

”YKSINKERTAINEN ON TOIMIVAA”

**Millaisena kasvatusnäkemys ja opettajan työ näyttäytyvät työ-
uran alkuvaiheessa luokanopettajien kertomana?**

Pro gradu-tutkielma

Riikka Forss & Laura Jauhojärvi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Luokanopettajakoulutus

Anneli Lauriala

Syksy 2013

TIIVISTELMÄ

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Yksinkertainen on toimivaa” – Millaisena kasvatusnäkemys ja opettajan työ näyttäytyvät työuran alkuvaiheessa luokanopettajien kertomana?

Tekijä: Riikka Forss & Laura Jauhojärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 74 + 6

Vuosi: Syksy 2013

Tiivistelmä:

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata kasvatusnäkemysten ja opettajan työn näyttäytymistä työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kertomana. Tutkiessamme opettajien kokemuksia ja näkemyksiä, tapaustutkimus oli luonnollinen valinta tutkimusmenetelmäksi. Tutkimustamme varten keräsimme kirjoitelmat kahdelta Pohjois-Suomessa toimivalta vastavalmistuneelta luokanopettajalta. Lisäksi haastattelimme heidät. Analyysitavaksi valitsimme aineistolähtöisen kolmivaiheisen sisällönanalyysin. Opettajat kuvasivat kasvatusnäkemystään jatkuvasti kehittyvänä asiana. Kasvatustoiminnassaan he korostivat itsenäisten ja omatoimisten kansalaisten kasvattamista. Kasvatustavoitteiden saavuttamisessa he pitivät tärkeänä opettajan pedagogisesti tahdikasta toimintaa ja joustavia opetusmenetelmiä. Oppilaiden kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen kohtaaminen koettiin tärkeäksi. Luokanopettajat olivat saaneet työstään moniulotteisemman kuvan työelämässä kuin mitä koulutus oli antanut ymmärtää. Työssään ja ammatillisessa kehitymisessään he olivat saaneet tukea kollegoilta ja esimiehiltä. Opettajat pitivät saamaansa tukea erittäin tärkeänä. Haastavina asioina työssä koettiin kodin ja koulun välinen yhteistyö, työajan rajaaminen, erityisopetus, samanaikaisopetus, moniammatillisuus, oppilaiden arviointi sekä dokumentointi.

Avainsanat: aloittavat luokanopettajat, työkokemukset, kasvatusnäkemys, luokanopettajan työ

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisältö

Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet	1
1.2 Kasvatusajattelu ja kasvatuskäsitys	2
1.3 Tutkimuksia opettajan uran alkuvaiheesta	3
2 Tutkimuksen toteutus.....	5
2.1 Tutkimusongelma.....	5
2.2 Tutkimusmenetelmä.....	5
2.3 Aineiston keruu	7
2.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	9
3 Rajojen asettamista ja rakkautta sopivassa suhteessa.....	13
3.1 Oppilaan itsetunnon tukeminen.....	13
3.2 Tilannetaju ja pedagoginen tahdikkaus osana opettajan persoonallisuutta	18
3.3 Itsenäisiä oppilaita joustavin menetelmin.....	22
3.4 Opettajan esimerkillisyys, vallankäyttö ja eettiset perusteet toiminnalle	26
4 Opettajan työn rajat	32
4.1 Työn vaativuus ja palkitsevuus työssäjaksamisen keskeisimpinä tekijöinä	33
4.2 Opettajan työnkuvan laajeneminen	35
4.3 Kasvatusvastuun rajat kodin ja koulun välillä	38
4.4 Työn ja vapaa-ajan tasapaino.....	41
4.5 Opettajien työmotivaatio.....	43
5 Sosiaalinen tuki opettajan voimavarana	45
5.1 Vastuun jakamista ja yhteistyötä.....	45
5.2 Moniste lokeroon ja vinkki vauhdissa	47
5.3 Tukea, kannustusta ja arvostusta – yhdessä kasvattamista	48
5.4 Esimiehen tuki	51
6 Opettajan työn haasteita	54
6.1 Miten selvittää konfliktitilanteet ja kuinka eriyttää?	54
6.2 Miten se toimii, että on kaksi opettajaa samassa luokassa?.....	57
6.3 Mitä moniammatillisuus tarkoittaa käytännössä?	58
6.4 Kuinka arvioida oppilaita, kun sitä ei ole opetettu?	60
6.5 Mistä oma palkka koostuu?.....	61
7 Johtopäätökset	62
8 Pohdinta	64
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	64
8.2 Ajatuksia tutkimusprosessista ja tuloksista	65
8.3 Jatkotutkimusideoita	67
Lähteet.....	69

Liitteet	
LIITE 1 Tutkimuslupa	
LIITE 2 Kirjoitelman ohjeistus	
LIITE 3 Haastattelukysymykset	
LIITE 4 Ensimmäiset analyysikysymykset	
LIITE 5 Tarkennetut analyysikysymykset	

Johdanto

Tutkimme työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien näkemyksiä opettajan työstä sekä heidän kasvatustähtämystään. Tutkimuksemme toteutus oli monivaiheinen ja samalla koko ajan erittäin mielenkiintoinen prosessi. Tässä kappaleessa esittelemme tutkimusaiheemme ja tutkimuksemme tavoitteet. Määrittelemme tarkemmin kasvatustajattelu ja kasvatustähtämyst-käsitteen. Lisäksi kerromme aiemmista aiheittämme koskevista tutkimuksista.

1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksemme tavoitteena on saada selville, millaisena kasvatustähtämyst konkreettisesti näkyy jokapäiväisissä arjen valinnoissa opetuksen ja kasvatustähtämyst suhteen ja millaisena opettajan työ näyttättyy työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kertomana. Mietimme tutkimuksellemme aiheita omien kiinnostuksen kohteiden mukaan. Olemme valmistumassa olevia luokanopettajaopiskelijoita ja kasvatustähtämystuksemme ovat vaikeasti määriteltävissä, koska meillä ei ole vielä paljoa käytännön kokemusta opettajan työstä. Oli luontevaa ja mielenkiintoista tutkia vastavalmistuneita luokanopettajia, jotka ovat juuri kokeneet siirtymävaiheen koulutuksesta työelämään ja päässeet kehittämään omaa opettajuuttaan ja kasvatustähtämystään työelämässä. Tämä vaihe on meillä pian edessä, joten tutkimusprosessi tukee meitä ja motivoi näin entisestään tutkimaan aiheita. Näistä lähtökohdista käsin muodostui aihe tutkimuksellemme.

Tutkittavilla on taustallaan sama koulutus kuin meillä ja he ovat lähes samankäisiä kuin me. Tavoitteenamme on, että tutkimus antaa meille tutkijoina, niin

kuin kaikille muillekin valmistuville, eväitä tulevaisuudessa hämmöttävään työuran aloitukseen. Valmistuvat voivat tutkimuksemme avulla saada esimerkin siitä, mitä mahdollisuuksia ja vaikeuksia työelämä voi tuoda tullessaan. Tutkimuksemme aihe liittyy läheisesti myös luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen. Tutkimuksen edetessä on käynyt selväksi se, mitä koulutus on tutkimukseemme osallistuneille luokanopettajille antanut ja mistä asioista valmistuneet, työelämään siirtyneet opettajat olisivat halunneet lisää tietoa tai harjoitusta.

1.2 Kasvatusajattelu ja kasvatusnäkemys

Fullanin (1992) mukaan paremmaksi opettajaksi tullaan itseluottamuksen ja varmuuden avulla. Varmuuttaa tarvitaan etenkin opetusasioissa sekä ongelmien ratkaisussa. Opettajan varmuus ja sitoutuminen ruokkivat toinen toisiaan. Kun opettajalla on varmuutta ja sitoutuneisuutta työhönsä, hän on motivoitunut toimimaan työssään yhä paremmin. (Fullan 1992, 116–117.) Opettajan työhön, ja etenkin ongelmanratkaisutilanteisiin, varmuutta tuo myös opettajan oma kasvatusajattelun kehittäminen. Kun opettaja on selvittänyt omat kasvatukselliset tavoitteensa ja hän on varmistunut siitä, mikä käytös koulussa on hänen mielestään hyväksyttävää ja mikä ei, hän on varmempi oppilaidensa ohjaaja ja ongelmien ratkaisija. Meidän tutkimuksemme keskittyy opettajien kasvatusajatteluun. Opettajan kasvatusajattelu kuvaa opettajan kasvatukselle antamaa merkitystä. Tiivistämme kasvatusajattelun tutkimuksessamme opettajan kasvatusnäkemys - käsitteeseen. Meidän tutkimuksessa kasvatusnäkemys tarkoittaa luokanopettajien näkemystä kasvatuksesta. Selvitämme, kuinka tutkittavamme kokevat kasvattamisen työssään, mitä kasvatus heidän mielestään on ja mihin sillä pyritään. Kasvattamiseen liittyy olennaisena osana lapsen kohtaaminen. Otamme selvää, mitä opettajat ajattelevat lapsen kohtaamisesta ja kuinka tärkeää se heidän mielestään on.

1.3 Tutkimuksia opettajan uran alkuvaiheesta

Opettajan ajattelua on tutkittu jo 1960-luvulta lähtien. 1980-luvulle asti opettajan pätevyyteen liittyvä tutkimus on antanut lohduttoman kuvan opettajan tilanteesta. Lortie on väittänyt 1970-luvulla, että opettajan ammatillinen status on heikko verrattuna esimerkiksi lääkäreihin. Tämän hän perusteli sillä, että opettajalta puuttuu erityinen tietotaito, joka lääkäreillä on. Lortie piti persoonallisten ominaisuuksien tärkeyttä opettajan työssä oireena siitä, että opettajilta puuttuu varsinainen ammatillinen tietotaito. 1980-luvun alussa Schön muutti ajatuksia opettajien ammatista johtoajatuksellaan, jonka mukaan ammatillisen pätevyyden ydin on reflektio, ei tekninen rationaalisuus. 1980-luvulla myös Elbaz korosti opettajien taitoa käytännöllisenä tietoisuutena. Elbazin mukaan käytännön tieto auttaa opettajia toimimaan arjen tilanteissa ilman teoreettista taustatukea. Shulmanin mukaan pätevässä opettajassa pedagogiset taidot ja aineenhallinta sulautuvat uudenlaiseksi tiedon muodoksi. (Laursen 2006, 152–157.) Opettajan pätevyyteen liittyvä tutkimus on nostanut 1980-luvun jälkeen opettajan tietotaidon arvostamista korkeammalle.

1980-luvulla Clark ja Peterson sekä 1990-luvulla Grossman ja Calderhead ovat tutkineet opettajan ajattelua. Opettajan ajattelututkimusta on kritisoitu opettajan ajattelun tutkimisesta irrallaan opettajan toiminnasta. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402.) Tämä vaikutti päätökseemme tutkia Pro gradussamme opettajan ajattelun vaikutusta hänen toimintaansa opettajan omasta näkökulmasta. Opettajan ajattelu eli käyttöteoria ilmenee hänen toiminnassaan käyttötietona. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) avaavat käyttötiedon käsitettä Elbazia mukaillen: Käyttötiedon on todettu muodostuvan opettajan oppilaita koskevista kokemuksista, opetusmenetelmiin ja luokanhallintaan liittyvistä tiedoista ja taidoista, koulun sosiaalisen rakenteen ja laajemman yhteisön tuntemuksesta sekä oppiaine kohtaisesta ja muun muassa kehityspsykologisesta, oppimisteoreettisesta ja yhteiskunnallisesta tiedosta. Käyttöteoria on opettajan kasvatusta koskeva henkilökohtainen teoria. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404–405.)

Tutkimusaiheitamme ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet myös esimerkiksi Kaarina Laine (1993), Maria Ruohotie-Lyhty (2011) ja Seija Blomberg (2008). Laineen ja meidän tutkimuksissa yhteistä on kasvatustutkimuksen tutkiminen. Erona on kuitenkin se, että me keskityimme tutkimaan opettajien kasvatustutkimuksia ja kokemuksia työstä työuran alussa ja Laine tutki opiskelijoiden kasvatustutkimuksia koulutuksen alussa sekä niiden kehittymistä opiskeluaikana. Ruohotie-Lyhty tutki jo valmistuneita opettajia kuten mekin, mutta hän on kiinnostunut vastavalmistuneen kielen opettajan toimijuudesta ja ammatillisesta kehityksestä. Vaikka kasvatustutkimuksen kehittymistä ja opettajan ammatillisesta kehityksestä ei voi kokonaan erottaa toisistaan, mielestämme tutkimme hieman eri asioita. Opettajan ammatillinen kehittyminen on kuin yläotsikko ja me tutkimme yhtä asiaa siitä: kasvatustutkimuksen näyttäytymistä. Me painotamme tutkimustamme enemmän luokanopettajan kasvatustutkimukseen ja siihen kuinka näkemys vaikuttaa opettajan arkipäiväiseen toimintaan koulussa. Blombergin tutkimus on lähimpänä meidän tutkimustamme. Hän on tutkinut aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Hänen tutkittavansa olivat ensimmäistä vuotta pitkäkestoisessa opettajan tehtävässä, meidän tutkittavamme olivat myös työuran alkuvaiheessa olevia opettajia. Blombergin tutkimustulokset olivat monelta osin hyvin samankaltaiset kuin meidän tutkimustuloksemme.

2 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimusongelmamme, kerromme tarkemmin tutkimuksemme toteutuksesta ja valitsemistamme menetelmistä. Kerromme tarkemmin myös aineistosta, sen keruusta ja analysoinnin vaiheista. Esittelemme tutkittavat henkilöt, sekä kerromme heidän taustoistaan.

2.1 Tutkimusongelma

Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 56) mukaan tutkimuksen lopullinen aihe syntyy monien neuvottelu- ja harkintavaiheiden jälkeen. He myöntävät kuitenkin, että jostakin ideasta on lähdettävä liikkeelle, sillä opiskelijalla ei ole liikaa aikaa ihmettelyyn. Eskolan ja Suorannan (1998, 15–16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana ja avoin suunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden kietoutumista yhteen. Meidän tutkimusprosessimme oli pitkä ja monivaiheinen ja tutkimussuunnitelma on elänyt tutkimuksen aikana. Mukaan mahtui suuria tunteita niin siviili- kuin opiskeluelämän saralla. Monien vaiheiden, muutosten ja rajaamisen kautta tutkimusongelmamme muovautui tutkimusprosessin aikana seuraavanlaiseksi: Millaisena kasvatusnäkemys ja luokanopettajan työ näyttäytyvät työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kertomana?

2.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Siinä pyritään muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 85.) Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus ja tapauksessamme pyrimme kuvamaan kasvatusnäkemystä ja opettajan työtä ilmiönä. Tapaustutkimus voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa. Yleensä tapaustutkimus kohdistuu yhteen tapaukseen, mutta myös usean tapauksen tutkimukset ovat mahdollisia. (Metsämuuronen 2006, 90.) Meidän tutkimuksemme kohdistuu kahteen tapaukseen.

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi tapaustutkimuksen, koska lähtökohtaisesti haluamme paneutua kahden luokanopettajan ajatuksiin heidän kasvatusnäkemysistään ja näkemyksien heijastumisesta opettajan työhön ja koulun arkeen. Tarkoituksenamme ei ole kartoittaa laajasti työuran alkuvaiheessa olevien näkemyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin juuri tutkittaviemme ajatuksia ja toimintaa. Emme tavoittele keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia, joten emme tarvitse suurta joukkoa tutkittavia (Vrt. Metsämuuronen 2006, 168). Tavoitteenamme on onnistua kuvaamaan tutkimusprosessia tarkoin ja käsitteellistää aineistoa niin, että tulkintaa olisi mahdollista tehdä teorian avulla.

Tutkimuksessamme on kaksi tutkittavaa, he ovat molemmat uran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia. He ovat olleet työelämässä 1–3-vuotta. Leinon ja Leinon (1997) mukaan juuri ensimmäiset työvuodet ovat luokanopettajalle vaikeimmat. Ensimmäisen kolmen työvuoden aikana opettajat etsivät itseään. Alkuajan jälkeen työura alkaa vakiintua tai opettajan urasta luovutaan kokonaan. Työelämään siirtyminen voi olla järkyttävä kokemus. Työuran alkuvaiheessa olevasta opettajasta voi tuntua, että hänellä ei ole pätevyyttä hoitaa työtään, vaikka koulutuksesta olisi pitänyt saada työhön kaikki eväät. (Leino & Leino 1997, 108–109.) Käytämme tutkimuksessamme käsitettä uran alkuvaihe ja kuvaamme sillä Leinon ja Leinon tapaan opettajan uran kolmea ensimmäistä vuotta. Tutkittavamme ovat molemmat uran alkuvaiheessa ja lisäksi heidän opiskelu- ja työhistoriansa ovat samantyyppiset. Halusimme tutkittaviemme olevan samasta yliopistosta korkeintaan kolmen vuoden aikavälillä valmistuneita luokanopettajia,

koska näin ollen heidän koulutuksensa ovat pääosin samanlaiset ja heidän kokemuksensa koulutuksesta ovat rinnastettavissa keskenään.

2.3 Aineiston keruu

Sekä Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 10) että Eskolan ja Suorannan (1998, 61) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä se, että tutkittavasta tapauksesta kootaan monella tavalla tietoja. Aineistomme ovat kahden luokanopettajan vapaat kirjoitelmat aiheesta sekä tutkittavien haastattelut. Aineistomme sopii lähestymistapaamme, sillä halusimme saada laaja-alaisen kuvan kahden luokanopettajan näkemyksistä, emmekä vain pinnallista tietoa isosta tutkimusjoukosta.

Aloitimme tutkittavien etsimisen sähköpostitse. Lähetimme useisiin Pohjois-Suomen kouluihin sähköpostia, mutta emme saaneet yhtään vastausta. Seuraavaksi menimme käymään useiden alakoulujen rehtoreiden puheilla. Jossain vaiheessa eräs ystävällinen rehtori kertoi meidän tarvitsevan kyseiseltä kunnalta virallisen luvan, jotta voimme tutkia kunnan palkkalistoilla olevia opettajia. Hankimme tutkimuksellemme tutkimusluvan (ks. LIITE 1) koulupalvelukeskuksesta. Luvan saatuamme jatkoimme tutkittavien etsintää käymällä kouluilla, mutta emme saaneet tavata tutkimustarkoitukseen sopivia henkilöitä henkilökohtaisesti. Etsinnät eivät tuottaneet tulosta. Lopulta löysimme ensimmäisen tutkittavan puskaradion kautta ja hänen avullaan löysimme myös toisen tutkittavan. Tässä vaiheessa päätimme tyytyä kahteen tutkittavaan. Tutkittavat henkilöt olivat erittäin motivoituneita osallistumaan tutkimukseemme, mikä helpotti tutkimuksemme aineistonkeruuta.

