

Erityisluokanopettajien ammatillinen identiteetti ja opettajuus koulun työyhteisössä

Noora Puisto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Puisto, Noora. 2015. Erityisluokanopettajien ammatillinen identiteetti ja opettajuus koulun työyhteisössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisluokanopettajien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisluokanopettajien kokemuksia ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kehittymisestä. Tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä erityisluokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui 8 erityisluokanopettajaa eri paikkakunnilta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoitellen, tyypilleen ja luokitellen.

Tutkimuksesta ilmenee, että erityisluokanopettajan ammatillinen identiteetti muodostuu koulutuksen ja työkokemuksen välisessä suhteessa. Koulutuksen katsottiin olevan merkityksellinen, mutta suurin painoarvo annettiin tässä tutkimuksessa kokemukselle. Erityisluokanopettajan työ vaatii asiantuntija-osaamista ja vuorovaikutustaitoja. Erityisluokanopettajien opettajuus perustui oppilaiden kohtaamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön eri yhteistyötahojen kanssa. Tutkimus osoitti, että työyhteisöllä on merkitys työhön ja kollegiaalinen tuki osoittautui tärkeäksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että erityisluokanopettajuus muodostuu kokemuksen myötä, teorian ja käytännön työn vuoropuheluna. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisluokanopettajan työ on vaativaa ja haasteellista työtä, joka edellyttää ammattitaitoista osaamista.

Hakusanat: ammatillinen identiteetti, opettajuus, erityisluokanopettaja, työyhteisö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN IDENTITEETTI	8
2.1	Ammatillinen identiteetti.....	8
2.1.1	Ammatillisen identiteetin muodostuminen	9
2.1.2	Identiteetin käsitteestä	11
2.2	Opettajan ammatillisuus	13
2.2.1	Ammatillinen osaaminen	13
2.2.2	Ammatillinen kasvu metakognitiivisina taitoina	15
2.2.3	Opettajan toimijuus	16
3	OPETTAJUUS	18
3.1	Opettajuus.....	18
3.2	Opettajuuden muodostuminen.....	20
3.2.1	Opettajan työ	21
3.2.2	Opettajuuden yhteiskunnallinen merkitys	23
4	ASiantuntijat työyhteisössä	25
4.1	Asiantuntijuus	25
4.2	Opettajuus kollektiivisena osaamisena ja yhteistyönä.....	27
4.2.1	Opettajan asiantuntijuus.....	28
4.2.2	Työyhteisö	29
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
6.1	Tutkimuksen tarkoitus	33
6.2	Tutkimuksen eteneminen	34

6.3	Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu.....	35
6.4	Haastattelujen toteutus	37
6.5	Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus	37
6.6	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä	38
7	TULOKSET.....	40
7.1	Ammatillinen identiteetti kokemuksen ja koulutuksen yhteispelinä ...	40
7.2	Erietyisluokanopettajan urapolku.....	41
7.3	Erietyisluokanopettajuus osana elämää ja minua.....	46
7.3.1	Opettajuuden kehittyminen, Opettajaksi kasvaminen	47
7.3.2	Erietyisluokanopettajan työ ja sen vaatimukset	50
7.3.3	Erietyisluokanopettajan työnkuva.....	51
7.3.4	Opettajan asiantuntijuus.....	53
7.4	Työyhteisöstä oppimisen ja kollegiaalisen oppimisen merkitsevyys ...	54
8	POHDINTA.....	56
8.1	Tulosten tarkastelua	56
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	63
8.2.1	Tutkijan asema	66
8.2.2	Tutkimuksen eettisyys.....	67
8.3	Jatkotutkimushaasteita.....	68
	LÄHTEET	69

1 JOHDANTO

Postmodernin ajan työurat ovat entistä vaihtelevampia ja työnkuvat laajempia. Liikkuvuus työtehtävien ja - paikkojen välillä on lisääntynyt huomattavasti, ja urakaaret koostuvat usein monista erilaisista työtehtävistä. Työurien muuttuessa yhä kirjavammaksi, on oman osaamisen tunnistaminen noussut merkittäväksi ilmiöksi. Tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä vaaditaan entistä useammin työelämän kehittyessä ja muuttuessa. Tämä edellyttää työntekijöiltä oman osaamisen tunnistamista ja työn tuloksien näkyväksi tekemistä (Eteläpelto 2007, 94). Työelämän muutokset sekä yhteiskunnan tila heijastuvat myös opettajuuteen, joka vaatii opettajilta jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Luukkainen 2005, 12; Luukkainen 2004, 77.) Yhteiskunnan muuttuessa, myös opettajuus kokee muutoksen (Luukkainen 2005, 17). Opettajien rooli yhteiskunnan uusintajana asetetaan uudelleen pohdittavaksi ja arvioitavaksi. Muutokset ulottuvat erityisluokanopettajan työhön, muuttaen sen pirstaloituneemmaksi ja monialaisemmaksi. Odotukset ja vaatimukset kasvavat myös erityisluokanopettajan työssä, jossa työtehtävät koostuvat yhä useammin monitahoisesta yhteistyöstä eri ammattiryhmien kanssa. Tämä asettaa erityisluokanopettajan ammatillisen identiteetin pohdinnan ja muutoksen alle.

Opettajat ovat perinteisesti nähty yhteiskunnan arvojen, perinteiden ja tiedon välittäjänä. Tänä päivänä opettaja ei kuitenkaan ole vain yhteiskunnallisten arvojen ja tiedon uusintaja vaan yhä enemmän keskustelija, uudistaja ja yhteiskunnallinen muutoksen tekijä (Kari & Heikkinen 2001, 45). Yhteiskunnan muuttuessa myös koulun tulee muuttua. Tämä edellyttää opettajuuden muutosta. (Luukkainen 2005, 11.) Aaltola (2002, 49) kuvaa opettajaa sivistyksen rakentajaksi, joka nähdään inhimillisen pääoman rakentajana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana (Aaltola 2002, 49–58). Hänen (2002, 61) mukaan opettajan työhön sivistyksen rakentajana kuuluvat yhteiskunnan kriittinen tarkkailu ja oppilaiden kasvatuksesta huolehtiminen. Myös Luukkainen (2005, 11–12) toteaa, että opettajan tehtävä on tulevaisuuden rakentaminen koulutuksen kautta,

ja kutsuukin opettajaa tulevaisuuden tekijäksi. Koulutus kohtaa uudenlaisia haasteita maailman muuttuessa, jolloin sen tulisi kehittyä mukana ja vastata muuttuvan maailmaan odotuksiin.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän voidaan todeta toimineen pääsääntöisesti hyvin ottaen huomioon sen aikaansaannokset yhteiskunnassamme, kuten saavutetut oppimistulokset. Yhteiskunnan odotusten kasvaessa, asetetaan koulutukselle yhä vaativammat tavoitteet. Opettajan ammatti on kehittynyt ja muodostunut osana suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän kehitystä. Suomessa opettajan ammatti on yleisesti arvostettu ja opettajaa pidetään autonomisena pedagogiikan asiantuntijana. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 29.) Opettajat ovatkin avainryhmässä vaikuttamassa toiminnallaan kansalaisten valmiuksiin oppia läpi koko elämän. (Niemi 2006, 73.)

Opettajan ammatilliseen identiteettiin kytkeytyy olennaisesti opettajuus ja oman opettajuuden tunnistaminen. Postmodernin ajan työelämässä menestymisen valttikortteja ovat oman osaamisen tunnistaminen ja itsensä kehittäminen. Nykykäsityksen mukaan identiteetti on muuttuva, joka rakentuu suhteessa tilanteisiin ja kokemuksiin. Niin myös ammatti-identiteetin rakentuminen on läpi työuran jatkuva prosessi. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 26–27.) Ammatillisen identiteetin pohdiskelu ja määrittely antavatkin välineitä oman osaamisen tunnistamiseen ja siten edesauttavat menestymään työelämässä.

Erityispedagogisen osaaminen tarve on kasvava kouluissamme ja varhaiskasvatuksessa. Voidaanko tämä nähdä osaltaan kuvastavan yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia? Samalla kouluissamme on kasvava pula pätevistä erityisopettajista (Ksml 5/2015, Hs 2/2015). Vaikka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on hiljalleen pienentynyt viime vuosina, on tehostuen tuen piirissä yhä enemmän oppilaita. (Koulutustilastot. Tilastokeskus, erityisopetus 2014). Opettajilta tämä edellyttää yhä laajempaa osaamista. Oppimisen ongelmia ymmärretään paremmin ja niihin puututaan herkemmin. Tämä lisää erityispedagogisen asiantuntijuuden tarvetta. Tänä päivänä korostuu opettajan ohjaava rooli, kun yksilöllisen ohjaamisen tarve on kasvava (Patrikainen 2009,

27–28). Myös erityispedagoginen osaaminen on hyödyllinen osa jokaisen opettajan osaamista ja sen tärkeys korostuu opetuksen muuttuessa koko ajan inklusion suuntaan. Inklusio "inclusive education" vakiintui käsitteenä Unescon Salamancan julistuksen jälkeen vuonna 1994. Tällä tarkoitetaan tasa-arvon aatetta, jossa kaikki, myös vaikeasti kehitysvammaiset tulee ottaa mukaan yleiseen kouluopetukseen. (Saloviita 2012.)

Tämä tutkimus raottaa ovea erityisluokanopettajan ammatilliseen identiteettiin ja kuvaa erityisluokanopettajan työtä. Opettajuutta on tutkittu paljon, sen sijaan erityisluokanopettajien ammatillisen identiteetin ja opettajuuden tutkiminen antoi mielenkiintoisen ja vähemmän tutkitun aiheen. Tutkimuksen on tarkoituksena tarkastella erityisluokanopettajien kokemuksia omasta ammatillisesta identiteetistä ja opettajaksi kasvamisesta, sekä kuvata millaisen merkityksen he antavat työyhteisölle tässä kasvuprosessissa. Opettajuus on kulttuurisidonnainen käsite ja sen merkitykset voivat vaihdella kulttuurista toiseen (Luukkainen 2005, 17). Opettajuus saa meillä Suomessa omanlaiset piirteet, jotka kuvastavat samalla yhteiskunnan kulttuuria. Eri kulttuureissa opettajuus näyttäytyy eri tavoin, eikä niitä voida keskenään verrata. (Luukkainen, 2005, 18). Eräänä yhteiskunnan hyvinvoinnin edistäjänä on ollut laadukas peruskoulujärjestelmä, sekä sen asiantuntevat opettajat. Tämä tutkimus kurkistaa erityisluokanopettajan maailmaan, jossa tarkastelun kohteena on heidän ammatillinen identiteetti sekä opettajuus.

Tässä tutkimuksessa opettajuus kuvataan kokonaisvaltaiseksi kuvaksi opettajan työstä, joka kuvaa opettajana olemista ja kehittymistä. Blombergin, Pyysiäisen ja Salon (2009, 11) mukaan opettajaksi kasvamisessa on tärkeää tukea opettajan omaa prosessointia ja oman käyttöteorian rakentamista. Tämä kehittyy erilaisista opettajuuden kokemuksista ja reflektoinnista. Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan erityisluokanopettajan ammatillisesta identiteetistä, sekä antamaan siitä uutta tietoa.

2 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tämän tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on ammatillinen identiteetti – ihmisen oma käsitys itsestään ammatillisessa toiminnassa. Käsite on monitahoinen ja sen määrittely ei ole aina yksiselitteistä.

2.1 Ammatillinen identiteetti

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan Eteläpellon & Vähäsantasen (2009) mukaan omaan elämänkertaan perustuvaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana eli sitä millaiseksi yksilö ymmärtää itsensä ja millaiseksi haluaa tulla työssä ja ammatissaan. Ammatillinen identiteetti kuvaa, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja sitoutuvansa työssään. Ammatillinen identiteetti pitää sisällään työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2009, 26.) Ammatillinen identiteetti määritellään Hännisen (2010, 192) mukaan persoonallisen identiteetin osaksi. Ammatillinen identiteetti on ihmisen käsitys itsestään tietyn ammatin edustajana. Se kuvaa, mikä on ihmiselle tärkeää ammatissa toimimisessaan ja kertoo kuinka hän toimii siinä. (Vähäsantanen 2009, 157.) Ammatti-identiteetti on Hännisen (2010, 191) mukaan luotava aina itse, sillä se ei ole valmiina tuleva kokonaisuus. Ammatillisen ja persoonallisen identiteetin kasvu on jatkuva prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Hänninen 2010, 192.)

Vastaavasti Stenström (1993) kuvaa identiteettiä ammatillisen kasvun ja kehityksen oleellinen osa. Identiteetin sekä ammatillisen identiteetin käsite on kohdannut suuria muutoksia ajan saatossa. Nykyisin ajatellaan, että identiteetti on muuntuva aina tilanteesta riippuen. Käsitys minästä rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa arjessa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2009, 26). Ammatillisen identiteetin rakentaminen on muodostunut eri aikakausina eri tavalla (Eteläpelto & Vähäsanta-

nen 2009, 29). Sen muodostuminen on muuttunut teollisen yhteiskunnan jälkeen yhä monimutkaisemmaksi (Stenström 1993, 32).

Postmodernin, teollisen ja maatalousyhteiskunnan tavat muodostaa ammatillista identiteettiä poikkeavat suuresti toisistaan. Aikaisemmin ammatillinen identiteetti rakentui omaksumalla tietyn ammattikunnan traditiot. Postmodernissa ajassa identiteetin muodostamisessa on keskeistä joustavuuden, erilaisuuden ja valintojen määräävyys. Identiteettiä muodostetaan työorganisaatioissa erilaisten ideologioiden ja käytänteiden vastakkaisuuksien keskellä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2009, 29–31). Filanderin (2006, 52) mukaan perinteisten ammatti-ihmisten sijasta postmodernissa työelämässä tarvitaan sopeutumiskykyisiä ja joustavia työntekijöitä, jotka kykenevät oppimaan uutta ja hallitsemaan myös tavallisesta työkuvastaan poikkeavia kokonaisuuksia. Yksilöllisyyttä korostavassa kulttuurissamme on tarve aktiivisesti kehittää ihmisten käsitystä itsestään ja suhteesta muihin. Eteläpellon (2007, 92) mukaan työelämässä oleva epävarmuus sekä joustavuuden vaatimus ovat tehneet myös ammatillisista identiteeteistä epävakaampia. Ammatti-identiteetti joutuu jatkuvan muutoksen alle. (Eteläpelto 2007, 92).

Tietoisuutta omasta työidentiteetistä tarvitaan nykyisin useissa ammateissa esimerkiksi työn tuloksellisuuden arviointia sekä muun muassa palkkanegotieluita varten. Omaa osaamista, työn tuloksia ja tavoitteita on kyettävä esittämään ja tehtävä näkyviksi. Elinikäisen oppimisen aikana tulee työntekijöiden muokata identiteettiään jatkuvasti, niin työssä kuin koulutuksessa. Yksilöiltä odotetaan työelämässä joustavuutta ja jatkuvaa oppimista työidentiteetin uudistamista ja muokkaamista. Ammatillisen subjektiivisuuden muovaamisesta on tullut yhä useammin työelämässä keskeinen tehtävä (Eteläpelto 2007, 94). Työntekijöiden kehittyminen edistää niin työntekijää itseään kuin työnantajaa ja yhteiskuntaa (Saari 2013, 95).

2.1.1 Ammatillisen identiteetin muodostuminen

Ammatillisen identiteetin rakentaminen edellyttää jatkuvuutta ja ennustettavuutta, tätä nykyinen työelämä ei mahdollista samalla tavalla kuin aiemmin.

Ammatillinen identiteetti rakentuu eri aikoina eri tavoin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28–29.) Ammatillinen identiteetti nähdään jatkuvasti muuttuvana sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Opettajan ammatillista identiteetin rakentumista kuvataan kamppailuna, jossa opettaja rakentaa opettajuuttaan erilaisten odotusten, roolien ja näkökulmien välissä, joita häneltä odotetaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41.)

Ammatillisen identiteetin ajatellaan muodostuvan niiden kulttuuristen työyhteisöjen ja yhteiskunnan tilanteiden suhteessa, jossa ammattilaiset toimivat. Sen rakentamisessa on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä suhteesta. Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä syntyvän siis sosiaalisen ja persoonallisen vuoropuheluna, jossa yksilö neuvottelee oman identiteettinsä suhteessa ympäröivään sosiaaliseen elämään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41- 44.) Työidentiteetti muodostuu Eteläpellon (2007,90) yksilön oman henkilöhistorian perusteella ja kuuluu myös tulevaisuuden odotukset liittyen työhön. Työidentiteetti kuvaa ihmisen ja työn välistä suhdetta laajalti sekä moninaisesti. Siinä punoutuvat yhteen sekä ammattialan yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt että yksilön itse rakentamat, koko ajan muovaantuvat yksilölliset merkitykset ja käsitykset työn asemasta omassa elämässä. Myös työhön liittyvät arvot ja eettiset sitoumukset nitoutuvat tähän. (Eteläpelto 2007, 90.) Ammatillinen identiteetti neuvotellaan työyhteisöjen sosiokulttuurisessa kontekstissa, missä identiteetti muodostuu osallisena olemisen myötä. Ammatillinen identiteetti on uudelleen neuvoteltavissa muuntuu ja dynaamisissa työyhteisöissä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45.) Tuominen-Soinin ja Sahlbergin (2007, 16) kuvaavat opettajan ammatillista kypsymistä läpi työelämän jatkuvaksi oppimisprosessiksi. Heidän (2007, 22) mukaan täydennyskoulutus edistävää opettajan osaamista ja työssä jaksamista, jos koulutus kohdistuu opettajan omiin tarpeisiin.

Ammatillisen identiteetin kehittämisessä persoonallinen ja sosiaalinen painottuvat eriaikoina erilailla. Työuran alussa ammatillisen identiteetin muodostumisessa korostuu sosiaalistuminen työyhteisöön. Noviiin sosiaalinen painotus on vahvaa, kun hän omaksuu uusia tapoja, arvoja ja normeja, tullak-

seen osaksi työyhteisöä, vaikka omat henkilökohtaiset uskomukset eroaisivatkin valtavirrasta. Myöhemmin yksilön persoonallinen painotus saa valtaa ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja kun tunne yhteisöön kuulumisesta on saavutettu, saavat henkilökohtaiset näkemykset painoarvoa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2009, 44.)

Alan valinta on Stenströmin (1993, 38) mukaan oleellinen osa identiteetin muodostumista, sillä yksilön valinnat vaikuttavat hänen tulevaan elämäänsä. Stenström (1993, 42) sanoo että yksilön omien kykyjen ja päämäärien analyysi muodostavat valmiuksia ammatillisen identiteetin muodostumiselle. Ammatillisen identiteetin kehittämisprosessi voidaan katsoa alkavan jo opiskeluaikana, sekä jo opiskelualalle hakeuduttaessa (Heikkinen 2001; Stenström 1993). Ammatillinen identiteetti muodostuu opiskelun ja työskentelyn kautta osana yksilöllistä identiteettiä. Ihminen, joka tuntee itsensä henkilöksi jolla on tietyn ammatillisen ryhmän osaaminen ja vastuu, on hänelle muodostunut ammatillinen identiteetti. (Stenström 1993, 37–38.)

Opiskelujen ja työelämän yhdistyessä tulee ammatillisen identiteetin kehittämiseen uusi jakso. Opinnoissa muodostunut ammatillisen identiteetin malli joutuu työelämässä tarkastelun alle. Koulutusala määrittää jo ammatillisen identiteetin muodostumista, tämän jälkeen työelämä ja sen käytänteet määrittävät identiteettiä uudelleen työssä oppimisen kautta. (Virolainen 2006, 19.) Ammatillisen identiteetin muodostaminen ja uudelleen muokkaus tulee esiin työyhteisön jäseneksi tulemisena (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 21).

