

"Eihän tää menekään näin, kun mulle on sanottu!"
– Tutkimus luokanopettajien käsityksistä ja
luokanopettajaopiskelijoiden odotuksista opettajan työstä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Sonja Varvas
Huhtikuu 2009

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

"Eihän tää menekään näin, kun mulle on sanottu!" – Tutkimus luokanopettajien käsityksistä ja luokanopettajaopiskelijoiden odotuksista opettajan työstä

Sivumäärä: 95 sivua + 1 liite

Sonja Varvas

Huhtikuu 2009

Tiivistelmä

Tutkimukseni käsittelee luokanopettajien käsityksiä ja luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia opettajan työstä. Koen käsitykset liittyvän menneisyyteen ja nykyisyyteen, kun taas odotukset koen liittyvän tulevaisuuteen. Tarkastelen tutkimuksessani sitä, minkälaisen kuvan opettajankoulutus antaa opettajan työstä. Oikean kuvan antaminen on siitä syystä tärkeää, ettei vastavalmistunut opettaja monien vuosien opiskelujen jälkeen työelämässä huomaa opettajan työn olevan aivan toisenlaista kuin oli ajatellut opiskelujen aikana. Pahimmassa tapauksessa se voi aiheuttaa ammatinvaihdon. Tutkimukseni on laadullinen, taustafilosofialtaan fenomenologis-hermeneuttinen ja se noudattaa narratiivista metodologiaa. Tutkin siis itse asiassa opiskelijoiden ja opettajien narratiivista opettajaidentiteettiä, kun tarkastelen luokanopettajien käsitysten tarinoita ja luokanopettajaopiskelijoiden odotusten tarinoita.

Tutkimushenkilöinäni oli kuusi opettajaa ja kuusi opiskelijaa. Molemmat sukupuolet olivat tasaisesti edustettuina. Iältään opettajat olivat 30–53 -vuotiaita ja opiskelijat olivat 23–31 -vuotiaita. Tutkimusmenetelmänäni oli teemahaastattelu, jonka teemat olivat ammattitaito, identiteetti, pystyvyys, oppilaat, vuorovaikutus, sidosryhmät, monikulttuurisuus sekä oppilaiden erityistarpeet. Haastattelussa oli lisäksi muutama teemojen ulkopuolinen kysymys.

Analysoin ensiksi opettajien ja opiskelijoiden kertomuksia teemojen mukaan. Pyrin löytämään kertomuksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä ryhmien sisällä että ryhmien välillä. Ryhmillä tarkoitan siis opettajaryhmää ja opiskelijaryhmää. Tämän jälkeen kokosin opettajien kertomuksista opettajien tarinan ja opiskelijoiden kertomuksista opiskelijoiden tarinan. Näen kertomuksen ja tarinan synonyymeinä. Kokosin siis kertomuksia yhdistäviä tekijöitä yhteen kunkin ryhmän sisällä. Tarinoiden muodostamisella pyrin täydentämään ensimmäistä, teemojen mukaan tehtyä analyysiä.

Odotuksissa ja käsityksissä ilmeni jonkin verran eroja. Kuitenkin opiskelijat tiesivät, että heidän opettajaidentiteettinsä on keskeneräinen. Lisäksi he tiesivät sen, etteivät he osaa kaikkea eivätkä he tiedä kaikkea opettajan työstä. Opiskelijat olivat kuitenkin tulevaisuuden suhteen luottavaisia, koska he korostivat kokemuksen merkitystä. He luottivat siihen, että kokemuksen myötä opettajan työn vaatimat tiedot ja taidot kehittyvät. Samalla tavalla asian kokivat myös opettajat. He pitivät opettajankoulutuksen antamia valmiuksia vähäisinä. Valmistuttuaan osa opettajista kohtasi positiivisia ja negatiivisia yllätyksiä ja osa ei. Jälkimmäiset opettajat eivät kuitenkaan nähneet opettajankoulutuksen ansiona sitä, että opettajan työ oli sellaista kuin he kuvittelivatkin. Nämä opettajat olivat tehneet joko ennen opettajankoulutusta tai sen aikana opettajan työtä, mikä nähtiin erittäin tärkeässä osassa oikean kuvan saamisessa opettajuudesta. Eduksi nähtiin myös se, että oli opettajaperheestä. Osa tutkittavista oli lapsesta asti kuullut erilaisia positiivisia ja negatiivisia tarinoita opettajan arjesta kotona. Sitä kautta he olivat eläytyneet opettajan työhön. Opettajankoulutuksen ei edes nähty voivan antaa kunnollisia valmiuksia opettajuuteen.

Avainsanat: Identiteetti, opettajan työ, odotus, käsitys, narratiivisuus.

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Käsitteiden määrittelyminen	1
2 Opettajuus ja opettajan työ.....	4
2.1 Opettajuus	4
2.1.1 Opettajuus alkaa rakentua jo opettajankoulutuksessa.....	4
2.1.2 Ammatillinen identiteetti	5
2.1.3 Hyvä opettaja	9
2.1.4 Autenttinen opettaja	11
2.1.5 Varhaiset uskomukset vaikuttavat opettajan toimintaan	12
2.1.6 Opettajuus vuonna 2010	13
2.2 Opettajan työ.....	14
2.2.1 Opettajan työ ei ole pelkkää opettamista	15
2.2.2 Opettajan työn erityislaatuinen luonne	16
2.2.3 Opettajan työn käsitteleminen opettajankoulutuksessa	17
2.2.4 Opettajan työn tulevaisuus.....	18
3. Ammatillinen kehittyminen	20
3.1 Ammatillinen kehittyminen ei lopu koskaan	20
3.2 Ammatillisen kehittymisen osa-alueet	21
3.3 Aikaisemmat oppimiskokemukset ja ammatillinen kehittyminen	24
3.4 Ammatillinen kehittyminen tulee yhä tärkeämmäksi tulevaisuudessa	25
4 Narratiivinen opetussuunnitelma	27
4.1 Vallitsevan opetussuunnitelma-ajattelun uudistaminen.....	27
4.2 Narratiivisen opetussuunnitelman tavoitteet.....	28
5 Aiempia tutkimuksia.....	29
5.1 Tutkimus opettajien ja rehtoreiden jaksamisesta odotusten ristitulessa.....	29
5.1.1 Rehtoreiden ja opettajien työssä jaksaminen ja kehittyminen	29
5.1.2 Sopeutumishokki	30
5.1.3 Jaksamisen eväät.....	31
5.2 Tutkimus opettajien työuran muutoksesta	32
5.2.1 Ammatillinen kriisi	32
5.2.2 Työympäristössä ilmennyt kriisi.....	34
5.2.3 Henkilökohtaiset tekijät.....	34
6 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja toteutus.....	36

6.1 Tutkimuskysymykset	36
6.2 Kvantitatiivisuus ja kvalitatiivisuus	36
6.3 Fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia	37
6.3.1 Fenomenologia.....	38
6.3.2 Hermeneutiikka	39
6.4 Narratiivisuus	40
6.4.1 Narratiivisuuden taustaa.....	40
6.4.2 Narratiivinen tutkimus	41
6.4.3 Narratiivinen vastaan elämäkerrallinen lähestymistapa.....	42
6.5 Teemahaastattelu.....	43
6.6 Tutkimuksen suorittaminen.....	44
7. Tutkimuksen tulokset.....	46
7.1 Tuloksia narratiivien analyysin mukaan	46
7.1.1 Identiteetti	46
7.1.2 Ammattitaito.....	49
7.1.3 Pystyvyys	52
7.1.4 Opettajan työssä kohdattavat vuorovaikutustilanteet	54
7.1.5 Oppilaat	57
7.1.6 Maahanmuuttajaoppilaat ja oppilaat, joilla on erityistarpeita	60
7.1.7 Sidosryhmät.....	64
7.1.8 Erittäin hyvän ja erittäin huonon työpäivän kuvaus	66
7.1.9 Opettajien kuva opettajan työstä heidän opiskeluaikanaan	73
7.1.10 Opiskelijoiden kuva tulevaisuudestaan	77
7.2 Tuloksia narratiivisen analyysin mukaan.....	78
7.2.1 Opettajien tarina	79
7.2.2 Opiskelijoiden tarina.....	81
8 Pohdinta	84
8.1 Mitä kertomuksista erityisesti selvisi?	84
8.2 Luotettavuus.....	87
8.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista.....	89
8.4 Lopuksi.....	90
Lähteet.....	91
LIITE 1.....	96

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen taustaa

Tavoitteenani on tarkastella, millaisia ovat luokanopettajaksi opiskelevien odotukset ja valmiiden luokanopettajien käsitykset opettajan työstä sekä vertailla niitä keskenään. Kuvaan ja tarkastelen sitä, millaisen kuvan opettajankoulutus opettajan työstä antaa. Oikean kuvan antaminen on mielestäni tärkeää, ettei juuri valmistunut luokanopettaja huomaa lukeneensa monien vuosien ajan aivan toisenlaiseen ammattiin kuin on koko ajan kuvitellut. On yhteiskunnankin kannalta tärkeää, ettei taloudellisia ja muita voimavaroja ole kulutettu monien vuosien ajan sellaiseen opiskelijaan, joka valmistuttuaan vaihtaakin heti alaa. Mielestäni aihetta on kannattavaa tutkia myös sen takia, ettei sitä ole vielä kauheasti tutkittu. Monet tutkimukset käsittelevät ennemminkin sitä, minkälaisia odotuksia opettajat joutuvat kohtaamaan muilta tahoilta työsssänsä. Yksi syy aihevalintaani on myös oman työelämän alkaminen ja siihen varautuminen etukäteen.

1.2 Käsitteiden määrittelyminen

Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä. Fenomenografian mukaan on vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat käsityksiä. Nämä käsitykset nähdään muuttuvina. (Metsämuuronen 2003, 174–175.) Käsittäminen tarkoittaa merkitysten antamista (Järvinen & Järvinen 1996, 60). Käsitys on muodostunut kokemuksen ja ajattelun avulla (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 117). Näen, että tietyn ajan työssä olleelle luokanopettajalle on muodostunut erilaisia käsityksiä luokanopettajan työstä kokemuksen myötä. Luokanopettajaksi opiskeleville on harvoin tullut kokemusta niin paljon opettajan työstä, että voitaisiin puhua heidän käsityksistään opettajan työtä kohtaan. Tämän takia puhunkin luokanopettajaksi opiskelevien odotuksista. Koen odotukset niin, että jotain odotetaan tapahtuvan tulevaisuudessa. Opettajan työn arkihan on opiskelijoilla edessä tulevaisuudessa.

Rakentaessamme identiteettiämme muodostamme käsityksiä yksilöllisyydestämme, arvoistamme ja päämäärästämme. Identiteetti ei kuitenkaan ole pelkästään yksilöllinen prosessi, vaan siinä on aina

mukana ympäristö. Lähiyhteisö ja yhteiskunta asettavat rajat identiteetin luomiselle. (Fadjukoff 2009, 179.) Identiteettiin liittyy vahvasti kysymys ”Kuka olen?”. Tähän kysymykseen kuuluvat myös kysymykset ”Mihin kuulun?” sekä ”Minne menen?”. Vastaukset näihin kysymyksiin rakentuvat koko elämämme ajan. Rakennamme koko ajan kertomusta tai kertomuksia, jotka muotoutuvat ajatustemme ja erilaisten tapahtumien kautta elämässämme. Kysymyksiä ”Kuka olen?” ja ”Keitä me olemme?” vastaukset muotoutuvat kertomusten ja itseilmausten kautta. Identiteetti on samaan aikaan sekä samana pysymistä että muuttumista. Ihminen muuttuu ajan kuluessa, mutta kuitenkin tietty osa ihmisestä ei muutu. Esimerkiksi luonteenpiirteet ovat yleensä hyvin pysyviä ominaisuuksia. (Heikkinen 1999, 275–279.) Identiteetin käsitteeseen liittyy myös minän käsite. Ne eivät kuitenkaan ole sama asia. Identiteettiin kuuluvat ihmisen tuntemukset siitä, kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Minäkuva taas liittyy ihmisen kuvaan itsestään, jossa itsetunto on tärkeässä osassa. Minuus muodostuu minäkuviin tai identiteettien muodostamasta kokonaisuudesta. Kysymys ”Kuka olen?” ei ole riittävä minuuden rakentamisessa vaan jopa tärkeämmässä osassa on kysymys ”Missä olen?”. (Ropo 1999.) Identiteettiin liittyy se, miten ihminen kokee sen, että hänen olemassaolonsa toisaalta muuttuu ja toisaalta pysyy samana. Voidaan ajatella, että opettajuus on yksi kokonainen tarina, joka koko ajan muuttuu ja kehittyy. Tähän tarinaan sisältyy opettajaksi tuleminen, opettajana toimiminen sekä opettajan ammatin olemus. Narratiivisesti ajateltuna kertomukset rakentavat identiteettiä. (Kari & Heikkinen 2001, 48.)

Näen niin, että luokanopettajaopiskelijan odotukset opettajan työstä muodostavat yhden kokonaisen tarinan, joka on rakentamassa hänen opettajaidentiteettiään. Myöhemmin odotukset muuttuvat kokemuksen myötä käsityksiksi opettajan työstä. Vastaavasti nämä käsitykset muodostavat yhden kokonaisen tarinan, joka taas omalta osaltaan on vaikuttamassa opettajaidentiteettiin. Tämä käsitysten tarina eroaa odotusten tarinasta siinä, että odotusten tarinaan liittyy oleellisesti tulevaisuus, kun taas käsitysten tarinaan liittyvät menneisyys ja nykyisyys. Käsitysten tarina on muotoutunut alun perin odotusten tarinasta. Kun tutkimuksessani tutkin opiskelijoiden odotusten ja opettajien käsitysten tarinoita, tutkin itse asiassa myös heidän narratiivista ammatti-identiteettiään. Vaikka näenkin niin, että ammatillinen identiteetti alkaa muodostua opettajankoulutuksessa, ei voida kuitenkaan jättää huomioimatta identiteettiä, joka yksilöllä on jo ennen opettajankoulutusta. Tämä identiteetti varmasti vaikuttaa ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Jokaisella ihmisellä on paljon kokemuksia koulusta omilta kouluajoilta. Nämä kokemukset voivat vaikuttaa vahvasti vielä opettajankoulutuksessakin. Suurimmat syyt, miksi itse olen hakeutunut opettajankoulutukseen, ovat juuri nämä omat positiiviset kouluaikaiset kokemukset sekä omilta opettajilta saatu kuva opettajan työstä. Ropon ja Gustafssonin (2006, 55) mukaan oppiminen liittyy erittäin läheisesti

minuuden ja identiteetin kehittymiseen ja muutokseen. Oppiminen ja opiskelu suuntautuvat sen mukaan, mitä ihminen haluaa olla, mitä hän ei halua olla ja miksi hän kokee itsensä. Tämän takia kokenkin, ettei opiskelu pelkästään sijoitu nykyaikaan, vaan mukana on myös menneisyys ja tulevaisuus.

2 Opettajuus ja opettajan työ

2.1 Opettajuus

Opettajuus liittyy vahvasti tutkimuksen aiheeseen siinä missä opettajan työkin. Tutkimaani opettajien ja opiskelijoiden ammatillista identiteettiä on vaikea erottaa opettajuudesta. Opettajuuden käsitettä on paljon käytetty puhuttaessa opettajankoulutuksesta. Opettajaksi tuleminen nähdään sisäisenä, henkisenä kasvamisena, joka tapahtuu pikkuhiljaa. Opettajan ammatti nähdään toisenlaisena ammattina kuin monet muut. Esimerkiksi automekaanikoksi valmistutaan, mutta ei voida puhua samassa mielessä opettajaksi valmistumisesta. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

2.1.1 Opettajuus alkaa rakentua jo opettajankoulutuksessa

Karin & Heikkisen (2001, 44–46) mukaan ennen kuin opiskelija valmistuu opettajaksi, on tapahtunut paljon henkistä kasvamista, kypsymistä ja sitoutumista. Opettajankoulutus on vaikuttanut opiskelijan olemiseen ja ajatteluun. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että opettajan ammatti on erittäin sosiaalista työtä. Opettajuuskaan ei ole pelkästään yksilöiden henkistä kasvua, vaan se on myös sosiaalinen prosessi. Opettajuuteen kuuluu erilaisia arvoja ja normeja, jotka opettajan on opettajankoulutuksen aikana sisäistettävä. Näistä arvoista ja normeista harvoin puhutaan lukuun ottamatta tilanteita, joissa joku rikkoo niitä. Jokainen opettaja päättää itse, miten suhtautua erilaisiin normidotuksiin, mutta usein on niin, ettei opettajien muodostamaan ryhmään hyväksytä, ellei ole riittävän samanlainen muiden kanssa. Jokainen haluaa kuitenkin olla yksilö, joka erottuu tietyssä määrin muista. Jokaisen uuden opettajan tehtävänä onkin ratkaista tämä samanlaisuuden ja erilaisuuden välinen dilemma. Toinen ongelma, jonka uusi opettaja yleensä kohtaa, on vanhempien opettajien käytänteisiin tottuminen. Uusi opettaja on usein täynnä erilaisia ideoita, joilla voisi koulua kehittää. Vastaansa tämä uusi opettaja saa ehkäpä jo kymmeniä vuosia talossa olleita opettajia. Nämä opettajat ovat yleensä hyvin tottuneita vallitseviin olosuhteisiin, jolloin uuden opettajan uudistusideoita ei välttämättä katsota hyvällä. Vastavalmistunut opettaja ei saa luopua ideoistaan, mutta ideat pitää esittää siten, ettei ärsytä liikaa koulun toiminnassa mukana olevia muita ihmisiä. Vastavalmistuneen opettajan pitääkin olla hieman ovela.

Maailma ja yhteiskunta muuttuvat koko ajan. Samoin muuttuu myös opettajuus. Opettaja oli ennen sellainen, joka tiesi paljon monista asioista, ja hän toimi esikuvana muille ihmisille. Opettajan piti elää moitteetonta elämää. Nykyään opettajan tehtävänä on ennemminkin ohjata oppilaiden oppimista ja kasvua kuin jakaa tietoa. Opettajalta edellytetään reflektiivisyyttä ja kriittisyyttä. Näitä asioita opettajan odotetaan siirtävän myös oppilailleen, koska yhteiskunnan uudistaminen vaatii reflektiota ja kritiikkiä. Koska opettajuus on muuttunut ja muuttuu edelleen, ovat opettajankoulutuksen painotuksetkin muuttuneet. Ennen 1960-lukua opettajankoulutus painotti opettajapersoonaksi kasvattamista. 1970-luvulla siirryttiin opettajapersoonasta opettamisen tekniikoihin. Didaktiikan jälkeen alettiin painottaa opettajan ajattelua. Ensiksi ajattelussa vallitsi behavioristinen näkemys, jonka jälkeen tuli kognitiivinen ja konstruktivistinen näkemys. Ajattelun lisäksi tärkeää oli myös tiedon rakentumisen prosessit. Nyt ollaan siinä tilanteessa, että on ikään kuin palattu takaisin alkuun. Jälleen on alettu painottaa opettajapersoonaa, mutta hieman toisella tavalla. Reflektiivisyys on esillä nykyään paljon. Opettajankoulutuksessa tulevasta opettajasta pyritään tekemään reflektiivinen ajattelija, jolle oman työn arvioiminen on tärkeää. (Kari & Heikkinen 2001, 42–46.) Luonnollisesti myös opetussuunnitelmamallit ovat muuttuneet ajan kuluessa. Ropo, Mäkinen, Yrjänäinen, Syvänen & Portimojärvi (2009) ovat todenneet, ettei reflektiivisyys ole enää opettajankoulutuksessa hallitsevana mallina ainakaan opetussuunnitelmassa. On olemassa kolme erilaista opetussuunnitelmamallia, joihin kaikkiin liittyy identiteetti. 1970-luvulle asti opettajankoulutuksessa hallitsevana mallina oli moraalinen näkökulma identiteettiin. Tärkeänä pidettiin sitä, että tulevat opettajat olisivat moraalisia toimijoita. Tämän jälkeen mallina oli reflektiivinen näkökulma identiteettiin. Reflektiivisyyttä pidettiin tärkeänä uuden tiedon luonnissa ja ymmärtämisessä. Viime aikoina on tapahtunut muutosta reflektiivisyydestä narratiivisuuteen. Tämän näkökulman mukaan elämäntarinat muodostuvat sosiaalisessa kontekstissa ja omaelämäkerrallisena prosessina. Identiteetin rakentuminen vaatii tilanteita ja oppimisympäristöjä, jotka tuottavat ja ylläpitävät erilaisia keskusteluja. Joka tapauksessa identiteetin rakentaminen, muodostuminen ja muokkaaminen ovat tärkeitä opettajankoulutuksessa ja kouluissa. Ne perustuvat lukuisiin monimutkaisiin prosesseihin.

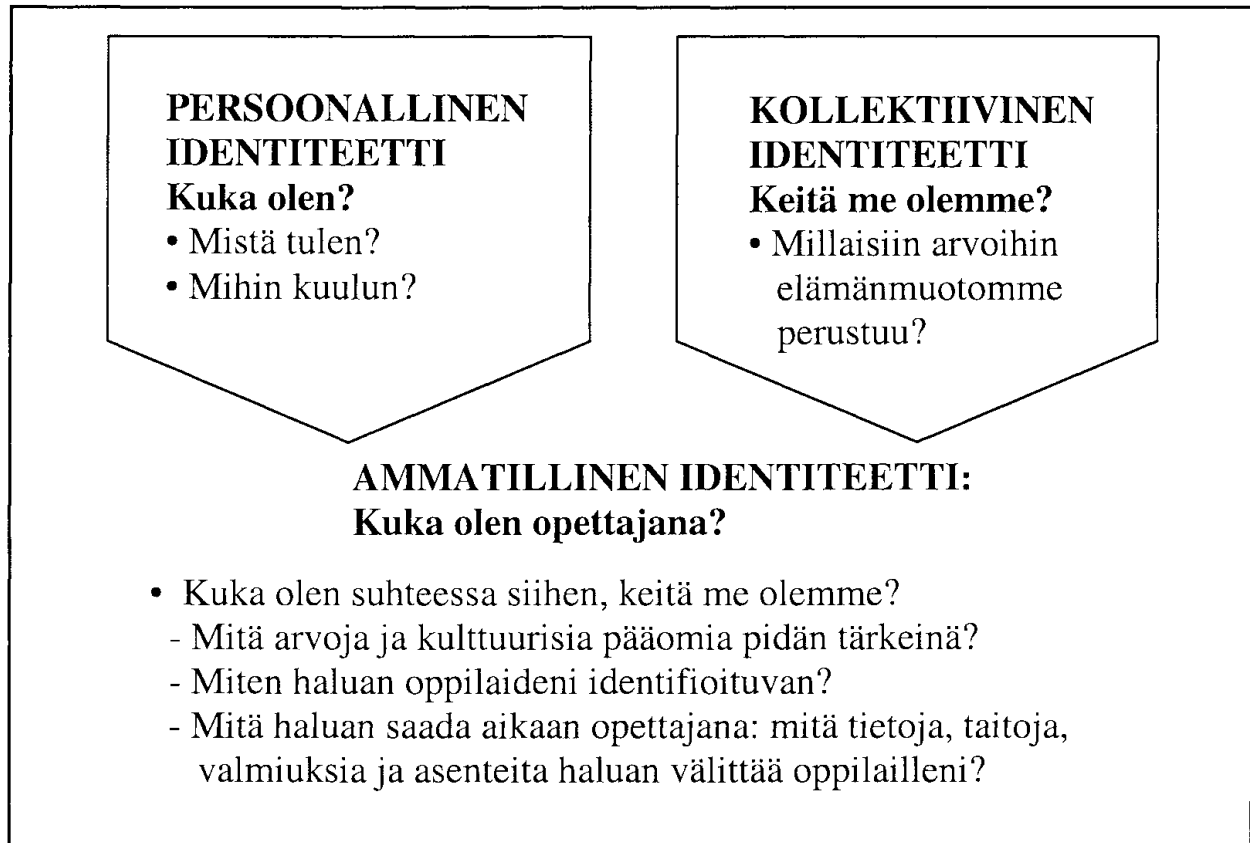
2.1.2 Ammatillinen identiteetti

Opettajuuteen liittyy vahvasti identiteetti ja varsinkin ammatillinen identiteetti. Kari & Heikkinen (2001, 48–53) kirjoittavat, että identiteetti hahmottaa ihmisen paikkaa maailmassa. Siihen liittyvät myös ihmisen olemassaolo ja tiedostaminen. Hermeneuttisen käsityksen mukaan itsetulkinnan

kautta koko identiteetti rakentuu. Itsetulkintaan kuuluvat varsinkin ihmisen kertomukset itsestään ja elämästään. Näiden kertomusten avulla ihminen muodostaa maailmasta kokonaiskäsityksen ja samalle tulkitsee kokemuksiaan. Identiteetti ei siis muodostu ilman toisia ihmisiä. Ihminen kertoo omasta elämästään tarinoita muille, mikä auttaa ihmistä ymmärtämään itseään. Heikkisen (1999, 282–283) mukaan narratiivisen identiteetin muodostumisessa ei ole ainoastaan mukana itsestä kerrotut tarinat vaan myös toisten kertomukset. Kun joku toinen kertoo tarinaa omasta elämästään, saatamme eläytyä vahvasti kertomukseen, koska se aktivoi omia vastaavanlaisia kokemuksiamme. Vaikka toinen ihminen kertookin tarinaa omasta elämästään, hän itse asiassa saattaa kertoa osittain myös omaa tarinaamme. Eläytyessään toisen tarinaan yksilö järjestelee samalla omia ajatuksiaan, eli hän rakentaa narratiivista identiteettiään. Myös esimerkiksi koskettavan kirjan lukeminen voi olla samalla oman narratiivisen identiteetin rakentamista. Erilaiset elämän käännekohtat rakentavat identiteettiä erityisesti. Ihmisellä on tarve sitoa yhteen ennen käännekohtaa ja sen jälkeen tapahtuneet tapahtumat. Tämä sitominen tapahtuu kertomalla kertomuksia. Kaikista eniten kertomuksia luonnollisesti syntyy kriisitilanteissa. Ihminen haluaa silloin rakentaa ehjän kokonaisuuden elämästään, jotta voisi selviytyä tilanteesta.

Identiteettejä on ihmisellä erilaisia. Yksi niistä on ammatillinen identiteetti eli tässä tapauksessa opettajaidentiteetti. Opettajaidentiteettiä rakentavat kaikenlaiset tilanteet. Sitä eivät pelkästään rakenna koulutus ja työ vaan myös vapaa-ajan kokemukset kuten esimerkiksi media, kaverit ja harrastukset. Opettajankoulutus antaa välineitä, joilla kehittää opettajaidentiteettiä. Opettajankoulutuksessa identiteetin rakentamisessa ovat paljon esillä itseilmaukset, kertomukset sekä reflektiivisyys. Vaikka opettajaidentiteetti kuinka kehittyisi, ei se tule koskaan täysin valmiiksi. Opettajan identiteetti vaikuttaa oppilaiden identiteettiin. Opettaja välittää oppilaille tärkeät tiedot, taidot ja arvot, joista oppilaat kehittävät sekä persoonallista että kollektiivista identiteettiään. Persoonallinen identiteetti määrittelee sen, kuka minä olen ja kollektiivinen identiteetti sen, keitä me olemme. (Kari & Heikkinen 2001, 48–55.) Persoonallisessa identiteetissä on kyse siis yksilön subjektiudesta ja kollektiivisessa identiteetissä sosiaalisista ryhmistä ja yhteisöistä. Myös opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluvat persoonallinen ja kollektiivinen ulottuvuus. Ammatillinen identiteetti ja varsinkin opettajan ammatillinen identiteetti on vaikea sijoittaa pelkästään jompaankumpaan identiteettimuotoon. Opettajan ammatti on sen verran erityislaatuinen, ettei sitä voi verrata mihinkään muuhun ammattiin. On selvää, että opettaja välittää oppilailleen arvokkaita tietoja, taitoja ja arvoja. Opettajat eivät kuitenkaan välitä niitä samalla tavalla, vaan jokainen opettaja valitsee asioista sellaiset, joita hän itse pitää tärkeinä ja jättää valitsematta epäoleelliset. Opettaja siis siirtää kollektiivista identiteettiään, mutta kuitenkin samalla

luo sitä uudelleen. Ammatillinen identiteetti liittyykin sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin. Kaaviossa 1 Heikkinen on hahmotellut ammatillisen identiteetin suhdetta persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. (Heikkinen 1999, 284–285.)



Kaavio 1 Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina (Heikkinen 1999, 285).

Tutkimuksessani tutkin opiskelijoiden ja opettajien narratiivista opettajaidentiteettiä. Eteläpelto & Vähäsantanen (2006, 41–43) kokevat, että narratiivinen näkökulma tuo uusia puolia ammatilliseen identiteettiin. Ammatillisen tarinan tuottaminen tuo samalla myös reflektiivisyyttä omaa ammatillisuutta kohtaan. Narratiivisessa ammatillisuudessa on mukana menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Tarinassa on mukana oma kehityshistoria, mutta se aiheuttaa lisäksi muutosta ja reflektiota. Narratiivinen lähestymistapa on erittäin hyödyllinen jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden kohtaamisessa. Lisäksi se auttaa ammatillisen identiteetin muodostumisen alkuvaiheessa sekä erilaisissa murroskohdissa. Kertomus muovautuu ja rakentuu vasta kerrottaessa, eikä se ole valmiina olemassa aikaisemmin, koska yksilö valikoi mitä kertoo.

Vaikka nykyaikana korostetaan muun muassa jatkuvaa oppimista, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta sekä jaettua asiantuntijuutta, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, että ammatillisen identiteetin merkitys olisi jotenkin heikentynyt vaan paremminkin päinvastoin. Oli työ mikä tahansa, on oman osaamisen tunnistaminen ja arviointi yhä enemmän mukana työelämässä. Jokaisen työntekijän on syytä muodostaa omat käsityksensä suhteestaan ammattiin ja yleisesti työhön. Kuitenkin yhä harvemmin ihminen voi olla samassa työssä koko ikänsä. Alaa saattaa joutua vaihtamaan moneen kertaan elämän aikana, mikä tarkoittaa aina uuden tai ainakin osittain uuden ammatillisen identiteetin muodostamista. Kuitenkin ammatillisen identiteetin rakentuminen vaatii jatkuvuutta ja ennustettavuutta, mikä on pahasti ristiriidassa nykyisen työelämän kanssa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28.)

Ropon, Mäkisen, Yrjänäisen, Syväsen ja Portimojärven (2009) mukaan opettajankoulutuksen yhdeksi päätavoitteeksi on asetettu ammatillisen identiteetin kehittäminen. Tämä tulee ilmi EU:n ja opetusministeriön papereista. Opettajankoulutuksessa identiteetin kehittäminen onkin jollakin tavalla huomioitu toisin kuin lasten ja nuorten opetuksessa. Huomioiminen olisi myös sillä tasolla tärkeää, koska identiteetti on tärkeässä osassa lasten ja nuorten elämässä. On välttämätöntä, että he myös tietävät, keitä he ovat. Opettajankoulutuksessa on oleellista, että opiskelijoista tulee yksilöitä, yhteisön jäseniä ja vastuullisia kansalaisia.

Tulevien opettajien on syytä hahmottaa kaksi asiaa. Ensinnäkin on tarpeellista hahmottaa se, mitä opettajuus on identiteettinä ja toiseksi se, että koulutus on kollektiivisten ja persoonallisten identiteettien muodostamista. Opettajankoulutus on identiteettityötä, vaikkei sitä varsinaisesti aloitettaisikaan. Kuitenkin identiteettiä pidetään monesti tärkeänä asiana, ja ammatillista identiteettiä rakennetaan tarkoituksella opettajankoulutuksessa. Ammatillista identiteettityötä voidaan tehdä esimerkiksi portfoliotyöskentelyssä sekä keskusteluryhmissä. Portfoliotyöskentelyssä opiskelijalla on omaa kasvuaan ja kehittymistään kuvaava kansio. Opiskelujensa aikana opiskelija tuottaa materiaalia kansioon. Opiskelija valitsee tuotoksistaan vain tietyt hänelle itselleen tärkeät tuotokset, jotka ovat hänen identiteettinsä rakentumisen kannalta tärkeitä. Keskusteluryhmissä opiskelija tuo esiin elämäänsä liittyviä kertomuksia, joiden kautta opettajuutta muodostetaan. (Heikkinen 1999, 289–290.) Eli myös ammatillisen identiteetin muodostumisessa on yhteisöllisyys tärkeässä osassa.

2.1.3 Hyvä opettaja

Arkipuheessa hyvän opettajan määritelmään kuuluu sekä ammatillinen että henkilökohtaisten ominaisuuksien ulottuvuus. Tärkeimpänä pidetään sitä, millainen opettaja on ihmisenä. Opettajan persoona on yksi hänen työväliseensä. Opettajan kuuluu hallita luonnollisesti opetettavat asiat, mutta sisältötieto ei ole ainoa hallittava asia, vaan menetelmätieto on myös tärkeää. Opettajan tulee olla ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen asiantuntija. Hänen kuuluu tietää prosesseista, jotka ovat mukana oppimisessa, sekä hänen kuuluu ymmärtää oppilaiden erilaiset valmiudet oppimiseen. Erilaiset tiedon hankinta- ja käsittelytavat on myös hyvä hallita, jotta niitä voisi opettaa oppilaille. Opettajan ammatissa vaaditaan sosiaalisia taitoja kuten esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, sosiaalista herkkyyttä sekä vahvaa henkilökohtaista näkemystä. Opettajan on tultava toimeen ainakin oppilaidensa, oppilaiden vanhempien, muiden opettajien sekä viranomaisten kanssa. (Kari & Heikkinen 2001, 41–42.) Voidaan sanoa, että opettajan perustaitoihin kuuluvat tehokas opetustilanteiden havainnointi, oppijoiden yksilöllisyyden tiedostaminen, opetuksen suunnittelu ja sopivien arviointimenetelmien kehittäminen (Luukkainen 2004, 307).

Äskeisessä hyvän opettajan kuvauksessa ei otettu huomioon opettajuuteen liittyvää tärkeää seikkaa eli identiteettiä. Heikkisen (1999, 275) mukaan ihmisen valmiudet, tiedot, taidot ja muut vastaavat piirteet eivät riitä kertomaan, millainen on hyvä opettaja. Opettajaksi kasvamisessa ei ole pelkästään kyse yksilön ominaisuuksien kehittymisestä, vaan se on myös itsensä löytämistä. Opettamisessa ovat suuressa osassa erilaiset arvot ja merkitykset. Identiteetti ja opettajankoulutus liittyvät vahvasti toisiinsa. Opettajan yhtenä tehtävänä koulussa on rakentaa oppilaidensa identiteettiä ja muun muassa saada heidät ymmärtämään, keitä he ovat. Opettaja ei voi tätä tehtävää toteuttaa, jos hän ei itse ole riittävästi perehtynyt näihin asioihin. Opettajankoulutuksen pitää olla kiinnostunut siitä, millä tavalla tuleva opettaja ymmärtää oppilaidensa identiteettien rakentumisen toteuttamisen.

Opettajan hyveet

Hyvän opettajan kuvailun lisäksi on erikseen määritelty opettajan hyveet. Moilanen (2001, 90–91) on nojautunut Sockettin tekstiin esitellessään viisi opettajan hyvettä: rehellisyyden, rohkeuden, huolehtimisen, oikeudenmukaisuuden sekä käytännöllisen viisauden. Opetuksen tarkoituksena voidaan pitää oppilaan kasvun tukemista sekä kulttuurin ylläpitämistä. Opettajan hyveitä pidetään sellaisina piirteinä, jotka vaikuttavat siihen, että opetuksen tarkoitus toteutuisi.

