

Hanna Aho-Pynttari

**AMMATILLISEN KASVUN KANNALTA
MERKITTÄVIKSI KOETUT TILANTEET
LUOKANOPETTAJIEN KERTOMUKSISSA**

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Aho-Pynttari, Hanna 2016. AMMATILLISEN KASVUN KANNALTA MERKITTÄVIKSI KOETUT TILANTEET LUOKANOPETTAJIEN KERTOMUKSISSA. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2016. 82 sivua + liitteet 15 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kertomuksia merkittäviksi kokemistaan ammatilliseen kasvuun johtaneista tilanteista eli tilanteista ja pyritään tulkitsemaan niiden kautta syntyneitä opettajuuden oivalluksia. Lisäksi selvitetään, mitkä tekijät yksilön ympäristösuhteessa sekä toimintaympäristössä tukevat luokanopettajien ammatillista kasvua. Tilannekuvaksia tarkastelemalla pyritään myös hahmottamaan luokanopettajien asiantuntijuuden kehittymisen laatua. Luokanopettajien kertomuksista nousseita merkityksiä tarkastellaan alan aiempien tutkimusten, tutkijan tulkintojen ja vastaajien taustatietojen valossa. Merkittävimpiä taustatietoja ovat vastaajien kuvaamat työyhteisöt toimintaympäristöinä sekä vastaajien rooli niissä, joka kuvaa tässä tutkimuksessa vastaajien ympäristösuhdetta.

Tutkimus on toteutettu laadullisena fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan ja narratiivisen menetelmän avulla. Tutkimuksen aineiston muodostavat luokanopettajien (n=22) kirjalliset kertomukset oman ammatillisen kasvunsa kannalta merkittävistä tilanteista (n=44) sekä tutkittavien taustoja kartoittavat lisäkysymykset. Tutkittavien taustatiedoissa on paljon varianssia. Taustatiedot tarjoavat melko laajaa kuvaa opettajan työstä erilaisissa elämäntilanteissa olevien ja eripituisia aikoja työelämässä olleiden opettajien välityksellä. Aineiston analyysissä on pyritty ymmärtämään ja tulkitsemaan vastaajien antamia merkityksiä ja tätä kautta tavoittamaan opettajien syvempiä kokemuksia, sekä muodostamaan synteesiä merkitysten kautta esiin nousseista teemoista.

Tutkimuksen teoriaosan muodostavat opettajan ammatillisen kasvun tarkastelu sekä elinikäisen että situationaalisen oppimisen näkökulmista ja luokanopettajien ympäristösuhteen sekä toimintaympäristöjen merkitysten tarkastelu osana ammatillista kasvua. Lisäksi teoriaosassa esitellään asiantuntijuuden kehittymisen malli.

Aineisto koostuu opettajien oivalluksista hyvän opettajuuden ominaisuuksista ja erilaisista tavoista olla persoonallisesti hyvä luokanopettaja ja asiantuntija. Merkittävimpiä opettajan ammatillisessa kasvussa ovat vastaantulevien tilanteiden sattumanvaraisuus ja ennalta-arvaamattomuus. Merkittäviä ovat myös ne ominaisuudet yksilöissä ja toimintaympäristöissä, jotka toimivat tilanteissa opettajan ammatillista kasvua mahdollistavina ja tukevin tekijöinä.

Tutkimuksen avulla lukija voi tavoittaa opettajuuden olemusta eri tavoin tulkittuna ja laajentaa ymmärrystään siitä, miten monin eri tavoin opettajan työtä voidaan toteuttaa sen ytimen ollessa sidottuna opettajan persoonaan. Tutkimukseni on hyödyllinen kaikille opettajille, opettajien esimiehille ja opettajankouluttajille, joilla on mahdollisuus vaikuttaa luokanopettajien ammatillisen kasvun tukemiseen sen eri vaiheissa. Tutkimuksestani hyötyvät myös ne aloittelevat opettajat, jotka pohtivat, mitä tuleva työ saattaa tuoda tullessaan. Opettajan työhön kohdistuu jatkuvat kehittämisen paineet yhteiskunnan muuttuessa. Myös tämän vuoksi tutkimukseni on ajankohtainen ja tärkeä.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, opettajuus, merkittävä oppimiskokemus, ympäristösuhde, toimintaympäristö, ilmapiiri, persoona

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN	4
2.1 AMMATILLINEN KASVU	5
2.2 SITUAATIOT AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISTAJINA	9
2.3 ASIANTUNTIJAN YMPÄRISTÖSUHDE AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISTAJANA	12
2.4 TOIMINTAYMPÄRISTÖ AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISTAJANA	15
2.4.1 <i>Koulu toimintaympäristönä</i>	16
2.4.2 <i>Työkulttuurit</i>	18
2.4.3 <i>Työyhteisö ja ilmapiiri</i>	19
2.5 ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMISEN KOLME NÄKÖKULMAA	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA –ONGELMAT	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA	26
4.2 NARRATIIVINEN TUTKIMUSMENETELMÄ	26
4.3 TUTKIMUSJOUKKO	27
4.4 AINEISTON KERUU	29
4.5 AINEISTON ANALYYSI	29
5 TULOKSET	31
5.1 AINEISTON ESITTELY	31
5.1.1 <i>Toimintaympäristön merkitys työyhteisön kuvaamisen kautta</i>	33
5.1.2 <i>Vastaajien ympäristösuhde</i>	34
5.2 TULOSTEN TARKASTELUA	35
5.2.1 <i>Opettajuus on omalla persoonalla tehtävää työtä - heikkouksineen ja vahvuuksineen</i>	35
5.2.2 <i>Opettajuus on turvallisenä aikuisena olemista</i>	39
5.2.3 <i>Opettajuus on perheiden kohtaamista niin hyvässä kuin pahassa</i>	47
5.2.4 <i>Opettajuuteen tarvitaan tukea ja tunnustusta ja kehittävää vuorovaikutusta</i>	50
5.2.5 <i>Ammatillista kasvua rutiineita rikkoen ja ympäristöjä vaihtaen</i>	57
5.2.6 <i>Lapsuuden haaveesta tuli totta</i>	63
5.3 JOHTOPÄÄTÖKSET	63
6 POHDINTA	68
6.1 OPETTAJAN AMMATILLISEN KASVUN KOKEMUKSET LIITTYVÄT SATTUMIIN	68
6.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	72
6.3 POHDINTOJA JATKOTUTKIMUSTEN VARALLE	75
LÄHTEET	76
LIITTEET	83
LIITE 1: TUTKIMUSLOMAKE	83
LIITE 2: VASTAAJIEN TAUSTATIETOJA	87
LIITE 3: VASTAAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ TYÖYHTEISÖN KUVAAMISEN KAUTTA ...	88
LIITE 4: VASTAAJIEN YMPÄRISTÖSUHDE OMAN ROOLIN KUVAAMISENA TYÖYHTEISÖSSÄ	90
LIITE 5: ESIMERKKIKERTOMUKSET AINEISTOSTA	91
LIITE 6: TIIVISTELMÄT TILANNEKUVAVUOKSISTA	94

1 JOHDANTO

Opettajaksi kasvamista ja opettajan identiteetin rakentumista voidaan tarkastella elämänlaajuisena ja -mittaisena prosessina. Ihminen rakentaa identiteettiään tarinaa kertomalla. Kertomuksen avulla ihmisen hajanaiset kokemukset elämästä asettuvat suhteissa toisiinsa, ja niiden avulla ihminen pyrkii muodostamaan kuvaa ja käsitystä itsestään, elämästään ja ympäröivästä maailmasta. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 126.) Ihmisillä on elämäkerrallisia tapahtumia, jotka vaikuttavat siihen kuka hän on. Kokemukset ovat voineet jäädä mieleen erityisen merkittävänä, myönteisinä, kielteisinä tai oppimiskokemuksina. Ihminen antaa kokemuksilleen sisältöjä ja merkityksiä, joiden luonne voi vaihdella eri aikoina, eri ympäristöissä, eri tunnetiloissa ja eri ajatusyhteyksissä koettuina eri tavoin. Kokemusten merkitys on yksilöllinen, ja vaikka kokemukset voidaan jakaa toisten kanssa, koetaan ne aina persoonana ja ne vaikuttavat persoonallisuutemme rakenteisiin. (Silkelä 2000, 120-121, 125.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaiset tilanteet luokanopettajat kokevat merkittäviksi oman ammatillisen kasvunsa kannalta ja minkälaista kasvua tilanteiden kautta tapahtuu. Haluan myös selvittää erilaisten tekijöiden merkitystä luokanopettajien toimintaympäristöissä sekä oman ympäristösuhteen laadussa, jotka vaikuttavat ammatilliseen kasvuun. Pyrin myös ymmärtämään minkälaista tietoa opettajat saavuttavat kuvaamiensa tilanteiden kautta asiantuntijuusnäkökulmasta, jonka pohjana käytän Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) asiantuntijuuden kehittymisen mallia. Tarkoituksena on saada tietoa, jota voidaan hyödyntää ympäristöissä, joissa opettajat toimivat. Koulutuksessa tutkimustani voidaan hyödyntää opiskelijoiden yksilöllisten oppimispolkujen tukemisessa. Työpaikoilla voidaan huomioida erilaiset seikat, jotka tukevat tai estävät opettajien ammatillista kasvua. Tutkimus sisältää opettajan henkilökohtaisuuden näkökulman, sillä tarkastelun kohteena ovat opettajien henkilökohtaiset kokemukset omasta kehitymisestään niissä tilanteissa ja siinä ympäristössä, jonka puitteissa he toimivat tai ovat toimineet.

Ammatillista kasvua on tutkittu useista eri näkökulmista aiemminkin, joista tälle tutkimukselle muutamia olennaiseksi katsomiani lähteitä esittelen tässä. Heikkinen (2008) tutkii täydennyskoulutusten merkitystä ammatillisen kasvun kannalta. Almiolan tutkimus (2008) selvittää opettajien työuran muutokseen johtaneita tekijöitä ja tilanteita sekä ammatillisen identiteetin rakentumista. Blomberg (2008) tutkii aloittelevien luokanopettajien ensimmäistä työvuotta heidän autenttisten kokemustensa valossa. Laine (2004) selvittää ammatillisen identiteetin ja kasvamisen alkua luokanopettajan koulutuksessa. Silkelä (1999) tutkii opettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Leivon (2010) tutkimus kohdis-

tuu jo ennen kouluttautumista työelämässä olleiden aikuisopiskelijoiden merkittäviin oppimiskokemuksiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajien ammatillista kasvua opettajan omista autenttisiin kokemuksiin perustuvista kertomuksista käsin. Opettajuuden tutkimuksessa ja alan kirjallisuudessa on tutkijoiden (esim. Vuorikoski & Törmä 2009, Ojanen 2003, Niemi & Tirri 1997, Blomberg 2008) mukaan varsin vähän tarkasteltu sitä, miten opettaja itse kokee työnsä ja ammatissa kasvamisen, joka taas on tämän tutkimuksen ydintä.

Ensimmäinen tutkimusongelmani on: *minkälaiset tilanteet luokanopettajat kokevat merkittäviksi omalle ammatilliselle kasvulleen?* Olen rajannut tutkimukseni aiheen yksittäisiin tilanteisiin, joissa opettajat kokevat kehittyvänsä ammatillisesti ja aineistoa kerätessäni pyysin luokanopettajia kuvaamaan tilanteita mahdollisimman tarkasti sen sijaan, että he olisivat kertoneet yleisemmällä tasolla ammatillisen kasvun polustaan. Näin pyrin saamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja myös monipuolista tietoa ammatilliseen kasvuun johtaneista tilanteista. Tarkastelen tutkimuksessani tilannekuvauksia suhteessa vastanneiden taustatietoihin sekä aiempiin alan tutkimuksiin. Minua kiinnostaa, miten toimintaympäristöt sekä opettajien ympäristösuhde vaikuttavat hänen saamiinsa oppimiskokemuksiin. Toinen tutkimusongelmani onkin: *minkälaiset tekijät luokanopettajan toimintaympäristössä ja ympäristösuhteen luonteessa tukevat ammatillista kasvua?* Toimintaympäristöä lähestyn vastaajien näkemysten kautta työyhteisöstään ja ympäristösuhdetta oman roolin kuvaamisen kautta työyhteisössä. Kolmas tutkimusongelmani on: *minkälaista asiantuntijuutta luokanopettajien kertomuksissa kuvatuissa merkittäviksi koetuissa tilanteissa rakentuu?* Tällä kysymyksellä pyrin analysoimaan oppimistilanteista seurannutta opettajan asiantuntijuuden kehittymisen laatua hyödyntäen Hakkaraisen ym. (2002) mallia.

Käytän tutkimuksessani narratiivista lähestymistapaa, joka on yleistynyt Suomessa sekä kansainvälisesti tutkittaessa opettajien kokemusmaailmaa ja ammatillista kasvua elämänhistorian näkökulmasta. (Vuorikoski & Törmä 2009, 12-13.) Tutkimuksen aineiston muodostaa luokanopettajien (n=22) kirjalliset kertomukset omista kokemuksistaan oman ammatillisen kasvun kannalta merkittävistä tilanteista (n=44). Aineiston tärkeänä osana ovat myös vastaajien taustatiedot.

Tutkimukseni on ajankohtainen muun muassa luokanopettajan ammattiin kohdistuvien voimakkaitten muutospaineiden ja haasteiden vuoksi. Valitsin menetelmän ja aiheen myös omista kiinnostuksen kohteista käsin. Henkilökohtaisena tavoitteena on saada tietoa opettajuudesta, opettajan arjesta ja sen tuomista tilanteista ja tilanteiden kohtaamista-voista. Haluan myös selvittää, minkälaista tietoa opettajat pitävät merkittävänä opettajuuden ja ammatillisen kasvun kannalta. Aiempien varhaiskasvatuksen opintojeni vuoksi luokan-

opettajan opintoihini ei ole kuulunut opetusharjoitteluita, joka aiheuttaa minussa pientä epävarmuutta työelämään siirtymistä kohtaan. Haluan kuulla opettajien kokemuksia myös tavoitakseni opettajuutta mahdollisimman monelta näkökannalta ja ymmärtääkseni työmaailmaa paremmin. Vuorikosken ja Törmän (2009,14) mukaan opettaja voi oppia paljon itsestään peilattaessa omaa opettajuuttaan ja ammatillista kasvuaan toisten kirjoituksiin sekä myös itse kertoessa kokemuksistaan muille. Tutkimuksestani on hyötyä myös muille aloitteleville tai kokeneemmillekin opettajille tavoittaa opettajuutta erilaisista näkökulmista ja erilaisten opettajuuskokemusten kautta, näin myös helpottaen yhteistyötä keskinäisen ymmärryksen laajentuessa eri persoonin tehtävänä, koettavana ja silti hyvin tehtävänä työnä.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni voi auttaa alan ammattilaisia näkemään ja hyväksymään toisensa ja itsensä erityisyyden sekä virittää pohtimaan ja jakamaan omasta opettajuudestaan asioita, jotka eivät ole tuttuja alan tieteellisessä tarkastelussa vaan sisältävät tunteita, haavoittuvuutta, oman rajallisuuden, pelkojen, mahdollisuuksien esiin tuomista. Toiset ja itsensä hyväksyvässä ilmapiirissä jokaisella on mahdollisuus olla ja kehittyä hyväksi omanlaisiksi opettajaksi.

Usein etenkin asiantuntija-ammateissa toimivat voivat kokea vaikeaksi kertoa syvimmistä kokemuksistaan. Omaan itseen katsominen oman elämäntarinan kautta voi herättää myös ahdistavia tunteita. Vuorikosken ja Törmän (2009, 18-19) mukaan oman ammatillisen kehityksen, elämänsä ja ajatustensa jakaminen muiden nähtäväksi vaatii rohkeutta ja uskallusta, sillä siinä asettaa itsensä näkyväksi ja toisten arvioitavaksi myös heikkouksineen. Haluankin kiittää kaikkia graduuni osallistuneita rohkeudesta jakaa jotain henkilökohtaista tutkimukselleni ja siitä kiinnostuneille.

Tutkimuksen rakenne on seuraava. Johdannon jälkeen toisessa pääluvussa esitellään tutkimukseni kannalta merkittäviä alan aiempia tutkimuksia. Kolmannessa pääluvussa esitellään tutkimusongelmat. Neljännessä pääluvussa esitellään tutkimuksen lähestymistapa, käytetyt menetelmät, aineistonkeruu, tutkimusjoukko sekä aineiston analyysi. Viides pääluku on tulososio, jossa tarkastellaan tuloksia tutkijan tulkintojen ja alan aiempien tutkimusten valossa sekä tehdään tuloksista johtopäätökset. Kuudes pääluku käsittää tulosten filosofisemman pohdinnan, tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun sekä jatkotutkimusmahdollisuuksien pohdinnan. Liitteistä löytyvät aineiston keräämisessä käytetty tutkimuslomake, vastaajien taustatietoja, aineistoni kaksi kokonaista esimerkkikertomusta sekä tiivistelmät kaikista tutkimukseni tilannekuvauksista.

2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA ASIAANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN

Tämän luvun 2 alaluvuissa 2.1-2.5 tuon esille tutkimusongelmieni kannalta olennaisia aiempia alan tutkimuksia taustoittamaan tätä tutkimusta yhä syvemmälle empiiristä osiota kohti siirryttäessä. Olen valikoinut näihin lukuihin juuri tämän tutkimuksen aineiston avaamista tukevaa tutkimusta. Luvussa 2.1 kuvaan ammatillista kasvua elinikäisen oppimisen, ammatti-identiteetin kehittymisen sekä kokemuksellisen oppimisen näkökulmista. Seuraavissa osioissa 2.2 esittelen opettajan ammatillista kasvua oppimispolkujen ja oppimistilanteiden kautta, eli situationaalisesta näkökulmasta käsin, jonka voidaan katsoa olevan tämän tutkimuksen lähtökohta. Luvut 2.1 ja 2.2 taustoittavat erityisesti ensimmäistä tutkimusongelmaani. Luvussa 2.3 esittelen opettajan ympäristösuhteen merkitystä ammatilliseen kasvuun. Luvussa 2.4 tuon esille toimintaympäristöjä, joiden puitteissa opettajan toiminta ja kehittyminen mahdollistuvat. Pyrin tuomaan esille opettajan ammatillista kasvua tukevia sekä myös estäviä tekijöitä. Luvut 2.3 ja 2.4 taustoittavat erityisesti toista tutkimusongelmaani. Luvussa 2.5 esittelen Hakkaraisen ym. (2002) asiantuntijuuden kehittymisen kolme näkökulmaa. Luvun tarkoituksena on taustoittaa erityisesti kolmatta tutkimusongelmaani.

Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti. Opettajan asiantuntijuuteen liitetään sana opettajuus, joka viittaa yksilön vähitellen tapahtuvaan kehittymiseen opettajaksi eli asiantuntijaksi. Opettajuus on yksilön kokonaisvaltainen, niin persoonallisen kuin ammatillisen identiteetin, kasvun ja kehittymisen prosessi. Tätä prosessia voidaan kuvata myös ammatillisena kasvuna. Pelkkä kouluttautuminen ei riitä opettajuuden saavuttamiseen vaan siihen kasvetaan ja kypsytään. Opettajuutta käsitteenä on verrattu vanhemmuuteen, äitiyteen tai isyyteen, opettajan ammatin sisältämän kokonaisvaltaisuuden ja kokemuksen myötä tapahtuvan kehittymisen vuoksi. Useita muita ammatteja ei kuvata niin elämänlaajuisina ja omalla persoonalla tehtävinä kuin opettajuutta. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Ammatillista kasvua on kuvattu tutkimuksissa erilaisilla sanoilla kuten esimerkiksi ammatillisena kehittymisenä tai asiantuntijuuden kehittymisenä, opettajuuden kehittymisenä, mutta sisällöllisesti näen niiden tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin koskettavan samaa tarkoitusta. Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta tarkastellaan erityisesti kokemusten kautta tapahtuvana prosessina sisältäen elinikäisen oppimisen näkökulman.

2.1 Ammatillinen kasvu

Ammatillista kasvua voidaan kuvata jatkuvana oman osaamisen kehittämisenä, uudistamisena ja syventämisenä sekä persoonallisen että ammatillisen identiteetin muovaantumisprosessina. Se on ammatissa työskentelyn ja ajoittaisen koulutuksen prosessi, johon vaikuttavat yksilön ominaisuudet ja ympäristön mahdollisuudet. Myös yksilön elämäshistorialla on merkitystä ammatilliseen kasvuun. Ammatillisen kasvun myötä yksilö kehittää kvalifikaatioitaan ja kompetenssejaan, joiden avulla hän voi vastata työn vaatimuksiin ja muuttuviin haasteisiin. Opettajan ammatillisen kasvun voidaan katsoa olevan sidoksissa yhteisöllisyyteen työn sosiaalisen luonteen takia. (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 9; Forss-Pennanen 2006, 130-132; Ruohotie 2002, 49; Väisänen & Silkelä 2000, 132-153.)

Opettajan ammatillinen kasvu voidaan nähdä prosessina, joka alkaa opettajankoulutuksen aikana ja jatkuu työelämään siirryttäessä. Toisaalta sen voidaan katsoa olevan myös koko elämänmittainen prosessi, joka alkaa jo ennen koulutusta hankitusta kokemuksesta ja muusta elämäshistoriasta. (Ruohotie 1995, 319.) Myös omat kokemukset oppilaana olemisesta ja lapsuuden opettajista voivat vaikuttaa merkittävästi oman opettajuuden kehittymiseen ja toteutumiseen. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13, 19.) Ammatillista kasvua voidaan kuvata elinikäisen oppimisen näkökulmasta, mikä tarkoittaa hyvän näkökulmasta tarkasteltuna jatkuvaa pyrkimistä parempaan. (Leinonen 2001, 111-112; Pohjonen 2007, 227-229.)

Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan ja opettajaa arvioitaessa arvioidaan usein häntä kokonaisvaltaisesti ihmisenä. (Patrikainen 2000, 21; Blomberg 2008, 10-11.) Kolu (2000) mukaan opettajan tärkein työväline onkin hänen persoonansa. Opettajalta vaaditaan vahvaa minäkuvausta, sosiaalista osaamista, herkkyyttä sekä näkemystä. Opettajan läsnäolemisen kyky ja uskallus työskennellä omana aitona persoonanaan katsotaan tuottavan parhaan jäljen opetukseen. Ihmisen identiteetin, persoonallisuuden ja minän kehityksen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutusprosessissa. Työelämä on ammatillisen sekä persoonallisen kasvun ja identiteetin kehittymisen paikka. Ammatillisen identiteetin kehittymistä voidaan kuvata itsensä löytämisenä työn kautta sekä itsensä näkemisenä ammatillisena toimijana, kuitenkin unohtamatta koulutuksen merkitystä. Ammatillinen identiteetti rakentuu ammatin konteksteissa ja perinteessä sekä ammatissa toimimisen tilanteissa ja tilanteiden tuomien merkitysten kautta. (Kolu 2000, 114-126.) Lai-
neen (2004) tutkimuksessa esitetään opettajan identiteettiä rakentavia sisäisiä ja ulkoisia kokemuksellisia ulottuvuuksia yksilön kokemuksena ”1) itsestä ja omasta osaamisesta 2)

tehtävä- ja toiminta-alueesta 3) toimintatavoista ja rooleista 4) valta- asemasta 5) vastuusta 6) ammatin ulkoisesta kuvasta 7) ammatillisesta kehityshistoriasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta”.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen liittyy opettajan työssään tärkeänä pitämiin asioihin. Identiteetti vaikuttaa myös opettajan sitoutumiseen työhönsä kuten itsensä ja oman ammattinsa kehittämiseen, työn käytäntöjen kehittämiseen sekä kykyyn ja haluun pysyä ajan tasalla kasvatuksellisessa muutoksessa. Ammatilliseen identiteettiin ja kehittymismotivaatioon vaikuttaa myös se, millaisena yksilö näkee oman ammatillisen tulevaisuutensa. (Beijaard ym. 2004, 126; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, & Zeichner 2012, 383-384.)

Myös Patrikaisen (1999, 100-101) mukaan oma ammatillinen minäkäsitys ja itsearvostus ovat olennainen osa pedagogin työssä. Näiden puutteellisuus heijastuu negatiivisesti kaikkeen pedagogin toimintaan esimerkiksi vahvasti suorituspainotteisena toimintana. Opettajan näkemyksellä omista kyvyistään on yhteys hänen tekemänsä työn vaikuttavuuteen, aktiivisuuteen omaa työtään kohtaan sekä työssä viihtymiseen. Bandura (1977) kuvaa näitä yksilön käsityksiä ja uskomuksia omista kyvyistään minäpystyvyyssuomuksiksi. Banduran minäpystyvyysteoriaa on sovellettu useissa tutkimuksissa. Partasen (2011) tutkimuksen mukaan aikuisopiskelijoiden kouluttautumiseen liittyvän minäpystyvyyden kokemiseen liittyi kasvattavia, ei-kasvattavia ja merkittäviä koulutus- ja elämäkokemuksia.

Ammatilliseen kasvuun vaikuttaa opettajan motivaatio eli halu oppia ja kehittyä työssään sekä kasvaa ihmisenä. Motivationaaliset prosessit sitouttavat opettajaa kehittymään. Motivaatio taas on sidoksissa yksilön uskomuksiin ja odotuksiin itseään ja ympäristöään kohtaan eli siihen millaisia tavoitteita itselle ja ympäristölle asetetaan ja miten niitä arvioidaan. Useissa tutkimuksissa on osoitettu psyykkisen hyvinvoinnin vaikuttavan motivaatioon. Tämä nostaakin ammatillisen kasvun tärkeäksi lähtökohdaksi myös yksilön hyvinvoinnin, johon vaikuttavat itsetuntemuksen lisäksi myös yksilön henkilökohtaisen elämän- mutta merkittävästi myös työelämän konteksti eli se minkälaisissa ympäristöissä yksilö toimii ja saa tukea ja jälleen se, mitkä ovat hänen mahdollisuutensa ja halunsa toimia näissä ympäristöissä. (Ruohotie 2002, 75, 93-94; Salmela-Aro & Nurmi 2002, 168-169; Van Ekelen, Vermunt & Boshuizen 2006, 410; Uusikylä, Atjonen 2007, 214-215.)

Tutkivaksi opettajaksi voidaan kutsua opettajaa, joka ottaa työnsä myös haasteena asettaen jatkuvasti oman toimintansa ja olettamuksensa kyseenalaisiksi sekä pohtii ja perustelee tekemiään ratkaisuja. Tutkivan ja tiedostavan työtteen omaava, kokemuksiaan reflektoiva opettaja, muodostaa näin omaa persoonallista käyttöteoriaansa, joka usein sisältää sekä intuitiivisia että rationaalisia aineksia. Hyvä itsensä tunteva opettaja tuntee myös oman rajallisuutensa. Oman rajallisuutensa tuntemisen myötä myös kehittyminen mahdollistuu paremmin. (Uusikylä & Atjonen 2007, 215, 226; Ojanen 2000, 104-105.)

Ammatillisen kasvun kannalta merkittäviksi taidoiksi nousevatkin reflektointitaidot. Deweyn (1916) ajatus jatkuvasta ammatillisesta kasvusta perustuu oppimiseen kokemusten kautta, jossa aiemmin koettu vaikuttaa siihen, miten hän työssä oppii ja taas toimii seuraavassa tilanteessa. Ilman kokemusten reflektointia ei voida katsoa tapahtuvan kehitystä. Reflektointitaidot jäsentävät opettajan tietoisuutta toimintaansa ja ympärillä tapahtuvaa kohtaan. Ennakoiva reflektointi tapahtuu suunnittelussa, jossa pohditaan myös vaihtoehtoja ja valmistaudutaan kohtaamaan tilanteita ja ihmisiä organisoidusti. Reflektiota tapahtuu myös itse tilanteessa, joka näkyy joustavuutena, herkkyytenä sekä tahdikkuutena ja niin kutsuttu tilanneäly paranee ja jopa automatisoituu kokemuksen kautta karttuvan hiljaisen tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä. Tärkeää opettajan kehittymisen ja ammatillisen kasvun kannalta on myös kokoava reflektio interaktion jälkeen, joka auttaa ymmärtämään aiempia kokemuksia ja saavuttamaan syvällisempiä näkökulmia työssä opittuun. Opettajan tullessa tietoisemmaksi itsestään ja toiminnastaan, hiljaisen pedagogisen tietämisen lisääntyminen mahdollistuu ja opettaja voi kehittyä ammatillisesti ja menestyä työssään. (Toom 2008, 167-168, 181; Leivo 2010, 21; Ruohotie 2000, 66.) Leivon (2010, 21) mukaan useat tutkijat ovat kuitenkin todenneet kokemuksellisen oppimisen ongelmana työssä tapahtuvan tietoisien reflektoinnin puutteellisuuden.

Opettajan asiantuntijuuden yksi keskeinen osa-alue on didaktinen tieto, jossa yhdistyvät substanssitieto sekä pedagoginen tietämys. Pedagogisesti haastavat tilanteet tulevat vastaan usein käytännön tilanteissa. Opettajat voivat kokea ammatti-identiteetin muuttuvan työkokemuksen lisääntyessä aineenhallinnan eksperttiydestä kohti didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. (Atjonen 2004, 47-48; Leivo 2010, 46; Beijaard ym.2000.) Opettajan ammatillisen tiedon on Laurialan (2000, 91) mukaan katsottu usein liittyvän käytännöllisiin seikkoihin. Työtä tehdessä opitaan paljon myös käytännön taitoja. Työssä oppimisessa korostuu työn kontekstisidonnaisuus sekä yksilön omat ominai-

suudet, kuten persoonallisuus ja sosiaaliset taidot. Työn konteksteihin liittyy merkittävästi muun muassa työyhteisö ja sen ilmapiiri sekä rehtorin toiminta. Muita kontekstiin liittyviä tekijöitä ovat muun muassa työhön liittyvät haasteet, tuen, palautteen ja luottamuksen saaminen. Työssä oppimista edistäviä työskentelymuotoja ovat kollegan työn havainnointi, ryhmässä toimiminen, toisten rinnalla työskentely, haastavista tehtävistä yhdessä selviytyminen, asiakkaiden kanssa työskentely ja toisten kouluttaminen (Eraut 2004, 266–271).

Ammatillisen kasvun kannalta voidaan erilaista kouluttautumista sekä kehittämistyötä pitää tärkeänä. Koulutuksia ei voida pitää yleisenä opettajan työn ongelmien ratkaisukeinoina, vaan keinona silloin kun ongelma on tasoltaan ja laadultaan tietynlainen, johon voidaan koulutuksen kautta saada apua. Täydennyskoulutuksen puutteen ei myöskään voida katsoa olevan syy työn ongelmiin. (Heikkinen 2007, 327-328.) Heikkisen (2007, 238-239) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kehittymisen tarvetta alueilla, joita eivät koe vahvuuksinaan opetusolotuvuudessa (aineenhallinta, monikulttuurisuus, opetussuunnitelma, tieto- ja viestintäteknologia, oppilaiden arviointi jne.). Tutkimuksen mukaan ei voi kuitenkaan yleistää, että opettaja lähtisi kehittämään heikkouttaan, ellei se ole kovin käytännönläheinen tai helposti määriteltävissä ja ratkaistavissa. Beijaardin ym. (2004, 121) mukaan opettajat kaipaisivat tukea oman opettajaminän löytymiseen eli itsensä tuntemiseen.

Heikkinen (2007) tutki opettajien käsityksiä opettajuudesta, ammatillisesta kehittämisestä, työyhteisöstä ja sen sekä koulun kehittämisestä. Lisäksi hän kartoitti opettajan työn ongelmia ja niiden syitä. Heikkisen (2007, 239) tutkimuksessa opettajien kehittymistä tapahtui eniten vuorovaikutusalueella ja toiseksi eniten opettamisolotuvuuden alueella. Eniten kehittymiseen vaikuttanut tekijä oli kokemus, josta suurimpana työkokemus, seuraavaksi suurimpana työhön liittyvä vuorovaikutus, sitten elämähistoria, henkilökohtaiset kokemukset, ikääntyminen ja ihmisenä kasvaminen. Toiseksi eniten kehittymistä edesauttoivat koulutukset ja kolmanneksi eniten oma halukkuus kehittyä.

Vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen liittyviin ongelmiin kaivataan Heikkinen (2007) tutkimuksen mukaan lisää apukeinoja. Vuorovaikutustaitojen koetaan olevan opettajuuden ydin. Tätä vahvistavat useat muutkin tutkimukset (esim. Eteläpelto & Tynjälä 1999; Leivo 2010; Blomberg 2008). Vuorovaikutuksen alueella opettajat kokevat tapahtuneen erityisesti kehitystä työkokemuksen myötä. Vuorovaikutuksella ja sitä

ohjaavilla tekijöillä katsotaan myös olevan olennainen merkitys kaiken kehittymisen tapahtumiselle. Vuorovaikutus nähdään myös suurena vaikuttajana opettajuuden ongelmiin. (Heikkinen 2007, 326-327.)

Vuorovaikutukseen liittyvät kiinteästi tunteet, etenkin opettajan työssä, jota tehdään arvo ja tunnepohjaisesti. Opettajalta myös edellytetään sekä tunnepitoista otetta työhönsä ja toisaalta jonkinasteista ammatillista etäisyyttä. Opettajan tulee esimerkiksi pystyä sietämään pettymyksen tunteita ja kyetä jatkuvasti joustamaan. (Talib 2002, 56-58; Blomberg 2008, 211.) Opettaminen on Blombergin (2008, 211) mukaan emotionaalisesti hyvin kuormittavaa, joka korostuu etenkin työuran alussa. Omien tunteiden ääreen pysähtyminen ei ole Ojasen (2000) mukaan aina helppoa. Silti tunteiden tiedostaminen, kriittinen tutkiskelu ja erittely, ajatusten ja mielen sisältöjen jäsentäminen sekä hallinta ovat ihmissuhdetyötä tekevän opettajan ammatillisuuden edellytys. Tiedostavan itseymmärryksen kautta hän voi hyödyntää tunteitaan rakentavalla tavalla ja kykenee ymmärtämään myös toisen ihmisen kokemuksia. Tiedostava pysähtyminen ajattelun, opetuksen ja opettajuuden herättämiin tunteisiin lisäävät itsetuntemusta ja elämänhallinnan tunnetta sekä johtavat menestymiseen ja henkiseen kasvuun. (Blomberg 2008, 211; Ojanen 2000 98-99.)

Ammatillista kasvua voidaan katsoa tapahtuvan jatkuvasti ja sen ilmeneminen vaihtelee yksilöllisesti. Lähes kaikkien asiantuntijan toimintatilanteiden voidaan nähdä sisältävän kehitysmahdollisuuden. Yksilön omalla elämänhistorialla, ympäristösuhteella sekä hänen kohtaamillaan toimintaympäristöillä ja tilanteilla on suuri merkitys siihen, minkälaiseksi oma ammatillisen kasvun oppimispolku kohti asiantuntijuutta kehittyy. (Karila 1998, 115.)