2.1.2 Identiteetin käsitteestä

Yksilön oma identiteetti sekä sosiaalinen identiteetti tulee esiin niiden sosiaalisten roolien kautta, jotka ovat hänelle henkilökohtaisesti ja maailmankuvallisesti tärkeitä (Tamm 2010, 66). Wenger (1998, 145) puhuu identiteetin käsitteestä yksilön kautta, mutta ei määrittele identiteettiä ainoastaan yksilön näkökulmasta vaan identiteetin rakentumisessa on oleellista sosiaalsiin yhteisöihin kuuluminen ja näissä käydyt merkitysneuvottelut. Wenger (1998) käsittelee identiteettiä kahdesta näkökulmasta: ensinnä yksilön kautta, mutta aina sosiaalisesta näkö-

kulmasta. Toiseksi hän laajentaa näkökulmaa käytäntöyhteisöjen yläpuolelle, kiinnittämällä huomiota laajempiin prosesseihin identifioitumisen ja sosiaaliset rakenteet. Identiteetti sisältää Wengerin (1998, 145) mukaan kykymme ja kyvyttömyytemme muovata merkityksiä, jotka määrittävät yhteisöjämme ja meidän tapoja kuulua yhteisöihin sekä ottaa osaa niissä. Identiteetin rakentaminen koostuu merkitysneuvotteluista, meidän kokemuksistamme sosiaalisissa yhteisöissä. Näkökulma painottaa yksilö kokemusta omasta identiteetistä, samalla tunnistaen sen sosiaalisen luonteen. Se on sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen kuten on ihminen. Tarkasteluprosessin keskipisteenä tulisi olla yksilöllisen ja sosiaalisen keskinäinen rakenne, jossa tärkeä on niiden välinen vuorovaikutus. Rajaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välille on vaikea määrittellä. Kaikki osallistuminen heijastaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vastavuoroisuutta ja keskinäistä rakennetta. Käytäntömme, kielemme ja maailmankuvamme heijastavat meidän sosiaalisia suhteita. Jopa yksilön ajatukset muodostavat käsitteitä ja näkökulmia, joita ymmärrämme yhteisöihin osallistumisen kautta. (Wenger 1998, 145–146.)

Antikaisen (1992, 81) mukaan ihminen tulee tietoiseksi siitä kuka hän on, ollessaan kommunikaatiossa muiden kanssa. Identiteetillä kuvataan ymmärrystä itseämme osana suurempaa kokonaisuutta. Identiteetti on monikerroksinen käsite ja sen määrittely yksiselitteistä. (Rönholm 1999, 23.) Identiteetti pitää sisällään käsityksiä, mielikuvia, asenteita ja tunteita, joita ihmisellä on itsestään. Sillä kuvataan käsitystä itsestä, sitä millaiseksi ihminen kokee itsensä siinä ympäristössä, missä elää. (Mustonen 2001; Rönholm 1999.) Identiteetin kehittymisen perustana ovat ihmisen omat persoonalliset ominaisuudet, jotka yhdessä vuorovaikutuksen kanssa muodostavat identiteetin (Fadjukoff 2007, 179–180.) Fadjukoffin (2007, 179–180) mukaan identiteetti kehittyy, kun ihminen kokeilee elämässään erilaisia asioita, näkee erilaisia mahdollisuuksia ja pohtii vaihtoehtoisia ajatusmaailmoja, ja sitten valitsee itselleen sopivan.

Psykososiaalisen näkemyksen mukaan identiteetin muodostuminen on sosiaalinen tapahtumasarja, jossa ympäristö määrittelee yksilöä ja sitä minkälaiseksi hänet tulkitaan (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007). Identiteetin muodos-

tuminen nähdään prosessina jossa, yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat kehittyvän nuoren tekemään tiettyjä valintoja ja päätöksiä, jotka koskevat hänen tulevaa elämäänsä. Identiteetti kehittyy siten näiden koettujen haasteiden myötä. Myöhemmin eteen tulevien elämänmuutosten myötä identiteetti muokkautuu aina aikuisiässäkin. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007.)

2.2 Opettajan ammatillisuus

Ammattitaito voidaan Vertasen (2002, 47) mukaan katsoa osaamisena ja kykynä työskennellä tietyissä olosuhteissa ja ympäristössä tarkoituksenmukaisesti ja tavoitellen laadukasta tulosta. Luukkaisen (2005, 25) mukaan opettajan laaja-alainen asiantuntijuus edellyttää hyvää sisältötiedon osaamista, hyvää ajattelutaitoa sekä ammatillista kehittymistä. Opettajan ammatti on Luukkaisen (2005, 27) mukaan asiantuntija ammatti. Se on eräs tarkemmin määriteltyjä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Opettajat ammattikuntana liittyvät ammattiin osaamista, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Opettajan ammatti voidaan nähdä professiona, joka sisältää erityispiirteitä. Luukkainen (2005, 25) kirjoittaa, että ammatillisesti ajassaan toimiva opettaja hallitsee oman alansa, kykenee ottamaan haasteellisia tehtäviä vastaan ja pohtii kriittisesti ongelmien ratkaisua sekä hyödyntää omasta toiminnastaan samaansa palautetta. Kyseistä asiantuntijamaista opettajuutta arvostetaan kollegiaalisesti kuin muiden asiantuntijoiden piirissä. Beijaard ja Verloop ja Vermunt (2000, 750) määrittää opettajan ammatillista identiteettiä kolmesta näkökulmasta. Siinä opettaja voidaan kuvata joko aineen asiantuntijaksi, pedagogiseksi asiantuntijaksi ja didaktiseksi asiantuntijaksi.

2.2.1 Ammatillinen osaaminen

Ammatti-identiteetti sisältää ajatukset opettajan ammatista ja opettajan työn arvomaailmasta (Jokinen 2002, 188). Identiteettiä voidaan määritellä kysymyksen kautta - kuka minä olen? Opettajan ammatillista identiteettiä vastaavasti kysymyksellä, kuka minä olen opettajan ammatin edustajana. (Heikkinen 1999,

48.) Opettajan ammatillinen kehittyminen on koko työuran jatkuva prosessi, se alkaa jo opiskelu aikana ja jopa sitä ennen kertyneestä elämäkokemuksesta ja jatkuu aina eteenpäin koko työuran ajan (Ruohotie 1993, 319.)

Opettajan rooliin samaistuminen ja opettajuuden aloittaminen voidaan ymmärtää sosiaalisesti identiteettiprojektiksi, minkä tarkoituksena on tulla osaksi tiettyä heimokulttuuria, opettajien heimoa (Kari & Heikkinen 2001, 46). Luukkainen (2004, 62) vastaavasti kuvaa opettajan ammatillista identiteettiä käsitteellä *new professionalism* (uusi asiantuntijuus), joka korostaa eettistä ammattilaisuutta, tutkivaa työtä sekä toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa.

Lapinojan ja Heikkisen (2006, 145–146) mukaan opettajan ammatillisuus perustuu ammatin autonomiaan. Ammatille on tyypillistä määritellä itse työn reunaehdot. Professionaalisen ammatin toimintaa ei kontrolloida yksityiskohdaisesti ja yhteiskunnassa on yleinen luottamus ammattilaisten etiikkaan. Tämä kertoo ammatin autonomisuudesta. Professionaalisissa ammateissa kuten opettajan työssä on ominaisuuksia, joihin vain ammattikunnan sisäiset ekspertit pääsevät käsiksi, sillä heillä on tietoa alasta. Ammatillinen tieto voi olla osittain myös salattua, mikä ei aukene muille. Ammatilliset toimivat autonomisesti, itse määrittämiensä normien mukaisesti. Ammattiyhteisöissä itse määritetyt normit ovat niin sanottuja sosiaalisia sopimuksia, jotka voivat olla tiedostamattomia. Nämä rakentavat osaltaan ammattikunnan kollektiivista identiteettiä eli ryhmän sosiaalista ymmärrystä itsestään, keitä me olemme ammattiryhmänä. Ammattiryhmän kollektiivinen identiteetti määrittää ryhmän rajoja, keitä ovat ryhmän jäsenet. Yksi peruste opettajan autonomisuuteen liittyy opettajan tehtävän kasvatuksellisesta tarkoituksesta. Kasvatuksella ei pyritä vain uusintamaan olemassa olevia perinteitä vaan myös näkemään niiden yli. Kasvatuksen avulla voidaan mahdollisesti löytää uusia tapoja toimia. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145–147.)

Ammatillinen kehittyminen ja toimintaympäristöjen muuttuminen kohdistuvat yksilön valmiuksiin hallita vaativia toimintakenttiä. Yksilön uudistumista, vahvistumista ja ajattelun kehittymistä, ei voida toteuttaa vain rahalla,

kuten joitain organisaation uudistuksia. Ammatillista identiteettiä on luotava itse, se ei ole valmis kokonaisuus. (Hänninen 2006, 191.) Ammatillista identiteettiä työtä voidaan rakentaa esimerkiksi voimaantumisen kehittämällä, mentoroinnilla ja metakognitiivisilla taidoilla. Hännisen (2006, 192,) mukaan voimaantumisen kehitysohjelmalla voidaan tukea pitkän uran tehneiden osaamista ja ammatillista identiteettiä, vahvistamalla persoonallisen identiteetin kasvua ja tukemalla omaa ammatillista kehitystarinaa. Mentoroinnin avulla sen sijaan voidaan Leskelän (2009, 172) mukaan vahvistaa ammatillista kehittymistä keskustelukumppanuudella, kokemuksen jakamisella, asiantuntijuudella ja ohjauksella. Mentoroinnin vahvuutena on tehokas vaikutus ammatillisen kasvun eri alueisiin. Sen avulla voidaan oppia työtehtäviin liittyviä taitoja sekä kehittää persoonallisuutta esimerkiksi uraa ja elämää koskevien asteiden kehittämällä.

2.2.2 Ammatillinen kasvu metakognitiivisina taitoina

Ruohotie (2009, 113) määrittelee ammatillisen kasvun alueita, dimensioita, jotka käsittelevät ammatillista kasvua metakognition kautta. Ne tarkastelevat kehittymistä eri kasvun alueilla: ajattelussa, suorituksessa, itsereflektiossa ja persoonallisuuden kehittymisessä. Ammatillisen kasvun ensimmäiseksi dimensioksi hän kuvaa yksilön kasvua ohjaavia rakenteita ja kasvuprosessin kontekstia. Ajattelu on kytköksissä tietorakenteisiin, formaaliin päättelyyn sekä kognitiiviseen päättelyyn. Kyky laajentaa ajattelua abstraktille tasolle on formaalisen ajattelun tunnusmerkki. Itsenäinen sekä vuorovaikutuksellinen ajattelu lisääntyvät kasvuprosessin aikana. Toinen dimensio on oppijan orientaatiota ja fokusointia. Sitä osaako oppija kiinnittää huomiotaan sisäiseen fokukseen kuten merkitysten muodostamiseen ja toisaalta ulkoiseen maailmaan kuten työelämän vaatimuksiin. Sisäinen fokus kuvaa yksilön kykyä toteuttaa itsereflektiota ja persoonallisuuden kehitystä. Ulkoinen fokus kuvaa minän ulkopuolista pyrkimystä kehittyä työelämässä tarvittavassa osaamisessa. Itsereflektiota kehittääkseen ihmiset arvioivat kokemuksiaan ja suhteuttavat niitä jo olemassa olevaan elämänkaarensa. Omia kokemuksia voidaan kyseenalaistaa, kuunnella ja oppia niistä. Näiden merkitysten rakentaminen vaatii itsereflektiota. Persoonallisuuden ke-

hittäminen osuu minän syvimpiin rakenteisiin. Sen kehittymiselle on tärkeää kasvaa itsenäisyyteen ja itseohjautuvuuteen. Persoonallisuuden kasvua ymmärretään kasvuna sisäiseen eheyteen ja eettiseen vastuuseen. (Ruohotie 2009, 107.)

2.2.3 Opettajan toimijuus

Ammatillinen identiteetti voidaan määritellä ihmisen käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2012, 97). Ammatillinen toimijuus on prosessi, joka näyttäytyy työntekijän sekä työyhteisön vaikuttamista, valintojen tekoa ja kannanottoa, joka kohdistuu omaan työhön ja ammatilliseen identiteettiin. (Hökkä, Paloniemi, Vähäsantanen, Herranen, Manninen & Eteläpelto 2014, 22.) Ammatillinen toimijuus (professional agency) työssä tarkoittaa ammatillisten toimijoiden kuten työntekijöiden tai työyhteisöjen, tekemiä valintoja sekä heidän käyttämiään vaikutusmahdollisuuksia, jotka vaikuttavat heidän työhönsä sekä ammatillisiin identiteetteihin. Ammatillinen toimijuus punoutuu ammatilliseen identiteettiin, sillä se on elämäkokemukseen perustuva kuva itsestä ammatillisena toimijana työssään.

Toimijuudella kuvataan yksilön suhdetta työhön ja ammatillisuuteen, sitä mihin kuulutaan ammatillisesti ja mihin samaistutaan työssä, mitä pidetään tärkeänä ja mihin sitoudutaan. Ammatillinen identiteetti on käsitys tavoitteistaan, millaiseksi haluaa työssään tulla. Siihen nitoutuvat työtä koskevat arvot, uskomukset ja eettiset sitoutumiset. Työntekijöiden osaaminen ja asiantuntijuus ovat ammatillisen toimijuuden resursseja. Ammatillista toimijuutta tarvitaan työssä oppimiseen, työn kehittämiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluihin. (Hökkä ym. 2014, 23.) Sillä tarkoitetaan mahdollisuutta toimia ammatillisesti omien ammatillisten kiinnostusten ja tavoitteiden mukaisesti, sekä tehdä omaan työhön liittyviä valintoja sekä päätöksiä. (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 97.)

Toimijuuden käsitteellä kohtaa Hökän ym. (2014, 25) mukaan työelämän kehittymisen kannalta kaksi oleellista tarvetta: työn tuottavuus sekä työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet. Työntekijät toivovat mielekästä työtä, oppimista ja vaikutusmahdollisuuksineen, kun taas työnantajalle tärkeää on tuottavuus ja

tehokkuus. Näiden kahden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia keinojen tasolla, sillä työssä oppiminen ja yhteistoiminnallisuus tuovat työntekijälle mielekkyyttä ja samalla paranee tuottavuus. Vaikutusmahdollisuuksien lisäämisellä päästään työntekijöiden sitoutumiseen ja oman osaamisen kehittämiseen, jolloin näiden kaikkien seurauksena työn tuottavuus ja työssä jaksaminen paranee. (Hökkä ym. 2014, 25.)

3 OPETTAJUUS

Opettajan ammatin erityispiirteenä on sen kamppailu vastuun, velvollisuuden ja vapauden välillä. Opetusministeriön julkaisussa (OPM julkaisut 2001, 8-11) todetaan, että opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa kohtaaminen ja vuorovaikutustilanteet ovat jokapäiväisen työn ydinaluetta. Opettajan ammattitaidossa yhdistyvät sekä sisällöllinen ja tiedollinen osaaminen sekä ohjaus- ja opetustaidot. Opettajan työ sisältää siten laajan kirjon erilaista osaamista.

3.1 Opettajuus

Opettaja on Välijärven (2006, 21) mukaan eettisesti tiedostava tietotyön ammattilainen. Opettajan työ koostuu jatkuvasta älyllisestä, sosiaalisesta ja emotionaalista vuorovaikutuksesta niin oppilaiden kuin kollegoiden ja vanhempien kanssa. Opettajalta edellytetään valmiutta kohdata ja tulkita perheiden ja oppilaiden ja koulun toiminnasta välittyviä tietovirtoja, sekä samalla edellytetään oman toiminnan arvioimista ja kehittämistä. (Välijärvi 2006, 21.) Niemi (2006, 73) vastaavasti sanoo opettajan olevan vaikuttaja, jonka työn jälki näkyy oppilaissaan. Opettajilla voi olla erittäin voimakas vaikutus oppilaisiin, he voivat vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti, opettajiin liitetäänkin hyvin ristiriitaisia tunteita. Opettajat nähdään kuitenkin edelleen merkittävänä ryhmänä, jotka voivat vaikuttaa toiminnallaan kansalaisten elinikäisen oppimisen valmiuksiin. (Niemi 2006, 73.) Perttulan (1999,41) mukaan opettajuus on ihmissuhdetyötä, joka edellyttää aina ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Opettajuus on opettajan työn kuva. Sillä kuvataan Luukkaisen (2005, 20) mukaan opettajan työn ilmentymään. Tässä tutkimuksessa opettajuudella tarkoitetaan Luukkaisen tulkintaa mukaillen opettajan työtä ja opettajan ammatillisuutta. Opettajuutta tarkastellaan erityisluokanopettajien kontekstissa.

Opettajuus on käsitteenä suomalainen, eikä muissa kielissä ole suoraan vastaavaa käsitettä. Opettajuus käsitteenä muodostaa laajan kuvauksen opettajan työstä ja siihen liittyvistä tekijöistä: opettajan professio, ammatillisuus ja

asiantuntijuus. Opettajuus ei ole ainoastaan opettamista ja opetuksen osaamista vaan se kuvaa myös opettajan ammatillista kehittymistä opettajaksi (Luukkainen 2005, 19–20.)

Opettajuudesta puhuttaessa on hyvä huomioida, että opettajuus saa erilaiset kuvaukset puhuttaessa opettajuudesta 2010-luvulla tai vastaavasti esimerkiksi 1970-luvulla. Siten tulisikin huomioida aikakausi, kun määrittelemme opettajuutta. Voidaanko postmodernin ajan opettajuutta suhteuttaa viime vuosisadan näkemyksiin opettajuudesta ja siihen, kuinka opettajan tulisi toimia ja opettaa? Opettaminen on tänä päivänä enemmän oppilaan oppimisen ohjaamista, kuin autoritääristä tiedon siirtämistä oppilaille.

Opettaja nähdään Suomessa oman työnsä autonomisena toteuttajana ja suunnittelijana (Väljærvi 2006, 10). Käsittelemme hyvästä opettajasta ja opettamisesta juontavat juurensa aina antiikkiin saakka, ehkä jopa kauemmas. Opettamiseen on jo varhain liitetty osittain ristiriitaisia odotuksia: toisaalta opettaja on nähty kulttuurisen tiedon ja perinnön siirtäjänä ja uusintajana, toisaalta opettajalta on odotettu kasvun tukemista itsenäisesti ajatteleviksi kansalaisiksi. (Väljærvi 2006, 10–11.) Opettaja on ollut pitkään ajan saatossa keskeinen kulttuurin siirtäjä, jo heimoyhteisöissä opettajaa pidettiin kulttuurin uusintajana. Opettajana saattoi toimia esimerkiksi kunnioitettu vanhus, joka osasi välittää elämän jatkuvuuden kannalta välttämättömän tiedon sukupolvelta toiselle. Opettajan työ oli taata yhteisön jatkuvuus, mutta se ei ollut irrallinen tehtävä vaan integroitui koko yhteisön kasvatustehtävään. (Väljærvi 2006, 11.)

Jopa 1800-luvulle saakka opettamisesta vastasivat pitkälti eri ammatteihin kuuluvana oheistyönä. Suomessa kirkolla oli keskeinen asema opetuksessa aina pitkälle 1800-luvulle. Oppivelvollisuuden tultua koko kansaa koskettavaksi, muuttui koulutuksen järjestäminen ja opettajan työn luonne. Opettajan taito ohjata isoja ja valmiuksiltaan eritasoisia oppilasryhmiä tuli oleelliseksi. Samalla koulutuksen merkitys kansakunnan identiteetin rakentajana korostui. (Väljærvi 2006, 12–13.) Opettaja miellettiin vielä 1900-luvun alun Suomessa koko kylän sivistyneeksi suunnannäyttäjäksi, jonka roolina oli sosialisointi toteuttaminen ja yhteisön kehittäminen. (Väljærvi 2006, 14.) Opettajankoulutuksen akateemi-

suus ja yliopistopohja ovat olleet keskeisiä tekijöitä opettajien korkeassa arvostuksessa Suomessa. Monissa Euroopan maissa opettajan pätevyys ei edellytä maisterintutkintoa. Suomalaisten opettajien korkeakoulutus ja akateeminen tutkinto vaikuttavat osaltaan myös opettajien vahvaan asemaa koulun päätöksenteossa. (Väljærvi 2006, 18–19.)

Opettajan toiminnan ymmärtäminen edellyttää Heikkisen, Moilasan ja Rähän (1999, 7) mukaan eletävän kulttuurin tarkastelua. Opettajuus on alati muuntuva ilmiö, jota ei voida määritellä vain tietyksi toiminnaksi kuten ainoastaan kulttuurisen tiedon välittämiseksi. Malinen (2002, 63) kuvaa opettajuuden rakentuvan asiantuntijuudesta ja ihmisasiantuntijuudesta. Opettajuuteen on sisäänrakennettu epistemologinen vastuu, jossa opettajan on 'edellä olija' tai 'enemmän tietäjä'. Tarkoittaen, että se velvoittaa opettajan olevan asiantuntijana oppimistilanteessa. Opettaja on oppilaan ja oppiaineksen välissä ja tulkitsee oppiainesta ja sopeuttaa sen oman ymmärryksensä mukaisesti oppilaan tarpeisiin. (Malinen 2002, 63–66.) Heikkinen (2000, 17) sanoo, että opettajan työ edellyttää asiantuntijatietoa sekä eettistä kypsyttä. Hänen mukaansa opettajien tulisi pohtia eettisiä kysymyksiä jo koulutusvaiheessa. Heikkinen (2000, 17) Opettaja on aktiivinen toimija, joka rakentaa itse omaa opettajuuttaan vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja muiden ihmisten kanssa (Heikkinen, Moilanen & Rähä 1999, 7).