On tärkeää, että opettaja on rehellinen. Oppilas voi tällöin luottaa opettajaan ja varsinkin siihen, ettei mitään tietoja jätetä kertomatta. Mielenpitojen perusteluita pitäisi kunnioittaa. Rehellisyyteen kuuluu myös kritiikin esittäminen. Ei ole tarkoitus, että kaikki esitetyt asiat uskottaisiin mukisematta, vaan tarkoituksena on totuuden löytäminen. Kaikkiin kysymyksiin ei kuitenkaan löydy vastauksia. Tämä seikka täytyy hyväksyä rehellisyyden nimissä. Rehellisyyden vaaliminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Esimerkiksi kulttuurit ovat monesti rakentuneet erilaisten myyttien varaan. Nämä myytit ovat usein sellaisia, jotka eivät ole totta. Koulun tehtävänä on kuitenkin samaan aikaan myös kulttuurin säilyttäminen. (Moilanen 2001, 91–92.) Toiseksi esimerkiksi voisi ottaa joulupukin. Pitäisikö lapselle kertoa rehellisyyden nimissä, ettei joulupukkia ole olemassa? Asioilla on monesti eri puolensa, eivätkä asiat ole niin yksinkertaisia.

Toinen opettajan hyve on rohkeus. Opettajan täytyy uskaltaa puuttua kaikennäköisiin asioihin ja tilanteisiin, vaikka tietäisikin siitä seuraavan hankaluuksia. Oppilaiden etu on kuitenkin etusijalla. Rohkeuteen liittyy oleellisesti riskinotto, mutta myös terve maalaisjärki. Jos on rohkea, ei voi välttyä riskinotolta, mutta ei saa kuitenkaan olla tyhmänrohkea. Rohkeudella ei kuitenkaan pelkästään tarkoiteta suuria tekoja, vaan se voi olla myös arkipäiväistä. (Mt. 92.)

Huolehtiminen kuuluu opettajan työhön. Opettaja on vastuussa oppilaan kasvusta koulussa, ja hänen kuuluu pohtia, mikä on oppilaan parhaaksi. Opettaja ei kuitenkaan voi tehdä kaikkea oppilaansa puolesta. Jos näin tapahtuu, on kyse ylihuolehtivuudesta. Aivan kuten rohkeuttakaan, ei saa myöskään huolehtivuutta olla liikaa. Oppilaan on opittava kohtaamaan myös epäonnistumisia ja pelkoja, koska se rakentaa tervettä itseluottamusta. Opettajan kuuluu tällaisissa tilanteissa rohkaista oppilaita. Opettajan tehtävä on välittää, mutta kuunteleminen on yhtä tärkeää. Huolehtivuudessa ei siis ole kyse yksipuolisesta suhteesta. Jos opettaja välittää oikeasti oppilaistaan, hänen on otettava huomioon koko kouluyhteisö eikä pelkästään oman toiminnan vaikutukset. Koko koulun kehittäminen on toimintaa, joka liittyy myös oppilaiden huolehtimiseen. (Mt. 93.)

Yksi opettajan hyveistä on myös oikeudenmukaisuus. On selvää, että opettajan on kohdeltava oppilaitaan oikeudenmukaisesti. Se ei kuitenkaan tarkoita kaikkien oppilaiden samanlaista kohtelemista. Oppilaat eivät ole samanlaisia eikä heitä tule kohdella samalla tavalla. Esimerkiksi luokassa jotkut oppilaat tarvitsevat enemmän opettajan apua kuin toiset. Ei ole epäoikeudenmukaista, että opettaja auttaa enemmän joitakin oppilaita, jos nämä oppilaat ovat sellaisia, että he tarvitsevat enemmän opettajan apua. Maailma ei ole oikeudenmukainen. Jotkut

ihmiset ovat onnekkaampia kuin toiset. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö koulun tulisi pyrkiä oikeudenmukaisuuteen. (Moilanen 2001, 93–94.)

Moilasan (2001, 94–95) mukaan viides ja viimeinen hyve on käytännöllinen viisaus. Opettaja joutuu kohtaamaan jatkuvasti eripuolilta tulevia odotuksia, jotka saattavat olla ristiriidassa keskenään. Hyveiden avulla opettaja tekee ratkaisunsa ristiriitaisissa tilanteissa. Hyveet eivät kuitenkaan takaa sitä, että tehty ratkaisu on oikea. Oikean ratkaisun tekemiseen ovat positiivisesti vaikuttamassa kokemus, havainnot sekä teoreettinen tieto. Käytännöllistä viisautta tarvitaan aina. Sen kehittymistä edesauttavat kokemukset, opiskelu sekä omat pohdinnat. Käytännöllinen viisaus ei kehity pelkästään positiivisten kokemusten ansiosta, vaan myös vaikeudet kasvattavat.

2.1.4 Autenttinen opettaja

Autenttisuus on ominaisuus, joka joillakin opettajilla on ja joillakin ei. Tämän ominaisuuden pystyy huomaamaan opettajasta. Autenttisuus tarkoittaa aitoa, mutta opettajat, jotka eivät ole autenttisia, eivät ole kuitenkaan välttämättä epäaitoja. Epäaidon lisäksi voidaan ajatella autenttisen vastakohtaksi puutteellinen. (Laursen 2004, 19.)

Autenttisuuteen kuuluu olennaisesti oma henkilökohtainen valinta. Toisaalta siihen liittyy tunne siitä, että jokin velvoittaa ihmistä oman itsen ulkopuolella. (Mt. 27.) Opettaja ei voi olla autenttinen, jos hän on valinnut opettajan uran esimerkiksi vain sen takia, että suku on täynnä opettajia ja suvun hyväksyntä tulee ainoastaan tämän ammatin valinnan kautta. Kaiken on lähdettävä itsestä. Laursen (2004) mainitsee, että valinnassa on tarvinnut olla korkealla oleva tavoite, joka vie ihmistä eteenpäin. Opettaja näkee erittäin merkityksellisenä tämän tavoitteen ja on valmis tekemään töitä sen eteen. Esimerkiksi asianajajalla tämä tavoite voisi olla oikeudenmukaisuuden edistäminen. (Mt. 27.) Toisaalta myös opettajalla voi olla oikeudenmukaisuus korkeana tavoitteenaan. Laursen (2004, 27) kuitenkin huomauttaa, että autenttisuuteen kuuluu myös ammatillinen pätevyys. Opettaja ei voi olla autenttinen ilman kunnan pätevyyttä, koska muuten hän ei pysty toimimaan niin hyvin tavoitteen saavuttamiseksi.

Autenttisuus näkyy opettajasta ulospäin. Opettajalla on suuri halu opettaa, ja hän on hyvä innostamaan oppilaita oppimaan. Opettajasta huokuu sanoista, ilmeistä, eleistä, kehosta ja koko olemuksesta se, että oppiminen on arvokasta. Opettaja ei ainoastaan kiinnitä huomiota siihen, mitä

opettaa, vaan hän on kiinnostunut oppilaidensa oppimisesta. Opettaja kunnioittaa oppilaitaan. Autenttinen opettaja ei kuitenkaan pyri toimimaan yksin. Hän tekee yhteistyötä kollegoidensa kanssa, jotta asiat sujuisivat paremmin. (Laursen 2004, 28–29.)

Laursenin (2004, 175) mukaan autenttiseksi opettajaksi voi oppia. Ei ole mitenkään ennalta syntymässä määritelty, kenestä voi tulla autenttinen opettaja ja kenestä ei. Opettajan persoonallisuuden ei tarvitse olla tietynlainen. Autenttisuuden oppiminen kuitenkin vaatii halua, innostusta ja panostusta unohtamatta pedagogista pätevyyttä ja perusteellisia tietoja aineista. Perustaidoista kaikki lähtee etenemään. Voidaan sanoa, että autenttisuudessa ihminen ja ammatti tulevat yhdeksi.

2.1.5 Varhaiset uskomukset vaikuttavat opettajan toimintaan

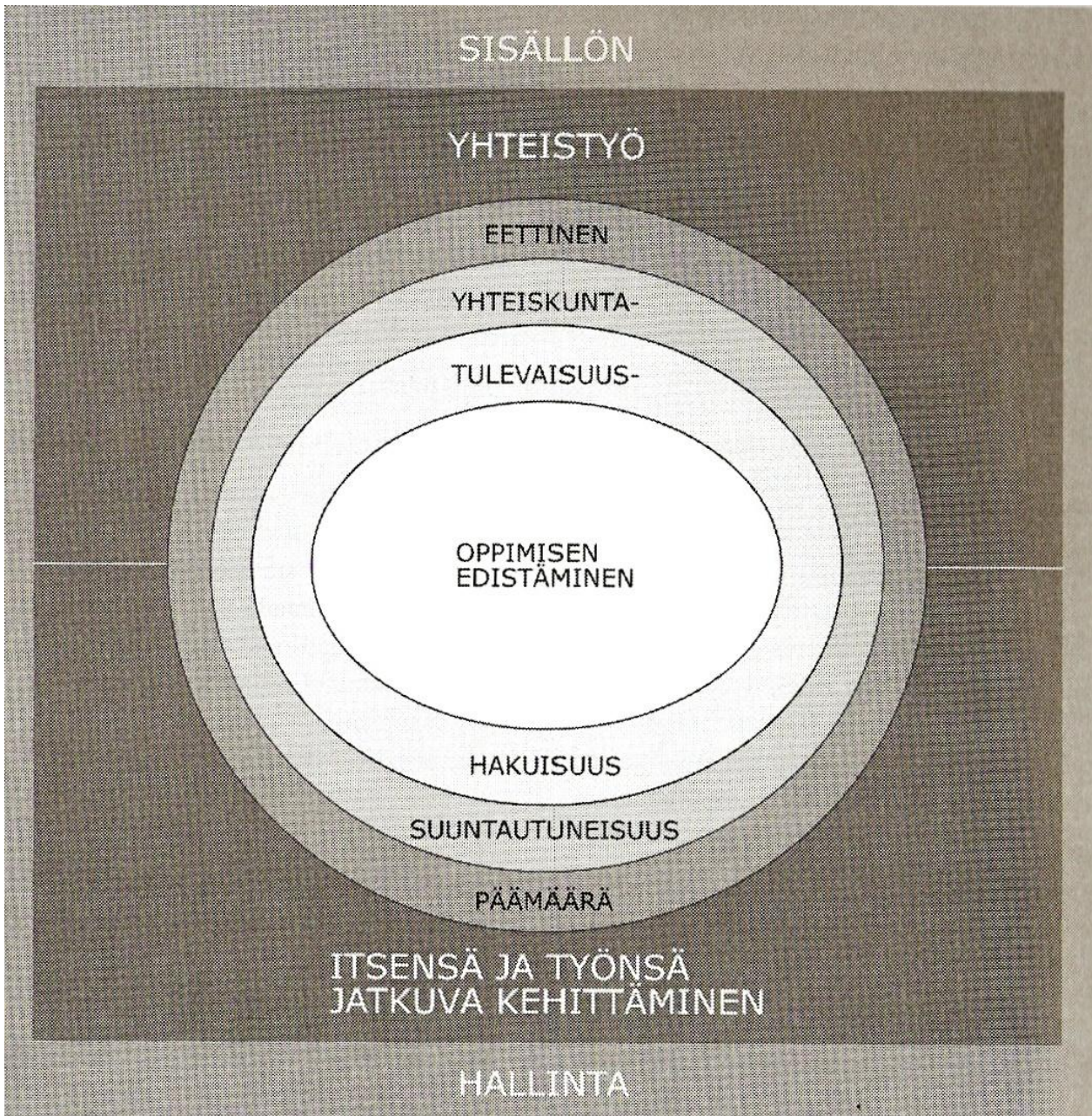
Sahlberg (1998, 196) kokee, että usein opettajaopiskelijoilla on sellainen mielikuva omista kouluajoistaan, että opettaja opetti ja oppilaat kuuntelivat. Tällaisia uskomuksia, jotka ovat syntyneet jo varhain, on hyvin vaikea alkaa muuttaa. Monesti saattaakin olla niin, että opettajankoulutuksesta huolimatta opiskelijalla on silti päällimmäisenä mielessä vanhat uskomukset, jotka ovat syntyneet jo ennen opettajankoulutukseen tuloa.

Opettajan uskomukset, jotka koskevat opetusta ja oppimista, vaikuttavat moniin asioihin: opettajan toimintaan luokassa, ajatteluun opetuksen uudistamisesta sekä eri ilmiöiden havaitsemiseen. Uskomukset eivät ole ainoita opettajan toimintaan vaikuttavia tekijöitä, vaan vaikuttajina ovat lisäksi teoreettiset ja käytännölliset tiedot. Jotta opettajien opettamista voisi kokonaisvaltaisesti ymmärtää, täytyy tulkita myös niiden taustalla olevia uskomuksia. Opettajien opettamiselle antamat merkitykset saattavat poiketa suurestikin toisistaan. (Mt. 138–142.)

Varhaiset uskomukset ovat siis hyvin pysyviä, eikä niiden vaikutusta opettajan työhön tule aliarvioida. Opettajankoulutuksessa onkin tärkeää, että opettajaopiskelijat tulisivat tietoisiksi näistä uskomuksista, koska se on keino muuttaa niitä.

2.1.6 Opettajuus vuonna 2010

Luukkainen (2004, 265–266) on esitellyt tulevaisuuden opettajuuden osatekijät. Nämä osatekijät ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Osatekijät menevät päällekkäin osittain.



Kaavio 2 Malli opettajuuden osatekijöistä vuonna 2010 (Luukkainen 2004, 266).

Koko koulutyön ydin on oppimisen edistäminen. Opittuja asioita ei kuitenkaan opeteta pelkästään nykyisyyttä silmällä pitäen, vaan tulevaisuus on myös otettava huomioon. Koulun on kehitettävä kansalaisvalmiuksia sekä luotava perustaa työssä osaamiselle, milloin mukaan tulee yhteiskunnallinen aspekti. Koulun toiminnan on tapahduttava eettisten periaatteiden mukaan. Ei ole kuitenkaan hyväksi kenenkään opettajan toimia yksin, vaan on tärkeää, että yhteistyöverkostoja on luotu moneen suuntaan myös koulun ulkopuolelle. Opettaja ei pysty tähän kaikkeen, ellei hän jatkuvasti kehitä sekä itseään että työtään. Ei kuitenkaan saa unohtaa sitä, että ilman opetettavan sisällön hallintaa, ei voi olla onnistunutta opetustyötä. Sisällön hallitseminen ei kuitenkaan tarkoita välttämättä hyvää opetusta. (Luukkainen 2004, 267.)

Luukkaisen (2004, 304) mielestä on tärkeää, että opettaja tiedostaa eettisesti oman valta-asemansa. Opettajan työhönsä liittyy paljon valtaa, koska se on tietyllä tavalla hyvin vapaata. Opettajaa on kontrolloimassa opetussuunnitelma ja lainsäädäntö, jotka määrittävät opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, mutta lopulta valta on kuitenkin opettajalla. Opettajalla on aina mukana oma henkilökohtainen näkemyksensä, jonka lisäksi opettajan toimiin vaikuttavat hänen halunsa, kykynsä ja toimenpiteensä. Tämän takia on tärkeää, että eettisyys on aina mukana opettajan toimissa.

Opettaja tulee siis olemaan eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Aikaisemmin opettajuudessa on korostettu reflektiivisyyttä, eikä sen merkitys tule laskemaan myöskään tulevaisuudessa. Oman työn reflektiivinen arviointi tulee kuitenkin toteutumaan enemmän yhteisönä. Opettajan tehtävänä tulee olemaan yhä tiiviimmin luoda oppilaista aktiivisia yhteiskuntaa kehittäviä kansalaisia. Opettajan pätevyys tulee muodostumaan monista muistakin asioista kuin pelkästään taidosta opettaa. Opettajuus on tulevaisuudessa ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä. (Mt. 303–304.)

2.2 Opettajan työ

On selvää, että opettaja neuvoo ja opastaa oppilaita, koska opettajan päämääränä on oppilaiden oppiminen. Jotta oppiminen olisi tehokasta, täytyy opettajan tietää oppimisprosesseista ja oppimistuotoksista. Opettajan on varsinkin osattava arvioida niitä. Tärkeä käsite liittyen opettajan työhön on vastuu. Opettajalla on vastuu siitä, mitä ja miten opetetaan sekä mihin opetuksella pyritään. (Sarja 1997.)

2.2.1 Opettajan työ ei ole pelkkää opettamista

Naiivisti voitaisiin sanoa, että opettajan työtä on opettaminen. Asiahan ei tietenkään ole näin yksinkertainen, mutta opettaminen on opettajan yksi päätehtävistä. Sahlbergin (1998, 197–203) mukaan opettaminen ei ole helppo asia oppia. On sellaisia ihmisiä, joiden voidaan sanoa olevan synnynnäisiä opettajia, jotka osaavat opettaa luonnostaan. Jos ei ole syntynyt synnynnäiseksi opettajaksi, on opettamisen taito opetettava. Opettaminen vaatii tietynlaisia ajattelutapoja, persoonallisuuden ominaisuuksia sekä yksittäisiä teknisiä taitoja. Opettamisen taitoa ei opita ainoastaan kirjoja lukemalla, vaan tarvitaan paljon harjoitusta. Opettamista ei opiskella pelkästään opettajankoulutuksessa, vaan on muistettava, että sitä jatketaan myös myöhemmin täydennyskoulutuksessa. Tapahtui oppiminen sitten opettajankoulutuksessa tai myöhemmin täydennyskoulutuksessa, tarvitaan paljon aikaa, tukea ja kannustusta, kuten oppilaatkin tarvitsevat.

Opettamisen lisäksi opettajan työhön kuuluu paljon muutakin työtä, joka vie opettajan aikaa. Sahlberg (1998, 190–194) määrittelee opettajan työn taisteluksi aikaa vastaan. Opetussuunnitelman toteuttaminen vie aikaa, jota on vähän. Ajan puute vaikuttaa esimerkiksi siihen, etteivät opettajat kokeile uusia opetusmenetelmiä tai ettei koulun kehittämistä tapahdu tarpeeksi. Koulun aikaongelmiin on yritetty keksiä ratkaisua, mutta ongelmana on se, ettei koulussa vallitsevaan aikarakenteeseen haluta koskea. Aikarakenteella tarkoitetaan muun muassa sitä, että koulut ovat kiinni kesällä yli kahden kuukauden ajan, oppitunnit kestävät yleensä 45 minuuttia ja oppitunnit järjestetään maanantaista perjantaihin yleensä aamu kahdeksan ja iltapäivä kolmen välillä. Toinen vaikeus ajankäyttöongelman ratkaisemisessa saattaa olla se, että koulutyöskentely on liiaksi sidottu opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma ja oppikirjat on tehty lähinnä opettajan työn mukaan. Myös aikataulut on suunniteltu opetuksen mukaan, eikä se ole samanlainen aikataulu kuin mitä oppiminen vaatisi. Opetussuunnitelma kahlitsee opettajaa ja vie opettajan vapautta. Monesti opettajat opettavat oppilaitaan sen mukaan, että he pärjäisivät erilaisissa oppimista mittaavissa testeissä.

Heikkinen (1999, 284–287) pitää opettajan yhtenä päätehtävänä kulttuurin siirtämistä. Opettajan tehtävänä on siirtää oppilailleen erilaisia kulttuurisesti tärkeitä arvoja ja merkityksiä sekä kollektiivista identiteettiä, joka rakentuu yhteisön myyteistä ja kertomuksista. Kuitenkaan opettajan tehtävänä ei voida nyky-yhteiskunnassa pitää enää pelkästään kulttuurin siirtämistä, vaan myös yhteiskunnan uudistamisen merkitys on noussut. Nykyajan globaalistuvassa yhteiskunnassa on erityisen tärkeää erilaisuuden sietäminen. Identiteetit ja maailmankuvat eroavat yhä enemmän

toisistaan. Opettajan on ohjattava oppilaitaan löytämään oma suhteensa toiseuteen sekä myös olemaan kriittinen, koska kriittisyys on avainasemassa yhteiskunnan uudistamisessa. Opettajan tulee olla samaan aikaan sekä uudistaja että säilyttäjä.

2.2.2 Opettajan työn erityislaatuinen luonne

Opettajan työllä on oma erityislaatuinen luonteensa. Opettajan työ vaatii opettajalta vuorovaikutustaitoja, koska opettaja on päivän aikana lukuisissa eri vuorovaikutustilanteissa. Siitä huolimatta opettajien ajatellaan olevan koulussa eristäytyneitä. Eristäytyneisyys tarkoittaa sitä, että ihminen on yhteisön vaikutusten ulkopuolella, eikä hänen ja muiden yhteisön jäsenten välillä ole paljoakaan vuorovaikutusta. Eristäytyneisyyden lisäksi muita opettajan työhön liitettyjä käsitteitä ovat yksilöllisyys ja yksityisyys. Yksilöllisyys tarkoittaa sitä, että ihmisen toiminta perustuu hänen omaan sielunelämäänsä eikä yhteiseen sielunelämään. Yksityisyys taas tarkoittaa sitä, että ihminen on riippumaton muiden ihmisten päätöksistä siten, etteivät ne vaikuta hänen omaan toimintaansa. Eristäytyneisyydellä ja yksityisyydellä on koulussa vaikea ratkoa siellä olevia ongelmia. (Sahlberg 1998, 130–131.) Myös autonomian käsite on yhdistetty opettajan työhön. Lapinojan ja Heikkisen (2006) mukaan autonomia liittyy opettajan ammattiin kolmella tavalla. Ensinnäkin opettajan työ on autonomista. Opettaja saa melko vapaasti määritellä ammattinsa ja työnsä reunaehdot, vaikkakin sitä luonnollisesti rajoittaa opetussuunnitelma. Toiseksi opettajan työn päämääränä ovat autonomiset oppilaat. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145.) Opettaja yrittää tehdä tavallaan itsensä tarpeettomaksi. Kolmantena Lapinoja ja Heikkinen (2006, 145) mainitsevat, että yhteiskunnassa koululla on oma autonominen funktionsa.

Epävarmuus on hyvin usein läsnä opettajan työssä, koska työ on ennustamatonta. Epävarmuutta lisää myös opettajan kehittymisenhalu. Jos opettaja haluaa kehittyä, yleensä hän haluaa kokeilla uusia asioita työsssänsä. Tällöin opettaja ottaa myös riskejä, ja epävarmuus lisääntyy. Epävarmuus lisääntyy entisestään sellaisissa tilanteissa, joissa ei saa palautetta muilta kollegoilta. Eristäytyneisyys aiheuttaa myös sitä, ettei päästä välttämättä niin hyviin tuloksiin kuin yhdessä tehdessä. Yhteisyydessä on sellaista voimaa, jota ei ole yksin tekemisessä. Epävarmuus, eristäytyneisyys ja individualismi eli yksilökeskeisyys muodostavat tiiviin kolmikön koulussa. Ei kuitenkaan ole niin, että yksilöllisyys olisi pelkästään paha asia ja yhteistoiminnallisuus pelkästään hyvä. Esimerkiksi tärkeänä pidetty reflektiivisyys on itsenäistä toimintaa, ja yksinäisyys saattaa

edesauttaa muutosta ja luovuutta. Koulussa tarvitaan sekä yksilöllisyyttä että yhteistoiminnallisuutta. Lisäksi on otettava huomioon myös opettajien erilaiset tavat oppia uusia asioita. (Sahlberg 1998, 132–138.)

2.2.3 Opettajan työn käsitteleminen opettajankoulutuksessa

On itsestäänselvyys, että opettajan työtä pitää käsitellä opettajankoulutuksessa. Se, mitä opettajankoulutuksessa käydään läpi, vaikuttaa opettajaopiskelijan odotusten tarinaan, joka puolestaan rakentaa opettajaidentiteettiä. Tämä odotusten tarinahan on juuri se, mitä tutkimuksessani tutkin opiskelijoiden kohdalla. Käytän esimerkkinä Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitosta, kun tarkastelen, kuinka paljon opettajan työtä käsitellään opettajankoulutuksessa. Opettajaharjoittelut ovat tärkeä osa opettajankoulutusta. Harjoitteluissa konkreettisesti nähdään, millaista opettajan työ on. Tarkastelen pakollisten harjoitteluiden lisäksi myös muita pakollisia opintoja.

Opettajankoulutuksen ensimmäisen harjoittelun, ”Praktikum I” tavoitteena on muun muassa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen sekä opettajan työn kokonaiskuvan kehittäminen (Harjoitteluopas. Lukuvuosi 2008–2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Hämeenlinnan normaalikoulu; Luokanopettajan koulutus). ”Praktikum I” on yhteydessä perusopintojen jaksoon ”Opetus, ohjaus ja oppiminen” sekä aineopintojen jaksoon ”Lapsi ja koulu tässä ajassa”. Molemmat jaksot käsittelevät myös opettajan työtä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa ”Opetus, ohjaus ja oppiminen” -jakson tavoitteista on kerrottu seuraavanlaisesti:

”Jakson tavoitteena on, että opiskelijat

- tutustuvat opetuksen, ohjauksen ja oppimisen kysymyksiin kulttuurisista, kasvatustieteellisistä, kasvatustieteellisistä sekä opetussuunnitelmallisista ja didaktisista näkökulmista,*
- pohtivat ja selkiyttävät omia oppimis- ja opetuskäsityksiään*
- kehittävät valmiuttaan analysoida ja dokumentoida opetus- ja oppimistapahtumaa ja sen ohjausta*
- saavat työskentelynsä avulla valmiuksia oman pedagogisen ajattelunsa rakentamiselle, arvioinnille ja kehittämiselle.”*

”Lapsi ja koulu tässä ajassa” -jaksolle tavoitteet ovat opetussuunnitelmassa seuraavanlaiset:

”Opiskelija rakentaa teoreettiseen tietoon ja käytännön havaintoihin perustuen oman näkemyksensä lapsesta tämän hetken yhteiskunnassa ja koulunkäynnin eri vaiheissa. Samalla opiskelija perehtyy kasvatukseen, ohjaukseen, oppimisen ja opetuksen kysymyksiin erilaisissa kouluyhteisöissä ja – kulttuureissa.” (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetussuunnitelma 2008–2010.)

Aineopintoihin kuuluvassa ”Koulututkimus ja toimijat” -jaksossa yhdeksi tavoitteeksi on mainittu se, että opiskelijat saisivat kokonaisvaltaisen näkemyksen siitä, mitä opettajan ja rehtorin työnkuvaan kuuluu sekä millainen koulu on toimintaympäristönä. Aineopintoihin kuuluvat myös ”Praktikum II” sekä ”Koulun kehittäminen ja praktikum III”. ”Praktikum II” -jaksolla kehitetään ainedidaktisia valmiuksia, jotka liittyvät vahvasti perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin. ”Koulun kehittäminen ja praktikum III” -jaksolla muun muassa perehdytään säädöksiin ja määräyksiin, jotka koskevat koulua ja opetusta, otetaan selvää opetussuunnitelmasta sekä perehdytään koulun kehittämisen mahdollisuuksiin ja keinoihin. (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetussuunnitelma 2008–2010.)

Luokanopettajakoulutuksen viimeinen harjoittelu on ”Syventävä opetusharjoittelu”, joka luonnollisesti kuuluu syventäviin opintoihin. Sen tavoitteena on syventää opettaja-asiantuntijuutta. Tavoitteena on lisäksi, että opiskelija oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan kokonaisvaltaisesti työtänsä eri ympäristöissä. (Harjoitteluopas. Lukuvuosi 2008–2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Hämeenlinnan normaalikoulu; Luokanopettajan koulutus.)

2.2.4 Opettajan työn tulevaisuus

Luukkaisen (2004, 306) mukaan yhteiskunta on muuttunut paljon. Voidaan puhua, että yhteiskunnassamme vallitsee informaatiotulva. Kukaan ei voi enää väittää, että oppiminen tapahtuisi pelkästään koulussa tai että lapsena ja nuorena koulussa opituilla asioilla pärjäisi hyvin koko loppuelämän. Opettaminen ei tule olemaan enää niin keskeisessä osassa. Sen tilalle tulee oppilaiden ohjaaminen oppimispoluille. Opettaja edistää sisältäpäin ohjautuvaa oppimista. Opettajan rooli muuttuu myös toisella tavalla. Opettaja ei välttämättä enää itse osaa ja tiedä kaikkea ja ole erehtymätön. Opettajasta tulee itsestäänkin oppija.

Opettajan ammatissa puhaltavat muutoksen tuulet. Ei vielä tiedetä, mihin suuntaan opettajan ammatti alkaa muuttua. Yhtenä ehdotuksena on esitetty, että opettajan ammatti pitäisi nostaa professioksi, jolloin opettajien ei tarvitsisi tehdä muutoksia ulkoisten määräyksien vuoksi, vaan ammatin harjoittajat kehittäisivät opettajan ammattia sisältäpäin. Professionaalisuuteen liittyvä opettajien aktiivisuus sekä koulua että yhteiskuntaa kohtaan. Opettajan ammatin statusta on selvästi haluttu nostaa ylemmäksi. Ei kuitenkaan ole haluttu, että statuksen nosto tapahtuisi pelkästään palkkaa nostamalla. Uusprofessionalismi-käsitettä onkin alettu käyttää ammattiprofessionaalisuuden käsitteen rinnalla. Myös uusprofessionalismi on halunnut nostaa opettajan ammatin statusta, mutta sen tavoitteena on myös ollut parantaa kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia sekä vaikuttaa yhteiskuntaan. Palkkausta ei kuitenkaan ole tässäkään näkökannassa unohdettu. (Niemi 1998, 32–33.)

Toinen ehdotettu kehitysajatus on lähes äskeisen professionalismin vastakohta. Siinä tavoitteena ei ole saada opettajan ammatille itsenäistä statusta vaan paremminkin alisteinen asema. Opettajia pitäisi kontrolloida ja ohjata nykyistä enemmän. Tässä näkökannassa vaarana on, että opettajien motivaatio työhönsä laskee, mikä taas ei voi olla vaikuttamassa oppilaiden oppimistuloksiin negatiivisesti. (Mt. 33–34.)

3. Ammatillinen kehittyminen

3.1 Ammatillinen kehittyminen ei lopu koskaan

Opettajuus alkaa rakentua jo ennen kuin opettajankoulutus on opiskelijalla alkanut. Ennen opiskelun alkua tapahtuu sisäinen ja ulkoinen valintaprosessi. Opiskelijan sisäisessä valintaprosessissa valitaan sellainen ammatti, johon halutaan opiskella ja jossa myöhemmin halutaan toimia. Sisäinen valintaprosessi ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan yhteiskuntamme on asettanut ulkoisen valintaprosessin, jossa valitaan sopivimmat ihmiset opiskelemaan opettajaksi. (Kari & Heikkinen 2001, 47.) Sisäisen ja ulkoisen valintaprosessin jälkeen alkaa sekä opiskelu että ammatillinen kehittyminen kunnolla.

Ammatillinen kehittyminen on oppimistapahtuma. Opiskelujen alkaessa ammatillisen kehittymisen vaikutukset alkavat näkyä opiskelijassa sekä käyttäytymisessä että käsitteellisenä muutoksena. (Väisänen 1993, 43–44.) Opettajaksi kasvaminen on prosessi (Niemi 1989, 80). Opettajien ammatilliselle kasvulle ja kehittymiselle luodaan pohjaa opettajankoulutuksessa (Leino & Leino 1989, 15). Ammatillinen kehittyminen on tärkeässä osassa, kun puhutaan koulun kehittämisestä. Ammatillista kehittymistä kuuluu tapahtua koko opettajauran aikana sekä opettajakoulutuksessa että työelämässä. (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1998, 138.) Ammatillinen kehittyminen on jatkuvaa, eikä se mene samalla tavalla kaikilla ihmisillä. Siihen vaikuttavat ihmisen henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvat ja tapahtuneet asiat sekä ihmisenä kasvun tapahtumat. (Niemi 1998, 42.) On puhuttu, ettei pitäisi luottaa työssä olevana opettajana pelkästään kokemuksen karttumiseen ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen. Opettajien täydennyskoulutus antaa ammatilliselle kehittymiselle erittäin tärkeän lisän. (Leino & Leino 1989, 28.) On monia syitä, jotka voivat olla esteenä opiskelijan ammatilliselle kehittymiselle. Opiskelijalla saattaa olla ennestään erittäin vahvoja käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Hänellä voi olla lisäksi heikko itsetuntemus tai vääriä asenteita ja tapoja oppia uutta tietoa. Syy ammatilliselle kehittymättömyydelle voi olla myös opiskelijan ulkopuolella opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen pitäisi olla muodostunut ymmärtämään opiskelijan näkökulmaa. (Väisänen 1993, 44.)

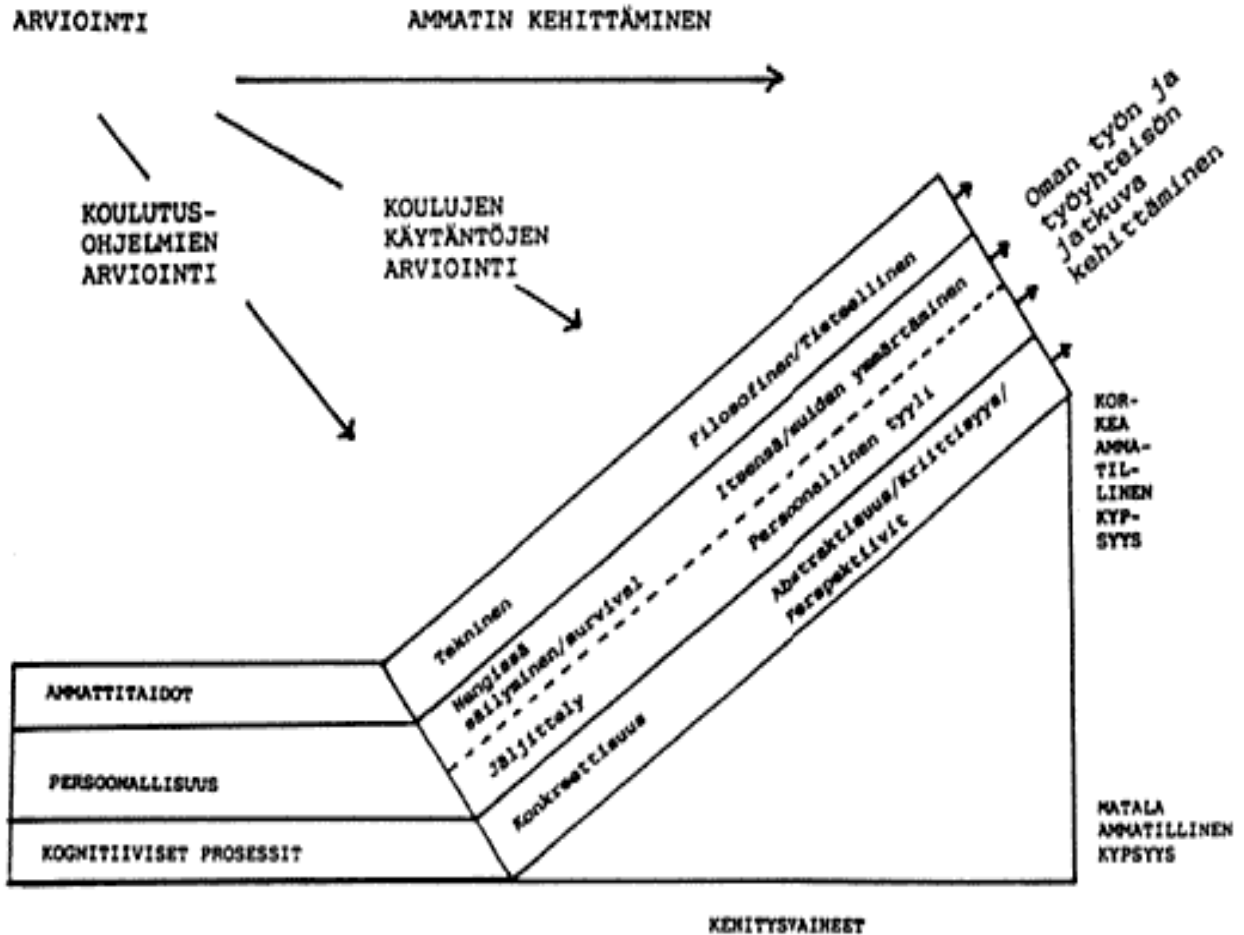
Ammatillinen uusiutuminen ei välttämättä tarkoita samaa kuin ammatillinen kehittyminen, mutta kuitenkin nämä käsitteet liittyvät toisiinsa. Ruohotie (1998, 204) määrittelee ammatillisesti uusiutuvan ihmisen luonnollisesti hallitsevan omaan alaan liittyvät tiedot, mutta sen lisäksi myös

omaan alaan läheisesti liittyvien muiden alojen tiedot. Ammatillisesti uusiutuva ihminen uskaltaa ottaa vastaan haastavia tehtäviä sekä uskaltaa olla myös kriittinen. Hän on innovatiivinen. Lisäksi hän osaa ottaa vastaan palautetta ja käyttää sitä hyväkseen. Ammatillisesti uusiutuvalla on kontakteja eri asiantuntijoihin, ja muut arvostavat hänen asiantuntemustaan.

