



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PYYKKÖNEN ALISA

Aitous johtotähtenä – Luokanopettajien ammatillinen kasvu uran puolivälin jälkeen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
Luokanopettajankoulutus		Pyykkönen Alisa Viivi Inkeri	
Työn nimi/Title of thesis			
Aitous johtotähtenä - Luokanopettajien ammatillinen kasvu uran puolivälin jälkeen			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Pro Gradu -tutkielma	2015	71+3
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tutkielmassani tutkin uransa puolivaiheen ohittaneiden luokanopettajien kertomuksia ammatillisesta kasvusta sekä tähän vaikuttaneista ammatillisista haasteista. Tavoitteenani oli syventää ymmärrystä pidempään luokanopettajina toimineiden yksilöiden ammatillisen kasvun rakentumisesta. Tämän kautta on mahdollista kehittää luokanopettajien saamaa tukea toimivammaksi ja opettajien tarpeita vastaavaksi. Perusteluna tutkielmalleni oli suomalaisessa kontekstissa toteutetun tutkimuksen vähäisyys luokanopettajista uransa keskivaiheen jälkeen. Tutkimusongelmakseni määritin: Millaisin keinoin uransa puolivälin ohittaneet luokanopettajat kertovat selvinneensä ammatillisista haasteistaan ja säilyttäneensä innostuksen työtään kohtaan?</p> <p>Teoreettinen lähtökohtani on opettajien ammatillisen kasvun sekä sen osatekijöiden ja niiden keskinäisten suhteiden kuvaaminen. Ammatillisen kasvun rinnalla käsittelen pääasiallisesti postmodernina rakentuvaa näkemystä opettajan ammatti-identiteetistä. Rakentamani teorian kautta luokanopettajuuden muodostuminen vuorovaikutuksellisenä, elinikäisenä ja alati muuttuvana prosessina korostaa reflektion ja elinikäisen oppimisen merkitystä ammatillista kasvua tukevinä tekijöinä. Kuvailen teoriassa muutamia opettajien uravaihemalleja, joiden kautta sekä muu teoria että aineistoni nivoutuu luokanopettajien urien moninaisuuteen. Lopuksi esittelen kaksi radikaalimpaa näkemystä opettajuuden aktiivisesta rakentamisesta, jotka käsittelevät aiemmin rakentamani teorian osia uudenaikaisista näkökulmista.</p> <p>Teemahaastattelin 21 sekä 32 vuotta luokanopettajana toiminutta henkilöä. Teemoittelin aineistoni ammatillisuutta haastavien tekijöiden sekä ammatillisen kasvun päätekijöiden yläteemoihin, jotka alateemoittelin edelleen. Keskeisimpiä alateemoja haasteita ajatellen olivat mm. opettajan työn vähyys sosiaaliseen kontekstiin, työnkuvan muutokseen sekä työympäristöön ja työotteeseen liittyvät haasteet. Ammatillisen kasvun alla toistui keskeisimpänä haastateltavien näkemys aitoudesta opettajuuden ytimessä. Muotoilen aitouden tuloksissani yksilön itseymmärryksen ja -varmuuden tuulokseksi, joka auttaa yksilöä rohkeasti toimimaan keskeneräisyytensä hyväksyen, virheistään oppien ja yksilön ainutlaatuisuuden tunnustaen. Kertomuksista muodostuu kahden urallaan itseään rohkeasti kehittyneen luokanopettajan tarinat, jotka ovat jaksaneet haasteistaan huolimatta kehittää itseään opettajina. Keskeisenä tätä tukevana tekijänä kertomuksissa näyttäytyi merkityksellisten vertaissuhteiden sekä moniammatillisen työyhteisön merkitys ammatillisen kasvun tukena. Tutkielmani perusteella olisi olennaista pyrkiä kehittämään merkityksellisten vertaissuhteiden syntymiselle annettavaa tilaa sekä puitteita, joiden kautta työyhteisön tuki pääsisi kehittymään vapaammin. Opettajuus tulisi nähdä elinikäisen oppimisen valossa vuorovaikutussuhteena, eikä pakollisena suoritteena.</p>			

Asiasanat/Keywords ammatillinen kasvu, ammatti-identiteetti, opettajuus, uratutkimus, aitous, narratiivinen tutkimus

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Ammatillisen kasvun rakentuminen	5
2.1	Sitoutuneisuus ja tunteet luokanopettajuudessa	6
2.2	Joustavuus positiivisen kasvun keskiössä	10
2.3	Itseohjautuvuus	13
2.4	Reflektio ammatillisen kasvun välineenä	15
2.5	Ammatillisen identiteetin kehitys	17
2.6	Luokanopettajien työura	21
2.6.1	<i>Perinteisestä uranäkemyksestä ammatilliseen elämään</i>	22
2.7	Näkökulmia luokanopettajien uuteen ammatillisuuteen	26
2.7.1	<i>Aktivistinen ammattilainen</i>	26
2.7.2	<i>Projekti-identiteetti</i>	27
3	Tutkimuksen toteutus	29
3.1	Narratiivisuus lähtökohtana	29
3.1.1	<i>Narratiivinen identiteetti</i>	30
3.1.2	<i>Kohti haastattelua</i>	31
3.1.3	<i>Metodologisen valinnan perustelu</i>	32
3.2	Tutkimustehtävä	33
3.3	Aineistonkeruu	33
3.4	Analyysin kuvaus	34
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
4	Aineistoanalyysi ja tulokset	37
4.1	Haastateltavien tie	37
4.2	Ammatillisuutta haastavat tekijät	39
4.2.1	<i>Opettajuuden muutos</i>	39
4.2.2	<i>Haasteet kollegoiden kanssa</i>	40
4.2.3	<i>Haasteet oppilaiden kanssa</i>	41
4.2.4	<i>Työympäristön ja työotteen muutos</i>	43
4.3	Ammatillisen kasvun päätekijät	48
4.3.1	<i>Ammatillinen itseluottamus</i>	48
4.3.2	<i>Elinikäinen oppiminen</i>	49
4.3.3	<i>Epäitsekkyys</i>	49
4.3.4	<i>Ympäristön tuki</i>	51
4.3.5	<i>Joustavuus</i>	53
4.3.6	<i>Luottamus ja kunnioitus</i>	55
5	Päätelmät ja teoriasuhde	58

5.1	Ammatillisen innostuksen kulmakiviä vahvistamassa	58
5.2	Uusia painotuksia	62
5.3	Pohdinta	62
6	Lähteet	65

1 Johdanto

Tänä päivänä suomalaisilta luokanopettajilta odotetaan korkeaa ammatillista tasoa. Opettajuus vaatii ylempää korkeakoulututkintoa ja jatkuvaa joustavuutta. Perinteisen monialaisen opetustyön lisäksi opettajien vastuuta lisäävät kasvavat luokkakoot, tiivistyvä aikataulu sekä hallinnolliset että kehitystehtävät. Luokanopettajan vastuu lisääntyy entisestään. Viitteet toiminnalle saapuvat korkeammilta tahoilta ja byrokration määrä on kasvanut. Kansainvälisessä mittakaavassa myös opettajien vapaus on kaventunut. (Day & Gu, 2007; Day & Kington, 2008.) Suomalaisessa koulumaailmassa opettajilla on vielä virallisella tasolla paljon vapautta toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Diskursiivisella tasolla heitä kahlitsevat kuitenkin lukuisat yhteiskunnan normit ja käsitykset hyvästä opettajuudesta. Opettajuus on yhtenäisen kasvattajuuden sijaan muuttunut kohti pirstaleisempaa tehtävien ja suoritteiden sarjaa (Ballet & Kelchtermans, Loughran, 2012, 211). Luokanopettajat kohtaavat työuriensa aikana monenlaisia haastavia ja ristiriitaisia tilanteita, jotka asettavat ammatti-identiteetin kovalle. Tämän kaltaisten kriisien tiedetään olevan kehitykselle hedelmällisiä impulsseja ja tihentymiä (Lähteenmäki, 1994, 33). Yksilön selviytymiskeinot eivät kuitenkaan ole aina riittäviä positiivisen muutoksen aikaansaamiseksi, mikäli vastoinkäymiset alkavat käydä ylivoimaisiksi positiivisten kokemusten rinnalla (Syrjäläinen, 2002, 66–67).

Uralla kohdatuista vaikeuksista selviäminen on paljolti riippuvainen yksilön ammatillisen identiteetin vahvuudesta ja keinot ratkaista kohdattuja ongelmia ovat aina yksilöllisiä. Kandidaatin tutkielmani (2015) ”Henkilökohtaisen ammatillisuuden muutos sekä haasteet luokanopettajien työurapohdinnassa” käsitteli kriittisen diskurssianalyysin keinoin luokanopettajien uriensa vakiintumisvaiheessa keinoja kertoa uriensa muutoksista sekä haasteista. Tämä uravaihe täsmäsi Hubermanin (1993) tarjoamaan uravaihemallin mukaisiin vakiintumisen sekä kokeilun vaiheisiin. Tuloksista kävi ilmi, että rentoutuminen ja tietynlainen periksi antaminen koettiin keskeisiksi osiksi uralle sopeutumista. Samanaikaisesti oltiin kuitenkin huolissaan omasta jaksamisesta työelämän paineissa, rennommasta otteesta huolimatta.

Kiinnostukseni luokanopettajien identiteettikehitystä ja työinnostusta kohtaan voimistui entisestään. Minussa heräsi kysymyksiä sopeutumisen ja paatumisen eroista. Kuinka jo uralleen vakiintuneet luokanopettajat säilyttävät palonsa työtään kohtaan? Onko elinikäisen oppimisen liekki mahdollista pitää yllä, vai onko kyynistyminen osa luokanopettajan arkea

ammattillisen kehittymisen tiellä. Tämän vuoksi haluan kuulla kahden uransa puolivälin ohittaneen luokanopettajan urakertomuksia ammatillisesta kasvusta ja haasteista selviytymisestä. Näitä kertomuksia aiempaan teoriaan peilaamalla saan lisää tietämystä luokanopettajien urakehityksestä, joka auttaa suuntaamaan voimavaroja tätä kehitystä tukevien rakenteiden kehittämiseen.

Vastavalmistuneiden luokanopettajien ja vielä opiskeluvaiheessa olevien luokanopettajien työelämään siirtymistä sekä opettajankoulutusta itsessään on tutkittu runsaasti (ks. Blomberg, 2008; Laine, 2004). Uransa keskivaiheilla olevien uralla selviytymistä, motivaatiota sekä heidän tapojaan kertoa siitä on tutkittu huomattavasti vähemmän. (Klassen, 2010, 749). Mistä voisi johtua se, että juuri uran puolivaiheilla tapahtuu usein katkeroitumista ja työstä etääntymistä (Farrel, 2014, 506). Useissa tutkimuksissa on havaittu motivaation alkavan laskea noin 24 uravuoden jälkeen (ks. Klassen, 2010; Day & Gu, 2007). Jo tämä on yksi tärkeä perustelu tutkielmani tarpeellisuudelle. Uransa keskivaiheesta selvinneiden luokanopettajien ammatti-identiteetin sekä itseohjautuvuuden kokemuksista tarvitaan lisää tietoa, jotta tulevaisuudessa voitaisiin kehittää parempia apuvälineitä itseluottamuksen ja motivaation uudelleen löytämiseksi myös uran loppupuolella (Klassen, 2010, 749). Tämän kautta hallinnon sekä vertaistuen roolit selkenevät ja sosiaalisen ympäristön tukiverkko vahvistuu, joka voi helpottaa uran suvannevaiheesta johtuvaa eristäytyneisyyden tunnetta (Farrel, 2014, 513). On havaittu, että myönteinen ihmiskuva sekä esimerkiksi koulun sisäinen itsearviointi tukevat vahvan ammatti-identiteetin ja myönteisen minäkuvan kehittymistä (Patrikainen, 1999, 100–101).

Farrelin (2014) tutkimuksessa motivaationsa kadottaneet uransa keskivaiheilla olevat kanadalaiset kieltenopettajat löysivät uudelleen innostuksensa työtään kohtaan reflektiivisen vertaisryhmän kautta. Tutkimuksesta oli havaittavissa selkeä turhauma muun muassa koskien opettajien ja hallinnon välisiä kommunikaatio-ongelmia. Opettajat saivat tyydytystä toimissaan oppilaiden kanssa, mutta toisaalta turhautuneisuus ja epäselvyydet laskivat työmotivaatiota. Myös työstressiä ja -turhautuneisuutta kokevat opettajat voivat saada työstään tyydytystä, mutta usein negatiiviset kokemukset tukahduttavat saadun tyydytyksen (Klassen, 2010, 743). Farrel (2014, 515) ehdottaakin, että esimerkiksi reflektiivisen vertaistuen kautta voidaan paitsi helpottaa edellä mainittua eristäytyneisyyden tunnetta ja ratkoa ongelmia yhdessä, mutta myös lisätä hallinnollisen puolen tietoutta opettajien uravaiheista sekä -ongelmista. Näin hallinnon sekä opettajakunnan välinen mahdollinen kiulu saadaan kutistumaan.

Avaan tutkielmani käsitteistöä määritteleviä keskusteluja luokanopettajien ammatillisen kasvun käsitteen kautta. Ammatillisen kasvun käsitettä syventävät joustavuus (resilience), sitoutuneisuus ja tunteiden hallinta sekä itseohjautuvuus. Käsitteelen reflektiota ammatillista kasvua tukevana rakenteena. Ammatillisen identiteetin rakentumista avaan postmodernina ilmiönä, jolloin se tukee erityisesti ammatillisen kasvun rakentumista jatkuvan muutoksen kautta. Lopuksi peilaan ammatilliselle kasvulle rakentamaani teoreettista viitekehystä luokanopettajien uravaihemalleihin, joissa keskityn tutkielmani painottamaan uran puolivaiheeseen. Puhun lyhyesti myös opettajien uskosta omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa (effectivity). Tämä sisältää myös opettajien uskon omiin pedagogisiin taitoihinsa. Nämä käsitteet ja niiden ympärille rakentuva keskustelu heijastaa opettajien ammatillista kehitystä sekä sitä tukevia tai haittaavia tekijöitä. Näiden avulla pääsen lähemmäs opettajien kestävien työurien merkityksellisiä piirteiden tunnistamista aineistoni analyysissä. Esittelen lopuksi kaksi näkemystä opettajien voimaannuttamiseksi ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyvän uskon lisäämiseksi. Nämä näkökulmat käsittelevät aktivistisen ammattilaisuuden sekä projekti-identiteetin rakentumista. Esittelen analyysissäni haastateltavieni esimerkkien teemoittelun kautta heidän kertomuksiaan omista urahaasteistaan sekä ammatillisen kasvunsa keskeisistä tekijöistä. Näitä teemoja sekä niiden alateemoitteluja vertaan tuloksissani esittelemääni teoriaan.

On tärkeää pyrkiä ymmärtämään ja sanallistamaan luokanopettajien identiteettikokemusten monimuotoisuutta, jotta luokanopettajien identiteetin sekä kasvatuksen teorian ja käytännön suhteen hahmottaminen helpottuu (Cohen, 2008, 80). Tutkimusten mukaan myös opettajat itse ovat nähneet keskustelun parhaimpana ammatillisena kehitystyökaluna (ks. Cohen, 2008; Farrel, 2014). Koska reflektion vaikutusta ongelmien paljastajana sekä ratkaisujen työkaluna ei voi vähätellä, näen kerronnallisen lähestymistavan hyvänä keinona tutustua uransa keskivaiheilla olevien luokanopettajien ammatilliseen kehitykseen sekä sitä edesauttaviin keinoihin.

Tutkielmani tavoite on uransa keskivaiheilla olevien luokanopettajien itseymmärryksen syventäminen sekä suppean tutkimuskentän laajentaminen kerronnallisen tutkimuksen keinoin. Kerronnallisuuteen ja keskusteluun keskittyminen auttaa lisäämään tietoisuutta opettajien ammatillisen identiteetin tärkeydestä opettajankoulutuksessa sekä ammatillisessa kehityksessä, jolloin myös opettajien ääni saataisiin paremmin kuuluviin heidän työtään koskevassa päätöksenteossa (Cohen, 2008, 92). Toisen ihmisen samaistuttava kertomus myös

tuottaa kuulijalleen uusia käsityksiä niin, että hänelle kehittyy uudenlaisia keinoja käsitellä ympäröivää maailmaa ja sen haasteita (Heikkinen, 2002, 196).

Tutkimuksessani keskityn kahteen uransa keskivaiheen ohittaneeseen luokanopettajaan. Kahden haastattelun avulla aineiston syvempi tarkastelu on mahdollista olemassa olevien resurssien puitteissa ja yksittäisen lukijan on helpompaa päästä lähemmäs kertojaa. Työurallaan kokeneempien luokanopettajien kertomusten kautta välitän uusille opettajille tietoa ja todisteita työssä jaksamisesta ja menestymisestä, jonka avulla he voivat puolestaan etsiä omaa ammatillista ääntään (Hong, 2012, 433). Kerronnallisen tutkimuksen keskustelevan ja kokemuksellisen luonteen vuoksi tutkimukseni luonnollinen sivutuote on myös oma ammatillinen kasvuni tulevana luokanopettajana (Ropo & Gustafsson, 2006, 52-53.) Ympäri maailman opettajat tarvitsevat tukea sekä ymmärrystä heidän sitoumukselleen urallaan, mikäli he haluavat selvitä vaativasta työstään jatkuvien uudistusten ja muutosten keskellä (Day et al., 2006, 614).

Opettajien ammatillisen kasvun takaaminen koulujen jatkuvassa kehityksessä edellyttää opettajien koulutuksesta sekä koulujen hallinnosta vastaavien tahojen rohkaisemista kestävien opettajaurien tukemiseen. Ymmärrystä opettajien työssä kohtaamista kognitiivisista sekä emotionaalisisista konteksteista tulee syventää. Vain tämän kautta niiden hallinnan taitojen kasvaminen voi onnistua. Pelkkä opettamisen tuki ei yksinkertaisesti enää riitä. (Day, 2007, 257, 259.) Jotta sitoutuneisuus pääsisi kukoistamaan sekä opettajat olisivat vaikuttavia ja joustavia, he tarvitsevat vahvan tunteen itseohjautuvuudesta. Siten heillä on taidot kohdata uudet tilanteet luottavaisesti ja uskoen voivansa olla osana muutosta. Heidän tulee työskennellä ympäristöissä, jotka ovat vähemmän vieraannuttavia, vähemmän byrokraattisesti hallittuja ja vähemmän tuloskeskeisiä. Koulujen tulisi olla tuetusti, selkeästi ja vahvasti johdettuja paikkoja, jossa emotionaalinen ja sosiaalinen älykkyys auttaa säilyttämään opettajien sitoutuneisuuden tasoa. (Day, 2007, 258.)

2 Ammatillisen kasvun rakentuminen

Teoriassani tulen puhumaan luokanopettajien ammatillisesta kasvusta, joka tutkielmassani syntyy sitoutuneisuuden, tunteiden hallinnan, joustavuuden, ohjautuvuuden taitojen kautta. Ammatillista kasvua ja sen osa-alueiden kehityksen osana näen reflektion, joka toimii sekä työyhteisön että yksilöllisenä kehityksen apuvälineenä. Reflektio on osa esille nostamaani elinikäisen oppimisen ajatusta kestävien luokanopettajaurien tukena. Ammatillisen kasvun rakentumisesta ja sitä tukevista tekijöistä siirryn opettajien ammatillisen identiteetin osuuteen tutkielmassani, joka muotoutuu pääasiassa postmodernien näkemysten kautta. Tämän kautta korostan opettajuuden muutoksen sekä rikkaan, sosiaalisesti vaihtelevan ja haastavan luokanopettajatyön vaikutuksia luokanopettajien ammatillisen identiteetin kehityksessä. Näkemys korostaa ammatillisen kasvun monimuotoista rakentumista vuorovaikutuksessa alati kehittyvien yksilön identiteettineuvottelujen kanssa.

Esittelen opettajien työurista tehtyjä malleja ja näkemyksiä, jotta tutkielmani asema luokanopettajien kestävien työurien äänenä korostuisi. Uravaihemallien kautta näin alun perin tarpeen tutkielmalleni suomalaisessa koulukontekstissa. Uransa keskivaiheen ohittaneiden luokanopettajien uria oli tutkittu hyvin vähän verrattuna esimerkiksi vasta työelämään siirtyneisiin luokanopettajiin. Uravaihemallin esittely sitookin tutkielmani osaksi laajempaa pidempään urallaan toimineiden luokanopettajien ammatilliseen kasvuun liittyvää tutkimusta.

Lopuksi esittelen vielä kaksi radikaalimpaa näkemystä kestäväen opettajuuden kehittämiseksi. Haluan tuoda ne esiin, koska näkemykseni mukaan ne kietoutuvat esittelemiini postmodernin ammatti-identiteetin rakentumiseen, itseohjautuvuuden, emotionaalisen sitoutuneisuuden sekä reflektiivisen kehityksen käytänteisiin uudenlaisista näkökulmista. Molempien näkemysten tavoitteena on lisätä opettajan uskoa omiin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa toimia vaikuttajana, joka on keskeinen tekijä ammatillisen kasvun kannustimena.

Ammatillisella kasvulla tarkoitan sitä jatkuvaa kehitystä, joka syntyy yksilön uralla jatkuvan ongelmanratkaisun, virheistä oppimisen sekä haasteista selviytymisen kautta. Tähän liittyy kiinteästi sitoutuneisuuden käsite, joka ilmentää yksilön valmiuksia sekä halua kehittää ja edistää itseään urallaan. Opettajan työssä nämä molemmat käsitteet kietoutuvat elinikäisen oppimisen ajatukseen, jossa ihmisen usko sekä palo kasvuun ja kehitykseen tiivistyvät. Tässä korostuu myös opettajan ammatillisen identiteetin emotionaalinen puoli. Ammatillinen

kasvu pitää sisällään kiinteästi ammatillisen identiteetin käsitteen. Tärkeä avain ammatillisen kasvun takaamiseksi olisi jatkuva tila reflektiolle, jossa yksilö voi joko sisäisen tai jaetun keskustelun kautta arvioida sekä kehittää itseään sekä omaa ajatteluaan. Tärkeä osa opettajaksi kasvamista on itsensä tiedostaminen (Väisänen & Silkelä, 2000, 25). Tähän liittyy voimakkaasti muistutus siitä, ettei opettajan ammattiin koulutuksesta siirtyminen tarkoita automaattisesti yksilön olevan hyvä opettaja (Hong, 2012, 421). Näenkin ammatillisen kasvun tutkielmassani kehityksenä ja toimintana, joka tapahtuu urahaasteiden sekä sosiaalisen kanssakäymisen kautta käynnistyvissä prosesseissa. Urahaasteilla tarkoitan tilanteita, joissa yksilö joutuu kyseenalaistamaan ja arvioimaan omaa toimintaansa uusilta näkökannoilta, tavallisesti suhteissa toisiin ihmisiin sekä heidän kanssaan syntyneisiin ristiriitoihin.

Opettajien ammatillinen kasvu eli oppiminen voidaan nähdä muun muassa 1) tiedon kertymisinä sekä merkitysten rakentumisena (esim. ennakko-oletukset); 2) opettajan olemuksen sisäistämisenä; 3) ongelmanratkaisuna; 4) vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden oppimisena; 5) sulautumisprosessina osaksi normien mukaista opettajuutta. Todellisuudessa opettajan ammatillinen kehitys vaatii perustietojen, -taitojen sekä -valmiuksien sisäistämisen lisäksi paljon muutakin. Opettajaksi ei opita vaan pikemminkin kasvetaan. (Väisänen & Silkelä, 2000, 21.)

Ruohotie (2000, 57) on määritellyt ammatillisen kasvun prosessin kolmivaiheiseksi. Ensimmäinen on eksploraatiovaihe. Yksilö alkaa arvioida itseään, arvojaan, tarpeitaan sekä taitojaan, etsiä uusia vaihtoehtoja tai uudelleenarvioida nykyistä työtään. Seuraavaksi vuorossa on kokeiluvaihe. Tässä vaiheessa yksilö testaa uusia toimintamalleja ja aktiviteetteja, joiden kautta hän arvioi ensimmäisessä vaiheessa muodostamia suunnitelmia. Viimeiseksi edessä on valintavaihe, jossa hän joko omaksuu uuden roolin tai palaa vanhaan kokeiluvaiheen tulosten perusteella. Uuden roolin omaksuminen tarkoittaa osidentiteetin muuttamista. Prosessin onnistuneisuuden perusteella yksilö rakentaa itsearvostustaan sekä -luottamustaan.

2.1 Sitoutuneisuus ja tunteet luokanopettajuudessa

Opettajien ammatilliseen kasvuun vaikuttavat heidän suhtautumisensa monenlaisia osa-alueita kohtaan, kuten muun muassa työympäristönsä ja siihen osallistumisen hyötyihin, koulun johdon tukeen, ammatillisen identiteetin positiivisuuteen, itseohjautuvuuteen, uraodo-

tuksiin sekä koulun ulkopuolisiin tapahtumiin. Nämä osa-alueet ovat tärkeitä, koska ne vaikuttavat hyvässä ja pahassa opettajien motivaatioon sekä sitoutuneisuuteen osana heidän ammatillista kasvuaan. Tästä sitoutuneisuudesta on ainoastaan hyötyä sekä koululle, että yksilölle itselleen. (Day & Gu, 2007, 427.)

Sitoutuneisuuden määrittelen tutkimuksessani sinä panostuksena ja urakeskeisyytenä, joka saa luokanopettajan pysymään työssään lukuisista haasteista huolimatta. Sitoutuneisuus edellyttää elinikäisen oppimisen perusteellista sisäistämistä. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan jatkuvaa tiedon ja taitojen rakentumista elämäkokemusten kautta. Se tapahtuu virallisissa ja epävirallisissa oppimistilanteissa. Elinikäinen oppiminen on tarpeellista, jotta yksilö pystyy sopeutumaan muuttuvaan maailmaan sekä työ- että yksityiselämässään. Elinikäisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen mahdollistaa paitsi yksilön paremman itsetietoisuuden, mutta myös sosiaalisen muutoksen yhteiskunnan eri tasoilla. (Laal, 2011, 471, 473.) Työhönsä sitoutuneet opettajat ovat myös niitä, jotka ovat valmiita oppimaan ja tarpeen tullen muuttamaan (Day & Gu, 2010, 139). Ilman sitoutuneisuutta varsinkin yksilön ulkopuolelta tulevien muutosyritysten menestys on rajallista (Day, 2007, 254).

