettajuuden kipupisteiden käsittelyn ja tiedostamisen tarvetta koulutuksessa. Opettajan ammattiin liittyvien ehtojen tarkastelu voisi osaltaan tukea työuransa alkuvaiheessa ponnistelevaa opettajaa. Väsyminen on prosessina yksilöllinen, mutta aiheen käsittely jo koulutuksessa voisi osaltaan kasvattaa tulevien opettajien ymmärrystä mahdollisesti eteen tulevista tilanteista ja tuntemuksista. LO 3:n puheenvuorossa kritiikki rakentuu ennen kaikkea opettajuuden ihanteiden ja riittämättömyyden kokemusten väliselle vuoropuhelulle. Opettajankoulutusta koskevassa palautteessa tulevien opettajien huomio tulisi haastatteluun osal-

listuneiden luokanopettajien mukaan suunnata ihanteita vahvemmin juuri niihin tuntemuksiin, joita opettajan arki pitää sisällään.

Koulutukseen kohdistuvan kritiikin avulla otetaan kantaa opettajuuden avoimemman ja totuudenmukaisemman tarkastelutavan puolesta jo osana opettajankoulutusta. Todellisuuden ja haastavien ilmiöiden tavoittamisen vaikeus on kuitenkin tiedostettua; opiskeluaikaan verrattuna tarve ilmiöiden ja tuntemusten käsittelyyn on vasta työelämässä aito ja ajankohtainen. Ammatin kokonaisvaltaiseen luonteeseen ja ehtoihin pureutuva avoin keskustelukulttuuri synnyttäisi vastaajien mukaan edes aavistuksen siitä, mitä valmistuva luokanopettaja kohtaa työelämäänsä siirtymisen vaiheessa.

### 5.2.3 Koulutuksen kehittämisen haasteet

Kritiikin ja palautteen lisäksi vastaajien puheesta on läpi tutkimusaineiston löydettävissä opettajankoulutusta koskevia kehitysehdotuksia ja näkökulmia, joita vastaajien mukaan tulisi ottaa paremmin huomioon tulevia opettajia kouluttaessa. Opettajankouluttajat (OK 1 ja OK 2) ottavat puheenvuoroissaan kantaa koulutuksen sisällöllisiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin sekä siihen, miten tavoitteita tulisi pyrkiä toteuttamaan.

Ollaan paljon pohdittu tätä ja sietää pohtiakin eli...Kuinka niinku kasvatustiede ja pomit voisi näyttäytyä kiinteemmin yhteistyössä...(OK 1)

Ennen kaikkea onko se sitten sitä, että tulis suurempia linjauksia. Se sirpalemaisuus, mitä se sitten onkaan, että se niinku tavallaan vähenis. Mut se, että se opiskeleminen ja se työn tekeminen ois niinkun jotenkin semmosta rauhallisempaa. Siinä ois enemmän aikaa ajatella ja tehdä ja enemmän ehkä sitä, että sen tieteellisyyden rinnalla kuitenkin kulkis se tekemisen meininki että ei liikaa siirrytä siihen, et se on sitä keskustelua. Keskustellaan kaikista asioista. Ja pyritään niinku sillä verbaliikalla tuomaan niitä vaan se, että se ois kuitenkin semmosta kokonaisvaltasta toimintaa. Et vaikka ollaankin yliopistossa, niin kuitenkin nähtäis että sekin voi perustua tieteellisyyteen ja...tutkimukseen. Mut tällasta niinkun...luovaa toimintaa ja tämmösiin taideaineisiin pohjautuvaa toimintaa, sitä pitäs niinkun...lisätä, koska sit kuitenkin ehkä tämä maailma on menossa aika sellaiseksi...suorittamissuuntaseksi ja sit tavallaan se, että niitten kautta vois myös toteuttaa niitä monia muita asioita...et jos sitä ei enää niinku pidettä pelkästään, että se on rahanmenoa ja sitten...semmosta niinkun viihdykettä, et tavallaan niitten asemaa pitäs pyrkiä vahvistamaan. (OK 2)

Opettajankouluttajien (OK 1 ja OK 2) puheessa koulutuksen kehittämistä koskevat näkökulmat liittyvät opintojen kokonaisvaltaisempaa toteuttamistapaa koskeviin ehdotuksiin. OK 1 pohtii kasvatukseen liittyvien ilmiöiden yhteyttä luokanopettajakoulutuksen muihin opintoihin. OK 2 puolestaan viittaa puheensa opintojen eheämpään tarkastelutapaan sekä työtahdin hidastamiseen. Asiantuntijuuden rakentumiselle tulisi etsiä vaihtoehtoisia ja avarakatseisempia tapoja ja ennen kaikkea sille tulisi varata tarpeeksi aikaa. Ajattelutaitoja ja keskustelukulttuuria ylläpitävässä opiskelukulttuurissa ei tulisi unohtaa luovuutta tai siihen pyrkivää toimintaa.

OK 2:n puheesta onkin löydettävissä asenteiden sekä arvostuksen yhteys tehokkuusajatteluun ja resursseihin. Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa myös opettajan asiantuntijuuden kehittyminen perustetaan tehokkaiden toimintamallien ympärille, jotka eivät kuitenkaan palvele tarkoitustaan aina parhaalla mah-

dollisella tavalla. Puheenvuoroissa opettajankoulutuksen kehittämisen mahdollisuudet näyttäytyvät haastavina ja vaikka koulutuksen kehittämistä koskeva tarve tiedostettaisiin, siihen liittyvät OK 2:n puheessa esiin nousseet, resursseihin liittyvät kysymykset. Opettajankouluttaja 3 nostaa puheenvuorossaan esiin myös koulutuksen kehittämiseen vaikuttavan, päätöksentekoon liittyvän vallan rakenteet:

Niin pitäis rakentaa opettajankoulutuksen ja koulujen välistä yhteyttä ihan selvästi erilaiselta pohjalta...mut sehän edellyttää myös sitä, että koko se ajattelutapa ja myöskin niinkun käytänteet ja myöskin rahoitusmallit pitäis muuttaa kyllä. – – Et se tavallaan...Sitä saa mitä pyytää ja jos tää opetuskulttuuriministeriö tällasta rahoitusapparaattia pitää pystyssä niin tota...saa mitä tilaa. Ei tämmönen koulujen ja kuntien ja opettajankoulutuslaitosten yhteistyö siitä niinku pysty kehittymään jos näitä rahoitusmalleja ei muuteta. Tää koskee myöskin harjottelukoulujen rahoitusta, joka tulee ihan suoraan ministeriöstä harjottelukouluille ihan korvamerkittynä. Jos se vastaava raha käytettäis jollakin muulla tavalla, niin ne mahdollisuudet sen yhteistyön kehittämiseen olis ihan erilaiset. – – Että kaikella tavalla koko tää harjottelu-konsepti niin mun mielestä pitäis räjäyttää ja kattoo lähinnä niinku siitä näkökulmasta, että minkälaista tietoa ja kokemusta se tuleva opettaja tarvitsee. Tällä hetkellä se on mennä niinku siihen, että kun meillä nyt sattuu olemaan tämmönen normaalikoulujärjestelmä, niin sitten täytyy ne ihmiset sitten työllistää ja sit se hirveen paljon pohjautuu tähän ammattiryhmän edunvalvontaan, että näitä pidetään pystyssä ja rahoitetaan niinkin vahvasti, kun mitä tällä hetkellä rahoitetaan. Jos se raha käytettäis johonkin muuhun, mun mielestä saatais paljon enemmän hyödyllistä aikaan. (OK 3)

OK 3:n puheenvuorossa koulutuspoliittinen tilanne resursseihin liittyvine päätöksineen on lopulta ratkaisevin vaikuttaja myös opettajankoulutuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa. Puheessa korostuu lukuun 4.3 viitaten, tarve koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön lisäämiselle, mikä puolestaan edellyttää muutoksia sekä ajatusten että organisaation rakenteita koskevien käytänteiden tasolla. Selonteossaan OK 3 ottaa kantaa harjoittelukouluja koskevaan koulutuspoliittiseen päätöksentekoon sekä organisaatiota koskevaan toimintaan. Opettajankouluttaja (OK 3) ehdottaakin puheenvuorossaan resurssien suuntaamista ”johonkin muuhun”, jotta ”saatais paljon enemmän hyödyllistä aikaan”. Opettajankoulutusta koskevat muutosehdotukset nähdään välttämättäminä, jotta työtodellisuuden ja koulutuksen välisestä vuorovaikutuksesta tulisi aidompaa ja koulutuksesta valmistuvat opettajat saisivat heitä hyödyttäviä kokemuksia ja valmiuksia työelämää varten. OK 2 nostaa puheenvuorossaan esiin työelämän ja koulutuksen yhteistyöhön liittyvän näkökulman, johon sisältyvät mahdollisuudet tarjoavat vaihtoehdon koulutuksen kehittämistä koskevaan keskusteluun:

Se on myös mun mielestä kiva, että sitten tulee tämmösiä että kun (tutkija: valmistuvat opiskelijat) lähtee kentälle töihin, niin sit säilyy se yhteys. Ja että, hei voidaanko me tulla sinne käymään ja kattomaan, että mitä te teette. (OK 2)

Valmistuneiden luokanopettajien ja koulutuksen väliseen vuoropuheluun kannustaminen kertoo osaltaan siitä, että myös opettajankouluttaja (OK 2) kokee opettajan työn ”läpinäkyvyyden” ja todellisuuden tavoittamiseen liittyvän yhteyden merkityksellisenä. Opettajankouluttajan esimerkkiin sisältyy mahdolli-

suus, joka parhaimmillaan voi tuoda myös koulutukseen arvokasta tietoa siitä, millaista asiantuntijuutta ja haasteita kohti opettajaksi opiskelevia tulisi ohjata ja kasvattaa, tässä ja nyt.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimustulosten tulkinta

Tässä tutkimuksessa on annettu ääni sekä työelämänsä alkutaipaleella toimiville luokanopettajille että luokanopettajakoulutuksessa työskenteleville opettajankouluttajille. Teemahaastatteluiden myötä tutkimukseen osallistuneet ovat arvioineet luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä lähtökohtia ja ehtoja niin opettajankoulutuksen kuin opettajan työn todellisuuden näkökulmasta. Vastaajien puheenvuorot osoittavat, että 2010-luvulla työskentelevän opettajan asiantuntijuuden vaatimukset asettavat haasteensa sekä opettajankoulutukselle että työelämäänsä aloittavalle luokanopettajalle. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen kannalta oleellisimpia huomioita ja tuloksia, jotka jakautuvat opettajankoulutuksessa kehittyvän asiantuntijuuden, koulutuksen tehtävään liittyvien näkökulmien sekä asiantuntijuuteen kietoutuvien merkitysten ympärille.

#### 6.1.1 Kehittyvä asiantuntijuus ja koulutuksen rooli toimijuuden määrittäjänä

Tehdyn analyysin ja tulkinnan perusteella opettajankoulutuksen anti luokanopettajan teoreettisen asiantuntijatiedon kehittämiseksi on vahvaa ja opinnoissa annetaan tilaa myös opettajuuden eettis-moraalisten kysymysten käsittelylle. Tynjälä (2010) korostaa teoreettis-käsitteellisen tiedon olevan yksi asiantuntijuuden tärkeimmistä pääelementeistä. Teorian lisäksi myös käytäntöön, itsesääntelyyn ja sosiokulttuuriin liittyvä tieto kuuluvat osaksi asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavaa integratiivisen pedagogiikan mallia. (Tynjälä 2010, 79-84.) Tämän tutkimuksen yhteydessä kävi kuitenkin ilmi, ettei opettajankoulutuksessa kehittyvän, kasvatuksen ilmiöihin liittyvän asiantuntijatiedon ja opettajuuden eettis-moraalisten kysymysten koettu kiinnittyvän riittävällä tavalla opettajan työn todellisuuteen ja tilanteisiin, joihin opettaja väistämättä törmää elämissä maailman haasteiden värittämässä koulumaailmassa. Lukuun 4.1 viitaten, tutkimuksen tavoittamaa teorian ja käytännön vuoropuheluun liittyvää epävarmuutta kuvaa hyvin opintoihin liittyvien eettisten ja teoreettisten tarkastelu-

tapojen mahdollisuudet, joiden nähdään olevan oppiaineista ja opettajankoulutuksen rakenteiden varaan muodostetuista ajattelumalleista ja käytänteistä riippuvaisia (luvut 4.1.1 ja 4.1.2).

Luokanopettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen liitettiin tutkimuksessa tiiviisti osaksi opetusharjoitteluita ja opetusharjoitteluun liittyvää ohjausta. Käytännön kokemuksia tavoittava opetusharjoittelu sai tässä tutkimuksessa paradoksaalisen merkityksen: kontekstien tarjoamaa todellisuutta ja opettajan työkuvaan liittyvää yhteistyötä ja moniammatillisuuden mukanaan tuomia mahdollisuuksia ei luokanopettajien, kuten myöskään opettajankouluttajien mukaan kyetä tavoittamaan asiantuntijuutta riittävästi kehittävällä tavalla (luku 4.3). Samankaltaisiin tutkimustuloksiin on päätyneet myös Joutsela (2013) tutkiessaan maisterivaiheen opiskelijoiden ja aloittelevien opettajien kokemuksia opettajan asiantuntijuuden kehityksen vaiheista. Kiviniemen (1997) tulkinta opetusharjoitteluun liittyvästä, oppimisen illuusioon tähtäävästä pelistä oli osittain havaittavissa myös tässä tutkimuksessa, jossa luokanopettajien kokemukset opetusharjoitteluista herättävät kysymään harjoitteluvaiheen mahdollisuuksista tarjota tuleville opettajille ymmärrystä opettajan kokonaisvaltaisesta työkuvasta, asiantuntijuudesta sekä kiinnittymisestä kouluyhteisöön.

Opettajankoulutuksen toimintakulttuuria leimaava opettajuuden myytti sekä opettajan ammattitaidon ja asiantuntijuuden käsittäminen sisäsyntyisenä voivat pahimmillaan johtaa opettajan työn kasvatustodellisuuden sisältämien haasteiden kohtaamista välttäviin toimintamalleihin, johon tutkimuksenikin osaltaan viittaa luvussa 4.2 (Britzman 1986; Britzman & Dippon 2000; Nikkola 2011). Britzmanin & Dippon (2000, 32) kysymys opettajankoulutuksen mahdollisuuksista tarjota tuleville opettajille hallinnan ja esiintymisen sijaan todellisuuden ymmärtämiseen tähtääviä ajattelun taitoja, on siis tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna edelleen ajankohtainen. Konkreettisten kokemusten hyödyntäminen opettajaksi kehittymisen prosessissa ei välttämättä tarkoita käytännön korostamista, vaan tiedostamiseen ja ymmärtämiseen pohjaavaa ajattelua ja toimintaa (Nikkola 2011). Moilanen (2007) luonnehtii ilmiötä osuvasti toimintapätevyyden käsitteen avulla, johon sisältyvät ajatusmallit ja perusteet ovat löydettävissä myös Jyväskylän yliopiston entisen oivallusryhmän, nykyisen integraatiokoulutuksen toiminnan perusteista. Koulutuksen keskeisimmät oivallukset liittyvät oman subjektiivisuuden havaitsemiseen sekä ryhmän toimintaan liittyvien merkitysten ymmärtämiseen. (Moilanen 2007, 103-105.)

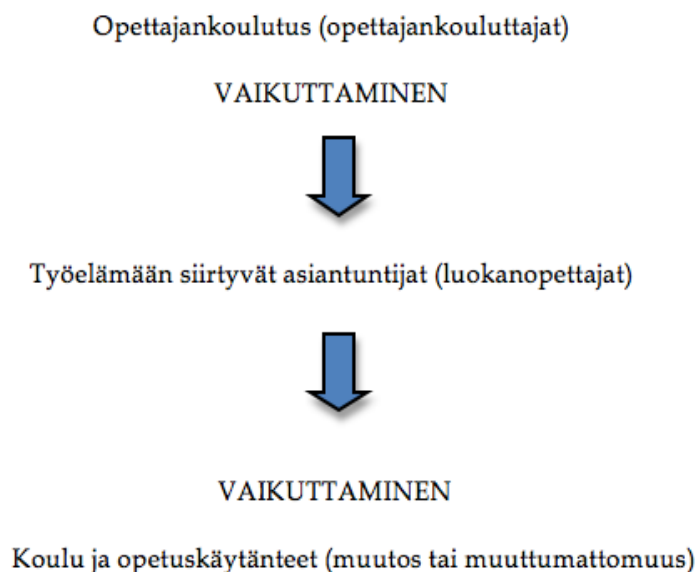
Diskurssianalyttisin silmälasein tarkasteltuna tutkimuksessa muodostettiin kritiikin kautta todellisuuskuvaa opettajankoulutuksen ja opettajan työn ehtojen välisestä suhteesta. Palaute kohdistuukin jo edellä mainittujen ilmiöiden ja opettajan työn moninaisuuden sekä työhön sisältyvän epävarmuuden tavoittamattomuuteen koulutuksessa (luku 5.2.2). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kritiikki toimii kannanottona avoimemman keskustelukulttuurin ja oppimisympäristön puolesta. Kyse on yhtäältä opiskelijoiden sitoutumisesta koulutuksen ehtoihin, kuin myös konteksteista, joiden kautta oppimiskokemuksia tavoitetaan. Toisaalta palautteen taustalla on havaittavissa myös vastuun ja resursseihin liittyvän vallankäytön kysymykset (luku 5.2.3). Puheenvuoroissa läpi tutkimuksen toistuvat vastuun kysymykset koskettavat sekä opettajaksi opiske-

levien että opettajankouluttajien toimintaa, kuten myöskin resursseihin liittyvän päätösvallan omaavia tahoja. Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta niin luokanopettajat kuin opettajankouluttajatkin toivoivat kasvatuksen ja opetus-todellisuuden ilmiöiden syventämisen lisäksi enemmän aikaa sisäistää niihin liittyvää ymmärrystä.