3.2 Ammatillisen kehittymisen osa-alueet

Niemen (1989) mallin mukaan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu kolme osa-aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Osa-alueiden välillä vallitsee monia erilaisia vuorovaikutuksia. Tarkoituksena on edetä kunkin osa-alueen kohdalla kohti syvempää työn ja ammattin kehittämistä. (Niemi 1989, 65.) Opiskelijat ovat eri vaiheissa kehitystään, kun he saapuvat opettajankoulutukseen, eikä heidän kehityksensä etene samalla tavalla. Mallin taustalla on ajatus, että opettajankoulutus on ammatillinen kehittämisprosessi. Kognitiivisia prosesseja tarvitaan, jotta kaikki tiedolliset ja teoreettiset sisällöt voitaisiin koulutuksessa omaksua. Opiskelun aikana tapahtuu myös ihmisen persoonassa monia muutoksia. Monesti esimerkiksi asenteet ja arvot muuttuvat. Työssä olevalla opettajalla täytyy olla valmiuksia hankkia jatkuvasti uutta tietoa ja sitä kautta kehittää omaa työtään. Opettajan on syytä myös tiedostaa se, ettei opettaja ole vastuussa pelkästään oppilaiden kehityksestä, vaan hän on myös vastuussa omasta kehityksestään. Reflektiivisyyttä siis tarvitaan. Uutta tietoa tarvitaan myös sen takia, että koulussa opetettavat asiat muuttuvat. Tietojen lisäksi tarvitaan myös monia taitoja. Olisi hyvä, jos opittavat taidot olisivat yhteydessä opettajan persoonaan. (Mt. 79–80.)

Kokoava malli opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimusta varten.



Kaavio 3 Malli opettajan ammatillisesta kehittämisestä (Niemi 1989, 81).

Kaaviossa opettajan ammatillisen kehittymisen kehitysvaiheet on kuvattu vaaka-akselilla. Pystyakselilla on kuvattu ammatillisen kypsyden määrä. Kehityksen alussa osa-alueilla on menossa hyvin pinnallinen ja mekaaninen vaihe. Kun ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit alkavat kehittyä, ollaan menossa kohti reflektiota. Ammatillisten taitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien välillä vallitsee vuorovaikutus. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että alueilla tapahtuisi välttämättä samanaikaista kehitystä samassa määrin. Saattaa käydä niinkin, että kehityksessä palataan hieman takaisinpäin. Voi olla työssä toimivia opettajia, jotka ovat kehityksessään jääneet aivan alkuun tai vastaavasti opiskelijoita, jotka kehittyvät hyvinkin nopeasti kohti mallin oikeaa laitaa. Tavoitteena on saavuttaa korkeatasoiset ammattivalmiudet, mutta siihen ei pidä pysähtyä. Kehityksen kuuluu jatkua ja opettajan pyrkiä oman työn ja työyhteisön jatkuvaan kehittämiseen. (Niemi 1989, 82.)

Niemi (1989, 82–83) kokee, että se, mitä ammatilliset taidot ajatellaan sisältävän, riippuu tulkinnasta. Suppeasti voidaan ajatella, että ammatilliset taidot ovat vain didaktisia keinoja, joita tarvitaan oppitunneilla. Laajaan tulkintaan kuuluu näkemys, että opettajan työ on eettinen ammatti. Tavoitteena on siirtyä alkuvaiheen teknisestä toistamisesta omanlaisen opetustyylin ja kasvatustilafilosofian löytämiseen. Opettajan kuuluu myös ymmärtää oman työnsä merkitys yhteiskunnassa. Opettajankoulutuksella on suuri vastuu siinä, etteivät opettajat jää ammatillisten taitojen kehityksessä lähtökuoppiinsa. Opettajankoulutuksen kuuluu ohjata tulevat opettajat itsenäiseen ajatteluun, itsearviointiin ja sitä kautta reflektiivisyyteen. Ei kuitenkaan riitä, että opiskelija kiinnittää huomiota pelkästään ammatillisiin taitoihin, vaan persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit on myös otettava huomioon, koska ne ovat yhteydessä toisiinsa.

Tässä yhteydessä persoonallisuuteen ajatellaan kuuluvaksi käsitys minästä sekä sen merkitys ja ohjautuvuus. Opettajalta vaaditaan aktiivisuutta ja toiminnallisuutta. Persoonallisuuteen liittyy keskeisesti opettajaidentiteetti. Opettajaidentiteetin kehittymiseen ovat sidoksissa ajatukset siitä, kuka on opettajana, mikä merkitys itsellä on kasvattajana, millaiset ovat kehitysmahdollisuudet ja kehityshalut sekä millaisia tavoitteita on asettanut omalle työuralle. Opettajaidentiteetin kehittymiseen vaaditaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Vaikka mallissa onkin tuotu esiin ajatus persoonallisuuden kehittymisestä, ei kuitenkaan ole kyse, että kaikista opettajista pitäisi tulla persoonaltaan samanlaisia. Tärkeää on, että aktiivisuus ja vastuullisuus ovat osana opettajan persoonaa. On tehty tutkimuksia, joissa opiskelijat ovat olleet sitä mieltä, ettei opettajankoulutus tue tarpeeksi heidän persoonallisuutensa kehittymistä. He kaipasivat rohkaisua, kannustusta ja apua, jotta he löytäisivät oman opetustyykinsä. Persoonallisuuden kehittymisessä on päämääränä se, että ymmärrettäisiin enemmän sekä itseä että oppilaita. Opettajan vahva persoona on vaikuttamassa positiivisesti siihen, miten opettaja ottaa vastaan haasteita ja miten hän jaksaa kehittyä opettajana. (Mt. 84–85.)

Niemen (1989, 87–88) mukaan opettaja on luonnollisesti vastuussa oppilaiden oppimisesta. Opettaja on vaikuttamassa myös tiedonkäsitykseen, joka oppilaille muodostuu. Opettaja pystyy siis vaikuttamaan oppilaiden tietoon asennoitumiseen, tiedon hankkimistapoihin sekä tiedon arvostamiseen. Opettajalla on myös toisenlainen suhde tietoon. Koulussa opetettavat asiat eivät pysy muuttumattomina. Myös opettajan on opittava koko ajan uusia asioita. Opettajan kognitiivisilla rakenteilla on vaikutusta oppilaiden tiedonhankintaan. Vaikutus on sitä parempi, mitä paremmin opettaja pystyy esimerkiksi ottamaan huomioon oppilaiden erilaiset oppimisstrategiat. Kognitiivisten prosessien alkuvaiheessa opettajalla on hyvin sirpalemainen käsitys tiedosta. Tiedot

ovat hyvin yksittäisiä, eikä niiden välillä ole suurempia yhteyksiä. Kognitiivisten prosessien kehittyessä mennään kohti abstraktioita ja kriittisyyttä. Kriittisyyttä tarvitaan opettajan työssä, jotta opettaja tietäisi, mitkä asiat ovat tärkeitä ja mitkä asiat vähemmän tärkeitä opettaa. Muita tärkeitä hallittavia asioita ovat tilannetietous ja tulkinta. Koulupäivän aikana tulee monia tilanteita, jotka opettajan pitää ratkaista jollakin tavalla. Opettajan pitää oppia tekemään itsenäisiä ratkaisuja, koska ei ole olemassa ohjekirjaa, joka kertoisi, mitä pitää tehdä, oli tilanne mikä tahansa. Oli kyseessä sitten persoonallisuus, ammatilliset taidot tai kognitiiviset prosessit, on tärkeää, että mukana on sekä tieteellinen että ammatillinen puoli. Opiskeluvaiheessa sillä on vaikutusta varsinkin motivaatioon.

3.3 Aikaisemmat oppimiskokemukset ja ammatillinen kehittyminen

Aikaisemmin olen ottanut esille sen, kuinka opettajan varhain syntyneet uskomukset vaikuttavat hänen toimintaansa opettajana. Samalla tavalla varhaiset oppimiskokemukset vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen. Opettajaopiskelijat eivät siis lähde niin sanotusti puhtaalta pöydältä opiskelemaan opettajaksi, vaan heidän menneisyytensä on mukana vaikuttamassa moneen asiaan. Silkelän (1998, 125–130) mielestä emme voi kiistää luokanopettajaopiskelijoiden omien kouluaikaisten kokemusten emmekä myöskään muiden kokemusten vaikutusta opiskeluun. Ne ovat vaikuttamassa, kun opiskelija muodostaa opiskeluaan ohjaavia käsityksiä. Oppimiskokemukset, jotka ovat elämäkerrallisesti merkittäviä, muodostavat persoonallisten perspektiivien lähtökohdan sekä persoonallisen kasvatusteorian perustan opettajaksi opiskeleville. Persoonallinen, subjektiivinen kasvatusteoria muuttuu jatkuvasti sitä mukaan, kun uusia kokemuksia tulee. Opiskelija ei ole kuitenkaan täysin tietoinen subjektiivisesta kasvatusteoriastaan. Tietoisuuden asteeseen ovat vaikuttamassa opiskelijan reflektiivisyyden määrä, kyky sekä halu. Oppimiskokemukset vaikuttavat opettajaopinnot aloittavien odotuksiin opettajan työstä, mutta myös käsityksiin oppimisesta, opettamisesta ja kasvattamisesta. Esimerkiksi opettajaopiskelija on omien kouluaikaisten kokemustensa perusteella luonut käsityksen opettajan ja oppilaan rooleista. Tämä käsitys on vaikuttamassa vielä opettajankoulutuksessakin. Sellaiset oppimiskokemukset, jotka tapahtuvat opintojen aikana, vaikuttavat ammatilliseen sosialisatioon sekä professionaaliseen kehitykseen. Oppimiskokemusten tarkastelu on opiskelijalle tärkeää monestakin eri syystä. Opiskelija saattaa reflektoidessaan keksiä kokemusten uusia merkityksiä, sekä opiskelija saattaa tulla entistä tietoisemmaksi niistä mahdollisuuksista, joita hänellä on. Reflektoidessaan hän myös ikään kuin tunnustaa tosiasiat, mikä saattaa tuoda elämään lisää mielekkyyttä.

Oppimiskokemuksilla ei tarkoiteta pelkästään positiivisia vaan kaikenlaisia kokemuksia. Oppimiskokemusten reflektoinnista hyötyvät siis ensisijaisesti opiskelijat itse, mutta myös tutkijat. Oppimiskokemukset heijastavat paljon niiden historiallisesta ajankohdasta. Niistä saa paljon tietoa kyseessä olevan sukupolven elämänvaiheista.

Sikkelä (1998, 130–132) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia sekä niiden merkityksiä, elämyssisältöjä ja taustayhteyksiä. Tutkimuksen opiskelijoiden mielestä kokemusten tutkiminen on tärkeää monestakin syystä. Opiskelijoilla tapahtuu kognitiivista kehitystä opiskelu-uransa aikana. Tästä kehityksestä voidaan saada lisää tietoa oppimiskokemusten tutkimuksella. Oppimiskokemukset antavat monenlaisia selityksiä tutkijalle sekä myös itse tutkittavalle. Tutkittavana oleva opiskelija voi kokemusten avulla pohtia syvemmin sitä, kuka hän on. Tämä pohtiminen on tärkeää, jotta kehitystä tapahtuisi. Opiskelijoiden mielestä luokanopettajan on hyvä tietää, minkä takia on alun perin hakeutunut opiskelemaan luokanopettajaksi. Monesti taustalla on vaikuttamassa ainakin osittain merkitykselliset oppimiskokemukset. Lisäksi oppimiskokemukset antavat tietoa opettajankoulutuksesta ja sen mahdollisesta kehittämisen tarpeesta sekä erilaisista oppimistyyleistä ja opiskeluprosesseista.

Elämäkertoja voidaan käyttää opettajien ammatillisen kehittymisen kuvaajina. Elämäkerrallisessa näkökulmassa opettaja kertoo tarinan omista ammatillisista kokemuksistaan. Tässä tarinassa, kuten kaikissa muissakin tarinoissa on alku, loppu ja juoni. Opettaja itse on tulkitsija, joka tulkitsee omia kokemuksiaan. Tutkimushetkellä tapahtuvaan tulkintaan ovat vaikuttamassa aikaisemmin elämässä tapahtuneet asiat sekä odotukset tulevaisuudesta. Tarinat ovat varsinkin opettajankoulutukselle erittäin hyödyllisiä. Elämäkertatyöskentely kannustaa opettajaopiskelijoita reflektiiviseen toimintaan. Samalla myös opettajaidentiteetti kehittyy. (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1998, 137–139.)

3.4 Ammatillinen kehittyminen tulee yhä tärkeämmäksi tulevaisuudessa

Koska olen aikaisemmin tarkastellut opettajuuden ja opettajan työn tulevaisuutta, on luonnollisesti hyvä kertoa myös ammatillisen kehittymisen asemasta tulevaisuudessa. On normaalia, että maailma menee koko ajan eteenpäin ja asiat muuttuvat. Ruohotie (1998, 201–203) kokee, että tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän ammatillista kehittymistä. Jo jonkin aikaa on ollut

selvää, että tiedon määrä on lisääntynyt ja tulee lisääntymään edelleen. Se myös vanhentuu entistä nopeammin, mihin varsinkin on vaikuttanut teknologian nopea kehitys. Tiedon omaksumistekniikat tulevat entistä tärkeämmiksi taidoiksi. Tiedon määrä ei ole pelkästään lisääntynyt, vaan se on tullut myös kompleksisemmaksi. Eri tieteenalat ovat tulleet lähemmäksi toisiaan, koska jollakin alalla tapahtunut kehitys auttaa usein myös toisia tieteenaloja. Maailma on tullut entistä globaalimmaksi. Jokainen maa pyrkii osallistumaan kansainväliseen kilpailuun tutkimuksessa ja kehityksessä. Lisääntyvä kulutusmarkkinoiden tarjonta on ollut vastaus kysynnän lisääntymiseen. Kuluttajat vaativat entistä enemmän. Yhteiskunnassa voi tapahtua nopeitakin muutoksia taloudellisesti ja poliittisesti, ja esimerkiksi taloudellinen lama vaikuttaa jokaiseen ihmiseen. Yleisin huoli tällaisessa tilanteessa on oman työpaikan kohtalo, minkä takia ammatillinen uusiutuminen on oleellista. Työelämään vaikuttavat myös muutokset ikärakenteessa. Eläkeläisten ja keski-ikäisten määrä lisääntyy yhä enemmän. Myös vanhojen arvojen muuttuminen voi olla nykypäivää tulevaisuudessa.

Ammatillista kehittymistä tullaan painottamaan yhä enemmän tulevaisuudessa. Se ei kuitenkaan tarkoita välttämättä sitä, että opettajan pitäisi käydä jatkuvasti koulun ulkopuolella erilaisilla kursseilla ja työpajoissa. Ammatillinen kehittyminen liittyy aivan tavalliseen arkeen. Silloin kehittyminen on tehokkaimmillaan. Tärkeää opettajan ammatillisessa kehityksessä on opettajan oma oppiminen ja oppimistapojen kehittäminen. Oppimistyöhön liittyviä asioita on hyvin vaikea opettaa toiselle, minkä takia ne täytyykin oppia ja oivaltaa omassa työssä. Tulevaisuudessa työyhteisön merkitys tulee kasvamaan. Työyhteisön kuuluu kannustaa jäseniään kehittymään eikä pelkästään kannustaa vaan myös tarjota siihen mahdollisuuksia. (Luukkainen 2004, 313.)

Ammatillisella kehittämisellä on tällä hetkellä ja tulee olemaan myös tulevaisuudessa tärkeä rooli opettajan työssä. Ei kuitenkaan voida olettaa, että ammatillista kehittymistä tapahtuisi koko ajan. Kokemuksen kertyminen ei sitä takaa kaikissa tilanteissa. Opettajan kuuluu itse huolehtia omasta kehittämisestään. Koskaan opettaja ei voi sanoa, ettei hänen tarvitse enää ammatillisesti kehittyä, koska on jo saavuttanut niin korkeatasoiset ammattivalmiudet. Opettajan kuuluu aina pyrkiä yhä korkeammalla oleviin tavoitteisiin.

4 Narratiivinen opetussuunnitelma

4.1 Vallitsevan opetussuunnitelma-ajattelun uudistaminen

Identiteetti on tärkeässä osassa sekä tutkimuksessani että yleisesti opettajuudessa. Opettajankoulutus on vastuussa siitä, että opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehitys saadaan alkuun. Ropon (2009) mukaan narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun kuuluu ajatus siitä, että nykyisen mallista opetussuunnitelma-ajattelua pitäisi uudistaa. Vallitsevan opetussuunnitelman ei nähdä tarpeeksi tukevan identiteetin muodostamista. Kertomukset ovat oleellinen osa identiteetin muodostamisessa. Ammatillinen identiteetti nähdään osana tiedonprosessointia (Hooley 2005). Opetussuunnitelman pitäisi olla enemmän yhteydessä identiteetin muodostamisen prosesseihin ja sitä kautta kertomuksellisuutta edistäviin prosesseihin. Opetusta pitäisi kehittää siten, että se tarkemmin ja monipuolisemmin pyrkisi opetuksen ja kasvatuksen moniulotteisten päämäärien saavuttamiseen. Opetukseen pitäisi tuoda mukaan kerronnallisuutta, mikä tarkoittaa myös kokemuksellisuuden tuomista mukaan. (Ropo 2009.) Narratiiveja luomalla ja käyttämällä opettajille avautuu ovia käytäntöön, mikä voi johtaa itsereflektioon ja yhteistoiminnallisuuteen sekä samalla parannuksiin oppimisessa ja opettamisessa (Hooley 2005). Narratiivista opetussuunnitelma-ajattelua tukee varsinkin käsitys siitä, että kertomukset ovat luontaisesti mukana ihmisen toiminnassa. Esimerkiksi ihmisillä on taipumus koota kokemuksensa kertomusten muotoon, jolloin ihminen peilaa itseään ja suhdettaan kokemuksiinsa. (Ropo 2009.)

Ropon (2009) mukaan uudenmallisessa opetuksessa voidaan käyttää kertomuksia tai sitten opetus pyrkii kertomuksellisiin oppimistuloksiin tai oppimisen prosesseihin. Kertomuksellisissa oppimistuloksissa oppilaat tai opiskelijat muodostavat opittavista asioista ja ilmiöistä kertomuksia, jotka auttavat heitä ymmärtämään ja hahmottamaan oppiainesta. Myös arviointi tässä mallissa on hieman toisenlaista. Arvioinnissa voidaan olla kiinnostuneita oppilaan tai opiskelijan kertomuksen sisällön oikeellisuudesta. Huomiota voidaan kuitenkin kiinnittää myös kertomuksen juoneen, rakenteeseen tai mahdollisesti tarinan sisältämiin merkityksiin, jotka kirjoittaja on tarinaan sisällyttänyt. Kertomuksista ei näy pelkästään kirjoittajan tietäminen ja osaaminen vaan myös se, minkä tasoista osaaminen on ja miten kirjoittaja on itse suhtautunut asiaan.

4.2 Narratiivisen opetussuunnitelman tavoitteet

Narratiivisen opetussuunnitelman tavoitteet opettajankoulutuksessa voidaan jakaa kolmen eri tason tavoitteiksi. Ensimmäisellä, autobiografisella tasolla tavoitteena on tukea opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin muodostumista ja kasvua. On tärkeää, että opiskelija luo sekä pitää yllä omaa identiteettiään ottaen huomioon menneisyytensä. Huomioon on hyvä ottaa myös opittavan aineksen sisällöt. Kun oppimista tapahtuu, ihminen muodostaa samalla kertomuksia opituista asioista ja ilmiöistä. Näissä kertomuksissa saattavat ilmentyä myös ihmisen omat arvostukset oppiainesta kohtaan sekä hänen oma suhteensa oppiaineeseen. Toisella, yhteisön tasolla tavoitteena on tulla ammattikunnan jäseneksi. Tähän tasoon liittyy yhteisöllinen identiteetti ja sitä kautta ryhmien jäsenyyksien vahvistaminen. Viimeisen eli globaalin tason tavoitteena on ymmärtää koulutuksen merkitys. Tässä tasossa muodostetaan globaali identiteetti. Globaalin identiteetin muodostamiseen kuuluvat pohdinnat omasta suhteesta ihmiskuntaan, luontoon, kulttuuriin ja historiaan. (Ropo 2009.)

Tarkoituksena on, että narratiivisuus olisi mukana opetuksessa, oppimisessa, opetussuunnitelmassa ja koko opettajankoulutuksessa (Hooley 2005). Narratiivisen opetussuunnitelman ydin on luoda sellaisia oppimisprosesseja, että opiskelija luo ja kehittää identiteettiään ja sen lisäksi tuottaa kertomusrakenteita oppiaineksista. Oppiminen on yhteydessä identiteetin muodostamiseen. Oppilas tai opiskelija ensinnäkin luo merkityksiä opetettavista asioista. Tässä tapahtumassa on vaikuttamassa myös hänen omat kokemuksensa ja koko elämänsähistoriansa. Tämän lisäksi oppilas tai opiskelija luo ja muovaa omaa identiteettiään sekä muodostaa itsestään käsityksiä. Kolmanneksi kertomusten avulla hän liittyy yhteisöihin, koska ilman yhteisiä kertomuksia ei voi olla myöskään yhteisöjä eikä kulttuureita. Tärkeää on käyttää tulevaisuudessa enemmän kertomuksellisuutta opetuksessa ja oppimisessa, koska näin luodaan parhaat edellytykset opettajaksi kasvamiselle. On kuitenkin hyvä huomata, ettei narratiivinen opetussuunnitelma koske ainoastaan opettajankoulutusta, vaan sitä voi hyvinkin käyttää myös apuna vastuulliseksi aikuiseksi kasvattamisessa esimerkiksi peruskoulussa. (Ropo 2009.)

5 Aiempia tutkimuksia

5.1 Tutkimus opettajien ja rehtoreiden jaksamisesta odotusten ristitulessa

Eija Syrjäläinen (2002, 13–14) tutki opettajien ja rehtoreiden jaksamista koulussa, joka muuttuu jatkuvasti. Erityinen tutkimustehtävä hänellä oli se, miten peruskoulun opettajat ja rehtorit jaksavat uudistaa ja uudistua itse. Keskityn tässä lähinnä rehtoreihin ja alakoulun opettajiin. Opettajien ja rehtoreiden jaksaminen kertoo opettajan työn raskaudesta, jolloin jaksaminen on tärkeä osa opettajien käsityksiä ja opiskelijoiden odotuksia opettajan työstä.

5.1.1 Rehtoreiden ja opettajien työssä jaksaminen ja kehittyminen

Syrjäläisen (2002, 68–71) mukaan peruskoulun rehtorit ja opettajat joutuvat kohtaamaan suuria muutospaineita. Koulua yritetään jatkuvasti uudistaa, mikä on joidenkin opettajien kohdalla aiheuttanut uupumusta. Opettajat ovat joutuneet uudistusten edistäjiksi, mikä tarkoittaa lisätyötä tavallisen opetustyön lisäksi. Myös rehtorit ovat todistaneet oman työnkuvansa muutosta, eikä uupumus ole vierasta heillekään. Ajanpuute, liiallinen työmäärä ja puutteelliset tukitoimet koetaan ongelmaksi. Rehtorit eivät ole enää pedagogisia johtajia. Heidän aikansa menee muihin hommiin. Jotkut rehtorit ja opettajat kaipaavat enemmän yhteistyötä, jotta uudistusten toteuttaminen sujuisi kunnolla. Heidän mielestään on turhaa, että jokaisessa koulussa painitaan yksin samojen ongelmien kanssa, kun sen sijaan koulut voisivat yhdistää voimansa ja ratkaista ongelmia yhdessä. Myös koulutuksen määrä koetaan vähäiseksi.

Alakoulun opettajien mukaan opettajan työ on erittäin kiireistä ilman kehittämisvaatimuksiakin. Monien opettajien mielestä opetustyön määrää pitäisi vähentää, jos halutaan, että opettaja selviytyisi kaikista muista hommista, joita opettajan vastuulle on kasattu. Varsinkin paperityön määrä on lisääntynyt koulu-uudistusten vuoksi. Ääritapauksissa koulu-uudistukset saattavat aiheuttaa opettajan sairastumisen. Tutkimuksessa opettajat olivat huomanneet itsessään seuraavia oireita: väsymystä, haluttomuutta, unihäiriöitä, kiukunpuuskia, pelkoja, ahdistusta, poskien pureskelua ja kaaosmaisuuksia. Koulu-uudistukset saattavat vaikuttaa myös opettajien välisiin suhteisiin negatiivisesti, ja opettajien välistä kiusaamistakin voi tapahtua. Suhteiden kiristymistä aiheuttaa varsinkin se, että kehittämisohjelmille opettajille vain harvoin maksetaan erilliskorvausta

työstänsä. Opettajien oletetaan osallistuvan kehittämistyöhön samanarvoisesti. Usein näin ei kuitenkaan tapahdu. Ongelmia saattavat tuoda myös lasten vanhemmat. Monet lasten vanhemmat suhtautuvat negatiivisesti erilaisiin uudistuksiin. Vanhempien mielestä heidän lapsiaan pitäisi opettaa samalla tavalla kuin heitä on aikoinaan opetettu. Opettajan ja vanhempien väliset suhteet voivatkin tulehtua. Vanhempien antamat palautteet koulun ja opettajan toiminnasta saattavat olla hyvinkin henkilökohtaisia, tai ainakin opettaja voi ne kokea sillä tavalla. (Syrjäläinen 2002, 76–86.)

Syrjäläisen (2002, 80–90) tutkimuksen opettajat joutuvat tuntemaan jatkuvasti riittämättömyyden tunteita, koska heihin kohdistetut odotukset ovat liian suuria. Opettajien mielestä nämä odotukset eivät liity varsinaisesti edes luokkatyöskentelyyn. Ei ole oikein, että opettajien huono omatunto johtuu ulkopuolisista odotuksista, koska opettajan päätyö on kuitenkin opettaminen ja kasvattaminen. Lisäksi koulu-uudistukset ovat tuoneet epävarmuutta opettajan työhön, koska muutos usein aiheuttaa sitä. Epävarmuus on sitä suurempaa, mitä tarpeettomampana muutosta pidetään. Varsinkin koulun arjesta irrallaan olevat muutokset tuovat koulu yhteisöön paineita. Uudistuksia voitaisiin saada toteutettua maksamalla palkkaa tehdystä työstä. Monet opettajat ovat turhautuneet tekemään työtä palkatta. Opettajien väsymys työhönsä on kuitenkin monen eri tekijän summa. Oppilasaines on erilaista kuin ennen maahanmuuton ja yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi. Syrjäytyminen, haluttomuus, piittaamattomuus ja juurettomuus ovat läsnä koulun arjessa. Monet opettajat eivät voi hyväksyä kouluun tulevaa uutta arvomaailmaa, joka korostaa tehokkuutta, tulosvastuullisuutta ja kilpailua. Uudistukset ja koulun arki eivät kohtaa, ja opettajille saattaa olla koko ammatti-identiteetti hukassa koulun ristiriitaisessa maailmassa.

5.1.2 Sopeutumishokki

Opettajat olivat huomanneet sen, kuinka heidän työnkuvansa on laajentunut. Opettaja ei kuitenkaan itse pysty paljoa vaikuttamaan oman työnkuvansa muutoksiin, vaikka sen pitäisi olla jokaisen opettajan oikeus. Opettajan ja kasvattajan koulutus ei enää tunnu riittävän koulussa, vaan pitäisi olla myös monien muiden tieteenalojen koulutus. Opettaja kohtaa lähes rajattoman määrän koulun ulkopuolelta tulevia odotuksia. Monet opettajat halusivat opettajiksi sen tähden, että voisivat tukea lasten oppimista ja kasvua. Valmistuttuaan moni uusi opettaja onkin kokenut suuren yllätyksen, kun opettajan työ ei olekaan sellaista kuin oli kuvitellut. Ammatinvaihtokin käy monesti mielessä. Opettajankoulutuksen pitäisi antaa oikea kuva opettajan työstä, mitä ei tällä hetkellä tapahdu. Puhutaan jopa sopeutumishokista, joka monesti johtaa ennemmin ammatinvaihtoon kuin

sopeutumiseen. (Syrjäläinen 2002, 94.) Aebli (1991, 19) käyttää käsitettä työelämähokki. Hänen mukaansa työelämähokki on sitä suurempi, mitä monimutkaisempaa kasvatustiedettä opetetaan opettajankoulutuksessa. Aebli pitää työelämähokin vaarana sitä, että uusi opettaja alkaa käyttää keinoja, jotka hän on oppinut omana kouluaiikanaan ja jotka eivät enää nykyaikana toimi. Hän ei siis ota kantaa ammatinvaihtokysymykseen.

Opettajalta vaaditaan yhä enemmän, mikä aiheuttaa uupumista. Esimerkiksi vanhemmuus tuntuu nykyaikana olevan kateissa. Vanhemmat eivät pysty ottamaan vastuuta lapsistaan, tai sitten heillä ei ole siihen aikaa, kun raha näyttelee perheissä niin suurta osaa. Sen sijaan opettajat ovat joutuneet ottamaan kasvatusvastuuta yhä enemmän. Silti koulujen resursseja vähennetään entisestään. Opettajat eivät yksinkertaisesti pysty täyttämään kaikkien odotuksia. (Syrjäläinen 2002, 94–96.)

5.1.3 Jaksamisen eväät

Opettajan työ on raskasta, ja opettajilta odotetaan paljon. On kuitenkin asioita, jotka saavat rehtorit ja opettajat tekemään työtänsä vuodesta toiseen. Syrjäläisen (2002, 102–104) tutkimuksen mukaan on paljon asioita, jotka saavat opettajat ja rehtorit jaksamaan kouluissa. Uudistuksiakin saadaan vietyä eteenpäin, jos ne vaan koetaan ammatillisesti mielekkäiksi. Rehtorit olivat sitä mieltä, että omat henkilökohtaiset ominaisuudet olivat keinoja jaksamiseen kuten esimerkiksi huumorintaju ja innokkuus. Yhteistyötä, kollegoiden tukea, työnohjausta, kehityskeskusteluja ja täydennyskoulutusta rehtorit pitivät myös tärkeinä. Itsetuntemus on tärkeä taito kaikilla ihmisillä ja varsinkin rehtoreilla. On tunnettava omat voimavarat, ettei tee liikaa töitä ja sitä kautta väsy. Rehtorin on mietittävä myös opettajien voimavaroja. Tärkeää on, että on muutakin elämää kuin työ. Harrastukset, jotka ovat aivan toisenlaisia kuin oma työ, ovat erittäin hyviä voimavarojen lähteitä.

Alakoulun opettajat pitivät tärkeinä tekijöinä jaksamisessa hyvää työilmapiiriä ja ihmissuhteita. Myös yhteistyö ja osaava johto koulussa nousivat esille. Rehtorin roolia pidettiin suurena erilaisissa muutostilanteissa, mutta myös ylipäättänsä työilmapiirin luonnissa. Opettajat kaipasivat erilaisia kannustimia. Kannustimilla he eivät välttämättä tarkoita rahallista korvausta vaan esimerkiksi virkistäytymisreissuja. Palkkausta opettajat pitivät jälkeenjääneenä. Palkkauksen lisäksi motivaation kohottajana pidetään kokonaistyöaikaa, jolloin koulun kehittämiseen osallistuvat opettajat saivat siitä korvauksen. Palkan nostamisen ajatellaan olevan yhteydessä työn arvostamiseen, vaikkakin arvostukseen liittyy myös monia muita asioita. Palkkaus ei myöskään

yksin takaa sitä, että opettajat jaksaisivat työssänsä paremmin, vaan olisi hyvä kiinnittää huomiota myös työoloihin. Opettajien asenne työhönsä vaihtelee myös hyvin paljon. Joillekin opettajilla opettajan työ on kutsumusammatti, eikä silloin välttämättä ajatella kouluun liittyviä asioita palkan tai työajan kautta. Eräs tutkimushenkilö kertoikin, että oli valmistuttuaan tajunnut saaneensa opettajan työstä liian idealistisen kuvan. Hän joutuikin pettymään, kun jotkut opettajat tekivät kaiken vain rahan ja pakon takia. Yhtenä jaksamisen eväänä opettajat pitivät maalaisjärkeä ja omaa harkintaa. Opettajan työ on kuitenkin sellaista, että usein jokainen pystyy itse päättämään, millaisiin uudistuksiin ja hankkeisiin lähtee mukaan ja kuinka suuressa määrin. Parhaiten opettajat voivat käyttää omaa harkintaansa pienessä koulussa, jossa on hyvä yhteishenki ja ripeäotteinen rehtori. Opettajien on myös hyvä tuntee itsensä ja oman jaksamisensa rajat. Omia voimavaroja ei voi kukaan pakottaa käyttämään loppuun. Myös asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen auttaa. Työ on kuitenkin vain työtä ja elämässä pitää olla muutakin. (Syrjäläinen 2002, 111–119.)

5.2 Tutkimus opettajien työuran muutoksesta

Aina ei opettajan työ olekaan sellaista kuin oli kuvitellut, mikä pahimmassa tapauksessa tarkoittaa opettajan työn jättämistä. Mariikka Almiola (2008) tutki väitöskirjassaan opettajan työuran muutosta sekä ammatillisen identiteetin rakentumista (Almiola 2008, 1). Hänellä oli 12 tutkimushenkilöä, jotka olivat olleet joko luokanopettajia tai aineenopettajia ja jotka eivät enää työskennelleen aikaisemmassa ammatissaan. Tutkimushenkilöt olivat siirtyneet hallintoon, aikuiskoulutukseen tai olivat vaihtaneet uraansa täysin. On hyvä huomata, ettei alkuperäisen ammatin jättämisen välttämättä tarvitse tarkoittaa koko opetusalan jättämistä. (Mt. 84–86.) Keskityn tässä ainoastaan syihin, jotka ovat saaneet tutkimushenkilöt jättämään alkuperäisen ammattinsa.