Sitoutuneet opettajat uskovat yleensä vahvasti mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppilaidensa oppimiselämään sekä saavutuksiin oman identiteettinsä, tietämyksensä sekä opetustapojensa kautta. Tietämys pitää sisällään opettajan tiedot, taidot ja strategiat. Opetustapoihin lukeutuvat opettajan uskomukset, asenteet, yhteen kietoutuneet henkilökohtaiset sekä ammatilliset arvot, joita hän ilmaisee herkästi sosiaalisia konteksteja sekä tilanteita lukien. Näin ollen sitoutuneisuus kietoutuu osaksi opettajien ammatillisia arvoja ja moraalialia. (Day & Gu, 2010, 129,131; Day, 2007, 254.)

Emotionaalisen sitoutumisen vuoksi on olennaista määritellä lyhyesti, mitä emootioilla, eli tunteilla, käsitetään. Hochschild (1983, 17) on määritellyt tunteet aisteina, joiden tehtävänä on välittää tietoa. Tunteet ovat prosessi, jossa me käsittelemme omia reaktioitamme suhteessa toisiin. Tunteiden kautta me määritämme oman näkökulmamme maailmasta. Keithin (2010, 546) mukaan tunteet ovat pohjimmiltaan yksilön tarpeiden heijastumia, jotka määrittyvät tämän historian ja sosiaalisten ympäristöjen kautta. Ne vaihtelevat suhteellisen tukahdutetuista aina terveellisiin asti. Tukahdutetut tunteet voivat muuttua myös intohimoiksi esimerkiksi tilanteessa, jossa yksilön tarpeet yhteydelle ja tunnustukselle eivät kohtaa, joka taas laukaisee yksilön hylkäämisenpelon. Intohimoksi muuttunut tarve voi purkautua esimerkiksi poikkeavan alistavana käytöksenä toisia kohtaan. Tämän kaltaisten tunne-elämän tilanteiden

ymmärtäminen on tärkeää, koska järkeistettyinä ne katoavat normaaliksi miellettyyn käytökseen. Tunteellisen tarkastelun mahdollistamiseksi olisi tärkeää luoda sosiaalisia tilanteita, jotka kyseenalaistavat esimerkiksi opettajan normaaliksi miellettyä käytöstä, joka voi pahimmillaan estää häntä kehittymästä. Konflikti voidaan mieltää osaksi oikeudenmukaisempien sosiaalisten suhteiden luomista, joka edellyttää harmonisilta vaikuttavien julkisivujen romahduttamista epäoikeudenmukaisuuden ja sorron paljastamiseksi.

Opettajien ja oppilaiden on mahdollista harjoitella yhdessä luomaan ilmapiiri, jossa tunteista puhuminen ja niiden tiedostaminen on turvallista. Tämä tukee emotiivisen itsetietoisuuden kasvua ja vapauttaa haavoittuvuuteen kietoutuvia sisäisiä voimavaroja kasvun tueksi. (Keith, 2010, 548, 568.) Jotta opettajien sitoutuneisuus työtään kohtaan säilyisi, heidän täytyisi löytää rakkaus oppimiseen. Sitoutuneisuus edellyttää ammatillista varmuutta. Tunne ammatillisesta osaamisesta ja hallinnasta ovat riippuvaisia opettajan emotionaalista sitoutumisesta työtään kohtaan. (Day & Gu, 2007, 428.) Mikäli opettaja on emotionaalisesti sitoutunut työhönsä, se auttaa häntä hallitsemaan ja tukemaan monisyistä tunneilmapiiriä sekä luokassa että kollegoiden kesken. Emotionaalinen varmuus voimakkaassa tunneympäristössä tukevat oppimiseen ja opettamiseen liittyviä asenteita. (Day & Gu, 2007, 428, Day et al., 2006, 612.) Emotionaalinen varmuus ja sitoutuneisuus voidaan nähdä seurauksena vahvasta ammatti-identiteetistä sekä itsetuntemuksesta. Vahva ammatillinen identiteetti, minäkuva ja itsetunto taas ovat tutkimusten mukaan edellytyksiä opettajan työssä onnistumiselle (Laine, 2004, 77).

Sitoutuneisuuden käsite voidaan liittää myös opettajuuteen kutsumusammattina. Opettajuuden kutsumusammattiksi mieltäviä yhdistää tunne opettajuuden sosiaalisesti merkittävästä ulottuvuudesta. (Estola & Syrjälä, 2002, 90.) Näin ollen työn sosiaalinen ja yhteiskunnallinen vastuu edellyttää opettajalta emotionaalista sitoutumista. Kutsumustyössä opettajuus muotoutuu persoonalliseksi ja luontevaksi kasvatuksen kautta. Työn moraalinen merkitys ja vastuu asettavat kutsumusopettajan alttiiksi epävarmuudelle ja haavoittuvuudelle. Koulu- maailman yhteiskunnallisesti vakiintuneet perinteet eivät aina kohtaa opettajien alati kehittyviä näkemyksiä. Tämä voi aiheuttaa ristiriitoja, mikäli omiksi koetut kasvatuseriaatteen eivät kohtaa ulkoisesti annettujen periaatteiden kanssa. Mikäli opettaja kokee, että ei voi tehdä työtään näkemyksilleen uskollisella tavalla, voi kutsumus kadota. Tämän seurauksena opettaja joko vaihtaa työpaikkaansa tai sopeutuu kutsumuksestaan ja sen hetkisistä periaatteistaan joutuen. (Estola & Syrjälä, 2002, 92, 93, 96.) Parhaimmillaan kutsumusopettajuus voidaan mieltää syväksi ammatillisen varmuuden tasoksi, jonka avulla yksilö pitää yllä sekä arvioi työnsä päämääriä ja arvoja (Estola & Syrjälä, 2002, 98). Opettajan työn näkeminen

kutsumuksellisenä auttaa meitä hahmottamaan sitoutuneisuuden taakse kätkeytyvää arvo maailmaa sekä vastuuntuntoa. Tutkielmassani kutsumus näkyy ajaneena taustavoimana, eikä varsinaisena tiedostettuna voimana.

Betoretin (2006, 535) tutkimuksessa hän havaitsi espanjalaisten opettajien keskuudessa, että oppilaiden kanssa kohdatut ongelmat koettiin osana opettajan työtä ja kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Näihin ongelmiin he kokivat voivansa vaikuttaa enemmän kuin haasteisiin koulun hallinnon, vanhempien ja toisten opettajien kanssa. Nämä luokkahuoneen ulkopuolisten vuorovaikutustilanteiden ongelmat koettiin taas kuormittavampina. Kelchermansin (1996) tutkimuksessa emotionaalisen sitoutumisen kautta opettajat olivat haavoittuvaisia kolmella keskeisellä tasolla: luokkahuoneessa he joutuvat kohtaamaan omat rajoitteensa opettajina haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Toinen ongelma ovat koulun rehtorin, kollegoiden ja vanhempien kanssa kohdatut vaikeudet. Kolmas haavoittuvaisuudelle altistava taso löytyi koulun ulkopuolelta, paikallistason opetushallinnosta. Määrittelen haavoittuvuuden osana opettajan emotionaalista sitoutuneisuutta sekä ammatillista varmuutta. Opettajan joutuessa alttiiksi tilanteille, jossa hänen opettajuuttaan kyseenalaistetaan ja haastetaan, hän voi kokea itsensä haavoittuvaksi. Tilanteiden lopputulema riippuu opettajan emotionaalisesta sitoutuneisuudesta sekä ammatillisesta varmuudesta: päätyykö hän kehittämään itseään kritiikin kautta vai kokeeko hän esimerkiksi alemmuuden tunteita?

Monet opettajat kokevat työnsä emotionaalisen ulottuvuuden sekä sitoutuneisuuden kautta negatiiviset tunteet vääjäämättömäksi osaksi ammattiaan. Tämän vuoksi heidän on joskus pakko kontrolloida negatiivisia tai liioitella positiivisia tunteitaan sosiaalisen hyväksyttävyyden tai esimerkiksi pedagogisen hyvän puitteissa. Tätä kutsutaan tunteelliseksi työskenteleksi. Tunteellinen työ voidaan mieltää myös opettajan taidoiksi kuunnella ja neuvoa oppilaitaan empaattisesti. Yleensä haasteellisemmaksi osoittautuu kuitenkin ensin mainittu tunteiden säätely. Vaikka tämä kuulostaa helposti tukahduttavalta toiminnalta, se voi parhaimmillaan olla ammatillisessa mittakaavassa palkitsevaa. Pahimmillaan se voi kuitenkin johtaa työuupumukseen. (Isenbarger & Zembylas, 2006, 123-124.)

Opettajien hyvinvointi on yhteydessä paitsi siihen, kuinka he näkevät itsensä ammattilaisina, mutta myös siihen, kuinka he luulevat toisten määrittelevän opettajien ammatillisuutta. Näin ollen ristiriidoilta ei voida välttyä. Tämän vuoksi yksilön kyky hallita opettajuuden tuomia lukuisia emotionaalisia haasteita on välttämätöntä uralla selviytymiseksi. Hallinnan tuntee-

seen vaikuttavat muun muassa heidän elämäntilanteensa, kokemuksensa, pedagogiset periaatteensa ja niiden vahvuus, sekä työyhteisön tarjoama tuki. Nämä kaikki vaikuttavat opettajien sitoutuneisuuteen, tehokkuuteen sekä joustavuuteen. (Day & Gu, 2007, 429.) Grandeyn (2000, 107) mukaan vahvemman henkilökohtaisen työympäristön tuen saaneet työntekijät kokivat emotionaalisten vaatimusten täyttämisen helpommaksi. He raportoivat vähemmän tunteellisesta työskentelystä, sillä positiiviset reaktiot syntyvät luonnollisemmin ja heillä on enemmän keinoja käsitellä negatiivisia tunteita työympäristön tuen kautta. Tämän vuoksi olisi tärkeää luoda opettamiselle ilmapiiri, jossa opettajat voisivat säilyttää innostuksensa elinikäisinä oppijoina sekä kokisivat olevansa tuettuja ja hyväksytyjä työssään. (Day & Gu, 2007, 441.)

2.2 Joustavuus positiivisen kasvun keskiössä

Olen suomentanut käsitteen *resilience* joustavuudeksi, koska suomenkielisen vastineen löytäminen on ollut haastavaa. Mielestäni joustavuus kuvaa termiä sen lukuisten määritelmien kautta. Joustavuuden käsitteellistäminen on haastavaa juuri sen moniulotteisuuden vuoksi (Beltman, Mansfield & Price, 2011, 195.) Määrittelen tutkielmassani joustavuuden opettajan prosessiksi, jossa hän arvioi työn negatiivisten sekä positiivisten merkitysten suhdetta ja tämän kautta mukauttaa itseään toimimaan työssään parhaaksi katsomallaan tavalla.

Richardson (2002, 309) kuvailee joustavuutta yksilön sisäiseksi voimavaraksi, joka saa tämän tavoittelemaan viisautta, itsetietoisuutta ja epäitsekkyyttä harmoniassa oman itsensä kanssa. Joustavuus ajavana voimana voidaan kokea pelkistettynä, mutta yhä syvällisenä vaikutuksena yksilön lapsenomaiseen, moraaliseen sekä intuitiiviseen luonteeseen. Joustavuuden teorian historiassa se on määritelty ympäristön ja luonnon yksilössä herättämänä ominaisuutena. Richardson näkee opettajien uskon lapsenomaiseen luontoon yksilöä voimaannuttavana voimavarana. Tämä on itseään ruokkivaa rakkautta minään. Joustavuuden teoria uskoo jokaisen sisäiseen unelmaan ja tunnustaa yksilön aitouden. Opettajan joustavuuden täyttymys heijastelee opettajuuden jaloa päämäärää vaikuttaa sekä antaa takaisin yhteisölleen, joten epäitsekkyys on tärkeä osa joustavuutta. (Richardson 2002, 316-318.) Tutkimuksessani miellän joustavuuden yksilöstä itsestään lähtöisin olevana ilmiönä, johon ympäristöllä on oma vaikutuksensa.

Joustavuuden käsitteellä viitataan usein yksilön ominaisuuteen, mutta se voidaan mieltää myös riskien ja suojelevien rakenteiden vuorovaikutussuhteeksi. (Leroux & Théorêt, 2015,

291; Beltman, Mansfield & Price, 2011, 195.) Beltman, Mansfield ja Price (2011, 195) päätyivät joustavuuden teoriaa käsittelevässä tutkimuksessaan määrittelemään käsitteen moniulotteiseksi ja jaksottaiseksi ilmiöksi, joka käsittää jatkuvia dynaamisia kanssakäymisen prosesseja yksilön sekä ympäristön välillä. Riskitekijät muodostuvat opettajan kohtaamien haasteiden kautta. Nämä riskit he jaottelivat yksilölliseen tai luokkahuonekontekstiin (esim. häiriköivät oppilaat) sekä laajempaan ammatilliseen työkontekstiin (esim. työkuormitus). Yksilölliseen tai luokkahuonekontekstiin lukeutuvista ongelmista tavallisin oli uusien opettajien vaikeus hallita luokkaa haastavissa tilanteissa, koska työpaikkojen vaihdellessa, esimerkiksi sijaisuuksien mukaan, tilanteiden vieminen loppuun saakka oli haastavaa. Myös avun pyytäminen ylemmiltä tahoilta tai kollegoilta koettiin mahdolliseksi uhkakuvaksi oman uratulevaisuuden kannalta. Ammatillisen työkontekstin riskitekijöistä yleisimpiä olivat opetuksen ulkopuolinen työtaakka sekä tuen puute, joiden vaikutus joustavuuteen ei hävinnyt kokemuksesta huolimatta. Heidän määrittelemistään riskitekijöistä seuraavat ovat tutkielmani kannalta erityisen relevantteja: huono tuki ja sekavuus koulun hallinnon puolelta, suhteet vanhempien kanssa, suhteet kollegoiden kanssa, aktiviteetit opettamisen ulkopuolella, heikko mentorointi tai ei mentorointia lainkaan. (Beltman, Mansfield ja Price, 2011, 189-190.)

Joustavuutta suojelevat rakenteet voidaan niin ikään jakaa yksilöllisiin ja koulun rakenteisiin liittyviin tekijöihin. Yksilötasolla niitä ovat: epäitsekkyys, moraalinen merkitys ja kohtalon vaikutus, optimistinen asenne, sinnikkyys, huumorintaju, tunneälykyys, riskinotto-kyky ja epäonnistumisten hyväksyminen ja niistä ylipääseminen, itseluottamus, kokemuksen merkityksen tunnustaminen, luovuus, reflektiokyky, ammatillinen aktiivisuus, elinikäiseen oppimiseen sitoutuneisuus sekä merkitykselliset ihmissuhteet. Kouluun työpaikkana liittyvät suojelevat tekijät aineistossani liittyivät: hallinnon sekä kollegiaaliseen tukeen, oppilaiden kanssa tehtyyn yhteistyöhön sekä perheen ja ystävien kannustukseen. (Beltman, Mansfield ja Price, 2011, 190-192.)

Leroux ja Théorêt (2014, 298) jakavat suojelevat ja riskitekijät karkeammin yläkategorioihin. Riskitekijöitä heidän mukaansa ovat muun muassa alempiarvoisiksi jääneet koulut, opettajien sopeuttamisen haasteet, työkuormitus sekä hankaluudet oppilaiden kanssa. Suojeleviksi tekijöiksi he mainitsevat puolestaan ammatilliset mahdollisuudet sekä taidot ja ympäristön tuen. Näiden tekijöiden tasapaino mahdollistaa opettajien sisäisen tasapainon säilyttämisen. Heidän mukaansa reflektion sisällyttäminen joustavuuden kehittämiseen auttaa opettajia sopeutumaan positiivisesti haastavissa tilanteissa. Suojelevien ja riskitekijöiden

suhteesta riippuu yksilön kohtaamien haasteiden lopputulema. Richardson (2002) näkee neljä vaihtoehtoa mahdollisissa seuraamuksissa: 1. Toimimaton uudelleensopeutuminen (esim. loppuun palaminen tai työstä poistuminen); 2. Tasapainoton uudelleensopeutuminen (esim. konfliktit tai motivaation lasku); 3. Paluu sisäiseen tasapainoon (esim. säilynyt tunne pätevydestä); tai 4. Joustava sopeutuminen (esim. parantuneet ammatilliset valmiudet). Viimeisin vaihtoehto myös yleensä vahvistaa suojelevia rakenteita entisestään, jolloin positiivinen sopeutuminen on tulevaisuudessakin mahdollista. Näitä mahdollisia seuraamuksia arvioidessaan Richardson (2002, 312) esittää, että ihmiset takertuvat helposti mukavuusalueelleen ja torjuvat kasvun paikkoja haasteiden välttämiseksi.

Joustavuus mahdollistaa työn mielekkyyden säilymisen, vaikka yksilön henkilökohtaiset, työelämän ja oman ammatillisuuden kulmakivet horjuisivatkin, työhön sitoutuminen ja usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin eivät katoa (Day & Gu, 2007, 424; Day & Kington, 2008, 22). Hong (2012) tutki opettajan uraa jatkaneita sekä uralta poistuneiden yksilöiden välisiä eroja joustavuuden käsitteen kautta. Hän havaitsi, että opettajien aito nautinto ja arvostus tekemiään työvalintoja kohtaan toimivat samalla sisäisenä kannustimena, jonka kautta työn henkilökohtainen tarkoitus ja tyydytys pääsivät syntymään. Hän painottaakin opettajien aitoa arvostusta sekä työstään saamaa nautintoa sisäisenä kannustimena ja osana opettajan tietoisuutta uravalinnastaan sekä sen merkityksestä. Kaikki tämä lisää työn henkilökohtaista tarkoitusta sekä työtyytyväisyyttä. (Hong, 2012, 432, 423.) Nämä havainnot voidaan ymmärtää tärkeänä osana yksilön joustavuutta, joka syntyy sitoutuneisuuden ja emotionaalisen varmuuden kautta.

Joustavuuden käsite liittyy Britzmanin (2007) ajatukseen epätasaisesta kehityksestä. Hänen mukaansa kehitys on perinteisen lineaarisen mallin sijaan epävarmaa. Oppiminen nähdään kokemuksen kautta tapahtuvana prosessina. Tämä kehitykseen liittyvä epävarmuus luo turhautumisen ja vihan tunteita esimerkiksi opettajan opintoja kohtaan, koska se koetaan turhaksi oppimisen tapahtuessa kokemusten kautta. Työssään opettaja koettaa ymmärtää jokaista lasta yksilönä, joka on ”toinen” hänestä, mutta toteuttaa työtään silti omista lähtökohdistaan. Toisen ja maailman vieraus itsestä aiheuttaa lisää paineita sekä turhaumaa edelleen epävarmuuden kautta. Sopeutumalla ja joustamalla näiden lukemattomien toiseuksien kanssa kehitys mahdollistuu.

Beltman, Mansfield ja Price (2011, 194) mainitsevat tutkimuksensa johtopäätöksissä opettajien joustavuuden kannalta merkityksellisiksi tukirakenteiksi opettajakoulutuksessa: tuen

nuorille opettajille työelämään siirtyessä ja uran alkuvaiheissa, hyvän työilmapiirin rakentamisen, strategiat opettamisen ja luokkahuoneen hallinnan taitojen kehittämiseksi. Työnantajien puolelta huomiota tulisi kiinnittää ylipäätään yhteisöllisten tukirakenteiden kehittämiseen. Kaiken kaikkiaan opettajien henkisen kehityksen tutkiminen lisää tietämystä joustavuuden ymmärtämiseksi opettajan työssä. Tämä tietämys on opettajainkouluttajien sekä koulun hallinnon apuna tulevaisuuden opettajien valinnassa. (Hong, 2012, 434.)

2.3 Itseohjautuvuus

Strateginen toiminta ja sen kehitys edellyttää oppijan tietoisuutta omasta kognitiivisesta toiminnastaan sekä oppimistoiminnan vaikutteista ja vaikutuksista (Ruohomaa, 2000, 101). Tätä tietoisuutta voidaan kutsua itseohjautuvuudeksi. Itseohjautuvuus pitää sisällään niitä yksilön taitoja, joilla hän hallitsee omaa käytöstään ja omia valintojaan suhteessa vallitsevaan ympäristöön. Itseohjautuvuus pohjaa sosio-kognitiiviseen käsitykseen ihmisestä aktiivisena toimijana, jolla on valta hallita ja vaikuttaa omiin tekemisiinsä (Bandura, 2006). Itseohjautuvuuden tunteille ei ole yleispätevää mittausvälinettä (Bandura, 2006), jonka vuoksi sen tutkiminen on hyvin monisäikeistä. Itseohjautuvuus näyttäytyy olennaisena osana opettajien joustavuutta. Tällaiset opettajat ovat itsevarmoja ja tuntevat itsensä päteviksi, ottavat kunniaa työstään sekä saavat elinvoimaa saavutuksistaan. Itseohjautuvuus myös kehittyy opettajien ratkaistessa heitä kohdanneita haastavia tilanteita. (Beltman, Mansfield & Price, 2011, 190.) Itseohjautuvuus sekä toimijuuden tuntemukset ovat välttämättömiä motivaation sekä sitoutumisen kannalta. On selvää, ettei näitä voida muuttaa vain ulkoisilla muutosvaatimuksilla, vaan myös henkilökohtaisella ja koulukohtaisella tasolla. Ammatillinen identiteetti on riippuvainen opettajien kyvystä hallita erilaisia mahdollisia tilanteita. (Day, 2008, 251.) Opettajien itseohjautuvuus voidaan määrittää yksilön hallinnan tunteen kautta. Kuinka hyvin hän uskoo voivansa suunnitella, organisoida ja toteuttaa tehtäviä, jotka vastaavat hänelle annettuja kasvatustavoitteita. (Skaalvik & Skaalvik, 2007.) Opettajien itseohjautuvuuden tunteet ovat tilannekohtaisia ja mukautuvaisia uskomuksia siitä, mitä yksittäinen opettaja voi saavuttaa annettujen rajoitusten puitteissa (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 612).

Ohjautuvuus voidaan jakaa myös yksilölliseen, eli itseohjautuvuuteen sekä yhteisölliseen ohjautuvuuteen. Yhteisöllinen ohjautuvuus edellyttää suuremman joukon jakamia yhteisiä arvoja sekä niiden kautta tavoiteltavia päämääriä. Yksilön on mahdollista toteuttaa omaa

itseohjautuvuuttaan, vaikka tämä ei jakaisikaan täysin yhteisön arvoja ja tavoitteita. Yhteisöllisen ohjautuvuuden toteutumiseksi yhteisten arvojen ja päämäärien löytäminen on kuitenkin välttämätöntä. Vahvat itseohjautuvuuden taidot kuitenkin lisäävät yhteistyökykyä ja näin mahdollistavat myös yhteisöllisen ohjautuvuuden syntyä. (Day & Gu, 2010, 135.)

Skaalvik ja Skaalvik (2007, 613) ehdottavat norjalaisia opettajia koskevan tutkimuksensa artikkelissa, että kollektiivinen ohjautuvuus edesauttaisi oppimisprosesseja. Näin myös yksittäisten opettajien itseohjautuvuuden tunne kasvaisi. Kollektiivinen ohjautuvuus edellyttäisi selkeämpää ohjeistusta ja tavoitteita koulujärjestelmän puolelta sekä kannustaisi opettajia heidän yksilöllisessä työpanoksessaan. Itseohjautuvuuden tunteiden merkitys työssä jaksamisessa ovat ilmeisiä. Mikäli odotukset hallinnan tunteen suhteen ovat alhaiset, voi siitä aiheutua monenlaisia ongelmia luokkahuoneessa sekä koulun hallinnon ja vanhempien kanssa. Ongelmien kautta odotukset ja hallinnan tunne voivat laskea edelleen muodostuen uhaksi opettajan ammatti-identiteetille, mikä puolestaan voi laukaista erilaisia defenssimekanismeja sekä johtaa työuupumukseen. (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 621.) Uusien ja haastavien tilanteiden arviointi vaatii paljon ylimääräistä aikaa ja emotionaalista huomiota opettajalta, mikä voi vaikuttaa edellä mainitusti heidän sitoutuneisuuteensa. Tällainen tilanne ei kuitenkaan aina johda negaatioon. Parhaimmillaan tilanne johtaa olemassa olevien ajattelumallien ja toimintatapojen uudelleenarviointiin ja tarjoaa hedelmällisen tilan ammatilliselle kehitykselle. (Day & Kington, 2008, 11.) Työyhteisön tuki on todettu yhdeksi itseohjautuvuuden keinojen kehittämisen tärkeäksi osa-alueeksi erityisesti nuorille opettajille, joiden itseohjautuvuuden taidot eivät ole vielä ehtineet kehittyä kokemusten kautta. (Hong, 2012, 428, 432.)

Ikääntyneillä opettajilla itseohjautuvuuteen sekä työmotivaation mahdolliseen laskuun vaikuttavat muun muassa fyysisen terveyden muutokset, käsitys itsestä ja muista, kykyjen vanhentuminen sekä elämäntilanne. Muutosten myötä voi syntyä jälleen eristyneisyyden tunne, joka etäännyttää työympäristöstä. Motivaation laskua ei voida sysätä täysin konkreettisen iän harteille. Siitä ovat vastuussa myös työympäristön sosiaalinen ja psykologinen ilmapiiri, jotka vaikuttavat kiinteästi yksilön työtyytyväisyyteen. (Kooij, de Lange, Jansen & Dijkers, 2008)

Opettajat, joilla itseohjautuvuuden tunne on korkea ja heidän pääsyrnsä koulun tukiverkkoon on taattu, kokevat keskimäärin vähemmän loppuun palamista. Näin ollen koulun tuki opettajien jaksamisessa korostuu jälleen. (Betoret, 2006, 534, 535.) Kun taas opettajat, joilla on

heikommat itseohjautuvuuden taidot, altistuvat helpommin muun muassa työstressille ja heidän työmotivaationsa on heikompaa. Itseohjautuvuuden taidot vaihtelevat kuitenkin uran eri vaiheissa hyvinkin paljon, koska työelämän haasteet sekä erilaiset tapahtumat vaikuttavat niihin. (Klassen, 2010, 714.) Jos yksilö näkee epäonnistumiset osana identiteettiään ja ajattelee niitä pysyvinä ominaisuuksinaan, hän panostaa mahdolliseen muutokseen todennäköisesti vähemmän (Hong, 2012, 420, 430).