Keräsimme tutkimusaineiston kahdelta luokanopettajalta. Saimme molemmilta kirjoitelmat ja haastattelut. Kirjoitelman ohjeistus oli vapaamuotoinen. Aiheena oli opettajan kasvatusnäkemys ja siihen vaikuttaneet asiat (ks. LIITE 2). Kirjoitelma toimi aiheeseen ohjaavana ja ajatuksia herättävänä tehtävänä. Molemmat

tutkittavat kirjoittivat kahden sivun kirjoitelmat. Kirjoitelmien analysoinnin jälkeen viimeistelimme vielä haastattelukysymykset (ks. LIITE 3). Toimitimme haastattelukysymykset tutkittaville etukäteen, jotta he saivat miettiä vastauksiaan hieman valmiiksi, sillä kysymykset olivat osittain pohdintaa vaativia. Toteutimme yhdessä täsmälleen samanlaiset strukturoidut yksilöhaastattelut molemmille luokanopettajille. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty, joten itse haastattelu on helppo toteuttaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002). Teimme kirjoitelmien lisäksi haastattelut, koska halusimme syventää kirjoitelmista saatuja tietoja. Lisäksi halusimme, että luokanopettajilla oli mahdollisuus tuoda esille omia kasvatusnäkemyskertomuksiaan mahdollisimman vapaasti. Koimme, että haastateltavan ilmeiden ja eleiden näkeminen oli tärkeä osa tiedonkeruuta. Ilmeet ja eleet tuovat tietoon vielä ripauksen lisää syvyyttä. Meidän oli helpompi tulkita haastateltavien sanomisia, kun olimme nähneet heidät kasvotusten.

Pohdimme onko haastattelumme strukturoitu vai puolistrukturoitu, koska Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat valmiina, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Heidän mukaansa haastattelumme olisi siis puolistrukturoitu. Metsämuuronen (2006, 115) taas rinnastaa puolistrukturoidun haastattelun Hirsjärven ja Hurmeen teemahaastatteluun, jolloin se tarkoittaa sitä, että puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole tarkasti määriteltyä kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä. Meidän haastattelussamme oli kuitenkin tarkat kysymykset, joten päädyimme siihen, että toteuttamamme haastattelut ovat strukturoituja, vaikka ne eivät olekaan valmiilla vastausvaihtoehdoilla varustettuja lomakehaastatteluja. Haastattelumme olivat tarkoin etukäteen suunniteltuja. Viimeistelimme kysymykset etukäteen ja esittämisjärjestys oli sovittu valmiiksi. (Vrt. Metsämuuronen 2006.) Haastateltavat saivat mahdollisuuden vastata kysymyksiin niin laajasti ja avoimesti kuin kokivat tarpeelliseksi, ja lisäksi he saivat kertoa lopuksi vapaasti ajatuksiaan.

Vaikka haastattelun tekeminen vaatii suunnittelua ja totuttautumista haastattelijan rooliin, meidän haastattelumme syntyivät ja toteutuivat sujuvasti. Meillä mo-

lemmilla oli aikaisempaa kokemusta tutkimushaastattelujen tekemisestä. Toteutimme haastattelut toisen tutkijan kotona kahvikupin ääressä, joten tilanteiden ilmapiiri oli rento. Haastattelimme molemmat molempia tutkittavia ja kysyimme kysymyksiä vuorotellen muutama kysymys kerrallaan. Saavutimme myös tavoitteemme, koska haastattelut todella toivat syvällistä tietoa aiheesta ja lisäksi saimme kuulla konkreettisista arjen tapahtumista luokanopettajien kertomana. Haastattelut kestivät noin tunnin kumpikin. Toteutimme haastattelut niin kuin olimme alun perin suunnitelleetkin. Ainoa suunnitelmasta poikennut kysymys oli molempien haastattelujen loppuun sama: Onko vielä jotain mitä haluaisit sanoa?

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan kirjalliseen muotoon. Pysyimme hyvin aiheessa koko haastattelun ajan, joten meidän ei tarvinnut jättää mitään kohtaa litteroimatta. Litterointi on tapa saada aineisto kirjalliseen muotoon, mutta siinä samalla tutustuimme myös tarkemmin aineistoon. Litteroimme aineiston yhdessä, sillä epäselvien kohtien kuuntelussa oli hyötyä kahdesta kuuntelijasta. Litterointi vei paljon aikaa ja litteroitua aineistoa tuli yhteensä 30 sivua. Aineistoa oli siis kaikkineen 34 sivua. Olimme tyytyväisiä täsmällisistä kysymyksistämme ja omasta haastattelukokemuksestamme, sillä ne vähensivät huomattavasti litteroitavan aineiston määrää. Tässä vaiheessa olimme lukeneet ja analysoineet kirjoitelmat sekä toteuttaneet ja litteroineet haastattelut. Sitten oli aika analysoida aineistoa syvällisemmin.

2.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Syrjälän ym. (1994) sekä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tehdä teorian avulla tulkintaa ilmiöstä sekä ymmärtää ilmiötä syvällisemmin ennemmin kuin yleistää (Syrjälä ym. 1994, 11; Eskola & Suoranta 1998, 61). Analyysimme tarkoituksena oli saavuttaa ymmärrys tutkittaviemme kasvatuksellisista ajatuksista ja sen kautta myös toimintata-

voista. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, jolloin aineisto on rajattava hyvin, jotta sen analysointi on mielekästä (Eskola & Suoranta 1998, 19). Olimme lukeneet teoriatietoa ennen tutkimusaineiston keräämistä, mutta emme kirjoittaneet sitä paljoakaan valmiiksi. Olemme tästä valinnasta tyytyväisiä, koska emme ennakkoon voineet olla täysin varmoja siitä, mitkä teemat toistuvat aineistossa ja mitkä nostamme aineistosta keskeisimmiksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110–111) esittelevät Milesin ja Hubermanin kolmivaiheisen aineistolähtöisen analyysin, johon kuuluvat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Meidän analyysimme eteni tämän mallin mukaisesti. Aluksi luimme aineistoamme useita kertoja alusta loppuun. Seuraavaksi teimme analyysikysymykset (ks. LIITE 4), joihin etsimme vastaukset toista tutkittavaa koskevasta tutkimusaineistosta kumpikin tahoillamme. Tapasimme ja huomasimme, että olimme saaneet hieman erilaisia vastauksia analyysikysymyksiin. Tämä tarkoitti sitä, että kysymykset eivät olleet tarpeeksi tarkkoja. Huomasimme myös, että jotkut haastattelukysymyksistä eivät antaneet tutkimustamme ajatellen oleellista tietoa. Karsimme tässä vaiheessa nämä kysymykset vastauksineen pois.

Pohdimme yhdessä vielä tarkoin, mitä oikein halusimme aineistosta selvittää ja tarkensimme kysymyksiämme (ks. LIITE 5). Tarkennetut analyysikysymykset ovat: 1. Mitkä tapahtumat ovat vaikuttaneet opettajan kasvatustieteen muodostumiseen? 2. Ketkä henkilöt ovat vaikuttaneet opettajan kasvatustieteen muodostumiseen? 3. Millainen näkemys kasvatuksesta opettajalle muodostui opiskeluaikana? 4. Miten luokanopettajan työ on muuttanut opettajan näkemystä kasvatuksesta? 5. Millainen kasvatustieteen näkemys on nyt? a) näkemys oppimisesta, b) näkemys lapsen kohtaamisesta, c) näkemys itsestä, d) näkemys kasvatustieteen tavoitteista ja 6. Millaisena toimintana kasvatustieteen näkemys näyttäytyy? Etsimme tarkennettuihin analyysikysymyksiin vastaukset aineistosta molemmat tahoillamme ja toisella tapaamiskerralla vastaukset olivat molemmilla samat. Olimme saaneet tehtyä tarpeeksi tarkat analyysikysymykset ja nyt meillä oli myös tarkat vastaukset niihin. Tarkennettuja analyysikysymyksiä käyttäen

analysoimme myös toiseen tutkittavaan liittyneen aineiston. Tässä vaiheessa olimme saaneet aineistomme pelkistettyä. Analyysikysymyksiä tehdessä olimme taas enemmän perillä siitä, mikä on tutkimuksemme kannalta olennaista tietoa ja mikä ei. Koska laadullinen aineisto on periaatteellisesti loppumatonta, tulee keskeiseksi aineiston mahdollisimman tarkka rajaus (Eskola & Suoranta 1998, 65). Aineistomme oli ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen tarkasti rajautunut ja olimme siksi valmiita aloittamaan seuraavan vaiheen.

Pelkistämisen jälkeen oli vuorossa analyysin toinen osa, jossa siirsimme alkuperäisen aineiston sivuun ja aloimme ryhmitellä pelkistettyä aineistoa. Lähdimme yhdessä pohtimaan laajempia teemoja analyysikysymysten vastauksissa olleiden asioiden otsikoiksi. Pohdinnan lomassa kyselimme usein toisiltamme, oimmeko tavoittaneet analyysissä ilmiön kannalta olennaiset asiat. Palasimme usein tarkistamaan analyysikysymyksiä, mutta ne pysyivät samana. Huomasimme, että moni pienempi asia liittyi toiseen ja saimme muodostettua selkeämpiä kokonaisuuksia.

Kokonaisanalyysin tuloksena meillä oli lopulta vastaus tutkimusongelmaamme. Jotta pääsimme käsittelemään vastauksiamme myös yleisellä tasolla, haimme tutkimuksemme tueksi teoreettista tietoa juuri analyysimme pohjalta saatujen pääteemojen avulla. Pääteemoiksi muotoutuivat rajojen asettaminen ja rakkaus, opettajan työn rajat, sosiaalinen tuki voimavarana ja opettajan työn haasteet.

Tutkittavat olivat tutkimushetkellä töissä Pohjois-Suomessa. Meidän tutkimuksessamme vastavalmistunut opettaja tarkoittaa luokanopettajaa, joka on valmistunut noin kolme vuotta sitten. Eli tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat olleet työelämässä 1–3 -vuotta. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi heidän taustoistaan, tai tutkimushetken työpaikoista, ei kerrota tarkemmin. Käytämme tutkimusraportissamme luokanopettajista peitenimiä Onni ja Ilona. Tutkittavat olivat tutkimushetkellä 20–30 vuotiaita. Aineistona ovat tutkittavien kirjoitelmat ja haastattelut, joista käytämme tutkimuksessamme koodeja Ki (kirjoitelma) ja Ha (haastattelu). Haastatteluista ja kirjoitelmista lainattuja kohtia on siistitty. Olemme kuitenkin pyrkineet säilyttämään lainaukset niin alkuperäisessä

muodossa kuin mahdollista. Pyrimme mahdollisimman pitkälle säilyttämään opettajien oman tavan kertoa asioista.

3 Rajojen asettamista ja rakkautta sopivassa suhteessa

Tässä kappaleessa käsittelemme luokanopettajien kokemuksia siitä, miten heidät on kasvatettu ja millainen kasvatuskäsitys opettajille itselleen on sen pohjalta muodostunut. Näkemys kasvatuksesta ohjaa opettajan toimintaa. Siksi pyrimme tuomaan näkyväksi sen, millainen näkemys on konkreettisen toiminnan taustalla. Opettajien puheissa yksi keskeinen teema oli rajojen ja rakkauden toimintaperiaate, jonka perustana ovat aina opettajien eettiset perusteet omalle toiminnalleen.

3.1 Oppilaan itsetunnon tukeminen

Tutkimukseemme osallistuneiden työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien mukaan koulussa kasvatukseen kuuluvat rajojen asettaminen, mutta myös pedagoginen rakkaus oppilaita kohtaan. Opettajien puheissa rakkaus eli oppilaista välittäminen näyttäytyi arjessa oppilaiden kokonaisvaltaisena kohtaamisena ja kuuntelemisena, mutta myös siinä, että jokaisesta oppilaasta pyritään löytämään jotain hyvää. Kun opettaja kuuntelee oppilaitaan ja löytää heistä hyviä asioita, hän tukee samalla oppilaiden itsetunnon kehittymistä. Molemmilla opettajilla on luokissaan tietyt tärkeät rajat, joista pidetään tiukasti kiinni. Opettajien mielestä on tärkeää, että oppilas oppii toimimaan sääntöjen mukaisesti ja ajattelemaan itse. Heidän mielestään oppilas on myös vastuussa omasta toiminnastaan. Opettajat kertoivat, että rajojen ja rakkauden toimintamallin kasvatustyöhönsä he ovat saaneet omasta kotikasvatuksestaan ennen opettajankoulutusta. Onni toteaa haastattelussaan, että kasvatuksesta ei tulisi tehdä liian vaikeaa, koska se on loppujen lopuksi yksinkertaista toimintaa, tietyistä periaatteista kiinni pitämistä.

Mielestäni saamani kasvatusta ei ole ollut mitään tähtitiedettä, vaan yksinkertaisia arjen asioita, rajoja ja rakkautta, mutta myös kykyä oppia ajattelemaan itse. (Ki Onni)

Minkälaisista kasvatustavakemysta on kotoa tullu, että on luotettu -- että on saanu tehdä tai harrastaa niitä omia asioita ja on kannustettu, niin ne on varmaa mitä on kotoa sitten jääny (omaan kasvatukseen). (Ha Ilona)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käydään läpi asioita, joita perusopetuksen on annettava lapselle. Perusopetuksen on annettava oppilaalle mahdollisuus terveeseen itsetunnon kehittymiseen. Oppilaiden kasvaminen ihmisinä on yksi koulujen kasvatustyön tavoitteista ja itsetunnon tukeminen on tärkeää tämän tavoitteen saavuttamiseksi. (Opetushallitus 2004, 14, 38.) Tässä kohdassa me tutkijoina alamme miettiä: mitä hyvä itsetunto sitten on ja miten itsetuntoa voidaan konkreettisesti koulun arjessa tukea? Tahkokallio (2001) pohtii itsetunnon käsitteen probleemia. Hän on tarkastellut käsitettä kriittisesti ja tullut siihen tulokseen, että itsetunnosta muodostuu varsin epämääräinen ja moniselitteinen käsite, josta ei oikein saa kiinni. Hän käyttääkin mielummin käsitettä minäkuva, joka ei ole itsetunnon vastine vaan käsitteenä paljon suppeampi ja näin helpommin ymmärrettävissä. (Tahkokallio 2001, 171–172.)

Keltikangas-Järvinen (1994) vertaa itsetunnon ja minäkuvan käsitettä seuraavasti: minäkuva on ihmisen itsemäärittelyä ja itsetunto on ihmisen minäkuvauksen positiivisten piirteiden määrä. Minäkuva on ihmisen pysyvä käsitys itsestään, itsetunnolle taas sallitaan enemmän vaihtelua. Pettymykset ja epäonnistumiset laskevat itsetuntoa ja onnistumiset nostavat sitä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 30, 64.) Ilona kertoi haastattelussaan siitä, kuinka pitää tärkeänä sitä, että oppilaiden onnistumisista tehdään näkyvää. Jatkuvasti ongelmassa oleva oppilas ei näe edes syytä käyttäytyä hyvin, jos hän saa aina kehotuksia toimia paremmin tai tehdä huolellisemmin. Siksi on tärkeää, että pienikin onnistuminen huomioidaan. Positiiviset kokemukset ja kehot auttavat itsetuntoa kehittymään hyväksi. Keltikangas-Järvisen mukaan hyvä itsetunto on tunnetta, että olen hyvä; itseluottamusta ja itsensä arvostamista; oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena; kykyä arvostaa muita ihmisiä; itsenäisyyttä oman elämän

ratkaisuissa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä sekä epäonnistumisten ja pettymysten sietämisestä (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23).

Ojanen (1994) erottaa käsitteet selkeästi kysymysten avulla. Kun puhumme minäkuvasta, vastaamme kysymykseen: Millainen minä olen? ja kun on kyse itsetunnosta, vastaamme kysymykseen: Mikä on minun arvoni ja merkitykseni? Minäkuvalla tarkoitetaan siis ominaisuuksien kuvaamista. Myös Ojanen myöntää, että itsetunto on hankalampi määritellä. Hän jakaa itsetunnon kolmeen osaluueeseen: minätietoisuuteen (oman minän välitön havaitseminen), itsearvostukseen (oman minän arvostaminen) ja itsetuntemukseen (minän rajoitusten ja vahvojen puolien havaitseminen). Itsetunto arjessa tarkoittaa usein juuri itsearvostusta tai itsetuntemusta. Arjessa voidaan ajatella, että henkilö, jolla on hyvä itsetunto, tuntee omat vahvat ja heikot puolensa ja arvostaa itseään heikkouksista huolimatta. (Ojanen 1994, 31, 41.) Opettaja voi auttaa oppilasta huomaamaan omat hyvät puolensa ja kehittämisalueensa, mutta myös opettajan on löydettävä ne ensin oppilaasta.

No mun mielestä se on opettajan työssä ihan älyttömän tärkeää, että jos tuntee sen oppilaan, niin silloin se homma voi toimiaki ja löytää siitä ymmärrystä. Varsinki jos on hankala oppilas, niin pitäis löytää siitä oppilaasta kuitenkin jotaki hyvääki. (Ha Ilona)

Myönteinen minäkuva ohjaa valintojamme hyvien tavoitteiden suuntaan eli oppilas, jolla on hyvä minäkuva, ymmärtää myös oppimisen ja läksyjen lukemisen arvon. Näin koulunkäynti ei muodostu taakaksi. Minäkuva säätelee lapsen suhdetta itseensä, ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Siksi myönteistä minäkuvan kehitystä on tärkeää tukea. Myönteinen minäkuva syntyy kannustamisen ja kehujen kautta, mutta oppilas tarvitsee myös korjaavaa palautetta. Aina ei voi vain kehua tehdystä työstä. Jos oppilas kokee tulleensa hyväksytyksi ja arvostetuksi luokassaan, hän kestää myös korjaavan palautteen ja ottaa siitä opikseen. (Tahkokallio 2001, 172–175.) Tahkokallio käyttää teoksessaan käsitettä minäkuva, mutta mielestämme edellisessä lainauksessa voisi yhtä hyvin käyttää minäkuvan tilalla käsitettä itsetunto. Mielestämme myös positiivisella tavalla hyvä itsetunto auttaa oppilasta säätelemään suhdetta itseensä ja toisiin ihmisiin sekä

ohjaamaan oppilaan toimintaa kohti hyviä tavoitteita. Oppilaiden itsetunnon kehittymisen tukeminen liittyy kiinteästi tutkittaviemme rajojen ja rakkauden periaatteeseen. Koulun arjessa tämä periaate näkyy oppilaista välittämisenä, rajojen asettamisena ja niistä kiinni pitämisenä.