3.2 Opettajuuden muodostuminen

Opettaja on ihminen, jota toimii oman persoonansa mukaan vaikka samalla toimii ammattiroolissa. Opettajaksi kasvamista voidaan kuvata siten ihmisen henkiseksi kasvuksi, persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseksi. (Heikkinen 2000,11.) Opettaja muodostaa identiteettiään läpi elämän. Rakentumisen perustana ovat jo kouluaikejen kokemukset, joita eivät koulutuksen tuomat opit välttämättä edes ohita. Opettajan työssä henkilökohtaisen elämän irrottaminen työstä ei ole yksinkertaista, koska oman persoonan käyttäminen

keskeistä ammatillista toimintaa. Opettajan toiminnan rakennuspilareina ovat opettajan omat kokemukset. (Vuorikoski & Törmä 2004, 9.)

Opettajuuden muodostuminen alkaa niin sanottuna sisäisenä valintaprosessina jo hakeuduttaessa opettajankoulutukseen. Ammatillisen identiteetin kehittymisessä on oleellista yksilön tekemät valinnat, kasvattajaorientaatio sekä oma didaktinen ja filosofinen ajattelu. Opettaja käy sisäisen valintaprosessin lisäksi läpi ulkoisen valintaprosessin, jossa ympäristö valitsee soveltuvimmat yksilöt opettajan ammattiin. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Karin ja Heikkisen (2001, 46) mukaan opettaja rakentaa identiteettiä siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa ollaan osallisena. Se rakentuu niin yksilöllisyyden kuin samankaltaisuuden löytämisenä, erilaisuuden ja yhteisöllisyyden yhdistymisen myötä. Kari ja Heikkinen (2001, 46) sanoo, että sosiaalisen identiteettiprosessin ohessa, yksilö rakentaa henkilökohtaista identiteettiä, jonka tarkoituksena erottua ryhmästä yksilöllisellä tavalla. Jokainen opettaja rakentaa omaa henkilökohtaista suhdetta sosiaalisiin odotuksiin, jotka koskevat opettajia, tullakseen osaksi opettajien ryhmää. Yhteisöön pääseminen on erilaisten perinteisten tapojen omaksumista. Aloittelevalta opettajalta vaaditaan sosiaalista lukutaitoa, jotta hän löytää paikkansa opettaja työyhteisössä sekä vanhempien silmissä. (Kari & Heikkinen 2001, 46).

3.2.1 Opettajan työ

Opetustyö on Kohosen ja Kaikkosen (1998) mukaan haastavaa ihmissuhdetyötä, johon liitetään erilaisia odotuksia. Opettaja kohtaa oppilaita kasvattajana sekä asiantuntijana. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134.) Opettajan työ on toisaalta hyvin vapaata, johon sisältyy paljon vastuuta ja valtaa. Opetussuunnitelma ja perusopetuslaki määrittelevät pitkälti opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, mutta opettaja tulkitsee näitä aina henkilökohtaisen näkemyksensä mukaan. Viralliset tavoitteet tulevat toteen aina opettajan toimintatavan mukaan. Täten ei siis ole merkityksetöntä, millaisiksi opettajien opettajuus muodostuu ja kuinka tätä prosessia voitaisiin tutkia. (Luukkainen 2005, 199.) Opettajan työ sisältää käytännöllisyyttä, mutta siihen liittyy paljon epämuodollista ja hiljaista tietoa

(Luukkainen 2004, 77). Vuorikoski ja Törmä (2009, 9) toteavat, että usein virallisissa asiakirjoissa unohtuu opettajuuden olevan myös tunnetyötä.

Vanhalakka-Ruohon (2006, 124) mukaan professionaalisuus opettajan työssä tarkoittaa ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Patrikainen (2009, 27) toteaa opettajan työhön liittyvän merkittävä yhteiskunnallinen kasvatusvastuu. Opettajan ammatti voidaan lukea erääksi tärkeimmäksi eettiseksi ammatiksi. Opettajan ammatillinen minä määrittää opettajan työtä, kun usein vastaavasti ammatti määrittää yksilön minää. Tämä tekee opettajan työstä voimakkaasti eettistä. (Patrikainen 2009, 27–28.)

Erityisopettajan työ on monien odotusten paineessa, sillä erityisopettajia tarvitaan enemmän kuin on saatavilla ja samaan aikaan erityisopettajilta vaaditaan hyvin laajaa osaamista erilaisten ongelmien käsittelemiseen. Lisäksi huoltajat eivät ole aina ennakkoluulottomia erityisopetuksen suhteen. Perssonin (1997, 25) mukaan erityisopettajilla on muita opettajia pitempi koulutus, eriytyneemmät tiedot ja työtehtävät koulussa. Erityisopettajan pätevyys kohdistuu ongelmiin, joihin ratkaisua ei löydy vain aineopettajan osaamisella. (Huhtanen 2002, 433.) Erityisopettajien asiantuntemus pohjautuu yleiseen erityispedagogiseen osaamiseen ja erityisoppilaiden opettamiseen. Oppilaiden laajoihin ongelmiin tarvitaan oppilaskohtaisesti kuitenkin syvällisempää ja erikoistuneempaa tietoa. (Huhtanen 2002, 433.)

Erityisopetuksen tarkoituksena on ollut turvata ja toteuttaa maamme lakisääteinen yleissivistävä koulutus kaikille, riippumatta oppilaiden eroista kognitiivisesti, sosiaalisesti tai fyysisesti. Erityisopetusta on toteutettu alusta alkaen pienryhmäopetuksena, jonka tarkoituksena on ollut mahdollistaa opettajan riittävä aika ja opettaja-oppilas-suhteen muodostaminen. Näin on nähty oppimisen haasteiden kompensoituvan. (Jahnukainen 1995, 179.) Hänen (1995, 179) mukaan erityisopetuksen vaikuttavuuden tutkimuksissa on saatu pääosin myönteisiä tuloksia, kuitenkin vain tapaustutkimusten pienessä valossa. Erityisopetuksessa tyytyväisyyttä koettiin suhteessa opettajaan ja pienryhmän vaikutuksesta oppimiseen, sekä läheisestä ilmapiiristä. Kielteisiä kokemuksia ovat olleet erityisluokalle sijoittamisen mahdolliset leimavaikutukset, sekä jokseen-

kin opetuksen taso. Nämä olivat kuitenkin marginaalisempia havaintoja. Jahnukaisen (1995, 180) mukaan erityispedagogiikan ja erityisopetuksen tapojen soveltamista yleisopetuksen järjestämiseen, voitaisiin pohtia hyvänä mahdollisuutena yleisopetuksen joihinkin ongelmiin.

3.2.2 Opettajuuden yhteiskunnallinen merkitys

Opettaja voidaan määritellä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi ja kehityksen suuntaajaksi. Opettaja on merkittävä uuden tiedon levittäjä yhteiskunnassa, mutta samalla opettajan kyky kehittää vuorovaikutus taitoja nousee merkittäväksi taidoksi globaalissa maailmassa, jonka maailmanlaajuisien ongelmien ratkaisuun tarvitaan kykyjä toimi vuorovaikutuksessa. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3).

Opettajan ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä ja asemasta on ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta opettajan ammatti nähdään suoritustason ammattina ja opettajat toimijoina, jotka toteuttavat ylhäältä tulleita päätöksi. Toinen ääripää kuvaa opettajia aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina, jotka omalla toiminnallaan ohjaavat uudistusten suuntaa. Tähän kytkeytyy osaltaan opettajankoulutuksen rooli siinä, millaiseen opettajuuteen ja opettajakulttuuriin tulevia opettajia ohjataan. (Niemi 2006, 74–75.)

Luukkainen sanoo (2005), ettei opettajuus ole pelkästään tietojen ja taitojen siirtämistä ja niiden kehittämistä vaan tulevaisuuteen katsovaa yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Opettaja ei vain uusinna olemassa olevia tietoja ja arvoja sellaisenaan vaan arvottaa niitä uudelleen valitsemalla itse tärkeinä pitämiään asioita (Heikkinen 2000, 14).

Koulutuksen tehtävänä on osaltaan turvata inhimillinen yhteiskunnallinen kehitys. Koulun ja yhteiskunnan tulee lähentyä ja koulun avautua niin sanotusta omasta pysyvyydestään. Koulun ja sen ulkopuolisen yhteiskunnan yhteistyön on lisääntyttävä muuttuvien osaamisvaateiden toteuttamiseksi. Tulevaisuudessa tarvittavat tiedot ja osaaminen tulee saada osaksi koulun arkea. Ilman yhteyttä koulun ja kotien sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ei koulu kyke-

ne saavuttamaan riittäviä oppimismahdollisuuksia. Yhteistyö tuottaa laadullisesti parempaa työvoimaa työmarkkinoille. (Luukkainen 2005, 53,119–122.)

Opettajan ammatillista toimintaa ohjaa opettajan ihmiskäsityksen mukainen eettinen ulottuvuus, joka on yhteydessä opetussuunnitelman määrittämään arvoperustaan ja kasvatustavoitteisiin. (Patrikainen 2009, 33–34.) Siten opettajuutta määrittää opettajan identiteetti, jossa ei voida sivuuttaa siihen kuuluvaa eettistä ulottuvuutta. Eettisyys tarkoittaa opettajan kykyä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja sekä kykyä tehdä niitä vastuullisesti. (Patrikainen 2009, 33–34.) Moilasen (2001, 68) mukaan opettajan työssä onnistumisen kannalta, on tärkeää vahvaksi muodostunut ammatti-identiteetti, sillä työ on rakasta ja vastaan tulee myös pettymyksiä. Opettajan ammatissa muutos on kokonaisvaltaisempaa kuin monissa muissa ammateissa, johtuen opettajan työn luonteesta (Aho 2011, 20–21). Opettaja tarvitsee osaamista kohdata oppilaiden erilaisuus ja monikulttuurisuus sekä valmiuksia kohdata työympäristön muutokset ja yhteisön odotuksen (OPM julkaisut 2001, 8). Karin ja Heikkisen (2001, 45) mukaan opettaja arvojen ja tiedon siirtäjän lisäksi yhteiskunnallinen keskustelija ja uudistaja, jolloin opettaja tarvitsee valmiudet reflektointiin ja kriittiseen keskusteluun. Opettajasukupolvien vaihtuminen on voimakasta, joten hiljaisen tiedon siirtäminen opettajien välillä ja oppilaitosjohdolle on tärkeä haaste. (Luukkainen 2005, 48)

4 ASIANTUNTIJAT TYÖYHTEISÖSSÄ

4.1 Asiantuntijuus

Vuorovaikutuksen merkitys asiantuntijuuden edistymisessä ja työssä oppimisessa on suuri. Osallistuminen erilaisten ryhmien ja verkostoiden toimintaan vuorovaikutus kasvattaa ryhmien tietopohjaa ja luo pohjaa asiantuntijuuden kasvulle. (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 295–296.) Asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus vaan sosiaalinen prosessi, jossa sisäistetään erilaisia arvoja, normeja sekä käytänteitä. (Palonen ym. 2007, 287.) Asiantuntijuuden keskiössä on uusien ratkaisutaitojen kehittyminen. Jos asiantuntija perustaa toimintaansa ainoastaan vanhoihin jo opittuihin ja hallittuihin asioihin, ei hän pärjää asiantuntijana muuttuvassa yhteiskunnassa. Asiantuntijuutta määriteltäessä voidaan toisistaan erottaa joustava ja kristallisoitunut tietämys. Tässä joustavalla tietämyksellä tarkoitetaan taitoja, joita tarvitaan kehitettäessä uusia ratkaisumalleja aikaisemman tiedon varassa. Vastaavasti kristallisoituneessa tietämyksessä on kyse jo opittujen valmiuksien hallinnasta ja käytöstä. (Hakkarainen & Paavola 2006, 215–217.)

Tynjälän (2006, 101) mukaan asiantuntijaksi tuleminen on sosiaalinen ilmiö, joka edellyttää asiantuntijakulttuuriin osallistumista. Tynjälä määrittää asiantuntijuudelle kolmen näkökulmaa, joiden mukaan asiantuntijuus ilmenee. Kognitiivisessa eli mielensisäisessä näkökulmassa tiedollinen komponentti painottuu, jolloin asiantuntijuus nähdään tiedonhankintana. Osallistumisnäkökulmassa asiantuntijuus on osallistumista toimintakulttuuriin ja asiantuntija yhteisöön ja on siten ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Kolmas näkökulma on luomisnäkökulma, jossa asiantuntijuus nähdään tiedon luomisen prosessina. Siinä yhdistyvät kognitiivinen ja osallistumisnäkökulma, jolloin asiantuntijuus on niin yksilöllistä kuin yhteisöllistä tiedon luomista. (Tynjälä 2006, 100–101.)

Kognitiivinen asiantuntijuus tarkastelee asiantuntijuutta yksilöllisenä tiedonkäsittely ja ongelmanratkaisuprosessina, jossa voidaan havaita eroja eksper-

tin ja noviisin välillä. Kokeneiden ja aloittelevien opettajien asiantuntijuutta koskevien tutkimusten perusteella on koottu johtopäätöksiä opettajan asiantuntijuudesta: asiantuntijuus on kontekstisidonnaista, ekspertit toimivat automaattisesti toistuvissa tilanteissa, kokeneet opettajat havaitsevat erityispiirteet ja yksilölliset tarpeet, kokeneiden opettajien päätöksenteko on nopeampaa ja tietorakenteet abstraktimpia. Opettajat luovat työssään toimintatapoja kullekin ryhmälle sopiviksi, jolloin asiantuntijuuden tilannesidonnaisuus ilmenee. Tiettyjen opetukseen kuuluvien toimien automatisoituessa, kokenut opettaja kykenee keskittymään enemmän oppimisen tukemiseen. Kokeneiden opettajien katsotaan myös tulkitsevan tilanteita nopeammin. (Tynjälä 2006, 102–103)

Osallistumisnäkökulma korostaa työyhteisön toimintakulttuurin merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Opettajan asiantuntijuutta ei nähdä enää pelkkänä yksilöllisenä tiedonsiirtona ja opetussuunnitelman toimeenpanijana vaan asiantuntijuus on kollektiivinen ominaisuus. Opettajan tärkeänä tehtävänä nähdään tänä päivänä oppimiseen ohjaaminen, joka osaltaan edellyttää kollaboratiivista yhteistyötä opetuskulttuurissa. Kollaboratiivista yhteistyö kulttuuria pidetään edellytyksenä toimivalle koulun ja opetussuunnitelman kehittämiseksi. Yhteistyö opettajan työssä ei kuitenkaan rajoitu vain opetussuunnitelmatyöhön vaan opettajat voivat toteuttaa tiimiopetusta ja integroitua opetuskokonaisuuksia, seurata toistensa opetusta ja antaa palautetta tästä. Kollaboratiivisessa kulttuurissa yhteistyösuhteet voivat olla spontaaneja, kehittämisorientoituneita ja vapaaehtoisia. (Tynjälä 2006, 112–114.)

Opettajan asiantuntijuus tiedon luomisen näkökulmasta yhdistää edellä mainitut kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman. Olennaista asiantuntijuudessa on, että osaa tietyt perustiedot ja taidot ja käyttää voimavaroja uusien haasteiden ratkaisemiseen. Asiantuntija ei rutinoidu vaan kehittää jatkuvasti osaamistaan. (Tynjälä 2006, 116.) Työssä vaadittava asiantuntijuus eroaa huipueksperttisydestä tai hyvästä koulusuorituksesta, sillä että asiantuntijamaisessa osaamisessa suorituksen kriteerit eivät ole selkeästi määriteltävissä ja asiantuntijan työn tuloksellisuus näyttäytyy usein vasta työn lopputuloksessa. (Eteläpelto 1997, 93.) Asiantuntijaksi kasvamisessa on formaalisella tiedolla ja oma-

kohtaisella kokemustiedolla omat roolinsa. Ne painottuvat eri tavoin asiantuntijaksi oppimisen eri vaiheissa. Korkeatasoiselle asiantuntijuudelle tyypillistä on tiedon muotojen vahva integroituminen ja vuorovaikutus. (Eteläpelto 1997, 97.)

Koivunen (2005, 34) puhuu kollektiivisesta asiantuntijuudesta. Hän (2005, 34) määrittää asiantuntijuuden osaamista taidoksi toimia eri tilanteissa oikealla tavalla. Tällainen osaaminen vaatii vuorovaikutustaitoja, kykyä vuorovaikutustilanteisiin muiden asiantuntijoiden kanssa. Kollektiivinen asiantuntijuus on ryhmän kollektiivista toimintaa, joka muodostuu käytännön osaamisesta eli ammattitaidosta ja vuorovaikutusosaamisesta. Kollektiivinen toiminta tarkoittaa muutkin kuin yksilöiden toimintojen yhteissummaa. Kollektiivisesta toiminnasta mielekästä tekee tehtävän suorittaminen yhteistyönä, koska yksilön toiminta ei välttämättä riittäisi asian ratkaisemiseen ja yhteistyössä on yhteisvaikutuksen etuja. (Koivunen 2005, 34) Kollektiivinen asiantuntijuus kuvataan jatkuvana prosessina, jossa tarvitaan taitoja toimia yhdessä muiden kanssa. Yhteisöllisyyden merkitys on oleellinen kollektiivisessä asiantuntijuudessa. Jotta kollektiivista osaamista voi syntyä, tulee yksilöiden osata ja haluta jakaa tietoa. Kuitenkin autonomian säilyttäminen on tärkeää yhteisöllisestä osaamisesta huolimatta. Suhde autonomisuuden ja kollektiivisuuden välillä on hienovarainen, uudelleen neuvoteltavissa oleva. Kollektiivista osaamista edistävä tekijä on ajattelutapojen yhdistyminen ja sitä edesauttavat käytännöt. (Koivunen 2005, 42–43)

4.2 Opettajuus kollektiivisena osaamisena ja yhteistyönä

Opettajan aloitettua opetustyönsä tietyssä työyhteisössä, vallitsee siellä tietyt normit, säännöt ja käytännöt, jotka vaikuttavat hänen omiin toimintatapoihin. Toisaalta opettajan työ on autonomista, opettajan itse määrittävää jopa yksinäistä, mutta toisaalta kun opettaja tulee tiettyyn kouluorganisaatioon, mukautuu hän toimintatapoihin. (Savonmäki 2006, 163.)

Työyhteisö voidaan määrittää Leppäsen (2002, 38) mukaan joukoksi työn tekijöitä, jotka työskentelevät saman perustehtävän toteuttamiseksi. Jo vuonna

1989 Hämäläinen ja Sava (1989,20) toteaa että koulun työyhteisöön katsotaan kuuluvaksi opettajien lisäksi koko henkilökunta. Heikkinen (2000, 17) sanoo, opettajan tullessa työyhteisöön tulee hänen hankkia asema tässä sosiaalisessa yhteisössä, sopeutua siis yhteisöön. Sopeutuessaan ihminen hyväksyy vallitsevat toimintatavat. Hän sosiaalistuu vallitseviin käytänteisiin. Opettajien työyhteisö on Kohosen ja Kaikkosen (1998, 134) mukaan ammattiperinteisiin perustava sisäinen toimintakulttuuri. Opettajan asiantuntijuuteen liittyy myös eettinen katsanto, joka sisältää niin hiljaistietoa, itsesäätelytieto kuin tiedollista ja taidollista osaamista (Tynjälä 2006, 106).

Ammatillisen ryhmän kollektiivista identiteettiä kuvaavat kysymykset ”mikä on tehtävämme” ja mitä me haluamme saada aikaan”. Kollektiivinen identiteetti on ryhmän sosiaalista itseymmärrystä. Työyhteisöt, jotka ovat tietyn ammattiyhteisön jäsenistä koostuvia, sisältävät tiedostamattomia ja julkilausumattomia sosiaalisia sopimuksia, joilla tarkoitetaan ammattilaisten autonomista toimintaa. Ammatillaiset toimivat itse asettamiensa toimintaehtojen ja tapojen mukaan, he siis toimivat autonomisesti. (Lapinoja & Heikkinen 2006.)