2.2 Situaatiot ammatillisen kasvun mahdollistajina

Päätyminen alalle voi olla mutkainen ja jopa sattumanvarainen tie. Joku on voinut päätyä alalle esimerkiksi ihanneopettajan innoittamana tai vaikka sen kautta, että haluaa olla parempi kuin oman elämän varrelle sattunut huonoksi kokemansa opettaja. Opettajuus rakentuu koko elämän ajan ja sen perustan voidaan nähdä olevan lapsuudessa ja omien kouluvuosien kokemuksissa, eikä opettajan henkilökohtaista elämää voida irrottaa työstä. (Vuorikoski & Törmä 2009.)

Asiantuntijuuden luonteen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat elämänhistoria, substanssialan tietämys, toimintaympäristö, yksilön ominaisuudet sekä niiden välinen vuorovaikutus ja laatu. Nämä ovat olennaisia suuntaa-antavia tekijöitä asiantuntijuuden

kehittymisessä, sillä niiden vuorovaikutuksessa syntyy oppimisen kannalta tärkeitä tilanteita. Ammatillista kasvua kuvaavia asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä tilanteita, joiden seurauksena syntyy merkityksellisiä oppimiskokemuksia, voidaan kutsua situaatioiksi. Situaatiot voivat olla ammatillista kasvua tukevia, mutta myös pysäyttäviä tai taannuttavia. Situaatioissa tapahtuvat oppimiskokemukset voivat ohjata yksilön elämäntilanteita ja muuttaa tai vahvistaa hänen identiteettiään asiantuntijaksi kehittymisessä. Situaatioita syntyy esimerkiksi opettajankoulutuksen opetuskuulttuurissa, koulun työ- ja kasvatus- ja toimintakulttuurissa sekä muiden elämän tapahtumien kautta. (Karila 1998, 115-117, 148-149; Antikainen 1996, 252-253; Forss-Pennanen 2006, 136; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 42; Eteläpelto & Onnismaa 2010, 9.)

Ammatillinen kasvu viittaa yksilöllisesti eteneviin prosesseihin. Asiantuntijuuden voidaan katsoa kehittyvän jokaisen omaa henkilökohtaista oppimispolkua pitkin. Oppimispolulla tarkoitetaan Karilan (1998,199) tutkimuksessa jatkuvaa situaatiosta toiseen kulkemisen prosessia, jonka varrella asiantuntijuus rakentuu ja kehittyy. Myös Heikkinen (2007, 239) kuvaa elämää polkuna, jonka varrella ovat kaikki kokemukset, joille polun kulkija antaa omia merkityksiä. Forss-Pennanen (2006, 161) tutkimuksen mukaan ammatillisen kasvun prosessi koetaan jatkumona, jonka aikana pääsee myös nauttimaan oman ammatillisen kasvunsa ja varmuutensa lisääntymisestä. Opettaja huomaa sisäistetyn tiedon tai taidon avaavan resursseja uuden oppimiselle. (Tynjälä 2006, 101, 106-107.)

Erilaisissa kehittymistä mahdollistavissa tilanteissa eli situaatioissa saadut oppimiskokemukset vaikuttavat oman asiantuntijuuskuvan ja tietämyksen laatuun. Laadun muuttuminen taas vaikuttaa seuraavassa situaatiossa toimimiseen. Oppimiskokemukset voivat olla yksilön asiantuntijaksi kasvamisen käännekohtia. Oppimiskokemus voi muuttaa tai vakiinnuttaa kehittyvän asiantuntijan minäkuvaa sekä mielikuvaa hyvästä toimintaympäristöstä ja toiminnasta. Myös yksilön odotukset seuraavaa situaatiota kohtaan, joihin vaikuttavat kokemukset aiemmista situaatioista, suuntaavat sitä, minkälaiset toimintaympäristöt muodostuvat yksilölle tärkeiksi. (Karila 1998, 121; Antikainen 1996, 254-256; Forss-Pennanen 2006, 134.)

Kehittyvän asiantuntijan toiminta situaatiossa perustuu hänen aiempiin kokemuksiinsa, oman alan tietämyksensä tilaan ja laatuun, odotuksiin ja lähestymistapaansa toimintaympäristöä kohtaan sekä hänen ympäristösuhteensa laatuun. Asiantuntijan kehittymispotentiaali situaatiossa liittyy myös kulloiseenkin elämäntilanteeseen, tilanteessa toimimiseen ja siihen, miten hyvin hän kykenee käyttämään situaatiota oman kehittymi-

sen kannalta hyödyksi. Reflektointitaidot nousevat ratkaisevaan asemaan. Oman substanssialan hyvä tietämys, yhteisön täysivaltainen jäsenyys ja aktiivisen tilanteen haltuun ottavan ympäristösuhteen omaaminen auttavat kehittyvää asiantuntijaa tuntemaan oman toimintaympäristön mahdollisuudet, joka taas edesauttaa käyttämään tilanteiden tarjoamia mahdollisuuksia ammatillisen kasvun kannalta hyödyksi. (Karila 1998, 81, 117, 149; Nummenmaa ym. 2007, 42.)

Työssä oppimisen katsotaan tapahtuvan työtä tehdessä, vuorovaikutustilanteissa, koulutuksessa, tarkkailemalla, virheitä tehdessä, työkokemusta arvioidessa ja ongelmanratkaisutilanteissa. Työssä oppimisen voidaan katsoa olevan työn tuomien tilanteiden kautta tapahtuva vuorovaikutuksellinen prosessi, johon aiemmat kokemukset vaikuttavat. (Paloniemi 2008, 262.) Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa korostetaan ympäröivän kontekstin ja vuorovaikutuksen merkitystä ja asiantuntijatiedon nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9–10.) Situationaalista näkökulmasta tarkasteltuna jo opiskelijan tulisi saada paljon työkokemuksia käytännöstä ja perehtyä alan asiantuntijuuteen kokeneemman ohjaajan avustamana sekä päästä toimimaan erilaisissa ympäristöissä. Oppimisessa keskeistä on osallisuus käytännön toimintayhteisössä. Paloniemen (2008, 263) mukaan ”autenttisessa työympäristössä tapahtuva toiminta mahdollistaa kokemukseen perustuvan praktisen ja hiljaisen tiedon rakentumisen”. Situationaalista oppimiskäsitystä voidaan tarkastella oppipoika-kisällimestari-järjestelmän näkökulmasta. Itse tekeminen, mallioppiminen sekä kokeneemman ja aloittelevan keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskeisiä elementtejä kyseisessä mallissa. (Tynjälä 1999, 168–169.) Henkilökohtaisella tasolla lähtökohtana tulisi olla opettajan näkemys omasta kehittymistarpeestaan. Kehittymistarpeiden kautta ammatillisen kehittymisen tukemista voidaan lähestyä yksilöllisesti ja alueellisesti. (Heikkinen, 2007.)

Ihminen on intentionaalinen ja pyrkii luomaan merkitystä elämälleen. Merkittävät oppimiskokemukset muistetaan niin hyvässä kuin pahassa. Oppimiskokemus tulee merkittäväksi vasta, kun kokija antaa sille arvon ja merkityksen, jolloin uudistuminen ja jokin muutos minuudessa ja persoonallisuudessa mahdollistuu. Kehittyminen mahdollistuu reflektoinnin kautta. (Silkelä 2000, 121 -123.) Silkelä (2000, 120-131) tutki opettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Osa kokemuksista oli lyhytkestoisia elämyksiä ja tapahtumia ja osa pidempikestoisia elämänepisodeja. Myönteiset kokemukset liittyivät persoonalliseen kasvuun ja kehitykseen, identiteetin rakentumiseen ja elämänsuunnan etsintään. Kielteiset kokemukset liittyivät ahdistaviin elämäntilanteisiin ja

epäonnistumisen kokemuksiin. Oppimiskokemukset erosivat sen mukaan, missä oppimisympäristössä ne tapahtuivat. Monet merkittävät oppimiskokemukset olivat sosiaalisia tapahtumia esimerkiksi keskusteluja. Usein niihin liittyi joku merkittävä henkilö, kannustuksen ja empatian saaminen tai vertaistuki. Niihin liittyi sisäisen itsensä tuntemisen kasvukokemuksia, tekemisen lumoa, elämän kulun kriittisiä tapahtumia ja siirtymävaiheita, arvojen pohtimista sekä oman elämän merkityksen kysymyksiä. Opiskelujen aikaisten tapahtumien lisäksi kokemuksia liittyi myös vapaa-aikaan tai työhön.

Yksi tärkeä osa asiantuntijaksi kehittymistä on vastaantulevien ongelmien määrittely ja tunnistaminen. Ongelmat voivat esiintyä tekijän, kohteen tai välineiden tavoitteiden ja tarkoitusten välillä sisäisinä ristiriitoina. Ne voivat aiheutua oman tietämyksen ja osaamisen riittämättömyydestä tai toisaalta siitä, ettei osaa käyttää hyödyksi omaa asiantuntijuuttaan. Asiantuntijuuden kehittämisprosessi nähdään usein vuorovai-
kutteiseksi ja sosiaalisesti prosessiksi. Tämän vuoksi ongelmallisia tilanteita voi nousta myös ihmisten välisistä ristiriidoista tai vääristä tulkinnoista. Myös eri hallintotasojen väliset konfliktit voivat olla ongelmallisia. Ristiriitoja voi esiintyä myös esimerkiksi organisaation erilaisten toimintatapojen ja tavoitteiden välillä. (Valkeavaara 1999, 112–115.)

Yksi asiantuntijuuden keskeisimmistä haasteista on yksilöiden ja organisaatioiden vaatimus jatkuvasta oppimisesta. Asiantuntijan tulee lisätä omaa tietämystä, sillä työelämä muuttuu jatkuvasti. Opettajan tulisi osata hyödyntää vastaantulevia tilanteita vastatakseen myös yhteiskunnan odotuksiin. (Karila 1998, 11–12; Forss-Pennanen 2006, 128-129, 136; Kiviniemi 2000, 178-180.)

2.3 Asiantuntijan ympäristösuhde ammatillisen kasvun mahdollistajana

Opettajan ammatillinen identiteetti eli käsitykset omasta itsestä toimijana vaikuttaa opettajan suhtautumiseen omaa työtään kohtaan. Banduran (1977 205-208) mukaan yksilön minäpystyvyyssuskemuksilla on merkittävä vaikutus yksilön toimintaan. Deweyn (1916) mukaan yksilö antaa kokemuksilleen henkilökohtaisen merkityksen. Yksilön aktiivisella toiminnalla ja sen laadulla on oma merkityksensä asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittämisessä. Kaikilla yksilöillä on oma tapansa toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Nämä yksilölliset tavat toimia vaikuttavat huomattavasti siihen, minkälaisia kokemuksia yksilöt saavat. Karila (1998, 97–103) käyttää tässä yhteydessä käsitettä ympäristösuhde, jonka hän jakaa kolmeen eri luokkaan: tilanteesta toiseen selviäminen, epävarma sopeutuminen sekä aktiivinen tilanteen haltuun otto.

Tilanteesta toiseen selviämisellä tarkoitetaan toimintatapaa, joka ei ole kukaan itseohjautuva. Tilanteesta toiseen selviytyjällä ei ole aktiivista otetta toimintaansa ja ympäristöönsä. Hän ikään kuin kulkee virran mukana. Epävarman sopeutujan toimintatapaa taas kuvaa tilanteiden pelkääminen ja epävarmuus omasta toiminnasta. Tämän toimintatavan omaava henkilö ei ryhdy aktiivisesti muuttamaan toimintaympäristöön, vaan sopeutuu vallitseviin käytäntöihin. Epävarma sopeutuja saattaa keskittyä lähinnä omaan toimintaansa ja ympäristö jää huomiotta. Aktiivinen tilanteen haltuunotto taas on toimintatapa, jossa toimija on tavoitteellinen ja itseohjautuva. Aktiivinen tilanteen haltuunottaja on rohkea tuomaan omia näkökantojaan esille sekä ottamaan asioista selvää. Hän pyrkii aktiivisesti oppimaan ja syventämään tietojaan eikä jättäydy yhden ympäristön varaan, vaan hankkii tietoa myös laajemmalti. Aktiivisella tilanteen haltuunottajalla on kolmen eri ympäristösuhteen haltijoista paras potentiaali käyttää oppimismahdollisuutensa tilanteissa hyväksi. (Karila 1998, 98–102; Ihalainen & Rautiainen 1993, 10–11.) Jaottelun voidaan katsoa perustuvan kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen, jonka mukaan oppijalta vaaditaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta reflektoida, ratkaista ongelmia sekä pohtia teorian ja käytännön välisiä suhteita rakentaen ja muuttaen näin tietoa, taitoa, ymmärrystä ja asenteita. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 135–136.)

Yksilön ympäristösuhteella on suuri merkitys oppimispolun laatuun ja se on yksi selittävä tekijä siihen, miksi oppimispolut ovat niin erilaisia. Henkilön asema, kuten onko hän sijainen, opiskelija, vastavalmistunut vai konkariopettaja, voi vaikuttaa aktiivisen toiminnan mahdollistumisessa. Riippumatta esimerkiksi henkilön omasta ympäristösuhteen laadusta, saattaa Karilan (1998, 117) mukaan vastavalmistuneella tai harjoittelussa olevilla opiskelijoilla olla heikommat mahdollisuudet aktiiviseen tilanteen haltuunottoon kuin esimerkiksi vakituisen työpaikan turvissa toimivalla opettajalla. Ympäristösuhteen ja ympäristön sallimien mahdollisuuksien summa siis myös osaltaan määrittää toiminnan laatua ammatillisen kasvun oppimispolulla.

Opettajan työkenttä on jatkuvassa muutoksessa. Muutos herättää yksilöissä erilaisia tunteita ja suhtautumistapoja. Suurin muutoksen hidaste tai este on yksilö itse. Muutokseen suhtautuminen voidaan jakaa kolmeen tapaan. Perinteistä kiinnipitäjät eivät mielellään muutu, vaan pyrkivät pitämään asiat ennallaan ja torjuvat potentiaaliset oppimistilanteet. He kokevat muutoksen uhkana. Sopeutujat muuttavat omaa käyttäytymistään tasapainottelemalla vanhan ja uuden välimaastossa pitämällä kulissia molempiin

suuntiin ja oppivat ei-tiedostavalla tavalla. Heille muutos on vain tilanne, johon tulee sopeutua. Tiedostavat oppijat kykenevät ottamaan vastaan haasteita ja luovat yksilöllisiä tapoja reagoida niihin. Heille muutos on mahdollisuus uuden oppimiseen ja henkiseen kasvuun. Muutoksesta selviämiseen vaikuttavia tekijöitä on yksilön kompetenssi, itsetuntemus, muutoksen suuruus sekä ympäristön tuki. (Forss-Pennanen 134, 136.)

Heikkisen (2007) tutkimuksessa käsitellään muun muassa opettajien suhdetta täydennyskoulutukseen, joita voidaan tarkastella yhtenä opettajan ammatillisen kasvun ympäristönä. Heikkinen tutki opettajien ympäristösuhdetta täydennyskoulutushalukkuuden näkökulmasta ja jakaa kainuulaiset opettajat sen mukaan koulutussuuntautuneisiin, ei-koulutussuuntautuneisiin ja kehityssuuntautuneisiin. Kehityssuuntautuneet opettajat näkevät ammatillisen kehityksen laaja-alaisempana kuin muut ryhmät eivätkä usko täydennyskoulutuksen olevan ainut keino ongelmien ratkaisemiseen. Koulutussuuntautuneet ovat erityisen kiinnostuneita täydennyskoulutuksista. Koulutussuuntautuneet korostivat vuorovaikutuksen merkitystä opettajuuden tärkeimpänä ydinalueena merkittävästi ei-koulutussuuntautuneita enemmän. Heikkisen tutkimuksen mukaan iäkkäämmät opettajat ovat vähemmän koulutussuuntautuneita kuin nuoremmat opettajat. (Heikkinen 2007, 333-336.)

Opettajan suhteen omaa työtään kohtaan voidaan katsoa muuttuvan työ- ja elämäkokemuksen karttuessa. Ympäristösuhdetta tulee siis tarkastella dynaamisena kokonaisuutena. Järvinen (1999) esittelee opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin. Mallissa aloitteleva opettaja on induktiovaiheessa, jossa hän kamppailee kollegiaalisen tuentarpeen ja autonomian välillä sekä reflektiivisyyden, itsetuntemuksen ja selviämisen välillä. Vaiheen lopulla opettaja alkaa vakiinnuttaa perustaitojaan. Mallin seuraavaa vaihetta kuvataan uudelleenarviointina, jossa opettaja kyseenalaistaa aktiivisesti toimintaansa. Sitä kautta voi syntyä oppiaineorientaation, rutinoituneen työn orientaation tai yhteisöorientaation painottuminen. Oppiaineorientaatio tarkoittaa pedagogisen joustavuuden lisääntymistä, sisällöllisen osaamisen kehittymistä sekä opetuskokeiluja omassa luokassa. Rutinoitunut työn orientaatio kuvaa opettajan pitäytymistä tehokkaissa työrotiineissa sekä autonomisen opettajan roolin omaksumista siten välttyen suuremmilta kehityspaineilta ja saavuttaen rentoutuneen tunteen toimintaansa kohtaan. Yhteisösuuntautuneessa orientaatioissa työyhteisöön osallistutaan aktiivisesti, kiinnostutaan työtöveiden työstä ja työyhteisön kehittämisestä. Tässä orientaatioissa opettaja ymmärtää työyhteisön hyvinvoinnin merkityksen. Jotkut opettajat tavoittavat vielä integriteettivaiheen,

jossa he näkevät itsensä mentorina ja kollegoiden tukijana. Viimeinen vaihe on vetäytyminen, jossa valmistaudutaan työuran loppumiseen. Mallin induktio ja vetäytymisvaiheet ovat sidottuja uravuosiin. Muut vaiheet ovat dynaamisia, ja niiden välillä voi tapahtua monenlaista vaihtelua opettajan ammatillisen kasvun myötä. (Järvinen 1999, 266-269.) Opettajan uran kehitystä on tutkittu myös muun muassa työvuosiin sidottuna prosessina (esim. Huberman 1992).

2.4 Toimintaympäristö ammatillisen kasvun mahdollistajana

Kunkin alan ammattilaisen asiantuntijuus perustuu koulutuksen tuoman ammatillisen tiedon sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi myös toimintaympäristöjen kautta karttuvaan kokemukselliseen tietotaitoon ja ymmärrykseen (Kovanen 2004, 114). Myös muun muassa Karilan (1998) tutkimuksen mukaan toimintaympäristöillä on suuri merkitys asiantuntijuuden rakentumiseen ja kehittymiseen sekä etenkin sen sosiaaliseen luonteeseen. Toimintaympäristöt toimivat asiantuntijuuden kasvualustana. Niihin liittyy omat erityiset kulttuurinsa, jotka sisältävät muun muassa niiden arvot, säännöt ja toimintatavat. (Karila 1998, 53.) Luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle tärkeitä toimintaympäristöjä voidaan katsoa olevan esimerkiksi opettajankoulutuksen opetuskulttuuri sekä koulujen sisäiset kulttuurit. Suomessa myös muun muassa julkisen hallinnon kulttuuri näkyy koulujen toimintakulttuurien muotoutumisessa. (Tynjälä 2006, 112-113.) Heikkisen (2007, 239-240) tutkimuksessa käy ilmi, että työskentely erilaisissa työyhteisöissä ja työnkuvan laajentuminen vaikuttavat paljon opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Työyhteisön kehittymisen kannalta edullinen ilmapiiri tukee, kannustaa ja vaatii vastuunottoon myös vähemmän kehittyssuuntautuneita opettajia.

Toimintaympäristönä voidaan nähdä ympäristö, jossa kulloinkin yksilön ammatillinen kasvu, asiantuntijuuden rakentuminen ja kehittyminen tapahtuu. Toimintaympäristöjä voidaan tarkastella subjektiivisena ja suhteellisena ilmiönä, sillä jokainen tulkitsee ja kokee merkitykselliseksi saman ympäristön omalla tavallaan. (Karila 1998, 54.) Koulun toimintakulttuuri, perinne, fyysiset tilat, ja se millainen rehtori ja opettajanhuoneen ilmapiiri ovat, vaikuttavaa opettajan työhön ja hänen suhteeseensa oppilaisiin. (Blomberg 2008, 21-22.)

Laajemmalti ammatillisen kasvun ympäristöjä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisesta tilasta katsottuna. Opetushallituksen tuottaman opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvityksen mukaan opettajat ja

opettajankouluttajat kokevat modernisoituvan yhteiskunnan moninaisuuden lisääntymisen vaikutukset koululaitoksen rooliin ja opettajan työn luonteeseen nähden haastavina. Opettajan työhön katsotaan kohdistuvan jatkuvan uudistumisen ja kouluttautumisen paineet. Yhteiskunta ja opettajan työ koetaan, tasapainottomana, sattumanvaraisena, pirstaleisena, epävarmana ja kaoottisena. Selvityksen mukaan muun muassa opettajan koulutuksen ja täydennyskoulutuksen tulisi antaa valmiuksia kaaoksen ja epävarmuuden sietämiseen sekä jatkuvaan itsensä ja identiteettinsä rakentamiseen henkilökohtaisella ja yhteisön tasolla. (Kiviniemi 2000, 178-180; Patrikainen 2000, 21.) Heikkisen (2007, 330) tutkimuksen mukaan opettajien koulutustarvetta on hankala kartoittaa, sillä sekin on jatkuvassa muutoksessa asiantuntijuuden lisääntyessä ja ympäristöjen muuttuessa. Hänen mukaansa täydennyskoulutus seuraa myös aina hieman jäljessä varsinaista tarvetta ja ainut pysyvä tila on muutos.

Seuraavaksi esittelen luokanopettajille tämän tutkimuksen kannalta merkittäviksi nousseita ammatillisen kasvun toimintaympäristöjä: koulu, työkuulttuuri, työyhteisö, työyhteisön ilmapiiri.

2.4.1 Koulu toimintaympäristönä

Koulun toimintaa ohjaa opetussuunnitelma. Jokaisella organisaatiolla on kuitenkin oma toimintakulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön ajattelussa, toiminnassa ja päätöksenteossa (Koivisto 2007, 56). Koulun sosiaalisilla ympäristöillä, erilaisilla kohtaamisilla kuten vuorovaikutuksella, käsityksillä lapsista, kasvatuksesta, pedagogisista ja muista työkäytännöistä on merkitystä kouluun kulttuurisena toimintaympäristönä. (Karila 1998, 55; Heikkinen 2007, 247.) Heikkisen (2007, 247) tutkimuksessa opettajat kokevat koulun ulkoa määrättyjen reunaehtojen (esimerkiksi ryhmäkoot, tuntikehykset, erityisopetuksen puute ja puutteelliset fyysiset resurssit) kuormittavan alaa liikaa ja haittaavan työn tekemistä ja työssäjaksamista. Liian haastavissa oloissa ammatillinen kasvaminen voi hankaloitua ja työ tuntua lannistavalta. (Blomberg 2008, 212-213.) Opetustyössä koettujen ongelmien seurauksina kuvattiin jaksamiseen, valmiuksien puutteeseen, riittämättömyyden tunteeseen ja stressiin liittyvät ongelmat. (Heikkinen 2007, 327.) Kiviniemen (2000, 7) tutkimuksessa opettajien haastattelusta käy ilmi koulunvastainen alakulttuuri, jota kuvaavat oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntyminen ja aggressiivisuus, perheiden ongelmien heijastuminen koulunkäyntiin, syrjäytyminen, eriarvoistuminen, tiedon pirstaloituminen, kiire, opettajan auktoriteettiaseman murentuminen sekä koulun institutionaalinen

hajoaminen. Koulun koetaan olevan hyvin haasteellinen toimintaympäristö. Sama todetaan myös muun muassa Blombergin (2008, 211-213) tutkimuksessa.

Työelämään siirtyminen on suuri muutos turvallisesta opiskelumaailmasta opettajan työhön liittyvän enemmän yksin kannettavan vastuun piiriin, jossa koulutuksessa saatujen valmiuksien saattamana kohdataan työelämän todelliset haasteet ja punnitaan opettajan kyvyt. Ensimmäiset vuodet kuvataan usein hengissä säilymisen, selviytymisen ja itsensä löytämisen vuosina (esim. Huberman 1992). Ensimmäinen opettajavuosi voi olla raskas ja osa päättyy sen jälkeen alan vaihtoon. Aloitteleva opettaja voi kokea riittämättömyyden tunnetta ja työn palkitsemattomuutta. Pätkäisijaisuudet suurissa ja heterogeenisissä luokissa ilman sisäistettyjä toimintamalleja, oppilaiden tuntemista ja yhteyden löytämistä heihin tai henkilökuntaan voi tuntua raastavalta ja viedä opettajan itsetunnon heikoksi. Opettajan kutsumus on koetuksella, kun hänen haavekuvansa koulu- maailmasta ei vastaakaan todellisuutta tai kun hän ei pystykään toteuttamaan ihanneopettajuuttaan. (Förbom 2003, 32-33; Blomberg 2008, 55-56, 211; Almiala 2008, 135.)

Noviisiopettajan ja hänen ammatillisen itsenäisyytensä tukemiseksi on kehitetty induktiokoulutusta tai työhöntulo-ohjausta. Useissa kouluissa on mentorointitoimintaa, jossa uuden opettajan tueksi on nimetty kokeneempi opettaja. Kokeneempi opettaja ohjaa aloittelijaa kiinteässä ja vastavuoroisessa suhteessa. Tavoitteena mentoroinnissa on uuden opettajan ammatillisen kasvun nopeuttaminen, opettajaidentiteetin vahvistaminen sekä työhyvinvoinnin edistäminen ja tätä kautta hänen potentiaalinsa esille saaminen ja käyttöönotto sekä ylipäätään se, että hänet saataisiin pysymään alalla. Mentori pyrkii jakamaan omaa hiljaista tietoaan aloittelijalle ja toimimaan tämän luottokenttänä. Myös mentori kehittyy ammatillisesti yhteistyössä suhteen ollessa dialoginen ja yhteistoiminnallinen. Kulttuurillisena tavoitteena mentoroinnissa voidaan nähdä työyhteisön kehittyminen ammatilliseksi oppimisyhteisöksi. Mentorointia toteutetaan eri muodoissa, kuten vertaismentorointina tai yhteisopettajuuden kautta. Mentoroinnista on useissa maissa kuten Yhdysvalloissa kehitetty hyvin organisoitu induktiokoulutuksen muoto, jossa mentorina toimiva henkilö on koulutettu tehtäväänsä. Myös Suomessa on viime vuosina kehitetty mentorointikoulutusta. (Niemi & Siljander 2013, 22-23, 33-35; Blomberg 2008, 65-66, 211; Heikkinen & Huttunen 2008, 203-206, 209; Förbom 2003, 32-33; Jokinen & Sarja 2006, 184, 186.)

2.4.2 Työkulttuurit

Asiantuntijuuden osallistumisnäkökulmassa asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkittäväksi nousee työyhteisön toimintakulttuuri. Perinteinen tiedon siirtämisen kulttuuri on muuttunut oppimiskäsityksen muuttumisen myötä oppilaiden kasvattamiseen elinikäiseksi oppijoiksi. Opettajan tehtävä on vaihtunut tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen, jonka myötä opettajan pyrkimys tulee olla kehittää oppilaiden metakognitiivisia ja reflektiivisiä valmiuksia. Tähän kyetäkseen hänen omat vastaavat taidot tulee olla hyvin kehittyneitä. Opettajan tulee ymmärtää yksilöllisiä oppimisprosesseja. Työn sosiaalisen luonteen takia opettajalta vaaditaan hyviä ihmissuhdetaitoja. Monet opettajat ovat käyneet koulua hyvin erilaisen opetuskulttuurin aikaan ja joutuvat työstämään toimimistaan nykyisessä muuttuneessa jatkuvasti kehittyvässä kulttuurissa. (Tynjälä 2006, 112-113.) Nopeasti muuttuvan yhteiskunnan myötä opettajan työnkuvassa rooliaan on kasvattanut yhteiskunnallinen vastuu oppilaista. Opettajat nähdään avainasemassa olevina syrjäytymisen ehkäisijöinä ja lasten elämän turvallisuustekijöinä. (Kiviniemi 2000, 31.)

Opetussuunnitelmauudistuksen käynnistyessä 1994 opetussuunnitelma-kulttuuri muuttui aiemmasta ylhäältä annetusta ja yksin toteutettavasta mallista uuteen yleisempään malliin (opetussuunnitelman perusteet), jonka myötä kouluyhteisön on yhdessä pohdittava, mitä OPS merkitsee oman koulun ja oman opetuksen kohdalla. Näin opettajien asiantuntijuuden muoto on muuntunut yksilöllisestä kollektiivisemmaksi. Opettajan yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi on muodostunut yhdessä kollegoiden kanssa tehtävä jatkuva opetussuunnitelman kehittäminen ja koulun toiminnan arviointi. Näin opettajayksilöltä sekä -yhteisöltä edellytetään jatkuvaa kehittymistä ja arvioinnin kulttuurin toteuttamista. (Nummenmaa ym. 2006, 134-137; Tynjälä 2006, 113; Kohonen 2000, 34.) ”Työyhteisö, jossa toiminnan kehittäminen on ’normaalina elämää’, tukee ja oikeastaan edellyttää myös yksilöltä kumulatiivista kehittymistä” (Tynjälä 2006, 118).

Hargreaves (1995, 238) tunnistaa viisi erilaista opetuskulttuurin muotoa. Individualistiselle opetuskulttuurille ominaista on, että opettajat työskentelevät erillään. Tällaista saattaa edesauttaa esimerkiksi koulun fyysisesti erillään olevat tilat, rehtorin johtamistyyli, jossa yhteistyölle ei anneta konteksteja tai opettajan vetäytyvä persoona. (Hargreaves 1995, 170-173.) Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri edellyttää osallistumista yhteisölliseen opetussuunnitelmatyöhön, vapaaehtoiseen epämuodolliseen yhteisen työn suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Kulttuuri ohjaa vapaaseen ja spontaaniin kanssakäyntiin, eikä ole sidottu kaikille pakollisiin kokoontumisiin. (Hargreaves 1995, 192-

193.) Parhaimmillaan, tosin ei kokonaan vapaaehtoisena tämän kaltainen kulttuuri näky esimerkiksi yhteisopettajuudessa ja mentorointitoiminnassa. Pelkkää ulkoapäin ohjattua pakotettua yhteistoimintaa Hargreaves (1995, 195-196) kutsuu teennäiseksi kollegiaalisuudeksi, jossa kollegiaalisuus on vain hallinnossa säädettyä ja kytkeytyy lähinnä virallisiin kokouksiin. Almialan tutkimuksessa (2008, 132) pakolliset opettajankokoukset saatiin kokea hyvin turhauttaviksi. Vertailun vuoksi myös mentoroinnin ja yhteisopettajuuden voidaan katsoa liittyvän huonosti toimiessaan tähän kulttuuriin, jos toinen tai molemmat osapuolista eivät sitoudu toimintaan. Neljännessä opetuskulttuurissa, jota tässä kutsun kuppikuntakulttuuriksi, opettajien yhteistyötä tapahtuu vain samaan joukkoon, esimerkiksi samaa luokka-astetta tai oppiainetta opettavien välillä, eikä liikkuvuutta ryhmien välillä tueta. Tämä voi olla koulutyön ja opettamisen kehittämisen kannalta haitallista. Viides opetuksen kulttuuri on liikkuvan mosaiikin kulttuuri, jossa syntyy myös ryhmiä, mutta ne eivät ole kiinteitä, vaan vaihtuvat projektiluontoisuutensa takia erilaisissa kehittämissuhteisiin ja hankkeisiin osallistuttaessa muodostaen erilaisia kokoonpanoja. Ryhmät muodostavat erilaisia dynaamisia verkostoja, joissa koulutyön ongelmanratkaisemiseen voi löytyä hedelmällisempiä uusia ratkaisuja ja tiedon jakaminen toisiin ryhmiin ja koko yhteisöön tapahtuu varmemmin. (Tynjälä 2006, 113-115; Hargreaves 1995, 213-215, 237-239.)

Opetuskulttuurilla on merkittävä vaikutus opettajan työskentelyn muovautumiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen ja ammatillisen kasvun mahdollistamiseen. Myös yksittäinen opettaja voi vaikuttaa toiminnallaan opetuskulttuurin muovautumiseen. Opettajan asemalla, eli onko hän esimerkiksi sijainen tai vakituinen työntekijä, on kuitenkin merkitystä siihen, minkälaiset mahdollisuudet hänellä on vaikuttaa työkuulttuuriin.

2.4.3 Työyhteisö ja ilmapiiri

Leivo (2010, 19) tarkastelee tutkimuksessaan opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä holistisena oppimis- ja sosialisatioprosessina, jonka kautta ammatillisen kasvun voidaan nähdä olevan opettajaksi tulemisesta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja konteksteissa. Opettajuutta on perinteisesti ajateltu yksin tehtävänä autonomisena työnä, kehittävä vuorovaikutus kuitenkin edellyttää tästä ajattelusta luopumista. Kehittävä vuorovaikutus sisältää keskinäisen riippuvuuden, sitoutumisen ja vastuunottamisen teeman myös toisen kasvusta. Olennaista siinä on myös molempipuolisuus ja vastavuoroisuus sekä oivallus siitä, että ”oman kasvun mahdollisuudet syntyvät yhteisyydestä” (Ruohotie 2000, 68-69).

Keskinäinen kanssakäyminen luo edellytykset yksilön kehittymiselle ja ammatilliselle kasvulle. Kehittävä vuorovaikutus edellyttää informaation olemista kaikkien käytössä, kehittymisen mahdollistamista kaikille huomioiden osallistujien lähtökohdat, avoimuutta auttamiselle antaja ja vastaanottajatasolla sekä sopivaa ilmapiiriä. Hyvää vuorovaikutusta tukeva ilmapiiri sisältää toisten olemisen ja työpanoksen tunnistamista ja arvostamista, hyvän näkemistä myös muiden ideoissa, käytännön asioiden yhteistä sovitte-
telua, tehtävien jakamista ja avun antoa ja pyytämistä sekä yhteisen tavoitteen sisäistä-
mistä ja saavuttamisen edistämistä. (Ruohotie 2000, 69-70.) Yhteisön merkitys työssäop-
pimiseen voidaan nähdä toimimisena opettajan peilinä ja yhteisen reflektion mahdollis-
tavana. Myös reaaliaikainen reflektio on tärkeää työyhteisön kehittämisessä. Yhteinen ref-
lektointi voi olla vapaamuotoista, kuten automatkoilla tai tauoilla tapahtuvaa kyselyä,
keskustelua ja ongelmien ratkaisujen pohtimista. Ryhmän tapa organisoida toimintansa
ja sen sisäiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat siihen, miten oppiminen tapahtuu ja tieto
siirtyy yhteisössä. Tietoa luovassa organisaatiossa kaikki tieto on arvokasta, jota voidaan
hyödyntää organisaation tavoitteiden toteuttamiseen ja kaikilla jäsenillä on tärkeä merki-
tys. (Ruohotie 2000, 65-67; Moilanen 2008, 239; Toom 2008, 167-168, 181; Leivo 2010,
21.)