5.2.1 Ammatillinen kriisi

Yksi työuran muutoksen taustalla vaikuttanut tekijä oli ammatillinen kriisi. Ammatillista kriisiä oli aiheuttanut turhautuminen opettajan työhön. Monet tutkittavat olivat turhautuneet siihen, ettei koulutus vastannutkaan työtä. Joillekin opettajille saattoi olla erittäin vaikeaa opettaa sellaisia aineita, joista ei itse tykännyt. Vaikeaa oli varsinkin sellaisissa tapauksissa, joissa opettaja ei päässytkään opettamaan tarpeeksi sellaisia aineita, joihin oli erikoistunut. Myös paineet uudistua ja kehittyä olivat hyvin tiedostettuja. Jotkut tutkittavat olivat huomanneet sen, että nuoren opettajan

innostus alkoi hävitä. Monet tutkittavat olisivat halunneet edetä urallaan, mutta mahdollisuudet olivat heidän mielestään hyvin pienet varsinkin silloin, kun hallintoon liittyvät hommat eivät kiinnostaneet. (Almiala 2008, 119–120.)

Almialan (2008, 121) tutkimuksen mukaan ammatillista kriisiä olivat aiheuttaneet myös hankalat oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Osa tutkittavista tunsivat, etteivät he yksinkertaisesti pysty kaikkeen, mihin opettajan pitäisi pystyä. Opettaja ei yleensä voi olla pelkästään opettaja, vaan opettajan pitäisi olla vähintään poliisi ja psykologikin. Yksi tutkimushenkilö koki erityistukea tarvitsevat oppilaat hankaliksi. Vanhempien kanssa toimimisen eräs koki vaikeaksi. Vaikeaa se oli varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa vanhempiin piti ottaa usein yhteyttä negatiivisten asioiden vuoksi. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi olla sitä mieltä, että opettaja on syyllinen tilanteeseen.

Tutkittavat halusivat, että heidän työllensä olisi tässä maailmassa joku merkitys. Monet kokivatkin, ettei heidän työtään arvostettu. Työn arvostamattomuutta ilmensi esimerkiksi palkkaus heidän mielestään. Palkkaus koettiin liian vähäiseksi varsinkin normaalin työajan ulkopuolella tehdyn työn kohdalla. Jotkut tutkittavat olivat olleet innovatiivisia ja halunneet kokeilla kaikkea uutta, mutta heidän ideoista ei ollut innostuttu työyhteisössä, mikä lisäsi arvottomuuden tunnetta. (Mt. 122.)

Almialan (2008, 123–124) tutkimushenkilöt kokivat, että työ oli erittäin raskasta. Raskauden tuntua työhön toi sekä ympäristön suuret odotukset että myös omat liian suuret vaatimukset itseä ja työtä kohtaan. Työmäärää pidettiin suurena ja varsinkin itse opetuksen lisäksi tulevaa työmäärää. Haastateltavien kokemuksiin on vaikuttanut isona tekijänä 1990-luvun alun lama, jolloin tapahtui suuria muutoksia Suomen kouluissa. Opettajien työmäärä lisääntyi, koska jouduttiin tekemään mittavia säästötoimenpiteitä. Opettajien työhön eivät pelkästään vaikuttaneet koulun sisäiset asiat. Aivan kuten kouluun lama vaikutti luonnollisesti oppilaiden perheisiin. Perheissä ilmenneet ongelmat heijastuivat myös kouluun.

Ammatilliseen kriisiin olivat olleet vaikuttamassa vaikeudet uran alusta saakka. Joillekin tutkittaville opettajan työ osoittautui pettymykseksi, jolloin motivaatio alkoi laskea. Halu opettaa kaikkia oppilaita tasavertaisesti aiheutti monesti sen, ettei itseä ja omia voimavaroja kohtaan oltu säästävää. Heidän oli vaikea hyväksyä omat heikkoutensa, ja varsinkin vaikeaa oli kertoa vaikeuksistaan muille, mikä olisi saattanut auttaa. Uran alussa hankaloittamassa olivat myös päättyöt ennen viran saamista. Tutkittavat kokivat, etteivät kyenneet kehittymään ammatillisesti, koska koulua piti vaihtaa niin usein. (Mt. 125–127.)

Tutkittavien mielestä oli turhauttavaa ja ahdistavaa, ettei opettajan roolista päässyt eroon koulun ulkopuolellakaan. Opettajalta odotettiin tietynlaista käyttäytymistä vapaa-ajallaankin. Myös vanhemmat saattoivat soittaa illalla ja kertoa omista ongelmistaan, jotka eivät varsinaisesti edes opettajalle olisi kuuluneet. (Almiala 2008, 128.)

5.2.2 Työympäristössä ilmennyt kriisi

Almialan (2008, 129–132) tutkimuksesta selvisi, että toinen työuran muutoksen taustalla vaikuttanut tekijä oli työympäristössä ilmennys kriisi. Työympäristön kriisiä aiheutti sosiaalisten suhteiden toimimattomuus. Koulussa saattoivat tietyt opettajat muodostaa oman ryhmän, eikä ryhmään kuulumattomia kannustettu tai tuettu. Kateutta myös ilmeni opettajien keskuudessa. Eräs tutkittava kertoi ilmapiirin opettajanhuoneessa olleen ahdistava ja teennäinen. Yhteisöllisyyttä kaivattiin enemmän, jolloin olisi voitu yhdessä ratkaista huolet ja murheet, mutta samalla myös jakaa onnelliset hetket.

Esimiehen ammattitaitoa ja tukea olisi tarvittu. Koulutoimi ei tehnyt mitään sellaista, joka olisi tukenut opettajien jaksamista työsssänsä. Eräs tutkittava kertoi, ettei kouluvirasto uskaltanut tarttua ongelmiin, vaan ongelmat hyssyteltiin maton alle. Esimiehen ammattitaidon puutteen lisäksi ajateltiin ongelmien ratkeamattomuuden syynä olevan opettajakokemuksen puute. (Mt. 133–134.)

5.2.3 Henkilökohtaiset tekijät

Almialan (2008, 135–137) tutkittavilla uramuutoksen taustalla saattoi olla vaikuttamassa liuta henkilökohtaisia tekijöitä. Useat tutkittavat joutuivat loppuaikana pysähtymään kunnolla, koska heille tuli henkisiä ja fyysisiä oireita kuten väsymystä, uupumusta ja sairastumista. Silloin he joutuivat toteamaan, ettei kaikki ole kunnossa, ja he saattoivat joutua ongelmiansa kanssa jopa psykiatrin vastaanotolle.

Työstä hetkeksi irti päästyään, esimerkiksi sairauslomalla, kesälomalla tai äitiyslomalla, opettajat alkoivat monesti miettiä elämäänsä enemmän. Pidemmällä vapaalla päätös muutokseen usein kypsyikin. Tekijöitä, jotka jouduttivat päätöksen tekemistä, olivat turhautuminen, ikä ja uuden ammatin löytyminen. Uusi ura saattoi löytyä vaikka miettimällä lapsuutta ja sen ajan urahaaveita.

Muutosajatukset saattoivat syntyä myös ikäkriisien yhteydessä esimerkiksi kolmenkymmenen tai neljäkymmenen vuoden paikkeilla. Opettajat alkoivat silloin miettiä tarkemmin, onko tämä sitä elämää, mitä haluaa elää koko loppu elämän. (Almiala 2008, 141–142.)

6 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja toteutus

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia odotuksia luokanopettajaksi opiskelevilla on opettajan työstä?
2. Minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on työstänsä?
3. Mitä eroja ja samankaltaisuuksia näissä odotuksissa ja käsityksissä on?

Tarkoitukseni on siis tutkia luokanopettajaopiskelijoiden odotusten tarinoita sekä luokanopettajien käsitysten tarinoita. Kuten johdannossa jo kerroin, tutkin itse asiassa heidän narratiivista ammatti-identiteettiään. Tutkin odotusten ja käsitysten tarinoita sekä erikseen että yhdessä etsien niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

6.2 Kvantitatiivisuus ja kvalitatiivisuus

Kvantitatiivinen tutkimus tarkoittaa määrällistä tutkimusta. Se korostaa teoreettisten käsitteiden määrittelyä mitattavaan muotoon sekä havaintojen esittämistä kvantitatiivisesti. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2002, 25.) Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2007, 135–136) mukaan kvantitatiivisella tutkimussuuntauksella on myös muita nimityksiä. Näitä ovat esimerkiksi eksperimentaalinen ja hypoteettis-deduktiivinen tutkimus. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on vaikuttamassa realistinen ontologia, mikä tarkoittaa sitä, että todellisuus muodostuu tosiasioista, jotka voidaan objektiivisesti havaita. Syyn ja seurauksen lait ovat korostuneita tässä tutkimussuuntauksessa. Kvantitatiiviselle tutkimukselle tärkeää ovat aiempien tutkimusten johtopäätökset, teorit, hypoteesit, käsitteiden määrittely, aineiston keruu, koehenkilöt, muuttujat, aineiston tilastollinen käsiteltävyys, tilastollinen analysointi ja merkitsevyyden tilastollinen testaus.

Oma tutkimukseni on kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa laadullista tutkimusta, jonka tarkoituksena on ymmärtää ilmiöiden merkityksiä sekä kuvata niitä kokonaisvaltaisesti

(Rinne ym. 2002, 25). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää. Kohdetta on tarkoitus tutkia kokonaisvaltaisesti. Tiedetään, että todellisuus on moninainen eikä sitä voida jakaa osiin. Tutkimuksessa voidaan löytää monensuuntaisia suhteita, koska tapahtumat vaikuttavat toinen toiseensa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei ole mahdollista täysin saavuttaa. Suuntauksessa ei ole välttämättä tarkoituksena todentaa olemassa olevia väittämiä vaan paljastaa tosiasioita. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tärkeää ovat tiedonhankinnan kokonaisvaltaisuus, todelliset tilanteet, ihmiset tiedonkeruulinstrumentteina, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, aineiston yksityiskohtainen ja moninainen tarkastelu, tutkittavien oma ääni, joustavuus ja tapauksien ainutlaatuisuus. (Hirsjärvi ym. 2007, 157–160.)

Tiivistäen voidaan sanoa, että kvantitatiivinen tutkimus on tekemisissä numeroiden ja kvalitatiivinen tutkimus merkitysten kanssa. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen lähestymistapa ovat kuitenkin käytännössä vaikeita erottaa toisistaan tarkkarajaisesti. Lähestymistavat nähdään usein kilpailevina suuntauksina, vaikkei näin kuitenkaan ole. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat toisiaan täydentäviä. Tutkimussuuntausten käsittelemät numerot ja merkitykset ovat riippuvaisia toisistaan. Ilmiöitä, jotka sisältävät merkityksiä, voidaan numeroida, kun taas numeroihin liittyy vahvasti merkityksiä sisältävä käsitteellistäminen. Lisäksi mittaamiseen kuuluu sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen puoli. (Mt. 132–133.)

6.3 Fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia

Tutkimukseni on taustafilosofialtaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologinen ja hermeneuttinen ihmiskäsitys korostaa kokemusta, merkitystä ja yhteisöllisyyttä. Ihmiskäsityshän tarkoittaa käsitystä siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tiedonkäsitys tarkoittaa sitä, miten ihmiskäsityksen mukaisesta kohteesta saadaan tietoa sekä millaista tietoa se on. Fenomenologinen ja hermeneuttinen tiedonkäsitys korostaa ymmärtämistä ja tulkintaa. (Laine 2001, 26.) Tarkoituksena ei ole siis selittää ilmiöitä vaan ymmärtää niitä (Hirsjärvi 1985, 69). Tuomen & Sarajärven (2002, 35) mukaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voisi nimittää myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Tulkinnan tarpeen myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen näkökulma.

6.3.1 Fenomenologia

Fenomenologia ja looginen empirismi syntyivät 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa saksankielisellä alueella. Nämä liikkeet kyseenalaistivat filosofoimisen tapaa, joka silloin oli vallalla. Loogiseen empirismiin liittyvät logiikka ja luonnontieteet, kun taas Edmund Husserlin perustamaan fenomenologiaan liittyy asenne filosofian tekemistä kohtaan. Se pyrkii elävään ja tuoreeseen filosofiaan. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöitä ja niiden välisistä suhteista. (Husserl 1995, 9–17.)

Fenomenologia tutkii kokemuksia eli ihmisen kokemuksellisia suhteita omaan maailmaansa. Kokemus ja todellisuus ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kokemus muotoutuu merkitysten kautta, ja todellisuutemme on täynnä merkityksiä. Näistä merkityksistä fenomenologia on erityisesti kiinnostunut. (Laine 2001, 26–28.) Fenomenologiaan kuuluu se, että ensin nähdään jotain selvästi ja kuvataan se tarkasti, minkä jälkeen yritetään selittää tieteellisesti, mitä nähtiin. Havainnoijan tulisi pyrkiä unohtamaan kaikki aikaisemmat kokemukset havainnoitavasta ilmiöstä. On tärkeää, että pyritään menemään kohti asian ydintä eikä mitään oteta valmiiksi annettuna. Fenomenologian tavoitteena on tuoda inhimillinen toiminta mukaan ymmärrykseen ja kuvaukseen maailmasta. Maailma onkin fenomenologian mukaan katsojan silmässä. Fenomenologia korostaa intentionaalisuutta ja intersubjektiivisuutta. (Järvinen & Järvinen 2004, 188–189.) Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että jokainen havaintomme kohde näyttäytyy meille meidän pyrkimysten, uskomusten ja kiinnostusten kautta. Kaikki merkitsee jotakin. Merkitykset ovat intersubjektiivisiä, mikä tarkoittaa subjektien välisiä tai subjekteja yhdistäviä. Kulttuuripiiri määrää paljon ihmisen elämismaailmaa. Eri kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen todellisuus, koska asioille annetut merkitykset ovat erilaisia. Yhteisön sisällä ilmenee monia yhteisiä merkityksiä, joten jos tutkitaan yhden ihmisen kokemuksia, tulee ilmi myös jotakin yleistä. On kuitenkin muistettava, että jokainen ihminen on myös erilainen. (Laine 2001, 27–28.) Meidän ja maailman välillä on vastavuoroinen ja intersubjektiivinen suhde, jossa me luomme merkitysmaailmamme (Järvinen & Järvinen 2004, 189). Laineen (2001, 42) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen jostakin inhimillisen elämän asiasta ja koko ihmiselämästä.

6.3.2 Hermeneutiikka

Käsite hermeneutiikka liittyy julistamisen, tulkinnan, tulkkauksen ja selittämisen taitoihin. Myös ymmärtämisen taito on oleellisesti hermeneutiikassa mukana. (Gadamer 2004, 40.) Hermeneutiikka on ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine 2001, 29). Sitä kiinnostaa kaikki ymmärtämisen ilmiöt eli itse ymmärtämisen lisäksi väärinymmärtäminen ja keskinäinen ymmärtäminen (Gadamer 2004, 90). Hermeneutiikassa tavoitellaan tulkinnan sääntöjä, jotka mahdollisesti ovat olemassa. Tarkoituksena on löytää väärät ja oikeammat tulkinnat. Hermeneutiikka on kiinnostunut ihmisten välisestä kommunikaatiosta ja varsinkin kielellistä ja kehollisista ilmauksista. Nämä ilmaisut sisältävät merkityksiä, joita voidaan lähestyä tulkitsemalla ja ymmärtämällä. (Laine 2001, 29.) Ymmärtäminen on mahdollista ainoastaan silloin, kun omat ennako-oletukset pystytään asettamaan koetukselle (Gadamer 2004, 64). Hermeneutiikkaa on käytetty jo kauan. Se on ollut apuna vanhojen lakikirjojen ja uskonnollisten tekstien ymmärtämisessä. Hermeneutiikkaa voidaan käyttää myös taiteen ja musiikin tutkimuksessa. Se kunnioittaaakin kulttuuritraditioita. (Järvinen & Järvinen 2004, 189.) Ymmärtämistä tarvitaan siis sekä teksteissä että ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, minkä takia hermeneutiikka ei ole pelkästään tieteisiin liittyvä metodi vaan myös kyky, joka on ihmisessä (Gadamer 2004, 129).

Antiikin retoriikasta peräisin oleva hermeneuttinen sääntö on, että yksittäinen ymmärretään kokonaisuudesta ja kokonaisuus yksittäisestä. Tähän sääntöön perustuu myös hermeneuttinen kehä. (Gadamer 2004, 29.) Laineen (2001, 34–35) mukaan tutkimuksen aikana tutkija kohtaa monia kertoja hermeneuttisen kehän. Tutkija käy ikään kuin keskustelua tutkimusaineiston kanssa. Tämän keskustelun tarkoituksena on toisen toiseuden ymmärtäminen sekä tiedon synnyttäminen. Dialogi kulkee kehää pitkin aineistosta tulkintaan ja tulkinnasta aineistoon. Koko ajan tutkijan oma ymmärrys paranee, korjaantuu ja syventyy. Ihanteena on, että tutkija vapautuisi kehän kulkemisen aikana minäkeskeisyydestään. Minäkeskeisyydestä vapautuminen täysin on hankalaa, ellei jopa mahdotonta, mutta tutkija tulee kuitenkin tietoiseksi subjektiivisuudestaan. Jo aineistoa hankkiessa tutkija tekee erilaisia tulkintoja. Tutkija on luonut tutkittavasta tietynlaisen kuvan, johon tutkijan pitää ottaa etäisyyttä. Kehää jatkettaessa eteenpäin tutkija palaa takaisin aineiston pariin uusin silmin. Aineistosta paljastuukin semmoisia asioita, joita hän ei ole aikaisemmin huomannut. Näin syntyy uusi tulkinta. Tutkija tekee tulkintahypoteesin, jota koetellaan joka kerta kun aineiston pariin syvennyttään. Tarkoituksena on löytää paras, uskottavin ja todennäköisin tulkinta tutkittavan sanomasta.

6.4 Narratiivisuus

Puhe jäsentyy moniksi erilaisiksi tarinoiksi. Tämän voi huomata pelkästään kuuntelemalla meitä ympäröivää puhetta. Näillä puheessa ilmenevillä tarinoilla on alku, keskikohta ja loppu aivan kuten muillakin tarinoilla. Voidaan sanoa, että koko maailma perustuu tarinoiden kuuntelemiseen ja niiden kertomiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 22–23.) Kertomuksella tiivistetään koettua todellisuutta (Ropo 2008). Metodologiana tutkimuksessani on narratiivisuus. Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuus on tullut suomalaisiin tutkimuskäytänteisiin ja puheisiin vasta 80-luvun ja 90-luvun vaihteessa. Narratiivisuus on kiinnostunut kertomuksista tiedon rakentajana ja välittäjänä. Kertomukset liittyvät tutkimuksen tekemiseen kahdella tavalla: kertomuksia voidaan käyttää tutkimuksen materiaalina tai tutkimus voi tarkoittaa kertomuksen tuottamista maailmasta. Tarina ja kertomus eivät tarkoita ainakaan kirjallisuustieteessä samaa, koska kertomus on yläkäsite ja tarina alakäsite. Heikkinen käyttää narratiivia, kertomusta ja tarinaa synonyymeinä. (Heikkinen 2001, 116.) Käytän itsekin narratiivia, kertomusta ja tarinaa samaa tarkoittavina sanoina.

6.4.1 Narratiivisuuden taustaa

Elämäkertoja on käytetty jo kauan tutkimusaineistoina tietyillä tieteenaloilla. Nyt narratiivisuuden suosio on vain lisääntynyt. Monet ihmiset haluavat jättää itsestään jäljen elämäkerrallisessa muodossa jälkipolville. Nähdään, että elämä ja identiteetti rakentuvat tarinoista. Jokaisella ihmisellä on oma ainutlaatuinen tapa kokea, ajatella ja toimia. Tarinat ovat kulttuurisen ymmärtämisen, tietämisen ja ajattelemisen väline. Kun ihminen kertoo tarinoita omasta elämästään, hän samalla pohtii ja tulkitsee omaa elämäänsä. (Syrjälä 2001, 203–208.) Kertomuksiin ja koko ihmiselämään kuuluu tulkinta (Kari & Heikkinen 2001, 49). Tulkitsemme maailmaa koko ajan kehittyvänä tarinana (Heikkinen 2001, 118). Kertomusta voidaan pitää tulkintana. Siinä on alku, mutta ei vielä loppua, koska se jatkuu niin pitkään kuin elämme. Lisäksi kertomuksessa on juoni. Kaikki, mitä on tehty ennen tätä hetkeä, vaikuttaa nykyisyyteen. (Kari & Heikkinen 2001, 49.)

Ihminen muokkaa aikaisempia kokemuksia uudestaan. Se saattaa avata uusia näkökulmia, mutta myös sulkea entisiä. Jokaisella ihmisellä on taipumus pohtia omaa elämäänsä. Tämän kerronnan avulla rakennetaan omaa minuutta. (Syrjälä 2001, 204.) Rakennamme identiteettiämme narratiivisesti. Ihmiset ymmärtävät itsensä kertomusten kautta. (Heikkinen 2001, 118.)

Kertomuksilla ilmaistaan ihmisen kehittyminen ja kasvaminen sekä koko ihmisen elämänkaari (Kari & Heikkinen 2001, 49). Tarinat ovat sekä oman persoonallisen kasvun että ammatillisen kasvun väline. Näin on myös opettajan työssä. Koulujen sisällä on äärettömän paljon erilaisia tarinoita. Opettaminen, oppiminen ja kasvatustakin nähdään tarinoiden konstruointina. Kertomusten tutkiminen onkin tämän vuoksi erittäin hyvä tapa tutkia opettajia sekä heidän ymmärtämistään ja työnsä toteuttamistaan. (Syrjälä 2001, 204–209.)

6.4.2 Narratiivinen tutkimus

Heikkisen (2001, 118–122) mukaan narratiivisuuden käsite voi tarkoittaa ainakin neljää eri asiaa tieteellisissä keskusteluissa. Ensinnäkin se voi viitata tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan eli tiedonprosessiin. Lisäksi se voi viitata tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin sekä narratiivien käytännölliseen merkitykseen. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset voivat olla sekä lähtökohta että lopputulos. Aineiston ja aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan luoda uusi tarina. Narratiivista aineistoa voivat olla haastattelut, vapaat kirjalliset tuotokset, elämäkerrat ja erilaiset dokumentit. Aineiston ei siis välttämättä tarvitse olla juuri tutkimusta varten tuotettua. Narratiiviseen aineistoon liittyy oleellisesti tulkinta. Sitä on mahdotonta tiivistää kategorioiksi tai numeroiksi yksiselitteisesti. Voidaan sanoa, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen arkielämää (Ropo 2008).

Polkinghorne (1995, 5–6) nojautuu Bruneriin erotellessaan narratiivisen aineiston analyysistä kaksi eri tapaa: narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysi tuottaa narratiiveista tai tarinoista erilaisia kategorioita. Narratiivinen analyysi tuottaa uusia tarinoita. Tavoitteena on luoda ehjä ja juonellinen tarina (Heikkinen 2001, 123). Narratiivien analyysissä liikutaan kertomuksista yleisiin elementteihin, kun taas narratiivisessa analyysissä liikutaan elementeistä kertomuksiin. Narratiivien analyysi käyttää paradigmaattista järkeilyä ja narratiivinen analyysi narratiivista järkeilyä analyysissään. (Polkinghorne 1995, 12.) Paradigmaattinen järkeily on kykyä nähdä formaaleja yhteyksiä. Se johtaa muun muassa teoriaan, tiukkoihin analyysihin ja loogiseen todistukseen. Narratiivinen järkeily johtaa taas mukaansa tempaaviin ja uskottaviin, mutta ei välttämättä totuudellisiin kertomuksiin. (Bruner 1986, 13.)

On hyvä huomioda, ettei narratiivisuudessa ole kysymys totuudesta. Brunerin (1986) mukaan tarinoita ei arvioida niiden totuuden vaan niiden todennäköisyyden, uskottavuuden ja todentunnun

mukaan (Bruner 1986, 11–13). Tutkimushenkilöni kertovat tarinoita elämästään aiheeseeni liittyen. Tarkoituksena ei ole arvioida tarinoiden totuudenmukaisuutta. Tarinat ovat tuotettu juuri siinä tilanteessa minulle. Tutkimushenkilöt ovat valikoineet mielessään, mitä kertovat ja mitä jättävät kertomatta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43.) Tarinoiden sisältöön vaikuttavia tekijöitä ovat haastateltava, haastattelija, aihe, aika ja paikka. Tarinat ovat kulkeneet erilaisten kontrollimekanismien läpi ennen kuin ne kielellisesti tulevat kertojan suusta ulos. Mitä vieraampi haastattelija on, sitä todennäköisempää on, ettei kaikkia mielessä olevia asioita kerrota tai ettei niitä ainakaan kerrota suoraan. Saattaa olla, että nämäkin asiat ovat piilomerkityksinä tarinoissa. (Ropo 2008.) Tutkimushenkilöideni tarinat olisivat voineet olla erilaisia, jos olisin esimerkiksi tehnyt haastattelut toisina päivinä tai pyytänyt jotakin muuta sijastani tekemään ne.

6.4.3 Narratiivinen vastaan elämäkerrallinen lähestymistapa

Erkkilä (2005, 196–201) näkee narratiivisen ja elämäkerrallisen tutkimuksen pitävän oleellisena persoonallista kokemusmaailmaa ja varsinkin sen kuvaamista ja ymmärtämistä. Hän kokee elämäkerrallisen tutkimuksen liittyvän aineiston hankintaan sekä siihen, että ihmisten kokemusmaailma muodostuu elämän kestävässä prosessissa. Narratiivisuus hänen näkemyksensä mukaan liittyy tutkimusaineiston luonteeseen ja ihmisten tapaan jäsentää erilaisia kokemuksia tarinalliseen muotoon. Molemmat painottavat kokemusta, ja tarinoiden ajatellaan heijastavan ihmisten kokemusmaailmaa.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa on kaksi eri näkökulmaa: elämäkerrallinen ja elämänhistoriallinen näkökulma. Elämänhistoriallisessa näkökulmassa ollaan kiinnostuneita sekä elämäntarinasta että siitä ajasta, jossa elämäntarina on tapahtunut ja varsinkin yhteiskunnallisesta, taloudellisesta ja sosiaalisesta puolesta. Tutkijalle ei ole pelkkä elämäntarina riittävä aineisto, vaan hänen on kerättävä lisäksi erilaisia dokumentteja ajalta, jolle elämäntarina sijoittuu. Elämäkerrallisessa näkökulmassa tutkija on kiinnostunut erityisesti elämäntarinasta, jolloin tavoitteena on ymmärtää elämäntarinassa esiin tulevia kokemuksia eikä todentaa niitä niin kuin elämänhistoriallisessa näkökulmassa. Elämäkerrallisessa näkökulmassa otetaan huomioon tutkittavan ilmiön lisäksi koko elämä, minkä takia aineistoa yleensä kerätään pitkälläkin aikavälillä. Narratiivisessa tutkimuksessa lähdetään kertojan perspektiivistä. Siinä ymmärtäminen on tärkeämpää kuin aineiston paikkansapitävyys. Sosiaalista kontekstia pidetään tärkeänä, mikä korostaa luottamuksellista suhdetta tutkijan ja tutkittavan välillä. Molemmat persoonat antavat panoksensa tarinan syntyyn. Ei

ole yksimielisyyttä siitä, mitä nämä eri tutkimussuuntaukset ovat. Narratiivista tutkimusta ei kuitenkaan voida kaikissa tapauksissa ajatella elämäkerrallisena tutkimuksena. (Erkkilä 2005, 197–202.)

6.5 Teemahaastattelu

Tutkimusmenetelmänäni on teemahaastattelu. Haastattelu on yksi aineiston keräämistapa laadullisessa tutkimuksessa. Se on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tarkoituksiin. Haastattelu on jossain määrin tuttu jokaiselle ihmiselle. Ihmiset tietävät usein etukäteen ainakin pääpiirteittäin, mitä on odotettavissa, kun haastateltavaksi suostuu. Haastattelussa tärkeänä osana on haastattelijan ja haastateltavan kielellinen vuorovaikutus. Haastattelu muistuttaa arjessa tapahtuvia keskusteluja. Erona tosin on se, että keskustelu on haastattelussa yleensä hyvin yksipuolista: yksi puhuu ja toinen kuuntelee. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11.) Haastattelut voidaan jakaa lomakehaastatteluun, puolistrukturoituun haastatteluun ja strukturoimattomaan haastatteluun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu. (Mt. 47–48.) Haastattelijalla on teemahaastattelussa tukilista asioista, joita käsitellään, muttei valmiita kysymyksiä. Myöskään valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltava saa vastata ihan omin sanoin. Kuten nimestäkin voi päätellä, on teemahaastattelussa tietyt teemat, jotka mennään läpi. Nämä teemat on määrätty etukäteen. Kaikkien haastateltavien kanssa mennään samat teemat lävitse, mutta ei välttämättä samassa järjestyksessä tai laajuudessa. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Teemahaastattelussa uskotaan, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Tärkeänä pidetään merkityksiä ja tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelu on ollut suosittua suomalaisissa tutkimuksissa. Suosioon on ainakin kaksi syytä. Ensimmäinen syy on sen avoimuus. Haastateltava pääsee puhumaan hyvinkin vapaamuotoisesti halutessaan. Toisena syynä voidaan pitää teemoja. Vaikka haastattelut ovatkin hyvin erilaisia, pitävät teemat huolen siitä, että kaikkien haastateltavien kanssa on käyty samoja asioita läpi edes jotenkuten. Teemat auttavat myös haastattelijaa myöhemmin. Hän pystyy analysointivaiheessa lähestymään edes hieman jäsentyneemmin aineistoaan, joka voi olla hyvinkin suuri. (Eskola & Suoranta 1998, 88.) Oman tutkimukseni haastatteluteemoja olivat ammattitaito, identiteetti, pystyvyys, oppilaat, vuorovaikutus, sidosryhmät, monikulttuurisuus sekä oppilaiden erityistarpeet. Kaikki kysymykset eivät liittyneet teemoihin, vaan muutama kysymys oli teema-alueiden ulkopuolelta. Teemakysymykset esitettiin hieman eri muodossa opiskelijoille ja opettajille. Opiskelijoilla ja

opettajilla oli yksi yhteinen kysymys teemojen ulkopuolelta. Sen lisäksi opiskelijoilla oli yksi oma kysymys, joka koski heidän tulevaisuuttaan ja opettajilla kolme omaa kysymystä, jotka koskivat heidän opiskeluaikaansa sekä opettajuuden alkuaikoja. Koska tutkimukseni metodologia on narratiivisuus, kysymykset oli muotoiltu narratiivisen muotoon. Kysymykset alkoivat usein kuvaile, kuvittele tai kerro -alkuisilla sanoilla, jotta vastaukseksi tulisi kertomus. (Liite 1.)

6.6 Tutkimuksen suorittaminen

Haastattelin tutkimustani varten sekä luokanopettajaksi opiskelevia että jo valmiita luokanopettajia. Halusin, että kummassakin ryhmässä on saman verran haastateltavia ja että kumpikin sukupuoli on tasaisesti edustettuna kummassakin ryhmässä. Molempaan haastatteluryhmään kuului kolme naispuolista ja kolme miespuolista haastateltavaa. Yhteensä haastateltavia oli siis kaksitoista. Tarkoitukseni oli valita opiskelijat siten, että he ovat kaikki vähintään vuoden opettajankoulutuslaitoksella opiskelleita ja luokanopettajat siten, että he ovat vähintään yhden lukuvuoden yhtäjaksoisesti työskennelleitä valmistumisensa jälkeen.

Opiskelijahaastateltavista viimeisimmäksi luokanopettajaopiskelunsa aloittanut oli toisen vuoden opiskelija, ja varhaisimmin aloittaneet olivat viidennen vuoden opiskelijoita. Iältänsä haastateltavat olivat 23–31 -vuotiaita. Jokainen haastateltava oli tehnyt jonkin verran sijaisuuksia. Sijaisuuksien määrä vaihteli kuudesta päivästä noin kahteensataan päivään. Kaikista opiskelijoista tulee valmistuttuaan luokanopettajia, mutta osalla heistä tulee lisäksi olemaan aineenopettajan pätevyys.

Kaikki luokanopettajahaastateltavat opettivat alakoulussa, mutta osa heistä lisäksi piti tunteja yläluokille, erityisluokille tai maahanmuuttajaryhmille. Haastateltavista ensimmäiseksi valmistunut oli valmistunut vuonna 1979 ja viimeisimmäksi valmistunut luokanopettaja oli valmistunut vuonna 2007. Iältään he olivat 30–53 -vuotiaita.

Ennen varsinaisia haastatteluja tein koehaastattelun. Koehaastattelun yhtenä tarkoituksena oli testata haastattelukysymykset. Kiinnitin huomiota siihen, että ymmärretäänkö kysymykset ja että osataanko niihin vastata. Toisena koehaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelulaitteiston toimivuus. Oleellistahan on, että koko haastattelu tallentuu ja että äänenlaatu on hyvä, jotta aineiston litterointi onnistuu ilman sen suurempia ongelmia. Koehaastattelussa itselleni oli tärkeää

saada sellainen kuva haastattelutilanteesta, että kaikki osa-alueet sujuvat hyvin ja että voin turvallisesti mielin alkaa tehdä varsinaisia haastatteluja. Koehaastattelu sujui sen verran hyvin, että otin koehaastateltavani varsinaiseksi tutkimushenkilöksi. Koehaastateltavani oli opiskelija. Haastattelut tein vuoden 2008 marraskuun ja vuoden 2009 helmikuun välisenä aikana.

Analyysin tein sekä narratiivien että narratiivisen analyysin mukaan. Näin tein, koska mielestäni narratiivinen analyysi täydensi ensimmäiseksi tehtyä narratiivien analyysiä, ja näin aineistostani saa perusteellisemmän kuvan.

7. Tutkimuksen tulokset

7.1 Tuloksia narratiivien analyysin mukaan

Käytän ensisijaisesti tutkimuksessani narratiivien analyysiä. Narratiivien analyysissä liikutetaan kertomuksista yleisiin elementteihin ja käytetään paradigmaattista järjelyä. (Polkinghorne 1995, 12.) Olen analysoinut tuloksia teema kerrallaan lukuun ottamatta monikulttuurisuutta ja oppilaiden erityistarpeita, jotka analysoin yhdessä. Teema-alueiden ulkopuolisista kysymyksistä erittäin hyvää sekä erittäin huonoa työpäivää kuvailivat sekä opettajat että opiskelijat. Heidän kuvailujaan olen analysoinut yhdessä. Yhdessä olen analysoinut myös opettajien kolmea heidän opiskeluaikaansa ja opettajuuden alkuaikoja koskevaa kysymystä. Viimeisenä on vielä opiskelijoiden tulevaisuutta koskeva analyysi.

7.1.1 Identiteetti

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia sekä opettajien että opiskelijoiden narratiivista ammatti-identiteettiä. Opettajat itse määrittelivät identiteettiään seuraavilla termeillä: luova, perusvarma, rauhallinen, perinteinen, tavallinen, leppoisa, jämäkkä ja vanhanajan opettaja. Opettajilla oli monia suurempia tavoitteita, joihin he pyrkivät opettajana. Yksi näistä tavoitteista oli oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Oikeudenmukaisuushan oli yksi opettajan viidestä hyveestä, johon opettajan ja koulun pitäisi pyrkiä (Moilanen 2001, 91–94). Eräs opettaja näki tähän tavoitteeseen pyrkimisen entistä hankalammaksi.

Opettajaidentiteetin osana näkisin sen, että opettajan pitää pyrkiä siihen, että ollaan tasa-arvosesti. Kaikilla on koulussa samat säännöt, mikä on tietysti koko ajan vaikeempaa, koska yhteiskunta muuten on aika sellanen elitistinen. Nykyään mennään koko ajan kovimpien arvojen suuntaan, ja heikot tippuu veneestä ja niin edespäin, niin sitä on vaikea säilyttää koulussa nykyään enää samallailla kun ennen.