Luvussa 5.2.1 opettajankoulutuksen tavoitteeseen ja tehtävään liittyvät merkitykset avaavat kiinnostavia näkökulmia siihen, millaista asiantuntijuutta opettajankoulutuksessa koetaan rakennettavan. Opettajankoulutuksen rooli koulutuksesta valmistuvien opettajien ammatillisen toimijuuden määrittäjänä koettiin merkityksellisenä ja puheessa korostui opettajankouluttajien vastuu ja velvoite koulutuksen sisältämään tehtävää kohtaan. Ammatillisessa toimijuudessa on kyse yksilön vaikuttamismahdollisuuksista omaan työhönsä esimerkiksi työn sisältöön tai ehtoihin liittyvän neuvottelun kautta (Vähäsantanen & al. 2012). Tutkimuksessa on havaittavissa ammatilliseen toimijuuteen liittyvät, toisistaan eriävät tulkintamallit, jotka esiintyvät aika ajoin myös päällekkäisinä.

Koulun muutosta ja uutta asiantuntijuutta tavoitteleva opettajankoulutus kohtaa vastakkaisen näkökulman, jossa hallintaa korostavat, muuttumattomat rakenteet seuraavat koulutuksesta valmistuvia työelämään. Toiminta pysyy osaltaan muuttumattomana, opettajuus tulkitaan sisäsyntyisenä ja koulun toimintaan sekä opetukseen kohdistuvat muutospyrkimykset rajallisina. Aidon professionaalisuuden saavuttaminen tulkitaan Lapinojan ja Heikkisen (2008) mukaan kuitenkin mahdolliseksi vasta, kun opettaja hylkää ”säilyttäjän” viittansa pyrkien kohti autonomista toimijuutta ja ajattelua. Todelliseen autonomiseen toimijuuteen liittyy myös yhteiskunnallinen ulottuvuus ja pyrkimys vaikuttaa opetuksen ja kasvatuksen kysymyksiin julkisesti. (Lapinoja & Heikkinen 2008, 156-157.)

Tutkimuksessa rakentuukin opettajankoulutuksen (ts. opettajankouluttajien), työelämäänsä aloittavien luokanopettajien ja koulumaaailman välillä vallitseva hierarkkinen vaikuttamisen malli. Koulun toiminnan ja opetuksen muutosta tavoittelevan, koulutuksessa ”istutettavan” uuden asiantuntijuuden ihanne on tavoitettavissa myös luokanopettajien puheenvuoroissa, joihin sisältyi omaan työhön ja koulun toimintaan kohdistuvia vaikuttamistavoitteita ja -pyrkimyksiä. Tutkimusaineistosta löydettävä, uuden asiantuntijuuden ihanne kytkeytyy osaltaan Laineen (2004) ja Luukkaisen (2004) uuden asiantuntijuuden ja uusprofessionalismin käsitteeseen. Uusprofessionalismi hylkää perinteisen professionalismin määritelmät ammatin kapea-alaisesta tulkinnasta ja siirtyy kohti yhteiskunnallista, eettistä ja kriittistä toimijuutta, johon liittyy ammattia uudistava ja tutkiva työote. (Laine 2004, 54-58.) Koulun ja opetustyön uudistamisen näkökulmasta opettajankoulutus tavoittelee toiminnallaan koulun muutosta, jossa valmistuvien opettajien rooli on muutoksen toteuttamisen kannalta oleellinen. Toisaalta kuvio on tulkittavissa myös jo edellä mainittujen, muuttumattomien toimintamallien siirtämisenä luokanopettajien välityksellä koulumaaailmaan (kuvio 7).



Kuvio 7. Hierarkkinen vaikuttamisen malli.

### 6.1.2 Puheessa rakentuvat asiantuntijuuden merkitykset

Opettajan asiantuntijuuden ehtoihin liittyvät puhettavat kietoutuivat yhtäältä noviteetin, koulukontekstien moninaisuuden kuin toimijuudenkin ympärille. Työhön kohdistuvien vaatimusten ja opettajan autonomian välillä tasapainoileminen osoittautui haastavaksi. Esiin nousivat myös opettajan työhön liittyvät riittämättömyyden tunteet ja ammatti-identiteetin kriisiytyminen. Koulu edellyttää muuttuvine konteksteineen opettajalta tilanteiden vaatimaa asiantuntijuutta, toimijuutta, epävarmuudensietokykyä sekä luottamusta omaa opetusta ja kasvatusta koskevaa ideologiaa kohtaan. Puheenvuorojen yhteiseksi nimittäjäksi osoittautui ammattiin liittyvä paradoksi ”mahdottoman” ymmärtämisestä ja haltuun ottamisesta (luku 5.1.2). Edellisessä luvussa (6.1.1) rakennetun mallin (kuvio 7) sisältämä, koulun toimintakulttuuriin ja opetuksen muutokseen liittyvät vaikuttamisen tavoitteet nousivat selkeästi esiin myös noviisiopettajien puheenvuoroissa.

Uusi asiantuntijuus ja toimijuus opettajayhteisössä näyttäytyivät noviisiopettajien näkökulmasta tarkasteltuna kuitenkin ristiriitaisena. Työyhteisön sisältämät mentoroinnin ja vertaistuen mahdollisuudet tiedostettiin, mutta samalla kokeneemmat opettajat ja koulun toimintakulttuuri muodostivat uhkakuvia ammatillisen osaamisen toteuttamiselle (luku 5.1.1). Myös Blomberg (2008) tuo noviisiopettajien työkokemuksia tavoittavassa tutkimuksessaan esiin aloittelevien opettajien ristiriitaisia tuntemuksia ja suhtautumistapoja työyhteisöä ja koulun toimintakulttuuria kohtaan. Kollegoihin yhdistetyt uhkakuvat liittyivät tutkimuksessani kuitenkin kokemuksi enemmän vastaajien muodostamiin käsityksiin ja mielikuviin siitä, millaista vastustusta heidän toimintansa



kokeneempien opettajien keskuudessa aiheuttaisi. Noviisiopettajien puhetta leimasi osaltaan myös ihanteiden kaksijakoisuus ja alttius eri toimintamallien omaksumiselle. Kokemuksista nousi tarve tulla aika ajoin "herätelleyksi" ja oman opetus- ja kasvatustilanteiden muotoutumiseen ja vahvistamiseen tarvittiin tukea. Puheenvuoroissa tuli vahvasti esille metakognitiivisiin taitoihin kietoutuvaa reflektointia sekä omaan osaamiseen, toimintaan ja ammatilliseen kompetenssiin kohdistuvaa itsearviointia (ks. Ruohotie 2008).