Suurin osa opettajista säilyttää uskonsa vaikuttamismahdollisuuksiinsa (effectiveness), mutta heidän uskonsa ei välttämättä kasva kokemuksen myötä. Uriensa loppupuolella olevien opettajien riski menettää uskoaan vaikuttamismahdollisuuksiinsa kasvaa. Tämän vuoksi kansallisten organisaatioiden ja koulujen täytyisi kehittää strategioita itseohjautuvuuden taitojen tukemiseksi myös opettajien myöhäisempiä uravaiheita ajatellen. (Day, 2007, 258.)

2.4 Reflektio ammatillisen kasvun välineenä

Reflektio on mielessä tapahtuva toiminta, jossa muokkaamme ja jäsennämme tietoa kokemustemme kautta. Se voi kohdistua sekä yksilöön itseensä että muihin tilanteen toimijoihin. Itsereflektio luo yksilölle mahdollisuuden arvioida omaa toimintaansa ja sen tehokkuutta, vaihtaa tarvittaessa toimintastrategiaa sekä muokata ympäristöään ja sosiaalisia olosuhteita, jotta ne olisivat oppimista edistäviä. Reflektio on keino tieteellisten ja henkilökohtaisten tiedon ulottuvuuksien yhdistämiseksi. Reflektion avulla toiminta opetustilanteessa voi helpottua, kun yksilö tiedostaa paremmin oppimista ohjaavia tekijöitä. (Ruohotie, 2000, 103, 142, 214.) Reflektio mahdollistaa yksilön kasvun täyteen potentiaaliinsa tekemällä tämän tietoiseksi mahdollisista kehityskohteistaan ja vapauttamalla käyttämättömiä voimavaroja (Laine, 2004, 30). Beauchampin (2011, 132) mukaan opettajien ammatillisen identiteetin kehitys on reflektion alkuperäisten tavoitteiden keskiössä, jolloin myös opettajan minän ja tunteiden yhteys identiteettiin korostuu.

Näen reflektion tutkimuksessani osana narratiivisen otteen tapaa todentaa, rakentaa ja muokata todellisuuksia kertomusten kautta. Reflektiossa yksilön kertomukset kietoutuvat sosiaaliseen todellisuuteen ja kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä mahdollistaa uudenlaisten näkemysten syntyminen.

Reflektio on määritelty kirjallisuudessa pitkälti rationaaliseksi järjen avulla tapahtuvaksi prosessiksi, vaikka tunteet myönnetäänkin osaksi sitä. Keith (2010, 544-545) pohtiikin, onko

reflektion mieltäminen pääosin järjen alaiseksi mielekästä esimerkiksi sosiaalista ja tunneoppimista tai tunneälykkyyttä käsittelevissä tapauksissa? Hänen mukaansa yksilön sisäisen tutkiskelun kautta tapahtuva tunteiden yksilöllinen tunnistus on avain reflektiivisesti tavoiteltuun muutokseen ja kehitykseen. Yksilön sisäisen varmuuden saavuttaminen häntä hallinneesta tunteesta voi vapauttaa yksilön häntä rajoittaneista defensiivisistä käytösmalleista.

Williamsin ja Grudnoffin (2011, 289-290) tutkimuksessa he testasivat reflektiomalleja sekä vasta työelämään siirtyneiden että pidempään uralla toimineiden opettajien avulla. Alussa arvostus reflektiota kohtaan oli molemmissa testajajoukoissa alhainen, mutta harjoitusten kautta he oppivat arvostamaan reflektiota työkaluna, jolla kehittää, laajentaa sekä hienosäätää omaa ammatillista toimintaansa. Suurin ero vastaajaryhmien välillä muodostui reflektion fokuksessa. Vasta valmistuneet opettajat keskittyivät käsittelemään enemmän opettamista ja omaa opettajuuttaan. Pidempään opettajina toimineet puolestaan arvioivat reflektion kautta myös koulun laajempia käytänteitä sekä itsevarmemmin omaa toimintaansa suhteessa kollegoihinsa. Tutkimuksen tulokset painottivat selkeiden reflektiomallien tärkeyttä osana opettajien reflektiotyötä heidän ammatillisen kasvunsa tukemiseksi.

Reflektio käsitteenä on hyvin muodikas ja näin ollen sitä on kritisoitu myös paljon. Keskeisimmiksi ongelmiksi on nostettu käsitteen epämääräinen määrittely sekä teorian ja käytännön yhdistämisen ongelmallisuus. (Beauchamp, 2011, 126.) Beauchampin mukaan on olennaista kysyä myös, onko reflektio ylipäättään hyödyllistä ja arvokasta opettamisen kannalta. Reflektion hyödyllisyyteen vaikuttaa myös sen todellisuus. Onko reflektion painotus opettajien keskuudessa viety niin pitkälle, että siitä tulee aidon kehitystyökalun sijaan pakollinen rutiini, jossa alkuperäinen syvemmän ajattelun tavoite katoaa. (Beauchamp, 2011, 127.) Kokemusten liittäminen kontekstiinsa reflektiossa on olennaista. Ilman kriittisyyttä reflektion alkuperäinen tarkoitus elinikäisen oppimisen tukijana katoaa. Näin reflektiiviset käytänteet vain vahvistavat ja vakiinnuttavat vallitsevaa tilaa uuden luomisen sijaan. (Kelchtermans, 2007, 94.) Ylipäättään reflektiivisyys on tarpeellista, mikäli opettajat haluavat oppia paitsi omista myös muiden opetuskokemuksista (Lane, McMaster, Adnum & Cavanagh, 2014, 482).

2.5 Ammatillisen identiteetin kehitys

Identiteetti koostuu muun muassa yksilön sosiaalisista taidoista, tunteista ja fyysisistä kyvyistä. Yksilön toiminnot, kuten ihmissuhteet, ura ja ideologia, yhdistyvät näihin muodostaen keskustelemaan ja joustavan identiteetin. (Zembylas, 2003, 220.) Perinteisesti identiteetti on nähty sosiaalisesti tai persoonallisesti rakentuvana. Nykyään identiteetin kuitenkin ajatellaan olevan alati muuttuva tasapainotila näiden kahden välillä. Neuvottelemme itsemmestä uudestaan oppimamme ja kokemamme kautta uusissa tilanteissa. Identiteetin sosiaalisen ja persoonallisen muodostumisen painotus saattaa vaihdella hyvinkin paljon uran eri vaiheissa. Alussa työympäristöön sosiaalistuminen saa enemmän painoarvoa, mutta oman paikan vakiinnuttua huomio siirtyy enemmän yksilölliseen kehitykseen. Tämä on todettu useissa luokanopettajien uravaihemalleissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 40, 44.)

Identiteetin avulla me määrittelemme itseämme ja muille esittämäämme kuvaa itsestämme. Ammatillisen ja persoonallisen minän välillä on kiistämätön yhteys. (Day & Kington, 2008, 9; Day et al., 2006, 610.) Ammatillinen identiteetti muodostuu siitä, kuinka ihminen ymmärtää itsensä suhteessa ammattiinsa sekä siitä, kuinka hän haluaa itseään alallaan kehittää. Tärkeäksi osaksi ammatillista identiteettiä kuuluvat yksilön arvomaailmalliset sekä eettiset pohdinnat suhteutettuna tämän tekemään työhön. (Almiala, 2008, 33–34; Cohen, 2008, 80; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 26; Lähteenmäki 1995, 35.) Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä löytämään keinoja, joilla ymmärtää ja sanallistaa opettajien identiteettikokemusten monimuotoisuutta. (Cohen, 2008, 80.) Luokanopettajaidentiteetin muodostuminen on elämänmittainen prosessi, joka muotoutuu ja jatkaa kehitystään kaikissa sosiaalisissa tilanteissa ja yksilön omissa kertomuksissa (Väisänen & Silkelä, 2000, 27.)

Kelchtermans (2007, 82-83) on omassa tutkimuksessaan siirtynyt identiteetti-käsitteen käytöstä itseymmärrykseen. Hänen mukaansa tämä helpottaa siirtymistä pois staattisen ja pysyvän minän piiristä, kohti uudelleen muokkautuvaa ja elämäkerrallisempaa käsitystä yksilöstä. Termi painottaa itseymmärryksen olemusta jatkuvana prosessina, jossa kokemuksia ja niiden vaikutuksia itseen jäsennellään tiettyssä hetkessä. Kelchtermansin mukaan itseymmärrys muodostuu minäkuvan, itsetunnon, työmotivaation, tehtävän hahmottamisen sekä tulevaisuuden näkymien kautta. Minäkuva viittaa siihen, kuinka opettajat luokittelevat itsensä opettajina. Itsetunto kuvaa opettajien tapaa tunnustaa ja arvioida omia työsuorituksiaan sekä niiden laatua. Tehtävän hahmottaminen pitää sisällään opettajien ajatukset siitä, mitä heidän työnkuvaansa olennaisesti kuuluu. Työmotivaatio käsittää ne mielenkiinnon kohteet, jotka

saavat opettajan valitsemaan opettajuuden, pysymään opettajan uralla tai luopumaan siitä. Tulevaisuuden näkymät kohdistavat lopuksi katseen opettajien odotuksiin työtään kohtaan. Näiden osien kautta itseymmärrys rakentuu monimuotoisena ja joustavana käsitteenä, joka tekee oikeutta opettajuuden monimutkaiselle luonteelle. Narratiivien kautta opettajat rakentavat omaa itseymmärrystään vuorovaikutuksellisesti.

Loonstran, Brouwersin ja Tomicin (2009, 753) mukaan ihmisen olemusta haastavat lukuisat rajoitukset. Saavuttaakseen olemuksensa täyttymyksen ihmisten täytyy selviytyä moninlaisista henkisistä haasteista, joita nämä rajoitukset aiheuttavat. Tähän liittyvän olemuksellisen tutkiskelun ja siihen liittyvän toiminnan kautta muotoutuu myös yksilön itseymmärrys. Loonstra, Brouwers ja Tomic määrittelevät itseymmärryksen muotoutumisen kolmivaiheiseksi. Nämä vaiheet ovat itsensä hyväksyminen, itsensä toteuttaminen sekä itsensä ylittäminen. Itsensä hyväksyvä yksilö hyväksyy omat mahdollisuutensa ja luontaiset rajoituksensa. Itseään toteuttava yksilö tutkii ja kehittää mahdollisuuksiaan sekä potentiaaliaan henkilökohtaisen kasvun vuoksi, ymmärryksen ja kykyjen lisäämiseksi. Itsensä ylittävä yksilö tunnistaa todellisuuden toiseuden itsensä ulkopuolella, etsii elämälle merkityksellisiä suhteita, kantaa vastuuta suhteistaan sekä kokee itsensä osaksi suurempaa kokonaisuutta, jossa hän kykenee tarkastelemaan asioita eri perspektiiveistä. Selkeyden vuoksi olen kuitenkin valinnut käyttää tutkielmassani ammatti-identiteetin käsitettä ammatillisen itseymmärryksen sijaan. Nämä käyttämäni identiteetin muodostumista käsittelevän teorian pääperiaatteet kohtaavat luoden kuvan itseään kehittävästä ammattilaisesta.

Opettajat, jotka hyväksyvät itsensä ja rajoituksensa tiettyyn pisteeseen asti, eivät menetä juuri energiaa luodessaan tilanteita tarvitsemansa arvostuksen saamiseksi. He voivat keskittyä paremmin tekemäänsä työhön ja näin ollen heillä on myös enemmän tilaa toteuttaa itseään työssään kohtaamiensa haasteiden kanssa. (Loonstra, Brouwer & Tomic, 2009, 755.) Opettajan ammatillinen identiteetti vaikuttaa voimakkaasti siihen, kuinka hän reagoi uusiin haasteisiin. Toinen voi kokea haasteet suorastaan hyökkäyksinä itseään kohtaan, kun taas joku voi kohdata ne mahdollisuuksina kehittyä urallaan. (Ballet & Kelchtermans, Loughran, 2012, 213.) Joskus haasteiden edessä voi tapahtua vieraantumista omasta identiteetistä. Tällöin yksilö näkee todempana muiden heijastamaa kuvaa itsestään. Hetkellisesti tapahtuva vieraantuminen on suhteellisen tyypillistä, mutta jatkuva sosiaalinen paine voi aiheuttaa pitkäaikaisempaa, hankalaa vieraantumista. Tätä voivat aiheuttaa esimerkiksi opettajan työlle luodut odotukset, jotka kasaantuvat opettajien hartioille opiskeluajoista lähtien. Tämän kaltaiset odotukset ovat usein yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin sisäänkirjoitettuja,

eikä niitä ole aina helppo tunnistaa. Vieraantumisesta selviäminen edellyttää oman minuuden säilyttämiseen kykenemistä voimakkaidenkin ulkoisten paineiden alaisena. (Laine, 2004, 32.) Laineen näkemys on modernistinen. Tarkastelen tutkielmassani identiteettiä postmodernin näkemyksen kannalta. Tällöin vieraantuminen voidaan nähdä yksilön, eli subjektin subjektipositivoiden ja staattisen kategorian (tässä tapauksessa ammatillinen identiteetti), välisenä ristiriitana. Tämä tarkoittaa, että hänen ammatillinen identiteettinsä ei kohtaa yhteiskunnan normeihin piiloutuvia odotuksia.

Post-strukturalistinen näkemys tuo opettajaidentiteettipohdintaan mielenkiintoisen lisän, sillä se ottaa huomioon opettajuuteen kuuluvan jatkuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä tilanteet, joissa opettaja rakentaa ammatti-identiteettiään uudestaan kokemuksensa pohjalta. Identiteetin käsite on muuttunut modernismin korostamasta vakaasta ja pysyvästä ydinidentiteetistä. Nykyään painotetaan enemmän post-strukturalistista näkemystä, jossa identiteetti muovautuu eri tilanteissa ja erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa uudestaan. Keskusteluissa opettajien ammatti-identiteetistä postmodernissa maailmassa on päädytty ristiriitaisiin tulkeihin. Luokanopettajille asetetut vaatimukset moniammatillisuudesta, yrittäjämäisestä autonomiasta sekä jatkuvasta kehittämisestä saattavat ajatuksen vahvasta ammatti-identiteetistä koville. Mikäli elinikäinen ja ennen kaikkea tehokas oppiminen on edellytys luokanopettajan pärjäämiselle urallaan, voitaisiin vahva ammatti-identiteetti nähdä tätä estävänä tekijänä. Toisaalta käytäntö on osoittanut, että juuri yrittäjämäisemmäksi muuttuneen työnkuvan vuoksi yksilöllisesti rakentuva vahva ammatillinen identiteetti ja aktiivinen toimijuus ovat elintärkeä pohja myös luokanopettajien kiihtyvässä työssä. Omien vahvuuksien tunnistamiseksi ja elinikäisen oppimisen takaamiseksi yksilöllisen identiteetin sekä itsetuntemuksen roolit korostuvat. Opettajat ovat etuoikeutetussa tilanteessa, sillä heidän uramallinsa on pysyvä, elleivät radikaalimmat vaihdokset tapahdu yksilön omasta aloitteesta. Tämä on poikkeuksellista projektiluontoisessa markkinavoimien määräämässä, postmodernissa uramaailmassa, jossa yksilön ura on yhä pirstaleisempi. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 27-28.) Postmoderni näkemys identiteetistä mahdollistaa löysemmin sidotun tavan rakentaa yksilön identiteettiä erilaisiin tilanteisiin sopiviksi kuin moderni näkemys yhtenäisestä minuudesta (Heikkinen & Huttunen, 2002, 178). Näin ollen opettajilla on periaatteessa mahdollisuus rakentaa ammatillista identiteettiään vakaammin.

Tunteet ovat identiteetin eri ulottuvuuksia, joissa opettajan identiteetti syntyy ja uudelleen rakentuu historiallisesti sekä institutionaalisesti määrittyneen sosiaalisen kanssakäymisen

kautta. Tunteet eivät ole pelkästään persoonallisia taipumuksia tai psykologisia ominaisuuksia, vaan myös sosiaalisia ja poliittisia kokemuksia. Ne rakentuvat sen pohjalta, kuinka yksilön työ on organisoitu ja johdettu. Opettajien tunteet muodostuvat sosiaalisissa suhteissa ja yhteisön arvoissa, joihin vaikuttavat heidän perheensä, vallitseva kulttuuri ja koulun olot. Nämä olosuhteet vaikuttavat myös siihen, kuinka tunteet rakentuvat, kuinka niitä ilmaistaan ja kuinka niistä puhutaan. (Zembylas, 2003, 216.) Zembylas painottaa tunnediskurssien merkitystä valtasuhteiden ja identiteetin muodostumisessa sekä muutoksessa. Esimerkiksi opettajat ovat päivittäin osa äärettömän monipuolista tunnedialogia jo pelkästään luokkahuoneessa. Tähän lisätään vielä jatkuvat kohtaamiset kollegoiden sekä vanhempien kanssa. Opettajien identiteetit muodostuvat hyvin pitkälti tässä jatkuvassa dialogissa. Näin ollen opettajien identiteettien yhtenäisyys on kiinteän osan sijaan sosiaalisesti tuotettua ja kulttuurisidonnaisiin normeihin perustuvaa. (Zembylas, 2003, 223, 224.) Post-strukturalistinen ajattelu kyseenalaistaakin identiteetin yhtenäisyyden.

Zembylas (2003, 223-224) tarjoaa tutkimuksessaan kolme keskeistä näkemystä post-strukturalistiseen identiteetin muodostumiseen liittyen: 1. Se painottaa identiteettien tutkimista kulttuurisissa ja poliittisissa konteksteissa, joissa identiteettien muodostuminen on jatkuvasti esillä. 2. Se tarjoaa kokonaisvaltaisen käsityksen identiteetistä sen sijaan, että syntyisi kah-tiajako yksilöllisen toiminnan sekä sosio-kulttuuristen prosessien välille. 3. Se antaa tilaa yksilön kehitykselle toimijuuden tunteen kautta, jolloin heillä on mahdollisuus ottaa valta omassa elämässään. Tämä näkemys on sosio-kulttuurinen. Sen mukaan opettajien identiteetit perustuvat toimijuudelle, joka on ontologisessa keskiössä moninaisten roolien ja toimintojen kanssa. Toimijuus mahdollistaa myös normatiivisten käytänteiden kyseenalaistamisen ja voidaan näin nähdä tärkeänä osana sekä yksilön että yhteisön kehitystä.

Kuten aiemmin kävi ilmi, opettajat ovat keskellä loputonta tunnedialogia, jonka vuorovai-kutuksessa heidän identiteettinsä muotoutuu. Kun opettajien identiteetille on luotu normatiiviset puitteet ja odotukset, heidän toiminnastaan voidaan löytää loputtomasti vikoja ja puutteita. Opettajat joutuvat jatkuvasti perustelemaan työssään ottamiaan riskejä ja tekemiään valintoja, jotka kyseenalaistetaan kerta toisensa jälkeen näiden opettajien identiteeteille asetettujen normatiivisten odotusten kautta. Tämän valtavan kuormituksen myötä haavoittuvuu-den sekä häpeän tunteet nousevat helposti identiteetin keskiöön. (Zembylas, 2003, 228.) Niasin (1989, 193) keskeisen tutkimuksen mukaan opettajien inhimillinen rajallisuus ei kohtaa heidän tarvettaan tyydyttää täysin sekä heidän omat alitajuiset että laajemman yleisön vaatimukset. Tämä voi johtaa yhtäaikaiseen paineen, syyllisyyden sekä epäpätevyuden tunteisiin.

Identiteetin rakentuminen paljastaa hankaluudet ja neuvottelut emotionaalisten diskurssien välillä. Nämä diskurssit määrittävät tiedon, historian, vallan sekä toimijuuden kautta. Opettajien identiteettien ja tunteiden teorisointi kuvailee opettajien kokemuksia näistä diskursseista ja siitä ponnistelusta, kuinka he voisivat vapautua normatiivisista identiteettiodotuksista. Näin ollen on myös tärkeää lisätä opettajien keskinäistä ja yhteistä tietoisuutta tunteiden ja identiteetin muodostumisesta ilman jatkuvaa, kyseenalaistavaa ilmapiiriä. Kollektiivinen tietoisuus opettajuuteen liittyvistä tunteista auttaa muuttamaan käsitystä opettajien normatiivisista identiteeteistä. Tunne-elämän avaaminen altistaa myös haavoittuvaisuudelle, mutta on silti olennaista opettajaidentiteetteihin liittyvien tunteiden tiedostamisessa, tunnistamisessa ja vallan ottamisessa takaisin yksilölle itselleen. (Zembylas, 2003.)

2.6 Luokanopettajien työura

On tavallista puhua eri ammattikuntien työurista ja uravaiheista. Day ja Gu (2010, 43, 47) puhuisivat mieluummin opettajien ammatillisen elämän vaiheista (*professional life phases*). Heidän mukaansa tämä ilmentää paremmin opettajan ammatin ainutlaatuista ja monisäikeistä olemusta, jossa yksilön persoona sekä henkilökohtaisen elämän tapahtumat kietoutuvat ammatilliseen kasvuun poikkeuksellisesti. Käytän tutkielmassani jälleen selkeyden vuoksi työuran ja uravaiheiden käsitteistöä. Pyrin painottamaan muutoin opettajuuden monimuotoisuutta teoreettisessa viitekehyksessäni.

Aluksi on syytä määritellä lyhyesti uran käsitettä. Työuran kehittymisen kivijalkoja ovat yksilön kyky tunnistaa persoonallisuutensa piirteitä, arvojaan, oppimisasenteitaan sekä sosiaalisia taitojaan. Postmoderniin uratutkimukseen liitetään ajatukset yksilön elinikäisestä oppimisesta ja kehityksestä, sekä yksilön tietoiset valinnat uransa kehittämiseksi työmarkkinoilla. (Almiala, 2008, 14–15.) Subjektiiivisen urakäsityksen mukaan ura muodostuu yksilön omista kokemuksista työmenestyksestä, työn mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä. Opettajan ura on mielletty tavallisesti tämän tulkintamallin mukaisesti. Perinteisesti työura on ajateltu objektiivisena urana, joka koostuu koko elämän aikana tehdyistä erilaisista töistä ja työpaikoista. Tämän konventionaalisen luokittelun mukaan urakäsité on liitetty korkeasti arvostettuihin ammatteihin, kuten esimerkiksi johtajuuteen. Työläisammateiksi mielletyissä töissä urakäsitettä on käytetty harvemmin. (Lähteenmäki, 1995, 25–27.) Kolmannen näkökulman urakäsitteeseen tarjoaa organisatorinen tulkinta, jossa urasuunnittelua ja -johtamista

tarkastellaan sekä yksilön että organisaation kannalta. Yksilön kannalta olennaista on ammatillinen kasvu organisaation jäsenenä. Organisaatio taas pyrkii vaikuttamaan yksilöiden urakehitykseen siten, että sen kokonaisosaaminen sekä kilpailukyky kehittyisivät. (Lähteenmäki, 1995, 31.)

Opettajien työuran tutkimisen merkityksellisyys löytyy uravaiheiden tunnistamisessa sekä niiden osuuden arvioinnissa työn tyydyttävyyteen sekä onnistuneisuuteen nähden. Tämän kautta avautuu mahdollisuus löytää opettajien työuriin liittyviä ongelmakohtia ja lähteä luomaan niitä helpottavia tukirakenteita. Tätäkin olennaisempaa olisi kuitenkin tarkastella koulua työpaikkana uusilta näkökannoilta osana tyydyttävän ja hyvän työuran muodostamista. (Huberman, 1993, 194.) Subjektiiiviseen urakehitykseen liitetään vahva organisaation tuki, jossa se pyrkii ylläpitämään ja selvittämään jäsentensä ammatillista kapasiteettia muun muassa ”*sisäisen liikkuvuuden, tehtävätoimeksiantojen ja koulutuksen avulla.*” Näillä pyritään vastaamaan yksilön ja työyhteisön ammatti-identiteettien kehityksen tuomiin uusiin tarpeisiin. Tällä tavoin voidaan välttää ja helpottaa mahdollisia urakriisejä. (Lähteenmäki, 1995, 30.)

Opettajien työuraa tutkiessa olisi siis olennaista uskaltautua arvioimaan myös koulua uusin silmin. Uratutkimusta on tavallisesti tehty yksilön näkökulmasta, mutta tästä huolimatta subjektin ammatillisen toiminnan tarkoitusten, tavoitteiden sekä kokemusten arviointi on jäänyt uratutkimuksessa muun muassa objektiivisen uran rakenteiden varjoon. Objektiivisen tutkimuksen lisäksi 1990-luvulta lähtien on siirrytty yhä enemmän organisaatioita hyödyttävän uratutkimuksen pariin (Lähteenmäki, 1995, 22). Tavallaan siis voitaisiin ajatella, että subjektiivinen uratulkinta edesauttaa myös organisatorisen uratulkinnan tavoitteita. Organisaation tukiessa yksilön urakehitystä suotuisasti sillä on mahdollisuus saavuttaa mielekäs ja täydessä potentiaalissaan toimiva työyhteisö.

2.6.1 Perinteisestä uranäkemyksestä ammatilliseen elämään

Opettajien työurien vaiheet eivät ole staattisia tai toistu aina samassa järjestyksessä. Uravaihemalleista voidaan kuitenkin löytää urilla ominaisesti toistuvia piirteitä, jotka auttavat ymmärtämään opettajien urakehitystä sekä työssä pysymiseen ja jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä. (Day & Gu, 2010, 49; Huberman, 1993.) Esittelen seuraavaksi perinteisempiä näkemyksiä työurasta ja sen jälkeen Hubermanin mallin pohjalta rakennetun opettajien ammatillisen elämän vaihemallin.