Syrjäläisen (2002, 90) tutkimuksenkin mukaan kouluun tuleva uusi arvomaailma korostaa tehokkuutta, tulosvastuullisuutta ja kilpailua.

Tavoitteiksi mainittiin myös hyvät tavat ja positiivisuus. Erään opettajan luokassa esimerkiksi niiaataan ja tervehditään. Positiivisesta hengestä hän puhui näin:

Kaikkein isoin asia olis semmonen, että pystys välittämään näille lapsille empatiaa, toisesta välittämistä, sitä osottamista, että mä tykkään susta, mä tykkään tehdä sun kanssa työtä.

Kurinpidon mainitsi kaksi opettajaa.

Antaa oppilaille paljon vastuuta – – aika paljon mennään opettajajohtosesti asioita ja tuon sen selkeesti esille, että minä olen se, joka loppukädessä sitten määrää.

Et oon aika tiukka pitämään järjestystä – – sillain letkeesti. En mä sen tarkemmin. Semmonen jämäkkä kuitenkin.

Opettajista yksi kertoi, kuinka rankkaa opettajuus on. Hänellä opettajuus on vahvasti määrittänyt hänen koko identiteettiään, ja hän määritteleekin opettajuuden intohimokseen. Siksi tämä opettaja onkin viime aikoina kaikin voimin yrittänyt päästä eroon opettajuudesta ja tietoisesti yrittänyt rakentaa myös muuta identiteettiä. Ensimmäistä kertaa hänellä on esimerkiksi oma harrastus. Opettaja kertoikin, kuinka tärkeää on, että on myös muuta elämää. Täytyy olla myös jokin toinen vahva elämänsektori, etteivät opettajuudessa tulevat pettymykset vaikuta niin vahvasti koko elämään.

Kyl opettajuus on hirveen leimaavaa ihmiselle. Se kun siinä joutuu koko persoonansa voimin tekeen töitä, niin sitä myöskin jatkuvasti kerää suunnilleen materiaalia, kun on tuolla vapaa-aikana. Kerää kirjallisuutta, lehtileikkeitä, kuvia, kaikkee, et se opettajuus määrittää hirveen paljon sitä elämistä.

Kuten Syrjäläinen (2002, 119) tutkimuksessaan mainitsi, työ on kuitenkin vain työtä ja elämässä pitää olla muutakin sisältöä. Silloin myös jaksaa paremmin. Almialan (2008, 128) tutkimuksessa tutkittavien mielestä oli turhauttavaa ja ahdistavaa, ettei opettajan roolista päässyt eroon koulun ulkopuolellakaan. Opettajalta odotettiin tietynlaista käyttäytymistä vapaa-ajallaankin.

Opettaja toi ilmi, miksi hänelle opettajuus on ollut niin suuri intohimo.

Kyl siinä opettajuuden sanotaan siinä identiteetin se, et miks se on mulla intohimo, niin kyllä se on myöskin ne valtavat hienot kokemukset, mitä sitten tulee, että niitä

onnistumisen hetkiä ja onnen hetkiäkin tulee siinä sitten ihan yhtä paljon kun niitä pahojakin.

Yksi opettaja liitti opettajaidentiteettiin epävarmuuden sietämisen. Opettajan on vain pakko tottua siihen, että koskaan ei ole tarpeeksi hyvä ja aina voisi tehdä jonkun asian paremmin.

Opiskelijoista osa oli vielä vähän epävarma opettajaidentiteettinsä suhteen. Yksi opiskelija koki, ettei opettajankoulutus identiteettiä kauheasti kehittä vaan että se kehittyy vasta työn kautta.

Mä oon tällä hetkellä tämmönen voiks sanoo, et hieman epävarma opettajaksi opiskeleva. Mä pyrin kehittymään hyväksi opettajaksi tai ammattitaitoiseksi.

Karin & Heikkisen (2001, 48) mukaan opettajankoulutus antaa välineet opettajaidentiteetin kehittymiseen. Kuitenkin narratiivinen opetussuunnitelma kritisoi nykyisen mallista opetussuunnitelmaa siitä, ettei se tue tarpeeksi identiteetin muodostamista (Ropo 2009).

Eräs opiskelijoista näki, että hänellä on ollut jonkinlainen opettajaidentiteetti jo pienenä. Hän kertoi jo alakoulussa miettineensä, miten jonkun asian voisi opettaa. Jos esimerkiksi joku opettaja teki jonkin erikoisen jutun tunnilla, tämä opiskelija oli pohtinut, että tuota voisi käyttää tulevaisuudessa. Opiskelija koki myös niin, että opettajankoulutuksen myötä hän on kasvanut opettajan rooliin.

Mä oon opettaja ja mikä on se tietty rooli opettajalla, että ei voi olla ihan täysin oma ittensä. Vaikka tavallaan tuon kyllä oman persoonani esille, että en esitä mitään muuta, mutta sitten kuitenkin se rooli, mikä on opettajana, että oppilaille ei olla kaveri, vaan niille ollaan auktoriteetti. Niille yritetään opettaa semmosia tiettyjä arvoja, jotka mun mielestä on tärkeitä siinä opettajan työssä.

Yksi opiskelija koki opettajaidentiteettinsä vielä keskeneräiseksi, mutta oli kuitenkin melko varma siitä, minkälainen hänen identiteettinsä tulee olemaan. Hän uskoi, että tulee saavuttamaan tämän identiteetin opettajankoulutuksessa ja sen jälkeen työelämässä. Hän koki olevansa lämmin konservatiivi. Opiskelija kertoi arvostansa vanhoja, perinteisiä arvoja kuten hyvää käyttäytymistä, yrittämistä sekä halua oppia. Hän koki tärkeäksi rajojen asettamisen sekä oppilaiden motivoimisen.

Mä haluisin, et mulla ois semmonen luokka, joka yrittäs, joka haluis todistaa, ei välttämättä mulle, mutta ittelleen ehkä vanhemmille ehkä yhteiskunnalle laajemmassa mielessä, että ne haluaa oppia, ne osaa oppia. Mä uskon siihen, että ala-asteen oppisisällöt on semmosia, että jos yrittää, niin oppii kyllä.

Nämä arvot hän kertoi syntyneen opettajankoulutuksen ja työkokemuksen kautta.

Opiskelijat pyrkivät välittämään oppilailleen osaksi samoja asioita kuin opettajatkin. Opiskelijat pitivät tärkeinä oikeudenmukaisuutta, sääntöjen noudattamista, toisten kunnioittamista ja tasa-arvoisuutta. Sellaisia asioita, joita opiskelijat pitivät tärkeinä välittää oppilaille, mutta opettajat eivät niitä maininneet, olivat luontoarvot ja vastuunkanto omasta oppimisesta. Omaan opettajuuteen liittyen opiskelijat korostivat opettajan roolia luotettavana aikuisena sekä opetuksen inspiroivuutta. Eräs opiskelija mainitsi kunnianhimoisen ja tärkeän tavoitteensa.

Mut et se just, että sä kuitenkin kohtaat sen jokaikisen lapsen henkilökohtasella tasolla. Mä en siihen täysin varmasti pysty. Se on mun tavote.

Opettajat ja opiskelijat pitivät tärkeinä monenlaisia tietoja, taitoja ja arvoja. Jokainen opettaja valitsee niistä sellaiset, joita itse pitää tärkeinä. Opettaja sekä siirtää että luo kollektiivista identiteettiä. (Heikkinen 1999, 285.) Luonnollisesti opetussuunnitelma rajoittaa opettajan toimintaa. Tärkeänä pidetyt tiedot, taidot ja arvot olivat aika samanlaisia sekä opettajille että oppilaille. Oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja hyvät tavat ovat perusarvoja, joita sekä opettajat että opiskelijat kunnioittivat.

7.1.2 Ammattitaito

Opiskelijoista ainoastaan yksi kertoi näkevänsä kokonaisammattitaitonsa hyvänä. Kaksi opiskelijaa koki, että heillä löytyisi kaikilta osa-alueilta kehitettävää, mutta kaikki opiskelijat kuitenkin mainitsivat lopulta osa-alueita, joissa ovat hyviä ja vastaavasti myös osa-alueita, joissa heillä on kehitettävää. Hyvinä ammattitaidon osa-alueina pidettiin lasten kohtaamista, suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä, aineenhallintaa, tunnollisuutta, soveltamiskykyä, käytännönläheistä oppimista, kantavaa ääntä ja auktoriteettia. Aineenhallinta ilmeni myös kehitettävien osa-alueiden joukossa. Ongelmallisina aineina mainittiin erityisesti historia, maantieto, äidinkieli ja matematiikka. Myös luovuutta vaativat aineet mainittiin. Oman kiinnostuksen ja yleissivistyksen roolia aineiden hallinnassa pidettiin tärkeinä.

Ja sitten tämmönen oma kiinnostus lisää tietoa tämmösissä erilaisissa aineissa.

En oo hirveen vahva niissä ja sitten jos pitää opettaa, vaikka jotain sotia ja oppilaat kysyy jotain, mitä kirjassa ei mainita, niin en välttämättä tiedä, mutta toisaalta opettajan ei aina tarvii tietää kaikkea. Opettaja voi tietysti sanoa, että katsotaan netistä tai etsikää tietosanakirjasta tai näin, mutta se on kuitenkin semmonen ehkä jollain tapaa myös heikkous, että ei oo niin laaja-alaista yleissivistystä kun taas joillakin, jotka on enemmän on ollu kiinnostuneita tämmösistä yhteiskunnallisista ja tavallaan historiallisistakin asioista.

Muina kehittämistä vaativina osa-alueina pidettiin oman osaamisen kehittämistä, hankalien lasten käsittelyä, vanhempien kanssa toimimista ongelmatilanteissa, arjen pyörittämistä, kasvatuksellista puolta sekä opetuksen lisäksi tulevia asioita. Opiskelijoilla oli kuitenkin luja luotto siihen, että kokemuksen myötä ammattitaito tulee kasvamaan.

Kyllä mä sanoisin, että aika luottavaisin mielin kuitenkin, että kyllä se ammattitaito kasvaa sit sitä myötä, kun sitä työtä tekee. Ei sitä kuitenkaan voi kirjoista oppia käytännössä muuta kun oppii vaan sen ehkä just sitä koulutuksen myötä oppii niitä keinoja, miten suhtautua eri tilanteisiin ja näin, mutta sitten kuitenkin käytännössä kyllä se sitten kehittyy. En oleta olevani valmistumisen jälkeen parhaimmillani opettajana vaan varmasti sitten kun on muutama vuosi työkokemusta, niin sen huomaa, että nyt osaa jo oikeesti.

Opiskelijoilta tuli toisistaan poikkeavaa viestiä koulutuksen antamista valmiuksista.

Mä näen ammattitaitoni aika hyvänä, että mä lähen siitä, että koulutus antaa siihen aika hyvät valmiudet.

Noista monialasista opinnoista ei todellakaan oo tullu semmonen vahva aineenhallinta, jolla pärjäis.

Eräs opettaja koki koulutuksen antamat valmiudet näin:

Opiskelun jälkeiset valmiudet, niin ne ei ollut minkäänlaiset, eli työn myötä oon tullut valmiimmaksi ottamaan ne haasteet, mitä luokassa tulee päivittäin eteen.

Opettajat, joilla kokemusta oli jo ehtinyt kertymään kunnolla, pitivät ammattitaitoaan yleensä vahvana. Eräs yli 20 vuotta opettajan työtä tehnyt opettaja piti ammattitaitoaan muuttuvana.

Tuntuu, et se on aina vähän raakile. Joskus on itsekriittisyyttä, että omaa ammattitaitoa välillä tykkää, että joo kaikki menee ihan hyvin, mutta sit välillä on pettyny itteensä. Just ihmisten kohtaamistilanteissa tulee semmosia primitiivisiä reaktioita, mitä ei hyväksy itte ollenkaan eikä ne kuulu opettajan ammattiin ollenkaan.

Nykyajan lapset on vaan aika vaativia, et sillain se ammattitaito on kovilla, et jatkuvasti uusia pitää keksiä.

Nuoremmatkin opettajat olivat kuitenkin luottavaisia omasta ammattitaidostaan.

Siitä on tullu semmonen hyvä fiilis, että luokat pysyy hallinnassa ja oppisisällöt pystytään käymään ja kutakuinkin kaikkia uusiakin juttuja uskaltaa käydä kokeilemassa, että siinä mielessä niin ihan tyytyväinen voi olla siihen ja pystyy keskusteleen aiheesta sekä kollegoiden että vanhempien ja muiden kanssa sillain.

Oli kokemusta opettajan työstä paljon tai vähän, löytyi aina kuitenkin jotain kehitettävää. Kehittämistä vaativiksi asioiksi opettajat kertoivat atk-taidot, heikkojen oppilaiden tukeminen, perheiden, lasten ja maahanmuuttajien ongelmien kanssa painiminen ja aineenhallinnassa äidinkieli sekä taito- ja taideaineet. Eräs opettaja kertoi mielenkiintoisen näkemyksen heikkojen lasten tukemisen haastavuudesta.

Tämmönen heikkojen oppilaitten tukeminen on mulle aina ollu hirveen haastavaa, kun mulle itelle koulunkäynti on aina ollu kauheen helppoo, niin sitten on vaikee löytää ne konstit, millä sen saa sen heikon oppilaan hoksaamaan jonkun jutun.

Opettajista kaikki pitivät ammattitaitoon hyvänä lukuun ottamatta yhtä opettajaa, joka piti ammattitaitoaan muuttavana. Tämä opettaja on ollut opettajana jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan, ja hänellä on tutkimukseni opettajista toiseksi eniten työuraa takana. Tämä opettaja suhtautuu intohimoisesti kouluun, ja luultavasti sen takia hän suhtautuu myös omaan ammattitaitoonsa kriittisemmin kuin muut. Sekä opettajien että opiskelijoiden kertomuksista tuli selvästi ilmi se, ettei opettajankoulutus anna valmiuksia kohdata opettajan työssä tulevia haasteita, vaan se tapahtuu vasta kokemuksen myötä. Opiskelijoista yksi kuitenkin toi ilmi tyytyväisyytensä opettajankoulutuksen antamia valmiuksia kohtaan. Tämä opiskelija on vasta toisen vuosikurssin opiskelija, mutta kokemusta opettajan työstä hänelle on kuitenkin kertynyt jo jonkin verran. Ammattitaito ei kuitenkaan ole täysin muuttumaton, koska maailma muuttuu koko ajan. Esimerkiksi lähes kolmekymmentä vuotta opettanut opettaja kertoi, että kaikista eniten parannusta kaipaisivat hänen atk-taitonsa. Opettaja kertoi, että kuuluu sellaiseen ikäpolveen, että tietokonetaidot ovat jääneet vähäiselle tasolle. Tietokonetaitojen hallinta on riippuvainen myös omasta kiinnostuksesta. Toinen opettaja, joka oli 3 vuotta nuorempi kuin tämä opettaja, kertoi käyttävänsä opettajan työssä ja vapaa-ajalla tietotekniikkaa paljon. Aika ajoin myös kasvatuksessa tulee uusia tuulia, jotka vaikuttavat myös koulutyöskentelyyn. Aineenhallintaa kuvailtiin opiskelijoiden keskuudessa sekä hyväksi että huonoksi. Selvästi tuli ilmi, ettei opettajankoulutus ole ainoa vaihtoehto saada hyvää

aineenhallintaa, vaan myös oma kiinnostus yleisesti asioita kohtaan ja yleissivistys kehittävät sitä. Kehitettävät aineet vaihtelivat suuresti opiskelijoilla. Opiskelijat saattoivat kokea, että tietyt lukuaineet ovat haastavia, taito- ja taideaineet ovat haastavia, kaikki aineet ovat haastavia tai mitkään aineet eivät ole haastavia. Opettajat pitivät haastavina aineina lähinnä taito- ja taideaineita.

7.1.3 Pystyvyys

Suurin osa opettajista koki pystyvyytensä yleisesti hyvänä. Yksi opettaja kertoi pystyvyytensä olevan ryhmäkohtainen. Tällä hetkellä hänellä on luokka, jonka kanssa pystyvyys on hyvä, mutta edellinen luokka oli taas ollut sellainen, jossa oli ollut paljon ongelmia ja erilaisia oppilaita, jolloin hän ei nähnyt pystyvyyttään niin hyvänä. Toinen opettaja kertoi, että hänen pystyvyytensä riippuu kuukaudesta. Hänellä on tietty vuosirytmä, joka vaikuttaa hänen pystyvyyteensä. Tämän opettajan mukaan myös ikä vaikuttaa. Hän koki, että pystyy joihinkin asioihin paremmin kuin ennen, mutta iän myötä jaksaminen on muuttunut. Opettaja kertoi tuntevansa omat rajansa ja tietävänsä, milloin pitää terveydenhoitajalta mennä pyytämään muutama vapaapäivä. Eräs opettaja näki pystyvyytensä hyvänä lukuun ottamatta aineita, joita ei opeta.

Kaikki muuten, mutta tietysti terveydellisten asioiden takia, niin esimerkiksi teknisiä töitä en opeta ja samoin just musiikki, kun ei oo tätä musikaalisuutta, niin ei se puoli ei onnistu.

Yksi opettaja totesi, että aina voisi tehdä enemmän. Työtä voisi tehdä 24 tuntia vuorokaudessa eikä sekään riitä.

Pitää ite asettaa itelleen ne rajat sitten paljonko tekee.

Syrjäläisen (2002, 119) tutkimuksessa todettiin, että jokaisen opettajan on hyvä tuntea omat rajansa, eikä kukaan voi vaatia ylittämään niitä. Asiat pitää asettaa tärkeysjärjestykseen.

Yleisesti kokemusta pidettiin tärkeänä osana pystyvyyttä.

Se pikkuhiljaa kovettuu pinta siihen, et mitä on tekemässä ja huomaa, että mitä voi ottaa henkilökohtaisesti ja mistä kannattaa kantaa oikeesti huolta ja mistä ei. Rupee tässä vaiheessa, kun ollu kuitenkin töissä jo jonkun aikaa, niin oleen semmonen niinkun virkamiehen kuori siihen kovettunu eteen, että sitten pystyy toimiin sen opettajaroolin takana. Siinä mielessä aika hyvin pystyy melkein kaikkeen, mitä on

vaadittu, et ei tästä, jos ei osaa soittaa pianoa, niin kukaan ei tuu sanoon, et säestäkö joulujuhlan.

Monet opiskelijat luottivat siihen, että heidän pystyvyytensä tulevaisuudessa tulee olemaan hyvä, vaikka he eivät vielä kokeneetkaan sitä hyväksi. Helpommiksi opettajan työtehtäviksi mainittiin tuntien suunnitteleminen ja pito, kokeiden tekeminen ja korjaaminen, välituntivalvonnat, opettajankokoukset sekä työkavereiden kanssa toimiminen. Muuten vahvuuksina pidettiin työtapojen tuntemista, nopeaa reagointia vaihteleviin tilanteisiin ja tunnollisuutta. Vaikeimmiksi työtehtäviksi opiskelijat näkivät konfliktitilanteiden selvittelyn, yhteistyöhaluttomien vanhempien tapaamisen, yhdysluokkien opettamisen, maahanmuuttajien ja erityisoppilaiden opettamisen, kaikille tasapuolisen arvostelun, poikkiteloin heittäytyvien oppilaiden käsittelyn ja kurinpidon. Kaksi opiskelijaa koki vanhempien tapaamisen haastavana, mutta yksi opiskelijoista koki tämän päinvastaisesti. Opiskelija piti sosiaalisia taitojaan hyvinä, minkä takia hän piti vanhempien, työkavereiden ja sidosryhmäyhteistyötahojen kanssa toimimista helppona. Heikkoina alueina pidettiin aineenhallintaa ja varsinkin luovuutta vaativien aineiden hallintaa. Haastavana eräs opiskelija piti oman ajankäytön suunnittelua. Hän mietti, miten muistaa tehdä kaiken, mitä pitääkin, kuinka paljon käyttää aikaansa suunnitteluun ja miten työn saisi pidettyä vapaa-ajasta erillään. Yksi opiskelija pohti omaa pystyvyyttään monelta eri kantilta. Ensinnäkin hän mietti, miten pystyisi siirtämään oman innostuksensa sellaisiin aineisiin, joista hän ei itse ole kiinnostunut ja joita hän ei kauheasti osaa. Almialan (2008, 119) tutkimuksessa selvisi, että joillekin opettajille saattoi olla erittäin vaikeaa opettaa sellaisia aineita, joista ei itse tykännyt. Opiskelija mietti pystyvyyttään myös sellaisissa tilanteissa, kun omassa elämässä on vaikeuksia. Hän toivoi pystyvänsä tekemään työtään ilman, että omassa elämässä tulevat vaikeudet heijastuisi ainakaan paljoa työhön. Hän pohti myös luokassa olevia erityisoppilaita.

Miten itse pystyn opettamaan tämmösessä tilanteessa, kun mä tiedän, että muut kärsii yhden takia. Tavallaan opetussuunnitelma ja tämmönen kulttuuri, mikä meidän koulussa vallitsee, vaatii jatkuvasti sitä, että ei sillä väliä, että muilla menee huonosti, kun vaan tällä erityistapauksella ei mee tosi huonosti.

Eräs opiskelija huomasi pitempää sijaisuutta tehdessään, että on asioita, joita ei opettajankoulutuksessa ole tullut ilmi.

Sitten vaikeita asioita on muutenkin monet semmoset asiat, mitä ei koulutuksessa tuu esiin, että kaikki tämmöset koulun kurinpitoon liittyvät, ja sitten nyt on huomannu, että arviointiin liittyvissä asioissa on paljon semmosta, mistä ei oo ikinä kuullukaan ja tämmösiä.

Kokemuksen merkitys tunnustettiin myös opiskelijoiden joukossa.

Musta tuntuu, et opettajankoulutus ei voi antaa mulle muutakun sen, että löydän itestäni ne välineet siihen, et mä osaan tehdä sitä hommaa.

Leino & Leino (1989, 28) kuitenkin kirjoittivat, ettei pidä luottaa työssä olevana opettajana pelkästään kokemuksen karttumiseen ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen. Täydennyskoulutus on myös tärkeää.

Mielenkiintoista on, että opettaja, joka koki ammattitaitonsa hyväksi, koki pystyvyytensä ryhmäkohtaiseksi. Kertomuksista tuli kuitenkin ilmi, että vaikka kokemus on oleellinen osa myös pystyvyyttä, ei se ole kuitenkaan ainoa vaikuttava asia. Ikä vaikuttaa pystyvyyteen suuresti, mitä nuoret opiskelijat eivät ottaneet huomioon. Eräskin opettaja kertoi, että nuorena jaksoi tehdä töitä miten paljon tahansa, mutta vanhemmiten pystyvyyden rajat ovat tulleet selviksi. Siitä huolimatta nuorekin opettajan on syytä alusta saakka tietää omat rajansa.

7.1.4 Opettajan työssä kohdattavat vuorovaikutustilanteet

Opiskelijat kertoivat tulevansa olemaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, muiden opettajien, rehtorin, koulun muun henkilökunnan kuten terveydenhoitajan, vanhempien, eri yhteistyötahojen, kouluhallinnon sekä avustajien kanssa. Yksi opiskelija jakoi oppilaisiin liittyvän vuorovaikutuksen opettajan ja ryhmän väliseen sekä opettajan ja yksittäisen oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tyypillisimmät vuorovaikutustilanteet lasten kanssa ovat heidän mukaan opetustyössä syntyneet tilanteet, keskustelut esimerkiksi lasten kuulumisista sekä konfliktitilanteiden ja kiusaamistapausten selvittämiset. Vuorovaikutus muiden opettajien kanssa on puhumista koulutyöstä, yhteisten asioiden sopimista, kuten tilojen käytöstä neuvottelemista, erilaisten tilanteiden purkamista, arjen ongelmien ratkaisemista, vitsailemista, juoruamista, virallista keskustelemista esimerkiksi opettajankokouksissa ja yhteistyön tekemistä kuten esimerkiksi yhteissuunnittelua. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutus rehtorin kanssa on sitä, että rehtori määrää joitain asioita ja antaa ohjeita. Rehtoriin voi myös tiukan paikan tullen tukeutua, esimerkiksi häneltä voi kysyä neuvoa. Opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus koostuu opiskelijoiden mukaan keskusteluista lapsen tulevaisuudesta, koulunkäynnistä ja mahdollisesti opettajan opettamisesta joko puhelimesta tai kasvokkain tapahtuvissa tapaamisissa esimerkiksi vanhempainvarteissa ja vanhempainilloissa.

Avustajien kanssa tyypillisimmät vuorovaikutustilanteet ovat sellaisia, joissa keskustellaan jonkun oppilaan vaikeuksista tai siitä, mitä tehdään seuraavalla tunnilla.

Yksi opiskelija uskoi, että tulee pärjäämään lasten kanssa, vaikka ongelmiakin varmasti tulee olemaan. Opettajien kanssa hän uskoi, että voi tulla vuorovaikutuksessa hieman enemmän ongelmia. Opiskelija uskoi, että monet opettajat luultavasti tulevat olemaan eri linjoilla kasvatustyössä kuin hän. Opiskelija totesi, että yhteistyössä tarvitsee olla myös sellaisten ihmisten kanssa, joiden kanssa kemia ei kohtaakaan. Asiat täytyy hoitaa ammatillisesti. Kari & Heikkinen (2001, 44–46) kirjoittivat siitä, että opettajuuteen kuuluu erilaisia arvoja ja normeja, jotka opettajan on opettajankoulutuksen aikana sisäistettävä. Näistä arvoista ja normeista harvoin puhutaan lukuun ottamatta sellaisia tilanteita, joissa joku rikkoo niitä. Jokainen opettaja päättää itse, miten suhtautua erilaisiin normiodotuksiin, mutta usein on niin, ettei opettajien muodostamaan ryhmään hyväksytä, ellei ole riittävän samanlainen muiden kanssa. Tätä opiskelijaa erityisesti arvelutti yhteistyö vanhempien kanssa. Hän totesi, että haluaisi pitää suhteen tasapuolisena arvostamiinsa vanhempiin ja myös vanhempiin, joita ei niin paljoa arvosta.

Opettajat kertoivat olevansa vuorovaikutuksessa oppilaiden, muiden opettajien, erityisopettajien, rehtorin, vanhempien, avustajien, keittiöhenkilökunnan, siivoojien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Samat vuorovaikutuskumppanit mainitsivat myös opiskelijat lukuun ottamatta erityisopettajia, joita ei kukaan opiskelija maininnut. Opettajat jakoivat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen eri tavoilla. Kaksi opettajaa jakoi sen opettajan ja koko ryhmän väliseen vuorovaikutukseen sekä opettajan ja yhden oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, kuten teki myös yksi opiskelija. Vuorovaikutus yksilöittäin kanssa nähtiin kannustamisena ja rohkaisemisena. Haasteena tällaisessa vuorovaikutuksessa pidettiin sitä, että pääsee tämän lapsen tasolle, mutta kuitenkin samaan aikaan opettajan on oltava aikuinen tilanteessa. Ryhmävuorovaikutuksessa pitää enemmän huomioida asioita kuin yksilövuorovaikutuksessa, ja ryhmä täytyy pitää hallinnassa. Lisäksi eräs opettaja jakoi kahtia opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen sen mukaan, onko kyseessä oman vai toisen luokan oppilas. Myös vuorovaikutuksen aika otettiin huomioon. Vuorovaikutus voi tapahtua tunnilla tai välitunnilla. Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus koostui opetuksesta, tervehtimisistä ja keskusteluista sääntöjen noudattamisesta tai käyttäytymisestä. Yhden opettajan mukaan opettajan ja koulussa olevien aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää kaikkien huomioiminen ja tervehtiminen. Kollegoiden kanssa puhuttiin opettajien mukaan sekä ammatillisia että työn ulkopuolisia juttuja. Työn ulkopuolisista jutuista puhuttiin kollegoiden kanssa varsinkin silloin, kun työtoverit olivat samanhenkisiä. Rehtori

nähtiin tukihenkilönä. Rehtorin rooli on kuitenkin kaksijakoinen. Rehtori on samaan aikaan sekä kollega ja työtoveri että pomo. Opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus tapahtui opettajien mukaan sähköpostiviesteillä, kirjeillä, tekstiviesteillä tai kasvokkain arviointipalaverissa, tapaamisissa tai tempauksissa, joilla on tarkoitus kerätä rahaa esimerkiksi tulevaan leirikouluun. Yksi opettaja kertoi pitävänsä blogia.

Mä itte pidän blogia, et mä vanhemmille toimitan sitä netissä. Se on salainen blogi, että sitten mä laitan sen vielä monisteena koteihin. Siellä sitten informoin, mitä kaikkee meillä tulee tapahtumaan.

Yksi opettajista näki ikänsä ongelmaksi opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa.

Nyt alkaa jo helpottaa, kun mä alan olla suurin piirtein saman ikänen jo kun nuorimmat vanhimmat siinä luokassa, mut aikasemmin tuntu tosi pöljältä, kun toiset on 10–15 vuotta vanhempia kun itte, ja sit sä rupeet niille kertoon jotain lapsen kasvattamisesta, niin se on vähän semmosta hassua.

Hän kuitenkin kertoi, miten on selvinnyt tämän ongelman yli.

Mä oon siitä selvinny silleen, et mä oon aatellu, et tää on mun ammatti. Mä oon saanu tähän viiden vuoden koulutuksen, et mä oon ihan samallailla kun joku lääkäri voi kertoo ihmiselle jostakin jalkakänsän hoidosta, vaikka se ihminen on ihan varmasti sen saman känsänsä kanssa tapellu paljon kauemmin kun se kloppi, mutta se on saanu koulutuksen siihen. Samallailla mä oon saanu koulutuksen tähän. En mä oo saanu koulutusta siihen, et miten lapsesta kasvatetaan kotona hyviä ihmisiä, mutta koulussa olen.

Saman ongelman hän näki avustajien kanssa. Avustajatkin ovat monesti vanhempia, ja silti opettaja on tavallaan pomo tässä suhteessa.

Eräs opettaja kuvaili opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita alussa autoritäärisiksi. Kun luokka käyttäytyy, kuten hän haluaa, muuttuvat vuorovaikutussuhteet hänen mukaansa pehmeiksi. Silloin oppilaat saattavat tulla jopa syliin ja antaa pusua poskelle. Tämä opettaja opettaa myös yläkoulussa ja hän kertoi, että siellä kaverillinen suhde oppilaisiin on tuonut ongelmia esimerkiksi ryhmän hallinnassa. Hän kertoi, että sen takia hänen on pitänytkin vetää hieman takaisin suhteita autoritäärisempään suuntaan. Hänen ja muiden opettajien ja muun henkilökunnan välisiä suhteita hän kuvasi tuttavallisiksi. Opettajista yksi kuvasi kaikki vuorovaikutussuhteet pääasiassa positiivisiksi.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön koki moni opiskelija haastavaksi. Synä tähän nähtiin kokemuksen puute. Opettajaharjoitteluissa eivät opiskelijat paljoa pääse vanhempien kanssa toimimaan, jos ollenkaan. Haastavaksi koettiin varsinkin vuorovaikutus yhteistyöhaluttomien vanhempien kanssa. Opettajat eivät maininneet vanhempien kanssa käytävän vuorovaikutuksen olevan kovin haastavaa, mutta Almialan (2008, 121) tutkimuksessa eräs opettaja koki vanhempien kanssa toimimisen vaikeaksi varsinkin tapauksissa, joissa vanhempiin piti ottaa usein yhteyttä negatiivisten asioiden vuoksi. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi nähdä tilanteen, niin että opettaja on syypää.

7.1.5 Oppilaat

Puolet opettajista koki niin, että luokat ja oppilaat ovat melko samanlaisia koulun sijainnista ja koosta riippumatta. Opettajista yksi oli ollut sekä hyvin pienissä maalaiskouluissa että isommissa kaupunkikouluissa.

Maalaiskouluissakin, vaikka sitä idylliä joskus koitetaan säilyttää, niin siäkin voi olla aika hunsvotteja ja semmosia perinteisesti, stereotyyppisesti kaupunkilaiskoulujen lapsia. Ei se enää oikeestaan oo niin semmonen samallinen jako kuin aikasemmin, että maaseudullakin varmaan netin ja muutenkin kulkuyhteyksien muodon parantamisen takia on myöskin samallinen tämmönen nuorisokulttuurimeininki kun keskustassakin.

Toinen opettaja oli ollut opettajana eri puolilla Suomea. Hän oli Tampereella, Vantaalla ja Oulussa kokenut, etteivät paikat hirveästi eroa oppilasaineukseltaan. Yhdellä opettajalla oli päinvastaisia kokemuksia. Hänellä oli ollut maaseudulla helppoa oppilasaineista ja kaupungissa oppilaat olivatkin toisesta ääripäästä. Luokat vaihtelivat opettajien mukaan siten, että välillä oli helppo luokka ja välillä hankala.

Mulla on ollu pari todella rankkaa porukkaa, et on käytöshäiriöisiä ja on keskittymiskyvyttömiä lapsia, mut esimerkiks tällä hetkellä mulla on aivan ihana luokka. Ei oo moneen vuoteen ollu tällästä luokkaa.

Opettajat olivat opettaneet hyvin erilaisia oppilaita. He kuvailivat opettamiaan oppilaita seuraavanlaisiksi: fiksuja, älykkäitä, tavallisia, mukavia, kilttejä, itsenäisiä, oma-aloitteisia, ihania, positiivisia, aurinkoisia, iloisia, innokkaita, hankalia, hiljaisia tyttöjä, hiljaisia poikia, vilkkaita,

matemaattikotyyppisiä, luokan pellejä, teinityttöjä, jääkiekkopoikia, lääkärinlausunnolla olevia, käytöshäiriöisiä, keskittymiskyvyttömiä, luokalle jääneitä, luokan yli hypänneitä, kokeilujaksolla olevia ja huostaanotettuja. Opettajista yksi kertoi tyttöjen ja poikien eroista. Hän kuvaili poikia reippaiksi esiintyjiksi sekä tilan ja huomion ottajiksi. Tytöt hän kuvaili taitaviksi, lahjakkaiksi, hiljaisiksi, poikien selän taakse jääviksi ja pojille huomion antaviksi. Eräs opettaja kuvaili, että keskimäärin 80 % oppilaista on helppoa oppilasainesta. Toinen opettaja kertoi, että oppilaissa näkyy hyvin paljon vanhempien vaikutus ja kodin tausta.

Nykyajan tekniikka tuo aivan uudenlaisia välineitä nähdä entisten oppilaiden elämää nykypäivänä.

Mulla on tällä hetkellä facebookissa mun entiset oppilaat. Ne on 25–26 -vuotiaita, et nekin on siellä ihan livenä, et mä pystyn oikeesti ajatteleen, miten niitten elämä on mennyt –. Mulla on ollu siis kavereita, jotka on tänä päivänä kuolleita jo huumeisiin, jotka oli jo silloin koulussa hirveen problemaattisia. Sit mulla on todella huippumenestyjiä ollu, jotka jo silloin kouluaikana oli vaikka liikunnassa kauheen menestyneitä. Niistä on tullu ihan ammatti-ihmisiä, et tavallaan voi sanoo, että et se perspektiivi, joka pitkistä urasta tulee, niin se myöskin auttaa. Sanotaan, et se auttaa siinä, että pystyy aavistelemaan lapsen tulevaisuutta, mutta se myöskin vähän joskus pelottaa, et koska meistä tulee semmosia ennustajataitosisia ihmisiä, että me pystytään näkemään pienestä lapsesta jotain tämmöstä sen todennäköistä tulevaisuutta. No toki aina yllätyksille on varaa, mutta joskus on kauheeta, kun näkee sen lapsen elämästä, että nyt sillä on niin huonosti kaikki nämä elämän edellytykset, että varmaan joskus me ollaan huolestuneempia lapsen kohtalosta, kun ne vanhemmat itse, koska meillä on niin pitkä se perspektiivi helposti, mikä täällä syntyy.