Opettajien yhteistyön kehittäminen on keskeistä koulun kehittämisessä ja se kuuluu kouluorganisaatio tutkimuksiin. Yhteistyö ja tiimitoiminta ovat monissa organisaatioissa tärkeä osa kehittämistä. Yhteistyö perustuu ajatukseen, jossa yhdessä voidaan toteuttaa jotain enemmän kuin yksin työskennellessä. (Savonmäki 2006, 155-156.) Kouluorganisaatiossa yhteistyö tapahtuu kontekstissa, joka poikkeaa muista työyhteisöistä opettajan työn autonomisuuden vuoksi. (Savonmäki 2006, 163)

4.2.1 Opettajan asiantuntijuus

Jyrkiäinen (2007, 48) kuvaa opettajuutta ekspansiivisesti hallituksi työksi, jossa opettaja kantaa vastuun luokan oppimisen lisäksi myös opetuksen kehittämisestä. Opettaja on aktiivinen organisaation kehittäjä, kuten esimerkiksi opetus suunnitelmatyössä. Tämä vaatii työltä aiempaa enemmän yhteissuunnittelua, ennakkointia ja vastuullisuutta. Innovoivat verkostomuotoiset työt ja organisaatiot nostavat esiin yhteisöllisyyden organisaation kehityksen periaatteena. Sen

tunnusmerkkeinä ovat yhteistyö, avunanto, innovatiivisuus ja oma-aloitteinen oppiminen. (Jyrkiäinen 2007, 48.)

Opettajan asiantuntijuus koostuu Tynjälän (2006, 105–106.) mukaan kolmesta osatekijästä: formaali eli teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytaito. Opettajan asiantuntijuudessa keskeistä on substanssitiedon ja pedagogisen tietämyksen yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi. Teoreettinen tieto jakautuu opettajan työssä substanssitietoon eli opetettavan aineen tietoon sekä kasvatustieteelliseen tietoon, joka kattaa useita opettajan työssä esiintyviä tärkeitä osa-alueita kuten pedagogia, vuorovaikutus, viestintä, ammattietiikka, opettaminen ja kehittäminen. Toinen opettajan asiantuntijuuden osatekijä käytännöllinen tieto muodostuu kokemuksen kautta ja on luonteeltaan siten usein informaalia. Keskeinen osaaminen koostuu opetus- ja oppimisen ohjaustaidosta, jotka sisältävät laajasti kommunikaatiotaidot ja käytännön ammattietiikan. Kolmas asiantuntijuuden osa on itsesäätelytaito, jonka merkitys on viime aikoina noussut. Siihen kuuluvat metakognitiiviset ja refleksioidot ovat oleellisia, koska opettajan tulisi työssään osata ohjata oppilaita näiden taitojen hallintaan. (Tynjälä 2006, 105–107.)

4.2.2 Työyhteisö

Työyhteisöjen määrittely on aina tulkinnallista. (Leppänen 2002, 37.) Työyhteisön käsite tuli kuvaamaan Leppäsen 2002, 36 mukaan kuvaamaan yleisesti työpaikan ihmissuhteita ja sosiaalisia suhteita. Työyhteisö nähdään täten joukkona toimijoita, jotka pyrkivät yhteisiin tavoitteisiin. Aikaisemmin hyvät työtoveruussuhteet olivat hyvin käytöstopojen noudattamista ja esimiehen tasapuolisuuteen ja paljon määrittelyyn liittyviä asioita. Varsinainen työ tehtiin itsenäisesti ja itse kokemukseräisesti työssä oppien. Muuttuvan työelämän ja kulttuurin myötä riippuvuus muiden osaamisesta työprosesseissa on lisääntynyt ja yhteistyö tullut tärkeäksi tekijäksi tulosten saavuttamisessa. Työyhteisöjen kyvystä lisätä osaamista, on tullut organisaatiolle oleellinen kysymys. (Leppänen 2002, 36–37.) Työyhteisö voidaan tulkita toiminnalliseksi yksiköksi, jotka tekevät tiettyä osaa organisaation toiminnasta. Työyhteisöt voivat olla pysyviä tai

liikkuvia työryhmiä, riippuen työn laadusta. Asiantuntijan rooli voi ilmetä työyhteisössä ilman muodollista asemaa, kun muut luottavat asiantuntijan neuvoihin ja opastukseen. Asiantuntijuus voidaan nähdä siis sosiaalisesti rooliksi tietyssä yhteisössä. (Hakkarainen & Paavola 2006, 234)

Työyhteisön kehittämisellä saavutetaan erilaisia tavoitteita, tarkoituksiperästä katsoen. Kehittäminen voidaan nähdä organisaation tuloksellisuuden edistämisenä, mutta myös paikallisemmin ristiriitojen ja ongelmien hallintana ja henkilöstön hyvinvoinnin tukemisenä. (Leppänen 2002, 38–39.) Organisaatioiden kehittämistä tarvitaan Juutin (1992, 25) mukaan tuottamaan korkeatasoisia, osaavia ihmisiä, jotka kykenevät yhteistyössä löytämään uusia ratkaisuja ongelmiin. Työorganisaatiot muuttuvat toimintaympäristöjen muuttuessa. Muutokset voivat olla rakenteellisia tai toiminnallisia, ja ne ilmenevät osaamistarpeiden muutoksena niin yksilön kuin yhteisön ja koko organisaation tasolla. (Lindström 2002, 46–47.) Oppiva organisaatio nähdään mahdollisuutena kattaa yksilöllinen ja kollektiivinen oppiminen ja osaaminen. Oppivan organisaation ajatuksena on kehittää ja uudistaa koko organisaatiota. Oppivan organisaation periaatteiksi luetellaan: vapaa vuorovaikutus eri ryhmien välillä, verkostoitunut tieto, jatkuva muuntuminen ja toiminnan parantaminen. Tällaisessa organisaatiossa suositaan uusia ajattelumalleja ja kollektiivisesti pyritään oppimaan yhdessä. (Lindström 2002, 53–55.)

Työntekijöiden ammatillisen kehittymisen lisäksi organisaatioiden ja työyhteisöjen käytäntöjen kehittäminen on välttämätöntä, jotta organisaatiot voivat oppia ja toimia tuottavasti (Hökkä ym. 2014, 18). Organisaatioiden toimintakyky on joutunut viime vuosikymmenien aikana koetukselle. Organisaatioiden toimivuus, terveys ja menestyminen voidaan Simolan ja Kinnusen (2008, 119) mukaan nähdä niin koko yhteiskunnan kuin yksilöiden hyvinvointia koskettavana. Hyvin menestyvän ja terveen organisaation määrittelyssä yhdistyvät sekä taloudellinen menestys että henkilöstön hyvinvointi. Organisaation toiminnan laadun, tuottavuuden ja kannattavuuden heiketessä voidaan sanoa, ettei organisaatio ole terve ja toimiva. Jos henkilöstö voi organisaatiossa huonosti, laskee tehokkuus ainakin pitkällä aikavälillä. (Simola & Kinnunen 2008, 119–120.)

Opetusministeriön julkaisun (2001) mukaan tulevaisuuden opettajuus vaatii osaamista työskennellä yhteisön aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä. Jaksamisen kannalta yhteisöllisyys on avaintekijänä. OPM:n julkaisun mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa tulee opettaa opiskelijoita yhteisöllisesti toimivaan organisaatio malliin. Opettajankoulutukseen tulee kuulua työyhteisön toimintaa ja ongelmien ratkaisemista käsitteleviä osioita. (OPM Julkaisut 2001). Työyhteisön jäsenenä oleminen on siis myös opettajan työssä merkittävä asia. Vaikka opettajan työssä on paljon itsenäistä työtä ja vastuuta, on kollegiaalinen tuki työyhteisössä merkittävää työn mielekkyyden ja siinä jaksamisen kannalta.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEH- TÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata erityisluokanopettajien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta. Tutkimuksessa kuvataan millaisia kokemuksia ja käsityksiä erityisluokanopettajilla on ammatillisesta identiteetistään ja opettajuudestaan. Tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä heidän ammatillisen identiteetin ja opettajuuden muodostumisessa. Erityisluokanopettajien opettajuutta ja ammatillista identiteettiä on tutkittu vielä varsin vähän. Sen vuoksi tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisluokanopettajien ammatillisen identiteetin muodostumista ja opettajuuden kuvia, sekä tuottaa uutta tietoa. Tutkimuksen avulla pyritään luomaan kuva erityisluokanopettajien työstä ja opettajuudesta kokonaisuutena.

Tutkimuksen päätehtävänä on kuvata, millaisia ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kuvia on erityisluokanopettajilla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on erityisluokanopettajan ammatillinen identiteetti ja mitkä tekijät ovat merkityksellisiä sen muodostumisessa?
2. Millainen on erityisluokanopettajan työ ja opettajuus?
3. Millaisen merkityksen työyhteisö saa ammatillisen identiteetin kehittämisessä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen toteuttamista. Aluksi esitellään lähestymistapaa sekä aineistonkeruumenetelmää. Tämän jälkeen kuvaillaan haastattelujen toteutusta ja lopuksi esitellään aineiston analyysimenetelmää ja kuvataan analyysin toteutusta.

6.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tutkitaan tietyn ammattiryhmän, erityisluokanopettajien omia käsityksiä opettajuudesta ja asiantuntijuudesta. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat erityisluokanopettajina toimivat opettajat. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä käytetään laadullisia menetelmiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisenä piirteenä on tutkimuksen luonne kokonaisvaltaisena tiedon hankinta, jossa aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa ja suositaan ihmisiä tiedon keruun instrumenttina. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2010, 164.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erityisluokanopettajien opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kuvia. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tutkimaan kohteita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Tässä työssä on tarkoituksena antaa mahdollisimman laaja kuva erityisluokanopettajien ammatillisista käsityksistä. Laadullinen tutkimus soveltuu menetelmäksi, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista (Metsämuuronen 2005, 203). Kuten tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden omista ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kokemuksista. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym. 2010, 181).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä yleistettäviä päätelmiä. Tutkimalla yksittäistä tapausta riittävän tarkasti saadaan esiin se, mikä ilmiössä on merkittävää. (Hirsjärvi ym. 2010, 182). Tutkimuksen tarkoituksena on uuden tiedon rakentaminen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari 1995, 128). Tä-

män tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erityisluokanopettajien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta ja saada uutta tietoa tästä aiheesta. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä ammatillisen identiteetin ja opettajuuden muodostumisessa.

6.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus sai alkunsa kiinnostuksesta erityisluokanopettajien työhön ja heidän ammatilliseen identiteettiin. Keväällä 2014 keräsin aineiston teemahaastatteluilla (Liite 1), joihin osallistui 8 erityisluokanopettajaa neljästä eri peruskoulusta. Ennen aineistonkeräämistä olin tutustunut aikaisempiin tutkimuksiin opettajan ammatillisesta identiteetistä ja opettajuudesta, ja havainnoinut, että juuri erityisluokanopettajien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta ei ole liiemmin tutkittu. Tämä antoi hyvän mahdollisuuden tarkastella ammatillista identiteettiä ja opettajuutta uudessa kontekstissa. Henkilökohtainen kiinnostus erityisluokanopettajan työhön oli myös merkittävä tutkimuskohteen valinnassa, jonka merkitys on huomioita myös tutkimuksen toteutuksessa. Tutkimuksessa ni olen pyrkinyt mahdollisimman objektiivisesti tarkastelemaan aihetta, mutta oma kokemusmaailmani on väistämättä mukana tulkintojen teossa.

Tutkimuksen luonteeseen sopi hyvin laadullinen tutkimus, joka todettiin parhaiten tuottavan tuloksia valittuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus aloitettiin tutustumalla aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjoittamalla taustateoriaa valituista tutkimusilmiöistä. Taustateoriaan tutustuttua alkoi varsinainen tutkimustehtävä hahmottua ja rajattiin mielenkiintoiset tutkimuskysymykset, joiden perusteella aineistoa lähdettiin keräämään. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistonkeräys toteutettiin teemahaastatteluilla, sillä niiden katsottiin antavan parhaiten tietoa ja kokonaiskuvan kohdejoukon omista kokemuksista ja käsityksistä. Haastatteluihin pyydettiin 9 erityisluokanopettajaa eri puolelta Suomea, joista 8 osallistui haastatteluihin. Saatu aineisto analysoitiin teoriaohjauksella sisällönanalyysillä purkaen aineistoa luokitellen, tyyppitellen ja teemoitellessa. Aineistoa tarkasteltiin tässä vaiheessa eri näkökulmista ja yritettiin löytää

erilaisia ulottuvuuksia. On huomioitava, että aineistoa analysoidessa oma taustani vaikuttaa vääjäämättä tulkintojen tekemiseen ja siten sen vaikutus huomioitava myös tutkimuksen tuloksissa. Analyysissä pyrin mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun, mutta omat kokemukset ja taustani erityisluokanopettajana ovat läsnä myös tutkimusta tehdessäni. Oma näkökulmani on vaikuttaa ilmiöihin, joita olen aineistosta löytänyt ja nostanut esiin. Tutkimuksen keskeiset tulokset kirjoitettiin mahdollisimman tarkasti auki ja tarkasteltiin niitä aiempien tutkimusten ja taustateorian valossa.

Valitulla menetelmällä saatiin hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Valitsemalla kohdejoukoksi erilaisissa ympäristöissä toimivia erityisluokanopettajia, saimme hyvin erilaisia kuvauksia ammatillisesta identiteetistä ja opettajuudesta. Mikäli olisi valittu samankaltaisissa erityisluokanopettajan työssä toimivia opettajia, olisi saatu keskenään verrattavia kuvauksia. Tässä tutkimuksessa kuitenkin haluttiin lisätä ymmärrystä ja saada monipuolinen kuvaus erityisluokanopettajien ammatillisesta identiteetistä, joten päädyttiin taustoiltaan erilaisiin erityisluokanopettajiin.

Tutkimuksen tulokset heijastavat tulkintoja, joita olen tutkijana aineistosta poiminut. Olen pyrkinyt mahdollisimman täsmälliseen ja puolueettomaan tarkasteluun sekä kerrontaan tutkimukseni kaikissa vaiheissa. On kuitenkin huomioitava, että oma henkilökohtainen tarkastelunäkökulma on väistämättä mukana tulkinnoissa, joita olen tutkimuksessa tehnyt. Pohdinnassa on pyritty mahdollisimman kattavasti tarkastelemaan saatuja tuloksia peilaten niitä jo olemassa olevaan tietoon. Tehdyssä pohdinnassa näkyy oma taustani ja tutkimuksen sidonnaisuus aikaan ja paikkaan, olen kykyjeni mukaan pyrkinyt mahdollisimman luotettavaan ja todenmukaiseen kerrontaan.

6.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Tutkimusaineisto kerättiin teemaahaastatteluilla. Teemahaastattelu on Hirsjärven ym. (2010, 75) mukaan puolistrukturoitu haastattelu, jossa valitaan ennalta keskeisiä teemoja. Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat

tutkimuksen ilmiöihin ja viitekehykseen. Kuitenkin teemahaastattelun avoimuudesta riippuen teemojen ja viitekehysten yhteys voi olla väljää ja etukäteen päätetyistä teemoista voidaan poiketa tutkittavan kokemuseräisen kerronnan myötä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Metodologisesti teemahaastattelussa halutaan tuoda esiin ihmisten antamia merkityksiä ja tulkintoja (Hirsjärvi ym. 2010, 75). Vaikka teemahaastattelussa keskitytään ennalta valittuihin teemoihin, ei siinä ole tarkasti määriteltyjä kysymysten muotoja tai esittämisjärjestystä (Metsämuuronen 2005, 226). Teemahaastattelu sopii käytettäviksi tutkimuksiin, joissa halutaan ymmärtää emotionaalisesti arkoja aiheita tai heikosti tiedostettuja asioita (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35; Metsämuuronen 2005, 226).

Haastattelussa tutkijan tehtävänä on välittää kuva tutkittavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Tutkimushaastattelu on ennalta suunniteltu ja haastattelijalla on tietoinen kohteen teoriasta ja käytännöstä. Sen tavoitteena on kerätä luotettavaa tietoa tutkimustehtävien selvittämiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41–43.) Teemahaastattelun kysymykset ovat haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltavat vastaavat omin sanoin. Oleellista on yksityiskohtaisten kysymysten sijasta haastattelun eteneminen keskeisten teemojen pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48).

Teemahaastattelun rungoksi laaditaan teema-alueiden mukainen luettelo, johon voidaan eritellä yksityiskohtaisempia alakäsitteitä. Haastattelun tueksi tutkija laatii keskustelua ohjaavia tarkentavia kysymyksiä. Haastattelutilanteessa esitetään tarpeen mukaan teema-alueita tarkentavia kysymyksiä. Haastattelijalla voi syventää keskustelua teema-alueiden pohjalta niin syvälle kuin tilanne ja haastateltavan edellytykset sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.) Teemahaastattelua suunniteltaessa tärkeimpänä vaiheena on haastatteluteemojen valinta. On tärkeää, että haastattelijalla on tuntee haastattelurungon hyvin ja osaa esittää lisäkysymyksiä tarvittaessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 68–71.)

6.4 Haastattelujen toteutus

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, sillä se sopii yksilön kokemusten ja ajatusten tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Oman ammatillisen identiteetin ja opettajuuden tiedostaminen on mahdollisesti haastavaa ja vaikeaa pukea sanoiksi ilman pohdintaa. Tähän tutkimukseen teemahaastattelut sopivat tutkimuksen luonteen vuoksi. Tutkittavat pääsevät puoliavoimen haastattelun aikana pureutumaan omiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä. Haastattelut suoritettiin tutkittavien työpaikoilla heille sopivana ajankohtana keväällä 2014. Ne olivat kestoiltaan 25-55minuutin pituisia ja nahoitettiin analyysia varten. Haastattelut litteroitiin aineiston analyysin onnistumiseksi. Tutkittavat on koodattu tutkimusraporttiin koodeilla *H1-H8* tarkoittamaan henkilö 1, henkilö kaksi ja niin edelleen.

Teemahaastattelussa on tyypillistä, että jokin haastattelun näkökohta on valmiiksi päätetty, mutta kaikki ei ole (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Tämän tutkimuksen teemahaastatteluissa oli ennalta päätetyt neljä teemaa: koulutus- ja työpolut, ammatillinen identiteetti, opettajuus sekä työyhteisön merkitys. Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Siinä korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määrittelemiään tilanteita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

6.5 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat erityisluokanopettajan työssä toimivat opettajat. Tutkimukseen osallistui 8 erityisluokanopettajaa, neljästä eri peruskoulusta. He toimivat opettajina vuosiluokkien 3-9 erityisluokissa. Tutkittavat valittiin eri paikkakunnilta Suomesta, yksityisyyden turvaamiseksi ei paikkakuntien eikä koulujen nimiä mainita tutkimuksessa. Tutkittavien joukkoon haluttiin mahdollisimman erilaisista taustoista ja työympäristöistä tulevia erityisluokanopettajia, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten omista ammatillisen kasvun poluista ja opettajuuden käsityksistä. Haastateltavien ikähaarukka oli suuri, kohderyhmään mahtui niin alkutaipaleen kuin pitkän uran

omaavia opettajia. Osa opettajista toimi erityiskoulun erityisluokanopettajina ja osa perusopetuksen erityisluokkien opettajina.

Tutkimushenkilöt valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkimukseen pyydettyt päättivät itse osallistumisestaan. Tutkimuksen kohdejoukko koostuu harkitusti erilaisista taustoista ja työympäristöistä tulevista opettajista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita heidän urapoluistaan ja ammatillisesta kasvusta erityisluokanopettajaksi, jolloin yksilölliset kokemukset ja käsitykset tuovat mielenkiintoisen pohjan tutkimukselle. Tutkittavien yksityisyyden turvaamiseksi heidän sukupuolta, ikää, eikä muita tunnistetietoja mainita analyysissä. Tarkoituksena on selvittää kokemuksia ja käsityksiä erityisluokanopettajuudesta ja heidän ammatillisen identiteetin muodostumisesta.

6.6 Aineiston analyysi sisällönanalyysillä

Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Teoriaohjaavassa analyysissä valitaan aineistosta analyysiyksiköitä teorian ohjaamina. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytköksiä, mutta eivät suoraan ohjaa teoriaan vaan toimivat pikemmin apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto on analyysissä näkyvillä ja sillä on vaikutusta analyysiin, mutta sen tarkoituksen ei ole testata teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Aineistoa analysoitiin luokittelun, tyypittelyn ja teemoittelun avulla. Analyysissä litteroitu aineisto järjestettiin teemoittain, jotta aineistoa voitaisiin prosessoida tutkimuskysymysten mukaisesti. Aineistosta eriteltiin osioita opettajuudesta, ammatillisesta identiteetistä sekä työyhteisön merkityksestä. Tämän jälkeen aineistoa luokiteltiin ja tyypiteltiin erilaisiin kasvun ja kehittymisen tekijöihin. Tämän analyysiprosessin myötä löydettiin tietoa teorian ohjaamiin teemoihin ja saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistosta etsitään aluksi aineistosta nousevia asioita, jonka jälkeen analyysiin tuodaan sitä ohjaavia ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Myös tämä analyysi aloitettiin

tutustumalla aineistoon ja keräämällä sieltä esiin nousevia asioita teemoihin ja tyyppeihin.