Luokanopettajien kokemuksista välittyi myös kriittisyyttä, rohkeutta vaikuttaa ja muuttaa koulussa vallitsevia toimintamalleja ja käytänteitä. Virtasen (2013) mukaan juuri itsesäätelyyn liittyvä, proaktiivinen toiminta näyttäytyy esimerkiksi opettajan työssä haasteisiin ja epäkohtiin tarttumisenä. Vastakohtana on puolestaan reaktiivisuus - tilanteisiin sopeutuminen ja reagoiminen hetkessä. Kuten Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen (2010) toteavat, vahva toimijuus ei kuitenkaan johda yksinään myönteisiin vaikutuksiin työelämässä, vaan organisaation yhteisöllisillä toimintamalleilla on merkityksensä toimijuuden vahvistamisessa ja uuden asiantuntijatiedon hyödyntämisessä.

Kajaalan (2014) tutkimus aloittelevien luokanopettajien kokeilevan työotteen mahdollisuuksista puoltaa kuitenkin käsitystä siitä, että omaan opetus- ja kasvatustilanteeseen nojaavaa asiantuntijuutta on mahdollista toteuttaa työhön ja toimintaan kohdistuvista vaatimuksista huolimatta. Tämä tutkimus luo oman tulkintakehyksensä sille, miten haastavaa ja toisaalta mahdotonta opettajan asiantuntijuuden määrittäminen on todellisuudessa, jossa työn käytäntö vaihtelee ja perustuu varman tiedon sijasta epävarmaan (ks. myös Moilanen 2007). Nuoren ja aloittelevan opettajan näkökulmasta olen käynyt koko tutkimuksen ajan vuoropuhelua oman, jo rakentuneen asiantuntijuuden näkökulmasta ja pohtinut, millaista osaamista ja ajattelua nykyinen työelämä minulta odottaa ja tulee vaatimaan. Ovatko tutkimuksessa tavoittamani, "uuden, muutokseen pyrkivän asiantuntijuuden" ulottuvuudet juuri niitä asioita, joita haluan ja olen velvoitettu työssäni tavoittelemaan?

Opettajana, oman alani asiantuntijana, minun on toki tiedostettava aika ja yhteiskunta, jossa elämme. Tekeekö asiantuntijuuden nimeäminen moderniksi opettajuudesta kuitenkaan riittävää, jos hylätään vuosikausia oivallisiksi osoittaneet toimintamallit? Edellä kuvattu vaihtoehtojen välillä tasapainoileminen näyttää olevan juuri sitä "taistelua", jota tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat ja ilmiötä vierestä seuraavat opettajankouluttajat tässä tutkimusraportissa pohtivat. Voiko kyse olla valinnoista? Sopeutumisen ja mukautumisen vastakohtaksi nousevat vaikuttaminen ja toiminta. Opetuksen rinnalla kulkee myös vastuu lasten ja nuorten kasvattamisesta omat vaikutusmahdollisuutensa tiedostaviksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka kunnioittavat ja arvostavat toiminnassaan omaa ja muiden kanssavaeltajien ihmisarvoa, elinympäristöä unohtamatta. Valintoja tehdessään yksilön, erityisesti opettajan, on perusteltava päätöksensä tiedolla, jota opettajankoulutuksessa ja työelämässä karttuneen kokemuksen pohjalta toivon voida kutsuttavan asiantuntijuudeksi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusraportti on tutkijan tulkintoihin perustuva konstruktio, jota luonnehditaan usein myös tutkimuksen kulmakiveksi. Tutkimusprosessin kuvaaminen auttaa lukijaa paitsi ymmärtämään tutkimuksen kulkua, myös lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tutkijan tehtävänä on selvittää, millaisin olettamuksin tutkimusaineistoa on kerätty. Raportoinnin kannalta on puolestaan tärkeää, että tutkijalla on johdonmukainen käsitys omista tulkinnoista ja niihin johtaneista perusteista. Tulkintojen todenperäisyyden todistamista vahvemmin lukijalle tulisikin antaa välineitä arvioida, onko tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä myös lukijan näkökulmasta tarkasteltuna uskottava. (Kiviniemi 2007, 82-83.)

Tuomi ja Sarajärvi (2012) toteavat, että tutkijan on välitettävä riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Olen kertonut tutkimusraporttini menetelmällisessä osassa (luku 3) tutkimuksen lähtökohtiin - tutkimuskohteeseen ja tavoitteisiin - liittyvistä näkökulmista, aineiston keräämisen vaiheista, tutkimusjoukon valikoitumisesta haastateltavakseni, tutkimuksen aikataulusta ja aineistoon liittyvän analyysin vaiheista sekä menetelmällisistä ratkaisuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 140-141.) Seuraavaksi syvennyn tarkastelemaan tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä sekä tutkijan positioon ja toimintaan liittyviä näkökohtia.

Koen tutkimusaiheen lähtökohtiin perustuvan pohdinnan tärkeänä ja kerron siitä lukijalla jo tutkimusraporttini alkupuolella. Olenhan opettajankoulutuksesta valmistuva ja pohtinut omakohtaisestikin koulutuksen aikana ehtoja, joiden varassa luokanopettajan asiantuntijuus kehittyy. Tutkimuksellisten lähtökohtien kautta olen halunnut myös osoittaa lukijalle, miten epäselvänä ja risiiritiäisenä luokanopettajan asiantuntijuuden ilmiö on opinnoista ja opetusharjoittelusta huolimatta minulle näyttäytynyt. Laineen (2007) mukaan tutkijan on aika ajoin tarkasteltava tutkimustaan kritiikin ja reflektion avulla - tehtyjä tulkintoja tulee kyseenalaistaa ja myöskin tiedostaa lähtökohdat, jotka ovat johtaneet tutkimuksen toteuttamiseen. Toiseuden tavoittaminen voi alkaa, kun tutkija pysähtyy tutkimaan spontaanin ymmärryksensä ja tulkinnan perusteita. Fenomenologisen eli kokemuksiä tavoittavan tutkimuksen puitteissa tutkijan on kuitenkin hyväksyttävä esimerkiksi merkityksiin ja kokemuksiin, myös ihmis-käsitykseen liittyviä teoreettisia lähtökohtia. (Laine 2007, 34-35.)