Opiskelijat ajattelivat luokkakokojen olevan 20–30 oppilaan välillä. He kuvailivat tulevien oppilaidensa olevan kilttejä tyttöjä ja poikia, tuhmia tyttöjä ja poikia, hiljaisia, apaattisia, sisäänpäin vetäytyneitä, tottelemattomia, tunnollisia, reippaita, monikulttuurisia, oppimisvaikeuksisia, käytöshäiriöisiä, diagnosoituja, erityisopetukseen siirrettyjä, ylipäänsä erityistä tukea tarvitsevia, lapsineroja, mallioppilaita, luokan pellejä, johtajahenkilöitä, perusoppilaita, tavallisia, ”pahiksia”, kiusaajia, vaikeita, syrjittyjä ja kiusattuja. Yksikään opettaja ei kuvaillut oppilaita sen mukaan, minkälaisista perheistä he tulevat. Opiskelijoista kaksi otti myös tämän näkökulman mukaan. Toinen heistä pohti oppilaiden tulevan ydinperheistä, uusperheistä, yksinhuoltajaperheistä, päihdeongelmaisista perheistä ja väkivaltaisista perheistä. Toinen opiskelija totesi, että oppilaat voivat tulla vaikeista perheistä. Myös yksi opiskelija puhui tyttöjen ja poikien eroista.

Tytöt tulee todennäköisesti olemaan edelleen niitä tunnollisempia ja ehkä semmosia kouluorientoituneempia, ja pojat sit tulee ehkä olemaan samanlaisia pojat on poikia - tyyppisellä kliseellä. Varmaan tulee olemaan vähän vilkkaampia.

Yksi opiskelija jakoi luokan oppilaat neljään ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä hänen mukaansa on sellaisia oppilaita, joilla on joko oppimisvaikeuksia tai käytöshäiriöitä. Hän ajatteli, että tämän ryhmän kanssa menee aikaa paljon oppimaan oppimiseen, tapojen oppimiseen ja keskittymiseen.

Todennäköisesti tässä käy silleen, että vaikka ne ongelmat olis kuinka pahoja, niin tämmösiä lapsia, vaikka ne ongelmat olis aika vaikeita, niin ne on siellä mukana pyörimässä sekä hankaloittamassa mun työtä että muiden oppimista, mutta se on nyt se linjaus, ja se on ihan hyvä hyväksyä.

Toista ryhmää hän sanoi alemmaksi keskitasoksi. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat eivät ole hirveän hyviä eivätkä aina yritä täysillä, mutta pääsääntöisesti he kunnioittavat opettajaa, yrittävät kokeessa hyvin ja joskus myös tunnilla. Hän kuvasi näitä oppilaita hyväsydämisiksi. Kolmatta ryhmää tämä opiskelija nimitti ylemmäksi keskitasoksi. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat osaavat hieman paremmin kuin alemman keskitason oppilaat, ja heillä on harvoin huonoja päiviä tai hetkiä, eikä heitä tarvitse huomauttaa mistään. Nämä oppilaat kuuluvat hyvien perusoppilaiden joukkoon. Neljättä ja viimeistä ryhmää opiskelija nimitti mallioppilaisiksi. Nämä oppilaat osaavat erittäin hyvin, ja he ovat ymmärtäneet koulun tärkeyden tai vaihtoehtoisesti heidän on kasvatettu siihen, että numerot ovat tärkeitä.

Heidän kanssaan on ehkä tärkeintä sitten se, että pystys säilyttämään sen, että tää elämä ei oo pelkkää koulua, että he ovat hyviä lapsia, vaikka joskus tulis kokeesta vähän huonompikin.

Globaalistuva maailma, jossa Internetin välityksellä pääsee melkein jokaiseen maailman kolkkaan ja liikenneyhteydet ovat muutenkin parantuneet, on varmasti ollut vaikuttamassa siihen, että koulut ovat yhä enemmän toistensa kaltaisia niiden sijainnista ja koosta huolimatta. Hieman yllättävää on se, että sekä opettajat että opiskelijat kuvailivat sitä, miten tytöt ja pojat eroavat. Tyttöjä luonnehdittiin hiljaisiksi ja tunnollisiksi kun taas poikia äänekkäiksi ja reippaiksi. Kuitenkin sekä opiskelijoissa ja opettajissa oli sellaisia, jotka eivät huomioineet poikia ja tyttöjä erikseen. He kokivat, että tyttö voi olla ihan hyvin kiltti tai tuhma aivan kuten poikakin.

7.1.6 Maahanmuuttajaoppilaat ja oppilaat, joilla on erityistarpeita

Opettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaat ja erityistarpeiset oppilaat lisäävät opettajan työmäärää paljon. Yleensä opettajalta vaaditaan sitä, että hän pystyy keskittymään erityistarpeisten oppilaiden ongelmiin ja maahanmuuttajaoppilaiden erityisiin piirteisiin.

Jos mulla on 25 oppilaan ryhmä, niin se työmäärä, jos nyt ei ihan tuplaannu, niin ainakin tulee yks 50 % lisää, jos siihen lässäytetään yks semmonen erityistarpeinen oppilas. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että noin 1/3 mun työajastani menee kaikilta muilta niiltä kaheltakymmeneltäviideltä pois ja sille yhelle erityisoppilaalle.

Eräs opettaja oli joutunut jopa luovuttamaan yhden luokan suhteen.

Mulla on ollu tilanne, jossa ei ollu avustajaa, ja mulla oli maahanmuuttajaoppilaita plus sitten mulla oli ihan hirveen paljon häiritseviä oppilaita, näitä erityistarpeita omaavia oppilaita, että mulla oli tavallaan 4 maahanmuuttajaa ja sitten ehkä kuudella oppilaalla kauheita oppimisvaikeuksia. Se tilanne varmaan seitsemän kuukautta se oli pelkkää taistelua eikä siitä tullu mitään, et siinä ryhmässä mun oli pakko luovuttaa.

Tuli kuitenkin ilmi tapauksia, joissa maahanmuuttajaoppilaat ja erityistarpeiset oppilaat eivät olleet lisänneet opettajan työmäärää.

On semmosia maahanmuuttajaoppilaita, ja mullakin oli tossa yhdessä kuudennessa luokassa semmonen aspergerpoika, joka meni ihan siinä joukon mukana, ettei se vaatinu sen enempää erityishuomiota, kun vaan tiedosti sen, että siellä on.

Edellisvuonna kun oli kuudes luokka, jossa oli jos jonkunlaisia erityistapauksia ja persoonallisuuksia, niin meni tosi hienosti. Siinä mielessä, vaikka niitä on ollu näitä integroituja oppilaita, niin mun työmääräni ei nyt oo siitä jostain syystä oikeestaan oo... jostain syystä sanon sen takia, että ihmettelen sitä oikeestaan itte, ettei se oo varsinaisesti kasvanu kauheesti, että luulen, että mulla on käyny siinä tuuri.

Maahanmuuttajaoppilaiden ajateltiin tuovan haasteita ensinnäkin sen takia, että heidän kielitaitonsa yleensä heikompi. Tämän takia käsitteet ovat heille monesti vieraita, ja heidän on vaikea ymmärtää puhuttuja ohjeita. Maahanmuuttajaoppilaiden mentaliteetti ja tunneilmaisuus saattavat myös olla erilaista kuin suomalaisilla. Temperamenttiakin voi löytyä. Vilkas oppilas saattaa ruveta helposti häiriköimään, jos ei ymmärrä. Sekä maahanmuuttajaoppilaan että erityistarpeisen oppilaan ollessa kyseessä opettajan on mietittävä opetuskeinoja, miten opettaa. Monet opettajat toivoivat tällaisessa tapauksessa luokkaan toista aikuista tai kouluavustajaa avuksi. Eräs opettaja koki maahanmuuttajat,

joita hän nyt opettaa, rikkaudeksi. Hänen opettamansa maahanmuuttajat ovat hyvin lahjakkaita kielellisesti. Vaikeiden erityistarpeisten oppilaiden tapauksessa vanhemmat voivat hankaloittaa opettajan työtä, jos he eivät halua, että heidän lastaan tutkitaan. Opettaja totesi, että asiat alkavat yleensä sujua sitten, kun on diagnoosi tehty ja on pätevä avustaja opettajan apuna. Sellaisilla oppilailla, joilla on oppimisvaikeus, on opettajan mukaan erilaiset ongelmat.

Tämmöset esimerkiksi, jotka yrittää hirveesti, joilla on tämä joku sisäinen ongelma, oppimishäiriö, oppimisvaikeus, jotka yrittää ja tsemppaa, niin ne on tietysti luku sinänsä. Koko ajan toivoo hirveesti, että ne ei vielä törmäis siihen, että niitä haukuttais siitä osaamattomuudesta.

Integraatiosta ja inklusiosta opettajat puhuivat eri tavoin. Integraatiohan tarkoittaa sitä, ettei olisi erillistä erityisopetusta, vaan kaikkia lapsia opetettaisiin samassa luokassa. Integraatio voidaan jakaa neljään eri muotoon: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysinen integraatio tarkoittaa sitä, että kaikkia oppilaita opetetaan samassa paikassa. Toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että kaikkien oppilaiden välillä on yhteistoimintaa ja yhteistyötä. Sosiaalinen integraatio on kaikkien ihmisten hyväksymistä ja arvostamista heidän erilaisuudestaan huolimatta. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa ihmisten välistä tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Fyysinen ja toiminnallinen integraatio ovat keinoja, kun taas sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio ovat päämääriä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 182–184.) Inklusioksi kutsutaan täydellisesti tapahtunutta integraatiota. On kuitenkin hyvä huomata, ettei inklusiossa pohjimmiltaan ole kyse siitä, miten erityisoppilaat saataisiin yleisopetuksen piiriin vaan miten jokaisen oppilaan mahdollisuuksia voitaisiin parantaa, osallistumista lisätä sekä esteitä poistaa. (Väyrynen, 2001, 16.) Eräs opettaja kertoi, että hänestä on tullut integraatiovastainen kokemuksen myötä. Hän totesi, että liian paljon säästötoimenpiteenä erityisoppilaita siirretään yleisopetukseen. Tätä opettajaa ei haitannut se, että erityisoppilaat ovat saman katon alla, mutta hänen mukaansa se ei toimi, että erityisoppilaat ovat yleisopetuksessa. Toinen opettaja taas kertoi omasta koulustaan, jossa erityisluokat ovat saman katon alla. Hän kertoi, että heidän koulussaan välituntitilanteet ovat ongelmaisia, kun sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaat ovat samalla välituntipihalla.

Tänä vuonna voi tulla täälläkin ihan konkreettinen esimerkki siitä, että niitä ei voi pitää samalla välituntipihalla. Siellä tapahtuu niin paljon niin vaarallisia asioita ja niin paljon säännöistä piittaamattomuutta on, että tietysti siinä on aina kyseessä monet muutkin asiat kuin vaan ne, että on maahanmuuttajatausta tai että on erityisoppilas. Siinä on sitten taas ihan tää seutu ja koulun muutenkin toi rakenne ja nää kaikki asiat mukana.

Opettajista yksi suhtautua myönteisesti integraatioon siinä tapauksessa, että opetusryhmää pienennetään selvästi.

Jos näitä integraatioita tapahtuu, niin semmonen kahden oppilaan pienennys luokassa ei tuu riittäen, vaan se täytyy olla yli kymmenen oppilaan reilu pudotus oppilasmäärässä. Sillon opettajan riittävyys on parempi.

Yksi opettaja kuitenkin totesi, että maahanmuuttajaoppilaalle tai erityistarpeiselle oppilaalle on hyvä, jos saa olla isossa ryhmässä muiden kanssa. Kuitenkin monet opettajat näkivät, että yleisopetuksessa olevat oppilaat kärsivät siitä, että luokassa on erityisoppilaita.

Se on sitä tasapainoilua sen yhen yksilön ja niitten muitten yksilöitten etujen ristiriidassa.

Opiskelijat totesivat, että maahanmuuttajaoppilaat ja oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita, tuovat suuria haasteita kaikkeen varsinkin uran alkuvaiheessa. Opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa, tehtävien ja kokeiden teossa ja niiden arvostelussa pitää miettiä erikseen asiat näiden oppilaiden kannalta. Eriyttämisessä suureksi ongelmaksi koettiin suuret luokkakoot ja resurssien puute. Tärkeänä pidettiin tietoa siitä, mikä toimii kunkin oppilaan kanssa. Haasteena maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa pidettiin kielimuuria, jonka takia ohjeet pitää antaa myös henkilökohtaisesti. Myös maahanmuuttajien sosiaalisista ongelmista puhuttiin. Eräs opiskelija uskoi, etteivät nämä ongelmat ole enää tulevaisuudessa niin suuria.

Mä uskon, että tässä osastossa ehkä voi jossain vaiheessa olla helpotusta luvassa, koska Suomessa rupee olemaan jo enemmän maahanmuuttajalapsia. Lapset on tottunu niihin, opetuskin tulee todennäköisesti sopesumaan heihin paremmin, ja se tulee tietyllä tavalla normaalimmaks se, että luokassa on maahanmuuttajalapsia. Tää on tämmönen pitemmän linjan visio, että ei se nyt ehkä ihan heti tossa viiden vuoden päässä oo näin.

Tämä opiskelija piti erittäin tärkeänä, että hänen oppilaansa ottavat maahanmuuttajaoppilaat huomioon ja tekevät kaikkensa heidän viihtymisensä eteen. Hän koki, että jos sosiaalinen puoli on kunnossa, silloin kielikin kehittyä ja oppiminen helpottuu. Haasteena hän piti sitä, ettei kouluihin muodostuisi erikseen maahanmuuttajaoppilaiden ja muiden oppilaiden ryhmiä.

Erityistarpeisten oppilaiden tapauksessa opettajan pitää olla kaikki aistit valppaana, jotta voisi huomata, menevätkö esimerkiksi ohjeet perille. Eräs opiskelija piti myös tärkeänä tietona sitä, mistä erilaiset ongelmat johtuvat. Opettajan apuna ajateltiin olevan erityisopettaja, psykologi ja kuraattori, joita kukaan opettaja ei maininnut. Opettajan kanssa yhteistyössä ajateltiin olevan lisäksi koulunkäyntiavustaja, ylipäättänsä joku toinen aikuinen sekä vanhemmat. Työnohjausta lisäksi kaivattiin. Kukaan opettajista ei maininnut erityistarpeiseksi oppilaaksi liikuntarajoitteista oppilasta, mutta eräs opiskelija mainitsi. Hän kertoi, että heidänkin tapauksessa täytyy miettiä, miten liikkuminen sujuu välitunnille ja välitunnilla ja miten esimerkiksi liikuntatunnit hoidetaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurin ja uskonnon tuntemista opiskelijat pitivät tärkeinä. Kukaan opettajista ei kertonut maahanmuuttajaoppilaista tästä näkökulmasta. Opiskelijoiden mukaan on tärkeää, että opettaja tietää, mitkä asiat kuuluvat maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuriin ja uskontoon ja mitkä eivät. Yksi opiskelija kertoi kokemastaan tilanteesta.

Joskus on törmänny semmosiinkin tapauksiin, et jotkut yrittää vaikka luistaa asioista vetoamalla siihen, että he tekee aina näin, ja se ei välttämättä pidäkään paikkaansa.

Myöskään opettaja ei saa asettaa maahanmuuttajaoppilasta järkyttäviin tilanteisiin.

Pitää tietysti muistaa kaikki esimerkiksi ruokajutut, että jos jossain kulttuurissa ei esimerkiksi syödä vaikka sianlihaa, niin sitten ottaa ne huomioon. Tietysti onhan siinä nyt se, että keittäjätkin tietysti ottaa sen huomioon, mutta ettei nyt pelästytetä niitä esimerkiksi vaikka mustalla makkaralla, että ne ei välttämättä ymmärrä, mitä se on ja sitten saattaa näyttää pelottavalta ja näin, niin sanotaan, että tämä ei ole nyt semmosta ruokaa, jota teidän täytyy syödä.

Myös uskonto pitää ottaa siinä mielessä huomioon, ettei eri uskonnoista tulevia voida pakottaa kristilliseen toimintaan. Eräs opiskelija kuitenkin totesi, että maassa kuitenkin eletään maan tavalla esimerkiksi siinä mielessä, että jos pipo päässä syöminen on jonkun maahanmuuttajaoppilaan kulttuurissa sallittavaa, niin Suomessa se ei kuulu hyviin tapoihin eikä niin tehdä. Hän kuitenkin totesi, että kaikista tällaisista asioista on hyvä keskustella koko luokan kanssa, jolloin kaikki oppilaat voivat ymmärtää, miksi maahanmuuttajaoppilas tekee jonkun asian toisella tavalla kuin muut luokan oppilaat. Sellainen asia, mistä kukaan opettajista ei kertonut, on myös maahanmuuttajaoppilaiden taustojen huomioon ottaminen. Jos on tullut pakolaisena jostakin maasta, on opettajan otettava se huomioon siinä mielessä, että heillä voi esimerkiksi olla

perheenjäseniä tai sukulaisia kuollut sodissa tai heillä voi olla muita vaikeita kokemuksia, jotka vaikuttavat heidän elämiseensä.

Opiskeluista ajateltiin olevan hyötyä erityisoppilaiden kanssa toimimisessa.

Mut jos puhutaan erityisoppilaista, et on joku lapsi, jolla on joku ADHD tai asperger tai joku, niin kyllä mä oon opiskellu erkkapedaa, et kyllä mä periaatteessa uskon pärjääväni siinä.

Opettajien kokemukset tuntuivat vaikuttavan paljon siihen, minkälainen käsitys heillä oli maahanmuuttajaoppilaista ja erityistarpeisista oppilaista. Yhdessä koulussa erityisluokkien oleminen samassa rakennuksessa yleisopetuksen kanssa ei tuonut ongelmia, kun taas toisessa koulussa ongelmat olivat erittäin suuria. Integraatioon ja inklusioon suhtauduttiin opettajien kesken sekä myönteisesti että kielteisesti aivan niin kuin maahanmuuttajaoppilaisiinkin. Opiskelijoista ainoastaan yksi koki, että erityistarpeiset oppilaat pitäisi olla vähintään osa-aikaisessa erityisopetuksessa, kun taas muut eivät ottaneet asiaan kantaa millään tavalla. Erityisopetusta kannattava opiskelija myönsi suoraan, että pitää hyvistä oppilaista, ehkä jopa liikaakin, ja se voi näkyä myös hänen opetuksessaan.

7.1.7 Sidosryhmät

Sellaisia sidosryhmiä, joiden kanssa opettajat kertoivat olevansa tekemisissä, olivat seurakunta, poliisi, erilaiset asiantuntijat, urheiluseurat, muut koulut, päiväkodit, esikoulut, sairaalakoulut, muut opettajat, kodit, kuraattorit, psykologit ja ylipäättänsä oppilashuolto. Opiskelijat mainitsivat myös nämä sidosryhmät. Sidosryhmistä museotoimet, teatterit, kirjakustantamot, kirjastot, perheneuvolat, vanhainkodit ja musiikkikaupat olivat sellaisia, joiden kanssa opettajat olivat tehneet yhteistyötä, mutta joita opiskelijat eivät maininneet. Opiskelijat kertoivat paljon myös sellaisista sidosryhmistä, joiden kanssa haastateltavat opettajat eivät kertoneet tekevänsä yhteistyötä. Kukaan opettajista ei maininnut sidosryhmikseen siivoojia, keittäjiä tai talonmiehiä, mutta useampi opiskelija näin kuitenkin teki. Muita sidosryhmiä, joita opettajat eivät maininneet, mutta joita opiskelijoiden puheissa kuitenkin tuli ilmi, olivat opetuslautakunnat, sosiaaliviranomaiset, paikalliset yrittäjät, nuorisoseurat, kerhot, erilaiset järjestöt ja organisaatiot sekä Mannerheimin lastensuojeluliitto. Vaikka sekä opiskelijat että opettajat mainitsivat yhteistyötahoksi kodit, niin useampi opiskelija mainitsi vielä erikseen vanhempainyhdistykset.

Opettajat kertoivat, että sidosryhmäyhteistyöhön käytettävä aika riippuu paljon opetettavasta luokasta.

Millon sattuu sit semmosta oikein paljon lisätyötä vaativaa semmosta. Tottakai sitä hirveen paljon haluaa sille oppilaalle hyvää ja parasta, mutta sitten vaan itte rupee joskus laskemaan sitä vähän lisätyöks kokee, jos se ei pysy enää normaalityön puitteissa, koska siitä ei mitään ekstraa makseta tietenkään, vaikka olis neljäkin hirveen vaikeeta oppilasta ja toisella opettajalla ei oo yhtään. Se on niin sattumanvarasta, miten ne sitten oppilaat joskus on kasautunu sit jollekin, et ne hiukan erilailla joskus työllistää jotakuta ihmistä.

Erityisoppilaat lisäävät esimerkiksi perheneuvolapalveluiden käyttöä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön laatuun vaikuttaa vahvasti myös vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiin.

Vanhempien kans vähän riippuu. Sillon kun on näitä erityisoppilaita, niin niitten kanssa menee enempi. Nyt ei tänä vuonna itse asiassa oo menny... aika vähällä selviää, et tietysti arviointikeskustelut ja vanhempainillat, mutta ne nyt on, kun mä opetan nyt musiikkiluokkaa, missä on keskimäärästä ehkä mitähän nyt sanois... ne ei oo niin sanotusti parempien perheitten, koska siellä on hirveen monen eri sosiaaliluokan perheiden lapsia, mutta semmosten perheitten lapsia, joiden vanhemmat mieltii sitä lasten koulunkäyntiä ja osallistuu. Esimerkiks elämäni ensimmäistä kertaa mulla oli luokka niinkun loppu tuolit kesken, kun piti vanhempainillan, kun siellä oli enemmän vanhempia, kun mitä on lapsia, kun aika monelta oli kaks. Et nyt on helppoo yhteistyö.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla erittäin hedelmätöntä.

Jos nyt aattelee ne mitä mulle niistä tulis ekana mieleen on just se, että se on hyvä, että tehdään kodin kanssa enemmän yhteistyötä. Se on huonoo, et siitä on yhä vähemmän hyötyä. Sanotaan, et kodeissa se kasvatusmentaliteetti on muuttunu viime aikoina, niin että se on yleensä aika tai monesti jo aika hyödytöntä ottaa sinne kotiin yhteyttä, että aikasemmin se oli se kurinpitomenetelmä, mikä ensimmäisenä toimi jo, että kotiin ilmotettiin asiasta. Suurella osalla varsinkin pienistä nyt toimii, mutta sitten on paljon semmosia koteja, että on ihan sama, et laittaako sinne mitään vai ei, et vastaus voi olla hyvinkin hyökkäävä.

Syrjäläinenkin (2002, 94–96) totesi tutkimuksessaan, että vanhemmuus tuntuu nykyaikana olevan kateissa. Vanhemmat eivät pysty ottamaan vastuuta lapsistaan, tai sitten heillä ei ole siihen aikaa, kun raha näyttelee perheissä niin suurta osaa. Sen sijaan opettajat ovat joutuneet ottamaan kasvatusvastuuta yhä enemmän.

Opettajat kokivat, ettei sidosryhmäyhteistyö vie loppujen lopuksi paljoa aikaa. Eräs opettaja kertoi, että heidän koulussaan yhteistyöverkoston hoito on jakaantunut opettajien kesken, ettei yksittäisen opettajan tarvitse itse hoitaa kaikkia verkostoja. Kaikki toiminta, joka tuo vaihtelua tavalliseen arkeen, kuten esimerkiksi koulun asiantuntijavierailijat tai teatteriesitykset, koettiin erittäin positiivisina. Eräs opettaja pohti, että perheneuvolayhteistyö koetaan luultavasti opettajien joukossa työläimmäksi.

Et rasittavimpana opettajat varmaan kokee semmosen perheneuvolayhteistyön, mikä liittyy tämmöseen näitten ongelmaoppilaiden hoitoon. Se ehkä koetaan enemmän semmosena, että miks tästä ei makseta erikseen. Opettajat voi kokee työläänä sen, että pitää käydä perheneuvolassa ja sitten istuu siellä 2 tuntia ja sitten lopuks kysytään, on joku 10 minuuttia, et kysytään opettajan mielipidettä, niin se tuntuu aika työläältä, et menee sinne omalla kustannuksella autolla jonnekin toiselle puolelle kaupunkia. Siinä me ollaan ehkä vähän lapsellisia, että me tavallaan lasketaan sit se, että se on vähän semmosta ylimäärästä työtä.

Opiskelijat kertoivat paljon sellaisia sidosryhmäyhteistyötahoja, joita eivät opettajat maininneet. On hyvä muistaa, että opettajat kertoivat sellaisista sidosryhmistä, joiden kanssa he olivat olleet tekemisissä, kun taas opiskelijat puhuivat ylipäätänsä sidosryhmistä, joiden kanssa opettajat voisivat olla tekemisissä. Oli kuitenkin myös sidosryhmiä, joita opettajat mainitsivat, mutta opiskelijat eivät. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi olevansa eniten tekemisissä perheneuvolan kanssa, mutta kukaan opiskelija ei perheneuvolaa maininnut. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että perheneuvolapalvelut ovat usein koulun tilojen ulkopuolella, eivätkä opiskelijat ole välttämättä olleet missään tekemisissä niiden kanssa varsinkaan harjoitteluissa. Mahdollisia opettajan sidosryhmiä on paljon. Luukkaisen (2004, 267) mukaan on tärkeää, että yhteistyöverkostoja on luotu moneen suuntaan myös koulun ulkopuolelle.

7.1.8 Erittäin hyvän ja erittäin huonon työpäivän kuvaus

Jaoin opettajien ja opiskelijoiden hyvään ja huonoon työpäivään liittyvät ominaisuudet kolmeen kategoriaan: koulupäivään ja sen tapahtumiin liittyviin, ilmapiiriin ja tunteisiin liittyviin sekä koulupäivän ulkopuolisiin asioihin liittyviin ominaisuuksiin.

Opettajat & hyvä työpäivä

Yksi koulupäivä ja sen tapahtumat -kategoriaan kuuluva asia opettajilla oli suunnitelmissa pysyminen. Puolet opettajista mainitsi sen yhdeksi hyvän koulupäivän edellytykseksi. Opettajista yksi kuitenkin totesi, että työpäivä voi olla hyvä, vaikka suunnitelmat eivät pitäisikään ja mitään suunnitelmallista ei saataisi aikaan, jos tekemiset kuitenkin edesauttavat jollakin tavalla esimerkiksi oppimista, luokkahenkeä tai yhdessäoloa. Oppilaiden käyttäytymisestä koulupäivän aikana kertoi useampikin opettaja. Heidän mukaansa hyvän päivän aikana oppilaat noudattavat sääntöjä, käyttäytyvät hyvin, ovat kivoja toisilleen, eivät kiusaa, ovat muistaneet ottaa tavarat mukaansa, syövät nätisti eivätkä huuda. Työrauhasta puhui kaksi opettajaa. Heistä toinen kuvasi työrauhan tulevan yksinkertaisesti siitä, että luokassa olisi vähemmän oppilaita. Päivän aikana olisi ryhmätunteja, jotka toisivat työrauhan lisäksi sen, että opettajalla olisi enemmän aikaa keskittyä yksittäiseen oppilaaseen ja antaa läheisyyttä. Erilaiset juhlat mainittiin myös hyviksi työpäiviksi. Hyvänä työpäivänä opettaja saisi myös keskittyä olennaiseen eli luokkatyöskentelyyn, eikä tarvitsisi esimerkiksi soitella koteihin, poliiseille, sosiaaliviranomaisille ja muille tahoille. Päivän toivottiin koostuvan sekä lukuaineista että taito- ja taideaineista. Tässä on erään opettajan toive hyvälle työpäivälle.

Saadaan musiikin tunnilla ainakin yks hyvä biisi soitettua.

Ilmapiiristä hyvän työpäivän yhteydessä puhuttiin sekä opettajien että oppilaiden kohdalla. Yksi opettaja mainitsi, että hyvään työpäivään kuuluu jonkin kivan kannustavan lauseen saaminen kollegoilta.

Se voi olla joku tommosen kollegan semmonen ystävällinen vaan tervehdys tai joku semmonen, että muistatko, et meillä on lentopallopele illalla tai joku.

Hän kertoi myös, että hyvään työpäivään kuuluu opettajien välisen hyvän ilmapiirin lisäksi se, että yhteistyö toimii myös muiden koulun työntekijöiden kanssa. Syrjäläisen (2002, 111) tutkimuksessa alakoulun opettajat pitivät tärkeinä tekijöinä jaksamisessa hyvää työilmapiiriä ja ihmissuhteita. Hyvään työpäivään kuuluu tutkimukseni opettajien mukaan myös se, että luokassa oppilaiden kesken olisi mukava ilmapiiri ja kaikilla olisi kivaa. Oppilaille toivottiin olevan positiivinen ja hyvä mieli, kun he lähtevät koulusta pois sekä silloin, kun he ovat koulussa. Erittäin hyvään koulupäivään kuuluu myös se, että oppilaat tuntisivat oppineensa jotain uutta. Hyvään koulupäivään liittyy myös, että opettaja tuntisi itsensä tarpeelliseksi. Tämän asian kertonut opettaja mainitsi

kuitenkin siitä, kuinka opettaja on onnellinen silloin, kun hän huomaa, että asiat sujuvat ilman hänen toimiaan ja sanomisiaan. Lapinojan ja Heikkisen (2006, 145) mukaan opettajan työn yhtenä päämääränä ovat autonomiset oppilaat. Opettaja yrittää tehdä tavallaan itsensä tarpeettomaksi. Viimeinen tämän kategorian hyvän päivän tekijäksi mainittiin opettajan hyvä mieli, kun hän lähtee koulusta kotiin.

Koulupäivän ulkopuolisista asioista mainittiin voimien jääminen varsinaisen koulupäivän jälkeen. Kaksi opettajaa kertoi tästä. He kertoivat, että hyvänä koulupäivänä energiaa jäisi jäljelle opetustyön jälkeenkin, jolloin jaksaisi keskittyä esimerkiksi koulun kehittämiseen tai kotona tehtäviin puuhiin. Eräs opettaja kertoi hyvään työpäivään kuuluvan se, että aamulla saisi nukkua pidempään, koska koulu alkaisi vasta kymmeneltä. Toinen opettaja taas kertoi hyvän työpäivän alkavan kahdeksalta. Yhden opettajan mukaan hyvänä työpäivänä jonkun oppilaan vanhempi soittaisi koulupäivän jälkeen tyytyväisenä johonkin, mitä on koulussa tapahtunut.

Opiskelijat & hyvä työpäivä

Opiskelijoilla oli samanlaisia ajatuksia hyvästä työpäivästä kuin opettajillakin, mutta eroavaisuuksiakin löytyi. Koulupäivästä ja sen tapahtumista toivottiin, että vuorovaikutus toimisi oppilaiden kanssa eikä oppilailla olisi päivän aikana mitään erityisiä ongelmia. Semmoinen asia, mitä ei kukaan opettaja maininnut, mutta mistä useampi opiskelija kuitenkin puhui, oli oppilaiden kiinnostuksen herättäminen. He näkivät hyvään työpäivään kuuluvan sen, että opettaja onnistuisi herättämään lapsissa ajatuksia ja innostusta tietää asioista enemmän myös oppikirjan ulkopuolelta. Opiskelijoista yksi mainitsi, että olisi aikaa keskustella lasten kanssa. Myös opiskelijat puhuivat oppilaiden käyttäytymisestä. Hyvään työpäivään kuuluu se, etteivät oppilaat tappelisi keskenään ja ketään ei kiusattaisi. Oppilaiden toivottiin myös tulevan kouluun ajoissa, tulevan välitunneilta ajallaan, käyttäytyvän ruokajonoissa nätisti, syövän nätisti ja kiittävän keittäjiä ruokailun päätteeksi. Suunnitelmissa pysymisen otti esiin yksi opiskelija. Yleisesti haluttiin opetusten menevän hyvin. Puhelimen ei toivottu soivan oppitunnin aikana. Päivään toivottiin myös vaihtelevuutta, ettei koko päivä koostuisi pelkästään lukuaineista. Yksi opiskelijoista toivoi keksivänsä päivän aikana erilaisia tapoja opettaa, ettei koko päivä olisi opettajajohtoista toimintaa.

Myös opiskelijat toivoivat ilmapiiriin liittyen, että oppilaat viihtyisivät koulussa ja luokassa olisi hyvä yhteishenki. Yhteishengestä mainittiin lisäksi se, että oppilaat auttaisivat toisiaan ja olisivat

kavereita keskenään. Useampi opiskelija mainitsi erityisesti oppilaiden iloisuuden kuuluvat hyvään työpäivään. Tämä opiskelija mainitsi myös opettajan iloisuuden.

Koulussa pitäis aina olla hymy mukana, että se koulupäivä päättyis sillä tavalla, että olis nähny lasten hymyn ja olis itte hymyilly lämpimästi sen tunnin jälkeen. Se ei tietenkään tarkoita sitä, että pitäis näyttää hampaat, vaan se on se tunne siellä sisällä.

Yleisesti toivottiin, ettei kenelläkään olisi suurempia murheita ja että sekä oppilailla että opettajalla olisi mukavaa. Kollegoiden mukavuuden otti huomioon yksi opiskelija. Kuten opettajatkin, myös opiskelijat kertoivat hyvään työpäivään kuuluvan, että oppilaat tuntisivat oppineensa uutta ja että opitut asiat osattaisiin todellisuudessa. Toivottiin myös, että oppilaat lähtisivät iloisella mielellä kotiin ja haluaisivat tulla seuraavanakin päivänä kouluun. Myös opettajan toivottiin tulevan hyvällä mielellä kouluun seuraavana päivänä. Eräs opiskelija kertoi hyvän päivän koostuvan siitä, että opettaja tuntisi onnistuneensa omassa roolissaan. Tätä opettajan tunteisiin liittyvää asiaa ei kukaan opettaja varsinaisesti maininnut. Oppilaiden oppimisesta kerrottiin myös opettajan näkökulmasta. Toivottiin, että opettaja tuntisi sen, että oppilaat ovat oppineet. Eräs opiskelija totesi, että vaikka opettajan työn pääasia ei olekaan se, että oppilaat tykkäävät, niin silti oppilaiden kehuista tulee hyvä mieli.

Jos oppilaat sanoo vielä sitten vaikka, että hei opettaja sä oot kiva, niin ohan sekin kiva juttu.

Opettajista yksi toivoi energiaa jäävän koulunpäivän jälkeen koulun kehittämiseen. Opiskelijoistakin yksi halusi pystyä kehittämään koulua, mutta hän puhui kollegoiden näkökulmasta. Hän toivoi, että kollegoista löytyisi sellaisia, jotka olisivat hänen kanssaan samoilla linjoilla yhteistyön tärkeydestä. Kaksi opettajaa oli ottanut huomioon koulun alkamisajan. Opiskelijoistakin yksi toivoi, ettei koulu alkaisi ihan kahdeksalta. Se, mistä kukaan opettaja ei puhunut, oli sään vaikutus hyvään työpäivään. Opiskelijoista kaksi otti myös sään huomioon. Toinen heistä toivoi yleisesti kaunista ilmaa, ja toinen toivoi pilvipoutaa. Työmatkan otti huomioon yksi opiskelija. Hän toivoi, että sen voisi tehdä joko kävellen tai pyörällä.