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena erityisluokanopettajien ammatillinen identiteetti ja opettajuus ilmenevät. Tutkimuksen pääteemoina olivat erityisluokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen ja opettajuus erityisluokanopettajan työssä. Tutkimuksen tuloksena esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti ammatillisen identiteetin käsityksiä ja opettajuuden ilmentymistä opettajien työyhteisössä.

Ensimmäisessä kappaleessa käsitellään ammatillisen identiteetin muodostumista ja käsityksiä erityisluokanopettajien ammatti-identiteetistä. Toisessa kappaleessa paneudutaan opettajuuden kasvuun ja ilmenemiseen. Viimeisessä tulokappaleessa esitellään kokemuksia työyhteisön roolista erityisluokanopettajien työssä. Tuloksista ilmenee, että ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät yhdessä, ja että erityisopettajan työ vaatii asian tuntijaosaamista.

7.1 Ammatillinen identiteetti kokemuksen ja koulutuksen yhteispelinä

Erityisluokanopettaja kasvaa työvuosien ja elämäkokemuksen myötä osaajaksi, joka luottaa omaan osaamiseensa ja kykenee alati saumattomaan yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Ammatillisen kasvun prosessi voi olla pitkä, mutta vuodet tuovat kokemusta ja ymmärrystä, sekä varmuutta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Haastatteluissa ilmenee, että erityisluokanopettajien ammatillinen identiteetti rakentuu kokemuksen karttuessa, kokemusten ja teorian vuoropuhelussa sekä vuorovaikutuksessa oppilaiden ja eri toimijoiden kanssa. *”Työkokeemus on ollut tärkeää ammatillisuuden kehittymisessä, että kyllä pitää tehdä perustyötä että voi sitä oppia johonkin peilaamaan” (H4).*

Haastateltavien mukaan erityisluokanopettajan työssä on tärkeää hallita koulutuksessa opittua alan teorian tietoa sekä osata hyödyntää sitä käytännössä. *”Siis niinhän se menee, että ilman sitä teorian tietoa sieltä koulutuksesta niin ei mulla olis mi-*

tään pohjaa tälle, mutta täällä mä sitten oon oppinut, että mitä tää työ todella on, ja mitä kaikkea pitäisi osata" (H1). Koulutuksesta saatiin asiantuntijuuden alku, jonka nähtiin kehittyvän työvuosien karttuessa. "Olen kehittynyt työssäni työvuosien myötä, kyllä se työvuosia vaatii, että jotenkin pystyy näkee asioita ja suhteuttaan esimerkiksi tutkimustietoon." (H4).

Ammatillinen identiteetti muodostui kokemusten myötä erilaisista tilanteista oppien. Haasteltavat kertoivat haastavien tilanteiden johtaneen oman toiminnan tutkimiseen ja mahdollisesti toimintatapojen muutokseen. Haastavat tilanteet olivat johtaneet itsereflektioon ja siten muokannut heidän opettajuutta. Mitä enemmän työvuosia oli takana, sitä enemmän haasteltavat kertoivat oppineensa itsestään ja työstään. "Varmaan kaikkein tärkeintä ammatilliseen identiteettiin on se itsereflektointi, että pystyy virheistä näkemään ja oppimaan, ja arvioimaan niitä omia toimiaan. Myöskin muulta kuin vain tunne puolelta, että miettii mitä olisi voinut tehdä toisin" (H2). Ammatillisen identiteetin rakentamiseen vaikuttivat kertomusten perusteella myös muut elämänhistorian seikat, muun muassa vertaistuki muiden opettajajäsenien kanssa koettiin tärkeäksi. Kokemusta itsestä oma ammattiryhmän edustajana pidetään yhtenä ammatillisen identiteetin osana. Ammatillisesti koettiin kuuluvan opettajien ryhmään, roolimalleina toimijoihin. Vaikka työminä ja henkilökohtainen minä haluttiin pitää erillään toisistaan, he kokivat olevansa jatkuvia roolimalleja, jotka toimivavat aikuisen mallina lapsille ja nuorille. Kuten eräs haasteltava kertoi: "oon mä sellainen opettajajäsen, kyllä mun pitää tai ei mun oikeastaan ole velvollisuus, mutta kyllä mä käytäydyn tuolla ulkopuolellakin aina esimerkillisesti" (H8).

7.2 Erityisluokanopettajan urapolku

Erityisluokanopettajaksi päädyttiin haastateltujen kertoman mukaan erityispedagogisen kiinnostuksen ohjaamina sekä erityislasten ja -nuorten kanssa toimimisesta saadun kokemuksen myötä. Tutkittavien polut olivat toisiinsa nähden erilaisia ja haastatteluista ilmeni, että erityisluokanopettajaksi voi kulkea erilaisten polkujen kautta. Tehtävään oli kuljettu oman kiinnostuksen ohjaamana sekä osittain myös ajaututtu alalle.

"Vähän siinä oli sellaista ajautumista ja myös mielenkiintoa. Myös sitä että, olin väsynyt siihen edelliseen työhön, lastentarhanopettajan työhön.

Koin, etten siinä pystynyt jatkamaan ja tää koulutus kiinnosti. " (H4)

"Olin aina kiinnostunut erityisryhmistä ja mulla oli kokemusta erityis- ja vammaislasten kanssa toimimisesta ja sitten kun mä hokasin, että erityisluokanopettajalla on paljon parempi palkka kuin luokanopettajalla niin se oli motivaattori. " (H2)

"Tää on ollut mulla aina vähän takaraivossa, että mua kiinnostaa erityiset ihmiset, ja työelämä on ohjannut siihen suuntaan. Mulla on ollut luokanopettajana sellaisia oppilaita, joilla on ollut erityisentuen tarpeita, niin ajattelin, että mikäpäsi siinä, lähdetään kouluttautumaan lisää. Tää oli sellainen luonnollinen opintopolku, tää erityisopetuspolku." (H3)

"Mä silloin aikanaan rupesin, miettimään että oliskohan toi erityispuoli mun juttu. Näin niitä erityisnuoria silloin ja mietin, että olis mulla jotain sanottavaa niille. Sitten mä hakeuduin koulutukseen ja sillä tiellä oon" (H6).

Haasteltavat olivat toimineet jo vuosia erityisluokanopettajina. Erityisluokanopettajuus ei ollut kaikilla haaveena vaan työhön oli ajauduttu kiinnostuksen ja kokemuksen kautta. Osa oli lastentarhanopettajan tai luokanopettajakoulutuksen päälle oli opiskellut erityisopettajan opinnot ja työskenteli nyt haasteellisemmän oppilasaineksen parissa. Omaa osaamista haluttiin edelleen kehittämään ja asiantuntijuutta vahvistaa. *"Kyllä sitä vielä haluaisi lisää tietoa, esimerkiksi oppimisvaikeuksista ja niistä uusista tutkimuksista, kun sitä tutkimusta kuitenkin koajan tehdään, niin siitä haluaisi tietää enemmän"* (H5). Osalla oli urahaaveita esimerkiksi kasvatustieteen asiantuntijatehtävissä tai muussa kasvatustieteellisen kentän tehtävissä. Osalle urapolkuna oli jäädä eläkkeelle erityisluokanopettajan työstä. *"Mulla ei ole enää työuraan kauhean paljon jäljellä, että kyllä mä oikeastaan katson, että mun ammatillinen kehittyminen on tässä (naurua), olisinko mä ehkä niinku valmis nyt"* (H2). Kukaan haasteltavista ei ollut haastatteluhetkellä tyytymätön työhönsä tai vaihtamassa alaa. Työhön oltiin keskimäärin tyytyväisiä, vaikka sen kerrottiin olevan ajoittaan vaativaa ja rankkaa.

Tutkimuksessa ilmenee erilaisia urapolkuja erityisluokanopettajaksi kasvamisessa. Suurin osa haasteltavista on ensiksi työskennellyt kasvatus- ja opetusalan muissa tehtävissä, kuten lastentarhanopettajana tai luokanopettajan, josta on jatkettu matkaa erityisopettajan opintoihin. Vain yksi haasteltavista on aloittanut suoraan erityisluokanopettajan, opiskeltuaan luokanopettajanopintojen rinnalla erityisopettajan pätevyyden, muut haasteltavat ovat päätyneet erityisluokanopettajaksi erilaisten opintopolkujen kautta.

Alla oleva taulukko kuvaa haasteltavien urapolkuja erityisluokanopettajaksi. Henkilöllisyyden suojaamiseksi taulukossa ei mainita haasteltavien numeroa H1, H2, H3 jne.

TAULUKKO 1. Koulutus- ja urapolut

H*	H*	H*	H*	H*	H*	H*	H*
Kasvatustieteenmaisteri	Luokanopettaja	Lastentarhanopettaja	Lastentarhanopettaja	Muu kuin kasvatusala	Luokanopettajakoulutus, jossa <u>erityisopettajan opinnot</u>	Luokanopettaja	Luokanopettaja
<u>Erityisopettajan koulutus</u>	<u>Erityisopettajan koulutus</u>	Luokanopettaja	<u>Erityisopettajan ja luokanopettajan koulutus</u>	Luokanopettajakoulutus	Erityisluokanopettaja	<u>Erityisopettajan koulutus</u>	<u>Erityisopettajan koulutus</u>
Erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	<u>Erityisopettajan koulutus</u>	Erityisluokanopettaja	<u>Erityisluokanopettajan koulutus</u>		Erityisluokanopettaja	Erityisopettaja
Täydennysluokanopettajan opinnot		Erityisluokanopettaja		Erityisluokanopettaja			Erityisluokanopettaja
Erityisluokanopettaja							

Kaikki haastateltavat toivat esiin koulutuksen ja työkokemuksen merkityksen ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Koulutuksen tärkeys ymmärrettiin ja sitä pidettiin oleellisena osana, mutta varsinainen kehittyminen nähtiin kaikkien haastateltavien mukaan tapahtuvan kokemuksen myötä.

"Opiskelu on tietysti ollut merkittävää ja sitten ne käytännön kokemukset, joiden perusteella on sitten joutunut miettimään omia asenteitaan ja toimimaan sitten niiden mukaan." (H2)

"Siis ilman tätä koulutustahan enhän mä olis päässyt tähän työhön, ja kyllä mä ihan tietoisesti koulutuksen kautta pyrin tähän työhön, mutta ehkä silloin mä hain siitä enemmän virallista pätevyyttä. Tietty se oli tärkeä jo silloin, et oli jotain eväitä millä lähtee tekemään työtä, mutta kyllä musta ammattilainen on tullut vasta työn kautta." (H1)

"Koulutus antaa paljon, paljon, paljon. Se antaa hyvät valmiudet, mutta kokoajan pitää kuitenkin olla ajan hermolla, sormi valtimolla, että tietää missä mennään. Se koulutus luo sellaisen tietyn ajattelutavan ja tuo varmuutta sitten siihen työhön, mutta kyllä ne oppilaat opettavat sitten viime peleissä." (H3)

Erityisluokanopettajan ammatillinen identiteetti muodostuu haastattelujen perusteella koulutuksen ja kokemuksen vuoropuheluna. Koulutukselle annettiin selvä merkitys teoreettisen tiedon tuojana, kokemuksen koettiin vahvistavan omaa osaamista. Kokemus nähtiin selvästi merkitsevänä osana ja sen tuomalle osaamiselle annettiin painoarvo. Täydennyskoulutus sai myös painoarvoa ammatillisuuden kehittämisessä, osan mukaan enemmän kuin tutkintokoulutus. Erityisluokanopettajaksi kehittyminen voidaan haastattelujen mukaan nähdä eräänlaisena kasvuprosessina, jossa kokemuksista oppiminen kehittää opettajaa, oli sitten kyse käytännötilanteista oppimista kuin koulutuksesta.

"Silloin kun ihminen saisi itse valita sellaisen koulutuksen mistä itse tuntuu saavanansa, mikä heitä itseä kiinnostaa, silloin saa jotain irti" (H2)

"Täydennyskoulutus on ehkä ollut kuitenkin oleellisempi kuin se tutkintokoulutus. Silloin niin kuin on mennyt hakemaan sitä tietoa johonkin konkreettiseen asiaan ja sen yhdistäminen käytäntöön on tapahtunut heti kun se on ollut vielä muistissa." (H7)

Mahdollisuudet päästä koulutuksiin olivat hyvin vaihtelevia eri koulujen välillä. Osa haastateltavista työskenteli erityiskoulussa, jossa oli hyvät koulutus-

mahdollisuudet ja kouluttautumiseen kannustettiin. Toisissa kouluissa taas koulutukseen pääseminen ei ollut helppoa tai ollenkaan mahdollista. Useimmat halusivat kouluttautua vielä lisää.

"... mutta paljon voisinkin vielä haluta kehittyä, että jos joku mielenkiintoinen kurssi tulee, niin mielelläni kyllä menisi, mutta rahaa ei kyllä talolla ole just tällä hetkellä kauheasti kurssitella." (H3)

"Meillähän tässä on hyvät mahdollisuudet, että kyllä pääsee kouluttautumaan ja saa valita aikalailla sellaista itselle sopivaa." (H2)

Muutamit haasteltavista kertoivat lähipiiriinsä kuuluvan muita opettajia, joiden kanssa keskustelivat ammatillisista asioista. Nämä keskustelu koettiin hedelmälliseksi ja kehittäväksi. Haastateltavat kokivat saavansa näistä keskusteluista tukea työarjen ongelmiin, osa nautti ammatillisesta keskusteluista ja koki saavansa kollegiaalista vertaistukea. Parhaimmillaan vertaistuki koettiin ehdottomaksi työssä jaksamisen kannalta. Haasteltavat kertoivat seuraavasti kollegiaalisen tuen merkityksestä.

"Siis jos mun ystävä, joka on opettaja myös, eri koulussa kylläkin, niin jos se ei jaksaisi aina kuunnella mun ongelmia ja ärsytystä, en mä varmaan jaksais tätä työtä. Me aina puhutaan ja siinä jotenkin reflektoi myös omaa päiväänsä, kun kertoo toiselle, et miten meni. Sit me ihan jaetaan ehdotuksia, vaikka meillä on tosi erilaiset ja ikäiset luokat." (H1)

"No siis kollegat on sellainen, mikä on enemmän antanut, että meillä on sellainen hyvä tiimi ja kollegiaalinen tiimi, josta saa sitä omaa kehittymistäkin sit. Ja sit kun näet lapsen kasvavaa ja näet niistä niin kyllä ne kehittävät." (H5)

"Mulla on tässä tavallaan työpari ja me tehdään paljon yhteistyötä. Meillä on siis omat luokat ja oppilaat, mutta käytännössä vedetään hommaa aika paljon yhdessä, jaa se on aikas mukavaa. Meillä tässä porukassa aika leppoisaa, sellaisella rennolla asenteella osataan jo mennä. Ei turhaa jauheta sellaista turhanpäivästä vaan vedetään päivät ja vuodet kunnialla läpi. Kyllä tollanen työpari tekee aika paljon, että saa tälle tiiminä niinku tehdä töitä." (H7)

”Vertaistuki on vaikuttanut kyllä mun ammatti-identiteettiin, että on paljon ystäviä, jotka on opettajia (naurua), niin se on antanut paljon tukea.”
(H5)

Kehittymisen kannalta eräänä merkittävänä asiana pidettiin työssä tapahtuvia hankalia tilanteita tai vaativia kokemuksia. Haastateltavat pitivät näitä kokemuksia oppimistilanteina, jotka kehittävät ja vievät osaamista eteenpäin. *”Ne hetket on ollut merkityksellisiä, jotka on saanut oman suunnan muuttumaan”* (H2). Kokemushetkellä vaativat tilanteet saattoivat olla raskaita ja kuormittaa opettajaa, mutta jälkeensä juuri ne koettiin merkityksellisiksi oppimisen hetkiksi. *”On ollut sellaisia tilanteita, että on toiminut nopeasti ja siinä hetkessä parhaalla mahdollisella tavalla, mutta sitten onkin huomannut toimineensa väärin ja se ehkä tekee vähän jopa kipeätä. Tai että sen oon ehkä vasta myöhemmin oppinut, oppinut sietää niitä tilanteita, koska niitä tulee.”* (H8). Haastattelujen kerromuksen mukaan työelämän kokemukset ovat eteenpäin vieviä, jokainen tilanne on oppimista vaikka tapahtuma hetkellä ne voivat tuntua mitättömiltä tai vastaavasti erityisen raskailta. *”Virheistä oppii, niinhän se menee. Sitä kautta sitä kehittyy, tai niin mä ainakin toivon”* (H7).

7.3 Erityisluokanopettajuus osana elämää ja minua

Monet kokivat opettajuuden osaksi työtään ja ammatillisuuttaan. Osa toi esiin painokkaasti, että opettajuus on vain työtä ja oma henkilökohtainen elämä on suuri osa heitä. He kuitenkin toivat esiin roolimallina olemisen merkityksellisuuden. Haastatteluista ilmenee, että opettaja on jatkuva roolimalli ja sen mukaisesti halutaan toimia. *”Mä oon koko ajan tässä silmäparien niin kuin arvioitavana, framilla. Oon kokoajan esillä ja se on joskus raskastakin tavallaan ajatella, että kuin suuri se vastuu sitten on”* (H3). Opettajuus on haastateltavien mukaan roolimallina toimimista, jolloin pyrkii tekemään hyviä ratkaisuja ja valintoja. Opettajan roolia ei voida koskaan sivuuttaa työssä, vaan opettajaa sitovat niin viralliset säädökset kuin yleisesti aikuisen roolimallina toimiminen. *”Kyllähän sitä miettii, että sä oot aina siinä niille oppilaille malli siinä edessä, joka kerta kun sä astut ovesta sisään sä oot heille malli. Sitä kautta miettii monesti, että mitä sitä sanoo ja miten sitä*

kohtaa toisen, miten sitä kohtaa kenet tahansa kuka luokkaan tulee, että sä oot jatkuva malli. Kyllä sitä mieltii, että mitä sä sillä omalla tyyllilläsi viestität ja mallinnat, että ei sitä huono mallia halua antaa” (H4). Vaikka haastatteluissa ilmenee, että erityisluokanopettajuus on yleisesti ottaen työtä, nostavat he esiin vastuun, jota opettajuus tuo tullessaan. ”Siis tää voi nyt kuulostaa hassulta, mutta on tää opettajuus vaan sellainen juttu, että harva ammatti saa tällaisen statuksen ja jopa leiman. Että kyllähän mun täytyy mieltiä miten mä kylillä kuljen, että niin se vaan menee, että en mä voi vapaa-ajallanikaan tuolla örveltää, koska eihän opettaja sellaista tee” (H1).

Tämän tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajuuden koettiin tuovan merkittävää vastuuta. Erityisluokanopettajan tulee olla läsnä, kohdata oppilaat ja toimia roolimallina. ”Se itse opettaminen ei ole se tärkein juttu tässä työssä sit kuitenkaan vaan se ihmisenä oleminen ja huomioiminen ja arvostaminen ja niiden nuorten itsetunnon kasvattaminen ja vahvuuksien löytäminen” (H2). Opettajuutta ei voida oppia suoraan kirjoista vaan kokemus tuo varmuutta opettajana toimimiseen. Varmuus koettiin ominaisuutena, joka on kasvanut vuosien myötä ja on auttanut ongelmien ratkaisussa sekä työssä jaksamisessa. ”Työkokemus auttaa siihen, että osaa suhteuttaa niitä asioita ja laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. Auttaa jotenkin silleen rauhoittumaan kiireisinäkin aikoina. Tietynlaisen epämääräisyyden sietokyky kasvaa” (H4).

7.3.1 Opettajuuden kehittyminen, Opettajaksi kasvaminen

”Jos mä olisin silloin tiennyt millaista tää työ on, mä en olisi koskaan uskaltanut tähän hakea.” (H4) Lausahdus kuvaa haastatteluista ilmenevää työn haasteellisuutta. Työ koettiin mielekkääksi, mutta samalla haastavaksi ja ajoittain raskaaksi.