Huberman (1993) ja Lähtenmäki (1995) ovat määritelleet uraa ja sen vaihteita enemmälti iän ja yksilön ammatillisten vastuualueiden kautta. Hubermanin keskittyessä opettajien uravaiheiden ainutlaatuisuuteen Lähtenmäki on suunnannut uratutkimuksensa liike-elämän puolelle. Tämä tuo mielestäni mielenkiintoista ulottuvuutta keskusteluun opettajienkin painiessa yhä enemmän taloudellisten vaatimusten kanssa.

Ensimmäiseksi uravaiheeksi Huberman (1993, 5) mainitsee tutkiskelun vaiheen, jolloin etsii itseään ja harjoittelee uutta rooliaan opettajana opiskelijan sijaan. Tälle vaiheelle ominaista on kriisiytyminen, mikäli yksilön mielikuvat työstä eivät kohtaa työpaikan todellisuutta. Lähtenmäki (1995, 82-83) nimeää tämän vaiheen kokeilu- ja vahvistamisvaiheeksi. Yksilö voi sopeutua sopivan organisaation kohdalle osuessa hyvinkin nopeasti, mutta toisaalta uravaiheelle ominaista on runsas liikkuvuus ja vaihtelu erilaisten työtehtävien välillä.

Seuraavaksi siirrytään vakiintumisen vaiheeseen, jossa yksilö alkaa hahmottaa itsensä suhteessa ammattiinsa selkeämmin ja on jo sitoutunut työhönsä. Vaihe on tärkeä ammatillisen identiteetin vakiinnuttamisen kannalta ja kestää noin 8-10 vuotta. Opettajien työurilla tälle vaiheelle ominaista on erityisesti itsenäisyyden ja kollegiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntyminen. (Huberman, 1993, 5-7.) Lähtenmäki (1995, 84) mainitsee vahvistamisvaiheelle ominaiseksi niin ikään vahvan sitoutumisen organisaatioon sekä innostuneen asenteen työtä kohtaan.

Yksilön vakiintuessa urallaan huomiokyky vapautuu keskittymään oman itsensä sijaan enemmän esimerkiksi rakenteellisiin kysymyksiin. Tämä voi johtaa seuraavaan tunnistetun vaiheeseen, jossa kokeillaan ja laajennetaan omalle uralle asetettuja rajoja. Järjestelmän asettamia vaatimuksia voidaan kyseenalaistaa ja keksiä niiden tuomiin ongelmiin vaihtoehtoisia ratkaisuja. Tällä tavoin uusia ammatillisia haasteita etsien yksilö ruokkii omaa työmotivaatiotaan. (Huberman, 1993, 7-8.)

Lähtenmäki mainitsee, että useissa uratutkimuksen teorioissa vakiintumista seuraisi ongelmallinen siirtymävaihe kolmannenkymmenennen ikävuoden paikkeilla, kokeiluvaiheen loppupuolella. Hänen mukaansa tämä voi johtua muun muassa kokeiluvaiheen vajaavaisuudesta. Uralla tehtyjen valintojen kyseenalaistaminen ei hänen mukaansa ole ajankohtaista yksilön vasta löydettyä mieleisen paikkansa työelämässä. (1995, 90-91.) Lähtenmäen tutkimuksen mukaan edellä mainittu kriisivaihe olisi kolmenkymmenen ikävuoden ympärillä ja sen esiintyminen on liike-elämän avaintoimijoiden puolella harvinaista (1995, 92). Sen

sijaan 30–35-vuotiaina työmotivaatio ja nuoruuden työtavoitteiden saavuttaminen olisi keskeisiä piirteitä uralla (Lähtenmäki, 1995, 98–99).

Lähtenmäen siirtymävaiheen kaltainen uudelleenarvioinnin vaihe sijoittuu Hubermanin mallissa ajallisesti keskimäärin myöhäisempään vaiheeseen. Tällöin yksilö voi kohdata eksistentiaalisen kriisin, jossa hän epäilee itseään ja ammatinvalintaansa. Opettajan uralla tähän voi johtaa esimerkiksi rutiininomainen työn suorittaminen, jossa edetään päivästä toiseen samojen lukujärjestysten mukaan, samoja asioita oppilaille toistellen. (Huberman, 1993, 8.) Hubermanin mukaan opettajilla kriisivaihe ajoittuu tavallisimmin 35–50-vuotiaiden uran puolivaiheille. Joskus vaihe on liitetty keski-ikäisen kriisiin, mutta yhtäläillä koululaitoksen rakenne, poliittinen ja taloudellinen konteksti sekä henkilökohtaisen elämän tapahtumat voivat vaikuttaa yksilön kriisiytymiseen. Tällöin epätyytyttävä ura voi niin ikään luoda kuvaa keski-ikäisen kriisistä kuin toisinkin päin. Miehillä tämä kriisivaihe alkaa tutkimusten mukaan keskimäärin hieman aikaisemmin kuin naisilla. Naisilla tämä vaihe on näyttäytynyt myös hieman lyhyempänä ja vähemmän kiinnittyneenä työmenestykseen kuin työnmäärityksen epämiellyttävyyksiin. (1993, 9.)

Lähtenmäki käsittelee aihetta laajemmin keski-ikäisen kriisin näkökulmasta. Tässä vaiheessa ollaan toisaalta nuoruuden, toisaalta hankalien valintojen, muutosten ja jopa identiteettikriisin äärellä (1995, 107–108). Kriisiin liittyy hänen mukaansa voimakkaasti elämän rajallisuuden tajuaminen sekä elämän tavoitteiden uudelleen arvioiminen nuoruuteen peilaten (1995, 110). Mikäli yksilö rohkenee tekemään tarvittavat muutokset arvomaailman, elämän suunnan ja ammatillisten tavoitteidensa uudelleenarvioinnin jälkeen, voi keski-ikäisen kriisi Lähtenmäen mukaan olla parhaimmillaan erittäin hedelmällinen vaihe ihmisen elämässä (1995, 111).

Aktiiviseen muutokseen ja identiteettikriisiin liittyviä uravaiheita seuraa Hubermanin mukaan selkeytymisen ja itsensä etäännyttämisen vaihe. Tämä vaihe ilmenee keskimäärin 45–55-vuotiailla opettajilla, jotka pohtivat omaa identiteettiään ja uraansa uusiksi. Tyypillistä uravaiheelle on oman itsensä hyväksynnän korostaminen ja toisten mielipiteiden vaikutuksen etäännyttäminen. Tämän vaiheen kanssa limittäin on havaittu 50–60-vuotiaiden opettajien keskuudessa konservatiivisia valittajia, jotka näkevät ongelmia esimerkiksi oppilaiden muutoksessa, julkisissa asenteissa opetusta kohtaan ja nuoremmissa kollegoissa. Tällaiset asenteet ovat sekä empiirisesti että perinteisesti yhteydessä ikään. Sen sijaan että keskityttäisiin pohtimaan tulevaisuuden tarpeita ja muutosta, keskitytään pitämään kiinni siitä mitä sillä

hetkellä on. (1993, 9–11.) Lähtenmäki kutsuu omassa tutkimuksessaan edellä mainittua vastaavaa uravaihetta säilyttämisen vaiheeksi. Vaihe on keskimäärin rauhallinen ja vakaa ajanjakso, joka seuraa keski-ikä kriisivaihetta (1995, 123).

Työuran loppupuolella yksilö alkaa etäännyttää itseään työminästä ja jälleen lähemmäs työn ulkopuolisia intressejään. (Huberman, 1993, 11–12.) Tätä vaihetta voidaan kutsua esimerkiksi vetäytymisvaiheeksi (Lähtenmäki, 1995, 128). Vaiheen mahdolliset ongelmat ovat Lähtenmäen mukaan hyvin samankaltaisia kuin muidenkin kriisivaiheiden. Yksilöllä voi olla vaikeuksia luopua omasta ammatillisesta minästä ja toisaalta voidaan kokea voimakkaita väsymyksen tunteita liittyen työuran ja omien tavoitteiden ristiriitaisuuksien ilmenemiseen. (1995, 129.)

Hubermanin uravaihemallin käsitellessä enemmän opettajien mielentilojen muutoksia Day ja Gu (2010) sekä Day (2007, 247) näkevät sitoutuneisuuden ja sen tekijöiden uravaiheiden keskiössä. Heidän tutkimuksensa pohjasi opettajien kognitiiviseen, emotionaaliseen, henkilökohtaiseen sekä moraaliseen sitoutuneisuuteen. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat itse viittasivat emotionaaliseen ja älylliseen minuuteensa, motivaation tunteisiinsa, sitoutuneisuuteensa ja ohjautuvuuteensa puhuessaan opettajuuden merkityksistä ja omasta opettajuudesta muuttuvissa olosuhteissa. Sitoutuneisuuden merkitykseen keskittyvä opettajien ammatillisten vaiheiden tutkimus kertoo enemmän opettajien työn luonteesta sekä syventää käsitystä siitä, millaisia haasteita ja niistä selviytymisen keinoja opettajilla on uriensa aikana.

Dayn ja Gun (2010, 47-48) sekä Dayn (2007, 247) näkemys opettajien uravaiheista rakentuu työvuosien ympärille poiketen aiemmin esitellyistä malleista. Heidän mukaansa tämä kertoo enemmän opettajien todellisesta työkokemuksesta ja sen tuomista vaikutuksista työuraan. He erittelevät seuraavat uravaiheet, tai opettajien ammatillisen elämän vaiheet: 0-3 vuotta, sitoutuminen – tuki ja haasteet; 4-7 vuotta, identiteetti ja ohjautuvuus luokkahuoneessa; 8-15 vuotta, roolien ja identiteetin muutosten hallinta, kasvavat jännitteet ja muutokset; 16-23 vuotta, motivaation ja sitoutuneisuuden haasteet; 24-30 vuotta, motivaation säilyttämisen haasteet; 31+ vuotta motivaation säilyttäminen tai hiipuminen, muutoksen sietäminen ja eläkkeelle siirtymisen odottaminen.

Näistä oman tutkimukseni kannalta relevantteja ovat 16-23 työvuotta, 24-30 työvuotta sekä 31+ vuotta käsittelevät vaiheet. Niitä Day ja Gu (2010, 48) täsmentävät vielä alaryhmien kautta. 16-23 työvuotta käsittää sisällään seuraavia alaryhmiä: 1. Edelleen uralla kehittymi-

nen ja hyvät oppilastulokset ovat lisänneet työmotivaatiota ja sitoutumista, 2. Säilynyt motivaatio, sitoutuneisuus ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin, tai 3. Työkuormitus, kilpaillevien jännitteiden hallinta ja uralamautuneisuus ovat laskeneet motivaatiota, sitoutuneisuutta ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. 24-30 työvuotta pitävät sisällään: 1. Voimakkaiden motivaation ja sitoutuneisuuden tuntemusten säilymisen, tai 2. Uralla sinnittelemisen, mutta kuitenkin motivaation menettämisen. +31 työvuotta alaryhmiin lukeutuvat: 1. Sitoutuneisuuden säilyminen, tai 2. Väsyminen ja umpikujaan jäämisen tunteet.

2.7 Näkökulmia luokanopettajien uuteen ammatillisuuteen

Lopuksi haluan esitellä kaksi erilaista näkemystä kestävästä opettajuuden kehittämisestä. Näiden keskiössä näen ammatillisen kasvun ja opettajien vaikuttamismahdollisuuksien lisääntymisen vahvan ammatti-identiteetin sekä positiivisen ihmiskuvan rakentumisen kautta.

2.7.1 Aktivistinen ammattilainen

Sachs (2000) hahmottelee kuvaa aktivistisesta ammattilaisesta. Meidän tulisi nähdä opettajuus normatiivisen hallitsevan tiedonvälittäjyyden sijaan professionaalisenä osana suurempaa ryhmää. Tässä ryhmässä opettajat, oppilaat, kollegat, vanhemmat sekä hallinto toimisivat yhdessä neuvotellen kasvatuksen jaetuista arvoista, lähtökohdista sekä strategioista. Tämän kaltainen kollektiivisuus edellyttää aktiivista luottamusta. Aktiivisen luottamuksen tulee olla julkista ja läpinäkyvää. Jotta tämän kaltainen luottamus voitaisiin saavuttaa, tarvitaan kollektiivinen strategia oppimiselle ja kasvulle.

Aktiiviseen luottamukseen liittyy kiinteästi myös generatiivisen politiikan käsite. Pääajatus on se, että yksilöt ja ryhmät saavat itse aikaan asioita, eivätkä asiat vain tapahdu heille. Jotta generatiivinen politiikka olisi mahdollista, se edellyttää tietynlaisia olosuhteita: 1. Olosuhteiden on oltava sellaiset, joissa muutos alkaa sisältäpäin, jossa epäkohdat ovat lähimpänä toimijoita. 2. Olosuhteiden on mahdollistettava aktiivinen luottamus. 3. Se vaatii itsemääräämisoikeutta niille, joihin epäkohtiin liittyvät toiminnot vaikuttavat eniten. 4. Huomio on vietävä pois poliittisen vallan keskiöstä. Kaiken kaikkiaan tavoitteena on siis sosiaalisen oikeuden ja vallan toteuttaminen normatiivisuuden ja fundamentalismin asettamia rajoja rikkoen. (Sachs, 2000.) Aktiivisen luottamuksen, generatiivisen politiikan sekä aktivistisen ammattilaisuuden ajatukset pyrkivät siis samankaltaiseen normatiivisuuden rikkomiseen sekä

aktiiviseen toimijuuteen kuin Zembylasin (2003) post-strukturalistiset sekä itseohjautuvuuden ajatukset.

Sachsin (2000) tutkimus aktiivisen ammatillisuuden saavuttamisesta edellyttää myös entistä enemmän akateemisuuden ja koulumaailman yhdistämistä. Hänen tutkimustensa mukaan opettajat ovat tunteneet itsensä arvostetummiksi akateemisten yhteistyökokeilujen kautta. Aktivistisen ammatillisuuden saavuttamiseksi opettajien olisi löydettävä itsensä uudestaan ja laajennettava kaikkien kasvatukseen liittyvien tahojen välistä yhteistyötä.

2.7.2 Projekti-identiteetti

Aiemmissa elämäntilanteissa rakennetut identiteetit voidaan nähdä merkityksensä ajassa ja muutoksessa menettäneinä. Tämä on projekti-identiteetin ydin. Opettajista puhuttaessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kansankyntilä-identiteetti on vanhentunut valistusajattelun kritiikin edessä ja näin ollen myös opettajien ammatti-identiteetti on uudelleenrakennuksen tarpeessa. (Heikkinen & Huttunen, 2002, 180.) Projekti-identiteetti tähtää produktiivisiin ja positiivisiin keinoihin saada aikaan muutosta haluamallaan alueilla. Olennaista on lähteä muuttamaan itsestäänselviksi miellettyjä rakenteita sekä ajatusjärjestelmiä, jotka toisintavat sorron kulttuuria tai pidemmällä aikavälillä toimivat haitallisesti ihmiskunnan kannalta. (Heikkinen & Huttunen, 2002, 181) Akateemisen ja hallinnollisen kuormituksen lisääminen tuo kuitenkin omat riskinsä. Kuormittaako tunnustuksen ja professionaalisuuden paine jo ennestään uupuneita luokanopettajia entisestään? Siirtyykö huomio luokkahuoneista liiaksi byrokratiaan?

Näiden identiteetti- ja ammatillisuuskuvausten pohjalta vaikuttaa siltä, että opettajia tulisi kannustaa pois mukavuus- tai kurjuusalueiltaan, kohti aktiivista toimijuutta. Aktiivinen toimijuus edellyttää kuitenkin selkeitä päämääriä ja puitteita, joissa toimia. On havaittu, että vaikka muutos itsessään lähtisi opettajasta, on vakiintuneiden käytänteiden muuttaminen vaikeaa. Tämä johtuu vallitsevasta normistosta, joka kahlitsee opettajien toimia. Jotta tämä toivottu muutos näkyisi tulevaisuuden opettajissa, tulisi muutoksen kulttuuri ja normistojen paljastaminen aloittaa opettajankoulutuksen oppimisympäristöissä ja harjoittelukouluissa. (Väisänen & Silkelä, 2000, 52.) Uuteen aikaan vastaavan ammatti-identiteetin rakentamisessa tulisi painottaa moniäänisyyttä. Tasapäistämisen sijaan huomio tulisi opettajankoulutuksessa kiinnittää huomiota opettajuuden luonteeseen sekä muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa että henkilökohtaisella tasolla. Näin opettajuus ei rakennu yksiulotteisesti vaan

antaa mahdollisuuden erilaisille opettajuustarinoille, jotka yhdessä voivat muodostaa sen hetkiseen yhteiskunnalliseen tarpeeseen vastaavan suuren kertomuksen. (Heikkinen & Huttunen, 2002, 181)

Jotta tällaisia yhteisiä kasvatuksellisia ratkaisuja voitaisiin rakentaa, tarvitaan lisää tietoa luokanopettajien ammatillisesta kasvusta ja itseohjautuvuuden kokemuksista. Tällaista ensikäden tietoa voimme saada luokanopettajien omista urakertomuksista.

3 Tutkimuksen toteutus

Esittelen tässä luvussa aluksi käyttämäni narratiivista metodologiaa sen taustojen valottamiseksi, minkä jälkeen kerron omaan tutkielmaani soveltamistani narratiivisuuden piirteistä. Tämän jälkeen esittelen itse tutkimukseni kehykset tutkimusongelman, aineistonkeruun ja analyysin kuvauksen avulla. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

3.1 Narratiivisuus lähtökohtana

Kasvatustieteessä elämäkerrallinen, eli kerronnallinen tai narratiivinen tutkimus on lunastanut paikkansa kasvatuksen, koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitysten ymmärrystä lisäävänä tutkimusmenetelmänä. (Ropo & Gustafsson, 2006, 52.) Elämäkertatutkimus poikkeaa muista metodologioista siten, että kiinnostus suuntautuu yksilön elämäkokemuksiin ja niiden merkityksellistämiseen kerronnan kautta. Kerronnallisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia sitä, kuinka yksilö on käsitellyt erilaisia sosiaalisia ilmiöitä, millaisia merkityksiä ne ovat saaneet ja kuinka nämä merkitykset ovat muuttuneet yksilön prosessissa. (Paananen, 2008, 23.) Narratiivisessa tutkimuksessa on keskeistä tunnustaa yksilön kokemuksen ainutlaatuisuus tiedon tuottajana (Erkkilä, 2008, 198). Tieto taas itsessään mielletään sosiallisessa vuorovaikutuksessa kielen kautta rakentuvaksi (Heikkinen & Huttunen, 2002, 186).

Olennaista kerronnallisesta tutkimuksesta puhuttaessa on määritellä kertomuksen käsite. Kertomus voi olla yksinkertaisimmillaan toisen ihmisen kertomus toiselle siitä, mitä tapahtui. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 190.) Kertomus imitoi elämää ja elämä imitoi kertomusta. Ihmiset luovat ja rakentavat elämää aktiivisen rationalisoinnin kautta, kuten he rakentavat kertomuksiakin. Jokainen kertomus on itsessään kognitiivinen saavutus. (Bruner, 2004, 692.) Kertomus suuntaa ajattelun ja tietämisen kohti tulevaisuutta. Niiden merkitys mielletään usein subjektiiviselle tasolle, mutta ennen kaikkea ne jäsentävät pala palalta elämäämme arkea sekä sosiaalista maailmaa. Jotta kertomus täyttää edellä mainitun tehtävänsä, se näyttäisi vaativan sisälleen ainakin kaksi tapahtumaa. Näin muutos ja prosessi mahdollistuvat tehden tutkimisen kiinnostavaksi. Tämän lisäksi tutkimukseen innostava kertomus välittää kokemusta. (Hyvärinen, 2006.) Kertomukset käsittelevät tapahtumiensa suhteita ja kausaalisuutta. Kausaalinen suhde mielletään tavallisesti kertomuksen tapahtumille olen-

naiseksi ja hyvä kertomus voi myös huijata uskomaan peräkkäisten tapahtumien kausaalisuuteen. Yhtä hyvin se voi auttaa kyseenalaistamaan ehdottoman kausaalisuuden. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 190.)

Kerronnallinen tutkimus voi keskittyä joko laajempiin kokonaisuuksiin, kuten elämänkertoisiin, tai romaanien juoniin. Tutkielmani tapauksessa on kuitenkin tarkoituksenmukaisempaa lähteä pohtimaan lyhyempiä, arkipäiväisempiä suullisia kertomuksia. Tällaisessa analyysissä on olennaista keskittyä kertovien lauseiden järjestykseen. Näin pääsemme käsiksi kertomuksen kokemusmaailmaan, selityksiin ja tulkintoihin, joita ei esitetä suoraan kertomuksessa. (Hyvärinen, 2006.)

Narratiivista aineistoa käsitellään tavallisesti joko kategorisella tai holistisella tutkimusotteella. Kategorinen analyysitapa keskittyy kertomusten sisällön luokitteluun tai muodon analyysissä tyyllillisiin tai kielellisiin seikkoihin. Tutkimukseni kannalta relevantimpi holistinen analyysi tapa painottaa yksilöä ja hänen elämänsä kokonaisuutena. Holistisessa sisällön analyysissä tutkija keskittyy poimimaan kertomuksesta vaikutelmia, keskeisiä teemoja sekä nostaa esiin johtopäätöksiä. Holistisessa muodon analyysissä tutkija puolestaan etsii kertomuksen temaattisia keskipisteitä sekä tarkkailee juonen ja sen tihentymien dynamiikkaa. (Laitinen & Uusitalo, 2008, 133-134.) Brunerin (2004, 696) mukaan kieli rakentaa kertomuksen, ei pelkästään tiedollisesti, mutta myös käytännöllisesti ja tyyllillisesti. Tutkimusongelmani pohjalta olen kiinnostunut sekä kertomusten muodosta että sisällöstä. On tärkeää tietää paitsi, millaisia itseohjautuvuuden ja ammatillisen kasvun piirteitä luokanopettajien kertomuksissa on, mutta myös siitä kuinka he kertovat niistä. Näen tämän osana tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkittaessa kertomuksia ja niiden muodostumista tutkimus rakentuu kulturalistis-eksistentiaalisista lähtökohdista. Mielenkiinto kohdistuu todellisuuden rakentumiseen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä sen muuttuvaan luonteeseen, olemassa olon luonnontieteellisen puolen ja ihmisen olemuksen perimmäisten, pysyvien olomuotojen sijaan. (Heikkinen & Huttunen, 2002, 169-170.)

3.1.1 Narratiivinen identiteetti

Kerronnallinen tutkimus mahdollistaa narratiivisen identiteetin tarkastelun. Sen sijaan, että yksilö muistaisi elämäkokemuksensa vain hajanaisina muistoina siellä täällä, hän jäsentee

ne loogiseksi jatkumoksi kerronnallisuuden avulla. Näin narratiivinen identiteetti auttaa yksilöä luomaan oman elämäntarinansa, joka parhaimmillaan vahvistaa myös yleistä minäkuvaa. (Väisänen & Silkelä, 2000, 25.) Kertomuksen keinoin voidaan erinomaisesti jäsentellä identiteettiä ja ilmaista sen hämärään jääneitä puolia. Osa tutkijoista mieltää ajatuksen narratiivisesta identiteetistä liioitteluksi. (Hyvärinen, 2006.)

Narratiivisen identiteetin tutkiskelu on kerronnallisen tutkimuksen kannalta hyödyllistä, jotta yksilöt todellisuuden tuottajina saavat ansaitsemansa huomion. Narratiivinen identiteetti mielletään harvoin muuttumattomaksi olemukseksi. Tässä identiteettinäköyksessä yksilö on olemassa ja tuottaa minäänsä kertomalla tarinaa itsestään uudestaan ja uudestaan eri tilanteissa. (Heikkinen & Huttunen, 2002, 169-170.) Narratiivinen tutkimus mahdollistaa opettajien identiteetin muodostumisen tarkastelun puheen, sosiaalisen kanssakäymisen sekä itseilmaisun kautta. Näin minän tilannekohtaisuus korostuu. Mikäli kertomukset rakentuvat kommunikation kautta, ne ovat alisteisia sen hetkisille tilanteille, toiminnoille sekä saatavissa oleville resursseille. (Zembylas, 2003, 215.)

3.1.2 Kohti haastattelua

Tutkimukseni haastattelumetodiksi valikoitui teemahaastattelu. Tällöin haastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan selville tutkimuksen kannalta relevantteja kertomuksia. Kysymysten ja teemojen järjestystä tai laajuutta ei ole teemahaastattelussa ennalta määrätty, vaan tutkija käyttää apunaan kysymysten ja teemojen tukilistaa. Näin keskustelu saa edetä omalla painollaan ja tutkija voi soveltaa suunnitelmaansa tarvittaessa. (Eskola & Vastamäki, 2010, 26, 28.)

Kerronnallisen haastattelun määrittelyssä voidaan nähdä tilanne, jossa ”...tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia.” (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 191.) Haastattelun muotoon vaikuttaa se, millaisia kertomuksia tutkija tavoittelee. Oman tutkimukseni kohdalla aineistonkeruu tapahtuu kahdella tapauskohtaisella haastattelulla, joissa uransa puolivälin ohittaneet luokanopettajat kuvaavat ammatillista kasvuaan, urahaasteitaan sekä niistä selviytymisen keinojaan. Toisaalta tutkimukseni ammentaa myös kerronnallisen haastattelun vuorovaikutuksellisesta puolesta, jossa haastateltavan kertomukset muodostavat laajemman kokonaiskuvan tapahtuneesta muutoksesta vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa. Näin huomio

kiinnittyy myös kertomusten rakenteelliseen sekä diskursiiviseen puoleen. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 193.)