Tutkimiemme opettajien puheissa itsetunnon tukeminen ja lapsen kohtaaminen ovat tapoja ilmaista pedagogista rakkautta oppilasta kohtaan. Viskarin (2003) mukaan opettamisessa on kyse oppilaan kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta oppilaan omista lähtökohdista käsin. Rakastava kasvatussuhde on hänen mukaansa dialogista kohtaamista. (Viskari 2003, 155–156.) Onni ja Ilona pitivät molemmat oppilaiden kohtaamista oleellisena asiana kasvatuksessaan.

Lapset tulee, ne haluaa kertoa miljoonia asioita sulle ja jos et sää reagoi siihen, tai jos sää oot kylmä lasta kohtaan, niin se myös tavallaan latistaa sen lapsen ja silloin se opettaminenki on ihan mahotonta. Että kyllä semmonen kokonaisvaltainen kohtaaminen mun mielestä on tärkeätä ja sillon sää pystyt luomaan sen suhteen siihen lapseen, niin että myös se opettaminen onnistuu. (Ha Onni)

-- että se ei oo sitä vaan, että minä kohtaan sen lapsen, vaan kyllä se lapsi mun mielestä voi kohdata ihan minutki. Että se on kuitenkin vuorovaikutusta. (Ha Ilona)

Vaikka rajat ja rakkaus ilmaistaan usein erillisinä asioina, myös rajat ovat oikein asetettuna rakkautta. Mattilan (2011) mukaan rajojen asettamisen tilanteet voivat joskus olla vaativia. Hän lisää, että rajojen taustalla tulisi nimenomaan olla lapsen kasvu ja kehitys eikä opettajan mukavuus tai omat tunteet. (Mattila 2011, 25.) Rajojen ja rakkauden suhteesta on myös eriäviä mielipiteitä. Esimerkiksi Tahkokallion mukaan rajat ovat rajoja ja rakkaus on rakkautta. Hän korostaa, että näitä kahta ei saa sekoittaa keskenään. (Tahkokallio 2001, 198.) Me tutkijoina taas ajattelemmekin, että mistä muusta syystä rajoja asetetaan kuin siitä, että me aikuisina välitämme lapsesta? Mielestämme rajat eivät ole vastakkainen asia rakkaudelle, vaan ne nivoutuvat yhteen. Olemme Mattilan kanssa samoilla linjoilla siitä, että myös rajat ovat oikein asetettuna rakkautta. Jos opettaja

ei välitä oppilaistaan, hän ei jaksakaan puuttua oppilaiden huonoon käytökseen, tai hän asettaa rajoja oman mukavuuden eikä lapsen kasvun ehdoilla.

Opettaja tarvitsee paitsi teoreettista myös intuitiivista ja kokemuksellista tietoa oppilaistaan, jotta hän ymmärtäisi heidän ainutkertaisuuttaan. Rakkaus opettaa opettajaa ymmärtämään oppilaitaan; heidän ilojaan, surujaan, heikkouksiaan ja parhaita puoliaan. Samalla opettajan oma myönteinen ja luottava asenne oppilaisiin kasvaa. Välittäminen ja opettajan tieto kulkevat tiukasti käsi kädessä kun puhutaan opettamisesta ja oppimisesta. (Viskari 2003, 162, 167.) Molemmat tutkittavamme arvostavat opettajan kokemuksellista tietoa.

Nyt kun on oma luokka opetettavana, olen pitänyt erittäin tärkeänä sitä, että tunnen omat oppilaani. On ollut hieno huomata, että suurimman osan oppilaista ja vanhemmista kanssa on syntynyt avoin keskusteluyhteys, mikä auttaa hurjasti kasvatustyössä. (Ki Ilona)

Lapset tuovat itsensä kouluun juuri sellaisina kuin ovat, murheineen ja iloineen. --Arkitasolla pyrin vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin mahdollisimman monipuolisesti. (Ki Onni)

Kokemuksellinen tieto oppilaista on erittäin tärkeä työväline opettajan kasvatus- ja opetustyössä. Myös Laurialan (1997) monitapaustutkimuksen mukaan opettajan tieto ei ole toiminnasta irrallaan olevaa tietoa. Opettaja kerryttää tietopankkiaan työelämässä, koska hän ammentaa tietoa ympäriltään jatkuvasti. Opettajan kokemuksellinen tieto on erottamaton osa juuri sitä kulttuuria, missä tietoa luodaan ja käytetään. (Lauriala 1997, 111–113.) Onni pyrki vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin mahdollisimman monipuolisesti ja tämä ei onnistu, jos opettaja ei tunne oppilaitaan ja heidän tarpeitaan. Ilona korostaa keskustelun tärkeyttä samasta syystä. Kasvatustyö on helpompaa kaikille, sekä koulussa että kotona, kun asioista puhutaan avoimesti hyvässä hengessä. Vaikka oppilaantuntemuksen tärkeydestä on puhuttu koulutuksen aikana, työ on tuonut tutkittaville lisää ymmärrystä asiasta. Opettaminen on mahdotonta, jos opettaja pyrki vain opettamaan luokkaa, ilman että tutustuisi jokaiseen siellä olevaan yksilöön. Viskarin (2003) mukaan opettajan ja oppilaan välille tulee etäisyyttä,

jos opettaja näkee opetuksen pelkästään tiedollisena prosessina. Oppilaat ovat opetustilanteissa kokonaisina persoonina ja tulevat erilaisista elämäntilanteista erilaisin kokemuksiin. Tunteita ja kehollisuutta ei siksi tule jättää kokonaan sivuun. (Viskari 2003, 169.)

3.2 Tilannetaju ja pedagoginen tahdikkuus osana opettajan persoonallisuutta

Uskomusten, tavoitteiden, erilaisten tarkentuvien kirjallisten ja mentaalisten suunnitelmien lisäksi opettaja tarvitsee aktuaalista ”tässä ja nyt” –ajattelua, päätöksentekoa, spontaania reagointia ja intuitiota (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 407). Manenin (1991) mukaan opetuksessa tulee usein vastaan muuttuvia tilanteita, jotka vaativat opettajalta pääasiassa suunnittelematonta toimintaa. Kyse ei ole satunnaisista tapahtumista eikä konflikteista vaan tilanteista, jotka ovat osa opetusta. Opettajan on siis osattava toimia tilanteen mukaan. (Manen 1991, 144.) Onni luottaa omaan kykyynsä tulkita ja aistia koulupäivän aikana tapahtuvia asioita ja Ilona kertoo, että monet tilanteet koulupäivän aikana tulevat niin nopeasti vastaan, että oma toiminta perustuu monissa kohtaamisissa tilannetajuun.

Luotan enemmän omaan kykyyni tulkita ja aistia niitä tapahtumia, joita silmiäni edessä päivittäin tapahtuu. (Ki Onni)

Yleistä tahdikkuutta luonnehtivat Manenin (1991) mukaan sanat huolehtivaisuus, esteettinen tarkkanäköisyys ja herkkyyys. Tahdikas henkilö on hänen mukaansa ihminen, joka on vahva ja samaan aikaan herkkä. Tällainen henkilö osaa pienten ja epäsuorien vihjeiden perusteella tulkita toisen ihmisen sisäistä elämää. Tahdikas henkilö reagoi yllättävissä ja hankalissa tilanteissa nopeasti, suoraan, varmasti ja avoimesti. Tahdikkuus ei siis tarkoita tunteilua. (Manen 1991, 125–126, 146.) Tutkittaviemme toteuttamat arjen toimintamallit kuuluvat osaksi opettajan pedagogista tahdikkuutta. Myös Mattilan mukaan kasvatusti-

lanteissa kohtaamiset ovat monenlaisia. Joskus opettajan tulee olla kasvattajana rauhallinen ja pitkäjänteinen. Joissakin tilanteissa opettaja on määrätietoinen ja jämäkkä. Oli tilanne millainen tahansa, opettaja ei saa unohtaa kunnioitusta ja myötätuntoa oppilaita kohtaan. (Mattila 2011, 26.) Tilanteet muuttuvat koulu-päivän aikana nopeasti ja opettaja joutuu reagoimaan tilanteisiin heti. Opettajana ei ehdi kovin pitkään miettiä etukäteen, miten missäkin tapauksessa tulisi toimia. Näissä tilanteissa on äärimmäisen tärkeää, että opettaja luottaa omaan ammattitaitoonsa ja muistaa edellä mainitut Mattilan sanat: kunnioitus ja myötätunto.

Usein koulumaailmassa tilanteet ovat niin muuttuvia ja yllättäviäkin, joten omaa toimintaa ehtii miettiä vasta jälkeinpäin. Oma toiminta kasvattajana tuntuu perustuvan aika pitkälle tilannetajuun, mutta taustalla vaikuttavat varmasti oma persoonallisuus sekä opinnoista saatu tieto. (Ki Ilona)

Kasvatusnäkömyksen muodostumiseen vaikuttavat Ilonan mukaan oma persoonallisuus ja opinnoista saatu tieto. Yllättävissä tilanteissa opettajan toiminta tuntuu perustuvan tilannetajuun ja tilannetaju on juuri sellainen asia, josta opettajan oma persoona käy ilmi. Siksi luokanopettajan on hyvä kehittää omaa persoonallisuuttaan. Opettaja tekee työtä persoonallaan ja opinnoista saatava tieto sekä kokemukset opettajana olemisesta kehittävät sitä. Opettajan henkilökohtainen tapa työskennellä tulee esille kaikissa opettajuuden piirteissä (Eloranta & Virta 2002, 137–138). Juuri siksi oman persoonan eli henkilökohtaisen työskentelytavan kehittymisen eteen on tehtävä töitä.

Myös Laursen (2006) on sitä mieltä, että persoonallisuus on opettajan ammatillisen pätevyyden kova ydin. Hänen mukaansa opettajan persoonallisuus on tärkeä asia, mutta niin kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleensä, hänkään ei osaa nimetä opettajalle hyviä persoonallisuuden piirteitä. Hän on käynyt tutustumassa kahteen aivan erilaiseen matematiikan tuntiin ja huomannut, että molemmilla tunneilla viihdytään ja opitaan. Opettajien persoonallisuuksista hän ei löytänyt yhteistä, mutta hän tarkasteli kuitenkin niitä ilmiöitä ja teemoja, jotka olivat yhteisiä oppitunneille: myönteinen ilmapiiri, opettajat tunsivat hyvin oppilaansa ja olivat heistä aidosti kiinnostuneita, opettajat olivat varmoja aineenhal-

linnassa, molemmilla tunneilla oli selkeät rutiinit ja opettajat olivat sopusoinnussa koulun pedagogisen linjauksen kanssa. Persoonallisuuden piirteiksi voisi edellisen mukaan sanoa aitouden ja vakuuttavuuden. Kukaan ei varmasti saa synnyinlahjanaan kykyä opettaa aidosti, vaan se täytyy oppia. Edellytykset oppimiseen, myös opettajilla, ovat erilaiset. (Laursen 2006, 9–18.) Opetustyössä on erityisesti kysymys oman persoonan tuomisesta työhön ja sen luovasta ja intuitiivisesta käyttämisestä, mutta myös oman persoonan huoltamisesta (Lindqvist 1998, 16–17). Työkokemuksen myötä opettajan persoonallisuus kehittyy varmasti myös ilman suurempia ponnisteluja, mutta persoonaansa voi tarkoituksella ohjata kehittymään haluaamaansa suuntaan.

Opettajan persoona, opinnoista saatu tieto ja työkokemus eivät ole ainoita asioita, jotka vaikuttavat opettajien pedagogiseen tahdikkauteen. Koulussa on paljon tapoja, tottumuksia ja sääntöjä, jotka ovat muovautuneet aikojen saatossa. Ne ovat syvään juurtuneita ja usein niin itsestään selvinä pidettyjä asioita, ettei niitä edes huomata kyseenalaistaa. Ne ohjaavat sekä oppilaiden, että opettajien toimintaa koulun arjessa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 65.) On tärkeää luoda oppilaille turvallinen oppimisympäristö, jossa perusasiat ovat kunnossa. Yhteiset pelisäännöt sovitaan koulussa usein opettajien ja rehtorin yhteisestä päätöksestä ja opettaja opettaa pelisäännöt oppilailleen. Opettajat luovat usein myös luokkakohtaisia pelisääntöjä, joiden avulla arki rullaa selkeämmin. Näiden yhteisten pelisääntöjen sopiminen on osa sitä kasvatustyötä, jota koulu tekee. Myös koti voi tukea koulua näiden pelisääntöjen noudattamisessa. Pitäessään yllä arjen järjestyksiä lukuisin, usein pienin ja huomaamattomin keinoin opettaja ja koulu pyrkivät samalla muovaamaan oppilaista täsmällisiä, ohjeiden ja sääntöjen mukaan kuuliaisesti ja rauhallisesti toimivia kunnan kansalaisia (Viskari & Vuorikoski 2003, 76). Onni lähtee kasvattamaan kuuliaisista kansalaisista ruohonjuuritasolta ja etenee pienin askelin kohti kokonaisuuksia.

Kasvatuksessa on lähdeittävä liikkeelle perusasioista pienin askelmin. (Ki Onni)

Jos sulla on tietyt, muutamit asiat, mistä sää pyrit pitää kiinni, etkä tingi niistä, jotka liittyy kasvatukseen, niin semmosilla asioilla voijaan päästä jo

ihan hyvään tulokseen. Että nykyään on niin hirvittävä määrä tietoa - - ja tutkimuksia on kasvatuksesta ja kasvatukseen liittyvistä aiheista, mutta mää koen, että kasvatusta ei oo mitenkään korkeamman luokan tiedettä, vaan se on aika yksinkertasta toimintaa, jossa pienet tietyt periaatteet ja niistä kiinni pitäminen tuottaa tulosta. (Ha Onni)

Pienistä asioista aloittaminen ja yhteisistä periaatteista kiinnipitäminen ovat olleet toimivia keinoja Onnin luokassa. Opettajan johdonmukainen ja tavoitteellinen toiminta auttavat oppilaita muistamaan rajansa.

Mulla on tiukat tiukat tavoitteet ja niitten eteen tehdään joka päivä töitä. (Ha Onni)

Näen itseni opettajana, joka pitää perusasioista ja perusperiaatteista kiinni. Koen olevani johdonmukainen. - - Oppilaani tietävät, mitä heiltä odotan ja he tietävät rajansa. Olen tullut siihen tulokseen, ettei opetuksesta tai kasvatuksesta tulisi tehdä liian vaikeaa. (Ki Onni)

Että sitte ko sää huomaat, että ku sä oot vuojen jotaki asiaa hokenu ja sitte ku se alkaa mennä niinku huomauttamatta, niin se on kyllä tosi mahtava tunne. (Ha Onni)

Opettaja voi kokea voimattomuutta ja turhautumista, jos tietyistä asioista joutuu muistutamaan oppilaita joka päivä. Toisaalta niin kuin Onni toteaa, se tunne on mahtava, kun asiat alkavat toimia omalla painollaan huomauttamatta. Kasvatustyössä on menty eteenpäin, kun oppilaat oppivat toimimaan ilman jatkuvaa opettajan tukea. Tutkittavillamme olikin tärkeänä tavoitteena kasvattaa itsenäiseen työskentelyyn ja toimintaan kykeneviä oppilaita.

3.3 Itsenäisiä oppilaita joustavin menetelmin

Koulussa lapset oppivat itsenäistä toimintaa, mutta myös ennen koulun alkua on hyvä harjoitella tekemään tiettyjä asioita itsenäisesti. Itsenäisyyteen kasvattaminen ei saa kuitenkaan alkaa liian aikaisessa vaiheessa lapsuutta. Tahkokallion (2001) mukaan nykyinen trendi on kasvattaa lapsista itsenäisiä mahdollisimman varhain. Lapsi kuitenkin tarvitsee huolenpitoa ja liian aikainen itsenäisyyteen kasvattaminen ei ole hyväksi lapsen kasvulle. Nykyään lapsilta kysytään kaikkeen omaa mielipidettä ja liian usein kuulee vanhempien kysyvä lapsiltään: ”Haluatko sinä?” Niinpä monet ensimmäisen luokan opettajat ovat ihmeissään, kun opettaja pyytää oppilaita ottamaan kirjat esille, lähes puolet lapsista ei ota kirjaa esille ja sanoo, että ei halua. Näin pienet oppilaat protestoivat, koska heidän mielestään aikuinen toimii väärin päättäessään heitä koskevasta asiasta. Opettajat sanovat turhautuvansa, kun kuluu monta kuukautta, ennen kuin yhteiset pelisäännöt opitaan. Opettajat johdattaisivat lapset mielellään mielenkiintoisten oppimiskokemusten äärelle. Tähän ei kuitenkaan päästä ennen kuin luokka toimii hyvin yhteen ja oppilaat pystyvät noudattamaan opettajan antamia ohjeita. (Tahkokallio 2001, 18–19.) Onnin tavoitteena on, että ensin opitaan yhteiset rutiinit ja sitten voidaan lähteä kokeilemaan erilaisempaa toimintaa.