Heikkisen tutkimuksessa (2007, 326) olennaiseksi ammatilliseen kehitty-
miseen vaikuttavaksi tekijäksi katsottiin työyhteisön ilmapiiri. Ilmapiirillä katsottiin ole-
van vaikutusta toimintaan ja toiminnan ohjaukseen liittyvien seikkojen osalta. Heikkisen
(2007, 326) tutkimuksessa opettajien todettiin olevan melko tyytyväisiä työyhteisönsä il-
mapiiriin, mutta Blombergin (2008, 211) tutkimuksessa taas koulujen työyhteisöjä kuvat-
tiin myös traditioiltaan jäykkänä ja luonteeltaan ehdottomina. Tutkimuksessa työyhteisöis-
sissä nähtiin esiintyvän myös keskinäistä kilpailua ja valtataistelua. Samaa tukee myös
Almialan (2008, 208) tutkimus, jossa tutkittavat kuvasivat yhteisössä piilevän lisäksi ka-
teutta ja kyräilyä. Työyhteisön sisälle pääsemisen ei katsota olevan aina helppoa aloitte-
levälle opettajalle. (Blomberg, 211.) Almialan tutkimuksessa (2008, 132) kouluihin kai-
vattaisiin enemmän yhteisöllisyyttä, yhteistä suunnittelua ja yhteistä ongelmien ratkaisua
esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohtaamiseen sekä yhteistä kou-
lun kehittämistä. Willmanin (200, 114) mukaan hyvässä ilmapiirissä on hyvä olla ja tilaa
hengittää, siellä voi tuntea itsensä myös tärkeäksi, tulla kuulluksi ja vaikuttaa asioihin, ja
ihan yksinkertaistettuna hyvä ilmapiiri on sitä, että töihin on mukava mennä ja myös läh-
teä.

Almialan (2008, 130-134, 208) tutkimuksessa yksi merkittävä työuran vaihtamiseen johtanut syy oli huonon työhyvinvoinnin taustalla ollut sosiaalisten suhteiden laaja-alainen toimimattomuus, jota ilmeni muun muassa arvostuksen saamisen puutteena, kollegiaalisen tuen ja yhteistyön puutteina, huonoksi koetusta ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä sekä tyytymättömyydestä koulun johtoa kohtaan. Positiivisen tunnustuksen saaminen ja antaminen tukevat yksilön ammatillisen identiteetin muodostamista johtaen parempiin työsuorituksiin sekä synnyttää työyhteisössä keskinäistä kunnioituksen ja myötätunnon ilmapiiriä. (Honneth 2004, 16-17.) Minäpystyvyyden vahvistumiseen vaikutti Partasen (2011, 4) tutkimuksen mukaan muun muassa yhteisön tuki ja tunnustuksen saaminen. Sitä vastoin riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunnekokemukset heikensivät voimakkaan minäpystyvyyden kehittymistä.

Almialan (2008, 208) mukaan vasta viime vuosina kollegiaalinen yhteistyö on jatkuvan uudistumishalun rinnalla noussut nähtäväksi tärkeänä ammatillisuuden osana muun muassa yhteisöllisen ongelmanratkaisun ja päätöksenteon tarpeen kautta. Aiemmin opettajan työkuultuuri on nähty enemmän yksilökeskeisenä. (Niemi 2000, 184.) Turunen (2000, 32, 43) pitää opettajien keskinäistä yhteyttä ja toistensa tuntemista yhtä tärkeänä kuin oppilaiden tuntemista. Hänen mukaansa toisten opettajien ammattitaitoon ja kokemuksiin tutustuminen jää ajan puutteen vuoksi vähäiseksi, vaikka niiden kautta tapahtuva oppiminen ja yhteisten näkemysten etsiminen olisi oleellista. Turunen (2000, 32) korostaa kollegiaalisuuden rikastuttavaa vaikutusta ja yhteisyyden kokemista erityisesti erilaisien opettajien kesken tapahtuvien keskustelujen kautta.

Rehtorien merkitys. Koulun johtaminen on laaja-alaistunut ja tehtävien määrä on suuri. Rehtorit eivät koe pystyvän suoriutumaan kaikista heiltä edellytettävistä tehtävistä. Rehtoreihin kohdistuu eri puolilta paljon odotuksia ja vaatimuksia, myös perheistä on tullut vaativaisempia ja heidän odottaessaan entistä enemmän palveluita asiakasnäkökulmasta. Osa rehtoreista osaa jakaa vastuuta ja delegoida tehtäviään henkilökunnasta koostuville tiimeille ja työryhmiin. Näin hän saa sitoutettua ja motivoitua opettajia yhteisöllisyyteen ja kehittämistyöhön, josta koko kouluyhteisö hyötyy. (Mustonen 2003, 179-181.) Mustosen (2003, 187) mukaan koulua tulisi kehittää enemmän oppivan organisaation mukaiseksi, joka edellyttäisi hallinnon ja opettamisen vuorovaikutusareenan laajentumista ja avautumista. Näin tiedon jakamisen ja tiedon luomisen näkökulmat mahdollistuisivat.

Rehtorin tuki on Blombergin (2008,167) mukaan aloittelevalle opettajalle tärkeä. Se tunne, että voi kääntyä asiassa kuin asiassa rehtorin puoleen, loi turvallisuutta

ja uskoa omaan pärjäämiseen. Mustosen (2003, 187) mukaan opettajat odottaisivat rehtoreilta vielä enemmän tukea, edellytysten luomista ja yhteyden pitoa. Almiolan tutkimuksessa (2008, 133) jotkut tutkittavat olivat kokeneet, ettei esimies osannut tukea alaisiaan oikealla tavalla. Blombergin (2008, 168) tutkimuksessa käy ilmi, että pelkkä rehtorin paikalla olon puute voi aiheuttaa opettajassa ahdistusta ja turhautumista. Useilla kouluilla rehtori on työkiireiden takia paljon fyysisesti pois, mikä vaikuttaa yleiseen ilmapiiriin negatiivisesti. Pienessä koulussa rehtorilla on enemmän aikaa henkilöstölle.

Rehtorilla on suuri vaikutus työyhteisöön ja sen ilmapiiriin muotoutumiseen. Vartian ja Perkka-Jortikan (1994, 109) mukaan esimiehen ymmärtävä keskustelu alaisten kanssa parantaa työpaikan ilmapiiriä. Rehtori on Blombergin (2008, 166) tutkimukseen osallistuneiden mukaan kiistaton oppilaitosmaailman avainhenkilö ja he odottavat rehtorilta henkistä johtajuutta. Mustosen (2003, 187) mukaan henkilöstöhallinnolliseen johtamiseen tulisi panostaa enemmän. Diktaattorimainen, passiivinen tai yhteistyökyvytön rehtorin johtamistapa voi vaikuttaa negatiivisesti koko työyhteisöön. (Mustonen 2003, 181.)

Rehtorin kyky organisoida oppilaitoksensa työt, on suoraan yhteydessä koulutyön menestymiseen. He vastaavat myös opetusryhmien muodostumisesta, kouluavustajien jakamisesta ja muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisesta. Tilanne on ongelmallinen, jos rehtori ei ole kunnolla tietoinen luokan, opettajan ja tulokkaan tilanteista, jolloin sijoittamisesta voi tulla liian kuormittava kaikille osapuolille. Tällöin rehtorin toiminta on suoraan yhteydessä opettajan jaksamiseen. (Blomberg, 2008, 165- 175.)

2.5 Asiantuntijuuden kehittymisen kolme näkökulmaa

Opettajan ammatillista kasvua voi tarkastella myös asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183). Hakkarainen ym. (2002, 448-464) tarkastelevat asiantuntijuutta ja sen kehittymistä kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta: asiantuntijuus tiedonhankintana, osallistumisena ja tiedonluomisena.

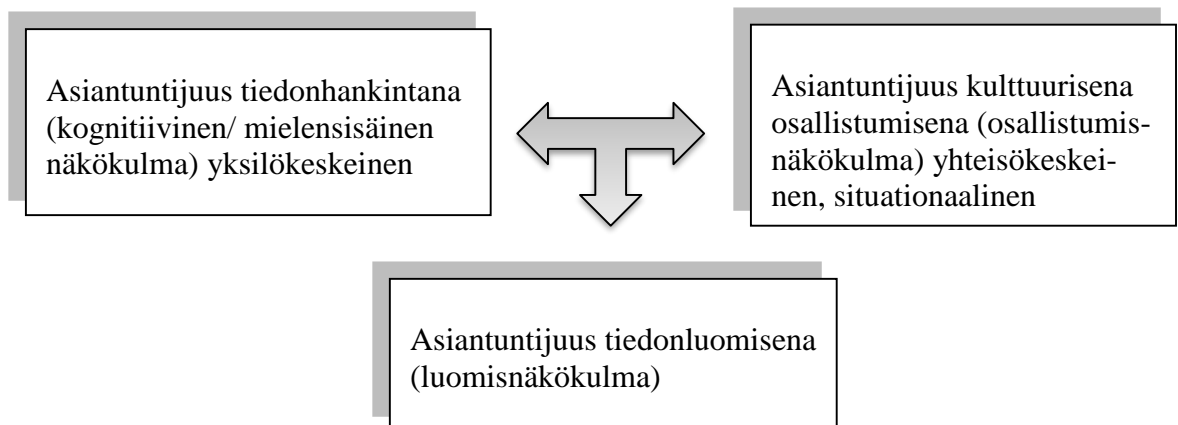
Tiedonhankinnan kognitiivisen näkökulman asiantuntijuutta kuvastavat yksilölliset tiedonkäsittely- sekä ongelmanratkaisuprosessit. Asiantuntijuuden komponentit voidaan jaotella esimerkiksi formaaliin teoreettiseen tietoon, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon, jotka käsittävät hiljaisen ja intuitiivisen tiedon sekä itsesääätelytietoon käsittäen metakognitiot ja reflektiivisen tiedon. (Tynjälä 2006, 99-100, 102, 104-107.) Keskeiseksi asiantuntijuuden kehittymisen kannalta nousee ongelmanratkaisu,

jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytieto integroituvat. Teoria käytännöllistyy ja käytännön kokemukset käsitteellistyvät. Koulutuksessa opittua formaalia tietoa käytetään käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja ymmärtämiseen, jolloin tieto yhdistyy taidoiksi ja informaaliksi tiedoksi. Samoin käytännön ongelmat voidaan yhdistää formaaliin tietoon, jolloin voidaan oivaltaa ja ymmärtää niiden olemusta paremmin. Leivon (2010) tutkimuksen mukaan työkokemus ennen opettajaopintoja tukee uuden teoreettisen tiedon oppimista opettajankoulutuksessa, mutta samalla se myös vahvistaa käytännöllistä orientaatiota työhön. Teoriatietoa voidaan käyttää kokemuksiä pohdittaessa ja toisin päin. Näin asiantuntijuiden keskeisen itsesäätelytiedon kytkeytyminen teoria- ja käytännön tietoon tapahtuu ongelmanratkaisun välineiden ja reflektointimenetelmien kuten analyttisten tehtävien, oppimispäiväkirjojen, keskustelujen, mentoroinnin ja ohjauksen kautta. (Tynjälä 2006, 107-108.)

Osallistumisnäkökulma korostaa asiantuntijuuden olevan sosiaalinen sekä kontekstisidonnainen ilmiö. Aloittelija työskentelee aluksi yhteisön reuna-alueilla ja taitojen kasvaessa etenee kohti täyttä osallistumista asiantuntijaidentiteetin kasvaessa. Eksperttiys on tämän näkökulman mukaan täysivaltaista osallistumista toimintakulttuuriin. Ongelmaksi tällaisessa kulttuuriin mukautuvassa asiantuntijuudessa voi muodostua se, ettei luoda tarpeeksi uutta, vaan toistetaan vanhoja toimintatapoja, myös huonoja. Tätä asiantuntijuuden näkökulmaa voi verrata perinteiseen noviisista ekspertiksi teoriaan tai oppipoika-kisällimalliin, joiden ongelmana voidaan nähdä niiden vaillinainen uudistumisnäkökulma. Näkökulman hyödyt näkyvät opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta oppilaitoksessa tapahtuvan koulutuksen ja työ- eli opetusharjoittelujen tiiviinä kytkeytymisenä toisiinsa jo opetussuunnitelmatasolla. Teoreettisen-, käytännön- ja itsesäätelytiedon kehittyminen tapahtuu toimiessa monenlaisissa ympäristöissä. Koulujen erilaiset opetustyön kulttuurit vaikuttavat osallistumisnäkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden kehittymisen laatuun mahdollistavina, vaikeuttavina tai estävinä toimintaympäristöinä. (Tynjälä 2006, 101, 110-115.)

Asiantuntijuuden tiedon luomisen näkökulmassa yhdistyvät molemmat edelliset näkökulmat sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen asiantuntijuus. Päähuomio kiinnittyy asiantuntijuuden kehityksen prosessiin ja uuden tiedon luomiseen. Asiantuntija ei rutinoitu vaan kehittää jatkuvasti osaamistaan ratkaisten yhä monimutkaisempia ongelmia, ylittäen aiemmat osaamisensa rajat. Hän oppii virheistään ja onnistumisistaan luoden uutta tietoa ja kasvaen ammatillisesti. Kun jokin aiempi tieto tai taito automatisoituu, vapautuu resursseja uuden ongelman ratkaisemiseen. (Tynjälä 2006, 101, 116-117.) Tietoa

luova yhteisöllinen toiminta johtaa muutoksiin toimijoiden osaamisessa ja asiantuntijuudessa ja toisaalta heidän kognitiivinen kasvunsa ja kehityksensä ruokkivat yhteisön muutosta. Terminä jaettu asiantuntijuus voidaan ymmärtää ja selittää sosiaalisesti hajautuneena prosessina, joka muodostuu vuorovaikutuksessa yksilöiden, yhteisöjen ja laajemmalti eri tahojen välillä. Usein tiedon luominen nähdään tieteen tekemisenä. Monilla jatkuvasti kehittyvillä aloilla, kuten lääketieteessä ja tekniikan aloilla tiede ja käytännön työn kenttä tekevät tiivistä yhteistyötä, jolloin tiedon luominen on läsnä alan koko yhteisössä. Kasvatusalaa ei voida kutsua kokonaisuudessaan tällaiseksi tiedon rakentamisen yhteisöksi. Kasvatusalalla tiede- ja käytännöntyöyhteisöt ovat toisistaan enemmän erillään, sillä kasvatusala ei ole välittömästi riippuvainen uusista tieteellisistä tutkimuksista sen traditionaalisuuden ja käytännönläheisyyden vuoksi, eikä se myöskään vaikuta yhtä merkittävästi kansantalouteen, kuten uudet lääketieteellisuuden tai tekniikan alan innovaatiot. Vaikka tiedosta ei heti tulisikaan tiedettä, voi tiedon luomisen katsoa tapahtuvan myös pienemmissä konteksteissa, kuten sellaisessa opettajien työyhteisössä, jossa tuetaan jatkuvaa kehittämistä. Tietoa jakaessa tiedosta voi tulla tiedettä. (Tynjälä 2006, 101, 116, 118-120.)



KUVIO 1. Asiantuntijuuden kehittymisen kolme näkökulmaa (Hakkarainen ym. 2002, 28.)

Seuraavaksi edetään tutkimukseni empiriseen osioon, jossa päästään tutkimusongelmien kautta syvemmälle tarkastelemaan tutkimuksen toteutumista ja varsinaisia tuloksia. Tulosten lopussa on esiteltyä tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset, josta voidaan luontevasti siirtyä tutkimuksen filosofisempaan pohdintaosioon.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA –ONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää minkälaisia tilanteita opettajat pitävät merkityksellisinä omalle ammatilliselle kasvulleen ja minkälaisia opettajuuden oivalluksia niistä seuraa. Tarkoituksena on tarkastella myös sitä, minkälainen merkitys opettajan toimintaympäristöllä ja ympäristösuhteella on tilanteiden kasvattavan vaikutuksen tukemisessa. Lisäksi pyrin analysoimaan ammatillisen kasvun tilanteita kolmen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulman kautta.

Tutkimusongelmat:

1. Minkälaiset tilanteet luokanopettajat kokevat merkittäviksi omalle ammatilliselle kasvulleen?
2. Minkälaiset tekijät luokanopettajan toimintaympäristössä ja ympäristösuhteen luonteessa tukevat ammatillista kasvua?
3. Minkälaista asiantuntijuutta luokanopettajien kertomuksissa kuvatuissa merkittäviksi koetuissa tilanteissa rakentuu?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimuksessani on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jossa korostuvat ihmisyyden, kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologialle tyyppillistä on tarkastella ihmisyyksilön ja ympäröivään maailman suhdetta toisiaan rakentavina, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaansa. Fenomenologia tutkii ilmiöitä ihmisen omista kokemuksista lähtöisin. Kokemusten katsotaan rakentuvan niille annetuista merkityksistä. Merkityksien muodostumiseen vaikuttavat ne yhteisöt, joissa yksilö on elämänsä aikana elänyt. Tutkimuksen tekeminen perustuu tutkijan pyrki- myksiin ymmärtää ja tulkita aineistoaan, joka liittyy tutkimukseen hermeneuttisen ulottu- vuuden. (Laine 2015, 29-33.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien kokemuksia heille yksilöllisesti merkittävistä tilanteista toimintaympäristöissään. Pysin luomaan kertomuk- sien avulla myös kokonaisvaltaisempaa kuvaa opettajan ammatillisesta kasvusta. Tiedos- tan kuitenkin, ettei yksilöiden kokemuksista voi koskaan muodostua täysin todellista ku- vaa tutkittavasta ilmiöstä, sillä jokainen tarkastelee ilmiön merkityksiä omasta kokemus- maailmastaan käsin, mukaan lukien tutkija.

4.2 Narratiivinen tutkimusmenetelmä

Olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni narratiivisen eli kertomuksellisen menetelmän. Valitsin tämän menetelmän, koska se antaa kertojalle vapauden kertoa omasta kokemuk- sestaan omin sanoin. Osallistuja saa vastata esimerkiksi ilman haastattelijan tilanteeseen luomia odotuksia tai vahvasti strukturoidun tutkimuslomakkeen asettelua. Kirjoitetun kertomisen muodon valitsin siksi, koska halusin tavoittaa mahdollisimman monien eri- laisten opettajien kokemukset.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 41-42) mukaan narratiivinen lähesty- mistapa on paljon käytetty nykyisessä ammatillisen identiteetin tutkimuksissa. He näke- vät ammatillisen tarinan rakentamisen hyvänä keinona reflektoida omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuutta. Ammatillisen tarinan kertoja voi kokea ammatillisen identiteetin eheytymistä jatkuvan muutoksen keskellä. Hyvärisen (2006, 1) sekä Etelä- pellon ja Vähäsantasen (2006, 42-43) mukaan kertomukset auttavat ymmärtämään ja hal- litsemaan ihmisten menneisyyttä. Kertomukset voivat näin myös suunnata toimijoita tu- levaisuuteen. Kertominen on yleisin terapian muoto ja se auttaa kertojaa hahmottamaan omaa elämäänsä. Kertomuksilla on vahva vaikutus ihmisen identiteetin rakentumisessa.

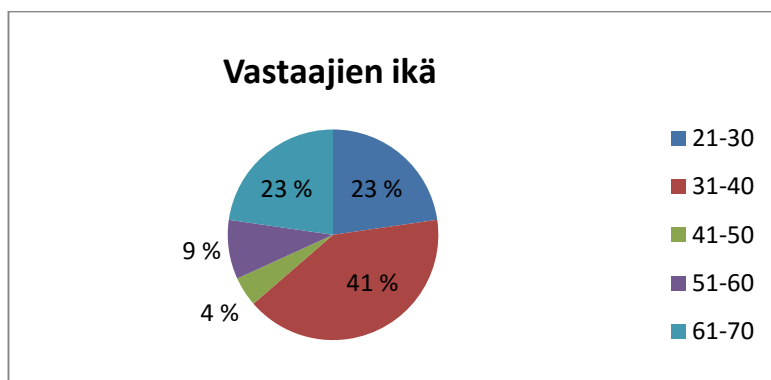
Kertomusten sanotaan avaavan ihmisen subjektiivista kokemusta ja sisäistä maailmaa. Se on tärkeä tietämisen muoto.

Kertomukset sisältävät Hännisen (2015, 168-169), Hyvärisen (2006, 3) sekä Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 42) mukaan yleensä jonkin muutoksen tai prosessin, sillä ilman niitä kertomus on vajaa. Kertomuksien tapahtumat sisältävät yleensä kausaalisia suhteita sekä arvoja. Tässä tutkimuksessa haluan juuri kartoittaa kohderyhmässäni tapahtuneita kasvua, kehittymistä ja muutosta, joka näkyy suoraan opettajan ammatillisen sekä persoonallisen identiteetin muovautumisessa.

Leivo (2010, 76) kuvaa Hännisen (2004) tapaa jäsentää kertomuksen käsitettä erottamalla eletyn, kerrotun ja sisäisen tarinan. Eletty tarina tavoittelee sitä, mitä ihminen on todellisuudessa kokenut. Kerrottu tarina kuvastaa ihmisen sisäistä tarinaa kertomuksena. Sisäistä tarinaa ihminen tekee näkyväksi niissä kertomuksissa, joita hän kertoo omasta elämästään. Tutkimuksessani haluan tarinoiden avulla tavoittaa opettajien syvimpiä kokemuksia eletystä elämästä.

4.3 Tutkimusjoukko

Tutkimukseeni osallistui 22 henkilöä, joista 13 oli naisia ja 9 miehiä. Vastaajista 17 on luokanopettajia ja viisi luokanopettajina toimivia lehtoreita. Kyselyyni vastasivat monet eri ikäiset opettajat (ks. kuvio 2). Suurin osa vastaajista sijoittuu iältään 30 vuoden molemmin puolin ja toinen ikäkeskittymä on iäkkäämmissä yli 61-vuotiaissa vastaajissa. Työkokemuksen määrä kulkee rinnakkain vastaajien iän kanssa niin, että iäkkäämmillä vastaajilla on myös työkokemusta enemmän. Vain yhdellä yli 31-vuotiaalla vastaajalla on kertynyt vasta vähäinen työkokemus. Vastaajia on eri kokoisista kouluista. Miljan (45 oppilasta) ja Lounan (103 oppilasta) koulut ovat tutkimuksen pienimmät. Suurimmassa koulussa (550 oppilasta) työskentelee Ville. Keskimääräinen koulun koko on 300 oppilasta.



KUVIO 2. Vastaajien ikä

Olen antanut tutkittaville keksityt nimet, jotta tutkimustani olisi miellyttävämpi lukea ja tutkittavien kertomuksiin saisi henkilökohtaisemman otteen. Olen koonnut tutkittavien perustaustatiedoista taulukon (taulukko 1), josta selviävät heidän ikänsä, työkokemuksensa vuosina sekä koulun koko oppilasmääränä kuvattuna. Liitteissä (LIITE 2) voi tarkastella vastaajien työkokemusta ja koulujen oppilasmääriä erillisinä taulukoina.

TAULUKKO 1. Tutkittavien peitenimet ja perustaustatiedot

Vastaaja	Ikä	Työkokemus vuosina	Koulun oppilasmäärä
Vastaaja 1 = Auli	21-30	1	500
Vastaaja 2 = Milja	31-40	6	45
Vastaaja 3 = Hilla	31-40	6	400
Vastaaja 4 = Ville	21-30	2	550
Vastaaja 5 = Eelis	31-40	5	500
Vastaaja 6 = Eevamaria	31-40	5	350
Vastaaja 7 = Lauri	31-40	5	200
Vastaaja 8 = Louna	21-30	3	103
Vastaaja 9 = Anu	31-40	8,5	300
Vastaaja 10 = Saara	21-30	0,25	300
Vastaaja 11 = Kaisla	21-30	3	160
Vastaaja 12 = Riikka	51-60	25	300
Vastaaja 13 = Sakari	51-60	30	400
Vastaaja 14 = Martti	61-70	35	220
Vastaaja 15 = Johanna	61-70	36	280
Vastaaja 16 = Otto	31-40	0,1	400
Vastaaja 17 = Salme	61-70	35	300
Vastaaja 18 = Lassi	31-40	9	114
Vastaaja 19 = Päivikki	41-50	13	160
Vastaaja 20 = Meeri	31-40	4	300
Vastaaja 21 = Matti	61-70	41	400
Vastaaja 22 = Olavi	61-70	40	350

4.4 Aineiston keruu

Lähetin sosiaalisen median sekä sähköpostin avulla luokanopettajille pyynnön osallistua graduuni keväällä 2015. Pyyntö mukana oli linkki ja suojausavain tutkimuslomakkeeseen (ks. LIITE 1). Lomake sisälsi melko lyhyitä vastaajien taustatietoja kartoittavia kysymyksiä sekä isomman tyhjän laatikon, johon vastaajat voivat kirjoittaa oman pyydetyn tarinansa. Vastaaminen tapahtui nimettömästi ja luottamuksellisesti. Tavoitteena oli saada noin 30 vastausta. En kuitenkaan päässyt lähelle tavoitetta useista muistutusviesteistä huolimatta. Lisäsin vastausaikaa ja lähetin tutkimukseen osallistumispyyntöä useissa opettajille tarkoitetuissa sosiaalisen median ryhmissä sekä useiden koulujen rehtoreille ja opettajille. Tulostin paperisia osallistumispyyntöjä, joissa oli linkki kyselyyni ja jaoin niitä useisiin Jyväskylän koulujen opettajanhuoneisiin. Aineistoa kertyi hitaasti vielä kesän aikana suurin ponnisteluini ja päädyin lopulta saamaan 22 vastausta. Koska kyselylomakkeeseeni piti kirjoittaa vapaata tekstiä omasta sisimmästään, koettiin se ehkä työlään oloisena ja etenkin hyvin henkilökohtaisena tehtävänä. Tästä näkökulmasta ajateltuna 22 vastannutta tuntuu hyvältä saavutukselta. Olen saanut myös tutkimukselleni rohkaisevaa palautetta joiltain vastaajilta, jotka ovat kokeneet vastaamisesta olleen hyötyä oman opettajuuden tavoittamiseen. Tämä tuntuu hyvältä, sillä sen kautta on täyttynyt yksi tutkimukseni salainen tavoite tarjota ammatillisen kasvun tilanne tutkimukseeni vastaamisen kautta.

”Mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä kysely!”

”Kiitos hienosta tehtävänasettelusta! Juuri tällaisia ammatissa kasvamiskokemuksia ja muita kasvutien kokemuksia jokaisen olisi syytä päästä pohtimaan!”

4.5 Aineiston analyysi

Olen toteuttanut laadullisen tutkimuksen, jolle ominaista on merkitysten etsiminen aineistosta. Tutkija liikkuu aineiston, tekstin ja teorian välillä etsien merkityksellisiä sisältöjä. Aineistoa käsitellään kahdessa vaiheessa: analyysin ja synteessin kautta. Analyysissä yritetään ymmärtää aineistosta nousevia sisältöjä ja merkityksiä laajasti pyrkien löytämään merkityssisällöistä kokonaisuuksia. Synteessissä näistä merkityskokonaisuuksista pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä vielä kokonaisvaltaisempaa kuvaa ja ymmärretään merkityskokonaisuuksien sidokset toisiinsa. (Laine 2015, 43-46; Kiviniemi 2015, 74.) Tutkimusaineistoni avulla pyrin kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan mahdollisimman monipuolisesti luokanopettajien ammatillisen kasvun kannalta merkittäviä tilanteita ja niiden kautta syntyneitä oivalluksia. Pyrin myös löytämään yhteyksiä tilannekuvausten

ja vastaajien taustatietojen välillä. Lisäksi pyrin löytämään kertomuksista laadullisia vivah-teita asiantuntijuuden kehittymisessä.

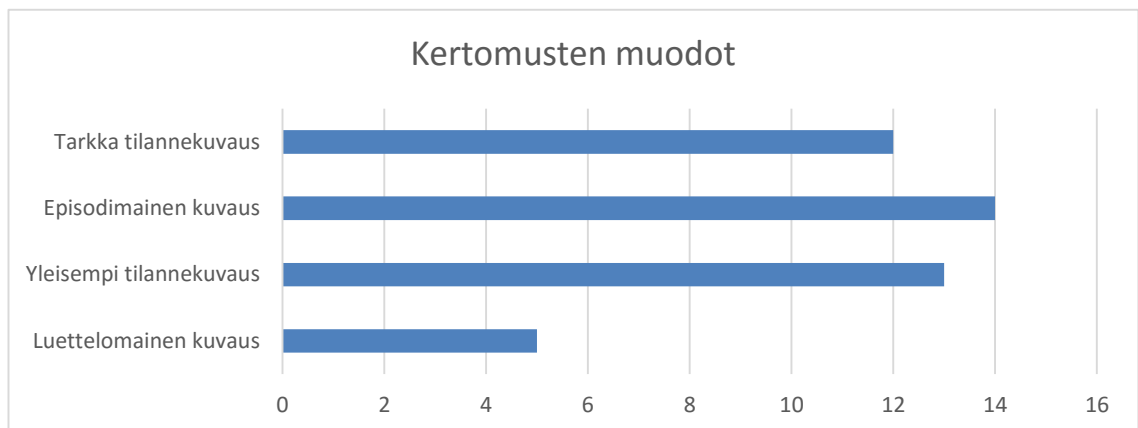
Yksinkertaistettuna tutkittavien kertomuksia voi ymmärtää viesteinä, jonka sa-noman viestin lähettäjä haluaa sen vastaanottajan ymmärtävän. En voi kuitenkaan olla varma, että tulkitseen ja ymmärrän tutkittavien viestit, juuri niin, kuin tutkittavat ovat ne tarkoittaneet. Toisten ihmisten kertomusten tutkimiseen liittyy aina mahdollisuus väärinymmärtämisestä. Aineiston merkitysten ymmärtämiseen vaikuttavat esimerkiksi tutkijan aiemmat tiedot ja ko-kemukset. Hyödynnän siis merkitysten etsimisessä myös omia kokemuksiani ja tulkintojani tutkittavasta ilmiöstä, kuitenkin antamatta niiden vaikuttaa liikaa. (Moilanen & Rähä 2015, 53.)

Leivon (2010, 83-84) mukaan Denzin ja Lincoln (2005, 4-5) kuvaavat tutki-muksen aineiston keruuta ja analyysiä sekä tutkijan positiota niihin tilkkutäkin valmista-miseksi. Tilkkutäkin tilkkuja voidaan leikata ja ommella, jälleen purkaa ja ommella eri jär-jestykseen tutkijan toimesta monin eri tavoin. Näin voidaan kuvata, kuinka monella tapaa aineistoa voidaan tulkita. Tämä sopii hyvin minunkin tutkimusprosessin kuvaamiseen. Tar-kastelin ja jaottelin aineistojani tilkkutäkkimäisesti paljon. Koodasin aineistoa läpi useisiin kertoihin alleviivaillen ja merkiten erilaisin värikoodein tulkintojani. Etsin merkityksiä eri näkökulmista ja kirjasin niitä ylös teemoittain. Sitten leikkasin niitä paperiliuskoiksi. Yhdis-telin liuskoja monin eri tavoin. Löysin useita tapoja, joilla olisin voinut tuoda esiin aineistoni merkityksiä. Tarkastelin ja järjestelin aineistoa esimerkiksi erilaisten uranvaihteteorioiden, kuvattujen toimintaympäristöjen ja ympäristösuhteiden ja asiantuntijuuden kehittymisen nä-kökulmien kautta. Yhtymäkohtia löytyikin, mutta en katsonut näiden jaottelun tapojen tavoit-tavan sitä, mitä tutkimuksestani pohjimmiltaan hain. Etsin aineistostani käytännönläheisem-piä merkityksiä ja yhteneväisyyksiä uskaltuen hyödyntää myös omia tulkintojani, joihin suh-tauduin kriittisesti. Syvensin tulkintaa käyttäen apuna alan aiempia tutkimuksia. Näin löysin tilannekuvauksista yhteensopivia teemoja. Niistä muodostui pikkuhiljaa hahmottuvia opetta-juuden teesejä, joiden mukaan etenevä tulosten esittely tuntui tutkimukseni, itseni, mutta myös lukijan kannalta kaikkein mielekkäimmältä. Pyrin ymmärtämään kokemuksien ja nii-den merkitysten nivoutumisen kokonaisuin ihmiselämiin. Myös Laineen (2015, 46) mukaan erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet on tuotava lopuksi yhteen. Tulosten jäsentely muuttui useaan otteeseen prosessin aikana tavoittaessani uusia merkityksiä aineistosta esi-merkiksi suihkussa, jolloin piti äkkiä pyyhkeen sisällä kipaista koneelle. Päädyin löytämään persoonallisia tapoja tulkita opettajuutta ja sen kehittymistä. Etenin aineiston tarkastelussa pitkälti Moilasan ja Rähän (2015, 56-68) esittämän menettelyn mukaisesti merkitysten tul-kinnasta tutkimuksessa.

5 TULOKSET

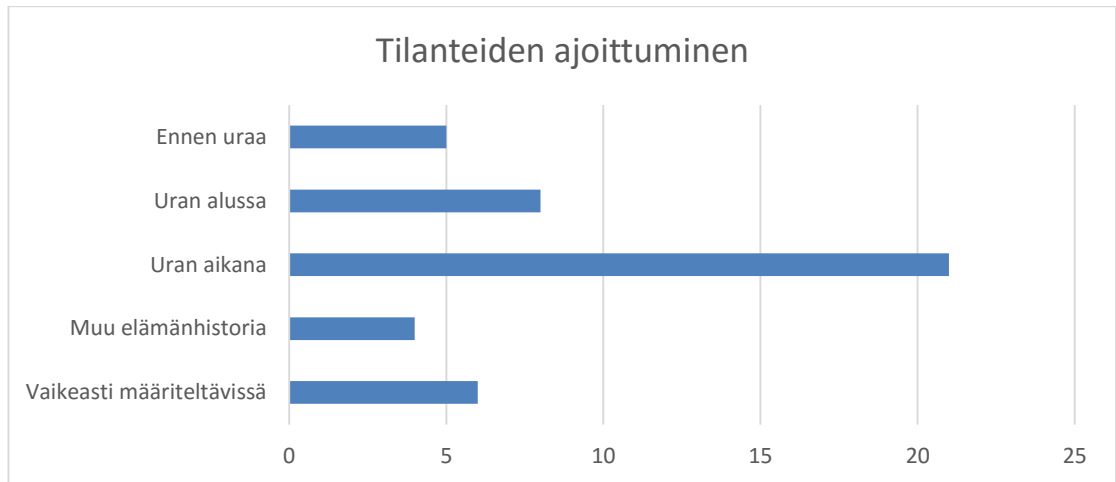
5.1 Aineiston esittely

Sain 22 vastauslomaketta, joissa kuvattiin yhteensä 44 tilannetta. Yhden vastaajan kertomuksessa kuvattiin 1-5 tilannetta. Vain yhdestä tilanteesta kerrottiin 12:ssa lomakkeessa ja muissa kerrottiin 2-5 tilanteesta. 12 vastauksista sisälsivät hyvin tarkkaa yhden tilanteen kuvausta, joka oli tapahtunut lyhyessä ajassa. 14 tilannekuvausta olivat tarkkaan kuvattuja pidemmällä aikavälillä tapahtuneita episodeja tai prosesseja. Yleisempiä tilannekuvauksia oli 13. Niissä ei ollut aina selkeitä seurauksia tai ne kuvasivat hieman yleisemmällä tasolla tärkeiksi koettuja teemoja. Viisi luettelomaista tai muuten epäselvää tilannekuvausta jouduin jättämään pois tutkimuksesta analyysistä, sillä niistä ei saanut tarpeeksi kattavaa kuvaa tilanteesta tai sen merkityksestä kirjoittajalle. Lisäksi vastauksissa kuvattiin paljon yleisemmin opettajana kasvamiseen vaikuttaneita asioita, joita ei voinut liittää mihinkään tilanteeseen. Kertomusten muodot on havainnollistettu kuviossa 3.