Kerronnallinen haastattelu jaetaan usein useampaan vaiheeseen. On hyvin tyypillistä, että aluksi tutkija pyytää haastattelijaa kertomaan oman elämäntarinansa tiivistettynä oman mieltensä mukaan. Tämän jälkeen tutkija lähtee syventämään haastattelua esittämällä täsmentäviä lisäkysymyksiä kuullusta kertomuksesta. Viimeisenä tutkija keskittyy tarkentamaan kertomusta tutkimuksen puitteissa. Näin saadaan rakennettua kokonaisvaltainen, syventävä kertomus, jonka tutkija juonellistaa analyysivaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa on tärkeää, että tutkija esittää kysymyksensä siten, että hän ei tule ohjanneeksi haastateltavan kertomusta tai muokanneeksi sen sisältöjä tai muotoja. Olennaisinta on kannustaa haastateltavaa avoimeen kertomiseen. Kertomukseen liittyviä lisäkysymyksiä tutkija voi esittää tutkimuksensa ennakkoteoria ja tutkimuksen intressit mielessään. Kolmannessa vaiheessa tutkija saa luvan kiinnittää huomiota esimerkiksi kertojan välttelemiin aiheisiin ja esittää tutkimukseen suoremmin liittyviä kysymyksiä. Tämän kaltainen eteneminen rakentaa tutkijan ja haastattelijan välistä luottamusta, joka puolestaan auttaa saavuttamaan autenttisemmän kertomuksen. Vaikka kerronnallinen haastattelu on vuorovaikutuksellinen, on olennaista, että haastattelija jaksaa olla aktiivinen kuuntelija, mutta maltaa antaa tilaa kertomukselle. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 195-198.) Nykyään kerronnallista haastattelua koskevaa keskustelua on leimannut pyrkimys päästä ulos yksiselitteisestä metodin määrittelystä. Tämän vuoksi on olennaisinta määritellä kerronnallinen haastattelu pyrkimykseksi koota kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 203.)

3.1.3 Metodologisen valinnan perustelu

Jotta saavuttaisin mahdollisimman autenttisen kertomuksen tutkimukseni analyysin lähtökohdaksi, on narratiivinen teemahaastattelu tutkimukseni kannalta hedelmällisin vaihtoehto. Teemahaastattelu mahdollistaa tutkimukseni teon resurssieni puitteissa, mutta tarjoaa kuitenkin autenttisen aineiston analysoitavaksi. Kelchtermans (2007, 78) toteaa narratiivis-elämäkerrallisen työnsä opettajien ammatillisen kehityksen parissa vahvistaneen narratiivisen lähestymistavan asemaa opettajien elämän ja työn monimuotoisuuden ymmärtämisessä. Hänen mukaansa tämän kaltainen tarkastelu mahdollistaa opettamisen ja opettajuuden joustavuuden sekä vuorovaikutteisuuden. Näin opettajuuden tilannesidonnaisuuden on mahdollista monipuolistua ja siirtyä pois päin suorituskeskeisestä suuntauksestaan.

3.2 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on: Millaisin keinoin uransa puolivälin ohittaneet luokanopettajat kertovat selvinneensä uransa ammatillisista haasteista ja säilyttäneensä mielenkiintonsa työtään kohtaan? Analyysiprosessin tueksi määrittelin seuraavat kysymykset: Millaisista haasteista haastattelemani luokanopettajat kertovat? Millaiset luokanopettajien ammatillisen kasvun piirteet ovat kertomusten keskiössä?

3.3 Aineistonkeruu

Aluksi tarkoitukseni oli kerätä aineistoni haastatteleamalla kerran neljää uransa keskivaiheilla, eli noin 15-25 vuotta urallaan olevaa luokanopettajaa. Määrittelin uran keskivaiheen tunnettujen opettajien uravaiheita koskevien teorioiden sekä kandidaatin tutkielmani tulosten kautta. Lähestyin oululaisia kouluja tutkimustani lyhyesti kuvailevan orientointikirjeen (ks. liite1) avulla syyskuun 2015 lopussa. Haastateltavien löytäminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi tutkimukselleni asettamieni aikarajojen puitteissa, joten päätin haastatella kahta minuun yhteyttä ottanutta luokanopettajaa tarkemmin. Toinen heistä on jo uransa puolivälin ohittanut, 32 vuotta luokanopettajana toiminut henkilö. Pidempään uralla olleena, mutta ei vielä eläkeikää lähestyvänä henkilönä, hän sopi haastateltavaksi todella hyvin. Toinen haastateltava on noin 21 vuotta luokanopettajana toiminut opettaja, joka koki aiheen läheiseksi itselleen. Haastattelut toteutin ja litteroin loka- ja marraskuun 2015 aikana.

Haastattelujeni tavoitteena oli kuulla urallaan vakiintuneiden ja jo erilaisia vaiheita läpikäyneiden luokanopettajien urakertomuksia, joista kävisi ilmi heidän urallaan kohtaamiaan haasteita, niistä selviämisen keinoja ja tämän kautta tapahtuneita ammatillisen kasvun kertomuksia. Haastatteluja varten tein aiheeseen täsmentävän haastattelurungon ja lähetin ennakkoon vielä muutaman orientoivan kysymyksen (ks. liite 2 ja 3). Näiden peruskysymysten lisäksi kerronnalliselle haastattelulle tyypillisesti haastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen, jossa tutkija keskustelee ja esittää mahdollisimman neutraaleja, johdattelemattomia lisäkysymyksiä haastateltavalle tarvittaessa.

3.4 Analyysin kuvaus

Analysoin aineistoni narratiivisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Näin ollen tavoitteenani on syventää keräämieni kertomusten kautta käsityksiämme luokanopettajien ammatillisesta kasvusta ja uraselviytymisen keinoista. (Heikkinen, 2002, 191.) Analysoin tapaus- tutkimukseni sisällönanalyysin keinoin. Tavoitteenani oli tiivistää kertomuksen ydinkohdat teemoittain selkeään muotoon, kadottamatta kuitenkaan niiden tiedollista ydintä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110.)

Käytin analyysiprosessini pohjalla Tuomen ja Sarajärven (2002, 94-95) esittämää analyysijakoa: 1. Rajaus, 2. Litterointi, 3. Teemoittelu, 4. Teoriaan sitominen, 5. Yhteenvedo. Aineistoni analyysin kannalta valitsin teoriasidonnaisen analyysitavan, sillä tutkimukseni perus-idea kumpuaa omasta kandidaatintutkielmastani sekä luokanopettajien uraselviytymiskeinoja käsittelevästä teoreettisesta viitekehystä. Käytännössä sisällönanalyysini teoriasidonnaisuus tarkoittaa teorian mieltämistä analyysin tukipilariksi. Se ei varsinaisesti määrittele aineistosta valikoituvia teemoja, vaan pikemminkin ohjaa ja tarjoaa mahdollisuuksia aineiston syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Tutkijan on mahdollista pujotella luovasti teorian ja aineistolähtöisyyden välillä. Tämä mahdollistaa mahdollisten uusien johtopäätösten syntymisen ja näin vanha tutkimustieto parhaimmillaan syventyy. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98, 99.) Tätä teorian ja aineistolähtöisyyden välillä pujottelua olen toteuttanut omassa tutkielmassani.

Teemahaastattelulle ominaisesti osa analyysiani oli teemoittelu. (Eskola & Vastamäki, 2010, 43.) Rajasin analyysiani etsimään aineistosta ammatillisen kasvun ja mielekkään uraselviytymisen elementtejä. Litteroin aineiston jättäen pois täytesanoja (ja, niinku, että jne.). Tämän jälkeen luin sen alustavasti läpi ja kirjoitin ensimmäisiä muistiinpanojani teemoihin ja mahdollisia teoriakytköksiä ajatellen.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteelliselle tiedolle ominaista on se, että se korjaa itse itseään ja uusi tieto korjaa vanhaa. Olennaiseksi määritellään usein myös toistettavuus, eli jonkun toisen tulisi olla mahdollista löytää samoja tuloksia vastaavalla tutkimuksella. Tutkijalta on tavallisesti edellytetty objektiivisuutta ja puolueettomuutta tietoa etsiessään. Täydellinen arvovapaus on kuitenkin uto-

pistinen haave, ihannekuva, joka muistuttaa tutkijaa tutkimustyönsä reflektoinnista ja kriittisyydestä tätä kohtaan. (Metsämuuronen, 2011, 20.) Narratiivinen tutkimus asettaa modernin, objektiivisuuteen pyrkivän, tutkimuksen kyseenalaiseksi. Siinä ei pyritä yleistettävyyteen tai toistettavuuteen, vaan korostetaan subjektiivisen kokemuksen merkitystä tiedon rakentajana. Tämä mahdollistaa tiedonrakentumisen moniäänisenä ja totuudenmukaisempana joukkona pienempiä kertomuksia, universaalien totuuden painottamisen sijaan. (Heikkinen, 2002, 188–189.)

Postmodernista näkökulmasta narratiivisuuden tiedon lähtökohtana on useiden todellisuuksien limittäisyys ja näin ollen totuus on riippuvainen subjektista. Tämän kaltainen äärirelativismi ei kuitenkaan palvele tieteen tarkoituspäätä. Narratiivisen metodologian moniäänisyyteen pyrkivän luonteen vuoksi on luonnollista tarkastella myös totuuden rakentumista useista eri näkökulmista. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori, 1999, 40.)

Validiteetin arvioiminen on narratiivisessa tutkimuksessa ongelmallista. Konstruktivismin periaatteiden mukaisesti todellisuus tuotetaan tarinoiden kautta, jolloin täysin vastaavaa vertailukohtaa on mahdotonta löytää. Näin ollen tutkimuksen totuudenmukaisuutta tulee arvioida toisilla keinoilla. Heikkinen viittaa teoksessaan Rinehartin (1998) näkemykseen narratiivisuuden todentunnusta. Rinehartin mukaan todentuntu muodostuu lukijan tunnekokemuksesta sekä samaistumisesta kertomukseen. Näin ollen ei ole oleellista ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jollekin, tai ovatko henkilöhahmot todellisia. Todentunnun kannalta ratkaisevaa on maailman uskottavuus suhteessa kuulijaan, jolloin tämä hahmottaa kertomuksen henkilöitä, heidän toimintaansa kerrotuissa olosuhteissa. (Heikkinen, 2002, 194-195.) Todentuntuun vaikuttaa tarinan tuttuus kuulijalle. Se houkuttelee kuulijan mukaansa, mutta samalla kertoo tarinaa toiseudesta, jostakin kuulijalle vieraasta. Tämä samuuden ja toiseuden suhde tarinassa mahdollistaa hermeneuttisen avautumisen, eli uusille kokemuksille ja ymmärrykselle, herkistymisen tarinan kautta. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori, 1999, 48.)

Totuuden kannalta etuoikeutettua, mutta ongelmallista on, että kertoja on itse oman tarinansa päähenkilö. Kertoja kertoo aina paitsi omaa tarinaansa, mutta myös valikoi julki tuomiaan sisältöjä sanavalintojen, painotusten sekä kertomatta jättämisen kautta tilanteeseen sopivaksi katsomallaan tavalla. Totuuden arviointiin on ehdotettu välineeksi myös koherenssiteoriaa. Teorian mukaan kertomus voidaan ajatella todeksi, mikäli se on yhdenmukainen muiden kertomusten kanssa ja voidaan tarvittaessa yhdistää myös yhdeksi suureksi kertomukseksi.

Ongelmallista tässä on se, että ihmisten kokemukset voivat metakertomusten tasolla olla ristiriidassa keskenään, eikä koherenssia tällöin voida muodostaa. Tämän vuoksi yhteensopi-
vuusteoria on totuuden määrittäjän sijaan nähtävä pikemminkin muutoin saavutetun totuu-
den vahvistajana tai kiistäjänä. Tarinan koherenssia tarkastellessa on olennaista selvittää
myös paradigman käsite. Paradigma on arvovaltaisen aseman saavuttanut kertomus. Näin
ollen uudet kertomukset ovat paradigmaa täydentäviä palasia. Tieteen valossa totuus on it-
sessään paradigma, jota uusilla faktoilla pyritään vahvistamaan tai kumoamaan. (Heikkinen,
Huttunen & Kakkori, 1999, 42-43.)

Pragmatismien näkökulmasta totuuden käsite on yhtä kuin käytännöllisyys ja toimivuus. Mi-
käli tarinat ovat hyviä, niistä seuraa hyvää. Mikäli ne ovat huonoja, niiden seuraamukset
ovat huonoja. Teoria toimii pikemminkin kertomusten pätevyyden mittarina. Tutkimustani
parhaiten voisi palvella narratiivis-biografisen painotuksen tavoittelema totuus. Tällöin tut-
kimuksen tavoitteena on auttaa synnyttämään aito kokemus, jonka avulla maailmamme uu-
distuu ja näemme asiat uudesta perspektiivistä. Tätä aitoa kokemusta voidaan kutsua myös
hermeneuttiseksi kokemukseksi. Ongelmallista on se, että perinteisellä tutkimuksella pyri-
tään toistettavuuteen ja vanhan paradigman vahvistamiseen. Hermeneuttisen kokemuksen
kannalta tämä on mahdotonta, sillä jokainen tiedollisesti merkittävä, opettava ja tietoisuutta
laajentava kokemus on ainutlaatuinen sekä vanhan taakseen jättävä. (Heikkinen, Huttunen
& Kakkori, 1999, 44-45.) Kerronnalliseen tutkimukseen liitetyt ongelmat, kuten epävakaus
ja erityinen alttius ympäristön vaikutteille toisaalta vain vahvistaa sen merkityksellisyyttä.
Kerronnallisuuden avoimuus mahdollistaa uudenlaisten kokemusten syntymisen, voi paran-
taa ja johtaa muutokseen. (Bruner, 2004, 694.)

Oman tutkimukseni eettisyyttä lisäsin takaamalla haastateltaville täyden anonymiteetin. En
luovuttanut heidän koulujaan tai nimiään kenellekään kolmannelle osapuolelle. Aineistosta
on muutettu kaikki, joka voisi viitata heidän henkilöllisyyteensä. Lisäksi arvioin omaa suh-
dettani tutkimukseeni ja haastattelutilanteisiin läpi tutkimusprosessin, jolloin tulin tietoiseksi
omasta asemastani tulevana luokanopettajana väliaikaisen tutkijaidentiteetin lisäksi. Valit-
semäni teemahaastattelu toimi haastattelutilanteissa antaen tilaa haastateltavien omille pai-
notuksille. Tämän kautta päävastuu kertomuksen sisällöstä siirtyi haastateltavalle. Itse tutki-
jana pyrin antamaan mahdollisimman paljon tilaa myös vapaalle kerronnalle haastatteluti-
lanteessa. Kokonaisuudessaan näen tutkielman luotettavuutta tukevana piirteenä sen, että
tutkimuksen negatiivisesta lähtökohdasta huolimatta kertomusten sisältö oli hyvin positiivi-
nen.

4 Aineistoanalyysi ja tulokset

Esittelen aluksi haastattelemani luokanopettajat ja kerron heidän taustoistaan kertomusesimerkkien kautta. Tämän jälkeen jatkan aineistoanalyysini aukaisemista jaottelemalla heidän uriinsa vaikuttaneita tekijöitä seuraavasti: 1) ammatillisuutta haastavat tekijät, 2) ammatillisen kasvun päätekijät. Näitä jaottelen edelleen alateemoihin. Haastateltavien kertomusesimerkkejä analyysissä erottaakseni käytän heistä seuraavia koodeja: ”32” sekä ”21”, jotka tarkoittavat heidän työvuosiaan.

4.1 Haastateltavien tie

32 vuotta työurallaan ollut luokanopettaja aloitti uransa sijaisopettajan töillä, joita hän ehti tehdä kahdessa koulussa ennen viran saamista niistä toisesta. Viran hän sai pieneltä koululta, jossa hän lopulta oli yli 30 vuotta. Työpaikkaa hän vaihtoi pakon edessä reilu vuosi sitten suurempaan ja uudempaan kouluun. Alun perin hän ei kokenut kiinnostusta luokanopettajan ammattiin, vaan oli hakeutumassa lukemaan lakia. Hänellä olisi ollut myös mahdollisuus osa-aikatöiden kautta päätyä myyntialalle. Erään entisen opiskelutoverinsa kautta hän kuitenkin päätyi hakemaan opettajaseminaariin.

Haastateltavan päätyminen luokanopettajaksi ei ollut kutsumus tietoisella tasolla, mutta tästä huolimatta hän pohtii kansakoulunsa luokanopettajaan syntyneen ystävyysuhteen alitajuista merkitystä omalle lopulliselle uravalinnalleen.

”Mulla oli semmonen opettaja kansakoulussa 3-4 ekaa vuotta, että hän teki minuun lähtemättömän vaikutuksen. Naisopettaja, joka oli erittäin elämäniloinen ja reipas, jopa ronski. Ilmeisesti hän omalla esimerkillään jätti muhun jonkinlaisen alitajuntaisen positiivisen kuvan opettajuudesta. [...] Me oltiin perhetuttuja, ku mä olin jo koulussa, koska hän asu ihan siinä koulun lähellä. [...]Siinä sitten lapset sai olla ihan mukana ja tutustua myöskin opettajaan muutenkin kuin vaan kouluaihana. Ehkä sitä kautta ne ystävyysuhteet mullaki kerkes tulla niin tiiviiks, että se on jatkunu näin kummankin aikuisuuteen, jopa vanhuuteen asti.” -

32

21 vuotta luokanopettajana toimineen haastateltavan päätyminen luokanopettajaksi ei myöskään ollut alusta asti selvää.

”Mustahan piti tulla kaikkea muuta ku opettaja, koska tää on tämmönen sukuvika. Eli mun isä on opettaja, mun isän vanhemmat on opettajia ja mun isän viisi sisarusta ovat opettajia. Niin siinä nyt oli sitte lukiolaisella vähän semmonen olo, että ei ainakaan opettajaksi. Mä luin itse asiassa kulttuuriantropologian pääsykokeisiin. [...]Mä lähin sijaiseksi ja siitä tuli niin sanotusti mun välivuosi kirjoitusten jälkeen. Olin sijaisena ja kappas kummaa tykkäsin-kin. Sitten hakeuduin opiskelemaan.”-21

Tälle haastateltavalle ura alkoi aluksi lyhyempiä sijaisuuksia tehden, jonka jälkeen hän työskenteli pari vuotta pienemmällä koululla. Sieltä hän siirtyi edelleen nykyiselle työpaikalleen, joka on suuri koulu.

Haastateltavat siis päätyivät luokanopettajiksi alkuperäisistä suunnitelmistaan poiketen, mutta toisaalta molemmilla oli henkilökohtaisten ihmissuhteiden kautta rakentunut käsitys opettajuudesta, jonka vaikutusta uravalinnalleen he pohtivat. Heillä on kummallakin kokemusta sekä pienellä että isolla koululla työskentelystä. 32 päätyi työskentelemään pienemmällä koululla melkein koko tähänastisen uransa ja vaihtamaan vasta hiljattain suurempaan kouluun. 21 taas työskenteli aluksi pienemmällä koululla ja löysi vakituisemman paikkansa suurelta koululta. Molemmilla oli sopivan työympäristön löytämisestä melko vahvat näkemykset, johon liittyi kuitenkin myös käsitys peruskasvatustyön pysyvyydestä ympäristöeroista huolimatta.

”Sanotaan näin, että semmonen perustyö niitten lasten kans ja lasten kans tietenkkin on sama. Noin niinku yleensäki onhan tää opettajuus muuttunu, siitä mitä mää oon alottanu, kovastiki. Olit sitte isolla tai pienellä koululla [...]Joskus on tullu niinku koulun vaihto mieleen, että ois terveellistä käydä jollaki toisella koululla. [...]Toisaalta se, kun on oppinu yhden koulun tavoille, on aika painava asia.”-21

”Toisaalta se, että mulla on ollu siinä tuuri, että löysin oman henkisen kotini heti kättelyssä [...]Moni on multa kysyny, että miten sä et oo työpaikkaa vaihtanu, että etkö sä oo uskaltanu. Mä oon vaan sanonu, että kuka nyt kotoa lähtis mihinkään.”-32

32:lle tarjoutui kouluverkoston laajentuessa useampaankin otteeseen mahdollisuus siirtyä vanhemmasta ja pienemmästä koulusta uusiin suurempiin tiloihin. Lopulta hän pienen koulun lakkautuksen myötä joutuikin siirtymään suurempaan kouluun.

”Mä varmaan mietin puolitoista sekuntia, että muutanko uuteen koulurakennukseen, että se olis niinku muuttunu. Mut mä tulin siihen lopputulokseen, että koulurakennus ei oo se ratkaseva. Vaan se mitä siellä koulurakennuksen sisällä tapahtuu [...]Se oli semmonen juttu, että mielti jos vaihtais niin mitä siitä hyötyis.” -32

”Mut se mikä on positiivista, lapset on lapsia joka paikassa. Se mitä mä tässä oman luokkani kanssa saan tehdä, niin mä teen ihan samoja juttuja kuin siellä.” -32

Nämä yhteneväisyydet ja erot kertojieni luokanopettajaurien rakentumisessa tarjoavat hedelmällisen pohjan ammatillisen kasvun ja siihen liittyvien tekijöiden tarkastelemiseen.

4.2 Ammatillisuutta haastavat tekijät

Haastateltavien kertomuksista kävi ilmi yhteneväisiä työssä ilmeneviä haasteita, mutta molemmat kertovat myös eriävistä haasteistaan. Yhteneväiset haasteet ilmenevät haastateltavien kertomuksista eri tavoilla, mutta esimerkit kertovat kuitenkin samankaltaisista haasteista. Työssään 21 vuotta toimineen luokanopettajan kertomuksessa keskiöön nousevat opettajuuden muutos haasteena ammatin harjoittamisessa. 32 vuotta luokanopettajana ollut haastateltava kertoo kollegoiden kanssa kohdattujen ongelmien tuoneen haasteita omaa ammatillisuutta ajatellen. Yhteneväisiä ammatillisuutta haastaneita tekijöitä heidän kertomuksissaan ovat oppilaiden kanssa kohdatut haasteelliset tekijät sekä työympäristön muutoksiin liittyvät haasteet.

4.2.1 Opettajuuden muutos

21 vuotta luokanopettajana olleen haastateltavan keskeinen huolenaihe oman ammatillisuuden haastajana on opettajuuden muutos. Hänen mukaansa uran alkuaikoina opettajan työ oli vielä enemmän luokassa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä. Nykyään hän kokee kuitenkin työmäärän lisääntyneen ja toimenkuvan laajentuneen huomattavasti.

”Ehkä tämän päivän juttu on, että tää opettajan työkuva muuttuu tai on muuttumassa kovasti. Ennen oli hyvinki mahdollista, että sää painuit sinne omaan luokkaan ja pistit oven kiinni. Minä teen haluamallani tavalla töitä piste ja pistän sen oven kiinni. Se ei onnistu, ei ainakaan jos yhtään seurataan tuolla aikaa. Kovasti tätä, että ollaan yhteisöllisiä ja tehhään yhteistyötä ainakin rinnakkaisluokan opettajien kans. Tai sitten on työpari ja sää suunnitella. Se on oma lisävaivansa, kun sää otat aina sen toisen opettajan huomioon. Saati sitten

jos sulla on yhteisöllinen luokka siinä. Sulla on yhtäkkiä neljäkymmentä lasta siinä. Nyt on tulossa uus OPS. Lisäksi meidän koulu on tämmönen hyvinvointikoulu, jossa kiinnitetään toki hyviin asioihin huomiota, mutta sekin on lisähommaa...”-21

Kysymykset omasta riittämisestä kaiken uuden keskellä ovat esillä haastateltavan kertomuksessa. Hän pohtii muun muassa omien keskeisten ammatillisten näkemystensä paikkaa muuttuvassa luokanopettajan työssä.

”...Niin tämmösiä ku kasautuu tarpeeksi, niin sillon alkaa välillä tulla semmonen olo, että tulee epäilyksiä välillä itelle, että mitä se hyvä opettajuus enää nykysin on? Että onko sulla se opettajan kruunu päässä siinä vaiheessa, kun sää leväytät kaikki läppärit ja ipadit, juokset lasten kans ympäri kyliä, järjestät elämyksiä ja tämmösiä. Semmoseen uupuu ite, siihen tuntee, että pitäis olla superyksilö opettajana. Välillä miettii, että riittääkö enää semmoset asiat, joita ite on kokenu kauheen tärkeeksi [...]Ehkä mää uskon, että voi olla aika monelakin mun ikäsellä opettajalla ja pikkusen iäkkäämilläkin se tunne, että ei riitä enää. Vähän tulee semmonen olo, että toivottavasti ne uudet opettajat muut jaksaa hypätä näissä uusissa tuulissa enempi. Ehkä ne on semmosia tämän päivän haasteellisempia kuvioita.” -21

Toisaalta esimerkkien kautta nousee huoli omasta sopeutumiskyvystä ja muutosten kiihtymisestä, mutta kertomuksesta voidaan nähdä myös toivoa ja realistista suhtautumista muutokseen oman ammatillisen osaamisen puitteissa.

4.2.2 Haasteet kollegoiden kanssa

32 työvuotta tehneen haastateltava mainitsee kertomuksessaan haasteita itselleen asettavaksi tekijäksi toisten työntekijöiden kanssa kohtaamansa ongelmat. Hän kertoo tilanteiden välillä jopa johtaneen harkintaan työpaikan vaihdosta.

”Totta kai on tullu niitä heikkoja hetkiä, että on miettiny pitäskö vaihtaa työpaikkaa, elikkä vaihtaa toiseen kouluun. Kun on tullu joku vahva pettymys. [...] On tullu jonku kollegan kanssa joku sellanen asia, että on menny niin pahasti napit ristiin. Tai tulee semmonen tunne, että mua on puukotettu niin pahasti selkään, että voinko mää jatkaa tässä työyhteisössä. Mun mielestä samalla tavalla luokassa se perustuu siihen luottamukseen ja vastavuorosuuteen, että jos omassa työyhteisössä tulee tunne, että luottamus on kadonnu, niin pystyykö jatkaa siinä työyhteisössä. [...] Sitte onneks aika korjaa jokku haavat. Kun suurimmat laineet on laskeutunu, niin asioista pitäis pystyä puhumaan niinku aikuiset keskenään.” -32

Ajan kautta rakentuvan ja korjaantuvan luottamuksen merkitys korostuu haastateltavan kertomuksessa. Haastateltava käsittelee esimerkissä kollegoiden kanssa kohtaamiaan haasteita ongelmallisempana kuin luokkahuoneessaan tai oppilaidensa kohtaamiaan haasteita.