”... että se ensimmäinen vuosi oli todella raskas, että siinä joutui paljon opettelemaan ja tekemään pitkää päivää opetustuntien lisäksi ja opettelemaan oppilaat ja heidän tarpeensa ja sitten vielä opettelemaan se itse työ. Se oli, voisi sanoa, että ensimmäiset kaksi vuotta oli sitä, et vaikka luokanopettajana mulla oli erityisoppilaita, mutta se on aivan eri asia kuitenkin.” (H3)

”No kun mä tein sijaisuuksia ennen kun olin pätevä, niin tää työ tuntui jotenkin kivalta ja ehkä jopa helpolta. Olin että vaan pieni ryhmä ja niiden

kanssa painat menee. No nyt kun on pätevyys ja tehnyt työtä muutamia vuosia, niin no vastuu kasvaa osaamisen myötä. On tää edelleen kivaa ja silleen, mutta paljon rankempaa kuin ajattelin” (H1)

”Kyllä se oli hirvittävä hyppäys luokanopettajasta tällaiseen luokkaan... niin niin lapset on opettanut mua, niin voisi sanoa. Siinä rinnalla olen oppinut koko ajan. Yritän olla armollinen itselleni, etten kaikkea niin kuin sataprosenttisesti pysty enkä pysty omaksumaan. että sillain viilein mielen suhtaudun asioihin nykyään. ” (H3)

”Silloin aikanaan kun menin luokanopettajaksi, niin oli enempi intoa kuin älyä ja nyt on varmaan toisinpäin, että älyä on asioihin, eikä tarvitse joka junaan hypätä. Osaa jo priorisoida asioita ja etsiä sen oman reittinsä millä tavalla mä sitä työtä teen, ja käyttää niitä omia vahvuuksiaan hyöäksi ja eikä niin kuin epävarmuuden takia tarvitse hötkyillä sinne tänne. ” (H2)

Opettajaksi kasvettiin ajan ja työkokemuksen myötä. Koulutuksesta saadaan pohja, jolla työtä tehdään, mutta erityisluokanopettajaksi kasvaminen nähtiin vievän aikaa. Opettajaksi kasvaminen alkaa usein jo koulutuksessa, kun oman alan teoriaan ja työhön perehdytään. Haastateltavat antavat kuitenkin painoarvon työssä tapahtuville kokemuksille, vaikka koulutuksen todetaan antavan teorialtietoa työn pohjaksi.

Alla olevassa taulukossa on kuvattuna kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä.

TAULUKKO 2. Asiantuntijuuden kehittymisen kokemukset

Kokemus uran alussa	Kokemus uralla nyt	Asiantuntijuuden kehittyminen
Oon muuttunut paljon, että alussa koki, et osaako tietyllä menetelmällä opettaa, ja enemmän sellaiseksi oppiainesisältö keskeiseksi.	mutta nyt sitten ehkä se osaaminenkin on vahvistunut siinä, mutta se suhteuttaminen siihen tärkeyteen, että kyllä se vuorovaikutusosaaminen ja läsnäolo on sen kaiken a ja o.	Varmaan se työkokemus auttaa siihen, että osaa suhteuttaa niitä asioita ja laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. Auttaa jotenkin silleen rauhoittumaan kiireisinäkin aikoina. Tietynlaisen epämääräisyyden sietokyky kasvaa.
Meille sanottiin silloin 80-luvulla, että te ootte nyt saanut ajokortin ja te saatte nyt luvan lähteä harjoittelemaan sitä työtä ja harjoittelemana ihmisten lapsilla... Silloin saane perustaidot ja sitten aikane nopeasti huomasi, ettei se koulutus ehkä vastannut sitä tarvetta, eikä ollut silmät ollut auennut silloin alussa kaikkeen realismiin.	Kyllä mä koen itseni ammatillaiseksi. Toivottavasti se näkyy ulospäin sellaisena varmuutena ja luotettavuutena. Kyllä mä tunnen tämän homman hallitsevan, on mulla osaamista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja sitten sosiaalipoliittista ja moniammatillisen yhteistyön osaamista.	On ollut ammatillisella uralla sellaisia tilanteita, että on joutunut pysähtymään ja laittaa omaan arvonsa uuteen järjestykseen ja niinku reflektoimaan itseensä. Jossain tilanteissa ei ole nuorempana osannut toimia järkevästi ja niin kuin olisi ollut hyvät ja silloin ammattidentiteettiä tulee jonkinlainen murros.
Ei mulla ollut kauheasti odotuksia tältä työltä, mä ajattelin että kyllä mä tähän työhön sulaudun. itsevarmuutta on tullut vuosien aikana lisää ja on oppinut työn aikana paljon monistakin asioista. Teoriatasolla on asioita tiennytkin, mutta ei se aina kohtaa käytäntöä että sen teoria tiedon soveltaminen on se oleellinen juttu.	Tilanteet on vienyt mua eteenpäin, että se teoria on apuväline, mutta konkreettisesti tasolla kaikki tilanteet on opettanut. Kirjallinen materiaali on sellainen väline, jota pyrkii hyödyntämään, mutta todellisuudessa oppilaiden taustat on niin kirjavia, että se onkin vaativaa löytää se oikea tieto, että sen oppii sitten soveltamaan kun kertyy kokoemusta.	Ehkä niiden erityisopettajanopintojen jälkeen, kun on ollut jo työssä, niin on ehkä tullut sellaista, että on ymmärtänyt miksi jotkut oppilaat on niin erilaisia, ja että voi tehdä erilaisia ratkaisuja. On oppinut ymmärtämään, että miksi jossain tilanteissa tehdään niin.
Nuorempana tuli otettua aina kotiin sitä työtä, mutta mä pidän niin kuin selkeästi sen, että on vapaa-aika ja työaika, että sitten napsahtaa työovi kiinni ja se on tehty, ja seuraava päivänä tuo uudet asiat sitten, niin mä oon freesimpi.	Toki tulee matkan varrella sitä, että joutuu päättää lyömään seinään ja asiat ei etene niin kuin haluaisi niiden etenevän, että tiettyjen asioiden kanssa joutuu painiskelemaan enemmän kuin tiettyjen asioiden kanssa.	mutta just sellainen vahvuus tässä työssä, että semmoista ammattitaitoa on takataskussa, että pystyn sen päivän lutvimaan jos tulee muutoksia, niin ne menee mulla sopivalla painolla ja sopivalla intensiteetillä sitten se päivä soljuu läpi, tavoitteellisesti kuitenkin.
mä jotenkin varmaan ajattelin, että kyllähän tää työ tästä alkaa mulla sujua ja rutinoituu, ja voin sitten alkaa nauttimaan siitä rutinoitumisesta.	mutta toisin kävi, haasteet kasvoivat työn edetessä, että kun rupesi ymmärtään enemmän halusikin selvittää asiat perusteellisemmin ja pureutua niihin syihin sisälle, vaikka just näiden oppilaiden tilanteissa.	Kyllä mä nyt voin jo sanoa, että on mulla asiantuntijuutta. En mä oikein tiedä mitä se on, mutta kyllä multa täällä koulussa tullaan kysyy neuvoa ja mielipidettä, että miten mä erkkana näen tällaisen ja tällaisen tilanteen.

7.3.2 Erityisluokanopettajan työ ja sen vaatimukset

Erityisluokanopettajan työtä kuvattiin haastavaksi, mutta omasta työstä pidettiin ja se koettiin antoisaksi. Haastattelujen mukaan erityisluokanopettajan työ vaatii asiantuntija osaamista, joka kehittyy kokemuksen myötä koulutuksen ja käytännön yhteydessä. *"Kivaa työtä, haastavaa ja raskasta täytyy myöntää. Paljon kyllä vaatimuksia, että kyllä luokanopettajan työssäkin oli, mutta musta tuntuu, että on tässä tullut paljon enemmän. Toisaalta tää työ on hirveen antoisaa."* (H5)

Useat haastateltavista mainitsivat ensimmäisenä, että työ vaatii hyvät vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Tätä korostettiin erityisluokanopettajan työn vaatimuksissa useasti. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot nähtiin työn tärkeimpänä selviytymistaitona. Kerrottiin, että työ vaatii valtavasti erityispedagogista tietämystä ja pyyteetöntä halua olla kiinnostunut erityislapsista ja -nuorista kokonaisuutena. Työn vaatimukset nähtiin tutkimuksessa hyvin samanlaisina, kaikilla haasteltavilla oli yllättävän yhtenäiset käsitykset työn vaatimuksista.

"Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus taidot ovat hirveen tärkeitä tässä työssä. Niin oppilaisiin päin kuin työyhteisössä, että pitää tulla toimeen monenlaisten ihmisten kanssa." (H2)

"Tärkeintä on varmaan sosiaaliset taidot, mun mielestä se on selkeästi tärkeintä, että pystyy kohtaan erilaisia ihmisiä ja ymmärtää erilaisia ihmisiä." (H5)

"Pitää omata hyvät taidot toimia erilaisten tahojen kanssa. Vuorovaikutustaidot ovat ihan ehdottomat. Tässä tehdään niin paljon yhteistyötä eri suuntiin, ja oppilaiden kanssa tietysti sosiaaliset taidot ovat isossa roolissa, varsinkin just tällä erityispuolella." (H8)

"Sosiaaliset taidot, ne on kyllä tosi tärkeitä. Sun pitää osata olla oppilaiden kanssa ja olla eri alojen ihmisten kanssa yhteydessä, ja tietenkin vanhempien kanssa yhteyden pito." (H7)

"...ja just se että erityisluokanopettajan tulee toimia moniammatillisesti, verkostoissa. Tätä työtä ei tehdä yksin, vanhemmat ovat tiiviisti mukana, ja sitten myös työyhteisössä, ja sitten myös se koulun ulkopuoliset tahot,

joiden kanssa lapset tekevät yhteistyötä. Se moniammatillinen verkosto... niin sen kanssa sitten se hyöä rakentava yhteistyö on oleellista.” (H3)

7.3.3 Erityisluokanopettajan työnkuva

Erityisluokanopettajan työ kuvattiin kirjavaksi ja vaihtelevaksi, jossa ei samanlaisia päiviä ole. Perustyönä pidettiin kasvatus- ja opetustyötä. Kasvatus ja läsnäolo nähtiin usein työn tärkeimmiksi osiksi, myös lasten ja perheiden kohtaaminen nostettiin esiin oleellisena osana. Varsinainen opetus mainittiin vasta läsnäolon ja kohtaamisen jälkeen, vaikka se selkeästi esitettiin kuuluvan työn peruskuvaan. *”Tärkeintä tässä työssä on varmaan kasvatustyö ja sitten yhteydenpito eri sidosryhmiin eli perheiden kanssa yhteistyötä ja tarvittaessa aina sosiaalihuollon ja lastensuojelun viranomaisten kanssa, että nuorten asiat olisivat sillalailalla kohdallaan, että pystyisi opiskelemaan niitä tarvittavia taitoja” (H2).*

Työpäivät koostuvat opetuksen ja kasvatuksen ohella palavereista, yhteydenpidosta eri sidosryhmiin, verkostoiden kanssa yhteistyöstä sekä raportoinneista, kirjaamisesta ja suunnittelusta. Työpäivät ovat usein työntäyteisiä ja opettajan tulee olla ajan tasalla koko päivän ajan. *”..että hyvin voisin sanoa, että erittäin hektistä välillä. Joskus pitää ihan itsensä niinku määrätä, että nyt mä istahdan, että istun oikein kunnolla tuolille että otetaanpa nyt rauhallisesti” (H3).* Ajoittain työhön kuuluu enemmän selvitystyötä, kun selvitetään oppilaiden oppimisen esteitä ja rakennetaan oppilaille toimivia työtapoja. Kuormittavaksi työssä koettiin viime aikoina lisääntyneet kirjaukset ja raportoinnit. Näin haasteltavat kertovat työstään ja tarvittavista taidoista:

”Se miten on aamulla ehkä miettinyt, että miten tää päivä rakentuu, se voi iltapäivällä osoittautua aivan toiseksi, ja miten ne lapset sitten sen päivän handlaa, että saattaa heittää härän pyllyä kokonaan se päivä, jos joku saa jonkin tietynlaisen kohtauksen tai jotain muuta tapahtuu.” (H3)

”Myöhemmällä ikää on oppinut sen, että paljon tärkeämpää on osata kohdata ne oppilaat, kuin että olisit loistava aineenopettaja. Onhan se tärkeää, en mä sitä sano, mutta sen on vaan tässä jo kerinnyt oppimaan, että sillä sä pääset sen jutun ytimeen kun osaat kohdata nämä nuoret” (H8)

"Paljon sellaista juoksevien asioiden hoitamista, sen pelkän opetuksen ohella... Joskus on ihan normi rauhallisia päiviä, että voidaan nauttia toistemme seurasta ja opetuksesta." (H3)

"Onhan tää välillä sellasta toimintaa, että joo. Tai ulkopuolelle vois näytettyä aikamoisena kaaoksena tää meidän porukan toiminta luokassa, mutta niin mä oon tän miettinyt, että kun sais jokaisen innostuun jostain, edes vähän, ja sais niitä onnistumisen kokemuksia" (H7).

Erityisluokanopettajan työtä pidettiin yleisesti antoisana, vaikka kerrottiin päivien olevan usein kiireisiä ja yllätyksiä täynnä. Vahvuuksiksi tässä työssä mainittiin hyvä tilannetaju sekä kuuntelun ja läsnäolon taito. *"Oikeastaan ei voi tietää, mitä se päivä tuo tullessaan, että se on niin vaihtelevaa, että miten oppilaat käyttäytyy ja miten sä itse siihen osaat aina reagoida" (H1).* Haastatteluissa tuotiin myös esiin, että erityisluokanopettajat olisivat halunneet enemmän aikaa oppilaiden haasteiden selvittämiseen ja purkamiseen, mutta varsinkin lisääntyneet kirjaimiset vievät paljon aikaa, eikä työssä ole aina aikaa paneutua ongelmiaan niin syvällisesti kuin haluttaisiin. Suurin kertoi työn olevan mielenkiintoista, joka tarjoaa riittävästi haasteita. *"Mielenkiintoista, todella mielenkiintoista. Välillä todella uuvuttavaa ja todella rankkaa" (H3).*

Tutkimuksen erityisluokanopettajilla oli kaikilla oma erityisluokka, jolle he opettivat suurimman osan oppiaineista itse. Kaikilla heillä oli luokissa työparina koulunkäynninohjaaja. Opettajalla on aina pedagoginen vastuu opettamisesta ja kasvattamisesta, mutta koulunkäynninohjaajat tukevat oppilaiden oppimista erilaisilla toimintatavoilla. Haasteltujen kertoman mukaan koulunkäynninohjaajista oli työssä suurta apua, ja usein heillä oli oma rooli lasten ja nuorten kanssa toimimisessa. Erityisluokanopettajat kertoivat erilaisista kokemuksista työparin kanssa työskentelystä. Monet mainitsivat, että heillä on luokassa mainio koulunkäynninohjaaja, jonka työ on korvaamatonta. *"Ihan mainio ihminen on meillä tässä ohjaajana. Hyöin meillä on mennyt ja oppilaat tykkäävät hä-*

nestä paljon. Hän usein sellainen tuki ja turva, kun vaikka mäkin tässä raivoon ja annan palautetta oikeen kunnolla” (H6).

7.3.4 Opettajan asiantuntijuus

Erityisluokanopettajan työn on asiantuntijatyötä, jossa ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi tarvitaan paljon vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja. *”Totta kai tää vaatii asiantuntijaosaamista, että monialaista osaamista pitää olla. ” (H2).* Erityisluokanopettajan asiantuntijuuden määrittelyä ei koettu aivan yksinkertaiseksi, mutta useat haasteltavat kokivat olevansa alansa ammattilaisia. *”Kyllä mä nyt voin jo sanoa, että on mulla asiantuntijuutta. En mä oikein tiedä mitä se on, mutta kyllä multa täällä koulussa tullaan kysyy neuvoa ja mielipidettä, että miten mä erkkana näen tällaisen ja tällaisen tilanteen.” (H1).* Erityisluokanopettajan asiantuntijuus eroaa luokanopettajan tai aineenopettajien asiantuntijuudesta muun muassa siinä, että erityisluokanopettajat ovat erityispedagogisia asiantuntijoita, joiden tulee kirjoittaa erilaisia virallisia selvityksiä oppilaiden oppimisvalmiuksista sekä tilanteista. Erityisluokanopettajat osallistuvat useisiin moniammatillisiin palavereihin ja tekevät alati moniammatillista yhteistyötä. Heidän työnkuvaan kuuluu opetuksen ja kasvatuksen lisäksi paljon eri tahojen kanssa käytävää keskustelua ja yhteistyötä.

Työnkuvakuvausten mukaan erityisluokanopettajan tulee hallita monia kokonaisuuksia kerralla, sekä koordinoita oppilaiden tilanteita moniammatillisessa verkostossa, löytääkseen ratkaisuja oppilaiden vaikeisiin tilanteisiin. Opettajat kertoivat työn vaativan tietynlaista omistautumista ja aitoa halua työskennellä erityislasten ja -nuorten kanssa. *”On niitäkin nähty, että tänne tulee sellaisia vain kirjaviisaita, josta sitten ei ookkaan tähän työhön. Että siis yleensäkin jos opettajankoulutukseen valikoidaan yleensä niitä kymppin tyttöjä, niin se on tuhoon tuomittu tie, pitäis saada vähän niitä, jotka näkee sen elämän toisenkin puolen, koska se kohdataan täällä arjessa” (H2).* Työn vaativan luonteen vuoksi erityisluokanopettajan työtä ei voida pitää helppona ja kaikille sopivana. Työssä kohtaa paljon elämän karua puolta ja ihmisiä huonoista elämäntilanteista. *”Kyllä mä koen itseni*

ammattilaiseksi. Toivottavasti se näkyy ulospäin sellaisena varmuutena ja luotettavuutena." (H2).

Erityisluokanopettajan ammatin yhteiskunnallinen arvostus koettiin osittain hyväksi. Haasteltavat uskoivat, että kyllä erityisluokanopettajan työtä arvostetaan ammatillisesti. *"Kyllä mä koen, että erityisluokanopettajan työtä arvostetaan, kyllä mulla on sellainen kokemus. kyllä sitä arvostetaan."* (H4). Osa oli kuitenkin huomannut opettajantyön yleisen arvostuksen laskeneen opettajan uransa aikana. Opettajan työn kuvattiin arkipäiväistyneen ja sen arvostuksen sitä kautta laskeneen. Myös opettajan palkkaus todettiin epähoukuttelevaksi, jolla koettiin myös olevan merkitystä arvostukseen. *"Tää on ehkä arkipäiväistänyt, että opettajan työ joo ihan ok, että kuin ammatti kuin ammatti. Mutta joskus tuntuu, että kyllä kuitenkin oletetaan olevan sellainen roolimalli ja sitä arvostetaan. Vanhemmat ihmiset ihan selvästi arvostaa opettajaa enemmän ja sitä ammattia, että se on arvokas."* (H5)

7.4 Työyhteisöstä oppimisen ja kollegiaalisen oppimisen merkitsevyys

Työyhteisö voi tukea ammatillisen identiteetin rakentamista. Muilta työyhteisön jäseniltä oppiminen voi kehittää omaa ammatillista identiteettiä. *"Yhdessä oppii tosi paljon, että aina jollain on jotain spesifimpää osaamista jostain ja sitten se auttaa muita. Tai ei aina edes kellään ole osaamista, mutta sitten keksitään yhdessä ratkaisuja"* (H1). Ammatillisen identiteetin voidaan sanoa rakentuvan sosiaalisesti. Silloin ammatillista identiteettiä muodostetaan siinä työyhteisössä, jossa toimitaan sekä yhtä aikaa myös muissa verkostoissa. Haastattelujen perusteella työssä tapahtuvat tilanteet ovat opettaneet henkilöitä ja muokanneet siten ammatillista identiteettiä. Työyhteisöllä voidaan sanoa olevan merkitys ammatillisen identiteetin muodostuksessa. Haastatteluissa mainitaan kollegiaalisen tuen olevan tärkeää. Se koettiin positiiviseksi voimavaraksi ja ammatillisen tiedon jakamisen. *"Sellaista vertaistukea kollegoilta. Meillä on aika hyvä porukka tossa meidän tiimissä. Siinä puolin ja toisin mielestäni puhutaan niitä hankalia asioita auki, ja koitetaan tukea toisiamme ammatillisesti ja miksei henkilökohtaisesti, pyritään silleen, että kaikilla olis hyvä olla."* (H2). Haastatteluissa kerrotaan vertaistuen, työparien, työkavereiden ja muiden verkostojen olevan merkityksellisiä oman ammatilli-

suuden kannalta. *”Se, että sulla sitä ammatillista kumppanuutta töissä, ja että sulla olis sellainen henkireikä ehkä siellä töissä, että pystyt puhaltaan niitä asioita sit ulos.”* (H4).

Työyhteisöt koettiin yleisesti hyviksi ja niistä saatiin tukea. Ilmeni kuitenkin, että aina työyhteisön pelisäännöt eivät toimi ja tukea voisi vielä saada enemmän tai yhteistyö voisi olla tiiviimpää. *”Kyllä mä kaipaaisin sellaista ammatillista yhteistyötä lisää ja jotenkin sen ammatillisen yhteistyön systemaattista lisäämistä, siihen kannustamista, siihen ohjaamista. Niitä olisin tarvinnut lisää”* (H4).