Opettajat & huono työpäivä

Koulupäivä ja sen tapahtumat -kategoriaan kuuluva maininta oli oppilaiden levottomuus. Huonon työpäivän tekee erään opettajan mukaan varsinkin sellainen levottomuus, että kaikki vain nauravat kaikelle ja jos siihen puuttuu, niin oppilaat saavat suuria loukkaantumiskohtauksia. Silloin oppilaat

vastaavat jokaiseen kieltoon ja kurinpitoon vastustamalla, väittelemällä ja kinaamalla, vaikka asia olisi ollut alun perin ihan pieni. Opettajan mukaan joskus on vain päiviä, jolloin kaikki menee pieleen, ja lopulta opettajakin voi nostaa metelin pienestä asiasta. Toisen opettajan mukaan huonona työpäivänä oppilaat eivät keskity itse asiaan vaan höpöttävät aivan jostain muusta. Tällöin opettaja joutuu koko ajan heille muistuttamaan koulussa olemisen varsinaisesta tarkoituksesta. Oppilaat ovat myös jättäneet läksyt tekemättä. Säännöt eivät huonona koulupäivänä yksinkertaisesti pidä. Myöskään opettajan suunnitelmat eivät pidä. Oppilaat ovat kiusanneet jotakin toista oppilasta alemmalta luokalta, minkä selvittämiseen kuluu paljon opettajan aikaa. Yleisesti nämä selvittelyt nähtiin kuuluvan huonoon työpäivään oleellisesti. Opettajan aikaa menee paljon myös puhelimesta, koska se soi jatkuvasti. Koko ajan olisi kiire, pitäisi istua palavereissa ja olisi paljon ulkopuolisia häiritseviä tekijöitä kuten esimerkiksi vierailijoita. Opettajan pitäisi olla tekemisissä vanhempien, sosiaaliviranomaisten ja poliisien kanssa. Silloin opettaja ei voisi täysipainoisesti keskittyä luokkaansa.

Ilmapiiriin ja tunteisiin liittyen huonoksi työpäivän tekee se, että päivän aikana olisi riideltä jostain. Oppilaiden ja opettajan tunteisiin liittyen huonona työpäivänä sekä oppilaat että opettaja lähtevät pahalla tuulella kotiin. Opettajan tunteisiin liittyen opettaja tuntee olevansa huono opettaja. Opettaja ei osannut tehdä jotain, vaikka olisi pitänyt. Hänellä on riittämättömyyden tunteita.

Koulupäivän ulkopuolisista asioista mainittiin se, että opettaja ei ole nukkunut tarpeeksi. Huonosti nukkuminen vaikuttaa varsinkin siinä tapauksessa, että tulevaan työpäivään kuuluu paljon työtä, vastuuta ja esimerkiksi luokan vaihtoja. Myös vanhempien negatiiviset soitot koulupäivän jälkeen aiheuttavat omalta osaltaan huonoa työpäivää. Kotona sekä opettaja että oppilaat ovat väsyneitä. Yksi opettaja otti huomioon myös sen, että ennen koulupäivän alkua on oppilaan kotona ollut jotain hässäkkää, joka vaikuttaa sitten koulussa.

Eräs opettaja kertoi omista tavoistaan jättää huono työpäivä koululle eikä viedä sitä kotiin.

Et joskus pidän ihan päiväkirjaa tommosista hyvin onnistuneista päivistä ja sit joskus niistä hyvin huonoista päivistä, et kirjoitan ylös, et oon sitä itsereflektioo yrittäny sitten käyttää, että en veis kotiin sitä huonoo päivää ihan kaikkienensa, että yritän joskus vähän kirjottaa sitä pois. Joskus täällä sitten kollegoiden kanssa vielä vähän jutellaan ennen kuin lähtee kotiin, ettei tarttis tosiaan viedä niitä, koska ne on usein niin tyhmiä ja lapsellisia asioita, mistä on hermostunu ja mitkä kasvattanu niitä suuria väittelyjuttuja.

Tällaista yhteisöllisyyttä koulussa kaipasivat Almialan (2008, 132) tutkimuksen opettajat. He kaipasivat yhteisöllisyyttä enemmän, jotta he olisivat voineet yhdessä ratkaista huolet ja murheet, mutta samalla myös jakaa onnelliset hetket.

Opiskelijat & huono työpäivä

Opiskelijat kokivat, että opettaja on huonona työpäivänä suunnitellut tunnit huonosti eikä sen takia opettaminenkaan suju. Päivä ei ole organisoitu. Oppilaat ovat muissa maailmoissa, heitä ei kiinnosta mikään eikä opettaja saa heitä tottelemaan. Lapset ovat levottomia siten, että heihin ei saa kontaktia. Läksyt ovat jääneet tekemättä, kokeet ovat menneet huonosti ja opettaja menettää malttinsa tyhmistä asioista eikä ole viisas aikuinen. Oppilaista ovat monet sairaita, ja heidän vanhempansa ilmoittavat siitä vasta koulupäivän aikana. Joistakin oppilaista ei ilmoitusta tule ollenkaan. Opettaja joutuu silloin miettimään, onko jotain paha tapahtunut, ja varsinkin siinä tapauksessa, jos perheellä on todettu olevan ongelmia. Opiskelijatkin kertoivat, että huonona työpäivänä oppitunnit keskeytetään kokoajan joko niin, että puhelin soi tai että kollegat tulevat häiritsemään. Myös opiskelijat näkivät, että huonona työpäivänä tapahtuu kiusaamista, jota opettajan täytyy selvittää ja jonka takia opettajallekin tulee paha mieli. Eräs opettaja kuvasi huonoa työpäivää kivireen vetopäiväksi, jolloin pitää mennä vain hetki kerrallaan eteenpäin. Ylipäänsä huonona työpäivänä kaikki menee pieleen. Pahimpana eräs opiskelija piti sitä, että jollekin oppilaalle tapahtuisi hänen laiminlyöntinsä takia jotain paha. Toinen opiskelija piti oppilaan loukkaantumista pahana, oli syy mikä tahansa.

Joku loukkaisi itensä joko tapaturmaisesti tai jossakin nujakoinnissa. Terveystenhoitaja ei olisi koululla paikalla, vaan pitäisi lähteä miettimään sitä, että miten hänet nyt sais terveysasemalle tän kyseisen oppilaan. Vanhempiin ei saisi yhteyttä tällaisissa tapauksissa. Naapuriluokassakaan ei olisi opettajaa sairastumisen takia, että ei saisi sieltäkään tukea sitten. Sitä, että kun ite lähtee kuljettaa sitä oppilasta sinne terveysasemalle, että kuka huolehtis sitten niistä oppilaista ketä jää. Rehtorikin olisi jossain konferenssissa.

Opiskelijat puhuivat opettajanhuoneen ilmapiiristä. Heidän mukaansa huonona työpäivänä opettajien kesken on meneillään jonkinlainen kriisi, jonka takia opettajat ovat kiukkuisia eikä missään ole hyvä tunnelma. Työkavereiden kanssa yksinkertaisesti suju mikään. Luokassa ilmapiiri olisi myös huono. Oppilaat olisivat riidelleet ja olleet ilkeitä toisilleen, eikä tilannetta pystyttäisi sopimaan, vaan se jäisi kytemään. Ilmapiirin luonti olisi täysin epäonnistunut. Huonona työpäivänä oppilaille tulisi paha mieli siitä, ettei esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetusta pystyttäisikään

toteuttamaan siten kuin oli tarkoitus, koska luokkahuonevaraukset olisivat menneet ristiin. Lisäksi oppilaat olisivat muutenkin pahalla tuulella. Opettajan tunteisiin liittyen opettaja tuntisi itsensä koko koulupäivän ajan epävarmaksi, koska on huonosti suunnitellut tunnit eivätkä oppilaat opi mitään. Opettajalla on koko päivän semmoinen tunne, että haluaa lähteä kotiin, ja hän miettii, onko oikealla alalla. Lisäksi hänellä on paha mieli.

Eräs opiskelija koki huonon työpäivän alkavan opettajan pommiin nukkumisella. Myös opiskelijat näkivät vanhempien negatiivisten soittojen kuuluvan huonoon työpäivään. Kaksi opiskelijaa otti huonon työpäivän kuvaukseen mukaan myös omassa henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet seikat, mitä ei kukaan opettaja tehnyt. Toisen heistä mukaan huonoon työpäivään on osaltaan vaikuttamassa se, että oma lapsi on valvottanut korvasärkyjen takia. Hän otti myös sään huomioon. Huonona työpäivänä sataa räntää, jonka takia sukat kastuvat ennen kuin pääsee koululle asti. Opiskelijat ottivat huomioon opettajan henkilökohtaisen elämän ongelmien lisäksi oppilaiden ongelmat heidän henkilökohtaisessa elämässään.

Yhden opiskelijan mukaan opettajalla on suuri rooli siinä, että tuleeko huonoja työpäiviä ja kuinka paljon niitä tulee.

Jos varsinainen opettaja pystyy luomaan hyvän ilmapiirin, näit onnettomii koulupäivii tuskin tulee olemaan hirveen paljon. Jos niitä tulee, niin se voi tehdä sitten sitäkin onnettomaksi. Siinä on ehkä itte saattanu sitten tietyllä tavalla epäonnistua, vaikka lapsillakin on tietysti iso vastuu näissä asioissa mun mielestä aina.

Yhteenvetoa

Hyvän ja huonon työpäivän kuvaukseen liittyi sekä opettajilla että opiskelijoilla suunnitelmat. Hyvänä päivänä suunnitelmissa pysyttiin, vaikka sitä ei pidettykään kauhean vaarallisena, jos näin ei käynyt. Huonona työpäivänä opettajien suunnitelmissa ei pysytty, mutta opiskelijoiden kohdalla suunnitelmat oli tehty huonosti. Opettajat eivät kuvailleet työpäiviään sään avulla, mutta opiskelijat tekivät näin sekä hyvän että huonon työpäivän kohdalla. Hyvän työpäivän kohdalla molemmat ryhmät ottivat esiin koulun alkamisajan. Huonona työpäivänä opettaja on nukkunut huonosti, mutta opiskelija nukkunut pommiin. Hyvän työpäivän kuvauksessa kumpikaan ryhmä ei ottanut mukaan omaa tai oppilaiden koulun ulkopuolista elämää. Huonoon työpäivään opettajille vaikutti vaikeudet oppilaan koulun ulkopuolisessa elämässä, mutta opiskelijat ottivat mukaan kuvaukseen sen lisäksi myös oman henkilökohtaisen elämänsä hankaluudet. Eräs opiskelijahan mietti aikaisemmin sitä,

miten pystyy tulevaisuudessa olemaan heijastamatta oman henkilökohtaisen elämänsä hankaluuksia työhön. Opiskelijoiden hyvänä työpäivänä vanhemmat eivät soita opettajalle, mutta opettajien hyvänä työpäivänä vanhempien tyytyväinen puhelinsoitto tulee. Huonona työpäivänä vanhemmat soittavat negatiivisen puhelinsoiton sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan. Opettajat ottivat sekä huonona että hyvänä työpäivänä huomioon omat voimansa toisinkuin opiskelijat. Hyvänä työpäivänä opettajalle jää työpäivän jälkeen energiaa, mutta huonona työpäivänä energiaa ei jää opettajien kertomuksien mukaan jäljelle opettajalle eikä oppilaille. Opiskelijat toivat esiin sen, että erittäin huonona työpäivänä opettaja saattaa alkaa miettiä sitä, että onko ollenkaan oikealla alla, mutta opettajat eivät tätä tuoneet ilmi. Tämän saattaa selittää se, että jos on työuraa takana jo paljon ja on kokenut lukuisia hyviä ja ehkä myös huonoja työpäiviä, niin tietää jo, että huonon työpäivän jälkeen yleensä tulee parempi päivä. Huonona työpäivänä oppilaat eivät opi opiskelijoiden mukaan, mutta opettajat eivät varsinaisesti tuoneet ilmi tätä seikkaa ollenkaan. Hyvänä työpäivänä oppilaat oppivat sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan, mutta opiskelijoiden mukaan myös he opettajina tuntevat oppilaiden oppineen.

7.1.9 Opettajien kuva opettajan työstä heidän opiskeluaikanaan

Opettajista neljä kertoi, että heidän kuvansa opettajan työstä opiskeluaikana oli melko realistinen. Nämä opettajat olivat tehneet opettajan työtä jo ennen opettajankoulutuksen alkua, sen aikana tai sitten he olivat opettajaperheestä ja nähneet läheltä sen kautta opettajaelämää. Eräs opettaja kertoi, että näki koulun eräänlaisena pelinä, joka menee aina suunnitelmien mukaan. Hän oli ollut uransa alkuvaiheessa energinen idealisti, joka kapinoi kaikkia perinteitä vastaan ja joka uskoi vaihtoehtoihin ja tulevaisuuteen. Kari & Heikkinen (2001, 44–46) kirjoittivatkin siitä, että jokaisen uuden opettajan pitää ratkaista samanlaisuuden ja erilaisuuden välinen dilemma. Jokainen haluaa olla yksilö, joka erottuu tietyssä määrin muista. Uusi opettaja kuitenkin kohtaa ongelman, joka liittyy vanhempien opettajien käytänteisiin tottumiseen. Uusi opettaja on usein täynnä erilaisia ideoita, joilla voisi koulua kehittää. Vastaansa tämä uusi opettaja saa ehkäpä jo kymmeniä vuosia talossa olleita opettajia. Nämä opettajat ovat yleensä hyvin tottuneita vallitseviin olosuhteisiin, jolloin uuden opettajan uudistusideoita ei välttämättä katsota aivan hyvällä. Vastavalmistunut opettaja ei saa luopua ideoistaan, mutta ideat pitää esittää siten, ettei ärsytä liikaa muita ihmisiä, jotka koulun toiminnassa ovat mukana. Yleensä uusi opettaja onkin joko sopeutuja tai radikaali uudistaja. Tämä tutkimuksessani oleva opettaja oli jälkimmäinen. Opettaja koki, että hänellä oli

ruusuinen kuva opettajan työstä. Kuva oli aiheutunut kuitenkin osittain siitä, että opettajan työn alkaminen ajoittui 1980-luvulle.

Avioeroja ei paljon ollu, et ne harvat, jos sanotaan, että kolmestasadasta oppilaasta kahella kolmella olis jotain vaikeuksia, et ne tietyt ikävät asiat olivat niin harvinaisia.

Meillä oli semmonen käsitys 80-luvulla, että kaikkea saa aina lisää, koska me saatiin tunteja, jos me tarvittiin. Mistään ei kielletty opettajia. Me kuviteltiin, että aina saa apua, aina saa erityisopettajia, että kaikkea voi vaan laittaa listaan, et mitä mä haluun ja meillä oli semmonen käsitys jotenkin. Se oli nousukausi aivan huipussaan Suomessa.

1990-luvun alun lama vaikutti opettajan työhön paljon.

Kyl se idealismi siinä sitten kyllä jotenkuten laantu, koska ne laman lapset oli aika, ne 90-vuonna syntyneet lapset, ne oli kyllä sitten aika rankkoja juttuja siinä joutu kokemaan niitten aikana, että kyl ittelläkin hyvin pian tuli se realismi siihen. Yksinään ei paljoo voi tehdä, et mitään lähiön asioita ei voi kukaan yksinäinen ihminen, yksittäinenkään opettaja tehdä paremmaks. Jos yhteiskunnassa on työttömyyttä ja kaikkee kurjuutta, ja sit kun se tahtoo vähän kasautua ne vaikeudet perheille ja vielä joskus suvuillekin tahtoo kerääntyä työttömyyttä ja syrjäytyneisyyttä, niin kyllä ne aika rankkoja juttuja oli kokea. Kyl sit erilaisia selviytymisstrategioita on joutunu kehittää. Tavallaan se on hirveen suuri rikkaus, et on ollu semmonen superidealistinen lähtö, et kyl se joskus vieläkin palaa, kun mä luen jonkun kirjan jostain vaihtoehtopedagogiikasta, niin sit mä hetkellisesti yritän sit mieltää, mitä se olis tässä mun hyvin realistisessa nykypedagogiikassa.

Lama aiheutti tämän opettajan kohdalla myös sen, että hän sairastui työuupumukseen.

Mutta sitten tietenkin jossain vaiheessa tuli omat lapset ja oma elämä rupes vaatiin sitten vähän, et siinä vaiheessa sitten on tullukkin joku semmonen lyhyt burn out. Kun oli lapset pikkulapsivaiheessa ja oma poika alotti koulun, niin joku seittemänvuotias oli mun poikani, niin silloin mä vaan yhtäkkiä huomasin, että en mä oo edes huomannu, et mulla on seittemänvuotias poika, että se toinen lapsi oli pienempi ja se oli tarhassa, mutta jotenkin se oli niin kiivasta se koulun vaihe silloin lama-aikana.

Myös Almialan (2008, 123–124) tutkimuksessa opettajahaastateltavien kokemuksiin oli vaikuttanut isona tekijänä 1990-luvun alun lama, jolloin tapahtui suuria muutoksia Suomen kouluissa. Opettajien työmäärä lisääntyi, koska jouduttiin tekemään mittavia säästötoimenpiteitä. Opettajien työhön ei pelkästään vaikuttanut koulun sisäiset asiat. Aivan kuten kouluun lama vaikutti myös luonnollisesti oppilaiden perheisiin. Perheissä ilmenneet ongelmat heijastuivat kouluun.

Opettajien kertomuksista tuli selvästi ilmi se, että vaikka kuva opettajan työstä ei olisikaan muuttunut paljoa valmistuttua, niin myöhemmin muuttumista on tapahtunut paljon. Varsinkin oppilasaines on muuttunut. Oppilailla on yhä enemmän vaikeuksia sekä itsellään että heidän perheillään. Myös lasten käyttäytymisessä on huomattu muutoksia. Kouluissa ilmenee aggressiivisuutta, säännöistä piittaamattomuutta ja huonoa kielenkäyttöä. Tästä aiheesta kirjoitti myös Syrjäläinen (2002, 90). Hänen tutkimuksen mukaan oppilasaines on erilaista kuin ennen maahanmuuton ja yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi. Syrjäytyminen, haluttomuus, piittaamattomuus ja juurettomuus ovat läsnä koulun arjessa. Yhteiskunnan hektisyys näkyy tutkimukseni opettajien mukaan koulun arjessa myös selvästi.

Häiritseviä tekijöitä, jotka vaikuttaa siihen työpäivään, niin niitä on tosi paljon. Ja sitten myöskin, joka on toisaalta ajatelleen hirveen hyvä, mutta niitä semmosia erityisiä ideoita, mitä koulun pitää koko aika tehdä, niin niitä tulee ihan koko aika. Sähköposti on aina tulvillaan, osallistu siihen ja tähän ja tohon.

Yllätyksiä, joita opettajat olivat kokeneet valmistuttuaan, oli sekä negatiivisia, että positiivisia. Yksi opettaja mainitsi positiivisena yllätyksenä kollegat.

Mulla oli aika turvallinen alottaa. Meitä oli silloin kolme rinnakkaisluokkaa, niin mä sain kaksi iäkkäämpää päälle viittäkymmentä olevaa naiskollegaa rinnakkaisluokilleni, niin ne ohjasti mut työhön. Se kollegiaalinen tuki, rinnakkaisluokan tuki oli merkittävä.

Myös oppilaita pidettiin positiivisina yllätyksinä

Se on oikeestaan hienointa sit, kun on ollu 2–3 vuotta sama porukka, et ei tarvii läheskään kaikkee enää sanoo ääneen. Ne lapset ajattelee jo vähäsen, ne ymmärtää sua ja sä ymmärrät niitä ja näkee jo naamasta, et aha tolla on huono päivä, ja nyt tolle ei kannata tehdä sitä, ja nyt tänään ton kanssa vois ehkä syntyä jotain.

Ne kivat positiiviset yllätykset on sitten se lasten kiitos se ilonen ilme tai hyvä mieli, innostuneisuus, et ne lähtee johonkin hommaan mukaan.

Sitä, että kutosluokkalaiset tytöt tulee sanoon sulle ennenko ne uskaltaa kertoa vanhemmilleen, että he on polttanu tupakkaa. He haluaa selvittää, että miten tää hoidetaan, ja sitten sitä yhdessä mietitään, että kuinka ne kertoo sen kotona, niin se on hienoo, että on saanu jonkun kanssa, jollekin, jonkun porukan kanssa sellasen luottamuksen tai semmosen systeemin, yhteyden, että se oikeesti toimii.

Positiivisena yllätyksenä eräs opettaja koki silloisen koulunsa aamuiset yhteistyöpalaverit. Kivoina yllätyksinä nähtiin monesti ihan tavallisia arkipäiväisiä asioita. Esimerkiksi hienona asiansa nähtiin oman työnsä jäljen näkeminen ja onnistumisen elämykset.

Negatiivisena yllätyksenä pidettiin viran saamisen hankaluutta.

Et se on yks, mikä on sellanen, että saa varautua, vaikka olis opettajapulaa ja mitä, niin pitkällisiin taisteluihin siitä, että koska saa virkoja tai mistä. Ei kannata mihkään luottaa ennenkö nimi on alla, että voi tulla lupauksia paikoista ja sitten siihen tuleekin jonkun tuttu jostain ja sanotaan, että joo ei nyt ollukkaan. Et siinä mielessä, niin kaikille opiskelijoille kannattaa viestittää semmonen viesti siellä koulussakin jo, että älkää uskoko mihinkään, vaikka haastatteluissakin sanottais, että menipä hienosti ja tervetuloa töihin, niin siellä saattaa silti olla joku muu.

Myös Almiola (2008, 127) otti esille tutkimuksessaan viran saamisen hankaluuden. Hänen tutkimuksen mukaan uran alussa tehtävät pätkätyöt ennen viran saamista hankaloittavat opettajan työtä. Hänen tutkittavansa kokivat, etteivät kyenneet kehittymään ammatillisesti, koska koulua piti vaihtaa niin usein.

Yhtenä yllätyksenä koettiin se, kuinka paljon aikaa työhön menee. Työt saattavat yölläkin tulla mieleen, ja koko ajan voisi tehdä enemmän. Oman jaksamisen rajojen kokeminen on koettu negatiivisesti. Eräs opettaja koki yllätyksen siirtymisessä opiskeluelämästä työelämään, koska päivärytmi oli niin erilainen. Yllätyksiä tuli myös siitä, kuinka tunnit eivät koskaan mene suunnitelmien mukaan. Hankalat oppilaat mainittiin myös. Yksittäisiä negatiivisia kokemuksia oli myös. Eräs opettaja joutui uransa alkuvaiheessa häntä järkyttäneeseen tilanteeseen.

Ihan ensimmäinen järkyttävä kokemus oli se, että kun mun yks lapsi joutu lastenkotiin, niin ennen kun se joutu lastenkotiin, niin me pelastettiin hänet ja hänen äitinsä ja hänen veljensä semmosen väkivaltasen miehen kourista. Mentiin ihan sinne kotiin, et me oltiin vähän niinkun taistelevia sosiaalityöntekijöitä. Ihan mun autolla vietiin kaks lasta ja äiti turvakotiin.

Opettajankoulutusta suomittiin monin eri sanankääntein.

Itse asiassa opiskeluaikana monesti kritisoinkin OKL:ää siitä, että liian vähän siellä on kursseja näistä, miten kohdata ongelmaoppilaita, ja oon sitten jälkeensä kuullu, et siihen on parannusta tullu, mutta edelleenkin se taitaa olla sielläkin puolella ongelma.

En mä kokenu itse asiassa koulusta saavani paljookaan loppuviimeks eväitä tähän.

Se oli vähän semmonen pakollinen paha, jos näin voi sanoo, se opiskeluvaihe.

Se, mitä edelleen sanotaan ja mitä sillonkin puhuttiin ja mitä varmaan puhutaan tästä eteenpäin on se, ettei OKL:t kuitenkaan anna niitä oikeita välineitä siihen käytännön työhön. Siellä pitäis olla järjestyksenvalvojakurssia ja nyrkkeilykurssia vaikka mitä muitakin kursseja, voimanhallinnat ja suurin piirtein kaasuu, pamppu, käsiraudat, koska se mikä tyrmää ne hienot opetusidyllit on se käytäntö täällä, kun lapset ei enää käyttäydy hyvin.

Se on sellanen juttu, mitä ei niin hirveesti tai ollenkaan ainakaan omassa opettajankoulutuksessa tuu huomioon, että miten yhteiskunta kasvattaa niitä lapsia, joita meidän koulussa pitäis kasvattaa. Mitkä on koulun arvot, mitkä on yhteiskunnan arvot ja miten koulun arvomaailma, jossa kaikki on kivaa, mukavaa, turvallista, epätietokästä, tämmöstä yhteen hiileen puhaltamista, miten ne toimii, jos sinne lapset, jotka tulee kasvatetaan yhteiskunnassa omaa napaan tuijottaviksi, omista eduista kiinnipitäviksi, kyynerpäätaktiikalla omaa paikkaa hakeviksi ja muuten tämmösiks ihan erilaisen arvomaailman omaaviks eläjiksi, niin miten täällä niiden kanssa toimitaan.

Myös normaalikoulun harjoitteluita kritisoitiin, koska siellä ei näe työyhteisön merkitystä, koska ei esimerkiksi pääse opettajanhuoneeseen, vaan opiskelijat viettävät eri paikassa välitunnit kuin opettajat.

Jotkut opettajat kokivat, että heillä oli realistinen kuva opettajan työstä, kun he aloittivat. He kuitenkin totesivat, että se johtui opettajakokemuksesta ennen opiskelua tai sen aikana tai vaihtoehtoisesti siitä, että toinen tai kumpikin vanhemmista oli opettajia. Vaikka opettajankoulutus ei antanutkaan kaikkia välineitä opettajan työhön, tuli ilmi opettajien kertomuksista myös se, ettei se välttämättä ole edes mahdollista. Kokemus nähtiin erittäin tärkeässä osassa.

7.1.10 Opiskelijoiden kuva tulevaisuudestaan

Opiskelijoista kaikki ajattelivat olevansa opettajan ammatissa kymmenen vuoden kuluttua. Ainoastaan yksi opiskelija aluksi pohti mahdollisuutta olla jossakin muussa ammatissa, mutta hänkin lopulta päätyi siihen, että todennäköisesti tulee olemaan opettajana silloin. Kaikki eivät kuitenkaan ajatelleet olevansa enää luokanopettajia. Opiskelijoista yksi ajatteli opettavansa kymmenen vuoden päästä lukiossa matematiikkaa. Toinen opiskelija mietti olevansa yläkoulussa matematiikan ja tietotekniikan opettajana. Kolmas opiskelija pohti sellaista mahdollisuutta, että olisi

jatkanut opintoja sen verran, että saisi yläkoulun historian aineenopettajan pätevyyden, mutta hän kuitenkin piti todennäköisempänä sitä, että toimii luokanopettajana. Aineenopettajina itsensä nähneet opiskelijat ajattelivat kuitenkin, että olisivat ennen aineenopettajuutta tehneet myös luokanopettajan hommia. Neljästä luokanopettajana itsensä nähneestä opiskelijasta kaksi ajatteli opettavansa luokkia väliltä 3–6 ja yksi luokkia väliltä 5–6. Yksi opiskelija ei maininnut mitään tiettyä tai tiettyjä luokkia.

Opiskelijoista monet ajattelivat olevansa suuressa koulussa. Opiskelijoiden puheissa mainittiin esimerkiksi pääkaupunkiseutu, Tampere, Turku ja näiden kaupunkien lähikunnat. Ainoastaan yksi opiskelija näki itsensä kyläkoulussa, ja yksi opiskelijoista sanoi, ettei koulun sijainnilla ole merkitystä. Opiskelijoiden puheissa toivottiin ja veikkailtiin, että kymmenen vuoden kuluttua heille olisi kokemusta kertynyt, he kehittyisivät ammatillisesti, heitä arvostettaisiin, työ olisi mukavaa ja siellä viihdyttäisiin, kurinpito toimisi ja olisi vakituinen virka. Opiskelijoista yksi toivoi olevansa joissakin koulun työryhmissä mukana ja yksi opiskelija mainitsi matematiikan erikoiskurssin tai matematiikkakerhon vetämisen.

Opiskelijat olivat motivoituneita opettajan ammattiin, koska kaikki ajattelivat tekevänsä sitä vielä kymmenen vuoden kuluttua. Tosin kaikki eivät ajatelleet olevansa enää luokanopettajia. Kukaan opiskelijoista ei ajatellut opettavansa alkuopetuksen luokkia. Kertomuksista tuli ilmi opiskelijoiden toiveet varsinkin arvostuksen saamisesta muilta opettajilta. Arvostuksen ajateltiin lisääntyvän sitä mukaan, kun kokemusta ja työvuosia tulee.

7.2 Tuloksia narratiivisen analyysin mukaan

Käytän narratiivista analyysiä täydentämään narratiivien analyysiä. Narratiivisessa analyysissä liikutaan yleisistä elementeistä kertomuksiin ja käytetään narratiivista järkeilyä. (Polkinghorne 1995, 12.) Olen koonnut kaksi narratiivista, joista toinen kattaa opettajien käsitykset ja toinen opiskelijoiden odotukset. Olen pyrkinyt samaan narratiiveihin odotusten ja käsitysten olennaisimmat erot sekä samankaltaisuudet.

7.2.1 Opettajien tarina

Pauli on 40-vuotias opettaja. Hän on valmistunut vuonna 1995, eli hän on täysipäiväisesti tehnyt opettajan töitä 14 vuotta. Jo opiskeluaikanaan Pauli teki jonkun verran sijaisuuksia. Tämän lisäksi hänen äitinsä oli opettaja, minkä takia hän jo lapsena kuuli erilaisia tarinoita koulusta. Viran saaminen tuntui valmistumisen jälkeen hankalalta. Ennen asettumistaan nykyiseen kouluun Pauli oli ollut erikokoisissa kouluissa sekä maaseudulla että kaupungissa. Hän kokee, että luokat ovat melko samanlaisia kaikkialla, olivat ne sitten maaseudulla tai kaupungissa. Opettajan työn tekeminen täysipainoisesti valmistumisen jälkeen toi Paulin eteen monenlaisia yllätyksiä, jotka olivat sekä negatiivisia että positiivisia. Hän kuitenkin koki, että varsinkin negatiiviset yllätykset olisivat olleet suurempia ja niitä olisi ollut enemmän, jos hän ei olisi tehnyt sijaisuuksia eikä hänen äitinsä olisi ollut opettaja. Positiivisia yllätyksiä, joita Pauli koki aloittaessaan opettajan työt valmistumisen jälkeen, olivat oppilaat ja oman työn jäljen näkeminen. Paulin mukaan oppilaiden hymy ja innostuneisuus tuovat opettajalle sellaisen tunteen, mitä ei voi kuvitellakaan ennen kuin sen oikeasti kokee. Opettajan työssä näkee konkreettisesti myös oman työnsä jäljen. On hienoa, kun oppilaat vihdoinkin ymmärtävät jonkin asian, jota on yritetty tankata jo kauan aikaa. Negatiivisena yllätyksenä Paulille tuli suunnitelmien pitämättömyys ja työn määrän suuruus. Vaikka kuinka olisi suunnittelut tunnit edellisenä päivänä, eivät suunnitelmat välttämättä kuitenkaan pidä. Oppilaat esimerkiksi saattavat olla niin levottomia, ettei suunniteltua äidinkielen tuntia voidakaan pitää vaan on parempi pitää esimerkiksi musiikkia tai kuvaamataittoa. Opettajan työ on lisäksi sellaista työtä, että se ei tekemällä lopu. Aina voisi tehdä asiat paremmin. Vaikka kotona ei tarvitsisi tehdä mitään konkreettista opettajan työtä, niin siitä huolimatta koulun asiat monesti mielessä pyörivät. Kokemuksen myötä Pauli on oppinut asettamaan työnteollensa rajat. Yllätykset ovat tuoneet Paulille sellaisen näkemyksen, ettei opettajankoulutus anna oikeita välineitä itse käytännön työhön. Hän kuitenkin kokee, ettei se välttämättä ole edes mahdollista täysin. On kuitenkin asioita, joita olisi pitänyt enemmän käsitellä opettajankoulutuksessa. Näihin asioihin kuuluvat esimerkiksi erityisoppilaat.

Paulin opettajauran aikana on tapahtunut työssä paljon muutoksia. Oppilaat ovat muuttuneet siten, että kouluissa ilmenee nykyään paljon enemmän sääntöjen rikkomista ja huonoa käytöstä kuin Paulin uran alkuvaiheilla. Myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt ja on ennemminkin sääntö kuin poikkeus, että luokalla on maahanmuuttajaoppilas. Oppilailta tuntuu olevan nykyään myös enemmän oppimisvaikeuksia, keskittymisvaikeuksia ja käyttäytymishäiriöitä.

Oppilaiden vanhemmat ovat myös muuttuneet. Nykyään on paljon enemmän vanhempia, jotka eivät piittaa lastensa koulunkäynnistä. Aivan päinvastaisiakin vanhempia kuitenkin löytyy. Jotkut vanhemmat saattavat soittaa hänelle asioista, jotka eivät hänelle oikeasti kuulu. Pauli on joutunut vanhempien kanssa paljon selvittelemään sitä, mitkä oppilaan asiat kuuluvat opettajalle ja mitkä asiat vanhemmille. Hän joutuu olemaan vanhempien kanssa siitäkin syystä paljon tekemisissä, että hän asuu aivan koulun vieressä. Resurssien puute näkyy myös selvästi koulun arjessa. Luokkakoot kasvavat kasvamistaan. Opetussuunnitelmakin on siten muuttunut, että nykyään se rajoittaa opettajan toimintaa paljon enemmän. Paulin uran alkuvaiheilla opetussuunnitelma oli paljon väljempi.

Pauli kokee ammattitaitonsa ja pystyvyytensä hyvänä, koska on jo lähes 15 vuotta opettajan työtä tehnyt. Alussa aineenhallinnassa ongelmia aiheuttivat taito- ja taideaineet sekä äidinkieli. Taito- ja taideaineet tuntuivat Paulista aluksi sellaisilta, että niitä pitäisi todellisuudessa osata paljon paremmin. Pauli ei osaa soittaa mitään soitinta, eikä hän siksi opeta musiikkia, vaikka se ei varsinaisesti sitä estäisikään. Äidinkieltä Pauli pitää hyvin laajana aineena, ja siksi aine tuntui alussa vaikealta. Pauli myöntää, että vaikka hänen ammattitaitonsa onkin vahva, niin nykyajan muuttuva yhteiskunta tuo haasteita. Tekniset välineet kehittyvät kovaa vauhtia. Pauli on itse kiinnostunut tietokoneista ja ylipäättänsä tekniikasta, ja sen takia hän osaakin käyttää niitä opetuksessa hyväksi. Vaikka Pauli kokeekin pystyvyytensä hyväksi, on hän huomannut, miten ikä vaikuttaa opettajan työn tekemiseen. Kun hän 26-vuotiaana aloitti opettajan työt, oli hänellä energiaa vaikka muille jakaa. Vaikka päivät olisivat venyneet kuinka pitkiksi tahansa, jaksoi Pauli tehdä mitä tahansa kouluun tai kotiin liittyen päivän jälkeen. Nyt Pauli on huomannut, että on työpäivien jälkeen väsyneempi kuin ennen. Ennen Pauli jäi korjaamaan kokeita työpäivän jälkeen koululle, mutta nykyään hän mieluummin ensiksi hieman lepää kotona ja vasta myöhemmin illalla alkaa korjata kokeita omassa kodissaan.