4.2.3 Haasteet oppilaiden kanssa

Molemmat haastateltavat kertovat haasteista oppilaiden kanssa. Molemmat haastateltavat päätyivät kertomaan konkreettiset esimerkit oppilaiden kanssa kohtaamistaan haasteista. Näissä esimerkeistä molemmat kertovat omanlaisensa kertomuksen opettajan aseman haastamisesta oppilaan puolelta.

21 vuotta opettanut haastateltava pohtii tilanteita, joissa hänen auktoriteettiaan on haastettu. Hänen kertomansa haaste on kuitenkin hyvin konkreettinen.

”Tämmönen, että onko ollu auktoriteettiongelmia. Se ei ollu auktoriteettiongelma, vaan ihan oikeesti fyysiset voimat ei riittäny. Semmonen on tullu, että on pitäny hakea miesopettaja, että pitelee kiinni jostaki. [...]Se oli semmosta, että muut oli vaarassa. Siinä ei oikeastaan ollu vaihtoehtoa, ku hakea apua siihen ja saatella kaveri pois sieltä luokasta. Se oli senki takia haasteellinen, että siinä oli vanhemmat, tai oikeastaan äiti oli erittäin koulukielteinen. Sieltäkään ei tullu tukea. Se oli valtavan pitkä prosessi, miten se asia eteni. Jälkeenpäin jos mietin, niin en osaa aatella, että oisin tehny jotenki toisin.”-21

32 vuotta työurallaan toimineen haastateltavan kertomus oppilaan kanssa tulleesta vaikeasta tilanteesta on monisyinen ja niin ikään pitkällinen prosessi. Tämä esimerkki nousee hyvin merkityksellisenä ammatillisuutta haastaneena kokemuksena haastateltavan kertomuksesta.

”Mulla oli tässä takavuosina, siitä on jo aikamoisesti aikaa, yks poika. Älykäs, erittäin älykäs kaveri ja myöskin fyysisesti vahva. Pelas jääkiekkoa, että kaikki parametrit oli tämmöseen luokan johtajuuteen kunnossa. Sitte meillä tuli se ongelma, että kumpi sitä luokkaa johtaa, minä vai hän? Minähän en periks antanu siinä asiassa. Mää yritin häntä vaan kohdella samalla tavalla ku muita. Hän koko ajan, ainaki mun selän takana, kyseenalaisti minut opettajana ja luokan johtajana. Sitten kun hänellä oli tämä vahva vaikutusvalta muihin poikiin. Tämä fyysinenki puoli, että osa pojista jopa pelkäs häntä, ihan selvästi pelkäs. Ku hän oli älykäs, hän osas tehdä asiat sillä tavalla, että asiat näytti eriltä ku ne oli. Hänen roolinsa, aina hän osas häivyttää sen. Mutta kyllähän mä nyt huomasin, että kuka siellä takana huuseeraa. Kyllä me joskus otettiin ihan nokkapokkanaki face-to-face yhteen.

Kaikki kulminoitu siihen, että oli talvi ja siinä meidän koulun lähellä on kenttä. Missä me pidettiin liikuntatunteja, käytiin luistelemassa. Erään kerran oli ilmestynyt sinne pukuhuoneen seinälle mustalla kirjoitettuna minun sukunimeni ja ”on homo”. Kyllähän mä arvasin heti, että ei nyt tartte syyllistä lähteä kovin kaukaa hakemaan, koska mun sukunimi oli vielä oikein kirjoitettu. Mutta ku mulla ei ollu mitään todisteita. Mä tiesin sen, että ajattelin että se vois olla tämä, mutta se vois olla joku muuki. Jolla on jotain mua vastaan, mutta se purki sen tolla tavalla. Aloin sitte vähitellen vaan ajan kulua ja selvittää sitä asiaa. Totta kai mä haastattelin tämänki pojan tarkkaan ja hän kielsi kaiken. Kunnes sitte mä aattelin, että tää asia ei selviä koskaan. Mä otin sen vähän henkilökohtaisesti, kun siellä ei lukuun, että ”ope on homo”, vaan siellä oli mut sukunimellä mainittu.

Kunnes yhtenä iltana soi puhelin ja yhen mun oppilaan äiti soittaa ja sanoo, että mun on pakko kertoa tämä asia, että täähän menee ihan mahottomaksi tää homma. Se poika itkee kotona. Se on vihdoin viimein saanu kerrottua, että hän oli paikalla ku tää poika, jota mä epäilin, on kirjottanu tämän. Mutta se oli pelotellu sen puolikuoliaaksi, että jos avaat suus niin hän hakkaa sut. Tämäki poika, joka peloteltiin, hänki oli tämmönen erittäin liikunnallinen ja urheilullinen, että ei ollu kyse mistään nössöstä. Se oli menny niin pitkälle, että tää poika oli alkanu kastelee alleen, kuuesluokkalainen, yöllä. Hän pelkäs niin paljo. Nyt sen äiti sano, että hänen oli pakko soittaa, vaikka poika sano ettet saa missään nimessä kertoa tätä opettajalle. Jos se paljastuu, niin hänelle käy huonosti. Mä sanoin äitille, että mä sain nyt varmistuksen sille, minkä mä oon oikeastaan tienny. Mä sanoin, että voit sanoa pojalle, että ei tarvi pelätä, että mä sen paljastan. Vaikka tää jäis selvittämättä, niin mä en tuu koskaan paljastaan, mistä mä oon tän tiedon saanu. Et sitä ei tartte pelätä.

Mä alotin tällasen taktisen hivuttamisen. Mä joka välissä sille pojalle sanoin, että sulla ois paljo parempi ku tunnustaisit vaan. Mä tiedän, et sä teit sen. Mä en sanonu mitään muuta. Mä jatkoin sitä, kunnes yks päivä sillä petti pokka ja se sano, että ”entäs sitte, mä sen tein, entäs sitte?” Mä sanoin, että kiitos. Tää oli se, mitä mä halusin. Sä tunnustit. Nyt mä pystyn etenemään. Soitin kotiin... ku mulla oli todisteet. Mä en viittiny olla yhteydessä aikasemmin, koska mulla ei ollu todisteita. Ei tuu sitte, että ne hyökkää sieltä. Millä perusteella sä syytät meiän lasta. Nyt mulla oli todisteet.

Mä soitin ja siellä oli äiti vastassa. Se oli aika mielenkiintonen se ensimmäinen kommentti, ku mä kerroin, että mistä on kysymys. ”Älä ota tätä henkilökohtaisesti.” Mä sanoin, että joo,

jos siellä ois luku että ope on homo niin mä ymmärrän, että en ois ottanu henkilökohtaisesti. Mutta ku siellä oli mun sukunimi. Mä voin todistettavasti sanoa, että mä en oo homo, kun mulla on kaks poikaa ja mä oon onnellisesti parisuhteessa, naimisissa. Me keskusteltiin varmaan puolituntia, niin se äiti alko vähitellen pehmenee. Se puolusteli sitä, että tää poika on veljessarjan pienin. Isot veljetki pelaa jääkiekkoa ja ne kurmuuttaa tätä pienempää poikaa koko ajan, että pitäähän senki jollaki tavalla pätee. Mä sanoin, että nyt on kuule sillä tavalla, että koulu on väärä paikka, jos muut sitä pelkää ja poika kirjoittelee tämmösiä seinille. Ja jos ei se joudu millään tavalla siitä vastaamaan. Se äiti ymmärsi, että nyt on menty liian pitkälle. Hän hyväksyy sen, että jos tästä pitää jollaki tavalla rangaista niin he kyllä hyväksyy, ja pitää huolen että kotona myös asiasta keskustellaan vakavasti.

Tää on ollu semmonen. Me saatiin asia pois päiväjärjestyksestä. Tämän jälkeen se kaveri tavallaan tajus, että kuka se on joka sitä luokkaa johtaa. Me solmittiin virallinen aselepo. Sen jälkeen ei sen pojan kans ainakaan tämmösiä ongelmia enää ollu. Meillä oli, voisko sanoa, semmoset viileen asialliset suhteet loppuvuoden. Kumminki tää oli semmonen vaikein tapaus mun mielestä, joka mulla on yksittäisen oppilaan kanssa ollu. Kuinka asia voi kärjistyä ja syynä vain ja ainoastaan se, että koki sen, että mulla ei ole oikeutta ottaa häneltä määräysvaltaa luokassa. Mulla taas opettajana, aikuisena koin, että mulla on täysi oikeus siihen. Tommosessa tilanteessa opettaja ei voi luovuttaa. Jos mä oisin tuossa vaiheessa luovuttanu, niin mulla ois menny uskottavuus koko luokan silmissä. Nyt kävi just toisin päin. Ja se, minkä mä lupasin sille pojan äidille, et mä en tuu koskaan paljastaan, että mistä se tuli, niin mä pidin siitä kiinni. Koska sehän on pahinta, mitä opettajana sä voit tehdä, että sä petät jonkun oppilaan luottamuksen paljastamalla sitten. Ja se oppilas joutuu kantamaan itte siitä seuraukset. Hän avas suunsa. Hän oli rehellinen. Siitä sitte hän kantaa seuraukset, sen takia että opettaja tyhmyyttään taikka ajattelemattomuuttaan, tai jostaki muusta syystä, tekee siitä täysin avoimen jutun.” -32

Pidempänä esimerkkinä tämä pohjustaa myös kyseisen haastateltavan ammatillisen kasvun pääpiirteiden rakentumista seuraavaa kappaletta ajatellen. Haasteen käsittelyssä korostuu jälleen luottamuksen merkitys opettajan työssä.

4.2.4 Työympäristön ja työotteen muutos

Tähän alateemaan sisällytän sekä konkreettisten työympäristön muutosten (kouluvaihto, luokkatilan muutos) tuomia haasteita että työotteen muutoksen kautta tulleita haasteita.

32 vuotta työssään ollut opettaja on kokenut haasteelliseksi sopeutua uransa pääosin pienessä koulussa tehneenä ison koulun arkeen.

”Tämä oppia tällasen ison, hypätä jollasta Titaniciin, niin tämä on ollu aikamoinen tie... Mullehan se oli kulttuurishokki viime syksynä, vuosi sitte. Tää ison koulun arki. Tää hirvittävä määrä työkavereita, että oppia tuntemaan edes osa. Puhumattakaan siitä, että mä tulin siihen lopputulokseen, että mun ei kannata alkaa yrittää oppia tuntemaan kaikkia. Se on periaatteessa mahdotonta. Löytää ne ihmiset, jotka ois mahdollisimman samanhenkisiä, että saa heiltä tukea. Ennen kaikkea että arjessa tapaa semmosia ihmisiä, joiden kanssa viihtyy, kun pääsee tuonne kahvihuoneeseen asti. Että saa heiltä sellasta henkistä sparrausta.” -32

Hän näkee isosta koulusta pieneen siirtymisen jopa uuvuttavana tekijänä, vaikka perustyö onkin samankaltaista kaikkialla, kuten esittelyvaiheessa kävi ilmi. Henkilökohtaisten suhteiden luominen on haasteellisempaa suuressa työyhteisössä.

”Entisessä koulussa me oltiin perhe, kun me istuttiin pöydän ääreen kahvitunnilla. Me puhuttiin hirveen paljon asiaa. Me puhuttiin työasiaa, me puhuttiin pedagogiaa, me puhuttiin kehittämisestä ja muusta. Meistä tuli samanhenkinen porukka. Me tavallaan koko ajan ruokittiin toisiamme. Toinen sai idean, niin toinen pysty heti tukemaan sitä, että ootko miettinyt tämmöstä ja tehäänkö yhdessä. Täällä se on pikkasen sattuman kauppaa, että kenen kanssa satut rinnakkaisluokalle, ja sopiiko teillä kemiat yhteen. Mitä hän ajattelee, onko hän pedagogisesti samoilla linjoilla kuin minä. Miten fyysisesti ollaan täällä, että onko luokat vierekkäin vai onko muut luokat kauempana rinnakkaisluokat, ja kaikki tämmönen.

Ja sitten tämä suunnaton oppilasmäärä täällä. Kun sä avaat ton oven niin tuo käytävä imasee mukaansa, ku käytävä täynnä lapsia. Kun sä meet tonne yläkoulun puolelle ja toi iso pääaula, niin se on ku muurahaispesä päivällä. [...]Ulkovalvonta, mä en tunne ku murtoosan lapsista. Kun sä tuolla kulet, ne on vaan kasvoja. Ja se mua pikkasen häiritsee, että mä tunnen vaan täällä olevani niinku sellanen yks pieni ratas isossa koneistossa, ja tää koneisto pyörii täällä. Ja sen pitääki totta kai. Mä tunnustan, että mä oon vaan yks osa isompaa koneistoo. Kun mä olin pienessä työyhteisössä, joku ihminen, aikuinen, oli siellä merkityksellinen. Hänellä oli siellä tietty selvä rooli, siinä työyhteisössä. Täällä roolin hakeminen, että mikä mä tässä työyhteisössä oon ja mikä mun merkitys on tän koko työyhteisön näkökulmasta. Se on mulla vielä pikkasen hakusessa. Saa nähdä kerkeenkö mä ees sitä löytää.

Toisaalta se aiheuttaa mussa tietynlaista, se on hassua sanoa, mutta jopa turvattomuuden tunnetta. Jos vertaan ihan rehellisesti tätä aikaa, minkä mä täällä oon ollu, siihen aikaan minkä mä vietin pitkään edellisessä koulussa, niin kyllä mä koen täällä itseni henkisesti yksinäisemmäksi. Mut mun täytyy vaan hyväksyä se, et se on ison koulun arkee. Mut se mikä on positiivista, lapset on lapsia joka paikassa.” -32

Haastateltava vertailee isomman koulun arkea työhönsä pienemmässä koulussa. Hän pohtii erityisesti suuremman koulun levottomuutta työympäristönä.

”Täällä nää olosuhteet on totta kai hienot. Mutta kyllä se näkyy vaan lapsissaki tällasen ison koulun arki, että se heijastuu tietynlaisena levottomuutena. Kiireet pitäis saada poikki tuossa ovella. Kun tullaan tänne sisään, niin ei pitäis enää olla mihinkään kiire. Saada semmonen levollinen tunnelma luokkaan, koska kun tuosta lähdetään, niin se levottomuus tarttuu myös opettajiin.

Sen takia määhän tuun aamusin seittemän jälkeen pyrin tulemaan jo tänne, ku tää koulu herää. Tänne on hieno tulla, kun tää on hiljanen. Saa kaikessa rauhassa tehdä tavallaan ne valmistelut sitä koulupäivää varten. Sulla ei oo kiire mihinkään. Vähitellen, ku koulu herää siinä vaiheessa ko oppilaat tulee, niin sä et oo sääntämässä tänne, vaan sä oot jo täällä. Oot henkisesti asettunu levolliseen tilaan. Yrität sitte oppilaatki saada mahdollisimman äkkiä tavallaan siihen samaan levolliseen tilaan. Oon huomannu muutaman kerran, kun tulee viime tingassa jostaki syystä. Jos se päivä alkaa kiireellä, niin se jatkuu samanlaisena koko päivän.” -32

Kaiken kaikkiaan 32 vuotta työssään toiminut luokanopettaja kuvailee pienemmän työyhteisön antoisampana tukiverkkona ammatillisen kasvunsa kannalta sekä rauhallisempana ympäristönä itse kasvatustyölle. Toisaalta 21 vuotta urallaan ollut haastateltava tuo kertomuksessaan esille isomman koulun tukiverkoston ja työmahdollisuudet pientä koulua laajemmiksi. Tässä kuuluvat haastateltavien kertomuksista esille tulevat eroavaisuudet siinä, millaisina työympäristön muutokset on koettu ja minkä yhteisön kumpikin on omakseen kokenut.

”Ehkä sitte kuitenkin tuommosella niin sanotulla keskuskoululla aika hyvin yritetään seurata aikaa. Ja sitte jossain periferiassa jollain pikkukoululla voi olla hyvinki perinteistä meininkiä vielä, että varmaan siinä semmosia eroja on. Toisaalta taas isolla koululla on paljo vastuun jakajia, että ei se välttämättä aina tarkoita sitä että isolla koululla on hirveesti paljo

enemmän tekemistä ku pienellä koululla. Pienellä koululla pitää sitte ikään ku tehä kaikki itse, että tekijöitä on vähemmän.” -21

21 vuotta luokanopettajana toiminut haastateltava on urallaan hakenut myös omatoimista muutosta opettajan perinteiseen työhön, joka toi hänen arkeensa omat haasteensa. Siihen sisältyi sekä konkreettisia että abstrakteja muutoksia työympäristössä. Tällainen muutoshakuisuus voidaan nähdä myös haluna kehittää ja haastaa itse itseään opettajana. Tähän haasteita tuoneeseen muutokseen liittyy seuraava pidempi esimerkki kertomuksesta.

”Tässä muutama vuosi sitte tuli itelle semmonen tunne, että halus vähän muutosta. Muraupes puuduttaa. Alettiin yhen toisen opettajan kans semmoseen isoon luokkatilaan, jossa oli aukastava väliseinä. Päästiin siihen ja alettiin yhteisölliseen opettamiseen, että meillä oli välillä suurimman osaksi auki, mutta myös välillä kiinni se väliseinä. Siinä on hyvätkin puolensa.

Siinä on hyviä puolia se, että sinä jaat sitä vastuuta sen toisen aikuisen kanssa. Voi tulla semmoisia hetkiä, että se toinen opettaa. Toinen pystyy valvomaan tai valmistelemaan muuta, jos on semmonen opetustilanne, ettei siinä tarvi enempää aikuisia. Ne on niitä hyviä puolia siinä, ku oikeasti ollaan jättiporukalla läsnä. Plus että lapset tottu vaihtamaan, ku paljo ryhmissä tehtiin töitä. Ne tottu olemaan aika paljon erilaisten lasten kanssa.

Mä huomasin, että se on kuitenkin paljon välillä valtavan suuren ryhmän hallintaa. Se on välillä tosi uuvuttavaa. Mä koin myös aika uuvuttavaksi, että jos se työpari ei ole tarpeeksi samalla aaltopituudella siinä opettajuudessa, niin se voi olla aika haastavaa. Toki siinä voi oppia toinen toiseltaan, mikä varmasti on yks tarkotus. Ja tuli opittuakin asioita. Toinen työpari oli sellanen, joka tykkäs hirveesti puhua. Puhu ja puhu, tunti kuluu ja hän opettaa ja opettaa ja opettaa. Mä huomasin, että mulla rupes itellä tulla semmonen olo, että nyt pitäis lasten päästä jo tekemään jotaki. Huomasin itsessäni vähän semmosta kärsimätöntä. Ehkä on enemmän semmonen ”nyt aletaan tekemään” -tyylinen opettaja. Semmosten pitää natsata hyvin yhteen, jos yhteistyöhön rupee.

Plus tietysti asioiden suunnitteleminen. Kyllä se on työläämpää, kun sää aina huomioit sen toisenki. Toinen ei välttämättä haluakaan tehä sillain, ku mä olin tämän mahtavan ajatuksen kehitelly. Se toinen ei välttämättä hyväksykään. Mikä oli mielenkiintonen huomata lapsissa. Oli muutamia lapsia, jotka oikeesti inhos sitä, kun se avattiin se väliovi. Ne ei tykänny yhtään

siitä, että ollaan isossa tilassa. Tää on jännä juttu, kun miettii näitä nykykouluja, joita rakennetaan. Niitä rakennetaan automaattisesti sellasiksi, että ei oo seiniä ja seilataan isoissa tiloissa. On lapsia, jotka ihan selvästi ahistuu semmosesta.

Mulla on sama luokka edelleen, joka oli silloinki. Kun kerroin, että kun siirrytään kolmannelle luokalle, niin meillä on oma luokka ja teillä on pulpetit, niin mikä riemuhuuto oli. Ei kaikki uutuus aina oo välttämättä ihan tähtiin kirjoitettua, että mahtavaa. Puolensa on tässäkin. Kyllä mä oon sen allekirjottanu nykysin, että voit hyvin yhteisöllinen olla pelkästään siinä omassa luokassasi ja satsata ihan kauheesti siihen, että lapset oppii kaikkien kans tekemään töitä. Voit vaihtaa paikkaa, voit tehdä ryhmiä, tytöt on poikien kans ja pojat tyttöjen kans. Sä voit tehdä tosi paljo sitä. Väitän kyllä vahvasti, että jos tätä läsnäoloa ja kuulluksi tulemistä mietitään niin kyllä normiluokkatilanteessa, no meillä on aika ihanteellinen luokkakoko, tällä hetkellä 18 oppilasta. Niin kyllä meillä on tosi lämpöset välit siellä ja joku varmasti uskaltaa tulla sanomaan, jos on jotaki hankalaa, ja muittenkin kuullen uskaltaa avata suunsa. Jännä oli huomata tämmönenki.”-21

Haastateltava on haastanut itse itsensä ja saanut aikaan samalla vaihtelua urallaan, mutta myös vahvistusta näkemyksilleen. Kokeilunsa perusteella hän myös esittää esimerkissä kritiikkiä uudelle kouluympäristösuunnittelulle. Kokonaisuudessaan hän kommentoi kokeiluun seuraavasti:

”Oppi itestään ja oppi opettamisesta. Ja mikä herkullisinta, nyt on vähän vara arvostella, kun on kokeillu. Hyvin monethan opettajat on kauheen kriittisiä aina, ja hirveesti arvostelee asioita. On vahvasti mieltä kaikesta, ilman että on välttämättä testattu mitään. Ollaan tämmösiä muutosvastarintasia pelkästään jostaki ajatuksesta. Sillä oon tyytyväinen, että tuli ite testattua, niin tietää mistä puhuu.” -21

Kertomusten keskiössä olevat haasteet siis keskittyvät luokanopettajuuteen liittyvien ihmissuhteiden ylläpitämiseen sekä työhön liittyviin muutoksiin sekä ympäristön että toimenkuvan kehityksen kautta. Haasteet voivat lähteä opettajasta itsestään tai tulla ulkopuolelta. Molemmilla haastateltavilla oli omat keskeiset haasteensa, mutta he myös suhtautuivat niihin huolestaan huolimatta hyväksyen ja toiveikkaasti.

4.3 Ammatillisen kasvun päätekijät

Tässä vaiheessa kerron haastateltavien kertomuksista kumpuavia ammatilliseen kasvuunsa liittyvistä kertomusten alateemoista, joiden avulla he ovat myös saaneet ratkaisuja kohtaamiinsa haasteisiin.

4.3.1 Ammatillinen itseluottamus

Molempien haastateltavien kertomuksista löytyy kuvauksia, jotka luovat kuvaa itseensä ja omiin taitoihinsa luottavasta ammattilaisesta. 32 työvuotta läpikäyneen luokanopettajan ammatillisen varmuuden pohjana heijastuu hänen pitkä työsuhteensa pienemmällä koululla. Esimerkeissä hän kertoo hyvin varmasti työympäristöönsä liittyvistä päätöksistään, mikä kieli hänen ammatillisesta itseluottamuksestaan, jonka avulla hän on uskaltanut tehdä rohkeita päätöksiä.

”Multa kysyttiin silloin, että haluatko siirtyä oman luokkasi kanssa sinne. Mä varmaan mietin puolitoista sekuntia, että muutanko uuteen koulurakennukseen, että se olis niinku muuttunu. Mut mä tulin siihen lopputulokseen, että koulurakennus ei oo se ratkaseva, vaan se mitä siellä koulurakennuksen sisällä tapahtuu. Mä ilmotin, että ei kiitos. Sama juttu ku toinen isompi koulu valmistu, meiltä siirty taas osa oppilaista sinne. Haluatko mennä oman luokkasi kanssa sinne? Täysin uusi koulurakennus, haluanko siirtyä? Ei kiitos. Enkä oo katunu päivääkään sitä. Koska kumminki olosuhteet meillä oli niin mahtavat. Henkiset olosuhteet siinä ja se ympäristö, että se olis ollu taaksepäin menoa.” -32

21 vuotta opettanut haastateltava puolestaan kertoo seuraavan esimerkin kautta itseluottamuksestaan selkeiden näkemystensä kautta.

”Lapsen kohtaaminen ja luottamuksellisen opettajasuhteen luominen niitten lasten kanssa, se on ollu mulle semmonen johtotähti ja on edelleenki. Aion kyllä siitä pitää kiinni.” -21

Ammatillisen itseluottamuksen käsittely avaa tietä seuraaville alateemoitteluille, jotka vahvistavat itseluottamuksen edellyttämää vakaata pohjaa.

4.3.2 Elinikäinen oppiminen

Tähän alateemaan olen valinnut kertomuksesta esimerkkejä, joissa haastateltavat muistelevat uransa alkuvaiheita ja pohtivat omaan ammatilliseen kasvuun sekä kehitykseen liittyviä tekijöitä.

Uransa alkuvaiheesta 32 vuotta urallaan toiminut luokanopettaja kertoo seuraavasti alkupään työvuosistaan seuraavaa:

”Kyllähän tää on semmonen, että tässä kokemus, kokemus ohjaa. Nuori opettaja, jolla on vielä omaa elämäkokemustaki heikosti. Sillä se työn pakkilaatikko on aika vielä pieni. Se ei täyty mitään muulla ku yrityksen ja erehdyksen kautta. Vähitellen sä sitten löydät oikeita työkaluja, miten menetellä tietyissä asioissa. Miten ei missään nimessä kannata tehdä. [...]Sillon se oli just sitä vielä, että teki semmosia harkitsemattomia tekoja.” -32

Elinikäinen oppiminen tulee tässä esimerkissä esille yrittämisen ja erehtymisen sallimisen kautta. Haastateltavan mukaan kokemus lisää varmuutta työssä. Lisäksi kyseinen haastateltava korostaa omaa tiedonjanoaan, joka vahvistaa ajatusta opettajasta elinikäisenä oppijana.