Alussa mä käytin suhteellisen paljon opettajajohtosta opetusta ihan sen takia, että mä saan sen luokan haltuun ja sen porukan toimimaan niitten luokan rutiinien mukaisesti, mitä mä odotan. (Ha Onni)

Kun yhteiset rutiinit opitaan, on tärkeää, että opettaja luottaa myös siihen, että oppilaat osaavat. Ilona kertoi haastattelussaan, että kotoa saatu kasvatus on vaikuttanut hänen kasvatusnäkömystensä. Hän kertoi, että on pitänyt tärkeänä sitä, että vanhemmat ovat luottaneet häneen ja olleet kannustavia. Vehkalahti (2007) mukaan yhtä tärkeää kuin se, että lapsella on luotettavia aikuisia ympärillään, on se, että lapsi saa tuntea aikuisen luottavan häneen. Osana terveen itsetunnon kehittymisen tukemista on, että oppilas saa kokea muiden luottamuksen. (Vehkalahti 2007, 56.) Manenin (1991) mukaan opettajan tehtävä on

huolehtia lapsesta ja toimia niin sanotusti valmentajana, joka kulkee muutaman askeleen lapsen jäljessä ja katsoo, että lapsi käyttäytyy kunnolla. (Manen 1991, 37.) Onni pyrkii kasvatuksen suhteen siihen, että alkuvaiheessa opettaja on tuki ja turva, joka asettaa rajat ja myöhemmin hän siirtää hiljalleen vastuuta toiminnasta oppilaille itselleen (Ki Onni). Onnin toiminta osoittaa juuri oppilaisiin luottamista: ensin harjoitellaan yhdessä ja sitten oppilaiden on osattava toimia itsenäisesti ja opettaja luottaa siihen, että asiat toimivat. Onni on saanut tämän toimintamallin kasvatustyöhönsä kotoaan. Myös Ilona tavoittelee sitä, että oppilaat ottaisivat itse vastuuta toiminnastaan.

Kasvatuksen suhteen pyrin siihen, että alkuvaiheessa opettaja on tuki ja turva, joka asettaa rajat ja pitää kiinni niistä. Mitä pidemmälle kasvatuksessa mennään, sitä enemmän siirrän vastuuta oppilaille. Pidän erittäin tärkeänä sitä, että oppilas/lapsi kykenee itse ottamaan vastuuta toiminnastaan. Tämä ei kuitenkaan onnistu, mikäli lapsi ei tiedä rajojaan. En ole siis täysin vapaan kasvatuksen kannattaja. (Ki Onni)

-- että toki niinku valvon niitä tekemisiä, mutta kyllä se mun mielestä on silti vastuu sillä oppilaalla itelläänki. (Ha Ilona)

Kun opettaja asennoituu luokkaansa niin, että oppilaisiin voi luottaa, he useimmiten myös ovat luottamuksen arvoisia. Opettajan ja oppilaiden välistä luottamussuhdetta parantaa esimerkiksi yhteisten sääntöjen ja sopimusten luominen ja se, että molemmat osapuolet pyrkivät noudattamaan niitä ja konkreettisesti osoittamaan luottamustaan toisiinsa. (Vehkalahti 2007, 57.) Mielestämme opettajan suhtautuminen oppilaisiin vaikuttaa oleellisesti oppilaiden toimintaan. Esimerkiksi jos opettaja suhtautuu jo valmiiksi epäilevästi oppilaisiin, oppilaille voi tulla tunne siitä, että nyt olemme tekemisissä sellaisen aikuisen kanssa, jolle ei edes tarvitse olla luottamuksen arvoinen. Usein käy myös niin, että jatkuvasti ongelmassa olevat oppilaat saattavat toimia yllättävän esimerkillisesti silloin, kun he ovat tekemisissä ennalta tuntemattoman aikuisen kanssa. Tämä johtuu siitä, että uusi aikuinen, esimerkiksi sijainen, ei valmiiksi epäile oppilasta, vaan luottaa häneen ennakkoluulottomasti. (vrt. Vehkalahti 2007.) On siis tärkeää, että opettaja luottaa oppilaisiinsa ja antaa heille myös mahdollisuuden näyttää, että

he ovat luottamuksen arvoisia. Onni aloitti luokkansa kanssa opettajajohtoisella tyylillä. Kun luokan yhteiset pelisäännöt olivat hallussa, siirryttiin toteuttamaan erilaisia opetusmenetelmiä. Myös Ilona tavoitteli opetuksessaan toiminnallisuutta. Viskarin ja Vuorikosken (2003) mukaan opettajan käyttämät opetukselliset lähestymistavat ovat monimuotoistuneet. Perinteisten opettajajohtoisten menetelmien lisäksi ovat käytössä muun muassa ryhmätyöt, keskustelut, opintokäynnit ja projektityöt. (Viskari & Vuorikoski 2003, 77.) Monipuoliset opetusmenetelmät palvelevat paremmin monipuolista oppilasjoukkoa. Boströmin (2004, 78) mukaan joustavilla opetusmenetelmillä on positiivinen yhteys eri tyyllillä oppivien oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajan tehtävä on päättää mitä menetelmää käytetään missäkin tilanteessa. Opetusmenetelmiä on monenlaisia ja niitä voi soveltaa monin eri tavoin. Tutkittavamme olivat kokeilleet useampia menetelmiä, mutta kokivat myös oppilaiden vaikuttavan siihen, mikä menetelmä toimii ja mikä ei. Ilonalla on jäänyt opiskeluajoilta mieleen yhtenä oppimisteorian konstruktivismi. Leinon ja Leinon (1997) mukaan konstruktivistisessä opettamisen lähestymistavassa on otettava huomioon oppijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta. Oppiminen on sitä syvällisempää, mitä monipuolisemmin merkitykset nivoutuvat aikaisempaan tietorakenteeseen. (Leino & Leino 1997, 44.) Ilona on mahdollisuuksien mukaan pyrkinyt noudattamaan konstruktivistista lähestymistapaa opetuksessaan ja lisäämään toiminnallisuutta. Työelämässä kaikki ei kuitenkaan mene niin kuin oppikirjoissa. Onni on lisännyt lukuvuoden alun jälkeen erilaisia opetustyyliä.

Oppimiskäsityksistä korostettiin opiskeluaikana konstruktivismia, joka tuntui olevan "the juttu". Työelämässä tämä toimii osalla oppilaista, mutta varsinkin motivaatioltaan heikot oppilaat on vaikea saada itse innostumaan tiedon etsimisestä ja hyödyntämisestä. Tätä taitoa tulee harjoitella ja paljon. Mielestäni toiminnallinen oppiminen on myös ihanne, jota kohti pyrkiä, mutta tämä työtapa vaatii opettajalta hyvää etukäteissuunnittelua, panostusta ja ideointia. Käytännön työssä olenkin ottanut tavoitteeksi, että panostan joihinkin juttuihin viikon aikana ja että esim. päivän aikana olisi edes vähän jotain erilaisempaa toimintaa. (Ki Ilona)

Oikeastaan nautinki siitä, että saa keksiä jonku pikku asian sinne tunnille. Tai joku semmonen, että kaikki osallistuu. Vaikka onko oikein, niin peukku ylös, ja väärin niin peukku alas. (Ha Ilona)

Sitte koko ajan ollaan lisätty tekemällä oppimista ja kyllä mä niinku opetusmenetelmissä käytän sitte sitä, että osa oppii kuuntelemalla, osa oppii näkemällä, osa oppii tekemällä, että kyllä mä pyrin näitä niinku käyttämään. Ihan senki takia, että mulla on se oppilasaines --siinä on niin moneen lähtöön oppilaita, että pyrin käyttämään kyllä mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä. (Ha Onni)

Ilona on huomannut työelämässä, että jokaisella tunnilla ei voi olla toiminnallisuutta. Henkilökohtaiset opetusteoriat eivät välttämättä realisoidu ihanteiden vaatimalla tavalla, tämä on tavallista opettajaksi opiskelevilla ja varsinkin vähäisen opetuskokemuksen omaavilla opettajilla (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 409). Tavoitteet ovat muuttuneet kokemuksen myötä siihen, että Ilona panostaa tiettyihin juttuihin viikon ja päivän aikana. Onni käyttää joustavia opetusmenetelmiä tietyissä oppiaineissa.

Ympäristö- ja luonnontiedossa niin se tekemällä oppiminen ja kokeileminen on aika hyvä ja mielekäs tapa, että ei niitä asioita minun mielestä kirjasta opi. Ja sitte taas matikassa oon siirtänyt opetusta siitä kirjasta pikusen pois ja ollaan otettu paljon välineitä käyttöön, ja tehty niillä ja kokemukset siitä on tosi hyvät. Äidinkieleessä, siinä oikeestaan yhdistellään kaikista eniten, että se on niin monipuolinen juttu, että siinä on kyllä kaikki opetusmenetelmät käytössä mitä vaan mun maailma päällänsä pitää. (Ha Onni)

No sitte tekninen työ, kuvis, ja musiikki on kyllä semmosia kokeilemista ja tekemistä ja sen kautta oppimista, että niissä käytetään omaa kehoa hyvin paljon siinä tekemisessä ja oppimisessa. (Ha Onni)

Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään arvokaina ja oppimisen arvoisina (Heikkinen 2000, 14). Opettaja valitsee tiedon vä-

littämiseen sopivan menetelmän ja muotoilee tiedon sellaiseen muotoon, jolla uskoo oppilaiden sen parhaiten oppivan. Onnin ja Ilonan puheissa tulee selvästi esille se, että erilaisille oppilaille ja luokille sopivat erilaiset opetustyyli. Opettaminen on pitkälle kokeilua. Yhtä oikeaa ratkaisua ei ole, mutta kokeilemalla voi löytää sopivia tapoja opettaa ja toimia tietyn ryhmän kanssa.

3.4 Opettajan esimerkillisyys, vallankäyttö ja eettiset perusteet toiminnalle

Vaikka opettaja luottaa ammattitaitoonsa, se ei tarkoita sitä ettei työssä tulisi tehtyä joskus virheitä. Mattila (2011) kiteytti asian mielestämme hyvin: vaikka olemmekin näkemyksellisiä, meidän on hyvä pysyä luovina, avarakatseisina ja kuuntelevina. Opettaja on oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan vahvemmassa asemassa, koska on aikuinen. Opettaja ei saa käyttää valtaansa väärin ja olla tietävinään esimerkiksi, miltä lapsesta tuntuu tai mikä on lapsen paras. Oppilasta tulee kuunnella ja kunnioittaa. Ammattitaitoinen opettaja voi myös myöntää tehneensä väärin ja oppia uutta. (Mattila 2011, 49.) Mielestämme opettajan ei tarvitse kätkeä tietämättömyyttään tai kaikkia virheitään oppilailta. Virheiden myöntäminen on hyvä esimerkki oppilaille siitä, että on ihan hyväksyttävää olla joskus väärässä. Oppilaat saavat opettajalta myös toimintamallin siitä, kuinka väärässä ollessaan tulee toimia. Kasvatustehtävään liittyy keskeisesti mallina olo, halusipa sitä tai ei (Laine 1998, 112).

-- määki voin myöntää jos mää oon ollu jossai asiassa väärässä, -- tai että voi niinku ihan myöntää semmosenki että en nyt muista tätä laskua että miten tää lasketaan että selvitän sulle tämän nyt vaikka seuraavaksi tunniksi. (Ha Ilona)

On todella tärkeää, että opettajalla on riittävä ammatillinen itseluottamus. Opettajan itseluottamus perustuu tietoisuuteen siitä, mitä tekee ja miksi. Hänellä tulee olla kyky kestää rajallisuutta, omia virheitään ja opettajan tulee rohkeasti

yrittää uudelleen lisää oppineena. (Mattila 2011, 25.) Ammatillinen itseluottamus on varmasti sellainen asia, joka kehittyy työkokemuksen myötä. Miten vastavalmistunut luokanopettaja voisi olla täysin ammatillisesti itsevarma, kun pidempiaikainen työkokemus puuttuu kokonaan. Omien työelämän kokemusten, onnistumisten ja virheiden, kautta ammatillinen itseluottamus kehittyy vahvemmaksi.

Varmasti niinku vaikempina (asioina työssä) on myöskin se, että on nuori opettaja ja tarvis totta kai varmuutta. Pitäis voida sanoa, että asiat on nyt näin ja näin, että hirveen paljon tulee sellasta, että alkaa miettii ja vähä kyseenalaistaanki ehkä liikaa niitä omia juttuja. (Ha Ilona)

-- kun ihmisten kans tekee töitä ja lasten kans tekee töitä, niin sä joudut koko ajan kysymään iteltäs perusteluja tietyille asioille. Se on hirvittävän semmosta kasvattavaa, sää kehityt koko ajan ite, ku sä joudut puntaroimaan tiettyjä päätöksiä. Mikä on oikein ja mikä väärin. (Ha Onni)

Onni on kysynyt perusteluja itseltään erilaisille asioille koulun arjessa. Perusteluja haetaan omien toimintalinjojen rakentamiseksi, mutta myös siksi, että omaa toimintaa pitää osata perustella myös oppilaille ja oppilaiden vanhemmille. Oppilaista kannettava vastuu perustuu ajatukseen opetustyöstä moraalisenä toimintana, jossa oppilaan kasvu kohti hyvää elämää on opettajan ensisijainen päämäärä (Leino & Leino 1997, 99). Opettajuuden alkupolulla päätösten puntaroiminen vie enemmän aikaa kuin pidemmän aikaa työelämässä olleilla konkariopettajilla. Päätösten puntaroiminen ja erilaisten arjen ratkaisujen tekeminen kehittävät pikkuhiljaa nuoren opettajan arvomaailmaa vahvemmaksi. Vaikka Onnin kirjoitelmasta ja haastattelusta kävi selväksi, että hänellä on selkeät tavoitteet, mitä kohti pyritään, silti hän joutuu koko ajan kysymään itseltään perusteluja. Koulun arjessa tapahtuvat tilanteet eivät ole yksiselitteisiä ja jokaisessa tilanteessa on omat erityispiirteensä. Kun tilanteista selvittää kunnialla, opettaja tulee varmemmaksi omista ajatuksistaan ja myös ammatillinen itsetunto vahvistuu.

Opettajan itsetunto pysyy hyvänä, kun hän pyrkii aktiivisesti uudistamaan työtään. Samalla myös työmotivaatio pysyy korkealla ja opettaja saa tyydytystä oppilaidensa menestymisestä. (Syrjäläinen 2002, 37.) Viskarin mukaan oppilasta voi auttaa menestymään ja oppilasta voi ymmärtää, jos opettaja itse kehittää ammattitaitoaan myös itsetuntemuksensa osalta. Jokainen, joka edes kysyy mielessään, miten pedagogista rakkautta on mahdollista toteuttaa opetustyössä, on jo ottanut ensimmäisen askeleen sitä kohti. (Viskari 2003, 156.) Molemmat tutkittavamme kertovat, että ovat kyseenalaistaneet omaa toimintaansa ja mielestämme oman toiminnan kyseenalaistaminen on keino kehittyä. Myös pedagoginen rakkaus välittyy opettajien kirjoituksista ja puheista. Ajatukset oppilaisiin tutustumisesta, heidän kohtaamisesta ja kuuntelemisesta sekä oman toiminnan kehittäminen kertovat siitä, että tutkittavamme välittävät oppilaistaan ja he tiedostavat sen, että ilman kokemuksellista tietoa oppilaista opettamiseen ei onnistu. Hyvä opettaja pyrkii hyvään sekä oppilaiden kasvatuksessa että omassa ammatillisessa kasvussa (Leino & Leino 1997, 99).

Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tutkittu luokanopettajien eettisiä perusteita, arvotaustaa tai opettajien arvojen yhteyttä heidän kasvatuskäsityksiinsä. Tutkittavien arvot kuitenkin heijastuvat heidän puheissaan. Kasvatustyötä tehdään juuri arvojen pohjalta ja säännöt ovat olemassa sitä varten, että arvoja opittaisiin ja niiden mukaan elettäisiin. Aineistosta nostamaamme yhteen ydinasiaan, rajojen ja rakkauden toimintaperiaateeseen, liittyy läheisesti opettajan eettisyys. Rajoja tulisi asettaa koulussa juuri yhteisten tavoitteiden ja arvojen mukaisesti. Tavoitteiden tulee vastata arvoja ja toisinpäin.

- vaikka ei asenteita haluaakaan opettaa, mutta varmasti tulee opettaneeksi paljon sitten niitten oppiaineitten ulkopuolelta. (Ha Ilona)

Lapsi oppii aikuisen arvomaailmaa muutenkin kuin suoranaisten kasvatuksen kautta. Lapselle tärkeät aikuiset välittävät lapselle arvoja esimerkillään, mutta myös puheillaan. Perusarvot ovat kaikille samat. Mattila (2011) kutsuu kaikille samoja perusarvoja objektiivisiksi arvoiksi. On kuitenkin tärkeää muistuttaa lasta siitä, että hänen ei tarvitse omaksua kaikkia samoja arvoja kuin vanhemman tai opettajan. Jokaisella ihmisellä on perusarvojen lisäksi omia arvoja. Mattila

käyttää näistä nimitystä subjektiiviset arvot. Subjektiivisina pidettäviä arvoja ovat esimerkiksi rehellisyys ja avoimuus. Arvot ovat elämän suuntaviivoja, joita seuraamalla elämästä tulee hyvää. (Mattila 2011, 118–120.) Toisten ihmisten arvot eivät välttämättä sovi omaan arvomaailmaan, mutta toisten ajatuksia tulee kuitenkin kunnioittaa. On hyväksyttävä se, että jokainen arvostaa hieman erilaisia asioita. Koulussa on pidettävä tiukasti kiinni kaikille yhteisistä perusarvoista, mutta muistettava myös jokaisen oikeutena mahdollisuus erilaisiin subjektiivisiin arvoihin. Onnin subjektiiviset arvot sopivat myös objektiivisiksi arvoiksi koulu-maailmaan:

--toisen huomioonottaminen, erilaisten ihmisten kanssa toimiminen, toisen kuunteleminen, pitkäjänteisyys sekä yhdessä tekeminen ovat tekijöitä, joita pidän erittäin tärkeinä nykykasvatuksessa. (Ki Onni)

Vaikka emme tutkittavilta suoranaisesti arvoja kysyneetkään, seuraavasta Ilonan haastattelusta poimitusta kommentista voi päätellä hänen arvostamia toimintatapoja.

-- jos niinku tulee semmonen tilanne, että alakaa tökkii joku homma eikä luonnistu, niin ne on tottunu siihen, että oven ulkopuolelle ja nyt puhutaan. (Ha Ilona)

Ilona arvostaa sitä, että jos työnteko ei suju, asiat puhutaan selviksi. Asioita ei jätetä hautumaan, jotta ne eivät päivän mittaan paisuisi liian suuriksi. Kun asiat selvitetään ja puhutaan heti, työntekoa voi jatkaa uudelleen puhtaalta pöydältä. Joissakin tilanteissa on hyvä antaa aikaa oppilaalle purkaa mieltään. Työnteosta ei välttämättä tule mitään, jos joku mieltä painava asia on ylisepäsemättömänä mielessä. Työskentelyn kannalta voi olla tehokkaampaa sysätä työt hetkeksi sivuun, selvittää asia ja jatkaa uudelleen paremmalla mielellä.