Moilanen ja Räihä (2007) toteavat, että tutkijan on kiinnitettävä aina huomionsa siihen, miten esiymmärrys tai ennakkoluulot vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen. Esiymmärryksen lisääntyminen voi muuttaa itse tutkimusongelmaa. On tärkeää myös tiedostaa, että tulkintaan liittyvät kysymykset nojaavat aina olettamusten ja esiymmärryksen varaan. Tutkijan esiymmärrystä ohjaavat teoreettiset lähtökohdat, joihin hän on aiemmin tutustunut. Teoriaan liittykin omat haasteet ja mahdollisuutensa - merkitysten tulee nousta esiin aineistosta, ei teoriasta, mutta tutkimuksen syventämiseen liittyvässä vaiheessa teoreettisten näkökulmien esiin nostaminen on välttämätöntä. (Moilanen & Räihä 2007, 51-53.) Tutkimusasetelma oli minulle lähtökohtaisesti kiinnostava, sillä näin opintojen loppumetreillä ja opettajana jo hetken aikaa työskennelleenä olen päässyt tutkimuksen kautta tarkastelemaan työelämänsä aloittaneiden luokan-

opettajien ja opettajankoulutuksessa työskentelevien opettajankouluttajien näkemyksiä siitä, mitä opettajuus ja siihen sisältyvä asiantuntijuus kokijalleen merkitsevät. Mitä tarkoittaa opettajaksi tai asiantuntijaksi kehittyminen ja millaisiin prosesseihin tämä kaikki kytkeytyy?

Tiedostan tutkijan viittaa kantaessani, ettei tekemässäni tutkimuksessa ole kysymys henkilökohtaisista kokemuksistani tai käsityksistäni opettajankoulutusta tai opettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia kohtaan. Vaikka aiheeseen liittyvät kysymykset ovatkin vauhdittaneet tutkimiseen ryhtymistä, on tutkimuksen punaisena lankana kulkenut koko ajan ajatus siitä, että tekemäni tutkimustyön avulla pystyn selvittämään, mitä haastattelemani luokanopettajat ja opettajankouluttajat aiheesta ajattelevat. Tämä lähtökohta on tärkeä koko tutkimusprosessin luotettavuutta arvioitaessa, mutta erityisesti tulkintoihin vaikuttaneiden perusteiden arvioinnissa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetti on korostunut ja tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia, jossa tutkija on koko tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Myös Tuomi ja Sarajärvi (2012) nostavat esiin puolueettomuusnäkökulmaan liittyvät kysymykset. Tutkijan tulisi toiminnallaan pyrkiä kuuntelemaan ja ymmärtämään tiedonantajia, eikä suodattaa kuulemaansa oman kokemuksellisen kehyksen läpi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luo tutkimusasetelmansa ja tulkitsee sitä, joten havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden kannalta esioletusten rooli on syytä tiedostaa ja huomioida perusteellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 135-136.) Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan ja rehelliseen kerrontaan tutkimusvaiheita ja tutkimuksellisia lähtökohtia kuvatessani. Tulkinnat eivät perustu omiin kokemuksiini opettajankoulutuksen opinnoista tai opettajan työstä, vaan aineistosta nousseihin havaintoihin ja ilmiöihin.

Juhila (2002) pohtii diskurssianalyttisen tutkimuksen suhtautumista tutkijan erilaisiin positioihin. Lähtökohtaisesti diskurssianalyttikon työ on hyvin samankaltaista kuin kohde, johon tutkimus keskittyy. Puhumisen ja kirjoittamisen lisäksi tutkijan työssä korostuu vahva vuorovaikutuksellisuus suhteessa tutkimusaineistoon. Tutkija määritellään aina position kautta, sillä itsensä siirtäminen ulkopuoliseksi tutkittavasta toiminnasta viittaa jo osaltaan position toiminnallisuuteen. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkijan roolia voidaan tarkastella analyttikon, asianajajan, tulkitsijan tai keskustelijan roolien kautta. Tässä tutkimuksessa asemani tutkijana sijoittuu analyttikon ja tulkitsijan välimaastoon. Olen pyrkinyt analyttiseen positioon tarkastellessani selonteoissa esiintyvien representaatioiden lisäksi toimijoiden orientaatioita ja tapoja, joilla he rakentavat todellisuuskuvaa opettajankoulutuksen opinnoista tai opettajan asiantuntijuuteen kohdistuvista vaatimuksista (mm. koulutukseen kohdistuva kritiikki luvussa 5.2.2). Toisaalta tulkitsijan rooli näyttäytyy tutkimuksessani oleellisena, sillä tehdyn analyysin ja aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde on tutkimuksessani vahva. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi nojaa kerättyyn tutkimusaineistoon, josta on löydettävissä myös analyysin johtaneet vihjeet. (Juhila 2002, 201-213.)

Oman tulkintani lisäksi myös graduseminaarin osallistujat, ohjaajat ja kanssaopiskelijat ovat tuoneet tutkimuksen eri vaiheissa esiin omia tulkintojaan tutkimukseen liittyen. Näin ollen tutkimukseen kiinteästi liittyvä toimijuuden käsite ei kosketa ainoastaan haastatteluaineiston puhujia, vaan se laajenee tutkijan lisäksi käsittämään myös tutkimuksen yleisön. (Juhila 2002, 213-214.) Koska olen tehnyt tutkimusta itsenäisesti, seminaareissa esiin nousseet ajatukset, palaute ja keskustelut ovat toimineet apunani myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvien kysymysten äärellä. Tutkimuksen uskottavuus tulee esiin tutkijan tarkastellessa, miten hänen tekemänsä tulkinta ja käsitteellisyys vastaavat muiden käsityksiä aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna seminaareissa esiin noussut palaute aineiston sitaatteihin liittyvistä tulkinnoista näyttäytyy myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa merkityksellisenä. Pyysin seminaarin ohjaajia ja osallistujia arvioimaan rehellisen avoimesti tekemäni tulkinnan ja aineiston välistä suhdetta aina tutkimustyöni käsittelyn yhteydessä.