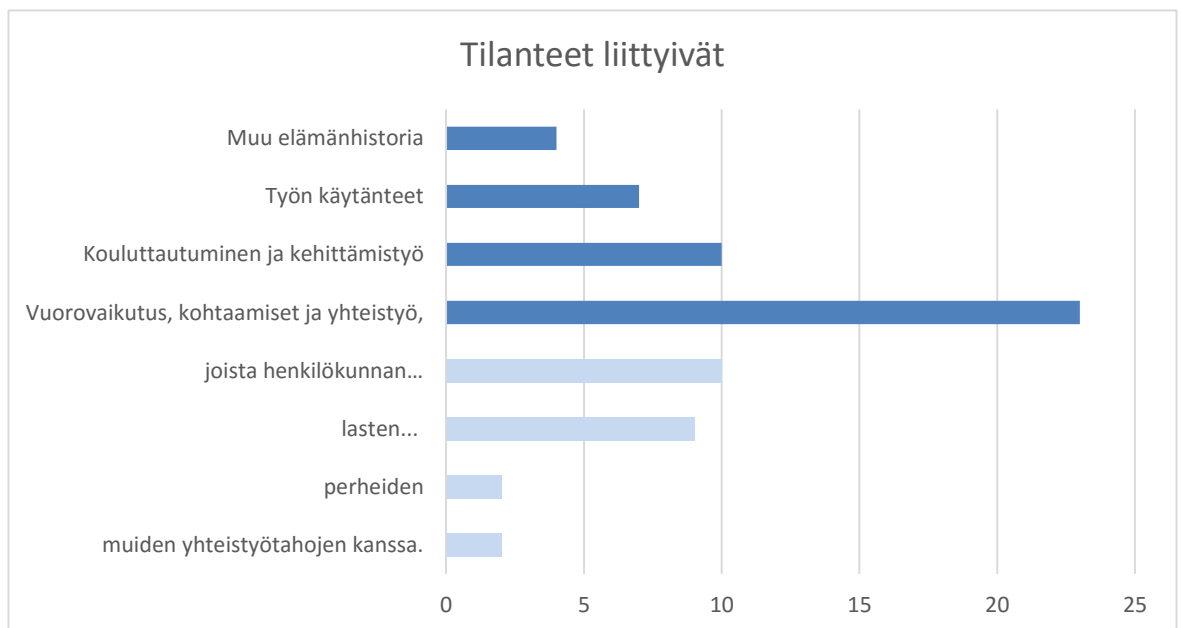
KUVIO 3. Kertomusten muodot

Viisi merkittäväksi koettua tilannetta oli tapahtunut jo ennen opettajan uraa opintojen aikana koulutuksessa tai työskennellessä muussa kasvatusalan tehtävässä. Kahdeksan merkittäväksi koettua tilannetta oli koettu aivan työuran alussa. 22 merkittäväksi koettua tilannetta oli tapahtunut muussa vaiheessa työuraa. Neljä tilannetta liittyi vastaajien muuhun henkilökohtaiseen elämään ja elämänhistoriaan kuten oman perheen saamiseen ja yksi liittyi myös omaan lapsuuteen. Loppuja kuutta tilannetta oli vaikea ajoittaa kertomusten perusteella. Tilanteiden ajoittuminen on havainnollistettu kuviossa 4.



KUVIO 4. Tilanteiden ajoittuminen

23 kuvatuista tilanteista liittyi erilaisiin kohtaamisiin työyhteisössä, lasten, perheiden tai muiden yhteistyötahojen kanssa. Tämä vahvistaa työn vuorovaikutteista luonnetta. Kymmenen kuvausta liittyi ammatillisen kasvun tilanteisiin kouluttautumisen ja kehittämistyön kautta. Seitsemän tilannetta liittyi muihin työn käytäntöihin. Neljä tilannetta liittyi vastaajien muuhun elämänhistoriaan, kuten omien lasten kasvattamiseen. Kuviossa 5. on havainnollistettu sitä, minkälaisiin tilanteisiin ammatillisen kasvun kertomuksen liittyivät.



KUVIO 5. Tilanteet liittyivät

Reflektoinnin tavat ja tasot olivat monenlaisia. Jotkut vastaukset olivat hyvin tarkkaan kuvailtuja ja jotkut taas hieman tiiviimpiä tilannekuvauksia. Osassa vastauksista tilanteiden merkitystä omalle ammatilliselle kasvulle oli tarkkaan analysoituja ja osassa ne olivat jääneet hieman yleisemmälle tasolle. Osa vastauksista oli hyvin henkilökohtaisia ja tunnepitoisia oivalluksia minuudessa ja osa taas käytännönläheisempiä oivalluksia työn tekemisessä tai tietorakenteissa.

Kaksi esimerkkiä aineistostani voi löytää liitteistä (LIITE 5). Anun kertomus on esimerkki tarkkaan kuvaillusta lyhyessä ajassa tapahtuneesta tilanteesta, joka liittyi perheen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Tilanne ajoittui uran alkuun. Olavin kertomus on esimerkki episodimaisesta kuvauksesta, joka kuvaa hieman pidemmän aikavälin tapahtumia uran aikana. Kertomus liittyy kouluttautumiseen ja kehittämistyöhön. Kaikki aineistoni 44 tilannetta seurauksineen on kuvattu lyhyinä tiivistelminä liitteessä 6.

Yksi vastaajista (Eelis) oli esittänyt ammatillista kasvun tilanteet niin luetelomaisesti, että en päässyt tarkastelemaan niiden merkityksiä tarpeeksi hyvin. Olen kuitenkin ottanut taulukoinnissa huomioon.

5.1.1 Toimintaympäristön merkitys työyhteisön kuvaamisen kautta

Pyysin vastaajia kuvaamaan työyhteisöään kartoittaakseni heidän näkemyksiään toimintaympäristöstään työyhteisön näkökulmasta. Tarkoituksena oli tarkastella työyhteisökuvausten ja tilannekuvausten mahdollisia yhteyksiä. Mukana tarkastelussa oli myös yksilöiden ympäristösuhde. Jaoin vastaajien kuvaukset työyhteisöstä sen monimuotoisuutta, persoonallisuuksia, henkistä ilmapiiriä, työn tekemisen kulttuuria, resursseja sekä rehtorin merkitystä kuvaaviin ryhmiin Jaottelu löytyy liitteenä (LIITE 3), johon mustalla fontilla olen merkinnyt ne työyhteisön kuvaukset, joilla näen olevan yhteyttä tilannekuvausten kanssa ja harmaalla taas ne kuvaukset, joille en löytänyt merkittäviä yhteyksiä. Jaottelu oli aineistolähtöinen. Työyhteisön monimuotoisuutta (4 kpl) kuvattiin osaamisen monipuolisuutena sekä opettajakunnan heterogeenisyytenä. Persoonallisuuksiin viittaavat työyhteisökuvaukset (8 kpl) liittyivät yhteisön kokemiseen persoonallisuuksien kohtauspaikkana sekä opettajien keskinäisiin suhteisiin ja yhteistyökykyisyyteen. Kuvauksissa korostui persoonan merkitys opettajan työssä. Henkiseen ilmapiiriin viitanneet kuvaukset (24 kpl) liittyivät yhteisöllisyyden kokemiseen, sosiaalisiin suhteisiin sekä siihen millaiselta työyhteisössä olo tuntui. Ilmapiiriin viitanneet kuvaukset sisälsivät paljon tunnetta kuvaavia sanoja. Työn tekemisen kulttuuriin viitanneet vastaukset (11 kpl) liittyivät työn

käytäntöihin, kehittämistyöhön, työmoraaliin ja vastuun jakautumiseen. Rehtoriin liittyneet työyhteisön kuvaukset (4 kpl) viittasivat tämän asemaan työyhteisön ja hyvinvoinnin avainhenkilönä. Resurssien mainitseminen työyhteisön kuvaamisessa (4 kpl) viittasivat fyysisiin tiloihin sekä yhteistyön mahdollisuuksiin ja saatavuuteen. Eniten maininnat liittyivät työyhteisön ilmapiiriin, jonka katsotaan useissa tutkimuksissa (esimerkiksi Ruohotie 2000, 68-70; Heikkinen 2007, 326; Honneth 1995, 16-17; Partanen 2011, 4; Turunen 2000, 32, 43) tärkeä vaikutin yksilön kehittymiselle ja ammatilliselle kasvulle. Olen tilannekuvausten ohella luvuissa 5.2.1-5.2.6 tuonut esille tarkemmin tapauskohtaisesti näitä työyhteisön kuvauksista nousseita mahdollisia yhteyksiä opettajien merkittäviksi kokemuksiin tilanteisiin.

Kaksi vastaajaa (Saara ja Otto) eivät kuvanneet työyhteisöä, koska eivät olleet vastaushetkellä työyhteisössä. Osa vastaajista (esimerkiksi Matti ja Anu), saattoivat kuvata tämänhetkistä työyhteisöään, vaikka tilanne, josta he kertoivat, oli tapahtunut heidän toimiessaan toisessa työyhteisössä. Tämän vuoksi johtopäätösten tekeminen työympäristön merkityksestä tilanteeseen oli haasteellista. Kuitenkin esimerkiksi Matin ja Anun työyhteisön kuvauksissa heijastuu samanlaiset teemat, jotka näyttäytyvät heidän tilannekuvauksessaankin, vaikka työyhteisö on ollut tapahtumahetkellä eri. Se kertonee jotain olennaista heidän näkökulmastaan tarkastella opettajuutta. Esimerkiksi Anun kohdalla tämä tarkoitti opettajuuden tarkastelua vahvasti tunteiden kautta. Näitä yhteyksiä esittelen tarkemmin tulosten tarkastelu -osiossa.

5.1.2 Vastaajien ympäristösuhde

Pyysin vastaajia kuvaamaan omaa rooliaan työyhteisössä tavoitellen tietoa heidän ympäristösuhteestaan ja sen mahdollisista yhtymäkohdista merkittäviksi koettuihin tilanteisiin ammatillisen kasvun kannalta. Ympäristösuhteen arviointi tarkastelemalla vastaajien aktiivisuutta omaa työtään kohtaan oli melko haastavaa. Päädyin jakamaan vastaajat kuvauksensa perusteella aktiivisiin ja eos (ei osaa sanoa) -ryhmään. Eos-ryhmään sijoitin ne vastaajat, joiden aktiivisuudesta ei voinut tehdä päätelmiä roolikuvausten perusteella. Aktiivisiin sijoitin ne vastaajat, jotka toivat selkeästi esille omaa aktiivisuuttaan omaa työtään kohtaan.

En ottanut huomioon tässä listauksessa vastaajien varsinaisista kertomuksista mahdollisesti välittyvää ympäristösuhteen laatua, vaikka se olisi saattanut joissain tapauksissa vaikuttaa vastaajien aktiivisuustason määrittämiseen. Käsitelen kuitenkin tu-

loksia avatessa taustatiedoista saamieni ympäristösuhde-kuvausten lisäksi myös tilannekuvaustekstin kautta mahdollisesti välittyvää ympäristösuhteen laatua. Jaottelu roolikuvauksista löytyy liitteistä (LIITE 4), johon olen merkinnyt mustalla fontilla ne roolikuvaukset, joilla katsoin olevan yhteyttä tilannekuvausten kanssa ja harmaalla ne, joilla en voinut katsoa olevan yhteyttä.

Aktiivisuuden kuvaukset liittyivät oman osallisuuden kuvaamiseen koulun eri työtehtävissä. Aktiivisuutta osoitettiin useilla eri tavoilla, mutta eniten se liitettiin vastuun jakautumiseen ja vaikuttamiseen. Omaa roolia tuotiin esille etenkin käytännön työn järjestelyissä, organisoimisessa, kehittämistyössä, työryhmätyöskentelyssä, hankkeissa ja niiden koordinoinnissa. Oman roolin merkitystä esimerkiksi yhteisön henkiseen ilmapiiriin kuvattiin vähemmän. Omalle roolille koettiin arvoa siis aktiivisen osallistumisen kautta työryhmiin ja muuhun kehittämistoimintaan. Työyhteisön kuvauksissa taas maininnat liittyivät eniten työyhteisön ilmapiiriin.

5.2 Tulosten tarkastelua

Esittelen tässä osioissa tutkimukseni tulokset. Tuon esille niiden merkityksiä vertailemalla niitä aiempiin tutkimuksiin. Pyrin kuvaamaan tilannekuvausten yhteydessä myös vastaajien ympäristösuhteen laadun ja toimintaympäristötekijöiden mahdollisia vaikutuksia syntyneisiin tilanteisiin. Sen sijaan, että olisin jaotellut tulokset uran vaiheiden, työympäristöjen, ympäristösuhteen tai asiantuntijuuden kehittymismallin mukaisesti päädyin jakamaan ne sisällöllisten oivallusten mukaisesti niin, että luvuissa tuodaan esiin tutkimusaineistosta nousseita tärkeitä opettajuuden teemoja ja niitä tilanteita, jotka voidaan katsoa ammatillisen kasvun käännekohtiksi. Näin koin jaottelun mielekkäämmäksi myös lukijalle.

5.2.1 Opettajuus on omalla persoonalla tehtävää työtä - heikkouksineen ja vahvuuksineen

Opettajiin kohdistuu usealta suunnalta paljon odotuksia ja paineita, jopa syytöksiä, jotka voivat herättää opettajissa riittämättömyyden tunnetta ja ahdistusta, etenkin jos he eivät tiedosta projektiivista käyttäytymistä niiden takana, vaan ottavat ne henkilökohtaisesti omaa persoonaansa kohtaan, vaikka todellisuudessa ne kohdistuisivat opettajan edustamiin rooleihin ja instituutioon. (Kolu 2000, 110-126.)

Uusikylä ja Atjonen (2007, 215) toteavat, että oman keskeneräisyytensä tunnustava opettaja on vahva opettaja. Forss-Pennasen (2006, 158) tutkimuksessa opettajat olivat

oman rajallisuutensa työssä kohdatessaan kokeneet yllättäen helpotusta, uutta rentoutta työtään kohtaan, näkemyksellisyyttä sekä joustavuutta tuovana kokemuksena. Omalla näkemyksellä kyvyistään on merkitys työn vaikuttavuuteen. Hyvä opettaja tuntee myös oman rajallisuutensa, minkä myötä Uusikylän ja Atjosen (2007, 215) mukaan myös kehittyminen mahdollistuu paremmin. Oman rajallisuuden ymmärtäminen ja pohtiminen oli avannut tässäkin tutkimuksessa uusia ulottuvuuksia opettajan ammatillisen kasvun tarkasteluun.

Opettajan työ saatetaan usein nähdä ulkoa päin helppona, ”kyllähän kuka vaan osaa kasvattaa lasta”. Myös opettajat saattavat joskus unohtaa itsearvostuksensa, etenkin jos ei saa kiitosta työlleen. Lauri oli tottunut olemaan kriittinen omaa opettajuuttaan kohtaan ja vähättelemään omia taitojaan.

LAURI: ”Aikaisemmin olen vähätellyt omia saavutuksiani ja ajatellut, että kuka tahansa pystyisi samaan.”

Lauri sai hyvän palautteen oppilaalta, jonka kanssa hänellä oli ollut paljon kasvatuksellisia vaikeuksia. Tämä Laurin merkittäväksi kokema palaute sai hänet pohtimaan myös omia vahvuuksiaan.

LAURI: ”...oppilas kertoi haluavansa olevan opettaja niin kuin minäkin... Tämä asia ei normaalisti minua hätkäyttänyt, mutta juuri tämän oppilaan kohdalla aloin ensimmäistä kertaa pohtimaan asioita, joita olen tehnyt oikein.”

Lauri reflektoi tilanteen herättämänä henkilökohtaisia hyvän opettajuuden puoliaan. Tämä oli vahvistanut hänen ammatillisen kasvunsa prosessia. Laurin näkemys omista kyvyistään oli aiemmin heikko. Tilanteen herättämä reflektio saattoi johtaa omien heikkouksiensa positiiviseen tiedostamiseen näin antaen resursseja keskittyä enemmän omiin vahvuuksiin. Lauri kuvaa työyhteisöään ahkeraksi mutta hieman kyynistyneeksi. Verrattaessa hänen kuvaustaan tilanteesta työyhteisön kuvaukseen, voidaan nähdä yhteisöllisyyden tunteen puuttumista. Opettaja keskittyykin tilannekuvauksessaan opettajuuden kokemiseen vahvasti yksilön näkökulmasta. Analysoin Laurin ympäristösuhteen merkitystä hieman lisää, kun tarkastelen hänen toista tilannekuvaustaan kappaleen 5.2.2 lopussa.

Myöhemmin tulososiossa (5.2.3) esittelen Päivikin kertomuksen haastavasta tilanteesta, jossa opettajan omat rajat tulivat raskaalla tavalla vastaan. Kokemuksen opetusena oli, ettei työssä tarvitse aina pärjätä yksin sekä se, miten tärkeää on tunnistaa oma

rajallisuutensa ja hakea tarvittaessa apua. Työ voi lannistaa ja sen merkitys itselle kadota, jos sen tekeminen koetaan itselle liian kuormittavana. Ajatus siitä, ettei työssä tarvitse pärjätä yksin tuotiin ilmi myös Lounan ja Meerin kertomuksissa, joissa kuvattiin työyhteisön merkitystä oman ammatillisen kasvun tukena. Opettajilla on kuitenkin taipumusta yrittää pärjätä yksin, sillä paine yksin pärjäämiseen voi olla kova. Opetustyö nähdään yksintehtäväksi, vaikka opetuskulttuurissa on tapahtunut paljon muutosta, ja yhteisöllisyyden kulttuuri on yleistynyt. Oman rajallisuuden myöntäminen ei välttämättä ole aina helppoa, vaikka muuttunut yhteiskunta on tehnyt työstä haastavampaa. Myöskään koulu instituutiona ei enää takaa opettajalle sellaisia puitteita, jonka suojissa voisi työtään muiden katseilta piilossa tehdä. Sen sijaan opettajan työ on hyvin julkista ja arvostelun alaista, joka lisää työn paineita. Etenkin opettajilla, joilla ei ole vakituista paikkaa voi olla paine pärjätä työssä ja antaa onnistuneita näyttöjä saadakseen jatkaa työssään.

Meeri kuvaa, kuinka vasta vakituisen luokanopettajan paikan saamisen myötä oman rajallisuutensa uskalsi myöntää. Hän kuvaa, kuinka työn vakinaistaminen rentoutti hänen tekemistään. Meeri sai lisää itsevarmuutta ja uskalsi tehdä työtä myös myöntäen omat heikkoutensa.

MEERI: ”...vakipaikan saaminen teki minusta rohkeamman. Uskallan pyytää nykyään rohkeasti apua, jos sitä tarvitsen. Kaikesta ei tarvitse selvittää itse. Eikä tarvitse enää tehdä ”hulluna töitä” todistellakseen muille, että olen hyvä opettaja. Kuitenkaan vakipaikan saaminen ei laskenut intoa tehdä kovasti töitä. Se on tuonut mukanaan rentoutta ja sitä itsevarmuutta.”

Kuten Karila (1998, 117) toteaa, riippumatta henkilön ympäristösuhteen laadusta voi sijaisella olla vakituista työntekijään heikommat mahdollisuudet aktiiviseen tilanteen haltuunottoon. Meerin ympäristösuhde muuttui tai pääsi toteutumaan opettajalle ominaisimmalla tavalla vasta ympäristön mahdollisuuksien vapautuessa. Hän kuvaakin omaa rooliaan työyhteisössä nyt hyvin aktiiviseksi sekä kehittämishaluiseksi. Meeri kuvaa muun muassa työyhteisön henkistä ilmapiiriä sellaiseksi, jossa jokainen voi olla oma itsensä, mikä voidaan liittää hänen oman rajallisuutensa hyväksyvään pohdintaan. Opettaja voi kokea painetta onnistua opettajana ja pärjätä yksin liiankin hankalissa tilanteissa. Liiallisesta yksin pinnistelystä töissä ja tietynlaisesta puristamisesta irti päästämisen myötä työ voi aueta uudella tavalla.

Milja (merkittävä oppimiskokemus keskustelut koulunjohtajan kanssa, liite 6, tilanne 4) kirjoittaa, että avoin ja luottavainen ilmapiiri koulunjohtajan ja opettajien kesken

on mahdollistanut omana persoonana työskentelyn ja myös oman rajallisuuden myöntämisen. Turvallinen ja Miljan mukaan erityisen keskustelevalaksi koettu ilmapiiri on auttanut olemaan enemmän oma itsenä työssä.

MILJA: ”Kenenkään ei tarvitse olla enempää kuin on, ja omat heikkoutensa voi huoletta kertoa... Olen myös pystynyt kehittämään heikkouksia itselleni sopivassa tahdissa.”

Avoin ilmapiiri mahdollistaa omana persoonana työskentelyn ja tätä kautta uskalluksen tiedostaa oman rajallisuutensa. Milja työskentelee pienessä kyläkoulussa, jossa voitollisemmat mahdollisuudet läheiseen kanssakäymiseen henkilökunnan kesken, kuin suuressa pirstaleisessa koulussa. Myös Louna (merkittävä oppimiskokemus ongelman selvittäminen yhdessä kollegoiden kanssa, liite 6, tilanne 14) työskentelee pienessä koulussa (103 oppilasta) ja hänen kirjoituksessaan korostuu koulussa olevan erityisen avoin ilmapiiri ja läheiset välit kollegoiden ja rehtorin välillä.

LOUNA: ”Epäonnistumista, turhautumista, kiukkua – ja onnistumisia saa ja pitää jakaa.”

Tutkittavien kertomukset vahvistavat oman rajallisuuden tunnistamisen ja omien kykyjen ymmärtämisen tuovan rentoutta, armollisuutta ja uusia resursseja työhön ja omien vahvuuksien löytämiseen. Tässä prosessissa näyttäytyvät tärkeinä tekijöinä ympäristöstä saatu tuki, kuten keskustelut, yhteisöllisyyden kokeminen, tunnutuksen saaminen itselleen merkittäviltä tahoilta, kuten tässä Laurin tapauksessa oppilaalta ja Meerin viroista päättäviltä tahoilta. Miljan työyhteisökuvauksen voidaan katsoa vahvistavan tilannekuvauksen teemaa, jossa siinäkin korostuu omana itsenään työskentely sekä hyväksyvä ja keskusteleva ilmapiiri. Lounan yhteisökuvauksesta näkyy myös tilannekuvauksessa korostunut yhteisöllisyyden merkitys. Hän käyttää yhteisöstä sanaa *porukka*, joka kuvastaa työntekijöiden näkemistä läheisenä yhteisönä. Miljan ja Lounan työyhteisökuvauksissa mainitaan avoimuus, jonka merkitys korostuu heidän tilannekuvauksissaankin. Miljan ja Lounan työyhteisökuvauksissa työn tekemisen kulttuuriin liittyy sama yhteisöllisyyden tunne kuin tilannekuvauksiinkin. Louna korostaa vielä pienen yhteisön läheisyyttä, joka näkyy myös yhteisenä vastuunottamisen kulttuurina. Myös Heikkisen (2007, 239-240) tutkimuksen mukaan tukeva, kannustava ilmapiiri vahvistaa myös vähemmän aktiivisten opettajien vastuunottokykyä.

Koulutuksen merkitystä opettajuuteen ei voi missään kohdassa unohtaa. Matti (merkittävä oppimiskokemus työn todellisuuden kohtaaminen ensimmäisinä työpäivinä, liite 6, tilanne 43) tuo esille myös substanssin osaamisen merkityksen oman rajallisuuden myöntämisessä.

MATTI: ”...hyvä asiaosaaminen antaa opettajalle varaa liikkua vapaasti koko inhimillisten elämänskysymysten rajattomalla kentällä. Se antaa varmuutta, jonka pohjalta voi kirkkain otsin myöntää myös ei tietävänsä.”

5.2.2 Opettajuus on turvallisena aikuisena olemista

Ensimmäinen vuosi työelämässä voi olla hyvin erilainen, mitä aloitteleva opettaja on kuvitellut. Vastuun määrä, joka opettajalle lankeaa, voi tuntua yllättävältä. Blombergin (2008, 55) mukaan noviisiopettajat huomaavat pikkuhiljaa, että työn ilo ei tulekaan opettamisesta vaan erilaisista kohtaamisista ja vuorovaikutuksesta työyhteisössä, lasten ja perheiden kanssa. Nämä kohtaamiset voivat olla ammatillisen kasvun kannalta merkittäviä. Erilaiset kohtaamiset oppilaiden kanssa ovat herättäneet tähän tutkimukseen osallistuneissa paljon ammatillisen kasvun pohdintaa, joka on johtanut työn todellisuuden hahmottamiseen, ihmiskäsityksen muovaantumiseen, oppilaantuntemuksen kasvamiseen sekä arvojen pohtimiseen opettajan työn luonteesta ja mikä siinä on kaikkein tärkeintä.

Opettajan työssä ovat läsnä voimakkaasti tunteet, empatia sekä intuitio. Opettajan-koulutuksessa sekä työmaailmassa näkyvämmiin painottuvat kuitenkin enemmän tieteellinen tieto sekä rationaalisuus. Työn todellisuus voi yllättää aloittelevan opettajan. Tällaisia tilanteita kuvattiin myös tässä tutkimuksessa, joista esittelen tässä Matin kertomusta. Muiden työn todellisuuteen törmäämistä kuvanneiden kertomuksia esittelen kapaleissa 5.2.3 (Anu) sekä 5.2.4 (Auli ja Hilla). Pitkän uran kokenut opettaja, Matti, palaa merkittävää tilannetta ammatillisessa kasvussaan pohtiessaan ensimmäiseen opettajakokemukseensa. Matti kuvaa itseluottamuksensa olleen korkealla hänen päästessään vanhaan ja arvostettuun kouluun opettajaksi, joka oli tuohon aikaan tyttökoulu. Matin yllätti oppilaiden kohtaamisen moninaisuus ja työn kasvatuspainotteisuus.

MATTI: ”Ajattelin, että nyt on käyttöä sisältöosaamiselleni, jonka voin päästää valloilleen kaikessa vastaopiskelleen asiantuntevassa laajuudessaan. Koin siis olevani opettaja, tiedonjakaja, lehtori, joka saapuu jakamaan sitä tieteen objektiivisuutta tihkuvaa mettä koululaisille, jotka voivat onnekseen koulunsa ikkunasta nähdä Suomen akateemisen maailman kirkkaimman huippulinnakkeen, jossa minäkin olin opiskellut omasta mielestäni huipputiedettä... ..Koulun arki olikin toisenlainen. Heti alusta alkaen kohtasin aivan erilaiset kysymykset. Jo ensimmäinen työpäivä oli vähällä olla kaoottinen.”

Työn todellisuus valkeni opettajalle melko pian.

MATTI: ”Vähitellen ilmeni, että oppilaat olivat hyvin heterogeenistä joukkoa. ...oli myös niitä, joille kotitausta ei antanut minkäänlaista tukea kouluun tai muuhun kasvuun... ...sain havaita erilaisten kasvuteiden toteumaa... ...Aiemmin mainitsemalleni huipputieteen hedelmien vastaanottamiselle ei ollut kovin paljon kysyntää. Kysyntää oli turvallisen aikuisen kohtaamiselle, valmiudelle keskustella elämän suurista kysymyksistä, olla omanlaisensa persoonallisuus, ihminen ja mies... ...Oli tärkeää, että on sosiaalista ja psykologista silmää, empatiaa, mutta myös valmiutta toimia määrätietoisesti pitkälti oman intuition suuntaisesti kuitenkin säännöistä ja lainsäädännöstä kiinni pitäen.”

Matti ei unohtanut kuitenkaan teoreettisten opintojensa merkitystä substanssiosaamisen hallitsemisen taustalla.

MATTI: ”Kyllä sillekin tarvetta oli alusta alkaen. Juuri hyvä asiaosaaminen antaa opettajalle varaa liikkua vapaasti koko inhimillisten elämäkysymysten rajattomalla kentällä...”

Opettajan tehtävä on suurelta osin myös kasvattamista. Opettajan kasvatustehtävä tähtää oppilaiden oman persoonallisen kasvun- ja kehityksen tukemiseen, tasapainoisuuden ja elämänhaluisuuden tukemiseen sekä valmiuksiin toimiakseen yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 215). Blombergin (2008) ja Talibin (2002) mukaan opettajat havaitsevat usein vasta työmaailmaan siirtyessä opettajan työn olevan koulutuksessa painottuneen tieteeseen ja rationaalisuuteen pohjautuvan opetuksen sijaan paljolti työtä, jota tehdään tunnepohjaisesti. Erilaiset tunteet, jotka ovat läsnä vuorovai-
 kutus- ja konfliktitilanteissa kasvattavat opettajaa sekä vaikuttavat hänen toimintaansa. Opettajan tuleekin olla taitava tunteidensa käsittelyssä, jotta hän kykenee toimimaan eettisesti oikein. (Talib 2002, 56-58; Vuorikoski & Törmä 2009; Blomberg 2008, 211; Ojanen 2000, 98-99.) Matti kuvaa työyhteisöä asiantuntija –ihmisyhteisönä. Myös tilannekuvauksessa hän oli oivaltanut työn ihmisyyden näkökulman persoonalla tehtävästä kasvatustyöstä kuitenkaan unohtamatta teoreettista asiantuntijuusnäkökulmaa. Nyt Matti kuvaa iäkkäänä opettajana rooliaan työyhteisössä suvaitsevaiseksi, kokeneeksi, laaja-alaiseksi ja aktiiviseksi vaikuttajaksi, jolle suuntaa antoi myös uran alkuvaihe ja aktiivinen pysähtyminen ja oman toiminnan uudelleen orientointi. Järvisen (1999, 266-269) ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin kautta tarkasteltuna, Mattin orientaation

voidaan nyt katsoa suuntautuvan yhteisökeskeisyyteen, eikä 41 vuotta uralla jo vaikuttaneen vastaajan kertomuksissa voi nähdä välittyvän merkkejä uralta vetäytymisen vaiheesta.

Opettajan työtä oli pohdittu tässä tutkimuksessa paljon luottamuksen ja vastuun näkökulmista. Alkuopetuksessa 20 vuotta toiminut Sakari on kokenut ensimmäisen luokan oppilaiden antaman palautteen olleen aina positiivista ja luottamuksen opettajaa kohtaan varauksetonta. Se on saanut hänet myös pohtimaan hyvää opettajuutta ja opettajuuden moraalisia lähtökohtia.

SAKARI: ”...Oma ope on aina paras ope. Tämä herättää myös kysymyksen, että onhan opettaja aina luottamuksen arvoinen?”

Opettajan kasvatustilafilosofia ja se, millainen on hänen näkemystensä mukaan hyvä opettaja, ohjailevat opettajan toimintaa vastaan tulevissa tilanteissa. Lassi kertoo ensimmäisen työvuotensa alussa tapahtuneesta tilanteesta, joka havahdutti hänet ymmärtämään opettajuuden merkityksen valtavana luottamustehtävänä ja oman roolin suuruuden merkityksen lapsille. Lassi oli lasten kanssa suunnistamassa ja kaksi lapsista oli eksynyt ollen näin myöhässä yhteisesti sovitusta tapaamisajasta.

LASSI: ”Loppu luokka katsoi minua maaliksi sovitussa paikassa ja seurasivat jokaista liikettäni. Ensin ajattelin heidän arvostelevan minua, mutta sitten tajusin, että he odottivat minulta ratkaisua ja olivat vain itse huolestuneita. Tämä oli ensimmäinen kerta missä koin konkreettisesti vastuun, joka opettajalla on oppilaista. Koin myös sen, kuinka syvästi lapsi luottaa opettajaan jo hyvin lyhyenkin ajan tuntemisen jälkeen. Tämä oli hyvin pysäyttävä kokemus, joka sai tajuamaan tärkeyteni oppilaiden elämässä ja ymmärtämään vastuuni syvyyden ja asennoitumaan hyvin paljon vakavammin saamaani tehtävään ja vastuuseen.”

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan kuvata auktoriteetti- välittämis- ja tunnesuhteeksi. (Harjunen 2002, 31-34.) Opettaja on lähtökohtaisesti lapsiin nähden auktoriteettiasemassa. Aidon ja hyvän auktoriteettisuhteen luomisen edellytyksenä on kuitenkin luottamuksen synnyttäminen. Se vaatii työtä ja esimerkiksi johtamista, vilpittömyyttä, aitoutta, moraalista ja eettistä käyttäytymistä, lämpöä sekä empatiaa. Aikuisen asettamat säännöt ja rajoitukset luovat turvallisuuden tunnetta sitä kaipaaviin oppilaisiin. Opettaja voi yllätyä oppilaiden tarpeesta saada opettajalta suojaa, etenkin pienet oppilaat turvautuvat opettajaan sekä joskus tämän hölmöiltäkin kuulostaviin sääntöihin kyseenalaistamatta niitä. (Kolu 2000, 118-122.)

Opettajuus on oppilaan tuntemusta, hyväksyvää ja arvostavaa kohtaamista ihmisenä. Kasvattaminen on ihmisenä toisen ihmisen kohtaamista sekä pyrkimystä tulkita, ymmärtää ja auttaa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 215). Oppilaan kohtaaminen on Kolun (2000, 118) mukaan yksi opetuksen kulmakiviä. Vaikka opettajalla olisi hankaluuksia joidenkin oppilaiden kanssa, tulee hänen kuitenkin toimia ammattimaisesti ja osoittaa empatiaa myös oppilaille, jotka herättävät hänessä esimerkiksi vihan tunnetta. Tahtoa toimia kaikkien oppilaiden parhaaksi voidaan Skinnarin (2004) mukaan kutsua pedagogiseksi rakkaudeksi. Tämä edellyttää vahvaa sitoutumista kasvatukseen ja ohjaukseen.