”Aina on ollu edelleen halu kehittää omaa opettajuutta ja pedagogia on ollu mulle aina sydäntä lähellä, eli mä tartten omille ajatuksille semmosen, että saa pallotella, joku seinä.” -32

21 vuotta luokanopettajana olleen opettajan kertomuksessa elinikäinen oppiminen tiivistyy seuraavassa esimerkissä, jossa hän pohtii oman uransa kehitystä.

”Ku miettii etteenpäin, niin mä luulen, että mä oon vähän sen tyyppinen persoona, että muutama vuosi taas menee näin. Varmaan muutaman vuoden päästä tulee semmonen, että pittääköhän taas kehitellä jotaki vähän uutta systeemiä. Mitä se sitten on, en osaa sitä sanoa.” -21

4.3.3 Epäitsekkyys

Haastateltavien kertomusten esimerkeistä kuuluva epäitsekkyys kielii opettajan ammatille ominaisesta tunteellisesta sitoutumisesta sekä kiitollisuudesta työtä kohtaan. Epäitsekkyys käy ilmi esimerkiksi uran palkitsevimpiä hetkiä koskevissa esimerkeissä. Molemmat mainitsevat tärkeiksi hetkiksi vanhojen oppilaiden kohtaamisen.

”Oikeastaan parhaat hetket on silloin, ko sä oot päässy tapaamaan sun entisiä oppilaita ja sä näät tosissas, että minkälainen vaikutus sulla on ollu joittenki ihmisten elämään.[...]Se, että kumminki se minkä ne sano, oikeastaan paras palkkio, minkä voi opettajana saada, on se että ne muistaa sen ajan hirvittävän semmosena turvallisena ja lämpimänä ajanjaksona omassa elämässään. Josta oli hirveen helppo jatkaa eteenpäin ja jota muistelee lämmöllä ja se on antanu heille elämään turvallisuutta.” -32

”Varmaan yks on ainaki minusta on semmonen tähtihetki, ku entiset oppilaat tullee kiittelemään, jotka on siirtyny jo yläasteelle tai lukioon. Siinä vaiheessa, ku ne tullee piipahtaan koululla, ja haluavat nähä niinkö minua, niin ehkä silloin tuntee tehneensä jotaki oikein. -21

32 vuotta urallaan ollut opettaja kertoo hyvin vaatimattomasti saamastaan kiitoksesta.

”Silloin tuli sellanen tunne, että ei tässä oo ihan väärin asioita tehny. Sitte seki, että mäkin oon niin pitkään tässä hommassa ollu mukana, että mulla kävi jo sillä tavalla tässä lopussa, että mulla oli oppilaina mun entisten oppilaiden lapsia. Mulla oli jo toinen kierros menossa. Ja syy sitte, ku juteltiin näiden vanhempien kanssa, että miks he palas juurilleen, oli se, että he halus että lapsi pääsee samaan kouluun, jossa he on ite käyneet. Ne sano, että he haluaa saman lähdön oman lapsen elämälle ku he on saanu.” -32

Sama haastateltava korostaa edelleen oppilailta saadun palautteen merkitystä. Näin kiitollisuus ja palautteen aiheuttama tunnereaktio tuo esiin myös opettajan tunnesitoutumista.

”Sanotaan, että joka joulu ja joka kevätjuhla tulee semmonen tunne, että on tehny jotaki oikein. Se, että ku vanhemmat ja ennen kaikkea lapset muistaa.[...]Ja täytyy sanoa, että jos siellä tytöt itkee, niin kyllä opettajallaki on ainaki jotain kosteeta silmäkulmassa.” -32

Oli mielenkiintoista huomata, että 32 vuotta työssään ollut opettaja kertoo myös seuraavaa:

”Mää voin ihan rehellisesti myöntää, että mä oon päässy omassa opettajan urassani aika helpolla. Että jos aattelee, että mä oon yli kolkytä vuotta ollu opettajana, niin mä en oo vielä törmänny yhteenkään semmoseen oppilaaseen, joka ois niin sanotusti ollu mahdoton tapaus. Jonka kanssa mä oisin lyöny niin sanotusti hanskat tiskiin ja sanonu, että tästä ei tuu yhtään mitään.” -32

Tämä esimerkki voidaan nähdä osoituksena myös haastateltavan epäitsekästä suhtautumisesta luokanopettajuuteen sekä sen tuomiin haasteisiin. Haastateltava ei ole ollut valmis luovuttamaan yhdenkään lapsen kohdalla, vaikka kohdalle sattuneet tilanteet olisivat hänelle vaikeita olleetkin.

21 vuotta luokanopettajana olleen haastateltavan epäitsekyyttä kuvastaa hyvin seuraavan esimerkin kuvaus positiivisesta suhtautumisesta haasteellisiin tilanteisiin, jotka johtavat lasten hyvinvoinnin saavuttamiseen.

”Sitte ehkä semmoset ihan pienet hetket siinä opettajan työssä, semmonen lasten kohtaaminen. Niin hankalat ku hyvätki tilanteet. Ja ehkä erityisesti joskus tuntuu, että jos on joku hankalampi tapaus ja siitä päästään ikään ku etteenpäin. Ne on semmosia palkitsevia juttuja.” -21

Hän kertoo erityisenä esimerkkinä ajankohtaisesta haasteesta, joka niin ikään vahvistaa luokanopettajan kertomusta kiitollisuudesta omaa työtänsä kohtaan. Samalla esimerkki vahvistaa edellisen alateeman luomaa kuvaa haastatellusta elinikäiseen oppimiseen pyrkivänä ammattilaisena.

”Tällä hetkellä esimerkiksi mulla on kaks maahanmuuttajaa. Tosin eivät ihan oo ummikkoja, että ovat jo jonkun aikaa ollu suomessa. Alkuhan niitten kanssa on ollu haastavaa, mutta niilläki on valtava tuki sillä perheellä tätä koulua kohtaan. Arvostus koulua kohtaan on tosi kova. Ja sit ku näkee lapset jotka on muualta tullu ja jos mä oon ite pystyny vaikuttaa siihen, että ne sopeutuu sinne muitten sekaan. Ja niitä ei katella mitenkään erityisemmin vaan ne on ihan siellä osa porukkaa. Se on kyllä hieno tunne.” -21

4.3.4 Ympäristön tuki

Kummankin kertomuksissa kuuluu hyvin vahvana toimivan työyhteisön merkitys sekä kaipuu oman ammatillisen kehityksen tukena.

32 vuotta opettajantyötä tehnyt haastateltava kertoo oikeanlaisen tuen merkityksestä omassa kehityksessään.

”Sellaset esimiehet, jotka sillon ku mä olin nuori opettaja, 23-vuotias, anto mun tehdä erilaisia juttuja. Anto mun onnistua, anto mun epäonnistua. Eikä rajottanu mun innokkuutta. Paras neuvo, mitä se vanha jo eläkkeellä oleva, koulunjohtaja sano mulle, kun se katto mua

kaks viikkoa, että elämässä on muutaki ku työ. Se huomaa, että tuolla vauhdilla tuo kavერი polttaa ittensä loppuun alta aikayksikön. Sitä neuvoa mä oon yrittäny jakaa uusille sukupolville.” -32

Nykyisellään saamaansa työyhteisön tukea hän arvioi kriittisesti seuraavassa esimerkissä.

”Meillähän on olemassa solutiimiä, ja on moneenkohan tiimiin määki kuulun, kahteen vai kolmeen. [...]Se vaan, että se tapahtuu kouluajan ulkopuolella, kaiken muun lisäksi. Ja se on niin sanotusti virallista, eli meillä on aina jotain annettua. Se liittyy koulun arkeen, se liittyy tän solun arkeen. Käsitellään jossain tietyssä tiimissä. Mäkin kuulun pedagogiseen tiimiin. Mä kaipaisin semmosta vapaamuotoista alastumista, että puhutaan niinku ilman minkäänlaisia pakkoja, paineita, niinku kaikkia kiinnostavista aiheista. Pedagogiasta ruetaan puhumaan, sen pitäis tapahtua ilman mitään semmosta pakkoa.

Ja että olis semmosta vertaistutorointia, mentorointia. Parhaimmillaan kisälli, oppipoikasuhde, sehän on aivan loistava. Mulla on ollu edellisessä työpaikassa. [...]Hän on uransa alkuvaiheessa vielä ja mä oon uran loppuvaiheessa. Me löydettiin henkisesti ja pedagogisesti toisemme. Meillä tuli erittäin vahva, voidaan puhua jopa sielunkumppanuudesta. Josta me kummatki hyödyttiin ihan hirvittävästi.

Parhaimmillaan löytää itselleen ne oikeat ihmiset, joitten kanssa kokee, että on annettavaa ja on saatavaa. Se perustuu just siihen, että kemiat täytyy toimia. Kyllä sä vaistoat hyvin äkkiä ihmisestä, kenenkä kanssa sulla synkkaa ja kenenkä kanssa susta tuntuu että on helppo keskustella. On paljon semmosta, mitä ei pysty sanoon ilman. Se tuntuu, että tuo ihminen on semmonen, jota mä haluan kuunnella. Tuo ihminen on semmonen, johon mä luotan vaitomaisesti. Ja taas on jotku semmosia, että tolle mä en voi kertoa mitään. Koska vaan tulee semmonen tunne, että mä en voita sillä mitään” -32

Haastateltava korostaa jälleen läheisten ihmissuhteiden merkitystä, jolloin reflektio ja ammatillinen vertaistuen kautta tapahtuva kehitys voi tapahtua luonnollisesti. Hän antaa toimivalle työyhteisölle suuren painoarvon kertomuksessaan. Tämä käy ilmi muun muassa haastateltavan puhuessa työssään saamastaan tunnustuksesta seuraavassa esimerkissä.

”Mä olin kyllä sitä mieltä, ja sanoin sen ääneenki, että pikemminki tää tunnustus kuuluu koko sille mun työyhteisölle, enemmän kuin mulle yksittäiselle opettajalle. Koska ilman sitä työyhteisöä, minäkään en olis minä, vaan kyllä mä oon osa sitä työyhteisöä. Jostaki syystä nyt vaan on mulla sellasia taustavoimia ollu takana, jotka ovat nähneet tarpeelliseksi, että

minut on pitänyt nostaa muitten yläpuolelle. Itse en ois sitä välttämättä ees osannu kuvitella.”

-32

21 vuotta töissä ollut opettaja puolestaan antaa toimivalle moniammatilliselle työyhteisölle painoarvoa erityisesti hankalien tilanteiden hoitamisessa.

”Sen oon oppinu näistä tilanteista, että heti kannattaa ottaa erityisopettaja avuksi. Nykysin on vähän tämmönen, että sä et saa oikeeta apua lapselle, ellei sulla oo mustaa valkosella. Ne on pitkiä prosesseja. Sen oon oppinu, että jos oikeesti olet huolissaan jostaki lapsesta niin heti muita aikuisia ja tämmöstä moniammatillista apua kannattaa ottaa hyvin ajoissa. [...]Se on ehottomasti meillä isommalla koululla plussaa, että meillä on useampi erityisopettaja. Se on varmaan suuri ero siihen, että muistan edellisen rehtorin. Jos miettii tällain virkavuosia. Se ensimmäinen rehtori, jonka aikana koululla olin, ku sillon tämä oppilashuolto-ryhmä oli uus juttu, niin hän sano ihan suoraan, että meillä ei sellaista tarvita. Oli tämmönen ilmeisesti kunniaksymys hänelle. Nyt sitte ku miettii, mitä on tänä päivänä: valtava yhteistyö erityisopettajien kanssa, terveydenhoitaja, meillä on niin onnellinen asema, että se on läsnä paljo meidän koulussa. Hän on hyvinki monenlaisissa asioissa mukana, eikä vaan että jos jotaki sattuu. Rehtori, apulaisjohtaja, koulunkäynninohjaaja. Kyllä se semmosta hyvin moniammatillista vaikeissa asioissa on se touhu ja verrattuna siihen, verrattuna siihen mitä se oli ennen. Se on hieno juttu kuiteski. Saa tukea ja apua omille ajatuksille.” -21

Työyhteisön tuen lisäksi 21 vuotta urallaan ollut luokanopettaja painottaa vanhemmilta saatua tukea merkityksellisenä ammatillisen jaksamisen kannalta.

”Toinen mikä on, niin minusta vanhempien positiivisella palautteella on tosi iso merkitys. Semmonen mikä tavallaan auttaa jaksamaan.” -21

4.3.5 Joustavuus

Haastateltavien kertomien haasteiden ja niistä selviämisen keinojen kautta rakentuu käsitys heidän joustavuudestaan.

32 vuotta työelämässä ollut opettaja kertoo joustavuutta ilmentävästä prosessistaan seuraavaa:

”Pitää yrittää löytää sellanen tietynlainen kauhun tasapaino siihen, että kuinka paljon panostaa työhön. Ja kuinka paljon sitten siitä saa suhteessa siihen panostukseen. Tätähän työtä

sä pystyt tekemään 24/7, unissaankin. Siitä huolimatta välttämättä se tulos ei oo sun toiveitten mukana. Ja jossakin vaiheessa se ei oo mitään muuta, ku burnoutin paikka.” -32

Osana tätä prosessia hänen kertomuksestaan nousee esille oman rajallisuuden hyväksyminen ja asioiden kokonaisvaltaisempi hahmottaminen kokemuksen kautta.

”Luojan kiitos mulla on ollu myöskin se, että mä en oo oman urani aikana törmänny ku muutamaan tosi vaikeaan vanhempaan, joiden kanssa ei meinaa millään löytää sitä oikeaa keskusteluyhteyttä ja yhteisymmärrystä. Mutta myös etenkin kun tullut tarpeeksi ikää ja elämäkokemusta, on oppinu ymmärtämään sen, että ne eivät ole minusta riippuvia, eikä koulusta riippuvia. Vaan se on hänen, tämän aikuisen omia ongelmia, jotka vaan sitten heijastuu myöskin kaikkeen muuhun.” -32

”Etenki ku nuorena opettajana sitä oli vielä aika, voisko sanoa, särmikäs ja kokematon, ennen kaikkea kokematon, niin sitä tuli tehtyä myöskin virheitä. Niitten virheitten kautta sitten toivon mukaan elämäkokemuksen kautta oppi, että tietyt asiat ei aina oo niin hirveen mustavalkosia. Ja että opettajallakin on mahdollisuus antaa periksi. Nyt vois sanoa, että emmä nyt mikään nallekarhu oo. Mutta mä en enää ihan joka asiasta hätkähdä ja oppilaatki on oppinu huomaamaan, että kun ne pitää mut tyytyväisenä, niin luokkakin on tyytyväinen. Ja se, että mä siedän oppilaidenki suunnalta aika paljon. Mutta sitten kun sen rajan yli mennään, niin ne kyllä aika selvästi huomaa, että nyt mentiin sen rajan yli, jonka yli ei kannata mennä.” -32

Kokemuksen kautta tulleesta joustavuuden elementistä kertoo myös 21 työvuotta tehneen haastatellun esimerkki.

”Muistan ja oon jälkeinpäin aatellu, että mää olin varmaan liian vaativa. Yks asia mikä on omaan opettajuuteen, jonka huomaan vaikuttaneen kovasti, että on ite äiti. Sillä on iso merkitys. Aina mä oon varmaan ollu semmonen, että mä oon jaksanu lapsia kuunnella ja muuta. Ehkä semmonen tietty turha tiukkuus on karissu ehkä pois. Se on semmonen mikä on ehkä itessä muuttunu.” -21

Joustavuus rakentuu kummankin haastatellun kertomuksessa kokemuksen tuoman tietämyksen kautta tulleena kohtuullisuutena.

4.3.6 Luottamus ja kunnioitus

Lopulta haastateltavien kertomuksista on kuultavissa suurempi ymmärrys luokanopettajan työn vaatimasta luottamuksesta ja kunnioituksesta, jotka rakentuvat opettajan aitouden kautta.

32 vuotta luokanopettajana ollut haastateltava kertoo aitouden työssä tavoitteluun liittyen seuraavaa:

”Jokainen luokka sillä tavalla erilainen, että minkälainen on siellä luokassa se sosiaalinen rakenne. Se, että opettajan pitää ikään ku päästä sen luokan ihon alle ja löytää sieltä ne johtajat ja saada ne puolelleen.[...]Vähitellen sä ennen kaikkea löydät ne työkalut, että sä löydät sen tavan tehdä tätä työtä oman persoonas kautta. Opettajan työhän on sitä, että kaikki mitä sä teet, sen täytyy olla sopusoinnussa sun oman sisäisen itses kans. Jos sä teet vastoin omaa itteäs, niin tässä käy huonosti. Sä poltat ittes loppuun alta aikayksikön, koska sä joudut koko ajan näyttämään jotain muuta kuin olet. Ei pidä koskaan aliarvioida lapsia. Ne vaistoa heti, jos sä näyttelet, että yrität olla jotain muuta kuin olet. Taas lapset vaistoa, millon sä oot aito. Ja silloin ku oot näitten kans aito, ne myöskin tulee vastaan ja ovat aitoja sua kohtaan. Se on tää vastavuorosuus. Opettajan pitää antaa, jotta se vois myös sitten saada jotain[...]

[...]Opettajan täytyy omalla käytöksellään ja omalla puheellaan olla esimerkillinen. Jos sää kiroilet, puhut rumasti, niin ei sun tarvi yhtään ihmetellä, jos oppilaat tekee täysin samaa. Joku on hirveen viisaasti sanonu, että ihmiset unohtaa, mitä sä oot kirjottanu. Ihmiset unohtaa, mitä sä oot puhunu. Ihmiset unohtaa, myöskin mitä sä oot tehny. Mutta ihmiset ei unohtaa sitä, minkälaisen tunteen, vaikutuksen sä oot heihin tehny. Sitä ne ei välttämättä unohtaa koskaan. Tää on just se, jos aattelee opettajuutta, niin pitäis keskittyä olemaan siellä luokassa ennen kaikkea oman persoonansa kautta mahdollisimman aito, turvallinen aikuisen. [...]Koulu olis sellanen turvasatama, että ainakin täällä heillä olis sellainen tunne, että heidät hyväksytään sellasena ku he on. Opettaja kohtelee mua aitona ihmisenä, yksilönä, eikä vaan yhtenä luokan oppilaista. Ja se, että opettajalla on joskus jopa aikaa jutella mun kans.” -32

Hän hahmottelee kertomuksessaan myös aitouden ja luottamuksen takana olevia rajoja sekä auktoriteetin rakentumista luokkahuoneessa.

”Tavallaan semmonen, tää on rumasti sanottu, mutta ehkä tarkotan tässä enemmän itseäni kuin yleistä. Nuori opettaja on ymmärtämätön. Tai nuori opettaja voi olla liikaakin ymmärtävä. Eli se alkaa liikaa leikkimään oppilaitten kaveria. Sitten jos lähetään sille kaverilinjalle niin hyvin äkkiä käy niin, että sä kadotat oppilaitten kunnioituksen. Sun pitäis aina muistaa kumminki, että sä oot se aikuinen siellä luokassa ja sun pitää säilyttää se oma auktoriteetti, aikuisena ja luokanopettajana. Sulla pitää olla aina se oikeus sanoa se viimeinen sana missä tahansa asiassa.

Auktoriteetti ei tarkota sitä, että se on se iän mukana tuleva auktoriteetti. Se ei oo se kuinka ankara sää oot. Se ei saa olla se muodollinen auktoriteetti, että suojaudut sen opettajahaarniskan taakse, että nyt te kuuntelette mua, te tottelette mua, koska minä olen opettaja. Nehän nauraa sun selän takana, että mitä tuo luulee olevansa. Se leikkii opettajaa, se käyttäytyy niinku opettaja, mutta sehän on pelle. Sun täytyy ansaita se oppilaitten luottamus ja kunnioitus. Sä et saavuta sitä millään muulla kuin sä teet asioita, joitten takana seisot.

Mä oon omille oppilailleni sanou, että ku lupaan jotaki, mä pidän sen. Mutta älkää luulko, että mä uhkailen turhan takia. Jos mä uhkaan jollaki, niin saatte olla ihan varmoja, että mä myöskin toteutan sen. Mutta mä ensin varotan ja annan mun oppilaille mahdollisuuden korjata sen asian. Niin hyvässä kuin pahassa, mä olen sanojeni mittainen. Sitä ei kannata kokeilla, koska se mitä mä sanon, mä myöskin tarkoitan. Tätä kautta vähitellen sitte luokan ja opettajan välille syntyy se, toivon mukaan se aito luottamus. Eikä niin, että se perustuu siihen pelkoon tai juuri siihen opettajan fyysiseen läsnäoloon. Sillon homma toimii oikein, kun opettaja ei ole edes luokassa ja luokka toimii samalla tavalla kuin opettaja olisi siellä. Sillon siellä on se luokan henki, että luokka on ymmärtänyt luokkana mistä siinä on kysymys.” -32

21 vuotta työssään ollut luokanopettaja kertoo hyvin samankaltaista kertomusta aitouden tavoittelusta, luottamuksellisesta suhteesta oppilaisiin sekä auktoriteetin muodostumisesta näiden kautta.

”Varmaan se on aika monella, jotka on pitkään opettanu. Just tää, mitä sanoin aikasemminki. Sinänsä se perustyö ei muutu mikskään, vaikka mitä uutta tuulia tulee. Ehkä semmonen työssä jaksaminen, että sillonko sää oot aidosti ite läsnä ja nimenomaan oot oikeesti kiinnostunu niistä lasten jutuista ja kuulumisista. Oli sitten minkälaisilla taustoilla tahansa, minkälaisia ihania tai ärsyttäviä tai mitä tahansa oppilaita, että tavallaan kuitenkin jokaiselle oot läsnä. Niin kyllä se on se perusajatus, jonka avulla sitten jaksaa. Ja se on tavallaan se

mikä kantaa itellä, koska se on se asia mikä ei muutu ajassa. Semmonen aitous tässä työssä on se mikä on kuitenkin tärkeintä[...]

[...]Mulla on itellä esimerkiksi ihan semmonen käytännön tapa, että meillä ei ala ykskään aamu, ettenkö mä kysyis lapsilta mitä niille kuuluu ja onko jotaki mitä te haluaisitte puhua tai kertoa. Toki se on semmonen, että se kysytään kaikilta. Ehkä ne ujoimmat ei silloin viitti sanoa, mutta tavallaan se, että on onnistunu luomaan semmosen ilmapiirin sinne luokkaan, että uskalletaan sanoa. Niin se tulee ajan kanssa sitten. Varmaan lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen satsaaminen on yks juttu, että siellä uskaltaa avata suunsa ja tulla kuulluksi. Jokkaisellehan sulla sitä henkilökohtasta aikaa ei oo. Monesti saattaa riittää ihan joku pieni juttu per päivä, mitä henkilökohtasesti on ja käy sanomassa. Ne on loppujen lopuksi hyvin pieniä asioita, kun jaksaa kuunnella, olla innostunu ja tehdä muutaman lisäkysymyksen. Silläki pääsee jo aika pitkälle.[...]”

[...]Kyllä muistan alku-uralta, varmaan ihan ensimmäinen vuosi tuolla meidän koulussa. Muistan musiikkitunnilta, kun tuli outoja, isoja oppilaita. Tuli aika villi luokka. Kyllä mä muistan pari kertaa, että mä oon menny rehtorin ovelle koputtaan, että voisikko tulla. Sieltä muistan, mutta ei sitte kyllä oo myöhemmin tullu semmosta tunnetta sillä tavalla ei riittäis. Seki on vähän se auktoriteetti, että mitä sillä mieltää. Auktoriteetti sanana voi hyvin erilaista tarkoittaa ihmisille. Suurimmalle osalle varmaan sitä, että osaaks olla tarpeeks tiukka tai löytyykö susta sellasta pontta. Mä oon vähän sitä mieltä, että jos on tarpeeks hyvät välit niin semmosta jyräämistä ei tarvita.” -21

Hän painottaa myös pysyvyyttä osana luottamussuhteen luomista.

”Se on muuten yks asia, mitä oon kovasti yrittäny kuulluttaa. Opettaja ei sais vaihtua liian nopeasti. Jos mä saisin päättää, niin ainaki ykkös-kolmosia opettas sama opettaja ja sitte vaihtus. Tai jopa niin, että ala-asteella ois sama opettaja koko ajan. Toki sitte, jos sattuu olemaan sellanen persoona, jonka kans ei tuu toimeen, se voi olla taas aika ahistava saman oppilaan kannalta, jos ei yhtään oo mieluinen opettaja. Voi olla silloin hyväki, että opettaja välillä vaihtuu. Huomaa kyllä sen, että mikä mahtava pohja se on, kun sä tunnet ne lapset monen vuojen ajalta. Varsinkin, kun ne alkaa olla esipuberteetteja, jos sä tunnet ne sieltä ykköskakkoselta, niin ei siinä oo minkään näköstä auktoriteettiongelmaa. Ne on niin tuttuja, että asioihin on paljon helpompi puuttua, kun on pitkä yhteinen tausta.” -21

5 Päätelmät ja teoriasuhde

Iso osa tuloksistani tukee olemassa olevia tutkimustuloksia muiden maiden tutkimuskentillä toteutettuna, mutta on itsessään uutta tietoa suomalaisesta koulukontekstista käsin. Käyn aluksi läpi vaihe vaiheelta tämän vanhaa täydentävän aineiston läpi. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni tuottamaa uutta tietoa. Haastateltavien samankaltaisten näkemysten vuoksi puhun tuloksissa molempien näkemyksistä yhteisesti, mutta nostan tarvittaessa eroavaisuuksia esille. Tavoitteenani oli selvittää millaisin keinoin uransa puolivälin ohittaneet luokanopettajat kertovat selvinneensä uransa ammatillisista haasteista ja säilyttäneensä mielenkiintonsa työtään kohtaan?

5.1 Ammatillisen innostuksen kulmakiviä vahvistamassa

Haastateltavat kertovat tarinoissaan luokanopettajista, jotka ovat muokkautuvia ja kokemuksen kautta kehittyviä yksilöitä vikoineen kaikkineen. He eivät näe ongelmia vakioina tai yksilön ominaisuuksina vaan monen muuttujan tuloksina. Tämä tukee teoriassa esittämäni näkemystä ammatillisen identiteetin postmodernina rakentumisena (ks. 2.2). Molempien kertomuksissa rakentuu kuva yksilöstä, joka hyväksyy omat rajoituksensa yksilönä, mutta on myös valmis haastamaan itseään päästäkseen yli rajoitusten. Tästä puhuivat myös Loonstra, Browsers ja Tomic (2009) kertoessaan näkemyksestään itseymmärryksen muodostumisesta itsensä hyväksynnän, toteuttamisen ja ylittämisen kautta.