Pauli on oppilailleen ensisijaisesti auktoriteetti. Hän on tehnyt oppilailleen alusta asti selväksi, että hän määrää luokassa. Pauli ei kuitenkaan pidä itseään tiukkana opettajana. On vain tilanteita, jotka sitä vaativat. Hänelle itselleen tärkeitä arvoja ovat oikeudenmukaisuus ja hyvät tavat, joiden välittämistä oppilailleen Pauli pitää tärkeänä. Pauli kokeekin identiteettinsä jollain tavalla vanhanajan opettajaksi. Hän kokee olevansa ainakin arvojen suhteen äitinsä jalanjäljillä. Oman kokemuksen myötä näiden arvojen merkitys on vain voimistunut. Opettajaidentiteetti on Paulilla vahva, eikä opettajuudesta pääse eroon vapaa-ajallakaan. Elämässä hänellä on kuitenkin myös

liikunta tärkeässä osassa. Liikunta tuo sopivaa vastapainoa opettajan työlle, ja se auttaa saamaan ajatukset työpäivän jälkeen pois kouluasioista.

Pauli haluaa välillä saada vaihtelua arkeen. Satunnaisesti hän lähtee luokkansa kanssa teatteriin tai museoon. Lisäksi luokka saattaa käydä vanhainkodilla laulamassa tai vaikka järvellä kalassa. Joskus kouluun tulee erilaisia asiantuntijoita kertomaan osaamisestaan oppilaille. Pauli on mielellään yhteistyössä ilmaiseksi palveluitaan tarjoavien tahojen kanssa, eikä sidosryhmäyhteistyö vie paljoa aikaa, koska nämä yhteydet voi monesti hoitaa välitunneilla tai nopeasti koulun jälkeen. Pauli on opettanut monia eri luokkia. Toiset luokat ovat olleet vaikeita ja toiset helpompia. Paulin nykyinen luokka on yksi hänen uransa parhaimmista luokista. Jotkut luokat ovat olleet vaikeita sen takia, että siellä on ollut sekä maahanmuuttajaoppilaita että erityistarpeisia oppilaita, ja koulun resurssit ovat olleet sen verran vähissä, ettei ole saanut avustajaa avuksi kuin joskus hajanaisille tunneille. Nämä oppilaat ovat lisänneet Paulin työmäärää paljon, mikä tarkoittaa sitä, että se on aina pois muilta oppilailta. Paulilla on kuitenkin kokemusta maahanmuuttajaoppilaista ja erityistarpeisista oppilaista, jotka eivät ole tarvinneet paljoa enempää opettajan huomiota kuin muutkaan oppilaat. Erilaiset ongelmaoppilaat lisäävät erityisesti perheneuvolapalvelujen käyttöä. Pauli kokee perheneuvolakäynnit raskaaksi, koska ne tapahtuvat työpäivän jälkeen eikä siitä makseta erikseen. Pauli kokee, että muiden oppilaiden kannalta olisi parempi, että erityistarpeiset oppilaat olisivat omissa luokissaan. Integraatio voisi ainoastaan siinä tapauksessa onnistua, että resurssit olisivat riittävät, luokkakoot olisivat pienet eikä erityisopetuksen oppilaita sijoitettaisi yleisopetukseen säästösyistä.

Pauli kertoo viihtyvän nykyisessä koulussaan. Tärkeässä osassa viihtyvyyttään hän pitää mukavia kollegoja. Työkavereista löytyy samanhenkisiä ihmisiä, mutta myös muiden kanssa välit ovat hyvät. Pauli on joutunut kokemaan opettajan työssä paljon vaikeita asioita. Hän on joutunut olemaan yhteydessä jopa poliiseihin ja sosiaaliviranomaisiin oppilaiden ja heidän vanhempiansa vuoksi. Vaikeista hetkistä ja ajoista huolimatta, Pauli ei missään nimessä vaihtaisi oppilaiden kanssa työskentelyä mihinkään muuhun.

7.2.2 Opiskelijoiden tarina

Paula on 25-vuotias luokanopettajaopiskelija. Hän opiskelee tällä hetkellä neljättä vuotta opettajankoulutuslaitoksella. Paula on tehnyt hajanaisia päiviä tai viikkoja kestäneitä sijaisuuksia.

Lisäksi hän on luonnollisesti tehnyt koulutukseen liittyviä harjoitteluita. Paula kritisoi opetusharjoitteluita varsinkin siitä, ettei niissä pääse harjoittelemaan vanhempien kanssa toimimista. Hän arvelee, että yhteistyökykyisten vanhempien kanssa toimiminen tulee olemaan helppoa, mutta yhteistyöhaluttomien vanhempien kanssa se voi olla erittäin haastavaa. Paula kokee itsensä vielä epävarmaksi opettajaksi. Hän kokee, että hänen identiteettinsä rakentuminen on vielä pahasti kesken, mutta uskoo, ettei varmaa ja lujaa identiteettiä voi opettajankoulutuksessa vielä saavuttaakaan, vaan se tapahtuu kokemuksen myötä. On kuitenkin nyt jo asioista, joita Paula haluaa ehdottomasti välittää tuleville oppilailleen. Hän on aina pitänyt tärkeänä tasa-arvoisuutta ja toisten kunnioittamista. Paulan mukaan hänen pitää opettajana kohdella oppilaita tasa-arvoisesti, jolloin hän toimii itse parhaana esimerkkinä oppilailleen. Lisäksi Paulalle on ollut luonto aina lähellä sydäntä, minkä hän arvelee tulleen ensisijaisesti siitä, että hän on asunut koko lapsuutensa maaseudulla luonnon keskellä. Tämän seikan takia Paulalla on aina ollut luontoarvot lähellä sydäntä, mikä varmasti vaikuttaa myös hänen opettamiseensa.

Paula ajattelee myös ammattitaidostaan siten, että kokemuksen myötä vasta voi saada lujan ammattitaidon. Aineenhallinnan Paulaa kokee vaihtelevaksi. Hän on kiinnostunut biologiasta ja kuvaamataidosta, minkä takia hän kokee nämä aineet vahvoiksi aineenhallinnassaan. Vaikeita aineita Paulalle ovat historia, maantieto ja äidinkieli. Niistä aineista hän ei ole erityisen kiinnostunut, mutta opettajana hänen on kuitenkin niitäkin aineita opetettava. Paula kokee, että nämä aineet tulevat olemaan ongelmallisia opettajan työssä. Vaikeana hän kokee myös oppilaiden erilaisten konfliktitilanteiden selvittämiset. Varsinkin Paulaa pelottavat sellaiset mahdolliset tilanteet, joissa ei puhe auta vaan oppilaat jatkavat tappelemista siitä huolimatta. Paula itse kokee, että on hyvä kohtaamaan oppilaat. Hän pitää itseään nuorekkaana, eikä hänen lapsuudestaan ole vielä paljoa aikaa kulunut. Hän näkee, että pystyy kohtaamaan lapset sen takia hyvin, että muistaa vielä itse, minkälaista oli olla samassa iässä. Paula, nuoresta iästään huolimatta, pyrkii olemaan auktoriteetti eikä kaveri oppilaille. Paula ajattelee, ettei tärkeintä ole se, että oppilaat tykkäävät hänestä vaan että oppilaat oppivat. Hän ei hakemalla aio hakea oppilaiden suosiota. Paula on saanut harjoitteluissa positiivista palautetta äänenkäytöstään, jota Paula itsekin pitää vahvuutenaan. Ääni on kantava, selkeä ja kestävä. Paula uskoo selviänsä helposti opettajan perustöistä kuten esimerkiksi oppituntien suunnittelusta, niiden pitämisestä, välituntivalvonnoista ja opettajankokouksista. Paula on sijaisuuksia tehdessään huomannut, että opettajan työssä on monia asioita, joita ei ole kunnolla tullut opettajankoulutuksessa esille. Esimerkiksi kurinpitoon liittyvät asiat Paula on kokenut vaikeiksi. Paula on joutunut sijaisuuksia tehdessään tilanteisiin, joissa esimerkiksi joku oppilas on heittäytynyt tahallaan poikkiteloin hänen kanssaan. Näistä tilanteista Paula on selvinnyt joskus

hyvin ja joskus huonosti. Hän on joutunut keksimään monenlaisia ratkaisukeinoja, koska välillä äänen korottaminen toimii ja välillä taas ei. Paulaa huolettaa se, miten hän pystyy opettajana olemaan näyttämättä omia henkilökohtaisia tunteita. Jos omassa elämässä on tapahtunut jotain tai on muuten vaan ongelmia, miten hän pystyy tekemään töitä heijastamatta ongelmia työhön, oppilaisiin ja kollegoihin. Paula ajattelee, että luultavasti ne heijastuvat jonkin verran aina, mutta kunhan eivät liikaa.

Paula ajattelee, että hänellä tulee olemaan hyvin monenlaisia oppilaita esimerkiksi sen takia, että he tulevat niin erilaisista perheistä. Joidenkin oppilaiden vanhemmat ovat yhdessä, ja joidenkin oppilaiden vanhemmat ovat eronneet. Jotkut eroperheiden lapset ovat yksinhuoltajaperheistä ja toiset uusperheistä. Perheillä voi olla monenlaisia ongelmia. Luokassa voi olla myös erityistarpeisiä oppilaita ja maahanmuuttajaoppilaita. Paula kokee niin, että nämä oppilaat tuovat opettajan työhön paljon haastetta. Luokassa tarvittaisiin eriyttämistä, mutta kouluissa vallitsee resurssipula ja siksi luokkakoot ovat suuret. Paula ajattelee, että maahanmuuttajaoppilaat tuovat siinäkin mielessä haastetta, että hänen on opettajana tiedettävä heidän kulttuuristaan asioita. Opettajan on ajateltava esimerkiksi koulun tilaisuudet heidän kannaltaan siten, että voivatko he niihin osallistua uskontonsa tai kulttuurinsa vuoksi. Maahanmuuttajaoppilailta voi olla myös erilaisia tapoja, joita ei suomalaisessa kulttuurissa ole. Paula arvioi, että hänen tulevassa luokassaan tulee olemaan yhteensä 20–30 oppilasta.

Paula ajattelee opettavansa kymmenen vuoden kuluttua suuressa koulussa jossakin suuressa kaupungissa tai suuren kaupungin lähikunnassa. Vaikka Paula onkin asunut lapsuutensa maaseudulla, ei hän silti näe itseään kyläkoulun opettajana. Paulaa mietityttää, onko kyläkouluja ylipäättänsä kymmenen vuoden kuluttua enää olemassa. Paula näkee, että opettaa joko kolmatta tai neljättä luokkaa, joiden oppilaat eivät enää ole kauhean pieniä, mutta eivät vielä kuitenkaan isoakaan. Hän kokee, että kestää jonkin aikaa ennen kuin hän saa arvostusta muilta opettajilta. Hänestä tuntuu, että aluksi häntä pidetään nuorena, vastavalmistuneena opettajana, ja vasta joidenkin työvuosien jälkeen muut opettajat osoittavat kunnolla arvostusta häntä kohtaan. Paula on joskus haaveillut opiskelevansa biologian aineenopettajaksi, eikä hän pidä mahdottomuutena, että kymmenen vuoden kuluttua näin olisi käynyt. Kuitenkin Paula epäilee, että hän toimii kymmenen vuoden kuluttua luokanopettajana paikassa, johon hän on vakituisesti asettunut. Kokemustakin on kertynyt jo sen verran silloin, että ammattitaito voidaan määritellä hyväksi. Paula uskoo ja toivoo, että kymmenen vuoden kuluttua hän viihtyy opettajana, työ on mukavaa ja hän on onnellinen siitä, että on valinnut juuri tämän ammatin.

8 Pohdinta

8.1 Mitä kertomuksista erityisesti selvisi?

Tarkoituksenani oli tutkia, minkälaisia odotuksia opiskelijoilla on ja minkälaisia käsityksiä opettajilla on opettajan työstä sekä mitä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia näissä odotuksissa ja käsityksissä on. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan tässä luvussa.

Opiskelijat odottivat tulevan työnsä olevan vuorovaikutustyötä, jossa pitää olla tekemisissä monenlaisten ihmisten kanssa. Työt pitää hoitaa, vaikka saisikin vastaan sellaisen ihmisen, jonka kanssa ei normaalisti olisi tekemisissä. Välien on oltava asialliset kaikesta huolimatta. Opiskelijat odottivat tapaavansa työssängä myös yhteistyöhaluttomia vanhempia, mitä he pitivätkin haasteellisena. Haastavan siitä tekee todennäköisesti se, että opettajan on pidettävä koko ajan tiettyä asiallisuutta. Vanhemmat voivat periaatteessa käyttäytyä miten huonosti tahansa, jos he itse niin haluavat, mutta opettaja ei voi tehdä samoin. Jos vanhemmat käyttäytyvät erittäin epäasiallisesti opettajaa kohtaan, ei opettaja voi antaa samalla mitalla takaisin. Opettajan on oltava opettaja ja säilytettävä tietty maltti tilanteessa kuin tilanteessa, mikä saattaa varsinkin alussa tuntua vaikealta.

Opiskelijat odottivat opettajan työn olevan sellaista, että heidän pitäisi pitää oma henkilökohtainen elämä erillään opettajan työstä ja että heillä pitäisi olla jonkinlainen opettajan rooli. Henkilökohtainen elämä ei saa heidän mukaansa vaikuttaa opettajan työhön varsinkaan sellaisessa tilanteessa, kun omassa elämässä on hankaluuksia. Opettajan roolin opiskelijat kokivat sellaisena, että siinä on sekä omaa itseä että opettajamaista auktoriteettia. Opiskelijat kuitenkin ajattelivat henkilökohtaisen elämänsä vaikuttavan opettajan työhön jonkin verran, mikä voi johtua siitä, ettei opettajan rooli ole vielä vakiintunut kokemuksen myötä.

Opiskelijat odottivat kohtaavansa työssängä yhä enemmän erityisoppilaita. Integraatiokysymykseen monet eivät ottaneet varsinaisesti kantaa, vaan he totesivat, että erityisoppilaiden määrän suureneminen yleisopetuksessa on suuntaus, joka on vain pakko hyväksyä. Opiskelijat eivät ilmeisesti ajatelleet voivansa vaikuttaa itse siihen, yleistyykö integraatio vai ei. Integraatiosta on myös puhuttu opettajankoulutuksessa, mikä voi vaikuttaa opiskelijoiden kantoihin.

Opettajat käsittivät opettajan työn olevan erittäin leimaavaa, koska sitä tehdään koko persoonan voimin. Jos on ammatiltaan esimerkiksi siistijä, työpäivä loppuu siihen, kun työpaikalta lähtee, mutta opettajan työ ja opettajuus eivät lopu siihen, kun koulun ovi suljetaan perässä. Opettaja on aina opettaja, vaikka hän olisi missä, mikä koetaan myös ahdistavaksi. Samaan aikaan kuitenkin juuri tämä seikka tekee opettajan työn niin antoisaksi.

Opettajien mukaan opettajan työtä leimaavat kiire ja resurssien puute. Opetussuunnitelma määrää yhä tiukemmin opettajan työtä, puhelin soi koko ajan ja sähköposti on viestejä tulvillaan. Opettajat kuitenkin kokivat, että he voivat taistella aikaa vastaan siten, että he luovat luokkahuoneeseen kiireettömän ilmapiirin, jolloin keskitytään vain yhteen tehtävään kerrallaan rauhallisesti. Resurssien puute on vaikuttanut kouluissa varsinkin 1990-luvun alun laman jälkeen. Samaan aikaan kun resurssit pienenevät, luokkakoot suurenevät. Opettajat kokivat, että säästösyistä esimerkiksi erityisoppilaita on integroitu yleisopetukseen yhä enemmän, kun heidän näkemyksensä mukaan integraatio olisi vaatinut päinvastoin enemmän resursseja. Yleisesti integraatioon opettajat suhtautuivat epäillen. 1990-luvun alun laman jälkeen myös perheiden erilaiset ongelmat ovat näkyneet oppilaisissa. Opettajat joutuvat työssänsä myös kohtaamaan yhä enemmän lapsia, jotka käyttäytyvät huonosti eivätkä piittaa säännöistä. Opettajat ovat joutuneet ottamaan enemmän kasvatusvastuuta, koska vanhempien kasvatusmentaliteetti on huonontunut. Opiskelijat eivät huomioineet oppilaiden käytöksen muuttumista, mikä voi johtua siitä, että opettajat olivat lähes poikkeuksetta vanhempia kuin opiskelijat, milloin heillä on myös pidempi perspektiivi tarkastella asioita. Nuorin opettaja oli vuoden nuorempi kuin vanhin opiskelija, mutta kaikki muut opettajat olivat vanhempia.

Myös opettajat näkivät opettajan työn vuorovaikutustyönä. Kukaan opettaja ei voi tehdä työtään siten, että päivän aikana tapaisi vain omia oppilaita. Koulu on työyhteisö, jossa ovat mukana muun muassa opettajat, oppilaat, rehtorit, avustajat, keittäjät, terveydenhoitajat, psykologit ja siistijät. Lisäksi oppilaiden vanhempien ja sidosryhmäyhteistyötahojen kanssa opettaja on vuorovaikutuksessa, vaikka se ei välttämättä olekaan jokapäiväistä. Opettajan on tultava toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä kaikkien ihmisten huomioimisesta koulussa, mikä on lähtökohta positiiviselle työyhteisölle. Opettajan ei ole syytä päästää suurempia tunnekuohuja ulos koulussa. Kukaan opettaja ei voi valita oppilaitaan tai työkavereitaan.

Opettajien käsityksissä tulivat ilmi opettajan työn vaikutukset henkilökohtaiseen elämään, kun taas opiskelijoiden odotuksissa lähinnä henkilökohtaisen elämän vaikutukset opettajan työhön.

Opiskelijat eivät odottaneet tai eivät ainakaan tuoneet kertomuksissaan esille odotuksiaan opettajan työn vaikutuksista henkilökohtaiseen elämään. Ainoastaan yksi opiskelija mainitsi opettajan työn pitämisestä erillään henkilökohtaisesta elämästä. Opettajat tiesivät kokemuksen myötä, etteivät opettajuus ja opettajan työ lopu koskaan. Kokemuksen myötä heille on tullut myös vakiintunut käsitys opettajan roolistaan ja varsinkin opettajuuden ja oman itsen välisestä suhteesta, mikä on vaikuttamassa siihen, ettei henkilökohtainen elämä pääse vaikuttamaan työhön kauheasti.

Odotukset ja käsitykset erosivat toisistaan jonkin verran sekä pienissä että hieman suuremmissa asioissa. Koin, että opiskelijat itse tiedostivat sen, että heillä on opettajan työssä monia asioita, joita he eivät vielä tiedä tai osaa ja että heidän opettajaidentiteettinsä on vielä keskeneräinen. Opiskelijat siis tiedostivat sen, etteivät heidän odotuksensa vastaa työssä olevien opettajien käsityksiä täysin, vaan niissä on eroja. Opiskelijat kuitenkin tuntuivat olevan luottavaisia tulevaisuutensa suhteen, koska he pitivät kokemuksen merkitystä erittäin suurena. He luottivat siihen, että kokemuksen myötä opettajaidentiteetti tulee kehittymään, taidot paranevat ja aukot tiedoissa täyttyvät. Myös opettajat korostivat kokemuksen merkitystä. Opettajankoulutuksen antamia valmiuksia ei pidetty suurina. Tämä seikka tuli ilmi sekä opettajien että opiskelijoiden kertomuksissa. Ainoastaan yksi opiskelija koki, että opettajankoulutus antaa hyvät valmiudet opettajan työhön. Vaikka opettajan työn alkaminen valmistumisen jälkeen ei tuonutkaan välttämättä positiivisia tai negatiivisia yllätyksiä opettajille, eivät opettajat kokeneet, että tämä asia olisi opettajankoulutuksen ansiota. Nämä opettajat olivat ennen opettajankoulutusta tai sen aikana tehneet opettajan työtä. Lisäksi eduksi koettiin se, jos oli opettajaperheestä ja sitä kautta eläytynyt vanhemman tai vanhempien kautta opettajan työhön ja sen lukuisiin kertomuksiin. Opettajankoulutuksen ei kuitenkaan edes oletettu antavan täydellisiä valmiuksia opettajan työhön. Syrjäläisen (2002, 94) mukaan opettajankoulutuksen pitäisi antaa oikea kuva opettajan työstä. Muuten vastavalmistuneelle opettajalle opettajan työssä tulevat yllätykset saattavat aiheuttaa sopeutumishokin, joka voi johtaa jopa ammatinvaihtoon.

Opiskelijat todennäköisesti tulevat kohtaamaan yllätyksiä valmistuttuaan ja aloitettuaan opettajan työt. Jokainen opiskelija oli kuitenkin tehnyt jonkin verran opettajan sijaisuuksia, mikä on varmasti vaikuttamassa positiivisesti heidän opettajauransa alussa. Opiskelijat olivat myös motivoituneita opettajan työtä kohtaan, mikä auttaa kohtaamaan negatiivisetkin yllätykset.

8.2 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus eroaa määrällisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu siitä, että sen luotettavuuskriteerit ovat hämääriä. Kyse on kuitenkin lähinnä ymmärtämättömyydestä. Kvantitatiivinen tutkimus eroaa muutenkin paljon kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikea erottaa analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia toisistaan. Laadullisella ja määrällisellä tutkimuksella on myös hyvin erilainen kieli ja sanasto. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa voi melko vapaasti kulkea analyysin, tulkintojen ja tekstin välillä, ja tutkijan pitääkin koko ajan pohtia tekemiensä ratkaisujen oikeellisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Laadullisen tutkimusaineiston pitää olla aitoa ja relevanttia. Aineiston aitouden takaa se, että tutkittava on puhunut samasta asiasta kuin tutkija oli tarkoittanutkin. Lisäksi aineiston pitää olla merkityksellistä tutkimuksen teoreettisten käsitteiden suhteen. Tutkijan tekemät tulkinnat ovat valideja eli luotettavia silloin, kun ne vastaavat tutkittavan tarkoitusta. Vaarana voi olla esimerkiksi aineiston ylitulkitseminen. Tutkijan on tiedostettava myös omat merkityksensä, jotka vaikuttavat tulkintaan. Tiedostamisen lisäksi on tärkeää merkitysten hallittu käyttäminen. Tiivistäen voidaan sanoa, että tutkimus on luotettava, jos tutkija on pitänyt tutkimuksen teon aikana teoreettiset lähtökohdat mielessään eikä ole mennyt teoreettisten linjausten ulkopuolelle sekä jos aineiston hankintaa kohtaan vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 129–130.) Ropon (2008) mukaan ei ole kuitenkaan edes mahdollista, että tutkija ymmärtäisi täysin sen, mitä tutkittava on tarkoittanut. Silloin on erittäin todennäköistä, että tutkija tulkitsee aineistoa tavalla, jota tutkittava ei ole tarkoittanut.

Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena väittää jotain ja keksiä perusteluja väitteen tueksi, jotta tutkimus olisi uskottava. Sen sijaan tarkoituksena on vakuuttaa lukija, saada hänet eläytymään tarinaan ja uskomaan, että se on totta. (Syrjälä 2001, 214.)

Yritin haastattelijana olla passiivinen, ja erityisesti kiinnitin huomiota siihen, etten johdattele haastateltavaa millään tavalla. Koin, että jos haastateltava jätti jotain kertomatta, oli sekin jollain tavalla vastaus. Näin haastateltavat saivat itse luoda kertomuksensa. Tietenkin haastatteluteemat vaikuttivat siihen, etteivät haastateltavat saaneet luoda minkälaisia kertomuksia tahansa. Kertomukset eivät olisi välttämättä olleet samanlaisia, jos joku muu olisi toiminut haastattelijan roolissa. Haastateltavat loivat kertomuksensa juuri siinä tilanteessa minulle. Kertomuksiin saattoi

vaikuttaa myös se, että jotkut haastattelut tehtiin hyppytunnilla tai ennen koulua, jolloin haastattelut eivät saaneet kestää tiettyä aikaa pidempää. Voi olla, että haastateltavani tässä tapauksessa tarkoituksella kertoivat vähemmän kuin olisivat muuten kertoneet. Kertomukset perustuivat siihen, miten tutkittavani kokivat eri asiat. Vääriä vastauksia ei voitu antaa. En voi tietää sitä, kokivatko haastateltavani oikeasti asiat, kuten he kertoivat, koska toisen pään sisälle ei voi päästä. Kuitenkaan missään vaiheessa tutkimustani minulle ei tullut tunnetta, etteivätkö kertomukset olisi ollut uskottavia. Kertomukset poikkesivat ryhmien sisälläkin, mutta ihmiset eivät koe asioita samalla tavalla. Kokemiseen vaikuttavat esimerkiksi sukupuoli, ikä ja aikaisemmat kokemukset. Erityistä haastetta tutkimukseeni toi haastateltavien ja varsinkin opettajahaastateltavien saaminen. Kuten opettajahaastateltavien kertomuksista tuli ilmi, opettajan työ on erittäin kiireistä. Useat kieltäytymiset johtuivat luultavasti siitä, ettei aikaa tunnu jäävän työpäivän jälkeen ja jos jää, niin sen mieluummin käyttää opettajan työn ulkopuolisiin asioihin. En käyttänyt suostuttelua haastateltavien saamiseen. Jos haastateltava kieltäytyi, hyväksyin asian, enkä alkanut häntä enää erikseen suostuttelemaan. Mielestäni suostuttelu olisi vaikuttanut tutkimukseeni negatiivisesti, koska silloin olisi joku voinut suostua tutkittavakseni ilman varsinaista omaa halua. Jos joku olisi suostunut vastahakoisesti, eivät kertomukset voisi olla samanlaisia kuin tutkittavilla, jotka omasta halustaan suostuivat tutkimukseeni.

Olen aikaisemmin kertonut hermeneuttisesta kehästä. Siinä tutkija keskustelee tutkimusaineiston kanssa. Tämän dialogin aikana kuljetaan kehää aineistosta tulkintaan ja tulkinnasta aineistoon. Tarkoituksena on uuden tiedon synnyttäminen ja tutkijan vapautuminen minäkeskeisyydestään. Minäkeskeisyydestä on kuitenkin hankalaa, ellei jopa mahdotonta vapautua. (Laine 2001, 34–35.) Analysoidessani aineistoa olen luultavasti ollut jollakin tapaa subjektiivinen. Omat lähtökohtani muodostavat ikään kuin silmälasit, joiden kautta katson aineistoa. Olen kuitenkin kaikin voimin pyrkinyt olemaan objektiivinen ja sulkemaan kaikennäköiset ennakkokäsitykset taka-alalle. Luultavasti ne kuitenkin ovat olleet tiedostamattani vaikuttamassa analysointiin. Mielestäni on kuitenkin tärkeintä, että vaikka täysi objektiivisuus voi olla mahdotonta saavuttaa, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, ettei siihen tulisi pyrkiä.

Tarkoituksenani ei ole ollut missään vaiheessa yleistää. Opettajatutkittavien kertomukset eivät edusta kaikkien Suomen luokanopettajien käsityksiä eivätkä opiskelijatutkittavien kertomukset kaikkien Suomen luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia. Uskon kuitenkin, että jollakin tavalla kertomukset ovat osa niin sanottua suurempaa totuutta. Fenomenologianhan mukaan yhteisön

sisällä ilmenee monia yhteisiä merkityksiä, ja jos tutkitaan yhden ihmisen kokemuksia, tulee ilmi myös jotakin yleistä (Laine 2001, 28).

8.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista

Tutkimuksessani oli mukana kaksi ryhmää, joista toinen koostui luokanopettajaopiskelijoista ja toinen luokanopettajista. Molemmissa ryhmissä oli miehiä ja naisia saman verran, mutta analyysissä en ottanut sukupuolta huomioon. Tutkimustani voisikin kehittää siten, että ottaisi molemmissa ryhmissä huomioon sukupuolen, eli tutkisi eroavatko miesopiskelijoiden odotukset naisopiskelijoiden odotuksista ja että eroavatko miesopettajien käsitykset naisopettajien käsityksistä opettajan työstä. Silloin tosin tutkimushenkilöitä pitäisi olla enemmän, koska nyt yhdessä ryhmässä samaa sukupuolta olevia oli ainoastaan kolme. Opettajien valinnassa voitaisiin lisäksi ottaa huomioon myös se, kuinka suuressa koulussa on opettajana tai jopa missä päin Suomea on opettajana. Opiskelijoiden ollessa kyseessä voisi ottaa huomioon opiskelupaikkakunnan sijainnin. Huomioon voisi ottaa myös sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksen määrän ja sen millä vuosikurssilla opiskelijat ovat.

Analyysiä tehdessäni kiinnostuin joistakin tutkimukseeni liittyvistä osatekijöistä, joita tuli kertomuksissa ilmi, mutta jotka vain pieneltä osin liittyivät tutkimukseeni. Kiinnostavana pidin molempien ryhmien opettajaidentiteettiä ja varsinkin sitä, mihin he pyrkivät tai tulevat pyrkimään opettajana. Opettajat ja opiskelijat olivat selvästi tietoisia heille itselleen tärkeistä arvoista, koska heidän ei tarvinnut niitä paljon miettiä. Kiinnostavaa olisi saada selville laajemmin, mihin he opettajana pyrkivät sekä mistä nämä arvot ovat lähtöisin. Toinen kiinnostukseni herättäjä oli se, että suurin osa opettajista kertoi kokevansa niin, että luokkien oppilaat ovat samanlaisia riippumatta paikkakunnasta, jossa koulu sijaitsee. Yksi opettajista koki, että maaseudulla on helpompaa opiskelija-ainesta kuin kaupungissa. Olisi erittäin kiinnostavaa tutkia, minkälaisia eroja maaseudun ja kaupungin koulujen oppilasaineudessa on tai onko sitä enää ylipäättänsä ja varsinkin siinä tapauksessa, että tutkimuksessa olisi kouluja jokaisesta Suomen läänistä. Itseäni kiinnostaisi myös laman vaikutus opettajan työhön. Tutkimuksessani tuli jonkin verran esille 1990-luvun alun laman vaikutuksia suomalaisiin kouluihin. Vielä ei voida sanoa, että olisi tullut uusi lamakausi, mutta paljon on ollut puhetta talouskriisistä. Mielenkiintoista olisikin tutkia muutaman vuoden kuluttua,

onko talouskriisillä vaikutuksia suomalaisiin kouluihin ja jos on, niin minkälaisia ja miten ne eroavat 1990-luvun vaikutuksista.

8.4 Lopuksi

Olen ylpeä itsestäni sen takia, että kohtasin pelkoni ja kokosin tutkimusaineiston haastattelemalla. Graduprosessin alkuvaiheessa en olisi voinut kuvitellakaan haastattelua, koska olin puoli vuotta aikaisemmin tehnyt kirjoitelman siitä, kuinka haastattelu voi mennä pieleen lukuisilla eri tavoilla. Haastattelun parasta antia oli ehdottomasti se, että kohtasin kaksitoista erilaista ihmistä ja sain kuulla heidän monenlaisia kertomuksiaan. Koen, että olen kasvanut tämän prosessin aikana sekä ihmisenä että varsinkin opettajana. Olen entistä vakuuttuneempi siitä, että tämä on työtä, jota haluan tehdä. Edessäni on varmasti paljon negatiivisia yllätyksiä, mutta toivon ja uskon, että positiiviset yllätykset peittoavat negatiiviset yllätykset.

Lopuksi erään opiskelijan näkemys siitä, miksi hän haluaa opettajaksi. Tämän näkemyksen myös itse allekirjoitan ja samaa mieltä olivat myös Almialan (2008, 122) tutkittavat.

Mulle on merkityksellistä se, että mä teen jotain tärkeää työtä – –. Mä haluan, että mulla on joku vaikutus tässä maailmassa.

Lähteet

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, No 128.

Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 195–226.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 26–49.

Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.

Gadamer, H.G. 2004. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hooley, N. 2005. Establishing professional identity: narrative as curriculum for pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 1/07, 49–60.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Järvinen, P. & Järvinen A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

- Lapinoja, K.P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 144–161.
- Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Helsinki: Finn Lectura.
- Leino, A.L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, 15–33.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino, 81–104.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, 65–99.
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Falmer Press, 5–23.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell.

- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen: Elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) Taide, kertomus ja identiteetti. Acta Scenica 3, Teatterikorkeakoulu 1999, 149-165.
- Ropo, E. 2008. Narratiiviset menetelmät opettajuuden tutkimuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä, osa 1. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 298.
- Ropo, E. 2009. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelmaan opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. OKKA-säätiön julkaisuja.
- Ropo, E. & Gustafsson, A.M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 50–76.
- Ruohotie, P. 1998. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 201–215.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sikkelä, R. 1998. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 125–135.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1998. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 137–150.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–29.

Painamattomat lähteet

- Harjoitteluopas. Lukuvuosi 2008–2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Hämeenlinnan normaalikoulu; Luokanopettajan koulutus. Noudettu osoitteesta <http://www.uta.fi/hnk/harjopas/index.htm> 14.4.2009.
- Ropo, E., Mäkinen, M., Yrjänäinen, S., Syvänen, A. & Portimojärvi, T. 2009. Curriculum for identity in teacher education.
- Sarja, J. 1997. Verkkodidaktiikka. Internetix. Noudettu osoitteesta <http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/3yhteiskunta/internet/verkkodi.htm> 14.4.2009.
- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetussuunnitelma 2008–2010. Noudettu osoitteesta <https://www10.uta.fi/opas/laitos.htm?id=OKL&uiLang=fi&lang=fi> 14.4.2009.

Opiskelijoiden ja opettajien haastattelun kysymysrunko

<u>Opiskelijat</u>	<u>Opettajat</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kuvaile opettajaidentiteettiäsi. - Kuka olet, mihin pyrit, mistä tulet? 2. Minkälaisena näet ammattitaitosi tulevassa työssäsi? - Missä olet hyvä, missä on kehitettävää? 3. Minkälaisena koet pystyvyytesi tulevassa työssäsi? - Mitkä opettajan työtehtävät ovat sinulle helpoimpia, mitkä vaikeimpia, miksi? 4. Kuvaile, millaisia ovat tyypilliset vuorovaikutustilanteet, joita tulet kohtaamaan työssäsi. 5. Kuvittele ja kuvaile millaisia oppilaita luokassasi tulee olemaan. 6. Millaisia haasteita ajattelet seuraavan siitä, jos luokassasi on maahanmuuttajaoppilaita ja oppilaita, joilla on erityisiä tarpeita? 7. Kerro eri sidosryhmien vaikutuksesta tulevassa työssäsi. - Kuvaile mitä koulun sidosryhmät ovat. - Kenen kanssa teet töitä ja mitä teet? 8. Kuvaile millainen olisi mielestäsi erittäin hyvä työpäivä ja millainen vastaavasti erittäin huono. 9. Kuvittele itsesi kymmenen vuoden kuluttua opettajana. Missä olet silloin ja mitä teet? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kuvaile opettajaidentiteettiäsi. 2. Minkälaisena näet ammattitaitosi? 3. Minkälaisena koet pystyvyytesi työssäsi? 4. Kuvaile erilaisia vuorovaikutustilanteita, joita koet työssäsi. 5. Kuvaile minkälaisia oppilaita sinulla on ollut ja olet opettanut. 6. Miten koet sen, että luokassasi on maahanmuuttajaoppilaita tai oppilaita, joilla on erityistarpeita? - Miten nämä oppilaat vaikuttavat työhösi ja opetustyöhösi? 7. Kerro eri sidosryhmien vaikutuksesta työhösi. - Millaisia yhteyksiä sinulla on sidosryhmiin, paljonko työaikaa kuluu tähän työhön? 8. Kuvaile millainen olisi mielestäsi erittäin hyvä työpäivä ja millainen vastaavasti erittäin huono. 9. Minkälainen kuva sinulla oli opettajan työstä opiskeluaikana? 10. Miten se on muuttunut? 11. Mitä positiivisia ja negatiivisia yllätyksiä koit aloittaessasi opettajan työt?