Salme kertoo oppilaan tyylistä kommentista häntä kohtaan. Salme ei kuitenkaan menettänyt malttiaan vaan käänsi tilanteen mukavaksi keskusteluksi kommenttiin liittyen, johon myös koko muu luokka liittyi. Salme kuvaa, kuinka hän oli vaistomaisesti vetänyt oikeasta narusta ja kohdellut poikaa tavallisena keskustelukumppanina. Salme toimi intuition varassa. Pojan suojamuurit laskivat, kun opettaja ei osoittanutkaan negatiivisia tunteita häntä kohtaan, jollaiseen vastaanottoon itse usein uhkaavasti käyttäytyvä poika oli tottunut. Salme kuvaa pojan kotioloja ongelmallisiksi. Hän tunnisti pojan pahan olon uhkaavan käytöksen takana. Salmen ja pojan keskinäiset kohtaamisensa saivat positiivisen sävyn myöhemminkin.

SALME: ”Pojan suhtautuminen opetti minulle sen, miten tärkeää on kunnioittaa lasta ihmisenä, oli hänen lähtökohtansa tai kasvukipunsa kuinka hankalat tahansa.”

Lapsen tulee saada luottamus siitä, että turvallinen aikuinen ei hylkää, vaikka itse ei osaisi hillitä käytöstään. Salme uskoi opettajan esimerkin auttavan myös oppilastovereita kohtelemaan erilaisia ihmisiä arvostavasti. Salme näki itsensä roolimallina.

Saara kertoo oppilaiden positiivisella kohtaamisella olevan vastavuoroinen vaikutus oppilaan muuttaessa myös omaa suhtautumistaan opettajaa kohtaan. Saara kertoo tilanteesta iltapäivätoiminnanohjaajana opiskelujen ohella toimiessaan, johon ei silloin osannut löytää ratkaisua.

SAARA: ”...huomasin siellä, kuinka jatkuva rajoittaminen ja kielteinen palaute oppilaille... johtivat lopulta siihen, että oppilaat kääntyivät ohjaajia vastaan... alkoivat uhmakkaasti toimia jatkuvasti sääntöjen vastaisesti.”

Vasta myöhemmin toisessa työpaikassa, jossa pyrittiin ensisijaisesti vahvistamaan ja huomioimaan lasten hyvää käytöstä, hän oivalsi, mikä merkitys lapsen saaman huomion luonteella on lapsen suhtautumiseen opettajaa, oppimista ja työskentelyä kohtaan.

Hän kiinnitti huomiota myös lapsen kanssa kahdenkeskisen keskustelun merkitykseen oppilaantuntemuksen kannalta. Lapsentuntemuksen kehittymisestä kertoo myös Ville, jonka kuvaama tilanne tapahtui lastensuojeluleirityössä opintojen aikana. Ville oli vaatinut nuorelta paljon, tuntematta tämän taustoja kunnolla. ”Ongelmanuoreen” tutustuminen ja luottamuksen voittaminen kesti useita päiviä, mutta kuuntelu ja pitkät keskustelut saivat nuoren avautumaan ja Ville pystyi mitoittamaan omat vaatimuksensa tätä nuorta kohtaan uudelleen. Ville pohtii lasten kohtaamisen ja kuuntelemisen tärkeyttä myös oppimisen kannalta.

VILLE: ”Puuttumista on myös empaattinen kuuntelu, joka voi parhaissa tapauksissa vapauttaa oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen avoimemmaksi ja ennen pitkää hedelmälliseksi uuden oppimiselle... ...Lapsen tunne siitä, että aikuinen oikeasti arvostaa ja haluaa kuunnella minua, on äärimmäisen tärkeä. ...On harmillista, jos koulussa mennään... mahdollisimman hyvä oppimistulos ensimmäisenä tavoitteena mielessä. Jos tähän ei ole edellytyksiä, on niitä aivan turha odottaa.”

Villen toimintaympäristön ja ympäristösuhteen kuvauksessa voitaisiin myös nähdä yhteneväisyyksiä tilannekuvauksen kanssa. Kaikessa Villen kerronnassa korostui työn sosiaalisuus, lämminhenkisyys, arvostava ja kuunteleva oppilaan kohtaaminen sekä työn sydämellä tekeminen.

Otto kertoo esimerkin omasta peräänantamattomuudesta tilanteessa, jossa hän ei halunnut joustaa. Tilanne ajoittui opiskelujen harjoitteluun viimeiselle liikuntatunnille, jossa hän sai lopulta erään oppilaan menemään vuorollaan maalivahdiksi tämän suurista vastusteluistaan huolimatta kuitenkin nöyryyttämättä tätä. Otolla oli ollut kyseisen oppilaan kanssa suuria haasteita ja valtataistelua koko harjoittelun ajan. Otto koki epävarmuutta oppilaan kanssa, mutta oli ulkoisesti napakka.

OTTO: ”Sain tärkeän onnistumisen kokemuksen haastavan oppilaan parissa toimimisesta. Sain oppitunnin siitä, kuinka tärkeää opettajalle on oman selkeän linjan ja näkemyksen omaaminen.. ..kuinka olennaista ja palkitsevaa on tämän linjan pitäminen johdonmukaisesti sekä opettajalle että oppilaalle.”

Otto kirjoittaa palaavansa tähän tilanteeseen usein pohtiessaan omaa opettajuuttaan ja vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa. Otto koki myös oppilaantuntemuksena kasvanneen, nähdessään oppilaassa uuden puolen suojamuurin takana tämän niin kutsumansa ”erävoiton” jälkeen. Hän näki aggressiivisen käyttäytymisen takana ihmisen. Otto voitti

jämäkkyydellään oppilaan luottamuksen ja turvasi tämän osallisuuden. Hän näki, että oppilas kaipasi vahvaa auktoriteettia kokeakseen olonsa turvalliseksi.

OTTO: ”Mieleeni jäi varsin elävästi se, miten oppilas jäi yllättäen tämän viimeisen liikuntatunnin jälkeen pelikentälle muiden oppilaiden poistuttua... ilman mitään varsinaista tekemistä, kuin odottamaan opettajaa...tai aikuista, jolle puhua?”

Syyt oppilaan ongelmien taustalla tulisi pystyä huomiomaan lapsen kohtaamisessa. Tämä tulee ongelmalliseksi muun muassa sijaisille, jotka eivät tunne oppilaita. Vaikeissa luokkaolosuhteissa aloittelevalta opettajalta saattaa loppua usko omiin kykyihinsä. (Förbom 2003, 32-33; Blomberg 2008, 211; Almiola 2008, 135.) Kuitenkin järjestyksen ylläpitämiseen tarvittavia kykyjä voi harjoitella ja opetella tunteiden hallintaa, sillä usein voimakkaasti negatiivisesti reagoiva opettaja synnyttää lisää levottomuutta ja arvostuksen puutetta. Oppilaat saattavat käyttää myös vastavaltaa, johon oikein suhtautuakseen opettaja tarvitsee ammattitaitoa ja tunneilmaston tulkintakykyä. Opettaja tarvitsee pedagogista auktoriteettia, jonka luonne riippuu opettajan persoonasta. Hänen tulee omalla olemuksellaan ja käyttäytymisellään luoda selvät ja johdonmukaiset arvovaltasuhteet, jotka arvostavat kaikkia osapuolia, luovat luottamuksen turvallisuuden ja välittämisen ilmapiiriin, unohtamatta joustamista oikeissa tilanteissa. Kaikkea tätä edesauttaa myönteinen tunneilmaisu sekä oma sitoutuminen. Oppilaiden oikeanlainen motivoimisen voidaan katsoa synnyttävän työrauhaa. Motivointikeinojen synnyttäminen ei ole heterogeenisessä luokassa välttämättä helppoa. (Kolu 2000, 121-123; Toom 2008, 175.) Blombergin tutkimuksen (2008,140-141) mukaan noviisiopettajat kokevat opettamisen sisällöllisesti helpoana, mutta haastetta juuri kasvattamisessa ja järjestyksenpidossa.

Opettajuus on tilannetajua ja vastuun antamista. Opettajan ei ole aina helppoa tunnistaa lasten keskinäisessä viestinnässä tapahtuvia asioita. Lasten maailman, luokkaan muodostuneen hierarkian ja sosiaalisten kuvioiden tunnistaminen vaatii erityistä ymmärrystä ja sensitiivisyyttä. Opettajan voi olla vaikeaa tehokkaasti päästä puuttumaan lasten maailmassa tapahtuviin konflikteihin, hiljaiseen toimintaan ristiriitojen takana, jota ei kunnolla aikuisena ymmärrä tai muista omasta lapsuudesta. Siksi esimerkiksi vaikeasti tunnistettavaan kiusaamiseen puuttuminen voi olla hankalaa, tuloksetonta ja turhauttavaa. (Salmivalli 2003, 31, 36-37.) Sakari kuvaa, kuinka luokassa tapahtunut tyttöjen välinen hankala koulukiusaaminen oli jatkunut jo parin vuoden ajan. Siihen oli puututtu moniammatillisin keinoin ja vaikka kiusaaminen oli välillä näennäisesti loppunut, nosti se aina

uudestaan päätään. Luokka oli lähdössä kuudennen luokan keväällä kolmen päivän leirikoulu-luokkaretkelle maaseudulle. Sakari päästi irti omista suunnitelmistaan ja siitä seurasi jotain hyvää.

SAKARI: "...oppilaat halusivat toimia itsenäisesti, "isoja" kun olivat. Annoin siihen nikotellen luvan. Osa tiedollisista tavoitteista jäi taka-alalle, MUTTA porukka eheytyi sosiaalisesti uskomattoman paljon leikkien, pelaamisen, yhdessäolon yms. kautta. Ketään ei enää kiusattu ja leiri jäi oppilaiden muistiin parhaana koulukokemuksena koko kuuden lukuvuoden ajalta."

Opettaja pitää usein tiukasti ohjia omissa käsissään luokan toiminnassa. Opettaja ei kuitenkaan aina ole yksin paras puuttuja ongelmiin. Hänellä on vastuu ja hän ohjaa tilanteita, mutta sopivan vastuun antaminen oppilaille voi olla järkevää ja kasvattavaa. Opettaja luo säännöt ja rajoitukset työskentelylle, joiden mielekkyydestä, vuorovaikutuksen laadusta sekä ohjauksen suunnittelusta riippuu, miten lapsi viihtyy ja oppii käyttämään vapauttaan hyödyksi sekä ottamaan vastuuta oppimisestaan. Opettajan auktoriteettiasema voi perustua muodolliseen asemaan tai olla persoonakeskeinen. Kun opettajan auktoriteetti perustuu hänen henkilökohtaisiin piirteisiinsä, lisää se oppilaiden turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta sekä edistää myös tunne-elämän kehitystä. Jos opettaja ei täyty hänelle kasvattajana asetettuja henkilökohtaisia vaatimuksia auktoriteettisuhteen luomisessa, on hänen vaikea menestyä opettajana. (Blomberg 2008, 17-22, 27-28.) Sakarin tapauksessa kiusaaminen loppui, kun oppilaat motivoituivat itse ryhmytymään ja pitämään toisistaan huolta. Opettaja on usein vaikeassa paikassa kiusaamistilanteessa. Se herättää valtavia tunteita kuten vihaa ja siihen pyritään puuttumaan. Kuitenkaan ne puuttumisen tavat eivät ole aina osoittautuneet oikeiksi, sillä 5-15% peruskoululaisista kokee tulevansa kiusatuksi. (Salmivalli 2003, 14, 36-37.) Sakari havahtui vasta kuudennen luokan lopulla uskaltautumaan antamaan oppilaille lisää vastuuta luokan hyvinvoinnista. Paineet saada kaikki tiedolliset ja taidolliset tavoitteet toteutumaan voi olla joskus suuri. Ryhmytymiseen sekä lasten osallisuuden ja vaikuttamisen kokemiseen panostaminen voi kuitenkin oleellisesti edesauttaa koko luokan hyvinvointia ja oppimista. Blomberg (2008 24-29) kertoo, että Steinbergin (2006) tutkimuksen mukaan opettajan johdolla luotu luokkahuonekulttuuri on merkittävämpi kuin yleisempi koulukulttuuri. Tärkeintä olisi muodostaa kulttuuri, joka takaa häiriöttömän työskentelyn ja tukee persoonallisuuksien kehittymistä. Koulun käynnin fokuksen tulisi olla oppimisessa eikä luokan järjestyksen ylläpitämisessä. Blomberg (2008, 141.)

Reflektointitaidot nähdään ammatillisen kasvun edellytyksenä. Lauri kertoo suunnittelevansa tunnit tarkasti yhä, jo usean työkokemus vuoden jälkeen. Suunnitteluun liittyvää reflektointia voidaan kutsua ennakoivaksi reflektoinniksi. Tilanteessa reflektointi voi näkyä esimerkiksi joustamisena tilanteessa. Opettajan tullessa tietoisemmaksi itsestään ja toiminnastaan, hiljaisen pedagogisen tietämisen lisääntyminen mahdollistuu ja opettaja voi kehittyä ammatillisesti ja menestyä työssään. (Toom 2008, 167-168, 181; Leivo 2010, 21.) Lauri kuvaa, kuinka hän on kokemuksen kautta kehittyvän itseluottamuksen ja rohkeuden myötä uskaltanut olla joustavampi ja heittäytyä tilanteisiin.

LAURI: ”Parhaimmat onnistumisen ja innostumisen elämykset olen saanut siitä, että asiat eivät mene niin kuin olen suunnitellut.. 90% tunneista ei mene niin kuin olen suunnitellut.. ja hyvä niin!!”

Hän on huomannut, että joustaminen ei ole pysäyttänyt toimintaa, vaan tarjonnut antoisampia tilanteita ja mahdollisuuksia oppimiselle. Hän painottaa, että on päässyt asetettuihin tavoitteisiin suunnitelmista poikkeamisista huolimatta. Toinen Laurin kokema tilanne (merkittävä oppimiskokemus hyvän palautteen saaminen oppilaalta, liite 6, tilanne 12) esiteltiin luvussa 5.2.1. Molemmat Laurin kuvaamat tilanteet liittyivät oman opettajuuden tarkasteluun yksilökeskeisestä näkökulmasta. Vastaaajan kuvaus työyhteisöstä eli näkemys toimintaympäristöstä, ”*ahkera, mutta hieman kyynistynyt*”, korostaa myös yksilökeskeistä näkökulmaa, eikä suuntautumista yhteisöllisyyden näkökulmaan ole nähtävissä. Laurin kertomuksesta voidaan katsoa heijastuvan Hargreavesin (1995, 170-173) jaottelun mukainen individualistisen opetuskulttuurin muoto, jossa opettajat työskentelevät erillään. En voi kuitenkaan päätellä onko kyseessä työyhteisön tapa toimia vai opettajan omasta aktiivisuudesta riippuvainen kulttuuri, sillä omaa rooliaan Lauri ei kuvannut analysoimista varten riittävästi. Lauri näyttää kehittävän omaa työtään itsenäisesti ja hänen tämän hetkistä orientoitumisesta työtään kohtaan voidaan Järvisen (1999, 266-269) ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin mukaan tarkastella oppiaineorientaationa, joka näkyy pedagogisen joustavuuden lisääntymisenä, sisällöllisen osaamisen kehittämisenä sekä opetuskokeilujen kautta. Vastaaajan minäpystyvyys on hitaasti vahvistunut hänen kokemiensa onnistumisten myötä.

Opettajalla tulee olla pedagogista silmää eli kykyä joustaa tai pysyä jämäkkänä oikeissa tilanteissa. Jotkut ovat luonnostaan sensitiivisempiä toimijoita, joillekin intuitiivinen hiljainen tieto tarvitsee enemmän kokemusta kehittyäkseen. Joka tapauksessa koke-

mus muovaa ja luo tilanteiden kautta kertyvää hiljaista tietoa, jonka varassa opettaja tulevissa tilanteissa toimii. Opettajan pedagogista ajattelua kuvataankin jatkuvana päätöksentekona muuttuvissa tilanteissa, jossa on vahvasti mukana opettajan intuitio. (Toom 2008, 167-168.)

5.2.3 Opettajuus on perheiden kohtaamista niin hyvässä kuin pahassa

Kodin ja koulun jakaessa yhteinen lapsen kasvatustehtävä, on opettajan työssä mukana myös kodin ja koulun väliset jännitteet. Tasa-arvoisen, ymmärtävän ja kuuntelevan kasvatuskumppanuuden luominen on tärkeää, mutta ei aina helppoa. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutuksen onnistumiseksi on luotava yhteinen kieli, jota molemmat puhuvat ja ymmärtävät. Opettaja on ammattilaisena vastuussa kumppanuuden muodostumisesta ja organisoimisesta. Jos koulun ja kodin tavoitteet ovat ristiriitaisia, joutuu oppilas hankalaan asemaan. (Opetushallitus 2004, 20; Kolu 2000, 124-125.) Vanhempien kohtaaminen ei ole aina ongelmatonta. Blombergin (2008, 40) mukaan Lasky (2002, 843-860) toteaa, ettei opettaja aina ymmärrä perheiden käyttäytymistä tai erilaisuutta. Opettajat ovat usein tyytyväisiä yhteistyöhön saadessaan perheiltä hyväksyntää ja kiitosta, mutta kun vanhemmat eivät täytä oppilaitoksen vanhemmuudelle asettamia normeja, kyseenalaistavat opettajan auktoriteettia tai käyttäytyvät epä-arvostavasti, voi syntyä ristiriitaitilanteita, jotka uutena kohdatessa saattavat vaikuttaa opettajaan nujertavasti tai aiheuttaen esimerkiksi vihan tunteita ja perheen tyrmäämistä sekä yhteistyön vaikeutumista myös opettajan puolelta. Opettajat saattavat piiloutua ammatillisen valta- ja auktoriteettiasemansa taakse sen sijaan, että pyrkivät ymmärtämään perhettä ja syitä käyttäytymisen taustalla. (Blomberg, 2008, 38-43; Opetushallitus 2004, 20; Turunen 2000, 26.)

Aineistossani kuvattiin kahta ammatillisen kasvun kannalta merkittäväksi koettua tilannetta, joissa opettaja oli kohdannut epäarvostavaa kohtelua vanhemmilta. Ensimmäisessä tapauksessa uransa alkutaipaleella oleva opettaja, Anu, oli saanut luokkaansa vihaisen vanhemman, joka oli halunnut tulla seuraamaan opettajan vääränlaisiksi tulkitsemiin menetelmiä luokassa. Vanhempi oli myös haukkunut Anua rehtorille. Anu tuli todella vihaiseksi tästä ja otti vanhemman kahdenkeskiseen puhutteluun ja tyrmäsi tämän haukkumalla tätä itseään. Äiti oli murtunut ja kertonut jaksamisen ja perhe-elämän ongelmista kotona. Anu ymmärsi, että vanhemman käytöksen takana olikin oma riittämättömyyden tunne. Pitkä keskustelu ja kuuntelemaan pysähtyminen johtivat lopulta hyvään kasvatuskumppanuussuhteeseen. Tilanne kasvatti Anua vuorovaikuttajana ja kohtaamaan toisia

vanhempia ymmärtäväisemmin. Opettaja tekee työtään persoonallaan ja tässä tapauksessa Anu otti vanhemman käytöksen henkilökohtaisesti reagoiden voimakkaan defensivisesti, koska ei ymmärtänyt vanhemman käytöksen taustoja. Tunneperoisessa ja omalla persoonalla tehtävässä työssä ammatillinen suhtautuminen hankaliin tilanteisiin ei ole aina helppoa. Anu kertoo, ettei koulutus ollut valmistanut kohtaamaan tämän kaltaisia tilanteita. Anu kuvaa omaa persoonaansa kipakaksi ja hänen analyysinsä työyhteisöstä liittyy muutenkin paljolti persoonallisuuksien ja tunteisiin liittyvien ominaisuuksien kuvaamiseen. Anun kaikki kuvaukset tuovat ilmi vahvaa tunteiden läsnäoloa opettajan työssä. Anu tarkastelee opettajuutta vahvasti tunteiden kautta.

Toinen tapaus, jossa oppilaan koti kyseenalaisti opettajan toiminnan, johti lopulta opettajan työuupumukseen ja sairauslomaan. Päivikin luokkaan tuli oppilas, jolla oli hyvin haastavia tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia, jotka vaikuttivat ikävällä tavalla koko luokkaan. Avun saaminen oppilaalle oli hidas prosessi. Myös Blomberg (2008, 140-142) painottaa psyykkisesti avun tarpeessa olevan oppilaan ongelmallisen käyttäytymisen saattavan sekoittaa luokan ja tilanteessa selviäminen on vaikeaa kokeneemmallekin opettajalle. Lisäksi avun piiriin pääseminen saattaa kestää useita kuukausia, johon mennessä koko luokan toiminta on saattanut halvaantua tilanteen ollessa niin vakava. Päivikin jaksaminen oli koetuksella ja asiaa pahensivat vanhempien ikävät viestit reissuvihon ja sähköpostin välityksellä. Päivikki oivalsi, miten tärkeää kodin tuki koululle on.

PÄIVIKKI: ”Opettajan jaksamista hankalankin oppilaan kanssa lisää moninkertaiseksi se, jos kodin viesti on, että kiitos, teet hyvää työtä, teemme tätä yhdessä lapsen parhaaksi.”

Tässä tapauksessa viesti oli kuitenkin toisenlainen.

*PÄIVIKKI: ”...viimeinen korsi, joka katkaisi kamelin selän, oli syyttelevä reissuvihkoviesti, jossa kyseenalaistettiin täysin toimintani opettajana...
...Jos koti ei tue, ei opettajakaan loputtomiin jaksa.”*

Almialan (2008, 121) tutkittavissa oli opettajia, joiden kokemat samankaltaiset tilanteet vaikuttivat osaltaan uran vaihtamiseen. Almialan (2008, 122) mukaan konfliktit ja ristiriidat aikuisten kanssa ovat opettajille paljon stressaavampia kuin lasten kanssa koetut tilanteet, sillä ne koetaan huomattavasti henkilökohtaisempina. Lisäksi se, ettei pystykään tekemään työtään ihanteitaan vastaavalla tavalla on hyvin uuvuttavaa. (Almiala 2008, 135-136.) Päivikki ei kerro työyhteisön tai rehtorin merkityksestä tilanteessa. Hänen vastauksensa pyydettyä kuvaamaan työyhteisöä kuitenkin viestii siitä, ettei työyhteisö ole

ainakaan kovin yhtenäinen, eikä hän koe siellä olevan tarpeeksi aikaa ongelmien yhteiseen ratkomiseen. Päivikki kuvaa työyhteisöään hieman jakaantuneeksi. Hänen työyhteisön kuvauksessa on nähtävissä merkkejä Hargreavesin (1995, 213-215) neljänneistä opetuskulttuurin muodosta, jota kutsun tässä tutkimuksessa kuppikuntakulttuuriksi, joka voi näyttäytyä koulutyön ja yhteisöllisyyden kannalta jopa haitallisena. (Tynjälä 2006, 113-115.) Päivikin työyhteisönkuvauksessa välittyy ajanpuute ja toive yhteistyöstä ja tuesta, jota ei ollut hänen kuvaamassaan tilanteessa. Hän kuvasi rankkaa tilannetta, jossa hän ei ehkä ollut saanut tarvitsemaansa tukea ja oli näin oppinut, ettei kannattaisi yrittää pärjätä yksin. Päivikki ei kuvaa selkeästi omaa ympäristösuhdettaan, mutta tilannekuvauksesta voitaisiin päätellä, että hän on yrittänyt pärjätä yksin liian haasteellisesta tilanteesta tunnistamatta ajoissa omia rajojaan tai ympäristön tuen mahdollisuuksia. Partasen (2011, 4) mukaan yhteisön tuen vähäisyys sekä riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteet heikentävät minäpystyvyyden kokemista.

Kaislan merkittäväksi kokema tilanne vahvistaa sitä, miten hyvältä tunnustuksen saaminen vanhemmilta tuntuu lisäten työn palkitsevuutta ja uskoa omiin kykyihin.

KAISLA: ”Viimeisenä koulupäivänä oppilaan vanhempi tuli kiittämään kyyneleet silmissä sitä työtä, jota olimme oppilaan hyväksi tehneet. Hetki oli merkityksellinen niin huoltajalle kuin opettajallekin ja sen tunnetilan muistan edelleenkin.”

Päivikki haluaa vaihtaa alaa, vaikka on jo toipunut uupumuksestaan. Hän oli haikunut alalle kutsumuksesta, mutta kokee nyt vuosien jälkeen, ettei työ sovi hänen persoonaansa. Tilanne vaikutti hänen minäkuvaansa niin pysyvästi. Kutsumuksen hetkelinen katomaminen on yleistä silloin, kun kasvatuksen käytäntö ei mahdollista kutsumukseen vastaamista. (Heikkinen 2007, 235.) Useat opettajat kuitenkin päätyvät alan vaihtoon (Almiala 2008, 6).

Kokemus ja erilaiset kohtaamiset lisäävät ymmärrystä erilaisia perheitä kohtaan. Myös omat elämän tapahtumat kuten oman lapsen saaminen lisää opettajan ymmärrystä vanhempia ja heidän herkkää asemaansa kohtaan haavoittuvina yksityishenkilöinä yhteistyössä koulun kanssa valtavia tunteita herättäviä omia lapsiaan koskevissa asioissa. Myös oppilaiden tuntemukseen ja ymmärtämiseen yksilöinä vaikuttavat omien lasten kasvun ja kehityksen seuraaminen. (Blomberg, 2008, 38-43; Opetushallitus 2004, 20.) Myös Forss-Pennasen tutkimuksessa (2006, 154-155) vanhemmuuden nähtiin tuovan uusia ulottuvuuksia kasvattajan ammatilliseen kasvuun. Omien lasten kasvun seuraamisen merkitys

tuli ilmi kahden vastaajan kuvaamassa henkilökohtaiseen elämään liittyvässä tilanteessa, joiden koettiin kasvattaneen myös ammatillisesti.

MEERI: ”Sitä mieltii päivittäin, miten omia lapsiaan kasvattaa.. Tulee seurattua ja mietittyä vahingossa jatkuvasti tätä opettajuuden kasvatuspuolta... ..On helpompi asettua vanhemman rooliin, kun on myös itse vanhempi.”

RIIKKA: ”Oman pojan kasvun ja koulunkäynnin myötä olen oppinut paremmin ottamaan huomioon ja ymmärtämään poikamaista käytöstä ja heidän poikamaisia toiveitaan. Pojaltani sain arvokasta palautetta ja hyviä vinkkejä..”

5.2.4 Opettajuuteen tarvitaan tukea ja tunnustusta ja kehittävää vuorovaikutusta

Aiemmassa olen jo tuonut esiin teorian avulla aineistosta nousutta (esim. Lauri, Anu, Päivikki, Kaisla) lapsilta ja perheiltä saadun tuen, tunnustuksen ja arvostuksen saamisen merkitystä opettajan työhön, kehittymiseen ja jaksamiseen. Myös työyhteisöstä, kunnasta ja muusta ympäristöstä saatu tuki ja tunnustus auttavat työssä ja tukevat ammatillisen kasvun tapahtumista. (Almiala 2008, 131.)

Opettaja kohtaa työssään paljon kritiikkiä. Nyky-yhteiskunnassa opettajalla ei ole sellaista institutionaalista turvaa kuin vielä 60-luvulla ennen koulun yhteiskunnallisen arvostuksen murenemista yleisenä auktoriteettina. Opettajan työtä arvotetaan enemmän henkilökohtaisella tasolla ja opettajat luovat omalla persoonallaan ja toiminnallaan symbolisen todellisuuden koulusta. (Ziehe 1992, 163-169; Nuutinen 2000, 177.)

Opettaja voi kokea pätevyytensä osoittamisen ja hyväksytyksi tulemisen painetta kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien silmissä. Opettajan kokiessa epävarmuutta ja jäämistä yksin työnsä paineiden alle, voidaan hänen tuoma lisäarvo kouluun ja koko työyhteisöön kadottaa. Opettajan potentiaali hänen taitonsa ja tietonsa tarvitsevat käyttöön päästäkseen kokemuksen saamista ja tukea. (Niemi & Siljander 2013, 22-23.) Arvostuksensaamisen tunne on työssä jaksamisen, ammatillisen itsetunnon ja työn mielekkyyden ja rentouden saavuttamisen kannalta tärkeä. (Honneth 1995, 16-17; Almiala 2008, 208.)

Meeri koki vakituisen paikan saamisen kaupungilta merkittävänä palautteena ja tunnustuksena omaa opettajuuttaan ja tekemäänsä työtä kohtaan.

MEERI: ”...koen, että sillä oli suuri vaikutus minuun. Sen jälkeen itsevarmuus työssä kasvoi kovasti. Vakituisen työpaikan saaminen merkitsi minulle sitä, että minun työtäni arvostetaan, olen tehnyt hommani hyvin ja voin luottaa itseeni opettajana. Olen näin oikeasti osa työyhteisöä...”

Meeri kuvasi myös, kuinka vakituisen paikan saaminen toi hänelle rentoutta, intoa ja itsevarmuutta sekä teki hänestä rohkeamman pyytämään myös tarvittaessa apua. Hän koki, ettei hänen tarvinnut enää todistella muille omaa osaamistaan. Hän koki myös näin olevansa oikeasti osa työyhteisöä, jota hän ei siis sijaisena toimiessaan niinkään kokenut. Omaa ympäristösuhdettaan työyhteisöroolinsa kautta Meeri kuvaa nyt hyvin aktiiviseksi. Hän on työyhteisön varsinaisen jäsenyytensä kautta hakeutunut työryhmiin ja on halukas kehittämään työyhteisöä ja koulua vakituisena toimijana.

Ympäristön tuki voi toimia yksilön ympäristösuhteen aktiivisuuden mahdollistajana ja täten vapauttaa ja parantaa yksilön toimintaa. Sijaisella ja vakituisen paikan omaavalla opettajalla katsotaan olevan erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa ja toimia ympäristössä. (Tynjälä 2006, 115; Karila 1998, 117.) Vakituisen paikan omaava opettaja saatetaan ottaa paremmin yhteisön jäseneksi, ja ajatus, ettei häneen kannata satsata kun se lähtee tuosta kohta, ei pilaa opettajan tosissaan ottamista voimavarana yhteisölle. Opettajan itsevarmuus ja työmotivaatio saattavat kasvaa ja suoritusteho parantua. Myös Blombergin (2008, 170-171) tutkimuksessa sijaisena toimivat opettajat kokevat suurta turhautumista työn jatkumisen epävarmuuden takia, mikä vie heiltä voimavaroja. Samaa koettiin Al-mialan (2008, 127) tutkimuksessa.

Rehtorin läsnäolo ja luottamus kannattelee opettajaa. Rehtori nähdään työyhteisön avainhenkilönä. (mm. Blomberg 2008, 166.) Rehtorin tuki oli mainittu tärkeänä monissa tilannekuvauksissa (Milja, Louna, Anu, Johanna). Rehtorilla on merkittävä asema opettajien toiminnan mahdollistajana ja ilmapiirin luomisessa. Kun rehtori moninaisista tehtävistä huolimatta pystyy tukemaan opettajia heidän työssään, seuraa siitä paras tulos.

Lounan koulu on pieni ja rehtori aina paikalla. Pienessä koulussa työskentelevä Louna kuvaa työyhteisöä erityisen positiivisessa valossa. Koulun seitsemän opettajaa ovat läheisessä yhteistyössä.

LOUNA: ”Rehtori on lähellä ja helposti lähestyttävä. Vaikka oma työ ja luokka pitää hoitaa usein yksin, on sellainen olo että tuki on lähellä ja apua saa pyytää. Ei ole pakko pärjätä yksin.”

Tämä Rehtorin helposti lähestyttävyyden ja paikalla olo luo turvallisuuden tunnetta. Pelkkä rehtorin fyysinen poissaolo koetaan Blombergin (2008, 168) tutkimuksen mukaan työyhteisössä ahdistavaksi.

LOUNA: "...on hyvä, että opin hoitamaan tiukkojakin tilanteita ja tekemään päätöksiä myös yksin, mutta varsinkin uran alkuvaiheessa tuki ja konsultointimahdollisuus on tosi tärkeää."

Louna on nuori opettaja ja hän korostaa työyhteisönsä viestiä, ettei työtä pidä joutua tekemään yksin. Pienen koulun koetaan myös lisäävän opettajien aktiivisuutta ja vastuun kantamista yhteisestä tehtävästä.

LOUNA: "Pienessä työyhteisössä jokaisen on kannettava kortensa kehoon ja otettava vastuuta."

Myös Milja toimii pienessä koulussa, jossa koulunjohtaja on aina paikalla ja helposti saatavilla. Milja kuvaa merkittäviksi tilanteiksi keskustelut koulunjohtajan kanssa. Ammatilliselle kasvulle merkittävät keskustelut käydään usein vapaamuotoisissa tilanteissa, joka kuvaa hyvin kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuria. (Tynjälä 2006, 113-115; Hargreaves 1995, 192-193.) Näin kuvaa myös Milja.

MILJA: "...tilanteet, joissa olen keskustellut koulunjohtajan kanssa. Nämä tilanteet ovat olleet hyvin vapaamuotoisia, eivät mitään kehityskeskusteluja. Ne ovat olleet vapaata ajatusten vaihtoa ruokapöydässä, tunnin jälkeen eteisen sohvalla tai opehuoneessa... ..Nämä keskustelut avoimessa ilmapiirissä ovat vahvistaneet omaa ammatillista minääni. Ne ovat rohkaisseet minua luottamaan enemmän omaan päätöksentekoon ja osaamiseen... ..rohkaisseet minua olemaa enemmän minä ja tekemään työtäni enemmän omalla persoonallani."

Myös Silkelän (2000, 120-131) tutkimuksessa monet merkittävät oppimiskokemukset olivat sosiaalisia tapahtumia kuten keskusteluja, joihin liittyi usein joku merkittävä henkilö, kannustuksen ja empatian saaminen tai vertaistuki. Miljan ja Lounan tilanteissa voidaan katsoa olevan nähtävissä Hargreavesin (1995, 192-193) kuvailemaa vapaaehtoisen kollaboratiivisuuden opetuskulttuuria. Opettajan kokemus yksinjäamisestä työssä voi olla musertava. Sen vuoksi tuen saaminen yhteisöltä ja rehtorilta on tärkeää.

Milja ja Louna mainitsevat rehtorin tai koulunjohtajan työyhteisökuvauksessa sekä tilannekuvauksissa. Nämä maininnat osoittavat rehtorin aseman merkitystä ja kokemista positiivisena voimavarana etenkin pienissä kouluissa, jossa rehtori on myös fyysisesti helposti saatavilla ja rehtoreilla on myös enemmän aikaa henkilöstön kohtaamisiin, kun henkilöstöä on vähän.

Anu, jonka opettajuutta kohtaan lapsen vanhempi oli Anun sanoin hyökännyt, sai itselleen tärkeää tukea ja luottamusta rehtorilta tilanteesta selviämiseen.

ANU: ”Äiti meni suoraan rehtorin puheille ja haukkui minut siis esimiehelleni perusteellisesti... luokassa...vaikka mitä älyttömyyksiä minun sanottiin tekevän... NO onneksi rehtori luotti tuntevansa minut ja oli asiassa puolellani.”