Työyhteisön positiivista merkitystä pidettiin tärkeänä ja useat sanoivat työyhteisönsä olevan hyvä. Kuitenkin samat henkilöt toivoivat myös lisää kollegiaalista keskustelua ja tukea.

”Ilman työyhteisön tukea ei kyllä työtä jaksakaan tehdä, että kyllä työyhteisössä täytyy olla täysvaltainen jäsen ja jos tulee hankalia tilanteita niin sieltä tulee saada tukea” (H2).

Työyhteisössä oppii niin tavoitteellisesti kuin tahattomasti. Kanssakäyminen muiden opettajien kanssa opettaa toimintatapoja ja talon käytäntöjä. Haastattelujen perusteella työyhteisössä opittiin toimintatapoja, jaettiin osaamista ja saatiin tukea. Tutkittavat kertoivat työyhteisöstään:

”Musta tuntuu, että mä saan tosi hyvin tukea, että missä vaan asiassa niin tukea saan. Jos kaipaamaan vastauksia, saan kyllä niitä kun pyytää. Että kun ammattilaisen kasvun kannalta, niin mulla on tosi hyvä työyhteisö tässä, että saan sieltä tukea ja vastauksia. Aina ei tietysti suorista vastauksia löydy, mutta sellaista yhteistä pohdintaa. Se on kyllä kiva.” (H5).

”Mulla on yks tosi tärkeä työkaveri. Me ollaan vähän niin kuin työpari. Meidän luokat on fyysisesti lähekkäin ja nähdään paljon työpäivän aikana. Me opetetaan ristiin joskus jotain juttuja, vähän sillee osaamisen mukaan, vaikka me siis opetetaan eri luokka-asteita. Siis jos mulla ei olisi tätä kollegaa, en mä varmaan jaksais näin hyvin. Mutta... aina mulla kyllä on ollut hyvät työkaverit niinku muissakin kouluissa. Ehkä se on myös itsestä kiinni paljon, et millanen työkaveri ite on ja onko ite valmis auttaan ja tukeen toista.” (H6).

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tuloksia ja esitetään keskeisiä johtopäätöksiä. Lisäksi kerrotaan tutkimuksen luotettavuudesta sekä pohditaan jatkotutkimushaasteita.

Työelämän muutokset ulottuvat myös erityisluokanopettajan työhön. Työnkuva kokee muutoksia ja sisältää yhä laaja-alaisempia työtehtäviä, jotka vaativat monialaista osaamista. Erityisluokanopettajan ammatillinen identiteetti kohtaa eräänlaisen ristiaallokon yhteiskunnan odotusten ja työelämän muutosten keskellä. Koulutukselta odotetaan vastauksia yhteiskunnallisiin haasteisiin ja opettajat työssään asetetaan näiden odotusten toteuttajaksi. Samalla oppilaiden erilaiset tarpeet ja yksilölliset oppimissuunnitelmat vaativat erityisluokanopettajilta laajaa osaamista. Näiden haasteiden ja muutosten keskellä ammatillisen identiteetin rakentaminen perustuu entistä kirjavammalle pohjalle. Tutkimuksessa esiin tullut kuva erityisluokanopettajuudesta heijasti näitä yhteiskunnallisia muutoksia.

8.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisluokanopettajien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta. Ammatillista identiteettiä käsiteltiin erityisluokanopettajien käsitysten ja kokemusten kautta. Tutkimus osoitti, että erityisluokanopettajan ammatillinen identiteetti kehittyi työuran myötä erilaisten kokemusten muovaamana.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset kertoivat erityisluokanopettajan työn vaativan asiantuntijaosaamista. Oleelliseksi nostettiin hyvät vuorovaikutustaidot, sillä työn koostui suurelta osin moniammatillisesta yhteistyöstä. Työ todettiin vastuulliseksi ja haastavaksi työksi, jossa kollegiaalinen tuki oli tärkeää ammatillisen identiteetin kehittymiseksi. Erityisluokanopettajien ammatillinen identiteetti kehittyi koulutuksen ja kokemusten myötä. Koulutusta pidettiin

ammattillisen identiteetin pohjana, jota kokemukset sitten muokkasivat. Tutkimuksesta ilmeni, että erityisluokanopettajaksi kasvetaan erilaisia polkuja pitkin. Erityisluokanopettajaksi päädyttiin erilaisten uravaiheiden kautta, milloin halettiin hankkia lisää haasteita tai milloin ajauduttiin osaaminen myötä eteenpäin kasvatusalalla. Koulutus ja täydennyskoulutus olivat osa ammatillisen identiteetin rakennusta, mutta suurempi painoarvo annettiin työn tuomille kokemuksilla, jotka kasvattivat opettajaa.

Erityisluokanopettajuus koettiin samanarvoisena opettajuutena kuin kaikki muukin opettajuus. Erityisluokanopettajuuden erityisyys ilmeni työnkuvassa ja työn vaatimassa moniammatillisessa yhteistyössä eri tahojen kanssa. Opettajan ammatti on Luukkaisen (2005, 27) mukaan asiantuntija-ammatti, jota hän määrittää profession käsitteen avulla. Professiosta on Luukkaisen (2005, 27) mukaan kyse, kun työssä on mahdollista soveltaa vapaata harkintaa ja omaehtoista toimintaa, jolloin vaaditaan akateemista koulutusta. Tältä osin tämä tutkimus vastasi Luukkaisen (2005) näkökulmaa, sillä tutkimuksessa työn koettiin vaativan asiantuntijaosaamista, johon akateeminen koulutus antaa valmiudet. Luukkaisen (2005, 37) mukaan opettajan professionaalinen asiantuntijuus on aiemmin ollut hyvin yksilöllistä asiantuntijuutta, sillä aikaisemmin itsenäinen työskentely oli yleistä, eikä yhteistyö ollut välttämätöntä. Opettajuus on kehittynyt ajassa, ja opettajan professio onkin matkalla kohti kollegiaalista toimintatapaa ja yhteistyötä. Tämä tutkimus osoitti, että erityisluokanopettajan työ perustuu pitkälti moniammatilliseen yhteistyöhön ja työssä vaaditaan hyvä sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot yhteistyön onnistumiseksi. Yhteistyön vahvistuminen tukee Luukkaisen (2005, 38) mukaan opettajan professionaalisuuden eli ammattilaisuuden vahvistumista. Tämä tutkimus osoittaa samaa, kollegiaalisen tuen merkitys koettiin tärkeänä oman ammatillisuuden kehittämisessä. Työyhteisöä pidettiin merkityksellisenä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Se toimi parhaimmillaan ammatillisen identiteetin kehittymisen tukijana.

Opettajan ammatti on asiantuntija ammatti, johon sisältyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille tärkeä palvelujen tuottami-

nen (Luukkainen 2005, 41). Tältä osin tutkimus vastasi aiemman tutkimuksen näkökulmaa, sillä tutkimus osoitti erityisluokanopettajien kokevan työn olevan hyvin vastuullista. He toimivat lapsille ja nuorille jatkuvana roolimallina ja kasvattivat oppilaita läsnäolollaan koko ajan. Tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajan työ oli vastuullista ja haastavaa. Tulos myötäilee muun muassa Luukkaisen (2005, 41) näkökulmaa, jonka mukaan opettajan professionaalisuuden kuuluvan vastuullista itsenäisyyttä sekä vahva eettinen koodisto, joka sitoo toiminaan oppilaan ja yhteiskunnan parhaaksi. Opettajan professioon sisältyy Luukkaisen (2005, 42) mukaan eriytynyt sisältöosaaminen sekä yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta, jolta osin tämä tutkimus osoitti samaa. Erityisluokanopettajan työssä todettiin tarvittavan monialaista osaamista ja erilaisia taitoja, jotka kehittyvät koulutuksen ja kokemuksen myötä.

Tuominen-Soinin & Sahlbergin (2007, 16) mukaan opettajan ammatillinen kypsyminen tapahtuu työelämässä ja on läpi työuran jatkuva oppimisprosessi. Tämä tutkimus vastasi Tuominen-Soinin ja Sahlbergin (2007) näkökulmaa. Tuloksista ilmenee täydennyskoulutuksen merkitys ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Se katsottiin jopa merkittävämmäksi osaamisen kehittäjäksi kuin tutkintokoulutus, sillä täydennyskoulutuksesta saatua tietoa osattiin hyödyntää paremmin kokemuksen kartuttua. Täydennyskoulutus koettiin merkittäväksi jos se oli omaan osaamiseen ja kiinnostukseen suunnattua. Samoin toteaa Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007, 22) täydennyskoulutuksen auttavan opettajia jaksamaan työssään jos koulutus lähtee opettajan tarpeista ja on kiinnostavaa sekä opettajan osaamista edistävää. Heidän mukaan koulutukset koetaan tärkeiksi, jos ne ovat ajankohtaisia ja tutkimustietoon pohjautuvia

Erityisluokanopettajan työn voidaankin todeta tämän tutkimuksen perusteella olevan akateemista osaamista vaativa työ. On hyvä kuitenkin pohtia korkeakoulutuksen merkitystä erityisluokanopettajan työssä, miltä osin juuri akateemisuus antaa eväitä tähän työhön. Tutkimus osoitti, että koulutus on antanut pohjan työlle, mutta itse työ ja kokemukset oivat kasvattaneet opettajia ja muovanneet osaamisen. Tuoko akateemisuus juuri oikeanlaiset avaimet erityisluokanopettajan työhön vai voisiko käytännönläheisempi koulutus antaa konkreet-

tisempia välineitä työssä selviytymiseen? Työn vaatiman laaja-alaisen kasvatustosaamisen voidaan ajatella pohjautuvan syvälliselle kasvatustajattelle. Siltä osin näyttää, että erityisluokanopettajan työ hyötyy akateemisesta koulutuksesta, jonka tuoma kasvatustajattelle kehittyminen antaa asiantuntijamaisen pohjan erityisluokanopettajan työnteolle.

Opettajan asema perustuu Luukkaisen (2005, 41) mukaan pitkään ja erikoistuneeseen tiedeperustaiseen koulutukseen. Erityisluokanopettajan työhön tarvitaan korkeakoulutus, joka sisältää erityisopettajan opinnot sekä luokanopettajan opinnot, joten pätevyys vaatii laajan akateemisen koulutuksen. Erityisopettajien erilaisuus koulukulttuurissa perustuu Ahlströmin (1986) mukaan jatkuvaan yhteistyöhön viranomaisten ja vanhempien kanssa sekä kärsivällisyyttä vaativaan työhön (Huhtanen 2002, 433). Tämä tukee tutkimuksessa nousutta käsitystä erityisluokanopettajuuden eroavaisuudesta muuhun opettajuuteen verrattuna, jossa eroavaisuus perustuu työnkuvaan, joka sisältää monitahoista yhteistyötä eri tahojen kanssa. Erityisopettajan asiantuntemus perustuu Huhtasen (2002, 433) erityisoppilaiden opettamiseen. Heidän koulutus antaa kuitenkin yleisen asiantuntemuksen erityisoppilaiden opetukseen, mutta oppilaskohtaisesti tarvitaan eriytyneenpää tietoa erilaisiin ongelmiin. Huhtasen (2002, 433) mukaan erityisopettajuus on ihmistyötä ja vain semi-professio. Tämän tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajat kokivat itsensä asiantuntijoiksi, joilla on asiantuntija osaamista. Huhtasta (2002) mukailleen myös tämän tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajan työssä tarvitaan laajaa osaamista, sillä oppilaiden haasteet ovat usein laajoja ja käsittävät niin oppimisen ongelmia kuin elämän muita haasteita. Huhtasen (2002; 2001) sanomaan yhtyen tämä tutkimus osoitti erityisluokanopettajan työn ihmissuhde työksi, jossa oleelliseksi nousivat vuorovaikutustaidot, toimittaessa yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa. Poiketen Huhtasen sanomasta, tässä tutkimuksessa henkilöt kokivat olevansa asiantuntijoita omalla alallaan. Tämä perustettiin siihen, että taustalla oli pitkä akateeminen koulutus ja täydennyskoulutuksella oli laajennettu osaamista sekä työssä oppimisen merkitykseen.

Tässä tutkimuksessa erityisluokanopettajuus määritettiin opettajuudeksi siinä kuin kaikki muu opetustyö, eikä erityisopettajuutta nostettu jalustalle. Erityisluokanopettajuus koettiin kuitenkin haasteellisemmaksi kuin oma aikaisempi luokanopettajuus tai muu kasvatusalan työ, oppilasaineksen ja lukuisten yhteistyökuvioiden myötä. Bart (1984, 104–108) toteaa, etteivät erityisopettajat ole kouluissa hierarkkisesti korkealla, sillä työtä pidetään alisteisena muulle opetukselle, muiden valitessa erityisopetukseen tulevat oppilaat. (Huhtanen 2002, 433.) Tältä osin tutkimukseni ei vastannut aiempaa tutkimusta, sillä vastaavanlaisia kokemuksia ei ilmennyt. Opettajuus on kuitenkin sidoksissa aikaan ja paikkaan, ja myös erityisluokanopettajuuden voidaan katsoa muuttuneen vuosikymmenien saatossa. Yhteiskunnallisesti erityisluokanopettajan työn koettiin saavan arvostusta ja omissa työyhteisöissä koettiin positiivista jäsenyyttä. Eräs tutkittava koki saavansa arvostusta erityispedagogisena osaajana omassa työyhteisössään. Toisenlainen kysymyksenasettelu olisi kuitenkin voinut tuoda tarkempia kokemuksia ja vastauksia tähän ilmiöön.

Erityisopetuksen tarkoituksena on ollut taata yleissivistävä opetus kaikille oppilaille, katsomatta fyysisiin, kognitiivisiin tai sosiaalisiin eroihin. Erityisopetuksen on nähty antavan oppilaille yksilöllisen ja kiinteän suhteen opettajaan, jonka nähdään kompensoivan oppimisen puutteita. (Jahnukainen 1995, 179.) Erityisopetukseen suhtaudutaan myös kriittisesti, muun muassa Saloviita (2006) kirjoittaa erityisopetuksen tarpeesta kriittisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa (2006, 328) oppilaan siirtäminen erityisopetukseen on tarpeetonta ja epäoikeudenmukaista. Oppilas siirretään ”erityis” leiman alle, eikä tämä vastaa Salamancan julistuksen 1994 mukaisia inklusion tavoitteita, joissa jokaisella lapsella on oikeus tavalliseen koulunkäyntiin ilman erityisluokkia. Tässä tutkimuksessa tutkittu erityisluokanopettajuus ei siis edellä olevan kritiikin mukaan olisi parasta tai tarkoituksenmukaista oppilaille. Tutkimuksessa ilmeni, että kohderyhmän erityisluokanopettajilla oli oppilainaan lapsia ja nuoria, joiden ongelmat ovat usein laajoja oppimisen ongelmia sekä elämäntilanteiden haasteita, eivätkä siten ole pärjänneet yleisopetuksen ryhmissä. Tämä tutkimus ei tarkastellut ideologisia näkemyksiä erityisopettajuuteen vaan oltiin kiinnostu-

neita erityisluokanopettajien opettajuudesta ja ammatillisesta identiteetistä, josten tuloksissa ei pureuduta erityisopetuksen ideologisiin näkemyksiin. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että erityisluokanopettajat kokivat työnsä yleisesti arvostetuksi ja pitivät sitä haasteellisena ja vastuullisena työnä.

Vähäsantasen, Hökän, Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (2012, 104) mukaan opettajat halusivat tehdä enemmän ammatillista yhteistyötä työympäristönsään. Opettajan ammatillisille identiteettineuvotteluille on tärkeää riittävä toimijuus ja osallistuminen ammatilliseen lähiyhteisöön. Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat Vähäsantasen ym. (2012) tuloksia, sillä erityisluokanopettajat kokivat kollegiaalisen tuen merkitykselliseksi ja toivoivat lisää ammatillista yhteistyötä. Tulokset osoittivat, että työyhteisön merkitys koettiin oleelliseksi ja parhaimmassa tapauksessa se tuki ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Opettajan työhön liittyy Patrikaisen (2009, 27) mukaan merkittävä kasvatusturvastuu ja työ ovat yhteiskunnallisesti monella tapaa merkittävää. Arjen työssä opettajilla on suuri vapaus ja vastuu toteuttaa opetusta itsenäisesti ja ratkaista kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen ongelmia yksin. Tältä osin tämä tutkimus mukaili Patrikaisen (2009) näkökulmaa, sillä kasvatusturvastuu ilmeni tuloksissa. Opettajan kasvattajaroolia ja kasvatusturvastuuta pidettiin merkittävänä, sillä nähtiin olevan merkityksellinen rooli oppilaiden kasvussa ja elämässä. Patrikaisen (2009, 34) mukaan opettajan ammatillista toimintaa ohjaa opettajan ihmiskäsityksen eettinen ulottuvuus yhdessä opetussuunnitelman arvoperustan kanssa. Opettajuutta määrittää opettajan identiteetti, johon kuuluu eettinen ulottuvuus, opettajan kyky ja pyrkimys tehdä ratkaisuja perustellusti ja vastuullisesti. Siten kasvatusturvastuu on aina eettistä, koska siinä otetaan kantaa mikä on arvokasta tai oikeaa ja väärää. Tämän tutkimus osoitti Patrikaisen (2009) mukaista näkökulmaa, sillä erityisluokanopettajat pitivät oppilaiden lähestymistä ja kohtaamista eräänä tärkeimpänä kasvatustyönsä osa-alueena. Se miten oppilaita kohdataan, oli tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajan työssä menestymisen avaintekijä. Varsinainen opettaminen nähtiin tulevan vasta kasvatustehtävän jälkeen.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 43) sanovat ammatillisen identiteetin rakentumisen tapahtuvan persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuheluna. Tämän tutkimuksen perusteella myös opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä voidaan kuvata näin. Opettajalla on autonomiaa valitessaan ja tehdessään ratkaisuja työssään (Luukkainen 2006, 35–36), kuitenkin opettajan tehtävä on määritetty hyvin tarkoin virallisissa pykälissä ja säädöksissä. Eteläpellon (2007,90) mukaan työidentiteetti kuvaa laajasta ja monitahoisesti yksilön ja työn välistä suhdetta, jossa kietoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt sekä ihmisen omat henkilökohtaiset käsitykset työn arvoista ja asemasta elämässä. Työ- ja ammatti-identiteetti ovat keskeisiä identiteetin osia, mutta voivat saada varsin erilaisia merkityksiä ihmisen elämässä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Myös tämän tutkimuksen perusteella voidaan yhtyä Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006) ajatuksiin. Opettajuus oli tutkittaville opettajan työtä ja ammatillista osaamista, joka on erillään henkilökohtaisesta identiteetistä. Kuitenkin opettajuuden tuoma kasvatustuoma on vahva ja ulottuu myös osittain työn ulkopuolella. Siten voidaan todeta, että opettajuus on opettajan työtä sekä kasvattajaihminenä olemista.

Tutkimuksessa onnistuttiin tavoitteensa mukaisesti tuottamaan uutta tietoa erityisluokanopettajan ammatillisesta identiteetistä. Tämä varsin vähän tutkittu aihe osoittautui merkitykselliseksi tutkimuskohteeksi. Tutkimus osoitti, että erityisluokanopettajan ammatillisessa identiteetissä on ominaispiirteitä, jotka kohdistuvat juuri vain erityisluokanopettajiin. Kuitenkaan tämä tutkimus ei verrannut erityisopetusta ja muuta opetusta, joten tämä tutkimus ei anna vertailtavaa tietoa erityisluokanopettajien ammatillisesta identiteetistä ja muiden opettajien ammatillisesta identiteetistä. Tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että erityisluokanopettajuus muodostuu erityisopetuksen lisäksi paljolti monialaisesta yhteistyöstä eri ammattiryhmien kanssa.

Tutkimuksesta saatua tietoa voitaisiin soveltaa erityisluokanopettajien työn kehittämiseen. Erityisluokanopettajan työ ei koostunut ainoastaan erityispedagogisesta osaamisesta vaan vaati tämän tutkimuksen mukaan laaja-alaista osaamista, kuten hyviä vuorovaikutustaitoja sekä kykyä moniammatilliseen

yhteistyöhön. Tämä ilmiö voitaisiin huomioida niin koulutuksessa kuin työnohjauksessa. Yleistettävää tietoa tämä tutkimus ei kuitenkaan pysty antamaan, sillä tutkimusjoukko oli pieni ja tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää erityisluokanopettajan ammatillista identiteettiä, eikä siten laadullisena tutkimuksena pyrkinyt yleistettävyyteen. Saatuja tuloksia voitaisiin joka tapauksessa hyödyntää halutessa laajentaa ymmärrystä erityisluokanopettajan ammatillisesta identiteetistä.