Suhteellisen lähekkäin asuvilla ja samaan kansaan kuuluvilla on yleensä samanlaisia arvoja, mutta myös yksilöllistä arvojen kehittymistä tapahtuu enemmän tai vähemmän. Lasta lähellä olevista aikuisista riippuu, millaisia vuorovaikutussuhdemalleja lapsi kohtaa ja miten hänen mielenkiinnon kohteitaan rajoite-

taan tai miten mielenkiintoa rohkaistaan. Myös opettaja voi osaltaan vaikuttaa siihen, millaisten positiivisten ja negatiivisten arvojen kanssa oppilas joutuu tekemisiin. Olennainen asia lapsen arvojen kehittämisessä koulumaailmassa on se, että opettajalla itsellään on selkeä käsitys omista arvoistaan ja näin ollen rohkeus ohjata oppilasta. Arvomaailmaltaan vahva aikuinen uskaltaa myös tarvittaessa rajoittaa lasta. (Solasaari 2011, 40–41.) Molemmat tutkittavistamme olivat päätyneet kyseenalaistamaan toimintaansa opettajana. Heillä on varmat arvot, mutta opettajana kehittyminen edellyttää välillä pysähtymistä miettimään mitä oikein on tekemässä. Syrjäläisen (2002) mukaan opettajan työn kehittäminen on jatkuvaa pohtimista ja uuden kokeilua (Syrjäläinen 2002, 127). Arvomaailma oli kummallakin tutkimallamme opettajalla niin vahva, että he pystyivät varmin ottein ohjaamaan ja rajoittamaan oppilaitaan. Lindqvistin mukaan opettajan arjen etiikka on arvojen ja elämäkokemuksen sisäistämiseen perustuvaa kykyä oman toiminnan kriittiseen arviointiin. Vaikka opettajan toimintaa ohjataan esimerkiksi lailla ja asetuksilla, ammattietiikka ei perustu ulkopuoliseen kontrolliin. Se on vapaaehtoista sitoutumista itselle asetettuihin tavoitteisiin ilman palkkion toivetta. (Lindqvist 1998, 15.)

Opettajan ammatti on eettinen ammatti, koska opetus ja kasvatustilanteet ovat voimakkaasti arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa. Opetus- ja kasvatustilanteet ovat eettisesti herkkiä, koska toisena osapuolena on vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä lapsi. Opettaja joutuu myös miettimään vastuitaan oppilaista heille itselleen, vanhemmille, kollegoille sekä yhteiskunnan eri tahoille. Näiden eri tahojen, ja hyvin usein myös erilaisten näkemysten, välillä työskennellessään opettaja joutuu etsimään työlleen arvopohjaa ja ammattieettisiä periaatteita. Opettajalla on ylipäätään suuri vaikutus siihen, millaisia tulevaisuuden kansalaiset ovat. Ei siis ole yhdentekevää mitkä ovat opettajan työn keskeiset tavoitteet. (Räsänen 1998, 32–33; Atjonen 2005, 53–54.) Tutkimuksessamme olemme pohtineet opettajan eettistä toimintaa lähinnä luokkahuoneessa oppilaiden kanssa. Campbellin (2003) mukaan on tärkeää, että luokkahuoneen sisällä opettaja ja oppilaat kohtelevat toisiaan hyvin ja että oppilaat ovat myös toisilleen ystävällisiä. Aikuisten tulee kuitenkin muistaa myös se, että eettisiä arvoja välittäessään on hyvin tärkeää miettiä, kuinka opettajat ja muu henkilökunta kohte-

levat toisiaan. Oppilaat oppivat aikuisilta myös silloin, kun varsinaista opettamista ei tapahdu. (Campbell 2003, 58.) Opettajan tunteet, opitut mallit, moraaliset asenteet ja teot tekevät opettajan pedagogisesta rakkaudesta näkyvää. Hyvän opettajuuden edellytys on myös siinä, että opettaja pitää huolta itsestään. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, joten on tärkeää voida itse hyvin. Uupunut opettaja ei jaksa nähdä eikä kuulla oppilaitaan. (Määttä 2005, 216–217.)

4 Opettajan työn rajat

Työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien tutkiminen osoitti, että tunnollisuus tehtävää työtä kohtaan oli tutkittaville merkittävää. Tämä asetti opettajille lisähaasteita, sillä omaa työssäjaksamista pidettiin merkittävänä asiana. Opettajien mielestä oppilaat kärsivät, jos he eivät osaa vetää työlle ja vapaa-ajalle rajoja. Tutkittavat kokivat opettajan työn olevan siinä mielessä loputonta työtä, ettei työlle ole määrätty tiukkoja kriteerejä, vaan työaika, työhön kuuluvia tehtäviä ja työn laatua on itse osattava säädellä. Blomberg (2009) mainitsee, että työelämään siirtyminen on erittäin herkkä vaihe opettajan uralla. Kun opettajan koulutus ei vastaa riittävästi työelämän todellisuutta, se nopeuttaa työuran alkuvaiheessa olevien opettajien luopumista ammatista, johon he ovat saaneet 4–5 vuoden koulutuksen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ on arvioinut, että Suomessa joka viides opettaja jättää ammatin muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan. Pääkaupunkiseudulla peräti joka kolmas päätyy lopettamaan luokanopettajan työt. (Blomberg 2009, 119.) Opettajien ammatinvaihtoinnokkuuden ja työn vaativuuden vuoksi nostimme yhtenä teemana aineistosta opettajantyön rajat. Tässä kappaleessa käsittelemme luokanopettajien kokemuksia työssäjaksamisesta ja työstä erityisesti työn rajaamisen näkökulmasta, sillä tutkimuksemme osoitti, että opettajan on osattava rajata työnsä hyvin monella tapaa. Keskeisimmiksi rajaamista vaativiksi asioiksi nostimme aineistosta kodin ja koulun välisen kasvatusvastuun rajaamisen, työn ja vapaa-ajan välisen tasapainon, työnkuvan laajenemisen ja työmotivaation säilymisen opettajan työn viidakossa.

4.1 Työn vaativuus ja palkitsevuus työssäjaksamisen keskeisimpinä tekijöinä

Työssäjaksaminen oli hyvin merkittävässä roolissa opettajien puheissa. Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustuessamme ja kentällä asiasta keskusteltaessa saimme huomata, että oma hyvinvointi jää opettajilla usein taka-alalle, varsinkin ensimmäisten työvuosien aikana. Työuran alussa on näytettävä kyntensä ja etsittävä paikkansa työyhteisössä, mutta itselleen tulisi olla myös armollinen. Työkyky muodostuu yksilön voimavarojen ja työn vuorovaikutuksesta (Savolainen 2001, 12). Kun opettaja huolehtii omasta jaksamisestaan, jaksaa hän huolehtia paremmin myös oppilaistaan ja kun opettajalla on hyvä päivä, myös oppilailta on parempi olla. Hyvän tasapainon löytäminen tuo työhön lisää tekemisen iloa.

Tutkittavamme kokivat työn raskaaksi, mutta antoisaksi. Monet tutkijat ja kentällä toimivat opettajat näyttävät olevan yksimielisiä siitä, että opettajan ammatti on muuttumassa entistä haasteellisemmaksi (Willman 2000, 107). Ajanhallinta on todettu yhdeksi merkittäväksi tekijäksi työssä jaksamisessa. Virallisen tason uudistukset ovat tuoneet opettajien arkeen dramaattisesti lisää kiirettä. Aikaa ei riitä enää juuri opetukseen ja sen suunnitteluun. (Syrjäläinen 2002, 127.) Tutkimuksemme osoitti, että opettajan työ ei ole helppoa. Onni oli kohdannut työn vaativuuden, mutta koki myös saavansa työltä paljon.

Opettajan työ on kovaa työtä, se ei oo kaheksasta iltapäivä kahteen, vaan se kestää se työpäivä pitempään, että tuota ei siinä helpolla pääse, mutta toisaalta se antaa myös paljon. (Ha Onni)

Tutkittavamme kokivat palkitsevana arjessa konkreettisten oppimistulosten näkemisen opetettavassa luokassa. Myös huumori auttoi heitä jaksamaan. Savolaisenkin (2001, 19) mukaan hyvät työtulokset aiheuttavat työtyytyväisyyttä.

Että sitte ko sä huomaat, että ku sä oot vuojen jotaki asiaa hokenu ja sitte ku se alkaa mennä niinku huomauttamatta, niin se on kyllä tosi mahtava tunne. (Ha Onni)

Positiivisia juttuja on monesti myös semmoset ihan niinku että semmonen tilannekomiikka mitä sattuu että sitte nauretaan oikeesti veet silmissä että sen avulla jaksaa ihan älyttömän hyvin että ei tartte sitte aina olla niin vakavana oppilaitten kans. (Ha Ilona)

Opettajien työmäärä ei ole lisääntynyt pelkästään suurten virallisen tason uudistusten myötä. Samaan aikaan yhteiskunnassa ja elämisessä on tapahtunut selkeitä muutoksia, jotka heijastuvat luokkahuoneisiin. Oppilaat tarvitsevat yhä yksilöllisempää opetusta, yksilöllisempää kohtaamista ja huolenpitoa. Samalla kun syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrä on kasvanut, myös niiden oppilaiden määrä on kasvanut, jotka ovat erityisen tietoisia oikeuksistaan ja kotien turvin vaativat opetukselta ja koulunpidolta entistä enemmän. (Syrjäläinen 2002, 92.)

Opettajan työ on henkisesti kuormittavaa ihmissuhdetyötä, johon kohdistuu vaatimuksia useista suunnista (Savolainen 2001, 28). Opettajalta odotetaan yhä suurempaa muutosalttiutta ja tehokkuutta samalla kun hän väsyy ja uupuu (Syrjäläinen 2002, 94). Tutkittaviemme mukaan koulutus ei anna täysin realistista kuvaa opettajan työn vaativuudesta. Päälimmäisenä Ilonalla ja Onnilla oli mielessä kaikki vaatimukset, mitä opettajien tulisi täyttää, mutta opettajien jaksamisesta ei heidän mukaan oltu puhuttu koulutuksessa tarpeeksi, jos ollenkaan.

Olen erittäin onnellinen siitä, että tein opettajantöitä jo opintojeni aikana. Ero luokanopettajaopinnoilla ja arjen työllä on kuin yöllä ja päivällä. Olen onnellinen siksi, että olisin varmasti loppuun palamisen kynnyksellä, mikäli olisin astunut yliopiston pumpulimaailmasta suoraan työelämään. Kasvatusnäkömykseni on muuttunut sillä tavalla, etten pyri työssäni liian suureen tehokkuuteen. (Ki Onni)

Opettajan jaksaminen on yks asia mihin mistä mun mielestä vois puhua myös luokanopettajakoulutuksessa, että ei opettajan tarvi olla töissä 24/7. (Ha Onni)

Moni opettaja varmasti tiedostaa, miten voisi aina olla parempi, mutta mielestäni on erittäin tärkeää löytää tasapaino omaan työhön. (Ki Ilona)

Tutkittavamme kokivatkin, että eivät jaksaisi työssään yhtä hyvin, jos eivät olisi saaneet sijaistamalla realistisempaa kuvaa opettajantöistä jo opintojen aikana. He myönsivät myös loppuunpalamisen riskin olevan olemassa. Omasta työssä-jaksamisestaan on siis osattava huolehtia.

4.2 Opettajan työnkuvan laajeneminen

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä –hankkeen tutkimustulosten mukaan opettajan työnkuva on muuttunut raskaammaksi ja työtehtävät ovat pirstaloituneet huomattavasti viime vuosien aikana. Opettajat kuvaavat työtehtäviensä lisääntyneen, jolloin itse opetustyölle jää vähemmän aikaa. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 30.) Syrjäläisen (2002) mukaan koulutyö on ratkaisevasti muuttanut luonnettaan, ja opettajan työhön on tullut uusia tehtäviä opetustehtävän lisäksi. Yleinen yhteiskunnallinen ja jopa globaali kehitys eivät ole ainoita tekijöitä, jotka asettavat suuria odotuksia opettajan työlle. Työhön kohdistuvia odotuksia löytää opetussuunnitelman perusteista ja muista julkaisuista, joissa opettajuutta käsitellään. Kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ja tutkimukset ovat omiaan luomaan uusia odotuksia opettajan työlle. Enää ei riitä, että olet opettaja ja kasvattaja, vaan opettajan työssä vaadittavat valmiudet edellyttäisivät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta. Opettaja on sosiaalityöntekijä, poliisi, tuomari, sairaanhoitaja, joskus psykiatri ja psykologi. Hänen on toimessaan kyettävä vaativiin filosofisiin kysymyksenasetteluihin. On nähtävä tulevaisuuteen ja analysoitava tätä päivää. On hyvä tietää myös menneisyys. (Syrjäläinen 2002, 62, 68, 94.)

Opettajien työnkuva on laajentunut vuosikymmenien kuluessa huomattavasti, mutta edelleen opettajien tärkein tehtävä tulisi olla oppilaiden opettaminen. Mella-Aho ja Vahala (2010) ovat tutkineet Pro gradussaan luokanopettajien työtä ja työhyvinvointia. Heidän tutkimuksessa todettiin, että opettajat joutuvat tekemään paljon sellaista, mikä ei kuulu heidän työnkuvaansa. Eräskin heidän tutkittavansa totesi, että: ”Tuntuu että mie oon äiti, poliisi, sairaanhoitaja, tai mun pitäis olla, sosiaalityöntekijä ja vielä perheterapeutti.” (Mella-Aho & Vahala 2010, 68.) Myös meidän tutkittavamme ottivat puheeksi opettajan roolin rajaamisen ongelmat. Ilona piti roolin hakemista kuormittavana ja työtehtävien rajan vetämisestä vaikeana. Yhteistyön tekemisen tarve muiden tahojen kanssa oli yllättänyt hänet. Koulutus antoi suppeamman kuvan opettajan roolista, kuin mitä työelämä oli myöhemmin osoittanut.

Siinä täytyy välissä olla lääkäri ja poliisi ja kaikkea muuta. Sitte hirveen vaikeeta vetää välissä se raja, että mikä on se minun homma ja mitä kuuluu sitte taas jo seuraavalle. (Ha Ilona)

Monet työt ovat muuttuneet vuosin varrella, niin myös opettajan työ. Vanhoihin tutkimuksiin tutustuessa kävi kuitenkin ilmi, että roolien hakeminen on aiheuttanut päänvaivaa opettajille jo vuosikymmeniä sitten. 1980-luvulla julkaistujen tutkimusten mukaan opettajilla oli jo tuolloin rooliepäselvyyttä, joka aiheutti roolistressiä. Roolin etsimisen vaikeutena olivat lähinnä omien odotusten ja ulkopuolisten odotusten yhteensovittamisesta aiheutuva ristiriita. Roolistressi vaikutti myös opettajien hyvinvointiin. Tuolloin opettajan rooliin katsottiin kuuluvan kasvatustehtävät, eri tahoilta tulevat paineet, kollegojen odotukset sekä työn vastuun laajuus. (Mäkinen 1980, 7–8; Ojanen 1982, 70; Woods 1990, 174.)

Tutkimuksemme mukaan opettajilla on edelleen samanlaisia roolin rajaamiseen liittyviä ongelmia. Asian kanssa kamppailtuaan Ilona on ymmärtänyt omat rajansa ja pitää niitä oikeina. Omien rajojen tunnistaminen on opettajalle tärkeää, sillä kaikkien toiveita ei voi täyttää (Vuorikoski 2004, 38). Opettajalla on ylipaisuneen kasvatusvastuun ohella kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei koskaan voi vastata (Syrjäläinen 2002, 96). Ei siis ole ihme, jos opettajat kokevat välillä riittämättömyyden tunteita.

Opettajan ei siis tarvitse, eikä saa yrittää hoitaa kaikkea oppilaan elämässä meneillään olevia asioita. Tosin tämän rajan vetäminen ei ehkä aina ole helppoa. (Ki Ilona)

Opettajien jaksamisongelmat ovat olleet esillä viime vuosina ja myös opettajan ammattikuvan ylilaajenemisesta puhutaan paljon. Opettajan työhön on tullut opetustyön lisäksi koulun kehittäminen, joka on lisännyt suunnittelua, dokumentointia ja yhteistyöpalavereita. (Viskari & Vuorikoski 2003, 62–63; Syrjäläinen 2002, 83, 91.) Dokumentoinnista on tullut osa jokapäiväistä opettajan työtä. Opettajan on kirjattava erittäin paljon asioita ylös, kuten esimerkiksi kaikki välienselvittelyt, pienetkin tapaturmat, vanhempien kanssa käytyt keskustelut ja jopa oppilaiden sokeriarvoja ja vireystilaa. Nämä dokumentit toimivat sitten todistusaineistona, jos asiat nousevat myöhemmin esille jostain syystä. Opettajan on edellä mainittujen asioiden lisäksi kirjattava myös perinteisesti opettajan työhön kuuluvat asiat. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaiden tekemättömät tehtävät, poissaolot, oppilaiden suoritukset kokeista ja läksyjenkuulusteluista sekä tuntiaktiivisuudesta. Päivittäisten kirjallisten töiden hoitamiseen kuluu paljon aikaa. Kaikki aika on pois opetuksen suunnittelusta ja itse opetuksesta. Lisäksi opettajat ovat usein osallisina koulun kehittämistyössä. Kehittämistyö vaatii paljon dokumentointia ja erilaisia palavereja. Myös meidän tutkittavamme mukaan opettajilla on opetustyön lisäksi paljon muita tehtäviä, joihin he kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta. Tutkittavat kertoivat dokumentoinnin olevan haastavaa ja työlästä, sillä he eivät saaneet siihen minkäänlaisia eväitä koulutuksen aikana.

Ja nykyään tuo dokumentointi on tosi tarkkaa, sun pitää dokumentoida käytännössä kaikki asiat, niin kyllä joku semmonen alkeiskurssi vois olla ihan hyvä ja tiiän että monelle muullekki opettajalleki ku mulle se olis varmasti hyvä. (Ha Onni)

Välijärven (2005, 120) mukaan monia opettajiin kohdistuvia odotuksia analysoitaessa ja heidän omia tulkintojaan arvioitaessa opettajan työn vaatimusten kirjo on jatkuvasti kasvava ja lähes vailla ääriä.