Nuori aloitteleva opettaja voi kokea kovia paineita ensimmäisinä työvuosinaan. Yhteisön ja rehtorin tuen merkitys uran alkuvaiheessa nousee tärkeäksi tässäkin tutkimuksessa. Suurien paineiden ja työn todellisuuden tuomassa myllerryksessä aloitteleva opettaja ei välttämättä pysty vielä käsittelemään negatiivista palautetta ottamatta sitä liiankin henkilökohtaisesti, esimerkiksi sen vuoksi, ettei hän välttämättä tiedosta projektiivista käyttäytymistä sen takana, eikä kaikkiin tilanteisiin ole saatu valmiuksia koulutuksesta. Tällaisissa tilanteissa tuen merkitys korostuu.

Myös muut erityisen raskaat tilanteet vaativat erityistä tukea työyhteisöltä ja etenkin rehtorilta, joka vastaa ryhmien muodostumisesta vaikuttaen tätä kautta merkittäväksi opettajan jaksamiseen. (Blomberg, 2008, 165-175.) Jo kokenut opettaja, Johanna, kuvaa tilannetta ilman vakituista paikkaa työskennellessään hyvin haastavan pienluokan opettajana. Työssä selviämiseen auttoi rehtorilta saatu luottamus. Kuitenkin samaan tapaukseen liittyen Johanna koki ahdistusta johdon osaamattomuudesta, jonka vuoksi hänen oma työkuormansa kasvoi liikaa.

JOHANNA: ”Työ oli raskasta, koska esimies ei ymmärtänyt opetuksen järjestelyistä mitään.”

Almialan (2008, 211) uran vaihtoon päätyneillä tutkittavilla oli kokemuksia koulun johdon osaamattomuudesta, jonka he olivat kokeneet ongelmalliseksi. Almialan (2008, 208) tutkittavat myös kokivat, etteivät olleet saaneet tukea ja arvostusta johdolta, millä oli suora vaikutus oman opettajuuden kokemiseen sekä työssä jaksamiseen. He olisivat kaivanneet enemmän ammatillista tukea ja rohkaisua esimiehiltään.

Rehtorin onnistuminen työn organisoinnissa ja luottamuksen antamisen merkitys opettajille välittyy myös Riikan toimintaympäristön kuvauksessa. Tilannekuvauksissa kerrotaan työn järkevästä ja kehittävästä, ei liian kuormittavasta, organisoinnista erityis-tilanteessa, jota kuvaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Työssä ei tarvitse pärjätä yksin – vaan yhdessä kollegoiden kanssa. Kollegiaalinen tuki nousi vastauksissa ammatillisen kasvun mahdollistumisen kannalta merkittäväksi tekijäksi. Auli sai aloittaa työnsä mentorin avustuksella.

AULI: ”Voin käydä kysymässä häneltä neuvoa hankalan tilanteen yllättäessä ja välillä teemme yhteistyötä opetuksessa.”

Auli kokee nimetyn henkilön tärkeäksi, mutta kuvaa myös muiden naapuriluokkien kollegoiden tuen merkitystä omalle ammatilliselle kasvulleen. Aulin uran aloitus vaikuttaa rauhalliselta, jonka taustalla piilee myös tuen ja avun saamisen helppous hyvän organisoinnin vuoksi ja sitä kautta turvallisuuden ja riittämisen tunne, vaikka ei vielä hallitsekaan työtä kovin laajasti.

Auli kuvaa mentorin ja kollegoiden tuen merkitystä niin tilanteen kuin työyhteisöinkin kuvaamisessa. Hän ei noviisina vielä hahmota työyhteisöään kovin laajasti. Myös tilannekuvauksessa Auli selvittää vielä ympäristön resursseja ja vasta kartoittaa yhteistyötahojen määrää. Auli kuvaa rooliaan työyhteisössä nuorimpana opettajana asettaen näin itsensä selkeään noviisin asemaan. Hänen ympäristösuhteensa voidaan katsoa löytyvän Karilan (1998, 98-102) jaottelua mukaillen eniten epävarman sopeutujan piirteitä, jossa pyritään sopeutumaan vallitseviin käytäntöihin. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) asiantuntijuuden kehittymisen kolmesta näkökulmista Aulin tilannetta kuvaa parhaiten osallistumisnäkökulma, jossa aloittelija työskentelee aluksi yhteisön reuna-alueilla edeten kohti täyttä osallistumista ja eksperttiyttä. Aulin tilannetta voidaan verrata perinteiseen oppipoika-kisällimalliin, jonka ongelmana näyttäytyy uudistumisnäkökulman puutteellisuus. (Tynjälä 2006, 101, 110-115.)

Muutenkin kollegiaalinen yhteistyö, vuorovaikutus ja keskustelut ovat nousseet tässä tutkimuksessa merkittävänä tilanteina ammatillisen kasvun kannalta useissa vastauksissa. Meeri kertoo, kuinka työparin vaihduttua käsitys yhteisestä opettajuudesta sai uuden merkityksen. Siihen saakka hän koki puurtavansa melko yksin ja yhdessä tekemisen olleen melko vähäistä edellisen työparin kanssa.

MEERI: ”Ammatillisuuteni kasvoi myös hyvin paljon työparini vaihduttua... ymmärsin kuinka monella tapaa tätä työtä voi tehdä. Uusi työparini oli tottunut opettamaan ja kasvattamaan rinnakkaisia luokkia vahvassa yhteistyössä työparin kanssa... ..suunnittelimme paljon yhdessä ja sekoittelimme ryhmiä yli luokkien. Pidimme paljon tunteja yhdessä, mistä oppi tosi paljon. Oppi niin hyvässä kuin huonossa.”

Meeri näkeekin työyhteisön monipuolisuuden rikkautena kuvatessaan toimintaympäristöään, mikä näkyy selkeästi hänen tilannekuvauksessaankin.

Kokeneemman kanssa työskentelyä voi verrata myös mentoritoimintaan. Mentori-toiminta on kehittynyt Suomessa pikkuhiljaa. Se on yleensä hieman organisoidumpaa

kuin muu vapaaehtoinen kollaboratiivinen toiminta, mutta hyvin toimiessaan molemmat yhteistyön muodot ovat kehittäväää vuorovaikutusta ja johtavat oppivan organisaation mallin suuntaan. (Hargreaves 1995, 192-193; Ruohotie 2000, 68-69.) Tässäkin kohtaa voitaisiin myös pohtia asiantuntijuuden sopesumisenäkökulmaa, jossa erityisesti työskentely kokeneemman kollegan kanssa tukee kehittymistä. Kollegan kanssa voidaan myös luoda yhdessä uutta tietoa ja taitoa, joka voisi viitata tiedon luomisen näkökulmaan, etenkin jos tätä osaamista päästään jakamaan myös laajemmin esimerkiksi työyhteisöön. (Hakkarainen ym. 2002, 15-18; Tynjälä 2006, 101, 110-116, 118-120.)

Hyvän työparin kanssa työskennellessä opettajat olivat nähneet mahdollisuuden kokeilla uusia menetelmiä rohkeammin. Riikka ja Meeri ovat saaneet toimia työparin kanssa.

MEERI: ”Työparin kanssa uskalsi myös kokeilla uusia ja vähän erilaisia juttuja rohkeammin, kun oli toinen siinä tukena.”

Riikka kertoo, kuinka inklusion myötä hän sai työparikseen erityisopettajan, jonka erityisosaamisen jakamisen opettaja koki työtään myös menetelmällisesti rikastuttavana.

RIIKKA: ”...meidän piti itse kehitellä työtapamme ja monissa asioissa edettiin yrityksen ja erehdyksen kautta.”

Riikka kokee saaneensa erityisopettajalta paljon näkemystä ja vinkkejä myös yleisopetuksen oppilaiden kanssa tehtävään työhön. Riikan tilannekuvaukset liittyivät työn organisointiin, menetelmien kehittelyyn ja didaktisiin ratkaisuihin. Samaa teemaa on nähtävissä myös hänen työyhteisökuvauksessaan, jossa tuodaan esille myös rehtorin roolin positiivinen merkitys laadukkaan toiminnan mahdollistavana tekijänä. Hänen kuvaamansa oma aktiivinen rooli työyhteisössä eli ympäristösuhteensa laatu näkyy myös merkittävänä tekijänä tilannekuvauksissa.

Riikka kuvaa opettajien erilaisten persoonallisuuksien ja vahvuuksien myötä oppineensa paljon myös itsestään. Riikka kokee monenlaisen yhteistyön muiden opettajien kanssa tukeneen hänen ammatillista kasvuaan. Näin koki moni muukin vastaaja. Myös alan tutkimuksissa (esim. Eraut 2004, 266-271) tuodaan esille samanlaisia kokemuksia.

RIIKKA: ”Muiden opettajien erilaiset luonteet ja erilaiset taidot tai tavat toimia ovat tuoneet uutta ajateltavaa omaan opettajuuteeni ja olen voinut ottaa käyttöön heiltä oppimaani, mutta myös tietoisesti voinut valita niitä asioita ja toimintatapoja, mitä omassa työtavassani haluan säilyttää.”

Yhdessä selvitettyt ongelmatilanteet on koettu ammatillisesti kasvattavina. Toisten menetelmien seuraamisesta on saatu myös tässä käytännön tukea.

LOUNA: ”...yhdessä kollegan kanssa selvitettyihin tai käsiteltyihin tilanteisiin. Tällöin pääsee seuraamaan kuinka toinen hoitaa ja ratkaisee esimerkiksi ristiriitatilanteita, ja pohtia yhdessä mahdollisia ratkaisuja. Yksin selvitetty tilanteet ja ristiriidat – mahdolliset ”ammattillisen kasvun paikat” - jäävät lähinnä mietityttämään omaan päähän, että ”hoidinkohan tämän nyt oikein..”. On hyvä olla kollega peilinä, ainakin jälkikäteen jos ei itse tilanteessa.”

Louna kuvaa myös, kuinka oppilaiden käytösongelmiin liittyvän tilanteen laaja käsittely suuren yhteistyöjoukon voimin opetti hänelle, miten vastaavia tilanteita voi jatkossakin ratkaista. Lounan ympäristösuhteen kuvaus näyttää aktiivisena ja tasavertaisena toimintana työyhteisössä, joka välittyy myös hänen kertomuksissaan.

Kuudessa (Eevamarian, Lounan, Saaran, Riikan, Salmen ja Meerin) vastauslomakkeessa kuvattiin jossain muodossa kollegoiden merkitystä oman opettajuuden tavoittamiseen ja ammatilliseen kasvuun. Esimerkiksi toisten toiminnan ja opetuksen seuraamisesta saatiin vahvistusta omille menettelytavoille, opittiin uusia toimintatapoja, saatiin uutta näkökulmaa asioihin ja toisaalta nähtiin miten ei haluaisi itse toimia. Myös Eraut (2004, 266–271) kuvaa: ”työssä oppimista edistäviä työskentelymuotoja ovat kollegan työn havainnointi, ryhmässä toimiminen, toisten rinnalla työskentely, haastavista tehtävistä yhdessä selviytyminen, asiakkaiden kanssa työskentely ja toisten kouluttaminen.” Samaa vahvistavat myös useat muut alan tutkimukset (esim. Ruohotie 2000, 65-67; Moilanen 2008, 239; Toom 2008, 167-168, 181).

Persoonallisuudet työssään. Muun muassa Riikka toi esiin opettajien persoonallisuuksien ja erilaisten toimintatapojen merkitystä oman opettajuuden pohdinnalle. Kollegoiden eli erilaisten persoonallisuuksien kohtaaminen voi synnyttää myös yhteentörmäyksiä. Työtä, jota tehdään paljolti arvoihin perustuen ja tunteet edellä, ovat konfliktit mahdollisia. Joskus tunteet voivat olla hyvinkin pinnalla ja aiheuttaa tilanteiden kärjistymistä. (Valkeavaara 1999, 112–115; Almiala 2008, 130-131.) Opettajat voivat myös uuden asemansa takia kokea jonkinlaista liiallistakin pätevyyttä kuten Hilla kuvaa pohtiesaan tilannehetkellä vastavalmistuneena opettajana vääristynyttä kuvaa itsestään aina oikeassa olevana opettajana. Hilla kuvaa tilannetta, jossa hän laittoi arviointitilanteessa hie-man sanoja toisen opettajan suuhun. Tämä loukkasi toista opettajaa paljon, eikä hän enää vastannut Hillan anteeksipyyntöön tai muihin keskusteluyrityksiin koko loppukeväänä.

HILLA: ”Vastavalmistuneena sitä oli aika varma tietyistä asioista eikä tajunnut sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen merkitystä työyhteisössä – meitä on moneen junaan... ...opettajana sitä on tottunut laukomaan mielipiteitään suureen ääneen ja olemaan aina oikeassa.”

Hilla oivalsi aloittelevana opettajana, että herkkyyttä kaivataan myös kollegiaalisessa yhteistyössä. Hän kuvaa, kuinka tilannetta seurasi oman kommunikointitavan syvä pohdiskelu. Hän kuvaa oppineensa toimimaan paremmin työyhteisön jäsenenä, muita paremmin kuunnellen ja hyväksyen.

HILLA: ”...puhumaan asioista suoraan, mutta varovaisemmin. Olen oppinut, että niinkään asiat eivät loukkaa, vaan se, miten ne tuodaan esiin.”

Myös Hillan kuvaus työyhteisöstä voidaan liittää vastaajan tilannekuvaukseen. Hänen työyhteisökuvauksessaan painottuu myös työn tekeminen ja selviytyminen erilaisten persoonien kanssa. Myös Blombergin (2008, 211) ja Almiolan (2008, 208) tutkimuksissa koulun yhteisöissä esiintyi melko paljon keskinäisiä ongelmia, eikä uuden persoonan ole välttämättä kovin helppoa päästä yhteisön jäseneksi.

Moniammatillinen yhteisö opettajan työn tukena. Opettajan työ on sidoksissa myös moniammatillisiin verkostoihin, mikä tuotiin esille tässäkin tutkimuksessa ammatillista kasvua tukevana tekijänä. Saara mainitsi esimerkkinä oppilashuoltoryhmän tapaukset. Opettaja voi myös yllättyä koulun liittyvien eri ammateissa toimivien henkilöiden ja tahojen määrästä, eikä hän tiedä aina kenen puoleen kääntyä. (Niemi & Siljander 2013, 22-23.) Tätä kuvasi myös Auli, jolle noviisiopettajana oli vielä hyvin epäselvää kenen kautta hänen tulisi olla yhteydessä mihinkin.

Johanna kuvasi vastuun jakamisen ja keskustelun merkitystä hyvän avustajan kanssa. Avustajan tietämys ja tuki nousivat myös tärkeäksi kesken kevätlukukauden uransa ensimmäisessä työpaikassa aloittaneen nuoren opettajan, Aulin, kohdalla, erityisesti oppilaan tuntemuksen kannalta.

5.2.5 Ammatillista kasvua rutiineita rikkoen ja ympäristöjä vaihtaen

Ammatillisen kasvun prosessi voi pysähtyä työn muuttuessa rutinoituneeksi tehtävien hoidoksi. Tällöin yksilön työmotivaatio voi heiketä ja työnteko tuntua merkityksettömältä. Työn muuttuessa rutiiniksi, pitää etsiä ne tekijät, jotka synnyttävät tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia. Uusiin ympäristöihin pääseminen voi laukaista tilanteen. Usein ihmisen pääseminen sellaiseen ympäristöön ja vuorovaikutuksen piiriin, jossa pää-

see jakamaan hiljaista tietoaan näkemystensä ja kokemustensa kautta voi myös luoda uuden innostuksen tilan. Tällaisiin tilanteisiin voivat johtaa esimerkiksi työpaikan vaihtaminen, työkuvaan muuttuminen, työryhmät, tiimit tai yhteisopettajuus. (Forss-Pennanen 2006, 131, 157.)

Aineistostani nousi myös näitä rutinoitumisen tunnustaneita opettajia. Olavi oli kokenut työn rutinoitumisen kymmenen vuoden aikana helpottaneen työkuormaa, mutta vieneen innostuksen opetuksesta.

OLAVI: ”Olihan se toki ekonomiankin kannalta mielekästä, ettei jatkuvasti joudu keksimään pyörää uudelleen. Toisaalta huomasin, että urautuminen tappoi sitä intohimoa, joka teki työn mielekkääksi, nautittavaksi ja hauskaksi.”

Kaivattu muutos tapahtui opettajan hakeutuessa opettajankoulutuslaitoksen lehtorin vi-ransijaisuuteen.

OLAVI: ”..pääsin jälleen tekemisiin teorioiden kanssa. Luennot, demonstraatiot, opiskelijoiden ohjaus ja arviointi sekä huomaamaton jatkuva peilaaminen omaan aiempaan kokemukseeni opettajan työssä saivat minut jälleen uuden äärelle... ..oivalsin, että opettajuus on niin luovaa toimintaa, että on hyvä jos opettaja on valmis jatkuvasti kouluttautumaan ja uudistumaan. Siihen tarvitaan tueksi myös sitä teoriaa, jota monet käytännön työtä kauan tehneet aliarvioivat.”

Olavi viittaa kertomuksissaan myös täydennyskoulutuksen tärkeyteen. Olavi voimaantui rutiinia rikkovasta kokemuksestaan ja katsoi perustyötään sen jälkeen uudella tavalla. Tästä käynnistyi jakamisen ja tiedon luomisen prosessi myös palatessa vanhaan virkaan. Olavin asiantuntijuuden kehittämisessä näkyy erityisen selkeästi siis Hakkaraisen ym. (2002) jaottelun mukainen tiedon luomisen näkökulma.

OLAVI: ”Kun palasin takaisin vakituiselle virkapaikalleni, olin innokas uudistamaan ja valmis aina uudelleen ja uudelleen tekemään jutut eri tavoin!!!”

Samanlaisia tunteita heräsi Johannan kertomuksessa hänen päivittäessään vanhamuotoista tutkintoaan kasvatustieteen maisterin tutkinnoksi. Itsensä ja ympäristönsä kehittämisen ilo, ammatillisen kasvun jatkuvuus sekä elinikäisen oppimisen ulottuvuus korostuivat Olavin ja Johannan kertomuksissa. Tiedonjanon nähtiin kasvavan opiskellessa. Nämä kaksi iäkkäämpää opettajaa osoittavat yhä tätä intoa, jonka Heikkisen (2007, 333-335) tutkimuksen mukaan katsotaan hiipuvan uran loppua kohden ja iäkkäämmät

opettajat ovat vähemmän koulutussuuntautuneita kuin nuoremmat. Kehittymisen orientaatio on kuitenkin tämän tutkimuksen iäkkäämmillä vastaajilla säilynyt ja suorastaan korostunut.

OLAVI: ”Kun jäin pari vuotta sitten työstäni pois, oli mieleni haikea, sillä olisin ollut eri tavoin valmis kehittämään työtäni ja kouluyhteisöä.”

JOHANNA: ”Tällä hetkellä olen ”vanha” eläköityvä naisopettaja, mutta innostus kehittämiseen, kouluttautumiseen ja asioiden oppimista edistävällä tavalla tekemiseen ei ole kadonnut.”

Olavin ja Johannan oman ympäristösuhteen kuvaaminen oman työyhteisöroolin kautta vahvistavat vastaajien aktiivisuutta ja vahvaa kehittämissuuntautuneisuutta.

Myös muiden kertomukset erilaisissa ympäristöissä työskentelystä nostettiin aiheistossa uudistaviksi ja ammatillista kasvua tukeviksi.

MEERI: ”Koulumme on hyvin erityyppinen... Olen oppinut todella paljon uutta, kasvanut ja kehittynyt toimiessani yhtenäiskoulussa.”

Meeri kuvaa työyhteisöään monipuoliseksi sen ollessa suuri, ja koska siellä on myös aineenopettajia. Hän kokee erilaisessa ympäristössä toimimisen merkittävänä rikkautena myös oman ammatillisen kasvunsa kannalta. Myös Milja oli kokenut eri kouluissa sijaistettuaan ymmärtäneensä, minkälainen ympäristö tuki juuri hänen opettajuuttaan ja persoonaansa parhaiten Hän kertoo, että jos hänen kuvansa opettajan työstä olisi jäänyt ensimmäisestä työpaikasta saatujen käsitysten varaan, olisi hän saattanut päätyä vaihtamaan alaa. Tynjälän (2006, 101, 110-115) mukaan koulujen erilaiset kulttuurit vaikuttavat asiantuntijuuden kehittämiseen osallistumisnäkökulmasta mahdollistavina, vaikeuttavina tai estävinä toimintaympäristöinä. Milja kuvaakin työyhteisöään nyt paikaksi, jossa on hyvä olla. Meeri ja Riikka kuvaavat ammatillisen kasvun tekijänä myös opettajuuden perinteisesti nähtävän yksintehtävän työn mallin rikkomista ja yhteisopettajuuteen siirtymistä. Näitä kertomuksia esittelen enemmän kappaleessa 5.2.4.

Seuraavat lainaukset osoittavat, että rutiiniin rikkomisen kuten koulutuksien, kehittämistyön ja erilaisissa ympäristöissä toimimisen voidaan katsoa olevan työhön lisämerkitystä tuovia kokemuksia ja auttavan myös työssä jaksamiseen. Muutos ja rutiinin rikkominen luovat siis hyvinvointia. Tutkimusten mukaan hyvinvoinnin katsotaan lisäävän motivaatiota ja näin rutiinin rikkominen voi parantaa työssä suoriutumista (Ruohotie

2002, 75, 93-94; Salmela-Aro & Nurmi 2002, 168-169). Myös muutoksen tuoma luovuuden edellytys ja vapaus voivat lisätä työmotivaatiota.

OLAVI: ”Se virkisti, estää henkisen sammoloitumisen ja innostaa pitämään opettajaa ammatillisesti ajan tasalla ja hakeutumaan ahkerasti täydennys- ja jatko-opintoihin... ...Teoriaan tarttuminen reilun kymmenen opettajavuoden jälkeen olisi jokaiselle meistä erittäin voimaannuttavaa oman opettajuuden toteuttamisen kannalta.”

JOHANNA: ”Kasvatustiede avautui innostavana ja tutkimus antoi uutta puhtia opettajan työhön”.

KAISLA: ”Saimme kehittää koulutusjärjestelmää omalla tavalla ja se motivoi työntekoon.”

MARTTI: ”Onnistuin hakeutumaan... koulutukseen... tuli piristysruiske työssä jaksamiseen.”

Jatkuva kouluttautuminen kannattaa. Täydennyskoulutusten katsotaan olevan erityisen antoisia, kun omaa työkokemusta, jolloin teoriat näyttäytyvät erilaisina, kun niitä voi peilata jo karttuneeseen kokemukseen. Leivon (2010) tutkimuksessa selvisi, että työkokemus tukee uuden teoreettisen tiedon oppimista opettajankoulutuksessa, mutta samalla se myös vahvistaa käytännöllistä orientaatiota työhön. Sama asia vahvistuu Riikan, Johannan ja Olavin kertomuksissa.

RIIKKA: ”...opiskelujakso oli erittäin hyödyllinen koska osasin jo yhdistää opiskeltavat asiat käytännön työhön.”

OLAVI: ” ...huomaamaton jatkuva peilaaminen omaan aiempaan kokemukseeni opettajan työssä...”

Riikan, Johannan ja Olavin kertomuksissa voidaan nähdä teorian, käytännön ja itesesäätelytiedon integroitumista sisältäen asiantuntijuuden tiedonhankinnan kognitiivisen näkökulman sekä myös vahvasti tiedon luomisen näkökulman. (Hakkarainen ym. 2002, 15-18; Tynjälä 2006, 101, 107-108, 116-117.)

Täydennyskoulutukset nostettiin esiin merkittävinä ammatillisen kasvun tilanteina. Täydennyskoulutuksiksi luetaan hyvin erityyppiset ja laajuudeltaan erikokoiset koulutukset. Opettajan perustutkinnon jälkeinen koulutus on täydennyskoulutusta. Se voi olla kompetenssia täydentävää tai kelpoisuuden tuottavaa. Opettaja voi itse hakeutua täyden-

nyskoulutuksiin tai tulla ohjatuksi sinne työnantajan toimesta. Uuteen työhön perehdyttäminen on myös täydennyskoulutusta. (Blomberg 2008, 63.) Koulutuksiin pääsemisen ei katsota olevan ongelmatonta johtuen kuntien taloudellisista tilanteista. Riikka tiedostaa olevansa onnellisessa asemassa kunnan mahdollistaessa kouluttautumisen. Johanna katsoo kouluttautumisen olevan paljon riippuvaista myös opettajan omasta aktiivisuudesta ja sinnikkyydestä hakeutua ja perustella pääsyään täydennyskoulutuksiin. Johanna kuvaa omaa rooliaan työyhteisössä ja tätä kautta ympäristösuhdettaan hyvin aktiiviseksi. Hänen ympäristösuhteensa laatua voidaan hyvin kuvata Karilan (1998, 98-102) aktiivisen tilanteen haltuun ottajan roolin kautta. Hänen kertomuksistaan voidaan päätellä muutenkin vahvaa kehittämis- ja kouluttautumissuuntautuneisuutta verrattaessa Heikkisen (2007) tutkimuksesta nousseeseen jaotteluun. Johanna pääsi kahteen pitkäkestoiseen koulutukseen aktiivisen roolinsa ansiosta.

JOHANNA: ”...oli tarkoitettu koulua kehittäville avainhenkilöille kunnassa... Koulutuksiin pääsin, koska toimin kunnassa muutaman vuoden ohjaavana opettajana...”

Johanna koki koulutukset oppimisprosesseina. Hän kertoo useammastakin kouluttautumis- ja kehittämistyön tilanteesta. Heikkinen (2007, 333-336) jakaa opettajia kouluttautumis- ja kehittymissuuntautuneisuuden mukaan. Herääkin kysymys, minkälaisia mahdollisuuksia vähemmän koulutussuuntautuneella opettajalla on päästä täydennyskoulutuksiin? Pitääkö olla todella koulutus ja kehittämisorientoitunut kuten Johanna saadakseen perusteltua kouluttautumisen tarvetta? Vaatiiko kouluttautuminen joskus liikaakin ponnisteluja, joka saattaa vähentää opettajien kouluttautumisinnostusta työn ollessa muutenkin raskasta. Olisiko niin kutsutulle matalan kynnyksen kouluttautumiselle tarvetta? Yhteiskunnan muutoksessa opettajan työhön katsotaan kohdistuvan kuitenkin jatkuvan uudistumisen ja kouluttautumisen paineet. (Kiviniemi 2000, 178-180; Heikkisen 2007, 330.) Heikkisen (2007) tutkimuksen mukaan kouluttautumisen lähtökohtana tulisi kuitenkin olla opettajan oma näkemys kehittämistarpeestaan.

Kaikissa tutkimuksen kouluttautumisesta kirjoittaneiden kertomuksista välittyi se, että koulutus on kannattanut. Samoin kokivat kaikki vastaajat, joille ammatillista kasvua oli tapahtunut muun kehittämistyön kautta.

Yhteiskunnan muutoksessa vaaditaan muuntautumiskykyä myös koulutyössä. Monella opettajalla on tarve hakea työn ulkopuolisia tai työhön välittömästi liittyviä kehittämishaasteita. Jotkut saavat kehittämistyöstä lisäarvoa työhönsä sekä tyydytystä ja

virtaa työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Kehittämishaasteita syntyy Heikkisen tutkimuksen (2007, 328) mukaan erityisesti yhteiskunnan muutoksista, kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä ja koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Kehittämistyössä ja sen organisoinnissa on kuitenkin paljon laadullisia eroja ja se on kunnasta, rehtorista ja opettajan aktiivisuudesta riippuvaista.

Oman työn kehittämistyötä on tapahtunut pakon edessä, kuten Riikka (merkittävä oppimiskokemus yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa, liite 6, tilanne 22) kuvasi inklusion myötä tapahtuneen, kun opetusta oli kehitettävä erilaisia oppijoita tukevaksi. Kehittämistyö on saattanut lähteä myös omasta vahvasta kehitymissuuntautuneisuudesta, kuten Johannan (merkittävä oppimiskokemus kehittämistyöhön ja koulutukseen osallistuminen, liite 6, tilanne 28 ja 32) ja Kaislan (merkittävä oppimiskokemus koulun kehittämishankkeeseen osallistuminen ja muutosvastarinnan kokeminen, liite 6, tilanne 19) kohdalla. Kehittämistyö on antanut aktiivisille opettajille mahdollisuuden omalla osaamisellaan ja halukkuudellaan päästä kehittämään koko yhteisön toimintaa. Tässä tutkimuksessa kehittämään on ajanut oma suuntautuneisuus kehittämiseen, halu tehdä työtä paremmin, halu työn muutokseen sekä halu näyttää muille osaamistaan ja innostaa yhteisöä.

Muutosvastarinta kääntyi itseään vastaan. Kehittäminen ei ole aina helppoa. Ihmiset suhtautuvat eri tavoin muutoksiin. Opettajalta vaaditaan kuitenkin jatkuvaa muuntautumista uusiin tilanteisiin. (Forss-Pennanen 134, 136.) Usein muutoksia tulee vastaan myös kouluttautumisen seurauksena ja kehittämistyön kautta. Nämä muutokset herättävät erilaisia tunteita osallisissa. Blombergin (2008,14) mukaan tunteita voidaan tarkastella voimia tuovina ja voimia vievinä. Uuden äärellä oleva, kehittämisestä kiinnostunut opettaja voi kokea toimintaansa ja esittämiään uusia malleja kohtaan voimakastakin muutosvastarintaa. Myös kaksi tähän tutkimukseen vastannutta opettajaa kuvaa vastarinnan aluksi vieneen voimia uudistustyöltä, mutta lopulta lisänneen halua todistaa kaikille, kuinka hyvä muutos on ja näin vastarinta on kääntynyt voimia tuovaksi elementiksi. Näin kävi nuorelle opettajalle, joka oli hyvin kehitymissuuntautunut. Hän sai osallistua hankkeeseen, jossa kehitettiin tiimiopettajuutta ja joustavan alkuopetuksen mallia.

KAISLA: ”Niin työyhteisö kuin huoltajatkin kokivat uhaksi sen, että lähdimme muuttamaan perinteisen koulun mallia.”

KAISLA: ”Vastustajien mielipiteet laittoivat siis lopulta yrittämään entistä enemmän ja tekemään entistä paremmin työn, jotta muut uskoisivat myös idean.”

Lopulta kaikki osapuolet olivat tyytyväisiä ja opettajan vaivannäkö sai kiitosta niin oppilailta, vanhemmilta kuin opettajiltakin. Myös työyhteisön kuvauksessa Kaisla toi ilmi samaa teemaa vastatessaan, ettei työyhteisö ole ”*kovin uudistusmielinen*”. Kaislan oman roolin kuvaamisesta ei voitu tehdä päätelmiä, mutta tähän tilannekuvaukseen liittyen, voidaan Kaislan katsoa kuitenkin olevan Heikkisen (2007) jaottelun mukaan selvästi kehittymissuuntautunut. Kaislan asiantuntijuuden kehittymiseen voidaan hennosti liittää tiedon luomisesta näkökulmaa, vaikka hän onkin aloitteleva opettaja, hän pyrkii toiminnallaan oppivan organisaation suuntaan.

5.2.6 Lapsuuden haaveesta tuli totta

Palataksemme vielä kaiken alkuun tämän elämänlaajuisen ammatin tarkastelussa, tuon vielä esille aineistostani nousseen lapsuuden muiston, joka kosketti voimakkaasti omaa, tälle tutkimukselle jakamatonta, tarinaani opettajan ammattiin päättämisestä. Lapsuuden leikit sekä omat kokemukset oppilaana olemisesta ja lapsuuden opettajista voivat vaikuttaa merkittävästi oman opettajuuden kehittymiseen ja toteutumiseen. Omat lapsuuden opettajat voivat vaikuttaa omaan opettajuuteen jättäen jopa koulutuksesta saadun opin taakseen. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13, 19.) Eevamaria kuvaa merkittävää kokemusta lapsuudestaan.

EEVAMARIA: ”Varmaan merkittävä kohtaaminen on ollut oma 1-2-luokan opettajan kohtaaminen, koska tuolloin olen tajunnut haluavani opettajaksi.”

5.3 Johtopäätökset

Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat eniten haasteita kohtaamisissa sekä heterogeenisten oppilasryhmien kanssa. Tässäkin tutkimuksessa suurin osa merkittävistä oppimiskokemuksista liittyi kohtaamisiin sekä ymmärryksen lisääntymiseen erilaisia lapsia ja aikuisia kohtaan. Kuten oli oletettavaa (esim. Heikkinen 2007, 326-327; Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9-10; Leivo 2010, 19) tutkimukseni vahvistaa osaltaan sitä käsitystä, jonka mukaan opettajan työn ydin on vuorovaikutuksessa. Toiseksi eniten tilanteet liittyivät yhteisön erilaisiin yhteistyön muotoihin kuten yhteisopettajuuteen, keskusteluihin sekä toisten toiminnan seuraamiseen, jotka voidaan liittää myös vuorovaikutukseen. Seuraavaksi eniten tilanteet liittyivät rutiinien rikkomiseen kuten kouluttautumiseen ja kehittämistyöhön sekä uusien ympäristöjen tuomien mahdollisuuksien avautumisen

myötä tapahtuvaan oman ympäristösuhteen muutoksiin. Myös muun elämän nivoutuminen opettajan työn merkityksiin ja muutoksiin nousi esiin aineistossa useaan otteeseen.

Tilanteiden kautta syntyneet ammatillista kasvua lisänneet oivallukset liittyivät ammatti-identiteetin vahvistumiseen, ihmistuntemuksen lisääntymiseen, opettajan työn tarkoituksen ja luonteen sekä oman kasvatustilafilosofian syvempään tavoittamiseen, oman roolin tiedostamiseen oppilaisiin nähden sekä työyhteisön jäsenenä, työyhteisön ja erilaisten ympäristöjen merkityksen ymmärtämiseen, menetelmällisen ja pedagogisen taidon lisääntymiseen sekä jatkuvaan kehittymistarpeeseen.

Ammatti-identiteetin vahvistuminen lisääntyi itsetuntemuksen ja oman rajallisuuden pohtimisen kautta. Oman rajallisuuden refleктоimisen myötä opettajat tavoittivat myös oman opettajuutensa hyviä puolia ja vahvuuksia. Ammatti-identiteettiä ja minäpystyvyyden voimistumisen tunnetta vahvistivat merkittävästi ympäristöltä saatu tuki ja tunnustuksen saaminen eri tahoilta.

Suurimmat ristiriidat ja kohtaamisen haasteet sekä työn todellisuuden yllättämisen kautta virinneet tilanteet liittyivät usein uran alkuaikoihin tai jo opintojen ajalle. Vastaajien merkittäviksi kokemat tilanteet uran alkuvaiheilta liittyvät tässä tutkimuksessa paljolti niihin henkilökohtaisiin taitoihin, joiden kehittymiseen tarvitaan erityisesti kokemusta autenttisissa ympäristöissä toimimisesta, ja joihin ei ole valmistettu suoranaisesti koulutuksessa. Myös näistä tilanteista selviämässä korostui ympäristöltä saadun tuen merkitys ja sen muodot sekä yksilön omat persoonalliset ominaisuudet ja ympäristösuhteen laatu.