Tutkimuksen voidaan todeta saavuttaneen vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Merkityksellisiä seikkoja ammatillisen identiteetin kehittämisessä olivat merkittävät sekä haastavat kokemukset, jotka synnyttivät itsereflektointia. Nämä kokemukset haastoivat ajattelua ja muuttivat mahdollisesti opettajan toimintatapoja ja ajattelua. Koulutus voidaan todeta toiseksi oleelliseksi seikaksi ammatillisessa kehittämisessä. Tutkintokoulutuksesta saatiin pohja ja pätevyys työhön, kun taas täydennyskoulutuksessa kehitti jo olemassa olevaa osaamista.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden merkinä on tutkijan yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen toteutuksesta sen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen vaiheet tulee kuvata selvästi ja todenmukaisesti. Tutkimuksessa pyritään aina välttämään virheitä, joten tutkimuksen onnistumiseksi tulee luotettavuutta ja pätevyyttä arvioida. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232.) Laadullisen tutkimuksen tutkimusraportti on keskeinen luotettavuuden osa. Tutkija luo raportoinnillaan lukijoille välineet arvioida tutkijalle muodostuneita käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Raportti on aina tutkijan tulkinnallinen tuotos, jossa tutkija on aineiston tulkintojen tekijä. Oleellista on siis luoda lukijalla mahdollisimman selkä tutkimusraportti. (Kiviniemi 2007, 83.) Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt mahdollisimman selkään kerrontaan ja etenemiseen, jotta lukijat saavat todenmukaisen kuvan tutkimuksesta. Tutkimusta toteuttaessa olen ollut erityisen tarkka tutkittavien anonymiteetista ja kirjoittanut raporttia niin ettei tutkittavia voida

tunnistaa tekstistä. Tutkimusraportissa olen kuvannut tutkimuksen vaiheita ja menetelmiä sekä pyrkinyt tarkkaan aineiston hankinnan, käsittelyn ja analyysin kerrontaan. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt selostamaan tutkimuksen toteutuksen mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on useita käytäntöjä ja erilaisia käsityksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettia ja validiteettia käytetään erilaisista tulkinnoista katsoen ja usein ne liitetään enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2010, 232.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta kun taas validiteetilla kuvataan, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein siirrettävyyden käsitettä, jolla kuvataan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Vastaavasti vahvistettavuuden käsitteellä Eskolan ja Suorannan (2008, 213) mukaan kuvataan, kuinka tutkimuksessa tehdyt tulkinnat vastaavat aikaisempia samaa ilmiötä tutkineita tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset mukailevat aikaisempien tutkimusten tuloksia, mutta laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi tulokset ovat tiettyjen yksilöiden kokemuksia ja heidän omia käsityksiä. Luotettavuutta arvioitaessa tulee tarkastella myös aineiston keruun heikkoja puolia. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla ja kysymykset pyrittiin laatimaan siten, että tutkittavat kertoisivat mahdollisimman paljon omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Tutkimustilanteesta pyrittiin luomaan avoin ja tasavertainen niin, että tutkittavat olonsa turvalliseksi. Tulee kuitenkin huomioida, että haastateltavat ovat saattaneet ymmärtää kysymykset erilailla kuin tutkija on ne ajatellut ja haastateltavat ovat saattaneet kertoa vain osan kokemuksistaan tai jättää jotain kertomatta. Haasteltavia pyydettiin kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti. Tutkijana esitin lisäkysymyksiä saadakseni tarkempia vastauksia eri osa-alueille, kuitenkin johdattelematta haastateltavia mihinkään suuntaa.

Tutkimusaineiston käsittely tulee perustua aina luottamuksellisuuteen ja tutkijan tulee noudattaa lupauksiaan aineiston käsittelystä ja käytöstä. (Mäkinen 2006, 148.) Tässä tutkimuksessa olen luvannut säilyttää tutkittavien

anonymiteetin, joten aineistossa ei esitellä tutkittavien sukupuolta, ikää, työpaikkaa, eikä muitakaan henkilöllisyyttä paljastavia tekijöitä. Kaikessa kerronnassa säilytetään tutkittavien anonymiteettisuoja. Tutkittavat ovat kertoneet haastatteluissa luottamuksellisia asioita työympäristöstään ja itsestään, joten tutkimusraportissa ei paljasteta heidän taustojaan. Tutkijaa sitoo aina vaitiolovelvollisuus (henkilötietolaki 7: 34–35 §) kaikkia henkilötietoja sisältävän tutkimusaineistojen kohdalla (Mäkinen 2006, 148). Tutkimusta tehdessä on kunnioitettava ihmisarvoa, eikä tutkimus saa aiheuttaa vahinkoa eikä loukata tutkittavia. Aineistoa käsiteltäessä on huomioitava anonymiteetti sekä luottamuksellisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57.) Täten kohdejoukko on kuvattu osittain suppeasti, mutta mielestäni tutkimuksen kannalta riittävästi.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija on tutkimusväline ja luotettavuuden arviointi tulee koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tutkimuksen aineiston tuottamisen olosuhteet tulee kuvata selkeästi (Hirsjärvi ym. 2010, 232). Tutkimusraportin perusteella lukijan tulee saada käsitys, miten tutkimuksen tieto on hankittu ja miten luotettavasta tiedosta on kysymys (Metsämuuronen, 2005, 243). Tutkijan kirjoitustavalla on suuri merkitys eritoten silloin, kun tutkittavat tulevat samasta ryhmästä ja aineistositaateista olisi mahdollista tunnistaa tutkittavia. Tutkijan tulee aina kirjoittaa kunnioittaen tutkittavien ihmisarvoa. (Kuula 2011, 206.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat kertoneet asioita omasta työyhteisöstään ja itsestään, joten aineistositaattien käytössä ja tulosten kirjoittamisessa on oltu erityisen tarkkana. Tutkimuksen on pyrittävä tuomaan esiin tutkittavien käsityksiä sekä heidän maailmaansa niin hyvin kuin suikin mahdollista. Pitää kuitenkin huomioida, että tutkimusaineiston käsittelyssä on kyse tutkijan tulkinnoista, joihin hän sovittaa tutkittavien käsityksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189). Aineistositaatteja käyttämällä olen pyrkinyt tuomaan tutkittavien äänen kuuluviin mahdollisimman todenmukaisesti. Tutkijan on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189) mukaan pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti ja dokumentoitava, miten on päätytty kyseisiin tuloksiin. Tutkijan rooli on kvantitatiivisessa tutkimuksessa merkittävä, kuten myös tässä tutkimuksessa. Tutki-

jan roolini on vaikuttanut siihen, millaisiksi haastattelukysymykset ja tilanteet ovat muodostuneet, sekä millaisia tulkintoja olen aineistosta tehnyt.

8.2.1 Tutkijan asema

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava myös tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tutkijan tulee kuunnella ja ymmärtää haastateltavia itseään ja heidän kertomiaan sellaisinaan, eikä suodattaa kertomaa tutkijan oman kehyksen läpi vaan havainnoida tutkittavia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Tutkijana olen pyrkinyt mahdollisimman todenmukaiseen kerrontaan koko tutkimusraportissa. Aineistositaatteja käyttämällä olen tuonut tutkittavien ääntä kuuluville sellaisenaan.

Tutkijan asemaan liittyy aina jossain määrin valtaa ja auktoriteettia, sillä tutkija on suunnitellut tutkimuksen ja laatinut kysymykset. Tutkijan tulee suunnitella tutkimustilanne niin ettei tutkittava koe oloaan uhatuksi. (Mäkinen 2006, 110.) Eettisesti on hyvin tärkeää, että tutkittava ja tutkija ovat tutkimustilanteessa tasa-arvoisessa asemassa. Tutkimukseen osallistuminen ei saisi aiheuttaa velvollisuuden tunnetta, eikä tutkittava saisi tuntea pakkoa vastata kysymyksiin. Tutkijan on suunniteltava tutkimustilanne niin että se on mahdollisimman avoin ja tasa-arvoinen. (Mäkinen 2006, 110.) Vaikka tutkimushaastattelussa annettiin tutkittaville mahdollisuus kertoa laajasti mieleen tulevia asioita, on huomioitava, että laatimani tutkimuskysymykset sekä haastattelurunko ovat ohjanneet tutkimuksen kulkua.

Tutkija asemaani voidaan pohtia kriittisesti. Olen toiminut samassa työpaikassa osan tutkittavien kanssa ja ollut osallisena samassa työympäristössä. Tämä on saattanut vaikuttaa tutkittavien kertomaan ja tutkimustilanteeseen. Tutkijana näen sen positiivisena vaikutuksena tutkimustilanteisiin, jotka olivat yleisesti onnistuneita ja rentoja. Uskon, että joidenkin tutkittavien oli helppo osallistua haastatteluun ja kertoa asioita, koska olin ollut työyhteisön jäsenenä. Tulee kuitenkin huomioida, että tämä on myös saattanut estää joidenkin asioiden ääneen pohtimista. Yleisesti arvioituna haastattelut olivat onnistuneita ja tutkittavat kertoivat mielellään omista kokemuksistaan ja työstään.

Tutkijan asemaani vaikuttaa myös henkilökohtainen kiinnostus erityisluokanopettajan työhön. Tämä saattaa vaikuttaa sekä tietoisesti että tiedostamatta asioihin, joita olen esimerkiksi aineistosta poiminut. Omat kokemukset erityisluokanopettajana nostavat aineisto esiin minulle oleellisia tai merkityksellisiä asioita. Toinen täysin ulkopuolinen tutkija olisi saattanut nostaa erilaisia asioita merkityksellisiksi. Toisaalta tämä voidaan ajatella myös vahvuutena, sillä olen kokemukseni kautta perehtynyt tutkittavaan aiheeseen.

8.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisillä normeilla pyritään edistämään hyviä tieteellisiä käytänteitä ja siten estämään väärinkäytöksiä. Tutkimuksen eettiset normit ovat tieteen sisäistä itseohjausta ja osoitus tutkijoiden keskeisistä arvoista. (Kuula 2011, 30). Etiikalla tarkoitetaan moraalista näkökulmaa osana arkea. Uuden tiedon ja tieteen eettisenä arvona pidetään pyrkimystä riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen. (Kuula 2011, 21,25). Tutkimuksessani olen käyttänyt tutkimuseettisiä käytäntöjä ja pyrkinyt hyvään tieteelliseen toimintaan (ks. Mäkinen 2006, 172–173).

Tutkijan pitää kertoa haastateltaville, miten anonymiteetti turvataan. (Mäkinen 2006, 93). Tutkimuksessani olen kertonut haasteltavilleni, etten kerää henkilötietoja ja säilytän heidän anonymiteetin koko tutkimuksessa. Tutkittavien anonymiteetti on yksi tutkijan tärkeimmistä metodeista luottamuksellisuuden takaamiseksi. Lisäksi tutkijan selitettävä tutkittavilleen kuinka heidän antamia tietoja käsitellään. (Mäkinen 2006, 116.) Tutkimusraportista on jätetty pois tunnistettavat tiedot, koska kohdejoukko on suhteellisen suppea ja osa tutkittavista työskenteli samalla työpaikalla, on koko raportti kirjoitettu kunnioittaen heidän yksilöllisyyttään. Haasteltavilla pitää olla mahdollisuus kieltäytyä ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen (Mäkinen 2006, 95). Tähän tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja haastatteluajankohta on valittu tutkittaville sopivaan aikaan heidän työpaikallaan, jotta osallistuminen olisi mahdollisimman vaivatonta. Tutkimuksen lähteitä käyttäessäni olen pyrkinyt huomioimaan niiden luotettavuuden ja käyttämään niitä kunnioittaen alkuperäistä lähdettä. Mäkisen (2006, 128) mukaan lähdekritiikki on tutkijan väline

tiedon luotettavuuden arvioinnissa. Lähteiden laadusta kertoo niiden ajankoh-
taisuus, puolueettomuus ja alkuperäisyys. (Mäkinen 2006, 128–130.)

Tutkimusaihe käsittelee ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia ammatillisesta identiteetistä ja opettajuudesta. Kyseessä ovat siis varsin henkilökohtaiset asiat, joten tutkimusta toteutettaessa on huomioitu tarkoin tutkimusetiikka ja tutkittavien anonymiteetti, sillä kun käsitellään ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia, ollaan aina luottamuksellisuuden äärellä. Täten tutkimus on toteutettu kunnioittaen tutkimukseen osallistuneiden luottamusta.

8.3 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimuksesta ilmenee mielenkiintoisia aiheita jatkotutkimuksia ajatellen. Erityisluokanopettajien työ osoittautui tapahtuma rikkaaksi ja haastavaksi. Se koettiin erilaiseksi kuin muu opettajan työ, vaikka opettajuutta pidettiin osittain samanlaisena ilmiönä työstä riippumatta. Erityisluokanopettajan työ vaatii tutkimuksen mukaan lukuisia erilaisia taitoja ja asiantuntija osaamista. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista pohtia erityisluokanopettajien koulutusta ja sen vastaavuutta sekä täydennyskoulutuksen merkitystä osaamisen kehittämisessä. Erityisluokanopettajan työssä paineet ja vaatimukset kasvavat, samalla kun inklusio -ajattelun myötä perinteiset erityisluokat saattavat vähentyä. Tarve erityispedagogiselle osaamiselle ei kuitenkaan ole suinkaan vähenemässä kouluistamme. Erityisopetuksen kehittäminen ja erityisopettajien työn tukeminen on tulevaisuudessa merkittäviä. Tämän tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajan työ on vaativaa ja raskasta työtä, joten ammattitaitoisten ja osaavien erityisopettajien koulutus nousee jatkossa keskeiseksi. Miten erityisopettajien osaaminen yhä laajempiin oppimisen ja tunne-elämän haasteisiin ylläpidetään ja miten erityisopettajat jaksavat arjen vaativaa työtä? Tämän kysymyksen selvittäminen antaa ajankohtaisen ja tärkeän jatkotutkimus mahdollisuuden.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Vastapaino. Tampere
- Antikainen, A. 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. WSOY
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa: Opettajuus muutoksessa. toim. Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Kansanvalistusseura, Helsinki 2002.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749–764.
- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Teoksessa: Opettajuuteen ohjaaminen. 2009. Opetus 2000. PS-kustannus. Hakapaino: Helsinki
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa: Kirjonen, J., & Remes, P. & Eteläpelto, A. Toim. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden riskiallokossa. Teoksessa: Työ, identiteetti ja oppiminen. Toim. Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy
- Eteläpelto & Vähäsantanen. 2009 Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Toim. Eteläpelto, A & Onnismaa, J. 2009. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2007. Identity Formation in Adulthood. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa: Kollektiivinen asiantuntijuus. Toim. Parviainen J. Tampereen yliopistopaino oy. Juvenes print. Tampere.
- Heikkinen, H. L.T. 1999. Tulla opettajaksi –tulla siksi mitä olet. Teoksessa: Heikkinen, H., Moilanen, P., Räihä, P. 1999. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä.

- Heikkinen, H. L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa: Opettajan professioista. Artikkelisarja OKKA-vuosikirja 2001. nro 1.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.). Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-9.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* (2002): 4. 427–437.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Toim. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49
- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., Eteläpelto, A. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetus, koulu ja moderni nuoruus. *Kasvatus* 26 (1995): 2. 178–182.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
- Juuti, P. 1992. Organisaation kehittämisen menetelmät. Teoksessa: Työyhteisön kehittämisen menetelmät. Työ 90. Katsauksia 122. Aavaranta-sarja 32.
- Jyrkiäinen, A. Verkosto opettajien tukena 2007. Tampereen yliopisto, opettajakoulutuslaitos. akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino oy Juvenes print. Tampere 2007.
- Kari, J. & L.T. Heikkinen. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P.Moilanen & P. Rähä. Toim. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.

- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa. J. Aaltola & R. Valli. Toim. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa: Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena Jyväskylä:, 130–143.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? Hallinnon tutkimus. 24(3), 32-45
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 3.painos. Tampere: Vastapaino
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Toim. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki : WSOY Oppimateriaalit, 2007.
- Leskelä, J. 2009. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Toim. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 172–182.
- Leppänen, A. 2002. Työyhteisön kehittämisen tavoitteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen. Toim. Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 36–44.
- Lindström, K. 2002. Organisaatioteoriat ja organisaatioiden kehittämissuunnaukset. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen. Toim. Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos. 46–56.
- Luukkainen, O.2004 Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampere University Press, 2004
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva: 2005.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmisasiantuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa S. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–94.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.

- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: Opettajan työ ja oppiminen. Nummenmaa, A & J. Välijärvi, J. Toim. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nummenmaa, A.R. & Välijärvi J.2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino Saari, T. 2013. Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuutena. Aikuiskasvatus 33: 2
- Paloniemi, Rasku-Puttonen, Tynjälä. Asiantuntijuudesta identiteettiin –Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa: Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 2011. Toim. Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen H. & Tynjälä, P. WSOYpro. Helsinki.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber H.2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa: Työ, identiteetti ja oppiminen. Toim. Eteläpelto, A., Collin, K. Saari, J. 2007. WSOY oppimateriaalit oy.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa opettajuuteen ohjaaminen. Toim. Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opetus 2000. Ps-kustannus. Haka-paino: Helsinki
- Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa: Opettajuuteen ohjaaminen. Toim. Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen ja J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino. 12–61
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turku: Turun yliopisto.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna : Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 1993.
- Ruohotie, P. 2009. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa: Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Toim. Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2009. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja.
- Saari, T. 2013. Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuutena. Aikuiskasvatus 2/2013.

- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: Opettajan työ ja oppiminen. Toim. Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. 2006. 155–156.
- Saloviita, T. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006) : 4. 326-342.
- Simola, A. & Kinnunen, U. 2008. Organisaatio ja hyvinvointi. Teoksessa: Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Toim. Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa: Ammatitaito ja ammatillinen kasvu. Toim. Eteläpelto, A. & Miettinen, R. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä
- Tamm, T. 2010. Professional Identity and Self-concept of Estonian Social Workers. Tampere: Tampere University Press
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6.painos, Helsinki: Tammi
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa *Aikuiskasvatus* 27 (2007): 1. 15–24.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa A. R. & Välijärvi, J. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omilla vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 124–143
- Vertanen, Ilkka. 2002 Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu, 2002
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2012): 2. 96–106.

- Vähäsantanen, K. 2009. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. 2009. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. toim. Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. WSOY.
- Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljærvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9 – 26.
- Wenger, 1998, 145. Communities of practice. Learning, meaning, and identity

Internet lähteet:

Helsingin sanomat 2015, Hs 1.2.2015. <http://www.hs.fi/ura/a1421984441594>

Keskisuomalainen 2015, Ksml 15.5.2015.

<http://www.ksml.fi/uutiset/kotimaa/ministerio-julkisti-sisapiiritietonsayllattavalla-alalla-suurin-tyovoimapula/2046789>

OPM julkaisut 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Utvecklingsprogram för lärarutbildningen. Undervisningsministeriet Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen. 2001. OPM julkaisut.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.7.2014].

<http://www.stat.fi/til/erop/>

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

TAUSTATIEDOT

Koulutustausta, koulutuksen vaiheet

Työtausta

KOULUTUS

Koulutustausta

Miten ja miksi päädyit erityisluokanopettajan koulutukseen? Millaiset tekijät vaikuttivat?

Millaisen merkityksen annat koulutukselle?

ERITYISLUOKANOPETTAJAN TYÖ

Erityisluokanopettajan osaaminen

Erityisluokanopettajan asiantuntijuus

Kerro työhistoriastasi

Kerro, mitä kuuluu erityisluokanopettajan työhön?

Kerro, millaiseksi koet erityisluokanopettajan työn?

AMMATTI-IDENTITEETTI

Oma polku erityisluokanopettajaksi

Työn merkitys

Oma oppiminen ja kehittyminen

Erityisopettajaksi kasvaminen

Millainen käsitys ja ajatus sinulla olivat erityisluokanopettajan työstä? Miten käsitys työstä on muuttunut?

Oman kehityksen vaiheet:

Muistele merkittäviä hetkiä ja tapahtumia

Mitä erityisopettajuus merkitsee?

Kuka sinä olet erityisluokanopettajana?

Kerro koulutuksen merkityksestä.

Kerro työkokemuksen merkityksestä.

TYÖYHTEISÖ

Työyhteisön merkitys

Kerro työyhteisöstäsi.

Kerro, millaista tukea saat työyhteisöstäsi.

Millainen merkitys työyhteisöllä on sinulle henkilökohtaisesti?

Tuleeko mieleen vielä muuta aiheesta? Haluatko lisätä vielä jotain?