Moilanen ja Räihä (2007) nostavat esiin luotettavuuteen liittyvän kysymyksen tutkimuksessa tehtyjen havaintojen ja oivallusten yleistämisestä. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan, myös tässä tutkimuksessa tutkittavien määrä on vähäinen. Tutkimushaastatteluihin osallistui ainoastaan kuusi henkilöä ja aineiston kattavuuden kannalta tutkimusjoukko olisi voinut olla suurempi. Yleinen on kuitenkin mahdollista tavoittaa tilastojen sijaan myös yksityiskohdista, vaikkakin sen löytäminen voi olla haasteellista. Analyysissa käyttämäni aineistositaattien rooli on on tulkintojen perustelun kannalta oleellinen. Olen pyrkinyt etsimään aineistosta ”pinnan alla” kyteviä ilmiöitä ja rakenteita puheessa piilevien vihjeiden avulla. (Moilanen & Räihä 2007, 64-67.) Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvän vahvistuvuuden näkökulmasta olen löytänyt tulkinnoilleni tukea myös vastaavia ilmiöitä käsittelevistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213; Moilanen & Räihä 2007, 61). Teoriaan liittyvä triangulaatio on tuonut tutkimukseeni laajempaa näkökulmaa ja analyysimenetelmiin kohdistuvalla triangulaatiolla olen pyrkinyt analysoimaan tutkimusaineistoa monipuolisesti niin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin kuin diskurssi-analyysinkin mahdollistamin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012, 145).

Tutkijan on läpi tutkimusmatkansa arvioitava prosessiin liittyvää etiikkaa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkimustyöhön sisältyvien päätösten vuoksi tutkijan etiikka joutuu koetukselle useita kertoja tutkimusprosessin aikana. Eettisen tarkastelun keskiöön valitaan tavallisesti tiedon hankintaan ja käyttötapoihin liittyvät menetelmät. Tutkittaville on ilmaistava riittävällä tavalla tutkimuksen tavoite ja osallistumisen vapaaehtoisuus. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteettisuoja on tietojen käsittelyn sekä julkistamisen kannalta tärkeää (Eskola & Suoranta 1998, 52-57.).

Olen pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa toteuttamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön nojaavia toimintaperiaatteita, joita ovat Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2008) mukaan tutkimustyöhön liittyvä rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 132-133.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen laajasta opettajankouluttajien ja valmistuneiden luokanopettajien valikoimasta huolimatta olen pyrkinyt tekemään tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden paljastumisen mahdollisimman vai-

keaksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57). Tutkimusjoukon anonymiteettisuojaan liittyvät seikat on otettu tutkimuksessani huomioon karsimalla aineistositaateista niiden sisältämiä tunnistetietoja tai murteeseen viittaavia ilmaisuja, joiden avulla tiedonantajien henkilöllisyys mahdollisesti paljastuisi. Tuomi ja Sarajärvi (2012) muistuttavat, että tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on myös huomioitava tutkimusaiheen ja tiedonkeruumenetelmän valinta. Tutkimukseen osallistuneilla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa, jotta tutkimuksen rehellisyys ei vaarantuisi. Hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen, tutkimuksen vilpittömyyteen sekä rehellisyyteen liittyvä vastuu on tutkimuksen tekijällä eli tutkijalla itsellään. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 129-133.)

### 6.3 Jatkotutkimusajatukset

Opettajuus ja opettajan asiantuntijuuden merkitykset näyttäytyvät ajassamme kiinnostavina ilmiöinä, jotka saavat osakseen paljon huomiota ja mielenkiintoa. Kysymys siitä, miten opettajankoulutus kykenee toiminnallaan vastaamaan tulevaisuuden opettajuuden ja asiantuntijuuden vaatimusten haasteisiin on muuttuvan maailman, arvokäsitysten ja poliittisten myllerrysten keskellä aito ja ajankohtainen. Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen ja opettajan asiantuntijuuden mahdollisuuksia pohtivien osallistujien määrä on laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan pieni. Myös tutkimuksen anti on rajallinen, mutta antaa kuitenkin viitteitä siitä, millaisia käsityksiä opettajankoulutuksessa työskentelevät kouluttajat ja aloittelevat luokanopettajat kokemustensa kautta kohdistavat opettajankoulutuksen tavoitetta ja tehtävää kohtaan. Puheenvuoroissa on löydettävissä kokemuksia ja käsityksiä myös koulumaailmassa esiintyvien asiantuntijuuden vaatimusten ehdoista sekä ilmiöistä, joita noviisiopettajat työnsä alkuvuosina, ammatti-identiteetin muotoutuessa, kohtaavat.

Kiinnostavin jatkotutkimusajatukseni liittyy hyvin ajankohtaiseen, koulun, opettajien ja oppilaiden arkea koskevaan muutokseen: valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistukseen (POPS 2016), joka tulee mahdollisesti asettamaan aivan uudenlaiset vaatimuksensa luokanopettajien ammattitaitoa kohtaan. Olisi hyvin mielenkiintoista selvittää, millaiset valmiudet opettajankoulutuksesta valmistuvat luokanopettajat kokevat opintojen aikana saavuttaneensa opetussuunnitelman sisältämää ilmiöperustaista opetusideologiaa kohtaan. Oppilaiden ja koulun elämismaailmaan liittyvät eettiset kysymykset eivät opetussuunnitelmamuutoksen myötä kuitenkaan katoa mihinkään.

Toinen jatkotutkimuskysymykseni voisi avata näkökulmia siihen, millaisia mahdollisuuksia tai haasteita uuden opetussuunnitelman muutos tuo työuraansa aloittavien luokanopettajien asiantuntijuudelle esimerkiksi elämismaailman merkitysten ymmärtämisen näkökulmasta. Jatkotutkimusajatus voisi koskettaa vaihtoehtoisesti myös koulumaailmassa pitkään työskennelleiden luokanopettajien kokemuksia opettajuuden mahdollisesta muutoksesta. Kun opetukseen liittyvät ajatusmallit tulevat lähivuosina muuttumaan koulumaail-

malle epätyypilliseen tapaan hyvin radikaalisti, muuttuvatko myös käsitykset opettajuudesta ja opettajan asiantuntijuudesta? Jos, niin miten?