Kertomuksista ilmi käyvät haasteet, kuten opettajuuden muutos, haasteet kollegoiden kanssa, haasteet oppilaiden kanssa sekä työympäristön ja työotteen muutokset ilmentävät ammatillisen kasvun keskeisiä vaikutteita tutkielmassani. Väisänen ja Silkelä (2000) sekä Ruohotie (2000) ovat määritelleet samankaltaisesti ammatillisen kasvun peruspiirteitä. Haastateltaville on kertynyt urillaan kokemuksen kautta tietoa ja erilaiset merkitykset ovat rakentuneet tämän kautta uudelleen ja uudelleen. He ovat hakeneet omaa ammatillista identiteettiään suhteessa omiin perusarvoihinsa sekä opettajuudelle asetettuihin normeihin. Ongelmanratkaisu on ollut haasteiden kautta heille parhaimmillaan palkitseva prosessi. Lisäksi he ovat oppineet sosiaalisten tilanteiden kautta toimimaan mukautuen erilaisten ihmisten kanssa. Opettajaksi kasvun prosessi on kertomuksissa ilmeinen.

Lisäksi halu kehittää itseään rohkeasti yrityksen ja erehdyksen kautta tukee elinikäisen oppimisen merkityksen voimakasta vaikutusta luokanopettajuuden kehittämisessä. Samansuuntaisesti elinikäisen oppimisen piirteitä määritteli teoriassa Laal (2011). Erityisesti 21 vuotta urallaan toimineen luokanopettajan kertomuksessa ilmennyt yhteisöllisen oppimisen kokeilu ja muutoksen hakeminen kuvastaa Ruohotien (2000) ryhmittelemää ammatillisen kasvun prosessia hyvin. Luokanopettaja on sopeutunut uralleen, kokenut tarvetta muutokselle ja toteuttanut sellaisen. Lopulta hän arvioi tilanteen ja näki kokeilun olleen tarpeellinen, mutta ei jatkamisen arvoinen. Ammatillisen kasvun prosessien jatkuvuus käy ilmi saman opettajan kertomuksessa, kun hän toteaa tulevaisuuden tuovan mahdollisesti mukanaan jälleen uusia kokeiluja. Molemmat kertojat painottavat kokemuksen merkitystä opettajuuteen kasvamisessa. Tätä tekijää vahvistaa Hongin (2012) näkemys siitä, ettei hyväksi opettajaksi tulla automaattisesti pelkän koulutuksen kautta.

Haastattelemieni luokanopettajien kertomuksista kuuluu vahva sitoutuneisuus työhönsä. He näkevät työn moniulotteisena kokonaisuutena ja haasteet osana luokanopettajan työtä, mikä on auttanut heitä säilyttämään innostuksensa työtään kohtaan. Tällainen työn moniulotteisuuden tunnustaminen tukee paitsi yksilöä myös tämän työympäristöä (Day & Gu, 2007), koska sitoutuneisuuden kautta yksilö on valmiimpi kehittämään itseään, työhön liittyviä taitojaan sekä ottamaan muutosehdotuksia vastaan myös esimerkiksi työnantajalta (Day, 2007; Day & Gu, 2010). Sinänsä molemmat haastatteleman luokanopettajat voidaan mieltää kutsumusammattilaisiksi (ks. Estola & Syrjälä, 2002).

Sitoutuneisuuteen liittyy luokanopettajan työn emotionaalinen ulottuvuus. Molemmat haastateltavat toivat kertomuksissaan esille turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin merkityksen. Tämä tavoite turvallisesta luokkayhteisöstä edellyttää emotionaalisesti sallivan ilmapiirin kehittämistä, jolloin opettajan on oltava emotionaalisesti läsnä. Erityisesti 32 vuotta urallaan ollut haastateltava toi esiin vuorovaikutussuhteen merkitystä. Opettajan täytyy antaa, jos hän haluaa myös saada. Tätä vahvistaa Keith (2010), jonka mukaan emotionaalinen sitoutuneisuus mahdollistaa opettajalle uusien voimavarojen vapautumisen, joka auttaa häntä jaksamaan työssään.

Emotionaalinen sitoutuneisuus tuo työhön tunteellisen työskentelyn ulottuvuuden. Tämä käy ilmi esimerkiksi 32 vuotta luokanopettajana olleen haastateltavan pidemmästä kertomuksesta seinäkirjoittelun kautta tapahtuneeseen nimittelyyn liittyen. Hän joutui hillitsemään

henkilökohtaista loukkaantuneisuuttaan, jotta voisi hoitaa asian ammattimaisesti sekä oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen säilyttäen. Tällöin tunteellinen työskentely toteutui palkitsevana toimenpiteenä ja johti ammatillisen varmuuden lisääntymiseen (Isenbarger & Zembylas, 2006). Kaiken kaikkiaan opettajan työhön sitoutuneisuus ja tunteellinen sitoutuneisuus liittyvät opettajuuden epäitsekkyteen, joka kävi ilmi kertomuksista useaan otteeseen.

Kertomuksista käy ilmi haastateltavien kokemuksen kautta kohtuullistunut käsitys omasta opettajuudestaan. He ovat hyväksyneet oman rajallisuutensa sekä opetelleet hakemaan tasapainoa ulkoapäin tulevien paineiden keskellä. (Britzman, 2007.) 32 vuotta urallaan ollut opettaja painotti ehdottomuuden pehmentymistä työuransa aikana, mutta muistuttaa kuitenkin selkeiden rajojen asettamisesta toimivan sekä luottamuksellisen työilmapiirin saavuttamiseksi. Myös 21 vuotta opettajana toiminut haastateltava kertoi vaatimustensa kohtuullistumisesta ja turhan tiukkuuden karsiutumisesta kokemuksen kautta. Haastateltavat ovat kehittäneet itseään hiljalleen, suhteuttaen ammatillista toimintaansa työhön liittyvien riskitekijöiden sekä tukevien rakenteiden välisessä paineessa (ks.2.1.2). He ovat paitsi toimineet joustavasti, myös oppineet joustavuutta.

Tähän mennessä mainitut tulokset vahvistavat kuvaa haastatelluista luokanopettajista ammattilaisina, jotka näkevät itsensä aktiivisina toimijoina. Esimerkeissään he kertovat itseohjautuvuuden taidoistaan. He ovat molemmat oppineet aktiivisesti arvioimaan sekä hallitsemaan omaa toimintaansa suhteessa vallitseviin olosuhteisiin ja toisiin toimijoihin (Bandura, 2006.) Erilaisten skenaarioiden hallinta on itsessään olennainen osa opettajien vahvan ammatillisen identiteetin muodostumista (Day, 2008). Itseohjautuvuuden taidot kehittyvät edelleen opettajien kyetessä ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia (Beltman, Mansfield & Price, 2011). 21 vuotta luokanopettajana toiminut haastateltava mainitsikin yhtenä palkitsevana ja omaa opettajuutta tukevana asiana haasteiden ratkaisun ja niistä eteenpäin pääsemisen. Molemmat haastateltavat kokivat kohtaamansa hankaluudet haasteina uhkien sijaan. Tämä on niin ikään merkki voimakkaasta itseohjautuvuudesta. (Hong, 2012.)

Yhteisöllisen ohjautuvuuden taidot kävivät ilmi haastateltavien esimerkeissä, kun he käsitelivät tahoillaan sopivan työyhteisön merkitystä. Yhteisten arvojen, toimintamallien ja moniammatillisen toiminnan merkitys oli molempien kertomuksissa esillä. 32 vuotta urallaan ollut haastateltava kertoi loistavasta mentorointikokemuksestaan, jossa hän oli päässyt niin

kutsutusti samalle aaltopituudelle nuoremman opettajan kanssa. Tällaisessa tilanteessa yhteisöllinen ohjautuvuus on esimerkiksi toteutunut, kun jaetut arvot ja näkemykset kohtaavat. (Day & Gu, 2010.) 21 vuotta opettanut haastateltava kertoi yhteisöllisen opettamisen kokemuksesta, jossa hän koki arvojen ja toimintatapojen yhteensovittamisen haasteelliseksi. Tämän vuoksi yhteisöllinen ohjautuvuuskaan ei toteutunut. Näin opettajuuden yhteisten lähtökohtien merkitys yhteisöllisessä ohjautuvuudessa korostuu.

Itseohjautuvuuden tunteilla on uhkana heikentyä uran puolivälin paikkeilla sekä sen jälkeen (ks. 2.1.3). Tämä uhka tulee esille 21 vuotta urallaan olleen opettajan kertomuksessa opettajuuden muutokseen liittyvien pelkojen kautta. Myös 32 vuotta opettanut haastateltava kertoo kouluvaihtoonsa liittyvistä haasteista, jonka myötä esimerkiksi vertaistuen kannalta merkityksellisten ihmissuhteiden luominen työyhteisössä on hankaloitunut. Tällaisilla peloilla ja turvattomuuden lisääntymisellä on merkitystä opettajien uskoon omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Molemmilla edellä mainitut pelot voisivat lievittyä työyhteisön tarjoaman vahvistetun tuen kautta. Dayn (2007) mukaan tähän olisi suotavaa kehittää uusia strategioita omien vaikuttamismahdollisuuden uskon ja itseohjautuvuuden tukemiseksi läpi uran.

Itseohjautuvuuden ja vaikuttavuuden kehittämistä tukisivat myös reflektion käytänteet, sekä yksilötasolla että vertaistuen kautta. Vertaistuen ja moniammatillisuuden merkitys on useaan otteeseen esillä molempien haastateltavien esimerkeissä. Ongelma 32 vuotta luokanopettajana toimineen opettajan isoon työyhteisöön siirtymisessä on ollut hänen mainitsemaansa vapaassa vuorovaikutuksessa tapahtuvan reflektion puute. Tämä voisi mahdollistaa jälleen uusien voimavarojen käyttöönoton, uusien näkökulmien omaksumisen sekä yksilön itsetuntemuksen lisääntymisen (Laine, 2004). Saman opettajan kertomuksesta käy myös ilmi niin kutsutun pakotetun reflektion tyhjiys. Tiukasti aikaan, paikkaan, ennalta määrättyihin sisältöihin sekä samoihin henkilöihin keskittyvät hallinnolliset ryhmät eivät täytä aidon reflektiivisen käytänteen tarkoitusta (esim. Beauchamp, 2011; Kelchtermans, 2007).

Kaiken kaikkiaan haastateltavat kertoivat työyhteisön tuen sekä positiivisen palautteen suursta merkityksestä ammatillisessa jaksamisessa ja kehityksessä. Hallinnollisen, työyhteisön sekä muiden yhteistyötahojen tuen merkitys on käynyt ilmi toistuvasti kasvatustieteen tutkimuksessa (esim. Beltman, Mansfield ja Price, 2011; Day et al., 2006; Day, 2007; Grandey, 2000).

5.2 Uusia painotuksia

Aineistoni asettuu suhteessa hahmottelemaani teoreettiseen viitekehykseen sitä suomalaisessa koulukontekstissa mukaillen. Vaikka on aiemmin tiedostettu opettajan olevan mahdollonta erottaa henkilökohtaista persoonaansa täysin ammatti-identiteetistään (mm. Day & Kington, 2008; Day et al., 2006), persoonallisen aitouden merkitys korostuu haastateltavieni kertomuksissa aiempaa tutkimusta enemmän.

Tämän aitouden voisi määritellä yksilön kyvyksi toimia rennosti omille peruseriaatteilleen uskollisella tavalla ja rohkeasti omiin taitoihinsa sekä vaikutusmahdollisuuksiinsa uskoen. Luokanopettajuudessa aitous ilmenee esimerkiksi kykynä toimia sosiaalisissa tilanteissa joustavasti ja yksilön ainutlaatuisuuden tunnustaen. Aitous on itseymmärryksen ja itsevarmuuden tulos, joka auttaa yksilöä uskomaan omiin valintoihinsa, mutta myös oppimaan virheistään ja tunnustamaan oman keskeneräisyytensä.

Kertomuksissa opettajan aitouden kautta muotoutuvalle luottamukselle, turvallisuudelle ja kunnioitukselle en löytänyt omistettua teoriaa. Näitä teemoja sivuavat haastateltavien ammatillista kasvua ja työssä pysymistä tukeneiden tekijöiden yhteydet muun muassa sitoutuneisuuteen, emotionaaliseen varmuuteen, joustavuuteen, itseohjautuvuuteen ja reflektiivisiin käytänteisiin. Haastateltavien kertomusten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että aitous opettajuudessa paitsi edellyttää myös ruokkii näitä käytänteitä. Aineiston perusteella luokanopettajan aitous vahvistaa hänen emotionaalista suhdettaan työhönsä sekä mahdollistaa aidon luottamussuhteen syntyä, jossa opettaja myös saa vastinetta työstään pelkän antamisen sijaan. Haastateltavien luokanopettajien aitoutta ovat tukeneet muun muassa hyvät suhteet lapsiin, työympäristön tukirakenteet, positiivinen palaute sekä samalla aaltopituudella tapahtuva vertaistuki. Aitous työssä on auttanut heitä säilyttämään innostuksensa urallaan sekä kohtaamaan ongelmat haasteina uhkien tai esteiden sijaan.

5.3 Pohdinta

Lähtökohtani tutkielmalle olivat enemmän tai vähemmän negatiivisia. Alun perin kysymykseni pidempään urillaan olleiden luokanopettajien ammatillisesta kasvusta sekä haasteiden kohtaamisista kumpusivat ajatuksesta uransa kynnistämistä ja uuvuttamista luokanopettajista, joiden ääntä luokanopettajakoulutukseni aikana olin kuullut. Haastateltavikseni valikoitui kuitenkin kaksi toiveikasta ja ammatillisen innostuksensa säilyttäneitä opettajaa. He

kertoivat positiivista tarinaa opettajuuden palkitsevuudesta hankaluuksista huolimatta. Esille kerrottiin myös uraan liittyviä huolenaiheita, mutta positiivisen kokonaiskuvan ja haasteisiin rohkeasti tarttumisen vuoksi huolet eivät esiintyneet kertomuksissa hallitsevina tai tukahduttavina. Nämä huolet kuitenkin implikoivat ja ohjaavat tulevaisuuden opettajien tuen tarvetta. Tulokset tukivat pitkälti vanhaa teoriaa, mutta herättivät myös uusia ajatuksia tulevaisuuden opettajuutta koskevan tutkimuksen kannalta.

Esille nostamani aitouden kannalta mielessäni heräsi seuraava kysymys. Opettajan tehdessä työtään persoonallaan työkuormituksen säätely ja eronteko ammatillisen sekä henkilökohtaisen elämän välillä on lähes mahdotonta. Jos elinikäisen oppimisen tunnustaminen on kestäväälle opettajan ammatilliselle elämälle välttämätöntä, onko rajaa edes mielekästä lähteä vetämään? Sopeutuminen ja joustavuus työssä jaksamisen tukena ovat toki välttämättömiä. Työtehtävien priorisointi ja oman vaatimustason kohtuullistaminen tulivat esille aineistosakin. Missään vaiheessa kumpikaan haastateltavista ei kuitenkaan kyseenalaistanut aitoutta opettajuutensa ytimessä. Olisiko aitouden merkitystä ja rakentumista opettajan työssä mahdollista tutkia pidemmälle?

Entisen teorian mukaisesti aineistostani kävi ilmi hallinnollisen sekä vertaistuen merkitys. Sen kautta heräsin kuitenkin pohtimaan aitouden saavuttamista koulun työntekijöiden vertaissuhteissa. Molemmat haastateltavat sivuavat kertomuksissaan henkilökemioihin liittyvää aihepiiriä. Kuinka suuri merkitys opettajan työssä on yhteen sopivilla arvomaailmoilla ja tarkoitusperillä? Kuinka voitaisiin varmistaa, että jokainen löytäisi jonkun, jonka kanssa jakaa omaa työtään samalla aaltopituudella? Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia hyötyjä tästä voitaisiin saada?

Skaalvik ja Skaalvik (2007) korostivat selkeän ohjeistuksen ja yhdessä asetettujen tavoitteiden merkitystä kollektiivisen eli yhteisöllisen ohjautuvuuden rakentumisessa. Voisivatko selkeämpien yhteisten tavoitteiden ja arvomaailmallisten linjausten tekeminen edistää aidon vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden syntyä opettajainhuoneessa? Kuinka koulu voisi työympäristönä kannustaa ja ohjata muun muassa itseohjautuvuutta sekä työilmapiiriä parantamaan reflektiiviseen toimintaan rajoittamatta sitä kuitenkaan liikaa? Tulosten perusteella opettajat tarvitsisivat aikaa luonnolliselle keskustelulle ja reflektiolle, mielellään samoja kasvatuseriaatteita jakavien kollegoiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan tutkielmani tähtäsi jo pidempään urallaan olleiden luokanopettajien ammatillisesta kasvusta sekä urahaasteista saadun tiedon syventämiseen. Kahden haastattelemani uransa keskivaiheen opettajan urakertomukset toivat esille mielenkiintoisia kysymyksiä opettajan ammatti-identiteetin rakentumisesta sekä suuntasi ajatuksia tämän persoonallisen aitouden tukemiseen. Luokanopettajien aidolla persoonalla työskentelemisen mahdollistamiseksi olisi rakennettava työyhteisöjä, joissa olisi mahdollisuus myös vapaampaan vertaistukeen sekä luottamusta rakentavaan, aidosti henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Kaikkien tuskin on mahdollista löytää sielunkumppania työyhteisöstä, mutta olisi suotavaa, että edes joku toisista opettajista jakaisi samoja arvoja ja näkemyksiä sekä persoonallisia piirteitä toisen kanssa.

Tällainen puhe on idealistista, mutta mikäli edellyttämme lapsilta aitoa kohtaamista ja edes yhtä kaveria luokassa, luulisi sen olevan mahdollista myös opettajakunnassa. Henkisesti sallivan ja kodikkaan ympäristön merkitys aineistoni opettajille oli kiistaton. Kuinka olla kasvattaja, joka luo luottamuksen, kunnioituksen sekä erilaisuutta kunnioittavaa aidon kohtaamisen ilmapiiriä luokkaansa, jos ei koe itse samaa omassa työyhteisössään.

6 Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle : Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2012). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives . *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229. doi:10.1080/13450600500467415
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa T. C. Urdan & F. Pajares (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescent* Adolescence and Education (s. 1-43). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
doi:10.1080/01443410500342492
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa : Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.
doi:10.1080/13603120600934079
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

- Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. doi:10.1007/s10833-007-9054-6
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers* (1st ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi:10.1080/03054980701450746
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
doi:10.1080/14681360701877743
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi:10.1080/01411920600775316
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192. doi:10.1080/13450600500467381
- Erkkilä, R. (2008). Narratiivisen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus : Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3. p.). (s. 195-226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / 1, metodin valinta ja aineiston keruu* (3. uud. ja täyd. p.). (s. 26-44). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002). Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, L. Syrjälä, S. Syrjälä, R. Erkkilä, M. Mäkelä et al. R. Huttunen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa : Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 85-98). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26-49). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Farrell, T. S. C. (2014). 'I feel like I've plateaued professionally ... gone a little stale': Mid-career reflections in a teacher discussion group. *Reflective Practice, 15(4)*, 504-517. doi:10.1080/14623943.2014.900029
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5(1)*, 95-110. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, L. Syrjälä, S. Syrjälä, R. Erkkilä, M. Mäkelä et al. R. Huttunen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa : Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184-197). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, L. Syrjälä, S. Syrjälä, R. Erkkilä, M. Mäkelä et al. R. Huttunen (toim.) *Minussa elää monta tarinaa - kertomuksia opettajuudesta* (s. 163-183). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. (1999). "Ja tämä tarina on tosi..." narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka, 24(4)*, 39-52. doi:0782-0674

- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart : Commercialization of human feeling* (Updated, with a new preface.). Berkeley: University of California Press.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. doi:10.1080/13540602.2012.696044
- Huberman, A. M., Grounauer, M., Marti, J. & Neufeld, J. (1993). *The lives of teachers* Cassell London.
- Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. Unpublished manuscript.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu-
vuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovai-
kutus* (s. 189-222). Tampere: Vastapaino.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teach-
ing and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Keith, N. (2010). Getting beyond anaemic love: From the pedagogy of cordial relations to
a pedagogy for difference. *Journal of Curriculum Studies*, 42(4), 539-572.
doi:10.1080/00220270903296518
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political
roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana - opettajien it-
seymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen, R.

Räsänen, R. Huttunen, H. Niemi et al. M. Salakka (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja : Juhlakirja professori leena syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 75-99). Oulu: Oulun yliopisto.

Klassen, R. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

Kooij, D., Annet, d. L., Jansen, P. & Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psych*, 23(4), 364-394. doi:10.1108/02683940810869015

Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.090>

Laine, T., (2004). *Huomisen opettajat : Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampere University Press.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapa-
kemusten tutkimisessa. Teoksessa T. Rantala, S. Paananen, U. Salo, M. Laitinen, T. Uusitalo et al. K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja : Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106-150). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lane, R., McMaster, H., Adnum, J. & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. doi:10.1080/14623943.2014.900022

- Leroux, M. & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice, 15*(3), 289-303.
doi:10.1080/14623943.2014.900009
- Loonstra, B., Brouwers, A. & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 752-757. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.002>
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J. et al. Sandelin-Benkö, S. (cop. 2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking : A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Paananen, S. (2008). Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa T. Rantala, S. Paananen, U. Salo, M. Laitinen, T. Uusitalo et al. K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja : Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 19-39). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu : Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321. doi:10.1002/jclp.10020
- Ropo, E. & Gustafsson, A. (2006). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 50-76). Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-94.
doi:10.1023/A:1010092014264
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? : Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullisen aineiston analyysi: Sisällönanalyysi. Teoksessa J. Tuomi & A. Sarajärvi (toim.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (s. 93-121). Helsinki: Tammi.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa : Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. doi:10.1080/14623943.2011.571861
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. doi:10.1080/13540600309378

LIITE 1

Oululaisille kouluille syyskuussa 2015 lähetetty orientointikirje ja haastattelupyyntö

Hei,

Olen tekemässä Pro Gradu-tutkielmaani Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa syksyn 2015 aikana. Tutkimukseni käsittelee luokanopettajien kertomuksia kohtaamistaan ammatillisista haasteista sekä niistä selviytymisestä. Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian tutkimusprojektia (267166) ja tulokset ovat avuksi luokanopettajakoulutuksesta kehitettäessä.

Tutkimukseen kaivataan 15-25 vuotta alalla toimineita opettajia.

Haastattelut tehdään lokakuun 2015 aikana, haastateltaville opettajille sopivina ajankohtina. Haastattelu kestää noin tunnin ja on luonteeltaan vapaamuotoinen. Aineisto käsitellään täysin anonymisti.

Jos olet kiinnostunut ota yhteyttä puhelimitse (044xxxxxxx) tai sähköpostitse: xxxxxxxx@gmail.com.

Tässä pari orientoivaa kysymystä kiinnostuneille:

- Pohdi omaa ammatillista kasvuasi luokanopettajana. Millaiset tapahtumat ovat muovanneet ammatillista identiteettiäsi?
- Muistele urasi aikana kohtaamiasi haasteita. Millaisin keinoin olet selvinnyt näistä haasteista?

Olisi mahtavaa, mikäli voisitte välittää tätä viestiä koulunne sisällä eteenpäin.

Kiittäen,

Alisa Pyykkönen

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oulun yliopisto

puh. 0442636136

LIITE 2

Orientoivat kysymykset ennen haastattelua

Alisa Pyykkönen

- Kuinka olet urallasi päätenyt tähän, missä olet nyt?
- Muistatko tilanteita, joissa olet kokenut, että opettajanura oli juuri oikea valinta?
- Mitä sellaisia tilanteita muistat, jotka ovat olleet erityisen haastavia työssä?
 - jotka ovat jopa saaneet sinut pohtimaan uran vaihtoa?

LIITE 3

Haastattelurunko

Alisa Pyykkönen

Tämä haastattelu on täysin anonymi, eivätkä tietosi leviä kenellekään minun lisäksi.

- **Miten päädyit vastaamaan tähän haastatteluun?**

- 1. Kertoisitko minulle urastasi? Kuinka olet päätynyt urasi nykytilanteeseen?**
 - Millaista lisäkoulutusta?
 - Työpaikkojen välisiä eroja työn mielekkyydessä/työssä jaksamisessa?

- 2. Voisitko kertoa tilanteista urallasi, jolloin luokanopettajan ammatti on tuntunut juuri oikealta valinnalta.**
 - esimerkkejä? Kertoisitko lisää?
 - Tuleeko mieleesi esimerkkejä erityisen hyvistä hetkistä luokanopettajan urallasi?
 - Millainen vaikutus näillä on mielestäsi ollut ammatilliseen kasvuusi luokanopettajana?

- 3. Tuleeko mieleesi muita urasi erityisen haasteellisia tilanteita?**
 - esimerkkejä?
 - Millaisia keinoja sinulla oli opettajana toimia tässä tilanteessa?
 - Kuinka arvioit omaa opettajuuttasi tässä tilanteessa? (Hyvää/huonoa?)

- 4. Onko urallasi ollut sellaisia haasteellisia hetkiä, jolloin olet harkinnut ammatin vaihtoa? Jos on, voitko kertoa niistä lisää?**
 - Millaisia keinoja sinulla oli opettajana toimia tässä tilanteessa?
 - Kuinka arvioit omaa toimintaasi opettajana tässä tilanteessa? (Hyvää/huonoa)
 - Kuinka jaksoit jatkaa työssäsi/selvisit epävarmuudesta ja löysit uuden innostuksen luokanopettajuutta kohtaan?
 - Millainen vaikutus näillä on mielestäsi ollut ammatilliseen kasvuusi luokanopettajana?

- 5. Mitkä aiemmin esille nousseista tilanteista koet itse merkityksellisimmiksi oman ammatillisen kasvusi kannalta?**