4.3 Kasvatusvastuun rajat kodin ja koulun välillä

Kodin ja koulun vuorovaikutus on opettajan työn tunnepitoisinta ja herkintä aluetta. Opettajan taito luoda luottamukselliset suhteet oppilaiden vanhempiin on opettajan ammatillisen osaamisen ydintä. Opettaja ei toimi kasvattajana yksinään, vaan kasvatusta tapahtuu niin kotona kuin koulussa sekä laajemmin koko yhteiskunnassa. (Blomberg 2009, 118, 131.) Tämä vastuu vaikuttaa kuitenkin valuvan yhä enemmän koulun harteille. Syrjäläisen (2002) mukaan opettajat ovat joutuneet ottamaan perheille kuuluvaa kasvatusvastuuta liiaksi. Yksi keskeinen muutos opettajan työssä liittyy kasvatusvastuun lisääntymisen myötä tulleisiin uusiin vaateisiin. Tällä hetkellä puhutaan yleisesti vanhemmuuden häviämistä. Sanotaan, että vanhemmuus on kateissa. (Syrjäläinen 2002, 94–96.) Lapsen kannalta riittämättömän vanhemmuuden olemus on tavalla tai toisella se, ettei vanhempi ole riittävän paljon ja riittävän turvallisesti läsnä (Mattila 2011, 149). Kohosen ja Kaikkosen (1998) mukaan perhe on edelleenkin lasten ja nuorten ensisijainen kasvuympäristö. Heidän mielestään koulu ei voi ottaa vastuuta yhteiskunnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta tai murroksen aiheuttamista sosiaalisista ongelmista, joskin se joutuu kohtaamaan niiden seurauksia oppilaiden kautta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.) Tutkimuksemme osoitti, että vanhemmuuden katoaminen näkyy opettajan arjessa. Onni oli huolissaan lasten ja vanhempien välisistä suhteista, tällainen huoli kuormittaa opettajia. Ilona oli huomannut, että kasvatusvastuuta vieritetään helposti opettajien niskaan.

Usein tuntuu, että lasten elämästä puuttuu se aikuinen, jolle voi purkaa itseään. (Ki Onni)

Kasvatustyö kuuluu kuitenkin ensisijaisesti vanhemmille ja olen huomannut, että välillä saa olla aika tarkkanakin siitä, mihin asioihin opettajana puuttuu. (Ki Ilona)

Opettajat toivovat vanhemmilta yhteisvastuullisuutta kasvatuskysymyksissä sekä enemmän aikuisuuteen kuuluvaa vastuullista huolehtimista ja ohjaavaa kasvatustuetta lapsista (Blomberg 2009, 131). Mitä enemmän opettajat joutuvat ottamaan vastuuta kasvatuksesta, sitä huonommin he voivat (Syrjäläinen 2002, 96). Olennaisena osana opettajien jaksamiseen vaikuttaa yhteistyön sujuminen kodin kanssa. Kodin vastuu ja koulun vastuu lasten kasvatuksessa oli tutkittavimmme mukaan jossain määrin hukassa. Kodin tehtävä on kasvattaa lasta ja tukea häntä koulutiellä. Koulussa lapsi on ensisijaisesti oppimassa, mutta kentältä kuuluu usein päinvastaisia kokemuksia. Onni koki, että suuri osa hänen ja oppilaiden yhdessä viettämästä ajasta kuluu nimenomaan kasvatuksellisiin tehtäviin.

Karkea arvioni on, että olen 70% kasvattaja ja 30% opettaja. Suurin osa ajastani menee kasvatukseen liittyviin tehtäviin. (Ki Onni)

Parhaissa tapauksissa koti ja koulu vetävät yhtä köyttä ja yhteistyö kasvatuksessa toimii, silloin opettaja voi keskittyä enemmän opetuksellisiin asioihin ja keskustella avoimesti lapsen asioista vanhempien kanssa. Näin opettajakin saa tehdä opetustyötä ja kohdistaa energiansa siihen, silloin myös opettaja jaksaa paremmin olla oppilaille opettaja, eikä täysipäiväinen kasvattaja. Vanhempien rooli lastensa, mutta myös opettajien työn tukijoina on merkittävä (Willman 2000, 114). Hyvä keskusteluyhteys vanhempien kanssa oli auttanut Ilonaa merkittävästi.

On ollut hieno huomata, että suurimman osan oppilaista ja vanhemmista kanssa on syntynyt avoin keskusteluyhteys, mikä auttaa hurjasti kasvatustyössä. (Ki Ilona)

Usein arjen keskellä tarjoutuu monenlaisia tilaisuuksia keskustella vanhempien kanssa lapsen elämään liittyvistä asioista. Keskustelu voi olla arkipäiväistä jutustelua, jonka perusviesti on, että lapsi on molemmille osapuolille tärkeä. Vanhempien kuunteleminen, ajatusten vaihto ja yhteisen linjan löytäminen on tärkeää. Lasten kanssa työtä tekevien ja vanhempien yhteistyötä tarvitaan aina ja onnistuneena se koituu lasten parhaaksi. (Mattila 2011, 139–141.) Tutkimuk-

semme osoitti, että yhteistyön toimiminen oli opettajien mielestä merkittävässä asemassa koulun arjen sujumisessa.

Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö on yhteen köyteen vetämistä. -- Varsinkin haasteellisten oppilaiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää, että koulussa tehdyt töppäykset huomioidaan myös kotona. (Ki Ilona)

Yhteistyön peruselementti on aina keskustelu, jonka pohjaksi tarvitaan molempien puolin arvostava asenne (Mattila 2011, 139). Etenkin uran alkuaikoina opettajan voi olla vaikeaa saada arvostusta oppilaiden vanhemmilta. Ilona kertoo kirjoitelmassaan kuinka vanhemmat kyseenalaistavat hänen kasvatuskäsityksiään hänen nuoren ikänsä vuoksi. Lähinnä asia nousee esille silloin, kun jokin ei koulussa suju. (Ki Ilona)

Silloinkin, kun näkökannat ovat erilaiset tai luottamuksen syntymistä saadaan odottaa, osapuolten keskinäinen arvostus ja kunnioitus on tärkeää. Vanhempien näkemykset ja kasvatuseriaatteet eroavat joskus niin paljon työntekijän näkemyksistä, että yhteisymmärrystä ei voida saavuttaa. Vanhemmat ovat kuitenkin lapsen ensisijaisia kasvattajia, ja näin ollen heidän näkemyksensä on keskeinen silloin, kun he ovat lapsensa huoltajia. (Mattila 2011, 139–140.) Opettajan tehtäväksi jää tällaisissa tilanteissa keskustella rakentavasti ja yrittää ymmärtää lapsen vanhempia, mutta tuoda myös omat mielipiteet esille. Ihanteellisin tilanne olisi löytää yhteinen sävel, mutta aina sekään ei ole mahdollista. Koti voi myös välinpitämättömyydellään kuormittaa opettajaa turhaan. Jos kotona ei ole kaikki hyvin, se lisää myös opettajien taakkaa.

Mikäli koulu ja koti eivät ole samoilla linjoilla tai kotona ei välitetä, koen turhautumista. (Ki Ilona)

Ilona oli kohdannut työssään oppilaita, joiden kotona ei oltu kiinnostuneita oppilaan koulunkäynnistä tai opettaja ei päässyt yhteisymmärrykseen kodin kanssa oppilaan kasvatuksesta. Tämä aiheutti Ilonalle turhautumista.

4.4 Työn ja vapaa-ajan tasapaino

Tunnollisuus mielletään hyveeksi työelämässä, mutta omasta jaksamisesta on myös huolehdittava. Opettajan työ on hyvin monipuolista, mutta samalla loputonta. Työelämä antaa paljon, mutta samalla se ottaa opettajista kaikki mehut irti ja siksi opettajan on opittava asettamaan itse rajat työlle ja vapaa-ajalle. Tämän tasapainon löytyminen on suuri haaste opettajille varsinkin työelämän alkutaipaleella. Opettajien ammattikunta on kärkisijalla, kun on selvitetty työuupumusta ja loppuun palamista työssä (Aaltola 2004, 51).

Lindqvistin (1998) mielestä jokaiselle kuuluu oikeus yksityisyyteen, virkistykseen ja lepoon. Hänen mielestään opettajan tulee huolehtia itsestään ja omista tarpeistaan. Opettajan on opittava puolustamaan ja ilmaisemaan itseään. (Lindqvist 1998, 21.) Viskari ja Vuorikoski (2003) Tampereen yliopistosta tutkivat opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opettajista. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden silmissä opettajilla ei ollut omaa elämää. Opettajat olivat heidän silmissään kiireisiä puurtajia, joiden ajankäyttöä työ säätelee aamusta iltaan. Opiskelijoiden kuvausten mukaan opettajan ammattia luonnehtii jatkuva paine, opettajan työtahti on kiireistä ja työ on kuluttavaa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 55–62.)

Ihmisen kokema hyvinvointi muodostuu työn ja vapaa-ajan harmonisesta tasapainosta (Paasivaara 2009, 16). Kiireisestä arjesta huolimatta opettajien olisi muistettava myös oma hyvinvointi ja vapaa-aikaa tulisi pystyä viettämään ilman suurempia paineita töistä. Tutkimuksemme osoitti, että opettajat jaksoivat olla enemmän läsnä lapsille ja aktiivisempia työpäivän aikana, mikäli he lepäsivät vapaa-ajalla ja jättivät työt työpaikalle.

Mää koen, että silloin kun mää pystyn huilaamaan työpäivän jälkeen ja ajattelemaan aivan jotaki muuta, niin silloin myös seuraavana päivänä lapset saa musta paljon enemmän. Eikä se ala sitte kääntymään itteä vastaan. Työ ei minun mielestä oo sitä, että pitää koko ajan -- että sää

koko ajan mietit jotaki työjuttua, vaan sun pitää pystyä ajattelemaan myös muita asioita. Sitä mun mielestä koulutuksessa pitäis painottaa, että myös opettajilla on työaika. (Ha Onni)

Viskarin ja Vuorikosken (2003, 62) tutkimuksessa, opiskelijoiden kuvauksissa, opettajille ei jäänyt aikaa ja mahdollisuuksia huolehtia omasta hyvinvoinnistaan tai kehityksestään. Vastavalmistuneilla opettajilla voi olla vaikea jättää joitakin työasioita tekemättä sen vuoksi, että ehtisi viettää vapaa-aikaa ja palautua. Myös asioiden priorisoinnin vaikeus tuli esille tutkimuksessamme. Opettajan työ tuntui olevan loputonta työtä, jolle täytyi itse osata vetää rajat.

No varmasti vaikein asia opettajan työssä on se, että että miten sä pystyt tehokkaasti käyttämään sen ajan niin, että sä et tosiaan käytä sitä 24 tuntia vuorokaudessa siihen työhön. Että semmonen tiettyjen asioiden priorisointi tuntuu hankalalta, koska kaikki asiat tuntuu tärkeiltä (Ha Onni)

Ojasen (1982, 92) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että harrastukset olivat opettajien mielestä parasta vastapainoa työlle. Harrastukset auttavat usein irti työasioista ja ovat suuri henkireikä haastavampinakin hetkinä. Tutkittavamme olivat harrastaneet koko ikänsä liikuntaa ja harrastivat yhä. Syrjäläisen (2002) mukaan opettajan on aina silloin tällöin hyvä palauttaa mieleen, että koulu on kuitenkin koulu ja että elämässä lienee muitakin paljon merkittävämpiä asioita kuin koulu. Oman itsensä tuntemiseen liittyy myös se, että osaa panna asiat tärkeysjärjestykseen. (Syrjäläinen 2002, 119.)

Olen mielestäni varsin tunnollinen opettaja ja kannan kouluasioita mielessäni kotiinkin, joten oman jaksamisen kannalta on ollut helpottavaa huomata, että riittää kun tekee parhaansa. (Ki Ilona)

Opettajallaki on työaika ja silloin ku työ loppuu, niin se pitää silloin loppua, eikä sitte suunnitella enää iltamyöhään niitä tunteja. (Ha Onni)

Tutkimuksemme osoitti, että nuorikin opettaja osaa erotta työn ja vapaa-ajan ja ymmärtää huolehtia omasta jaksamisestaan. Onni ja Ilona olivat pohtineet lyhy-

en työuransa aikana asioiden tärkeysjärjestystä ja omaa työpanostaan. He olivat ymmärtäneet, että riittää, kun tekee parhaansa.

4.5 Opettajien työmotivaatio

Yritystä, toimeliaisuutta ja ennen muuta tahtoa kouluilta ja opettajilta ei puutu. Kysymys on enemminkin siitä, millaisiin asioihin tämä energia suuntautuu ja millaista kehitystä me yhteiskunnassa haluamme tukea. Muutoksen tiimellyksessä päättäjiltä unohtuu opettajien perinteinen työ kasvattajana. Kasvatustyössä kysymys on ennen muuta arvoista, asenteista ja elämisen taidoista. Juuri tämän tärkeän tehtävän takia jokainen Suomen oppilas ja koulu ansaitsevat vireän ja työstään innostuneen opettajan. (Willman 2000, 108.) Opettajan motivoituminen juuri opetustyöhön kaiken kiiren ja haasteiden keskellä ei ole aina itsestään selvää. Opetustyön sisäinen motivaatio kumpuaa vuorovaikutuksesta, inhimillisyydestä ja empatiasta (Blomberg 2009, 120). Työmotivaatio on työhön suuntautumista ja siitä innostumista, joka näkyy tehokkuutena ja ponnisteluna työtä kohtaan (Savolainen 2001, 19). Tutkittavamme olivat hyvin motivoituneita tekemään työtänsä ja kokivat kehittyvänsä koko ajan. Motivoituminen näkyi esimerkiksi tulevan vuoden odottamisena sekä suunnitteluna.

Kyllä mä nään valosana (tulevaisuuden opettajana), sillä tavalla että mä ainaki nyt jo ootan kovasti ens syksyä, ku mulla on paljon uusia ajatuksia, että miten mä lähen ens syksynä sitä juttua vetämään eteenpäin.
(Ha Onni)

Yksi mielekkään työn kriteereistä on useimmille se, että työssä on mahdollisuus kehittyä. Työhön motivoi tunnustuksen saaminen, saavutukset, kehittymismahdollisuudet sekä työ itsessään (Savolainen 2001, 19). Tutkittavamme halusivat kehittää itseään myös tulevaisuudessa ja suunnitelmia sen toteuttamiseksi oli tehty. Onni oli jo miettinyt mitä osa-aluetta hän tarkalleen ottaen haluaa kehittää.

Tulevaisuus opettajana, niin kyllä niinku täydennyskoulutus on koko ajan mielessä ja ehkä tulevaisuudessa mä haluaisin hankkia sen kaksoispätevyyden jossaki vaiheessa sitte. (Ha Onni)

Monien hyväänkin tarkoittavien muutosten ja uudistusten vuoksi opettaja on jäämässä yksin. Alati lisääntyvät uudistukset lupaavat ja vaativat opettajilta paljon, mutta jättävät usein opettajat vaille tarvittavaa tukea. (Willman 2000, 108.) Ruohotien (2002, 31) mukaan usko ryhmän kykyyn suoriutua tavoitteista lisää motivaatiota ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Vastavuoroinen työn arvostaminen luo yhteisöön vahvan solidaarisuuden tunteen. Solidaarisuus ilmenee siten, että työntekijät antavat toinen toisilleen ansaittua tunnustusta ja samalla myös motivoituvat tekemään työnsä entistä paremmin. (Heikkinen & Huttunen 2004, 283–284.) Yhteistyö motivoi opettajia tekemään työnsä hyvin ja yhteistyö antaa voimaa työn tekemiseen. Yhteistyön merkitystä käsittelemme lisää seuraavassa kappaleessa.

5 Sosiaalinen tuki opettajan voimavarana

Sosiaalinen tuki on voimavara, joka on tarpeen työn vaatimuksista selviytymiseksi (Paasivaara 2009, 26). Sosiaalisen tuen merkityksen vuoksi nostimme tutkimusaineistosta yhdeksi keskeiseksi teemaksemme kollegoiden ja esimiehen tuen. Tässä kappaleessa käsittelemme opettajan yhteistyön merkitystä ja erilaisia muotoja kollegoiden kanssa sekä esimiehen tuen merkitystä tutkittavillemme.

5.1 Vastuun jakamista ja yhteistyötä

Historiallisesti opettajilla ei juuri ole ollut mahdollisuuksia toimia yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Opettajuuteen ei ole perinteisesti kuulunut se, että opettajat oppisivat toisiltaan tai että he kehittyisivät ammatissaan yhteisöllisyyden ja yhteistyön kautta. (Syrjäläinen 2002, 39.) Välijärvi (2005) toteaa, että monista opettajien puheenvuoroista käy ilmi se, että omien kollegoiden avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten ja niissä koettujen ongelmien kanssa on usein ylivoimaisen vaikeaa. Hänen mukaansa opettajilla on tarve osoittaa kykynsä ja selviytyä yksin. Tämä korostuu Välijärven mukaan nuorten opettajien kokemuksissa uransa alkuvaiheista. (Välijärvi 2005, 116.) Meidän tutkimuksemme tulokset olivat täysin päinvastaisia. Tutkittavamme kokivat yhteistyön kollegoiden kanssa mielekkääksi ja he olivat oppineet kollegoiltaan paljon. Onni ja Ilona kokivat kollegoiden välisen yhteistyön luontevaksi. Ilonan kommentti kertoo myös siitä, kuinka yhteistyö helpotti arjen taakkaa.