Työuraani aloittelevana opettajana olen osaltani mukana koulun ja opetuksen muutoksessa, josta myös tutkimukseeni osallistuvat opettajankouluttajat ja luokanopettajat puhuvat. Toimijuus, vaikuttaminen ja oman asiantuntijuuden kehittymisen seuranta ovat ensisijaisia tutkimuskohteitani jokapäiväisessä opettajan työn arjessa.

## LÄHTEET

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg & al. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-133.
- Britzman, D. & Dippo D. 2000. On the future of awful thoughts in teacher education. *Teaching Education* 11 (1), 31-37.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 133-156.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, O. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.
- Hildén, R. 2002. *Ammatillinen osaaminen hoitotyössä*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hökkä, P. 2012. *Teacher educators amid conflicting demands. Tensions between individual and organizational development*. Doctoral thesis. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 433.
- Hökkä, P., Vähäsantanen K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot -opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 141-159.

- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen & al. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Joutsela, T. 2013. Opiskelijasta opettajaksi. Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Juhila, K. 2002. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen & al. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Tampere: Vastapaino, 201-232.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2014  
[https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko\\_ops\\_2010\\_13](https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13)
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258-274.
- Kajaala, A-L. 2014. "Vaihdan alaa siinä vaiheessa kun mä en jaksa muuta kun mennä opettajanoppaasta kattoo et ai näin vois tän tunnin pitää". Uutta kokeileva työote nuorten opettajien työssä. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016.



- Lapinoja, K. & Heikkinen, H.L.T. 2008. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.
- Lapinoja, K. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa S. Blomberg & al. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-133.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto oppiminen sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Vantaa: WSOY.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus -ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilainen, P. 2007. Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen haasteena. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Kokkola: Chydenius-instituutti, 96-107.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 2009. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa S. Blomberg & al. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-22.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg & al. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-25.
- Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjinä. Teoksessa Blomberg, S. & al. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-43.

- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ruohotie, P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari, K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa. Koulutus - arvot - uudet avaukset. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 199-214.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Acta Universitatis Tamperensis 1559. Tampere University Press.
- Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen & al. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Tynjälä, P. 2002. Konsruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Vantaa: WSOY, 258-274.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79-95.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg & al. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-187.

- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1823. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 nro: 2, 96-106.

## Haastattelukysymyksiä luokanopettajille

1. Kuvaile työnkuvaasi luokanopettajana.
2. Millaiset arvot ja ajatukset luonnehtivat parhaiten omaa opetusfilosofiaasi luokanopettajana?
3. Pyydän sinua arvioimaan ja perustelemaan Jyväskylän yliopiston opettajan-  
koulutuslaitoksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista asteikolla 1-5.  
Asteikolla 1 = tavoite toteutuu mielestäni heikosti, 2= tavoite toteutuu mielestä-  
ni välttävästi/tyydyttävästi, 3= tavoite toteutuu mielestäni hyvin, 4= tavoite  
toteutuu mielestäni kiitettävästi ja 5= tavoite toteutuu mielestäni erinomaisesti.
1. *Eettinen kompetenssi:* Opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toi-  
mintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaat-  
teiden pohjalta.
2. *Intellektuaalinen kompetenssi:* Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatil-  
lisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle.
3. *Viestintä ja vuorovaikutuskompetenssi:* Opiskelija haluaa ja kykenee toimi-  
maan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Opiskelija on  
kykenevä ja kiinnostunut kuuntelemaan toista ja kykenevä viestimään erilaisissa  
vuorovaikutussuhteissa.
4. *Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi:* Opiskelija  
kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistuu niiden  
kehittämiseen, esim. kykenee näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muut-  
tamaan niitä. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä ja  
monikulttuurisuuden ilmentymiä.
5. *Pedagoginen kompetenssi:* Opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteut-  
tamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja.
5. Mitä osa-alueita opettajankoulutuksessa voisi mielestäsi vielä kehittää? Miten?
6. Miten opettajankoulutus on mielestäsi vastannut opettajan työn haasteisiin?
7. Muita ajatuksia aiheeseen liittyen?

## Haastattelukysymyksiä opettajankouluttajille

1. Kuvaile työnkuvaasi opettajankouluttajana.
2. Millaiset arvot ja ajatukset luonnehtivat parhaiten omaa opetusfilosofiaasi opettajankouluttajana?
3. Pyydän sinua arvioimaan ja perustelevaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteita asteikolla 1-5. Asteikolla 1 = tavoite toteutuu mielestäni heikosti, 2= tavoite toteutuu mielestäni välttävästi/tyydyttävästi, 3= tavoite toteutuu mielestäni hyvin, 4= tavoite toteutuu mielestäni kiitettävästi ja 5= tavoite toteutuu mielestäni erinomaisesti.
  1. *Eettinen kompetenssi:* Opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaatteiden pohjalta.
  2. *Intellektuaalinen kompetenssi:* Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle.
  3. *Viestintä ja vuorovaikutuskompetenssi:* Opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Opiskelija on kykenevä ja kiinnostunut kuuntelemaan toista ja kykenevä viestimään erilaisissa vuorovaikutussuhteissa.
  4. *Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi:* Opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistuu niiden kehittämiseen, esim. kykenee näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muuttamaan niitä. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä ja monikulttuurisuuden ilmentymiä.
  5. *Pedagoginen kompetenssi:* Opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja.
5. Mitä osa-alueita opettajankoulutuksessa voisi mielestäsi vielä kehittää? Miten?
6. Miten opettajankoulutus mielestäsi vastaa opettajan työn haasteisiin?
7. Oletko saanut valmistuneilta opiskelijoilta palautetta opinnoista ja niiden vaikuttavuudesta? Jos kyllä, niin millaista? Olisiko palaute mielestäsi hyödyllistä?