Oman aseman ja roolin ymmärtäminen suhteessa lapsiin voidaan nähdä lisääntyneen. Opettajissa heräsi ymmärrystä lapsuutta, erilaisia lapsia ja heidän taustojaan kohtaan kuuntelemaan pysähtymisen, oman toiminnan arvioinnin ja karttuneen työkokemuksen kautta sekä henkilökohtaisesta elämästä kuten omien lasten saamisen myötä. Myös omat lapsuuden kokemukset vaikuttivat opettajuuden kokemiseen. Tässä tutkimuksessa oli opettajia, jotka olivat vastaan tulleiden tilanteiden kautta ymmärtäneet sen luottamustehtävän ja vastuun suuruuden, joka heillä suhteessa lapsiin oli, ja muuttaneet omaa asennoitumistaan työhön tämän oivalluksen myötä. Opettajan työ nähtiin tiedon jakamisen sijaan kasvattamisena, johon katsotaan tässä tutkimuksessa sisältyvän muun muassa kuuntelemaan pysähtyminen, aito kohtaaminen, vastuun ja luottamuksen antaminen myös lapsille, moninaisista lähtökohdista riippumaton lapsen arvostaminen ja ymmärtäminen sekä turvallisena aikuisena oleminen jokaiselle lapselle tämän elämän kipuiluista

huolimatta. Sensitiivisen kohtaamisen taidon voidaan tilanteiden myötä katsoa kehittyneen.

Oman aseman ymmärtäminen suhteessa perheisiin lisääntyi hankalia vanhempia kohdatessa sekä oman vanhemmuuden kokemisen kautta. Opettajat oppivat suhteuttamaan omaa asemaansa yhteiskunnan asettamien paineiden alaisuudessa ja ymmärsivät etäännyttää henkilökohtaisia tunteitaan vanhempien projektiivisen käyttäytymisen kohdalla. He myös kokivat kehittyvänsä vuorovaikuttajina erilaisten perheiden kanssa.

Opettajien käsitykset omasta roolistaan työyhteisössä ja kollegoiden kanssa toimimisen mahdollisuuksista vahvistuivat. Heidän ymmärryksensä työyhteisön monimuotoisuutta ja persoonallisuuksia kohtaan lisääntyi. Tilanteissa tuli esille oivallus opettajan työn syvimmästä luonteesta siitä näkökulmasta, että opettajan työtä tehdään omalla persoonalla ja työtä vallitsevat tunteet ja arvot. Myös toisten tunteita opittiin huomioidaan työyhteisössä paremmin. Erilaiset yhteistyön muodot nähtiin kehittävinä niin menetelmällisesti kuin persoonallisesti rohkeutta, jaksamista ja käytännön apua tuovina. Oma rooli nähtiin opettajan autonomisuuden, mutta myös yhteisöllisyyden kautta. Työyhteisö nähtiin ammatillisen kasvun alustana. Jotkut vastaajat eivät olleet tavoittaneet työyhteisön mahdollisuuksia ammatillista kasvun tukemisessa.

Kokemukset erilaisissa ympäristöissä toimimisesta oli koettu useissa vastauksissa voimakkaasti uusia mahdollisuuksia tuovina ja ymmärrystä niin tiedollisesti, taidollisesti, henkisesti kuin kontekstuaalisesti laajentavina tilanteina. Niiden kautta löydettiin uutta merkitystä perustyölle saaden virtaa ja itsevarmuutta sekä vahvistusta omalle minäkuvalle ja opettajuudelle. Näitä ympäristön muutoksia ja rutiinin rikkomisia olivat esimerkiksi työskentely erilaisissa kouluissa, työkuvan muutokset, uudenlaiset työskentelyn muodot kuten yhteisopettajuus sekä kouluttautuminen ja kehittämistyö. Etenkin näissä tilanteissa korostui opettajan kehitysmuutuneisuus sekä aktiivinen ote työnsä ja ympäristönsä tarkasteluun.

Opettajan ympäristösuhteen laatu näyttäisi olevan sidoksissa yksilön asemaan työyhteisössä sekä työ- ja elämäkokemuksen määrään. Se on myös sidottuna yhteisöön, sillä useassa kuvauksessa juuri yhteisön tuki, osallisuuden kokeminen yhteisössä sekä tunnustuksen saaminen siellä, olivat lisänneet minäpystyvyyden tunteen voimistumista ja suuntautumista enemmän epävarman sopeutujan roolista aktiivisen tilanteen haltuun ottajan rooliin.

Koulun koolla näytti olevan tässä tutkimuksessa jonkinlaista merkitystä työyhteisön yhteisöllisyyden kokemisen kannalta, mutta tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää pienen otannan vuoksi. Tämän tutkimuksen pienimmissä kouluissa työskentelevien opettajien tilanne-, työyhteisön sekä oman roolin kuvaukset työyhteisössä liittyivät voimakkaimmin yhteisöllisyyden, yhteistyön, turvallisuuden- ja hyväksytyksi tulemisen tunteen kokemuksiin. Pienemmissä kouluissa työskentelevät toivat esille rehtorin helpon saatavuuden, mikä loi turvallisuuden tunnetta. Rehtoreilla on pienissä yhteisöissä mahdollisuus lähempään kanssakäymiseen opettajien kanssa. Tutkimuksen pienissä kouluissa ilmapiiri koettiin erityisen avoimena ja läheisyyden merkitys työyhteisössä korostui näissä kouluissa eniten. Pienissä kouluissa työskentelevät opettajat toivat esille, että he kokivat voivansa olla työyhteisössä omana itsenään alusta alkaen. Suuressa koulussa työskennellyt opettaja koki uskaltavansa työskennellä enemmän omana itsenään vasta työpaikan vakinaistumisen myötä.

Tässä tutkimuksessa opettajuus nousee monin eri tavoin nähtäviksi merkityskokonaisuuksiksi. Jotkut vastaajista tarkastelivat sitä erityisesti tunteiden kautta, osa kehittämisen, osa praktisen toiminnan kautta sekä osa kokonaisvaltaisemmin. Osa vastaajista tarkasteli opettajuutta selkeästi yhteisöllisyyden ja osa yksilön näkökulmasta. Joka tapauksessa opettajilla näytti olevan oma persoonallinen tapa nähdä opettajuuden merkityksiä sekä suhtautua ympäristöönsä. Opettajat tarkastelivat pääsääntöisesti opettajuutta tilannekuvauksissaan, yhteisökuvauksissaan sekä oman roolin kuvaamisissa yhteneväisesti. Niistä välittyivät yksilöiden henkilökohtaisesti merkittäviksi koetut teemat. Se, että yksilöiden tilannekuvaukset ovat yhteneväisiä taustatietojen kanssa, voidaan myös katsoa vahvistavan kertomusten autenttisuutta sekä merkittävyyttä yksilöille persoonallisen ammatillisen kasvunsa kannalta. Toisaalta usean vastaajan roolin kuvaamisesta työyhteisössä ei voitu tehdä johtopäätöksiä.

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoista oli myös se, että iäkkäämmillä ja pitemmän työkokemuksen omaavilla opettajilla oli suhteessa nuoria ja vähemmän kokemusta omaavia opettajia enemmän aktiivisuutta ympäristösuhteen laadussa erityisesti kehittämis- ja kouluttautumissuuntautuneisuuden osalta. Osaltaan tätä voi selittää se, että käytännön kokemuksen määrän katsotaan Leivon (2010) tutkimuksen mukaan lisäävän teorian syvempien merkitysten ymmärtämistä ja esimerkiksi lisäkouluttautuminen koetaan näin hedelmällisempänä. Usean iäkkäämmän opettajan kertomukset tässä tutkimuksessa liittyivät rutiinin rikkomiseen ja esimerkiksi lisäkouluttautumiseen. Nuoremmat

opettajat tässä tutkimuksessa olivat keskittyneet omaan opettajuuteen ja merkitysten löytämiseen vähemmän laajamittaisten tilanteiden kautta. Iän perusteella ei voida kuitenkaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä.

Naisvastaajat kuvasivat hieman miesvastaajia kriittisemmin työyhteisöä, etenkin liittyen sen henkiseen ilmapiiriin ja persoonallisuuksien yhteentörmäyksiin. Miesten kritiikki kohdistui työn tekemisen kulttuuriin. Sukupuolella ei voida kuitenkaan katsoa olevan merkitystä saatuihin tuloksiin, vaan eroavaisuudet voidaan tulkita sattumiksi.

Osassa vastauksia saattoi havaita Hakkaraisen ym. (2002) asiantuntijuuden kehittymisen kolmea näkökulmaa. Aloittelevat opettajat keskittyivät enemmän pienempiin kokonaisuuksiin. Vähemmän kokemusta omaavien kertomusten perusteella, heidän asiantuntijuuden kehittymistä voidaan parhaiten kuvata asiantuntijuuden sopeutumisenäkökulmasta käsin heidän opetellessaan yhteisiä ja omia toimintatapoja mukautuen uusiin toimintaympäristöihin. Tiedon luomisnäkökulma oli eniten esillä kehittämis- ja koulutautumissuuntautuneilla opettajilla. Näistä vahvimmin tiedonluomisnäkökulmaa edustavat kaksi opettajaa olivat jo pitkän työuran tehneitä.

Pyrkinessäni löytämään tutkimukseni kokoavia seikkoja erilaisista näkökulmista, havaitsin, kuinka monin eri tavoin opettajuutta koetaan. Vastaajien kertomuksista voikin tavoittaa erilaisia näkemyksiä opettajuudesta ja löytää vastaajien käsityksiä opettajuuden henkilökohtaisesti koetuista ydinasioista. Näistä muodostui tämän tutkimuksen käytännöllisen tarkastelun kautta merkittäviksi nousseet seuraavanlaiset **opettajuuden teesit**:

- Opettajuus on omalla persoonalla tehtävää työtä kaikkine heikkouksineen ja vahvuksineen sekä itsensä tuntien.
- Opettajuus on turvallisena aikuisena olemista.
- Opettajuus on oppilaan hyväksyvää ja arvostavaa kohtaamista.
- Opettajuus on joustamista ja vastuun antamista.
- Opettajalta vaaditaan valtavaa ymmärrystä ja kykyä sietää kritiikkiä.
- Opettajuuteen sisältyy vaatimus elinikäisestä oppimisesta.
- Opettajuus on muuntautumiskykyä ja jatkuvaa kehittämistä ja kehittymistä yhteiskunnan muutokseen vastaamiseksi. Perinteisen koulun malleja tulee uskaltaa kyseenalaistaa.
- Opettajuuteen tarvitaan tukea ja tunnustusta. Niitä tulee saada ja antaa.
- Opettajuus ei olekaan yksin tehtävää työtä. Siispä kohti kehittävää vuorovaikutusta.
- Opettajiä on moneen eri lähtöön, mutta jokaisen persoonallisuudelle tulee antaa tilaa.

6 POHDINTA

6.1 Opettajan ammatillisen kasvun kokemukset liittyvät sattumiin

Aineistosta nousseet tilanteet olivat hyvin monenlaisia. Ne olivat henkilökohtaisia ja persoonallisia, osa oli syvällisempiä kuin toiset. Niistä välittyi tunnetta, välittämistä ja itsensä kohtaamista sekä ylipäättään suurta rohkeutta, sillä kertoivathan asiantuntijat tätä tutkimusta varten syvimmistä tunnoistaan ja myös omista heikkouksistaan. Kertomuksista välittyi halu jakaa jotain toisille, mikä voisi auttaa lukijaa ymmärtämään opettajuutta ja sen moninaisuutta sekä se tärkeä sanoma, että meistä kaikista löytyy ymmärrettävästi myös vaillinaisuutta.

Koska vastaajat kuvasivat yhtä tai enintään viittä tilannetta, voisi ajatella, ettei niiden pohjalta voi tehdä päätelmiä opettajasta. Kuitenkin kertomukset kuvasivat juuri niitä asioita, jotka opettajilla nousi kysymyslomakkeen avatessaan mieleen tärkeimmiksi koettuina oivalluksina ja jopa oman opettajuutensa käännekohtina. Voin tarkastella vastauksia niistä tulkitsemistani opettajien dynaamisen kehittymisen vaiheista käsin, joissa kukin opettaja urallaan on. Näin merkittäviksi nousseet tilanteet, jotka halutaan tutkimukselle jakaa, ovat tärkeitä heijastumia opettajasta, hänen tavastaan nähdä itsensä ammatillisena toimijana sekä yksityisenä henkilönä. Ne ovat heijastumia hänen näkemyksistään opettajuudesta sekä siitä, mitä hän pitää olennaisena ammatillisuudessaan juuri tällä hetkellä ja yleensä opettajuudessa.

Vaikka opettajan kertomus sijoittuisi eri hetkeen, jota nyt eletään, on se vaikuttanut siihen, keneksi hän on tullut ja kuka hän on juuri nyt. Vastauksista voidaan nähdä opettajien persoonallisten oppimispolkujen kirjo, joissa olennaista on ollut vastaan tulevien ongelmien sattumanvaraisuus. Se, miten näihin vastaan tuleviin ongelmiin on pystytty suhtautumaan, liittyy opettajan sen hetkisiin henkilökohtaisiin ja ympäristössä oleviin resursseihin niin kulttuurisesti määrittäneissä työyhteisöissä kuin yhteiskunnallisestikin. Tietämättään opettaja on saattanut kohdata useita kehittymismahdollisuuksia, mutta juuri näihin hän on tarttunut useiden tekijöiden vaikutuksen summana, ja se on johtanut häntä polulla eteenpäin jälleen seuraavaan tilanteeseen.

Tästä päästäänkin oppimispolkujen tukemiseen ja tuen merkityksen tarkasteluun. Tutkimuksessa nousee useita tilanteita, joissa merkittävänä ammatilliseen kasvuun vaikuttavana tekijänä on vastaajan ympäristöltä saama tuki. Näistä tuen muodoista saatiin tässä tutkimuksessa arvokasta tietoa koulutukseen ja työmaailmaan.

Se, mitä kohdatut tilanteet käytännössä olivat, ei osoittautunutkaan merkittäväksi. Oleellisempaa oli se, mitkä olivat ne tekijät, jotka mahdollistivat oivaltamisen, olivatpa ne sitten yksilön tai yhteisön ominaisuuksia tai vaikkapa fyysisiin resursseihin sidottuja tekijöitä. Selkiyttääkseni lukijalle tätä tutkimuksessani merkittäväksi nousutta teemaa, haluaisin tuoda pohdintaan vielä muodostamani taulukon (taulukko 2) niistä tekijöistä, jotka voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella katsoa tukevan opettajan ammatillisen kasvun tapahtumista.

Aineistostani nousseet ammatillista kasvua tukeneet tekijät jaoin kuuteen tasoon: yksilön henkilökohtaiset kyvyt, työyhteisön taso, työ, saatavilla olevat resurssit, asiakastaso eli perheet ja lapset sekä koulutus. Henkilökohtainen taso viittaa ammatillista kasvua tukeviin tekijöihin yksilössä ja tämän ympäristösuhteessa. Muut tasot viittaavat niihin tekijöihin, joiden katsottiin tukevan yksilön ammatillista kasvua toimintaympäristöissä.

TAULUKKO 2. Ammatillista kasvua tukevat tekijät

Ympäristösuhde	Toimintaympäristö				
	Työyhteisö	Työ	Resurssit	Perheet	Koulutus
Oman rajallisuuden myöntäminen	Tunnustuksen saaminen	Heterogeeniset lapsiryhmät	Mahdollisuus kouluttautua	Vanhemmilta saatu tuki ja tunnustus	Vankka teoriaosaaminen
Itsetuntemus	Rehtorin tuki	Erityisoppilaille uusien ratkaisujen etsiminen	Kunnan kehittämissankkeet	Lapsilta saatu tunnustus	Harjoittelukokemukset
Omien heikkouksien hyväksyminen	Hyvä ilmapiiri	Inklusio, mikäli työ on hyvin organisoitu	Koulun fyysiset tilaratkaisut		Lisäkouluttaminen
Itsearvostus	Keskustelut	Yhteisopettajuus			
Realistinen minäpystyvyyden käsitys	Yhteinen kokeilu	Toisten opetuksen ja menetelmien havainnointi			
Joustamiskyky	Avoimuus				
Elämäkokemus	Luottamuksen saaminen	Yhteinen ongelmien ratkaiseminen			
Vanhemmuus	Rehtorin organisointikyky	Työn todellisuuden kohtaaminen			
Oma aktiivisuustaso/ aktiivinen ympäristösuhde	Rehtorin helppo saatavuus	Rutiinin rikkominen			
Kehittymis- ja kouluttautumissuuntautuneisuus	Huumori	Työympäristöjen vaihtaminen			
Pysähtyminen kuuntelemaan ja ymmärtämään	Muutoshalukkuus				
Muutoskykyisyys	Avun antaminen				
Yhteisön merkityksen ymmärtäminen	Yhteisöllisyyden tunne				
Avun pyytäminen ja antaminen					

Tutkimuksen myötä herää paljon kysymyksiä, miten vastaan tuleviin tilanteisiin voisi varautua, ja miten esimerkiksi koulutuksessa voitaisiin valmistaa opiskelijoita kohtaamaan näitä moninaisia asioita, joihin vaikuttavat niin monet eri osatekijät. Vastaus voi olla, ettei kaikkeen vaan pystytä mitenkään valmistautumaan. Opettajan on hyväksyttävä työssä keskeneräisyys ja sattumanvaraisuus, kuten yleensäkin elämässä. Opettajan työ on kuitenkin jossain määrin elämän kokoinen ammatti.

Usein näemme suurien teoreetikkojen ja auktoriteettien ajatukset ja mallit kaikkein merkittävimpinä, ja omat ajatukset ja kokemukset voivat tuntua niiden rinnalla pieniltä. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, miten monin eri tavoin opettajuutta voidaan kohdata nostaen opettajan omat persoonalliset oivallukset johtolangoiksi, jotka tekevät opettajan työstä mielekästä. Opettajan tilanteiden ja kokemusten kautta syntyvät oivallukset voivat olla kaikkein rakentavimpia niin opettajalle itselleen, mutta myös oppilaille, perheille, työyhteisölle ja vaikka koko yhteiskunnalle. Haluan kuitenkin muistuttaa, ettei koulutuksen merkitystä opettajuudelle sen kantavana tukipilarina voida koskaan vähätellä.

Opettajan oman ammatillisen elämäkerran läpikäyminen jäsentää aina uudelleen ja uudelleen tämän opettajuutta ja persoonaa. Erilaiset kokemukset voivat olla mielen kerroksissa kaaoksena, mutta kertomisen kautta ne voivat järjestyä eheyttäviksi tarinoiksi. Se, mikä tänään tuntuu kaaokselta, voi huomenna saada voimaannuttavan ja opettajuutta jäsentävästi rakentavan merkityksen. Opettajuudessa kasvamiselle on tärkeää, että oppii itse käymään omaa henkilökohtaista sekä ammatillista elämäntarinaansa läpi. Tämä voi tapahtua esimerkiksi koulutuksessa, päiväkirjaa kirjoittaessa, spontaaneissa kohtaamisissa, työtovereiden kesken ja jopa oppilaille elämäntarinallisia asioita kertoillen. Jos opettaja tottuu käymään läpi omaa ammatillista tarinaansa kaikkine sattumuksineen ja kummelluksineen, hän voi oppia paljon ja löytää tapahtumien rikkauden, joka vaikuttaa minäksi ja opettajapersonallisuudeksi tulemiseen ainutlaatuisella tavalla. Arkikokemukset voivat muodostua ennakoimattomina hyvinkin ratkaiseviksi tienviitoiksi ammatillisella oppimispolulla.

Pyrin tutkimuksellani tavoittamaan omaa opettajuuttani toisten opettajien kokemusten kautta. Onnistuin siinä osin, mutta en voi silti tietää, mitä työelämään siirtyminen tuo juuri minun kohdallani tullessaan. Tutkimukseni osoittaa, että ammatillisen kasvun oppimispolku perustuukin sattumiin ja yllätyksellisyyteen. Vaikka yksilöllä olisi kuinka vahva teoreettinen substanssitetämys ja selkeä näkemys kasvatuksen päämää-

ristä, voi hän kaikesta huolimatta tulla yllätetyksi havaitessaan, että opettajuuteen tarvitaan ehkä vielä lisäksi jotain ihan muuta kuin hän on olettanut. Se, mikä muodostuu opettajalle merkittäväksi tilanteeksi, ei voida etukäteen tietää. Opettajuutta voidaan tarkastella elämän laajuisena ammattina, ja ammatillisen kasvun tilanteita voidaan kohdata myös muualla kuin koulutyössä. Tässäkin tutkimuksessa ammatillisesti merkittäviksi koettuja tilanteita nousi myös koulumaailman ulkopuolisesta elämästä kuten oman perheen saamisen kautta.

Tutkimukseni 22 vastausta antoivat selkeän kuvan opettajuuden kokemisesta persoonallisella tavalla sekä yksittäisten kokemusten merkityksestä opettajan ammatillisessa kasvussa. Tutkimus osoittaa, että ammatillinen oppiminen ja oivaltaminen, ja sen tavoittaminen, mikä on oleellista tai epäoleellista opettajuudessa, vaatii juuri tutkimuksessani esille tulleita persoonallisia kokemuksia. Erilaisuudestaan huolimatta ne voivat olla voimaannuttavia ja eheyttäviä sekä auttaa opettajaa kasvamaan entistä vahvemmaksi osaajaksi ja opettajapersoonallisuudeksi.

Onkin ensiarvoisen tärkeää arvostaa jokaisen persoonallista opettajuutta ja muistaa antaa siitä myös tunnustusta kuitenkään väheksymättä esimerkiksi yhdessä hyviksi havaittuja käytänteitä tai koulutuksen merkitystä. Opettajan ammatilliselle kasvulle merkittävää on itsensä tunteminen ja -hyväksyminen, mitä osaltaan tukevat kokemusten saaminen sekä hyväksyvässä ja tukea antavassa työyhteisössä toimiminen. Opettaja voi antaa persoonallisuutensa aidosti näkyä. Vaikka on erilainen kuin toinen hyvä opettaja, voi silti olla hyvä opettaja.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Hänninen (2015, 181) tuo esiin narratiivisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä, joita apuna käyttäen pohdin tämän tutkimuksen eettisyyttä. Eettisen näkökulman tutkimukseeni tuo se, että tutkittavat ovat saaneet ilmaista itseään omista lähtökohdistaan käsin juuri heille henkilökohtaisesti merkittävistä tilanteista kertoen ja itse valitsemanaan ajankohtana. Pyrin olemaan johdattelematta vastaajia kysymyksenasettelussani jättäen mahdollisimman paljon tilaa kertoa yksilölle ominaisella tavalla koetuista tilanteista välittämättä esimerkiksi tekstin muotoseikoista. Näin pyrin tavoittamaan tutkittavien syvimpiä kokemuksia mahdollisimman hyvin niin, ettei heidän tarvinnut tuntea stressiä vastaamisesta. Ilmaisoin saatekirjeessäni myös ymmärtäväni, jos resursseja vastaamiseen ei tällä kertaa ole, jolloin

vastaajat toivomani mukaan eivät kokeneet joutuvansa vastaamaan pakon edessä. Toteutin tutkimukseni sähköisen lomakkeen avulla, jonka tekemiseen sain apua ohjelmoinnin ammattilaiselta. Lomake tehtiin sellaiseksi, ettei vastaajan henkilöllisyyttä voi tunnistaa tai vastaamispäätettä jäljittää. Kerroin tämän myös tutkimukseen kutsutuille. Pysin tuomaan saatekirjeessä tutkimukseni tarkoituksen avoimesti ilmi, jotta vastaajat tietäisivät tarkasti, mihin olivat ryhtymässä. Kunnioitan vastaajia, enkä ole käyttänyt heidän kertomuksiaan muuhun kuin tutkimuksen tarkoituksiin. Toivon, että en loukkaa vastaajien kertomuksia tulkitsemalla niitä väärin tai niin, että tulkintani haavoittavat vastaajaa. Vastaajia oli melko paljon, mutta pyysin vastauksia valtavan paljon suuremmalta joukolta. Vastaajien on hyvin vaikeaa tunnistaa toistensa kertomuksia, vaikka he olisivat nähneet toistensa tulleen kutsutuksi osallistumaan tutkimukseeni esimerkiksi saman sosiaalisen median ryhmän kautta. Näitä yhteydenottoja sosiaalisessa mediassa, mutta myös muissa yhteyksissä oli useita ja vain hyvin pieni osa kutsutuista lopulta osallistui tutkimukseeni. En kuitenkaan osaa arvioida realistista vastausprosenttia. Tutkimukseen osallistuminen saatiin kokea työläänä sen sisältäessä avoimia kysymyksiä henkilökohtaisesta teemasta. Tämä varmasti karsi paljon vastaajia. Olen tyytyväinen saadessani 22 vastausta. Saamani vastaukset ovat monipuolisia vastaavat pääsääntöisesti hyvin tutkimukseni tarkoitukseen.

Perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sovi suoraan käytettäväksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan, sillä ne viittaavat pysyvään totuuteen, ja sattumanvaraisuuden poissulkemiseen. Sen sijaan kerronnalliseen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on luotu validoinnin käsite, jolla viitataan tulkinalliseen prosessiin, jossa käsitykset maailmasta ja koetut merkitykset muodostuvat pikkuhiljaa. Käsite perustuu hermeneuttiseen, tulkinalliseen menetelmään ja sen sisältämään totuuskäsitykseen, jonka mukaan totuutta maailmasta ei tuoda ilmi sellaisenaan, vaan vaihtoehtoisten uudenlaisten ymmärrysten ja näkemisten avaamisen kautta. (Heikkinen 2015, 163-164.) Heikkinen (2015, 164-165) ehdottaa kollegoineen viittä validoinnin periaatetta. Historiallisen jatkuvuuden periaate näkyy tutkimuksessani niin, että olen pyrkinyt tuomaan kertomusten ajalliset ja paikalliset yhteydet esille niissä puitteissa, joita vastaajilta sain. Olen myös ottanut tutkimuksessani huomioon tämän hetkisen yhteiskunnan asettamat haasteet opettajuudelle. Refleksiivisyyden periaate näkyy tutkimuksessani jatkuvana omien ymmärtämysyhteyksieni pohdintana suhteessa aineistooni ja tutkittavaan teemaan. Olen ollut hyvin kriittinen omille tulkinnoilleni, mutta kuitenkin myös antanut tulkintojeni näkyä, sillä se on hermeneuttiselle menetelmälle ominaista. Dialektisuuden periaate näkyy tutkimuksessani keskusteluna vastaajien kertomusten kanssa konstruoiden

heidän ja omien käsitysteni sekä aiempien tutkimusten avulla uutta kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi olen pyrkinyt ottamaan huomioon mahdollisimman monia näkökantoja ja tulkintoja. En ole kuitenkaan voinut esittää lisäkysymyksiä vastaajille, mikä voi lisätä oman tulkintani sekä aiempien tutkimusten näkymistä. Toimivuuden periaate tarkoittaa, että tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista. Ainakin olen saavuttanut tutkimuksen hyödyn henkilökohtaisesta näkökulmasta, jossa pyrin saamaan eväitä omalle opettajuudelleni toisten kertomusten kautta sekä saamaan itseluottamusta toteuttaa omaa tapaani olla hyvä opettaja ja tulla hyväksi opettajaksi. Lisäksi uskon tutkimuksestani olevan hyötyä samassa tilanteessa oleville aloitteleville opettajille sekä myös alalla jo pidempään työskennelleille sekä työyhteisöille. Koulutukseen tutkimukseni antaa rohkaisua opettajapersoonallisuuksien omanlaisten oppimispolkujen tukemiseen. Havahduttamisen periaate näkyy tutkimuksessani oivalluksena opettajuuden heterogeenisyydestä sekä niiden merkitysten löytämisestä, joiden avulla kaikessa yksinkertaisuudessaan voidaan tukea ammatillista kasvua niin yksilön kuin yhteisön näkökulmista.

Kertoessaan itsestään, ihmiset valikoivat mitä kertovat. Omasta elämästä kerrottavien tarinoiden totuutta on aina syytä pohtia, eikä niiden voida olettaa olleen sellaisenaan ennen kuin niitä alettiin kertoa. Eteläpelto & Vähäsantanen (2006, 42-43.) Beijaardin (2004, 121) mukaan tarinat kuvastavat kertojan ja ympäristön kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa herääviä merkityksiä, joita muovaavat omat ja kontekstissa vallitsevat tietämys, arvot, tunteet. Tämän lisäksi lukija antaa omat tulkintansa kertomuksille. Kirjallisten kertomusten tulkinnan ongelmana on se, ettei esimerkiksi kertojan ilmeiden, eleiden ja äänen painojen merkityksiä pysty tavoittamaan. (Laine 2015, 33.) Toisaalta kirjoitettu kertomus voi olla hieman harkitumpaa ja se on pyritty kirjoittamaan lukijalle mahdollisimman hyvin ymmärrettävään muotoon. Moilanen ja Räihä (2015, 60) muistuttavat kuitenkin siitä, että kokemuksia tutkittaessa on ymmärrettävä, että ne ovat myös osin ilmaisemattomissa eikä niiden kaikkein syvintä olemusta voida koskaan tavoittaa.

Jos ajatellaan tämän tutkimuksen toistettavuutta ei voi kuvitella, että uudelleen toteutetusta tutkimuksesta saatu aineisto olisi samanlainen kuin tässä tutkimuksessa. Vastaukset olivat henkilökohtaisia ja kuten Hilla kuvasi on työssä niin monta tyyliä kuin on persoonaa. Lisää aineistoa kerätessä opettajuudesta voisi saada lisää erilaista kuvaa opettajien kokemuksista ja toisaalta niistä voisi löytyä lisää yhteneväisyyttä. Tutkimuksen voisi toteuttaa samalla tavalla, mutta vastaukset olisivat luultavasti jälleen yhtä mo-

nenkirjavia kuin on opettajia ja opettajuuden kokijoita. Toisaalta suurta aineistoa käsitellessä saattaisi löytyä enemmän yhtymäkohtia, eikä aineisto luultavasti vaikuttaisi enää niin pirstaleiselta.

6.3 Pohdintoja jatkotutkimusten varalle

Tutkimukseni oli laaja ja sitä voisi syventää ja jatkaa paljon lisää jo näistä valituista näkökulmista käsin. Minua kiinnostaisikin kerätä lisää aineistoa ja tehdä aiheeseen liittyen vielä kattavampaa tutkimusta. Etenkin minua kiinnostaa ammatillista kasvua mahdollistavat tekijät yksilössä sekä erityisesti työyhteisössä. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen kentällä, jonka työyhteisöissä voidaan nähdä samantyyllisiä ongelmia esimerkiksi vuorovaikutuksessa kuin koulujen yhteisöissä, sillä niissä ollaan tekemisissä hyvin samankaltaisten kysymysten ja arvojen kanssa. Kokemuksestani ensimmäisestä varsinaisesta työpaikastani oli tulla alan valintani käännekohta, sillä siellä vallitsi epäarvostava ilmapiiri sekä selän takana puhumisen kulttuuri esimiestasolta lähtien, enkä kokenut haluavani olla osa sellaista maailmaa. Onneksi kuitenkin jatkoin työskentelyä muissa päiväkodeissa, joista taas sain paljon kokemusta siitä, miten valtava merkitys työyhteisön positiivisella ilmapiirillä on kannustimena kehittää itseään ja yhteisöä ja jaksaa työssään sekä uskaltaa olla oma itsensä. Olisi hienoa olla kehittämässä sellaista opetuskulttuurin mallia, joka tukisi opettajien ammatillista kasvua parhaalla mahdollisella tavalla, ja jota voitaisiin hyödyntää erilaisissa työyhteisöissä.

Olisi hyvä tarttua myös niihin asioihin, joita opettajat kokevat joutuvansa työssään kohtaamaan ilman esimerkiksi koulutuksesta saamia valmiuksia. Toisaalta elämä on täynnä näitä ennakoimattomia tilanteita, eikä kaikkeen voi valmistautua. Alan tutkimuksessa voisi kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota niihin käytännön tilanteisiin, joita opettaja tulee kohtaamaan. Yksi tällainen aineistostani nousut teema oli esimerkiksi, miten jo koulutuksessa voitaisiin enemmän tukea vuorovaikutusta perheiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus innoitti minua haaveilemaan tutkijan urasta, joka voisi mahdollisesti toteutua jossain vaiheessa elämäni. Ehkä oman tutkimuksen aika koittaa, kun olen tehnyt luokanopettajan työtä tarpeeksi kauan kaivatakseni muutosta rutinoituneeseen arkeeni.

Lähteet

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No.128. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251-296.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Beijaard, D., Meijer, P., C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (3), 107–128.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Etelepelto, A. & Onnismaa, J. 2010. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26-49.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Chydenius- instituutin tutkimuksia 3/2006.
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6), 448-464.

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6), 448-464. Viitattu 29.2.2016 <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf> 1-28.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M. & Zeichner, K. 2012. How Teachers Learn and Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, 358-389.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia 10*. Turku: Painosalama Oy.
- Heikkinen, H., L., T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerruksen kirjapaino Oy, 203-220.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. *Acta Univ. Oul. E 96*. Oulu: Oulu University Press.
- Heikkinen, H., L., T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-167.
- Honneth 2004. *Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Viitattu 20.1.2015. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168-184
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviisina selviytymässä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9-12.

- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006, Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A., R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183-198.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Karila, K. 1998. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy. Viitattu 17.9.2015. <https://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/opepro14.pdf>
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 32-49.
- Kolu, U. 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa: Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M.-L. & Åminne, C. (toim.) Elinikäinen oppija. Livslångt lärande. Juva: WS Bookwell Oy. 107-126.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 88-97.

- Leinonen, M. 2001. Elinikäisen oppimisen idea J. A. Comeniuksen pansofisessa ajattelussa. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 103-132.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltonen, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Moilanen, R. 2008. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerruksen kirjapaino Oy, 235-254.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Univ. Oul. E 63. Oulu: Oulu University Press.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa: Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2, Helsinki. 169-193.
- Niemi, H., & Siljander, A.,M. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsingin yliopisto. Unigrafia, Helsinki.
- Nummenmaa, A., R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampereen yliopisto.
- Nummenmaa, A., R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa Nummenmaa, A., R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 123-137.

- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto, 177-189.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 98-106.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä - työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A.Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.). Hiljainen tieto - Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 255-274
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto.
- Patrikainen, R. 2000 Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 20-31.
- Pohjonen, P. 2007. Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu - Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeenlinna. OKKA - Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Otavan kirjapaino Oy, 224 - 233.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä- kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175-185.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 64-71.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki. WSOY.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatio-psykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–172.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52.
- Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto, 120-131.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä. Gummerrus kirjapaino Oy.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerruksen kirjapaino Oy, 163-186.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa: Välijärvi, M. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus 2000: Hakapaino Oy: Helsinki, 19-51.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A., R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 102-124.
- Van Ekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. 2006. Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22 (4), 408–423.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla: työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Helsinki. Gaudeamus.

- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2009. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, T. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvaalistusseura. Helsinki, 12-21.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto, 132-153.
- Willman, A. 2000 Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000 Nro 1, 107-116.
- Ziehe, T. 1992. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere. Vastapaino.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslomake

www.peranet.fi/gradukysely

suojausavain: gradu2015

LIITE 1a: Aloitusivu

Ammatillinen kasvu

Aloita gradukysely

Syötä sinulle toimitettu suojausavain

Aloita

LIITE 1b: Johdatus kyselyyn

Ammatillinen kasvu

Kyselyn sivu 1/3 - Johdanto

1. Hei luokanopettaja! ?

Teen Jyväskylän OKL:ssä gradua, jonka aiheena on tilanteet, joita opettajat pitävät merkityksellisinä oppimiskokemuksina oman ammatillisen kasvunsa kannalta. Haluan myös hieman selvittää, miten opettajan työympäristö kuten työyhteisön toimivuus, opettajan oma aktiivisuustaso työssään tai muut mahdolliset tekijät opettajan elämässä saattaisivat vaikuttaa näiden merkityksellisiksi koettujen tilanteiden muodostumiseen. Olen valinnut työhöni kerronnallisen aineistonkeruumenetelmän. Tarvitsen apuasi valmistumiseeni ja pyytäisin sinua kertomaan minulle omista kokemuksistasi. Kirjoitusten ei tarvitse olla pitkiä ja ne saavat olla avoimen henkilökohtaisia. Käsittelem vastaukset täysin anonymisti, en saa lomakkeen mukana mitään tunnistetietoja.

Voit liikkua kyselyn sivuilla painamalla edellinen ja seuraava nappeja, jo kirjoittamasi tiedot eivät katoa.

Tallenna Seuraava »

LIITE 1c: Kertomussivu**Ammatillinen kasvu**

Kyselyn sivu 2/3 - Merkittävä tilanne tai kokemus ammatillisen kasvuni kannalta

2. Kirjoittaisitko minulle vapaamuotoisen tekstin aiheesta:

"Merkittävä tilanne tai kokemus ammatillisen kasvuni kannalta. Miten se on vaikuttanut minuun ja toimintaani?"

Voit kertoa myös vapaasti asioita, joiden koet merkittäväksi tässä yhteydessä mainita liittyen kertomaasi tilanteeseen tai kokemukseen.

Voit kuvata yhtä ja halutessasi useampaakin tilannetta. Tekstin pituus arviolta max. 3 sivua. Älä välitä tekstin muotoseikoista, kirjoita vain miten sinä koet ja tunnet.

« Edellinen

Tallenna

Seuraava »

LIITE 1d: Taustakysymykset**Ammatillinen kasvu**

Kyselyn sivu 3/3 - Taustatiedot

3. Ikäryhmä

- 21-30
 31-40
 41-50
 51-60
 61-70
 71-

4. Sukupuoli

- Nainen
 Mies

5. Koulutuksesi**6. Kuinka kauan olet tehnyt opettajan töitä?****7. Paljonko koulussasi on oppilaita?****8. Millainen on roolisi työyhteisössä?****9. Millaisena koet työyhteisösi?****10. Muita kommentteja?**

« Edellinen

Tallenna

Seuraava »

LIITE 1e: Kiitos sivu**Ammatillinen kasvu**

SUURI KIITOS AJASTASI!!!

Ja tsemppiä kevääseen :)

Voit vielä halutessasi muuttaa vastauksiasi klikkaamalla 'Edellinen' -painiketta.

Muussa tapauksessa voit lopettaa kyselyn
klikkaamalla 'Valmis' -painiketta.

Terveisin Hanna Aho-Pynttari

« Edellinen

Valmis

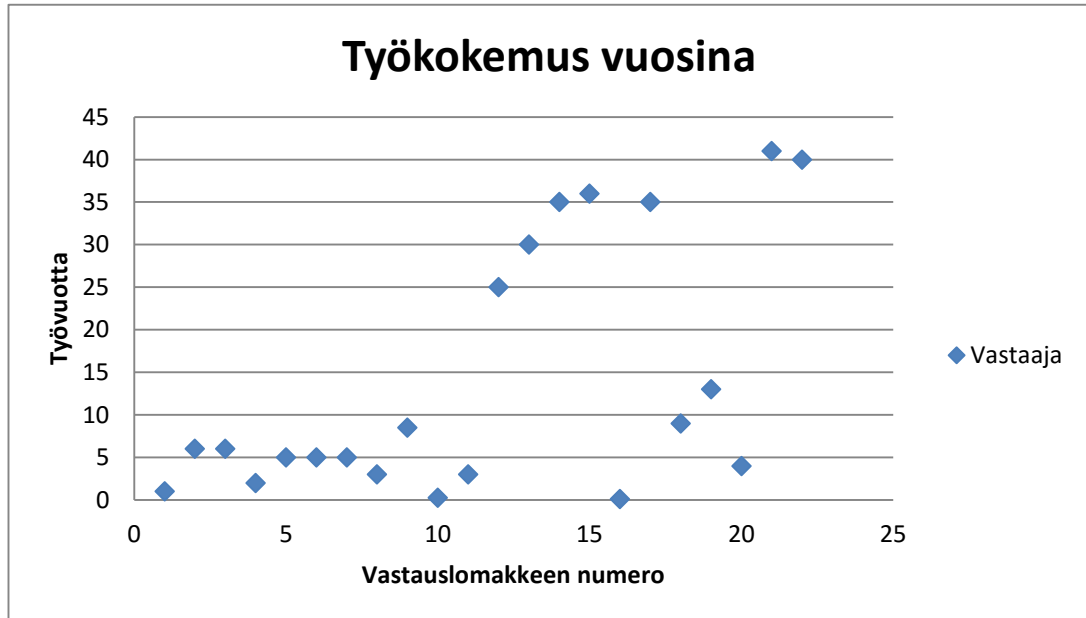
LIITE 1f: Kyselyn lähetyksen varmistussivu**Ammatillinen kasvu**

Kysely suoritettu loppuun.

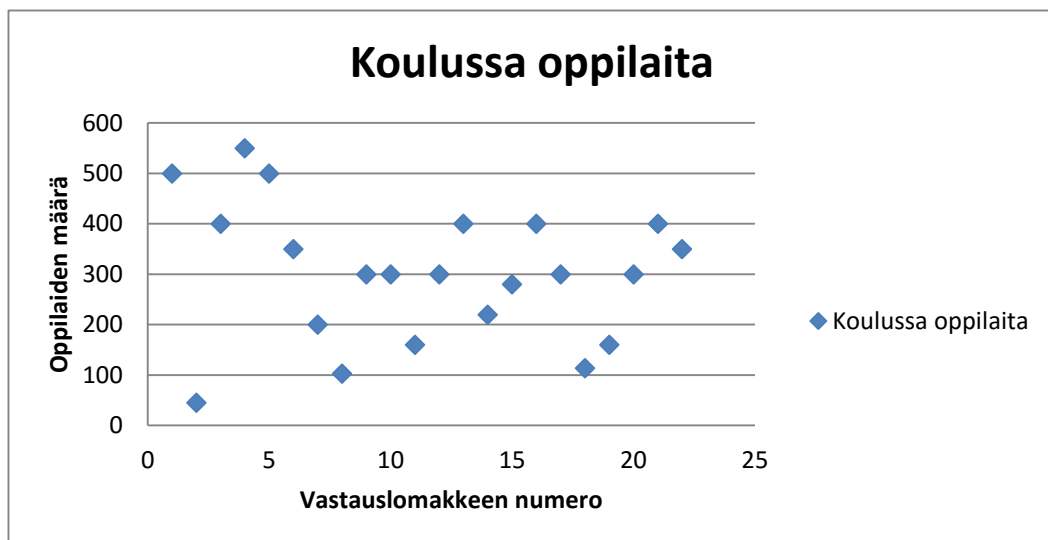
Kiitos vastauksistasi!

LIITE 2: Vastaajien taustatietoja

LIITE 2a: Vastaajien työkokemus vuosina



LIITE 2b: Vastaajien koulussa oppilaita



LIITE 3: Vastaajien toimintaympäristö työyhteisön kuvaamisen kautta

Monimuotoisuus:

työyhteisössä on hyvin monenlaista osaamista, mikä on rikkaus (Meeri)
 Jokaista kunnioittava ja erilaisuutta sietävä sekä ymmärtävä (Matti)
 mukavan heterogeeninen (Lassi)
 monipuolinen (MARTTI)

Erilaisten persoonallisuuksien kohtaamispaikka:

Joidenkin opettajien kanssa on vaikeampi tehdä yhteistyötä (RIIKKA)
 Toiset opettajat ovat hyvin yhteistyökykyisiä ja toiset eivät lainkaan... (EEVAMARIA)
 Iso työyhteisö, jossa on monta mielipidettä ja monta persoonaa (HILLA)
 Räiskyvien persoonien kohtaamispaikka, jossa toimintatavat eroavat yhtä moneen suuntaan kuin on ihmisiäkin (Anu)
 nykyisin hyväksyvä (Johanna)
 Mukava, mutta haastava, kuten mikä tahansa naisvaltainen työpaikka (Anu)
 Asiat voivat riidellä menemättä henkilökohtaisuuksiin. (Ville)
 eloisa (Lassi)

Henkinen ilmapiiri

Avoin, välittävä, turvallinen. Töissä on hyvä olla. (MILJA)
 Avoin, välitön, nuorekas, rento (LOUNA)
 jokainen voi olla siellä oma itsensä (MEERI)
 Kenenkään ei tarvitse olla enemmän kuin on. (MILJA)
 Hyvä yhteishenki (EELIS, MEERI)
 Erittäin sydämellinen ja arvostava (VILLE)
 innostava (RIIKKA)
 mukava (JOHANNA, ANU, KAISLA)
 Huumorintajuinen ja hauska porukka (LOUNA)
 Rento (KAISLA, LOUNA)
 Asiantuntija-ihmisyhteisö (MATTI)
 Hyvin asiantuntijapainotteinen ja siksi ehkä ”jäyhä” (EEVAMARIA)
 Hieman jakaantunut kun osa kulkee työmatkaa pidemmästä matkasta. (PÄIVIKKI)
 asioista oikeilla nimillä puhumista (VILLE)
 Liberaali, kannustava, myönteinen (OLAVI)
 tasa-arvoinen (EELIS)
 Positiivinen (MATTI)
 Ystävällinen (SALME)
 Jämäkän asiallinen, mutta rento meininki (VILLE)
 kiireisenä, mutta pääsääntöisesti positiivisena (SAKARI)

Työn tekemisen kulttuuri

Ei liian suorittamiskeskeinen, mutta kuitenkin hommat hoitava ja aikaansaava (LOUNA)
 Pienessä työyhteisössä jokaisen on kannettava kortensa kekoon ja otettava vastuuta. (LOUNA)
 Uskaltaa kysyä apua ja neuvoa ja jakaa ajatuksia (MEERI)
 kaikkien työtä arvostetaan (MEERI)
 Joustava (MILJA)

Ei kovin uudistusmielinen (KAISLA)
Ahkera, mutta hieman kyynistynyt (LAURI)
Paljon koulutyön ulkopuolista yhteistä tekemistä, omatoimisia aktiviteetteja (VILLE)
uuden ops:n tekeminen innostaa kehittämiseen (MARTTI)
Tehdään työt sovitusti, mutta pyritään välttämään turhaa pilkunviilaamista (VILLE)
Auttavainen (SALME)

Rehtori

Rehtorin toiminta on kaiken kaikkiaan kannustavaa ja opettajiin luottavaa. (RIIKKA)
Opettajien ja koulunjohtavan kesken on hyvin avoin ja luottavainen ilmapiiri. (MILJA)
Rehtori on lähellä ja helposti lähestyttävä. (LOUNA)
Hyvä johtaja, joka huomioi kaikki, on tasapuolinen ja innostava.(HILLA)

Resurssit

Työyhteisö on pirstaleinen jo fyysisten rajoitteidensa puolesta. (EEVAMARIA)
Erityisopettaja on liian ylityöllistetty. (AULI)
Yhteistä aikaa suunnitteluun yms. on rajallisesti. (PÄIVIKKI)
Mentori, naapuriluokkien opettajat ja avustaja ovat suuri tuki. (AULI)

LIITE 4: Vastaaajien ympäristösuhde oman roolin kuvaamisena työyhteisössä

Kuvauksia, jotka voidaan liittää aktiivisen ympäristösuhteen omaamiseen

- yksi seitsemästä opettajasta. Koen roolini olevan tasavertainen muiden kanssa – välillä muilta oppimassa, välillä muille vinkkiä antaen. pienessä työyhteisössä jokaisen otettava vastuuta (LOUNA)
- olen tunnollinen suorittaja, hauskuuttaja. en epäröi laittaa itseäni peliin. tunnettu kipakuudestani (ANU)
- kannan vastuuta toimimalla erilaisissa työryhmissä ja ideoimalla koulun yhteisiä tapahtumia tai toimintamalleja. liikkuva koulu –koordinaattori ym vastuita (RIIKKA)
- toimin vararehtorina. kuuntelen, innostan ja innostun mukaan yhteiseen tekemiseen (JOHANNA)
- teen melko paljon yhteisiä hommia. Koen olevani aktiivinen jäsen työyhteisössäni. En ole mikään päällepäsmäri tai en avaa ensimmäisenä suutani, mutta aktiivinen toimija kuitenkin. Kuulun muutamiin työryhmiin ja haluan kehittää työyhteisöämme ja kouluamme. (MEERI)
- Suvaitsevainen, kokenut, laaja-alainen, aktiivinen vaikuttaja (MATTI)
- innostuja, uusien hankkeiden vetäjä (OLAVI)
- oman luokan ulkopuolella ahkera asioiden järjestelijä ja yhteisten juttujen puuhaaja (VILLE)
- aktiivinen, osallistuva, avulias (LASSI)

Kuvauksia, joista ei voi päätellä vastaajan todellista ympäristösuhteen laatua (eos)

- nuorin opettaja (AULI)
- uusi työyhteisössä, keltanokan rooli. arvostusta omasta osaamisestani kollegoilta, esimieheltä ja vanhemmilta. hyvä rooli (EEVAMARIA)
- luokanopettaja (MILJA, KAISLA, PÄIVIKKI)
- johtotiimin jäsen (HILLA)
- oman vastualueen kuvaus kuten atk-välineet, liikunnan opetus (MILJA) tv-tuki (PÄIVIKKI) musiikin opetus (HILLA)
- OPS-tiimin pj. koulun turvallisuushenkilö (EELIS)
- hyvä (LAURI)
- luokanopettajana toimiva lehtori (SAKARI, SALME)
- toimin rehtorin virassa (MARTTI)
- ei vastaushetkellä työyhteisössä (SAARA, KAISLA, OTTO)

LIITE 5: Esimerkkikertomukset aineistosta

LIITE 5a: Anun kertomus

Olin toiminut luokanopettajana vasta n. vuoden sijaisuuksia lukuunottamatta. Opetin kakkosluokkaa ja tietysti jännitin hieman koko ajan etenkin yhteistyötä vanhempien kanssa. Tähän yhteistyöhön ei nimittäin opiskelussa valmenneta yhtään ja vanhempien kohtaaminen kun on kuitenkin yksi tärkeä osa alue lapsen koulussa viihtymisen kannalta. Onnekseni minulla ei ole mitään vaikeuksia tulla toimeen vanhempien eikä varsinkaan oppilaiden kanssa ja pidinkin tätä aluetta jännityksestä huolimatta vahvuutenani. Siksi seuraava tapahtuma löi minut tässä asiassa ihan uudelle tasolle.

Eräänä perjantaina eräs lestadiolaisperheen äiti marssii luokkaani ja kertoo, että tuli seuraamaan opetustani. Hän seuraa opetustani noin tunnin ja marssii sitten ulos luokasta. Äiti meni suoraan rehtorin puheille ja haukkui minut siis esimiehelleni perusteellisesti. Käytin luokassa häpeärangaistuksia, seisotin lapsia nurkassa ja vaikka mitä älyttömyyksiä minun sanottiin tekevän. Näin "Tiina" oli kuulemma kertonut. NO onneksi rehtori luotti tuntevansa minut ja oli asiassa puolellani. Hän kutsui minut juttelemaan kanssaan ja kysyi tarvitsinko apua äidin kohtaamiseen asian selvittelyssä. Ensin tietenkin menin aivan paniikkiin, kun ajattelin että mitä ihmettä nyt oikein tapahtuu, mutta nopeasti paniikki vaihtui suuttumukseksi. Olin aivan saatanan vihainen tätä äitiä kohtaan. Marssin takaisin luokkaani, jonka edessä Tiinan äiti minua odotti. Laitoin lapset hiljaiseen työhön ja käskin äitin luokan perällä olevaan pieneen huoneeseen. Tätä ennen Tiina oli minulle useaan otteeseen kertonut kummallisia asioita kodistaan, äiti seisottaa rangaistukseksi lapsia parvekkeella ynnä muuta soopaa. Koska Tiinalla oli kaiken lisäksi vielä varastelu taipumus, suodatin aika paljon hänen juttujaan ja en reagoinut esim. lastensuojeluun päin kääntyen, koska en todella uskonut näitä juttuja. No, otin äidin "puhutteluun" ja kerroin, että jos olisin uskonut kaiken mitä Tiina minulle kotioloistaan syöttää, olisin jo ollut yhteydessä lastensuojeluun ja poliisiin. Kerroin myös, että selkeästi Tiinan käytöksestä näkee, että hänellä on hankalaa kotona ja huomiota ei saa riittävästi. Äidin koko vihamielisyys katosi kuin taikaiskusta ja tilalle tuli itku. Hän kertoi kuinka hankalaa on niin monen lapsen kanssa viedä eteenpäin keskeneräistä rakennusprojektia ja että lapsille on ihan liian vähän aikaa. Minullakin jotain aivoissa liksahti, enkä todellakaan enää ollut vihainen.

Näin äidin ahdistuksen ja tajusin, että hyökkäys oli hänen kohdallaan paras puolustus-taktiikka oli todellakin ottanut vallan.

Juttelimme äidin kanssa pitkään ja kutsuimme Tiinankin juttutuokioon ja puhuimme valehtelusta ja Tiina tunnusti keksineensä asioista 98 % noin suurinpiirtein. Tämän tapauksen jälkeen hoidimme äidin kanssa Tiinan kasvatusta hyvässä yhteishen-gessä ja meille jäi hyvät välit.

Tajusin tämän tapahtuman myötä, että monet vanhempien kummallisuudet johtuvat heidän omista riittämättömyyden tunteistaan. On helpompi syyttää jota kuta muuta kuin mennä itseensä ja nähdä omat virheet. Tajusin myös, että aina on pidettävä huolta keskustellessaan idiootin kanssa, ettei keskustelukumppani keskustele myös idi-ootin kanssa.

Ymmärrys vanhempia kohtaan sai huiman lisäyksen tapahtuman myötä ja vastaaminen kaikkeen kipakkuuteen kipakkuudella on vähentynyt kohdallani huomatta-vasti. Kyseinen tapahtuma palaa mieleeni aina silloin harvoin, kun kohtaan hankalan van-hemman. Reflektoin palautetta saadessani edelleen omaa toimintaani mutta samalla yri-tän myös ajatella, että ehkä kiukkuajalla ei ole kaikki hyvin. Inhottava tapahtuma mutta iso opetus.

LIITE 5b: Olavin kertomus

Muistan, kun nuorena opettajana jouduin tekemään paljon valmistavaa työtä kotona. Kun vuodet kuluivat, huomasin, että hyvin tehdyt "pohjat" kantavat vuo-desta toiseen. Aloin vähitellen iloita siitä, että olen kuin rahtiajuri, joka on opettanut he-vosensa kulkemaan tiettyä reittiä, voi antaa tämän vain viedä samaa uraa yhä uuestaan ja uudestaan. Siitä keskustelin myös monien kollegojen kanssa. Heille oli karttunut vuosien varrella saman kaltaisia kokemuksia. OLihan se toki työn ekonomiankin kannalta miele-kästä, että ei jatkuvasti joudu keksimään pyörää uudelleen. Toisaalta huomasin, että urau-tuminen tappoi sitä intohimoa, joka teki työn mielekkääksi, nautittavksi ja hauskaksi. Tä-män suuntainen kehitys oli jatkunut jo yli kymmenen vuotta.

Muutos tapahtui, kun tulin hakeutuneeksi ***** yliopiston OKL:n didak-tiikan yp lehtorin viransijaiseksi. Jouduin tai oikeammin pääsin jälleen tekemisiin teori-oiden kanssa. Luennot, demonstraatiot, opiskelijoiden ohjaus ja arviointi sekä tuomaama-ton jatkuva peilaaminen omaan aiempaan kokemukseeni opettajan työstä saivat minut

heräämään jälleen uuden äärelle. Sain käytännössä huomata, että on lukematon määrä tapoja opattaa samat asiat oikein. KUn aimmin koin, että hienoa olla rutinoitunut ja kaavoihinsa kallistumassa oleva kokenut opettaja, nyt oivalsin, että opettajuus on niin luovaa toimintaa, että on hyvä, jos opettaja on valmis jatkuvasti kouluttautumaan ja uudistumaan. Siihen tarvitaan tueksi myös sitä teoriaa, jota monet käytännön työtä kauan tehneet aliarvostavat.

Kun palasin takaisin vakituiselle virkapaikalleni, olin innokas uudistumaan ja valmis aina uudelleen ja uudelleen tekemään jutut eri tavoin!!! Se virkisti, estää henkisen sammaloitumisen ja innostaa pitämään opettajaa ammatillisesti ajan tasalla ja hakeutumaan ahkerasti täydennys- ja jatko opintoihin. Ja kun jäin pari vuotta sitten työstäni pois, oli mieleni haikea, sillä olisin ollut eri tavoin valmis kehittämään työtäni ja koko kouluyhteisöä. Teoriaan tarttuminen reilun kymmenen opettajavuoden jälkeen olisi jokaiselle meistä erittäin voimaannuttava oman opettajuuden toteuttamisen kannalta. Suosittelemme sydämellisesti näitä virassa kasvattavia katkoksia rutinoituneeseen arkeen! Tällaisen asian ajavat hyvät koulutuspäivät, joihin varmasti kannattaa osallistua, vaikka ei olisi velvoitettukaan.

LIITE 6: Tiivistelmät tilannekuvauksista

Vastaaja 1 = Auli

Tilanne 1. Eri tahojen määrä, joiden kanssa yhteistyötä tehdään, on yllättänyt aloittelevan opettajan. Opettaja on kokenut oppivansa eri tahojen kohtaamisen tavoista ja siitä, keiden kanssa tiettyjä asioita hoidetaan.

Tilanne 2. Työn aloittaminen mentorin avustuksella. Opettaja on oivaltanut kollegoiden tuen merkityksen oman ammatillisen kasvun kannalta.

Tilanne 3. Noviisiopettaja on hypännyt kesken lukuvuoden ensimmäisen luokan opettajaksi ja hänet on erityisesti yllättänyt yhteydenpidon määrä ja tavat vanhempien kanssa ja hän on tätä kautta oppinut työn organisoinnista.

Vastaaja 2 = Milja

Tilanne 4. Vapaamuotoiset keskustelut koulunjohtajan kanssa avoimessa ilmapiirissä. Keskustelut ovat vahvistaneet ammatillista minää, rohkaissheet tekemään työtä omalla persoonalla sekä antaneet mahdollisuuden myöntää omat heikkoutensa ja kehittää niitä itselle sopivassa tahdissa.

Tilanne 5. Koulun vaihtaminen. Opettaja koki erilaisissa kouluissa työskentelyn auttaneen löytämään omaa tapaa olla opettaja ja päättämään sellaiseen toimintaympäristöön, jossa hänen on hyvä olla.

Vastaaja 3 = Hilla

Tilanne 6. Yhteentörmäys toisen opettajan kanssa palaveratessa. Opettaja kommentoi ajattelemattomasti toista opettajaa. Opettaja pysähtyi pohtimaan omia vuorovaikutustaitojaan. Hän kokee oppineensa toimimaan paremmin työyhteisön jäsenenä toisia enemmän kuunnellen ja erilaisuutta hyväksyen.

Vastaaja 4 = Ville

Tilanne 7. Haastavasti käyttäytyneeseen lapseen tutustuminen kuunnellen ja keskustellen ja näin lapsen luottamuksen voittaminen auttoivat mitoittamaan opettajan vaatimukset lasta kohtaan uudelleen. Opettaja oivalsi, miten tärkeää ajan antaminen, kannustus ja rohkaisu lapsille on ja sen, että lapsen käytöksen taustalla olevat syyt on osattava ottaa huomioon.

Vastaaja 5 = Eelis

Tilanne 8. Opettaja on tietoisesti opetellut oman toimintansa jatkuvaa reflektointia eri tilanteissa, joita hän luettelomaisesti esittää.

Vastaaja 6 = Eevamaria

Tilanne 9. Oman opettajan kohtaaminen 1. luokalla. Oivalsi silloin, että haluaisi tulla opettajaksi.

Tilanne 10. Omat opetusharjoittelukokemukset eivät olleet tyydyttäneet ohjaajien osalta, mutta ne ovat saaneet opettajan haluamaan olla parempi ohjaaja omille opiskelijoilleen.

Tilanne 11. Pääsy työskentelemään harjoittelukoulussa, joka on motivoitunut hänet tekemään paljon töitä pärjätäkseen. Hän on saanut paljon ideoita ja osaamista toisilta opettajilta.

Vastaaja 7 = Lauri

Tilanne 12. Oppilaalta, jonka kanssa opettajalla oli vaikeuksia selvitä, saatu hyväksi koettu palaute. Tilanne sai pohtimaan oman opettajuuden hyviä puolia ja hälventämään liiallista itsekriittisyyttä työtään kohtaan.

Tilanne 13. Oppitunneille tehtyjen suunnitelmien mönkään meneminen. Opettaja on oppinut heittäytymään paremmin tilanteen vietäväksi luottaen siihen, että oppimistavoitteet kuitenkin saavutetaan. Rentouden löytäminen työhön.

Vastaaja 8 = Louna

Tilanne 14. Tilanne, jossa selvitettiin oppilaiden huonoa käytöstä suuren yhteistyötahojoukon kanssa. Opettaja oppi kuinka tilanteita voidaan ratkaista yhteistoimin. Oli ymmärtänyt kollegoiden, rehtorin ja hyvän ilmapiirin merkityksen omaa ammatillista kasvua tukevin tekijöinä.

Vastaaja 9 = Anu

Tilanne 15. Suuttuminen ja vastahyökkäys tilanteessa, jossa opettaja koki hankalan vanhemman hyökkäävän omaa opettajuuttaan vastaan. Opettaja oppi tilanteen kautta ymmärtämään vanhempia ja syitä heidän käyttöksensä taustalla paremmin sekä kehitti omia ammatillisia vuorovaikutustaitojaan.

Vastaaja 10 = Saara

Tilanne 16. Oppilaiden jatkuva kieltäminen aiheutti lapsissa uhmakasta käytöstä. Vasta myöhemmin opettaja oivalsi oppilaiden hyvän käytöksen huomioimisen sekä positiivisen palautteen merkityksen oppilaiden työskentelyn sekä hyvän oppilas-opettaja suhteen muotoutumisen kannalta.

Tilanne 17. Oppilaan kanssa käydyt keskustelut sekä oivallus siitä, miten eri tavoin lapsi käyttäytyy ryhmässä ja opettajan kanssa kahden kesken. Oivalsi, miten tärkeää kahdenkeskinen keskustelu oppilaan tuntemisen kannalta on. Oppilaantuntemus lisääntyi.

Tilanne 18. Moniammatillisen työryhmän tapaamiset oppilashuoltoryhmässä. Opettaja on oppinut paljon kuunnellessaan kokeneempien opettajien ajatuksia ja neuvoja. Hän on oppinut suhtautumaan niihin myös kriittisesti.

Vastaaja 11 = Kaisla

Tilanne 19. Osallistuminen hankkeeseen ja muutosvastarinnan kokeminen työyhteisössä sekä perheissä. Vastustajien mielipiteet laittoivat tekemään entistä enemmän töitä ja lopulta kaikki olivat tyytyväisiä. Opettaja sai voimaa ja uskoa siihen, että kehittämistyö kannattaa. Hän myös ymmärsi, että osalta kollegoista ja vanhemmista vie pitemmän aikaa hyväksyä muutosta.

Tilanne 20. Opettaja sai vanhemmalta tunnepitoisesti suurta kiitosta tehtyään pitkäaikaisesti töitä oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen eteen. Tästä seurasi vanhemmalta saadun tunnustuksen merkityksen ymmärtäminen.

Vastaaja 12 = Riikka

Tilanne 21. Oman lapsen saaminen ja tätä kautta oppilaiden parempi ymmärtäminen.

Tilanne 22. Inklusion myötä erityisopettajan kanssa toteutettu yhteisopettajuus, josta seurasi uusien työtapojen oppiminen.

Tilanne 23. Aktiivinen erilaisissa koulutuksissa käyminen. Oman ammatillisen osaamisen kartuttaminen sekä työkokemuksen käyttäminen hyödyksi opiskellessa.

Vastaaja 13 = Sakari

Tilanne 24. Oppilailta saatu positiivinen palaute ja luottamuksen osoittaminen on saanut pohtimaan sitä, onhan opettaja aina luottamuksen arvoinen.

Tilanne 25. Luokassa pitkäaikaisen kiusaamisen ratkeaminen antamalla oppilaille vastuuta ja vapautta leirikoulun aikana toteuttaa itsenäisempää toimintaa, joka johti tiiviiseen ryhmäytymiseen. Opettaja oivalsi, miten tärkeää on uskaltaa antaa myös lapsille vastuuta ja vapautta tietyissä raameissa eikä pitää aina itse tiukkoja ohjia kaikissa tilanteissa.

Vastaaja 14 = Martti

Tilanne 26. Koulutukseen hakeutuminen. Sai koulutuksesta työvälineitä, jotka toimivat piristysruiskeena omalle työssä jaksamiselle.

Tilanne 27. Opettaja uskaltautui ottamaan ensimmäisen luokan ensimmäistä kertaa. Huomasi, että omalta mukavuusalueelta poikkeamisen kautta voi löytää asioita, joista todella pitää.

Vastaaja 15 = Johanna

Tilanne 28. Koulun kehittämiskoulutuksiin hakeutuminen ja sitä kautta koulun kehittäminen. Opettaja koki työn innostavana ja sai sen kautta myös arvostusta ja merkitystä omalle työlleen.

Tilanne 29. Toisille ja epäilijöille oman osaamisen todistaminen motivoi tekemään kovasti töitä. Opettaja oppi pitämään kiinni omista vahvuuksistaan.

Tilanne 30. Moninainen yhteistyö apulaisrehtorina toimiessa ja vaikeiden oppilashuollolisten tilanteiden ratkominen kasvattivat kohtaamaan asioita ja ihmisiä sekä ratkomaan vaikeita ongelmatilanteita.

Tilanne 31. Haastavan pienluokan opettajana ja useiden yhteistyötahojen kanssa toimiminen. Koulunavustajan osaamisen ja rehtorin antaman luottamuksen merkityksen ymmärtäminen omaa työtä tukevinä tekijöinä.

Tilanne 32. Oman luokanopettajan koulutuksen päivittäminen ja opiskelu toisten kokeneiden luokanopettajien kanssa. Oivallus siitä, ettei itsensä ja yhteisön kehittämisen tarvitse pysähtyä koskaan.

Vastaaja 16 = Otto

Tilanne 33. Onnistumisen kokemuksen saaminen hankalan oppilaan kanssa toimimisesta. Opettaja oivalsi, että opettajan johdonmukainen käytös sekä selkeän linjan vetäminen ovat palkitsevia niin opettajalle kuin oppilaallekin.

Vastaaja 17 = Salme

Tilanne 34. Oppilaan kohtaaminen ystävällisesti ja tasavertaisena keskustelukumppanina tämän huonosta käytöksestä riippumatta, ymmärtäen tämän hankalat taustat. Opettaja oivalsi, mikä merkitys on oppilaan kohtaamisena ihmisenä ymmärtäen tämän elämän kiipuilut.

Tilanne 35. Toisten opetuksen seuraaminen. On voinut omaksua toisilta hyviä menettelytapoja ja toisaalta oivaltanut, miten ei halua toimia.

Tilanne 36. Oppilaan suojeleminen nolossa tilanteesta muiden pilkalta. Opettaja toimi sensitiivisesti ja huomasi, kuinka tärkeää se oppilaille oli.

Vastaaja 18 = Lassi

Tilanne 37. Opettaja koki säikähtäneiden oppilaiden turvautuvan häneen tilanteessa, jossa kaksi lasta oli eksynyt suunnistettaessa. Opettaja ymmärsi vastuun määrän ja tärkeytensä oppilaiden elämässä ja asennoitui vakavammin opettajan tehtävää kohtaan.

Vastaaja 19 = Päivikki

Tilanne 38. Hankalan oppilaan koti kyseenalaisti opettajan toiminnan täysin haukkuen opettajaa reissuvihiin välityksellä. Opettaja uupui työssään. Opettaja koki, ettei tämä työ ole häntä varten. Ymmärsi kodin tuen merkityksen opettajan työlle.

Vastaaja 20 = Meeri

Tilanne 39. Vakituisen paikan saaminen ja sitä kautta itsevarmuuden lisääntyminen työssä. Paikan vakinaistaminen rohkaisi opettajaa olemaan enemmän oma itsensä työssään sekä myös myöntämään heikkoutensa.

Tilanne 40. Omien lasten saaminen. Opettaja ymmärtää nyt lapsia ja lapsuutta paremmin ja osaa asettua paremmin oppilaiden vanhempien rooliin.

Tilanne 41. Työparin vaihtuminen ja yhteisopettajuus kokeneen opettajan kanssa. Tästä seurasi työn mahdollisuuksien aukeaminen uudella tavalla sekä uusien työtapojen oppiminen ja rohkeus kokeilla uusia juttuja työssä toisen tukemana.

Tilanne 42. Yhtenäiskoulussa työskentely. Erilainen ympäristö ja suuri työyhteisö monitaustaisine opettajineen on opettanut paljon uusia menetelmiä ja toimintatapoja.

Vastaaja 21 = Matti

Tilanne 43. Aikoinaan työmaailmaan siirtyessään opettajan työn todellisuuden kohtaaminen. Opettajuus painottuikin kasvattamiseen, ihmisyyteen, turvallisenä aikuisena oleminen koulutuksen antaman sisältötiedon mekaanisen siirtämisen sijaan. Oivalsi työn merkityksen ihmisyyden ja kohtaamisen näkökulmasta unohtamatta kuitenkaan kouluttautumisen merkitystä opettajuuden perustana.

Vastaaja 22 = Olavi

Tilanne 44. Työn rutinoitumisen katkaiseminen hakeutumalla välillä yliopistoon lehtoriksi. Oivallus jatkuvan itsensä kehittämisen tärkeydestä ja kyky tarkastella tietoa käytännön kokemuksen valossa. Innostus yhteisön kehittämiseen heräsi myös.