On ollut upeaa huomata, että meidän työyhteisössä kasvattamista ei tarvitse tehdä yksin, vaan se on pääasiassa yhteinen homma. (Ki Ilona)

Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa opettajan on rakennettava suhteita oppilaisiin, kollegoihin, vanhempiin ja muihin kasvatuksen ammattilaisiin (Väljärvä 2005, 105). Opettajan työ voi tuntua välillä yksinäiseltä puurtamiselta. Toisten aikuisten läsnäolo ja vastuun jakaminen ovat harvinaista herkkua, sillä opettajan työssä tehdään paljon työtä yksin. Päätöksenteko, materiaalien valmistaminen, ongelmatilanteiden ratkaiseminen, uusien tilanteiden kohtaaminen sekä ainoana aikuisena oleminen voidaan kokea raskaana taakkana. Näistä syistä opettajille kollegoiden tuki on erittäin kallisarvoista. Laursenin (2006) tutkimus opettajan työstä Tanskassa osoitti, että kollegoiden merkitys opettajien työssä on suuri ja kallisarvoinen. Suhdetta kollegoihin pidettiin erittäin tärkeänä, kallisarvoisena ja antoisana. Kollegoiden merkitystä pidettiin jopa pedagogisia teorioita merkittävimpinä. (Laursen 2006, 94–96.) Meidänkin tutkittavat kokivat kollegoiden merkityksen erittäin suureksi. Tutkimuksestamme sai kokonais kuvan, että Onni ja Ilona selviytyivät työnsä alkutaipaleesta kaikkine haasteineen juuri hyvien kollegoiden tukemana ja kannustamana. Niin materiaalien vaihto, ongelmatilanteiden tuki kuin keskustelukumppanuus koettiin merkittävinä asioina. Myös esimiehet olivat tukeneet Onnia ja Ilonaa ja he kokivat saavansa arvostusta työyhteisöissään, joka auttoi jaksamaan vaikeidenkin tilanteiden edessä.

Yhteistyö perustuu uskomukseen, jonka mukaan yhdessä voidaan saavuttaa sellaisia tuloksia, joita yksittäinen työntekijä ei voi koskaan saavuttaa yksinään (Savonmäki 2006, 156). Vaikka opettajat työskentelevät itsenäisesti, he pyytävät mielellään apua kollegoiltaan (Syrjäläinen 2002, 36). Tutkittavamme olivat kokeneet yhteistyön voiman ja myönsivät myös muun koulun henkilökunnan olevan tärkeässä roolissa, jotta saadaan hyviä tuloksia aikaan. He eivät kokeneet avun pyytämistä vaikeana asiana.

Mulla on ollu hyvin semmonen vaihteleva työura, mutta että sitä ei oo tarvinu yksin tehdä, niin se on ihan käsittämättömän mahtavaa. (Ha Ilona)

Kollegiaalisten verkostojen vahvuudet ovat siinä, että opettajien kokemat ongelmat ja haasteet eivät jää vain yksittäisen opettajan harteille, vaan haasteet voidaan jakaa ja tulkita yhdessä (Karlberg-Granlund & Korpinen 2012, 161).

5.2 Moniste lokeroon ja vinkki vauhdissa

Opettajan on koulun muutoksessa oltava jatkuvasti uuden ja tuntemattoman rajamaastossa. Tästä selviytyäkseen opettaja tarvitsee kollegojen tukea ja rakentavaa yhteistyötä. (Eloranta & Virta 2002, 136.) Vastavalmistuneet opettajat ovat uusien haasteiden edessä ja etenkin silloin kollegoiden tuki on korvaamaton. Molemminpuolinen apu auttaa selviämään arjen haasteista ja pienillä teoilla voi helpottaa toisen työtaakkaa huomattavasti. Ilona kertoi jakavansa avoimesti tekemiään materiaaleja työtovereidensa kanssa, tekemättä siitä suurempaa numeroa. Tuki oli usein suunnittelematonta, mutta hyvin merkittävää arkisen työn sujumisen kannalta.

-- niin mä olisin oikeesti niinku kuollu sen työtaakan kanssa että meillä on niin ihana tässä että kun ne tekee jonku jutun tai monisteen niin ne lykkää suoraan sen mun lokeroon, vastaavasti jos minä teen jonku tai jotaki vaikka -- monisteen tai kokeen niin mä lykkään sen -- opettajan lokeroon että se niinku homma toimii ettei pantata sitä että mikä on minun ja mikä on sinun. (Ha Ilona)

Valta oman työn sisältöihin ja menetelmiin ilmentää autonomista opettajakulttuuria, mutta varsinkin aloittelevien opettajien puheessa se tarkoittaa myös yksinäisyyttä, eli opettajan on tultava toimeen omillaan (Savonmäki 2006, 158). Kun on avoin muille ja valmis auttamaan muita, saa myös itse osakseen apua. Tutkimuksemme osoitti, että tiedon jakaminen koettiin luontevaksi toimintataksaksi, eikä vanhakantaista tiedon panttaamista ollut enää havaittavissa tutkittavissamme.

Mä oon vieny mun muistitikun, että olkaa hyvä tuossa on niinku seuraavaksi vuodeksi -- että mun mielestä se ei ole keneltäkään pois. (Ha Ilona)

Opettajille merkityksellinen ja myönteinen informaali yhteistyö tapahtuu usein ikään kuin ohimennen. Se on spontaania suunnittelua, tukea, apua, vinkkejä ja rentoutumista minkä avulla arjessa jaksetaan. Se liittyy välittömästi omaan työ-

hön, se on epävirallista ja sen lähtökohtana on perustyön hallinta ja sujuminen. (Savonmäki 2006, 158.) Tärkeintä on voida luottaa siihen, että tukea on saatavilla tilanteen niin vaatiessa (Paasivaara 2009, 26). Onni saa tarpeeksi tukea kollegoiltaan ja hän koki erittäin hyvänä sen, että kuka tahansa kollega auttaa.

Kollegoilta saan aina tukea ja apua ja vinkkejä sillon kun mä pyydän, että oikeestaan ei oo semmosta kollegaa, jolta mä en uskaltais mennä pyytämään apua. Että se on ihan huippu juttu meidän koulussa ja varmaan myös muissa työyhteisöissä. (Ha Onni)

Kun oot alotteleva luokanopettaja sulla tulee monesti tilanteita, -- Niin kylä sää oot aika yksin niitten -- kans --silloin sää pystyt kysymään että hei että miten sää tekisit tässä. --, niin mun mielestä silloin kollegalta kysyminen antaa tukea sulle ja sitte myös vähän perspektiiviä siihen, että miten toimitaan tietyissä tilanteissa. (Ha Onni)

Tuen pyytämisen raja oli tutkittavillamme matala. Onni koki saavansa tukea aina tarvittaessa ja Ilona mainitsi saavansa tukea usein myös pyytämättäkin. Avun pyytäminen koettiin luontevana ja tutkittavat kokivat kollegoiden antavan tukea hyvässä hengessä.

5.3 Tukea, kannustusta ja arvostusta – yhdessä kasvattamista

Kunnioitus ja yhteistyö kollegojen kesken auttavat jaksamaan ja arvostamaan omaa työtä. Kenenkään ei tarvitse jaksaa yksinään. (Lindqvist 1998, 21.) Kollegiaalisuus, tasa-arvoisuus, mollemminpuolinen kunnioitus, halu asettaa päämääriä ja mahdollisuus riskien ottamiseen ovat yhteydessä hyvinvointiin (Siitonen 1999, 162). Yhteinen kieli ja vapaa keskustelu ovat tärkeitä asioita jaksamisen kannalta, vaikka työtä tehtäisiin yksin (Savonmäki 2006, 158). Ehkä tärkein yhteistyön muoto opettajien välillä on tuki, kannustus ja ajoittain jopa huolenpito (Laursen 2006, 98). Tutkittavamme olivat samoilla linjoilla aiempien tutkimustu-

lostien kanssa kollegoiden merkityksestä. Merkittäväksi koettiin tiedollisen tuen lisäksi myös kannustus ja vapaamuotoinen keskustelu. Vapaan keskustelun koettiin antavan tarvittavan hengähdystauon ja lisää voimaa varsinaiseen opetustyöhön.

Ihan jo siis seki, että joskus kollega kysyy: ”No miten sä jaksat tai että miten sulla on menny?” tai se että saa puhua siellä opettajanhuoneessa ihan jostain muusta kuin sitten siitä työstä, niin se on ihan valtavan tärkeitä. (Ha Ilona)

1980-luvulla tehdyistä opettajien työtä koskevista tutkimuksista ilmeni työtovereiden ja esimiehen tuen olleen merkittävin tuki opettajan työssä. Heidän tuensa ja positiivinen suhtautumisensa lisäsivät huomattavasti opettajien työtyytyväisyyttä. Erityisenä työtyytyväisyyden edistäjänä mainittiin mahdollisuus keskustella työtovereiden kanssa. (Mäkinen 1980, 35; Voutilainen 1982, 74.) Savolainen (2001) väittää parikymmentä vuotta myöhemmin, että opettajat kokevat saavansa työyhteisöissään melko paljon sosiaalista tukea, useimmiten muilta opettajilta (Savolainen 2001, 29). Myös meidän tutkimuksemme osoitti, että työyhteisöstä saatu tuki ja kannustus tekevät työn tekemisestä mielekäästä. Nuoret tutkittavamme kokivat positiivisena sen, että heihin luotettiin nuoresta iästään ja vähäisestä kokemuksestaan huolimatta.

Merkittäviä kokemuksia on myös se, että on saanu semmosen älyttömän hienon työyhteisön, missä homma toimii ja on pystyny tekeen yhteistyötä muitten kanssa. Ja se, että on saanu vastuuta ja luotettu siihen omaan tekemiseen ja saanu semmosta positiivista palautetta siitä, niin siitä on saanu ihan hirveesti. (Ha Ilona)

Kollegiaalisuus on kohtaamisissa tapahtuvaa voimien uusimista, jossa tärkeää on asioiden ääneen sanominen ja jakaminen (Savonmäki 2006, 159). Arvostetuksi tuleminen on jokaisen ihmisen ja työtä tekevän inhimillinen perustarve. Arvostetuksi tulemistä vahvistavat kunnioittaminen, luottaminen, välittäminen, vastuun saaminen, ohjauksen saaminen, tasavertainen kohtelu ja avoin tiedonvälitys (Paasivaara 2009, 14–15.) Nämä asiat osoittautuivat tärkeiksi myös mei-

dän tutkittaviemme mielestä. Kollegiaalisuuden koettiin antavan voimaa työn tekemiseen.

Asiaa voi tarkastella myös toiselta kantilta. Tunnustus on tärkeää ja jos sitä ei saa, voi sillä olla kohtalokkaat seuraukset. Heikkisen ja Huttusen (2004) mukaan työssä uupuminen saa alkunsa usein juuri tunnustuksen puuttumisesta. Siksi työ- ja oppimisyhteisössä on kiinnitettävä erityistä huomiota ansaitun tunnustuksen antamiseen. Kiitos on osattava sanoa silloin, kun se kuuluu – sille, jolle se kuuluu. (Heikkinen & Huttunen 2004, 278–279.) Täsmällisen tunnustuksen antaminen kasvokkain osoittautuu kuitenkin suomalaisille välillä erittäin haastavaksi tehtäväksi, vaikka sen positiivinen vaikutus myönnetään.

Jo Ojasen (1982, 93) 1980-luvulla tekemä tutkimus opettajien työstressistä osoitti, että opettajat vastustivat stressireaktiota hyvien ihmissuhteiden avulla ja keskustelemalla työtovereiden kanssa. Vaikka aika on muuttunut, niin meidänkin tutkimuksemme osoitti, että hyvät ihmissuhteet ja etenkin hyvät ihmissuhteet kollegojen kesken auttavat ehkäisemään stressiä. Asioiden sisällä pitäminen ei ole hyväksi. Ilona käyttää varsin kuvaavia termejä puhuessaan stressiä helpottavista keskusteluista kollegoiden kesken.

Välillä ko ollu vaikeeta, niin on saanu mennä sillee, että vähä niinkö oksentaa sen ulos, että nyt tuli niinkö liikaa ja toiset on ollu sillee että kyllä se siitä. (Ha Ilona)

Asioiden jakamisen ja puhumisen tärkeys korostuu opettajan usein niin kiireisessä työssä, siksi erilaiset mahdollisuudet keskustella ja tehdä työtä yhdessä ovat arvokkaita (Willman 2000, 114).

Eräs merkittävä sosiaalisen tuen muoto on vertaistuki. Sillä tarkoitetaan tukea, jota samassa elämäntilanteessa olevat henkilöt antavat toisilleen tasavertaisesti, vastavuoroisesti ja luottamuksellisesti. Tuen antaminen ja saaminen perustuvat kokemusten, tunteiden ja tuntemusten jakamiseen. (Paasivaara 2009, 26.)

Varsinkin näin nuorena opettajana koen tärkeäksi, että saa keskustella omasta työstä kollegoiden kanssa. Tänä lukuvuonna oma opetusryhmäni

on ollut hyvin haastava ja senpä vuoksi olen esimerkiksi ilmoittautunut opettajien vertaismentorointiryhmään. (Ki Ilona)

Tutkittavamme kokivat kollegat merkityksellisiksi ja heiltä saamansa vertaistuen tärkeäksi, mutta samaan työyhteisöön ei välttämättä satu samanlaisia tilanteita kokeneita opettajia. Tämän vuoksi on hyvä, että on olemassa myös opettajien vertaismentorointiryhmiä, jollaisen myös toinen tutkittavistamme oli löytänyt ja saanut sieltä apua uransa alkuvaiheen ongelmiin.

5.4 Esimiehen tuki

Opettajan lähin esimies on koulun rehtori tai koulunjohtaja. Johtajan merkitys työyhteisön hyvinvoinnissa on oleellinen (Syrjäläinen 2002, 124). Esimiehen keskeinen tehtävä on ohjata, tukea ja kannustaa ihmisiä korkeatasoisiin suoriin. (Ruohotie 2002, 45.) Johtajan on kyettävä organisoimaan työ omassa työyhteisössään tavalla, joka haastaa ja kannustaa erityyppisiä työntekijöitä. Jotkut ovat noviiseja, toiset ovat mestareita. Johtajan tehtävä on saada opettajat puhaltamaan yhteen hiileen hymy huulilla siten, että lopputuloksesta nauttivat kaikki, myös oppilaat. Yhdessä tekeminen, aito tiimityöskentely ja koulun osaava johto ovat tärkeitä jaksamisen eväitä. (Syrjäläinen 2002, 111–112.) Tutkimuksemme osoitti, että Onnin ja Ilonan esimiehet olivat onnistuneet tehtävässään ja näin nuoret opettajat olivat saaneet esimiehen tuen, jonka avulla he kokivat jaksavansa tehtävissään.

Tosi paljon oon saanu tukea rehtorilta ja kollegoilta ja niinku mulla on satunu hyvä työyhteisö, että tää vuosi olis ollu ihan mahoton, jos mulla ei olis ollu mun kollegoita. (Ha Ilona)

Älyttömän hyvin saanu tukea koulun rehtorilta ja kollegoilta. Rehtori on semmonen, että tiän tasan tarkkaan että tuki on takana, aina, missä tahansa asiassa. (Ha Onni)

Rehtorin vaikutus työyhteisöön ja sen ilmapiirin muotoutumiseen on suuri. Rehtorilla on velvollisuus tavalla tai toisella huolehtia siitä, että kaikilla kouluuyhteisön jäsenillä on onnistumisen mahdollisuudet työssä. (Blomberg 2009, 133.) Myös meidän tutkimuksemme osoitti, että esimiehen rooli on merkittävä työyhteisössä. Opettajalle voi tulla vastaan tilanteita, jossa keskustelu oppilaan kanssa ei johda mihinkään ja tällöin esimies on se, jonka puoleen voi kääntyä. Esimies vaikuttaa myös ratkaisevasti työyhteisön toimimiseen ja luo pohjan yleiselle ilmapiirille. Esimiehen tehtävä on puuttua mahdollisiin ongelmiin ja huolehtia työyhteisön hyvinvoinnista. Esimiehen on tuettava alaisiaan ja ristiriitatilanteissa hänen on selvitettävä asiat siten, että esimies ja työntekijä eivät asetu vastakkain, vaan vetävät yhtä köyttä. Johtaja on yleensä ainoa ihminen kouluuyhteisössä, jolla on myös asemaan perustuva mahdollisuus vaikuttaa työyhteisön hyvinvointiin (Willman 2000, 114).

Joskus on helpompi, että joku toinen vaikka keskustelee sen oppilaan kanssa asiasta, eikä sillä tavalla, että ko toinen on vihanen, niin sitte me vielä jatketaan siitä samasta asiasta. Semmonen kasvatusvastuu on niinku muillaki, näin vaikka mä oon niinku enemmän vastuussa. (Ha Ilona)

Semmosia ratkasuja mitä ei ite pystyis tekemään, niin onneksi on ollu esimies, joka pystyy tekemään niitä ratkasuja ja joka kantaa siitä vastuun. (Ha Ilona)

Tutkittavamme kokivat saaneensa esimieheltään tukea ja neuvoja ja pitivät sitä merkittävänä asiana. Vastaan oli tullut myös vaikeampia ratkaisun paikkoja, jolloin esimies oli tehnyt ratkaisut ja kantanut niistä vastuun.

Kaikki vanhempainillat, mä en oo ikinä ollu missään vanhempainillassa yksin, et siinä on ollu aina se esimies, joka viimekädessä sitten vastaa siitä että mitä sieltä tulee, että varsinki jos on hankalia asioita, on hirveen helppo syyttää sitä opettajaa tai ettiä vika jostain toisten lapsista, että kuitenkin että on semmonen korkeemman tahon tyyppi, joka pystyy sitte katomaan että pysyy sitte asiallisena se touhu. (Ha Ilona)

Esimies oli ollut läsnä esimerkiksi vanhempainilloissa, jolloin opettajilla oli tuki takanaan. Vanhempien ja opettajan ollessa eri mieltä, on hyvä, että paikalla on myös esimies, joka katsoo asioita objektiivisemmin.

6 Opettajan työn haasteita

Uusien opettajien mielestä opettajankoulutusta tulisi tuoda lähemmäs tavallisten koulujen arkipäivää (Jokinen ym. 2012, 28). Blombergin (2008) tutkimus osoitti, että opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on kuilu, joka aiheuttaa vaikeuksia aloitteleville opettajille ensimmäisenä työvuotena. Tässä kappaleessa käsittelemme tutkimuksemme kautta tullutta palautetta luokanopettajakoulutukselle. Kappaleessa kolme, opettajantyön rajat, käsittelemme jo kolmea haasteelliseksi koettua asiaa luokanopettajan työssä: kodin ja koulun välistä yhteistyötä, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamista sekä dokumentointia. Yhteisyö oppilaiden kotien kanssa, oma ajankäyttö ja dokumentointi koettiin sellaisiksi asioiksi, joista luokanopettajat olisivat toivoneet koulutuksen antaneen enemmän tietoa. Tässä kappaleessa lisää työssä vastaan tulleita ongelmakohtia, joissa opettajat ovat kokeneet epävarmuutta ja joihin he kaipaisivat tukea ja neuvoja.

6.1 Miten selvittää konfliktitilanteet ja kuinka eriyttää?

Molemmat tutkittavistamme kokivat, että erityisopetuksesta olisi ollut hyödyllistä saada lisää tietoa jo opiskeluaikana.

No mä oon kuitenkin tehny sen erkan 25 (opintopistettä), mutta hirveen paljon on mun mielestä erityisopetuksessa petrattavaa opettajankoulutuksessa. Varsinkin semmoset konkreettiset jutut puuttuu, että se on paljonko oot viittiny lukea siihen tenttiin, niin se on siinä sitte. Keskustelu ja käsittely on oikeesti jääny vähän vähemmälle. (Ha Ilona)

Ilona kaipasi konkreettisia toimintamalleja käytöshäiriöihin puuttumiseen ja rangaistuksien antamiseen. Onni puolestaan koki tarvitsevansa työkaluja konfliktiti-

lanteiden selvittämiseen. Välijärven (2005) mukaan lasten sosiaaliset ja psyykkiset käyttäytymisen häiriöt ovat lisääntyneet. Nämä ongelmat tulevat esiin yhä varhaisemmassa vaiheessa ja entistä vakavampina. Moni opettaja kokee, että aiemmin toimivat keinot lasten kasvun myönteiseen suuntaamiseen eivät enää tehoa. (Välijärvi 2005, 108–109.)

Käytöshäiriöt on semmonen, mitkä siis on varsinki pinnassa. - - semmosia muitaki käytänteitä ku se, että no saat kaks tuntia jäki-istuntoa tai että soitan kotia. Miten niitä asioita vois purkaa jotenki muutenkin kuin sitte semmosella näkyvällä rangaistuksella. (Ha Ilona)

Oppilaan häiriökäyttäytymiseen on olemassa aina jokin syy. Opettajan tehtävänä on selvittää se, jotta oppilaan käytökseen voidaan puuttua ja käytöksen kehityksen suuntaan vaikuttaa. Käyttäytymisen taustalla ei aina ole suuret tunne-elämän kokemukset vaan käytöksen takana voi olla jokin yksinkertainen asia, joka kaipaa selvittämistä. (Chater 2007, 66). Paitsi, että oppilas häiritsee käytöksellään opetusta tai muita oppilaita, hän voi joutua helposti myös konfliktitilanteisiin.

Esimerkiksi konfliktitilanteet koulussa. Jos tapahtuu välitunnilla jotenki, miten se asia selvitetään, näitä tapahtuu päivittäin. Musta tuntuu, että mä en oo saanu omasta koulutuksesta tähän hirveestikkään eväitä. (Ha Onni)

OAJ:n mukaan perusopetusta ei jaotella enää yleis- ja erityisopetukseen vaan kolmeen tuen muotoon, joita ovat yleinen-, tehostettu- ja erityinen tuki. Tuen muodot järjestetään oppilaan kehitystason mukaan yksilöllisesti. Yleiseen tukeen kuuluvat eriyttäminen, tukiopetus, oppilaan ohjaus ja osa-aikainen erityisopetus. Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä hyödynnetään samoja tukimuotoja kuin yleisessä tuessa. Tuen muotona painottuvat lisäksi samanaikaisopetus ja opetus riittävän pienessä ryhmässä. Erityinen tuki on erityisopetusta, joka voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Valinnassa otetaan ensisijaisesti huomioon oppilaan etu.

(OAJ 2013) Opiskeluaikana kolmiportaisen tuen malli oli jäänyt Onnin mielestä vain teoreettiselle tasolle.

Toisaalta määhän toivoisin täydennyskoulutusta myös siihen, että kun nykyään on tämä kolmiportainen tuki jossa on yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki, niin että ihan oikeesti mitä näähän tarkoittaa tarkasti ja miten ne käytännössä näkyvät. (Ha Onni)

Oppilaita koskeva tieto vaikuttaa opettajan toimintaan ja erityisesti opetuksen muuttamiseen. Näin opettaja pystyy vastaamaan opetustilanteiden moninaisiin haasteisiin. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 413.) Yksi keino tukea oppilasta on eriyttäminen.

Eriyttäminen, opetuksen eriyttäminen, on semmoinen asia, että minun mielestä siitä puhutaan, mutta se jää siihen käsitteen tasolle. Sitä ei avata riittävästi, että sitte säähän opit sen tekemällä, mutta minun mielestä kun luokassa on 20 erilaista oppijaa, niin silloin jokaisella on oma tapa oppia. Ja luokanopettajakoulutuksessa meijät on, minun mielestä minun on ainakin koulutettu siihen, että on tietty suunnitelma minkä mukaan mennään ja säähän annat sen saman opetuksen 20:lle oppilaalle ja minun mielestä se ei oo tarkoituksenmukasta. Tämä on nyt ehkä vähän nyt - - ehkä sanon vähän karrikoiden tämän, mutta siltä musta tuntuu. (Ha Onni)

Onni oli kohdannut lyhyen uransa aikana eriyttämisen haasteita ja koki saaneensa siihen liian vähän eväitä luokanopettajakoulutuksesta. Eriyttäminen tuli esille useissa eri yhteyksissä haastattelun aikana, joka oli myös osoitus siitä, että Onni koki sen tärkeänä asiana.

Opetuksen eriyttäminen on semmoinen mikä on minun mielestä hankala asia. Joku oppilas saattaa tarvita oman tilan tiettyjen tehtävien tekemiseen ja siellä tilassa tällä oppilaalla pitäis ehkä vielä olla aikuinen tukena ja auttamassa tehtävissä. Ja sitten samaan aikaan pitäis opettajan olla kuitenkin siinä luokassa opettamassakin, että tuntuu välillä että ei ehi millään niinku revetä joka paikkaan. Se on kyllä iso haaste. (Ha Onni)

Kyllä määhän toivosin hyvin paljon semmosta liittyen tähän eriyttämiseen, että ku on erilaisia oppilaita, sitte on esimerkiksi kun on oppimisvaikeuksia, että miten pystyt tämmösissä tapauksissa tunnistamaan sen paremmin sen oppimisvaikeuden esimerkiksi lukivaikeuden. Miten sä pystyt tunnistamaan sen, ja sitten kun sä oot tunnistanu sen, niin miten sä reagoit siihen ja miten sä toteutat sitä opetusta sitte siinä samalla. (Ha Onni)

Onni koki eriyttämisen sellaiseksi asiaksi, johon ei ollut saanut koulutuksesta apua. Eriyttämisessä opetus järjestetään siten, että oppilaiden tavoitteet ja tehtävät vaihtelevat yksilöllisesti. Opetussuunnitelmassa lukee myös, että jokaisella opettajalla on velvollisuus eriyttää. Hiljattain valmistuneiden luokanopettajien koulutuksessa eriyttämiseen ei vielä kukaan kiinnitetä tarpeeksi huomiota. (Oja 2012, 54.)

6.2 Miten se toimii, että on kaksi opettajaa samassa luokassa?

Ahtiainen ym. (2010) mukaan samanaikaisopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa kaksi tai useita opettajia työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thunberg 2010, 17). Kun taas Blombergin (2009, 127) mukaan samanaikaisopetusta on myös opettajan ja kouluavustajan työskentely samassa tilassa. Ilona oli heti valmistuttuaan päättänyt toteuttaa samanaikaisopetusta toisen opettajan kanssa ja hän koki, että koulutus ei ollut antanut tarpeeksi eväitä toteuttaa sitä käytännössä.

Miten sitä tiimityötä voi tehdä muitten opettajien kanssa paremmin. Ja miten se, että on kaks opettajaa samassa luokassa, miten se toimii niin, että sielä on kaks opettajaa eikä toinen tule sinne vaan ohjaajan rooliin. (Ha Ilona)

Samanaikaisopettajuuden onnistumisesta puhuttaessa nousevat esiin opettajien persoonalliset piirteet sekä niiden yhteensovittamisen mahdollinen vaikeus. Kaikki opettajat eivät myöskään koe yhteistyötä toisten opettajien kanssa itselleen mielekkääksi ratkaisuksi. (Ahtiainen ym. 2010, 19.) Blombergin (2009) tutkimuksen mukaan samanaikaisopetus toimii paremmin opettajan ja koulunkäyntiavustajan kesken kuin opettajan ja erityisopettajan kesken. Kahden opettajan samanaikaisopettamiseen liittyi enemmän rooliepäselvyyksiä, mikä hankaloitti yhteistyötä. (Blomberg 2009, 127.)

Ja sitten mulla on -- työparina ja hän on ihan mahtava ihminen -- että on kuitenkin kiva että saa jakaa sitä niinku toisten kanssa ja sitte taas tämän önen että hänellä on semmosta osaamista mitä mulla ei oo ja me ollaan jaettu ihan suoraan puokkiin että sun ei tarte puuttua tähän opetushommaan ja -- sinä keksit kaikki ne jutut mitä sitte tehhään, että on niinku kolleegoita muitakin kuin opettajat. (Ha Ilona)

Myöhemmin Ilona oli työskennellyt yhdessä eri ammattiryhmän edustajan kanssa ja koki työskentelytavan mielekkääksi. Heillä oli selkeä tehtävänjako, mikä selkeytti arjen toimintaa.

6.3 Mitä moniammatillisuus tarkoittaa käytännössä?

Oppilaitoksen sisäisten rakennetekijöiden lisäksi opettajan työ on sidoksissa moniin yhteistyökumppaneihin ja tahoihin. Siihen vaikuttavat koululait, asetukset ja monenlaiset säädökset ja niiden laatiat. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.) Syrjäläisen (2002) mukaan laaja-alainen verkottuminen ja tiimityö saattavat olla ainoa keino koulujen työrauhan takaamiseen ja opettajien työssä jaksamiseen (Syrjäläinen 2002, 36). Myös Luukkainen on sitä mieltä, että opettajien on oltava vuorovaikutuksessa monien tahojen kanssa. Näitä tahoja ovat esimerkiksi sosiaalityöntekijät, perheneuvojat, toiset oppilaitokset, elinkeino- ja muun työelämän edustajat, kulttuurin edustajat ja vanhemmat sekä koulutuksen

järjestäjät. (Luukkainen 2005, 156.) Ilona koki, että hänen roolinsa opettajana oli epäselvä joissakin kouluarjen tilanteissa, ja että koulutuksesta ei ollut saanut tarpeeksi informaatiota luokanopettajan kanssa yhteistyötä tekevästä tahoista.

Välillä saa olla aika tarkkanakin siitä, mihin asioihin opettajana puuttuu. Osa asioista on myös sellaisia, että niiden käsittelemiseen tarvitaan eri alojen asiantuntijoita. Opettajan ei siis tarvitse eikä saa yrittää hoitaa kaikkea oppilaan elämässä meneillään olevia asioita. Tosin tämän rajan vetäminen ei ehkä aina ole helppoa. (Ki Ilona)

Mulla on ollu ihan oikeesti hakusessa, että mitä vaikka tekee joku koulu-psykologi tai vastaavasti, että minkälaista yhteistyötä on sosiaalitoimen kanssa. Mitä tekee perheneuvola? Tämmöset yhteistyötahot on jääny ihan kokonaan käsittelemättä (koulutuksessa). (Ha Ilona)

Opettajan työ on muuttunut ja muuttumassa yhä enemmän yhdessä tekemiseksi ja asiastuntijayhteistyöksi. Siksi yhteistyötaitoihin ja yhdessä oppimiseen on syytä kiinnittää opettajankoulutuksessa aikaisempaa enemmän huomiota. (Turunen, Komulainen & Rohiola, 2009, 185.) Moniammatillisuuden tärkeydestä puhutaan aina, mutta käytännössä on varsin suuri haaste saada se toteutumaan aidosti. Mattila (2011) pitää itsestään selvänä, että ihmisillä on erilaisia näkemyksiä ja erilaisia ammatillisia innostuksen kohteita. Hänen mielestään ne ovat osittain koulutuksen muokkaamia, mutta myös elämän- ja työkokemukselta vaikutuksia saaneita. Mattila toteaa, etteivät kaikki tietyn koulutuksen saaneet ajattele joka asiasta samalla tavalla, vaan yhtäläillä eri koulutuksen saaneet voivat päätyä samanlaiseen näkökulmaan jostakin asiasta. (Mattila 2011, 134–135.) Käytännön työssä moniammatillisuuden toteuttaminen ei ole aina yksinkertaista, mutta se ei myöskään ole mahdottomuus. Niin kuin Mattila täsmensi, eri alojen ammattilaiset voivat myös yhtä hyvin päätyä vetämään yhteistä köyhtä.

6.4 Kuinka arvioida oppilaita, kun sitä ei ole opetettu?

Arviointi on herättänyt paljon eettistä keskustelua. Valta ja vastuu kohtaavat tilanteissa, joissa opettajat antavat arvion todistukseen tai arvioivat muuten oppilaitaan. Oppilaan arvioinnin tavoitteena on oppilaan kehityksen tukeminen. Kun opettaja suorittaa arvioinnit todistukseen, hän käyttää julkista valtaa. Arvioinnit vaativat aina opettajalta korkeaa ammatillista moraalia. (Niemi 2006, 90.) Opettajalla on asemansa puolesta suuri valta lapsen elämään arvosanojen antajana ja sitä kautta minäkuvan muovaajana (Räsänen 1998, 32). Arviointi vaikuttaa opettajan ja oppilaan suhteeseen ja opetukseen ehkä enemmän kuin arvaammekaan. Arvioinnin tapaan on syytä kiinnittää huomiota, koska historiasta tiedämme, että arviointi ei ole ollut aina hienotunteista ja kannustavaa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 78.) Ankaralla ja yksipuolisella arvioinnilla opettaja voi pitää oppilaita pelossa ja käyttää näin arviointia työrauhan ylläpitämiseen. Vaikka arvioinnin tuleekin olla kriittistä, jotta kehitystä tapahtuisi, sen on ensisijaisesti oltava positiivinen ja kannustava keino tukea oppilaan itsetuntoa. (Atjonen 2005, 64.) Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen yksittäisenä sisällöllisenä heikkoutena koettiin puutteellinen perehdyttäminen arviointiin. (Blomberg 2008.) Tämä ongelma ilmeni myös meidän tutkimuksessa. Onni ja Ilona kokivat jääneensä arviointiasioissa ilman harjoitusta. Arviointi oli molempien luokanopettajien mielestä työn todellinen haaste.

Arviointi on ihan älyttömän hankalaa, että se menis sillee tasapuolisesti kaikille. - - Varsinkin ku ite viettää aika paljon kuitenkin oppilaitten kans aikaa. Luokanopettajalla on se vahvuus, että pystyy näkemään ilman jotain koettakin jonku jutun. Koska sä näet niin monta tuntia sitä oppilasta, että vaikka ois saanu tietyn numeron kokeesta, niin kuitenkin pystyy havainnoimaan sen kaiken muun siihen liittyvän. (Ha Ilona)

Arviointi on tosi hankalaa. Ja siinä myös koulutus vois antaa vähän enemmän eväitä. Toisaalta sanon myös sen, että arvioinnin harjoittelu on

tosi hankalaa, jos ei sulla oo oikeita lapsia ketä sä arvioit ja toteuttaminen, sen varmasti oppii tekemisen myötä. (Ha Onni)

Opettajien kokemia työn haasteita tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että arviointi oli molempien opettajien puheessa korostuneessa asemassa varmasti myös siksi, että haastattelut toteutettiin keväällä, jolloin arviointi on luokanopettajan työssä ajankohtainen asia. Vaikka arviointi on tunnetusti opettajan työn vaikea osa-alue, otimme haasteiden painotuksessa huomioon haastattelujen toteutuksen ajankohdan.

6.5 Mistä oma palkka koostuu?

Ilona olisi kaivannut koulutukselta enemmän informaatiota opettajan työoikeudesta, palkkauksesta ja luottamusmiehistä. Hän oli kuitenkin saanut paljon apua nuorille opettajille suunnatusta koulutuksesta, jonka hän oli käynyt työuran alussa.

-- työoikeus käsitellä huomattavasti enemmän. No oon mä käyny semmosen Nope-koulutuksen, mikä on nuorille opettajille suunnattu. Kyllä mun mielestä jokaisen opettajan pitä silti tietää, että mistä se oma palkka koostuu. Tai jos mulla tulee ongelma, niin ei kukaan puhunu jostain luottamusmiehistä, että miten niihin esimerkiksi ollaan yhteydessä ja tämmösistä niinku kirjaamisista. (Ha Ilona)

Ilona oli ollut aktiivinen ja osallistunut nuorille opettajille suunnattuun koulutukseen ja saanut näin vastauksia joihinkin mieltään askarruttaviin kysymyksiin.

7 Johtopäätökset

Analyysimme mukaan kasvatustieteiden näkemys näyttöä jatkuvasti kehittyvänä asiana. Näkemys kasvatuksesta tulee esiin lähes kaikessa mitä opettaja tekee. Meidän tutkimuksessamme työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kasvatustieteiden näkemys tuli konkreettisesti esille etenkin rajojen ja rakkauten antamisena oppilaille ja tunnollisuutena työtä kohtaan. Opettajan työ on heidän mielestään erilaista kuin he olivat opiskelujen aikana ajatelleet sen olevan. Molemmat tutkittavat kokivat luokanopettajan työn omaksi alakseen, mutta vastaan oli tullut myös erilaisia haasteita. Kollegoiden ja esimiehen tuella sekä pienillä arjen onnistumisilla opettajat saivat lisää motivaatiota työhönsä.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat ovat hyvin samantyyppisiä opettajia, vaikka he painottavat hieman eri asioita. Päälinjat kasvatukseen ja työn suhteen ovat kuitenkin molemmilla samanlaiset. Opettajien keskeiset näkemykset kasvatuksesta ovat, että oppilaat tarvitsevat rakkautta ja rajoja sekä tukea itsensä kehityksessä. Tärkeimpänä kasvatustavoitteena on, että oppilaista tulee itsenäisiä ja omatoimisia oppilaita ja kunnan kansalaisia. Kasvatustavoitteisiin pyritään opettajan pedagogisesti tahdikkaalla toiminnalla ja opetusmenetelmien joustavuudella. Oppilaiden kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen kohtaaminen on tärkeää.

Luokanopettajat ovat saaneet työstään moniulotteisemman kuvan työelämässä kuin mitä koulutus oli antanut ymmärtää. Koulutuksessa käsitys opettajan työstä oli keskittynyt opettamiseen ja tuntisuunnitelmien tekoon, kun se oikeasti on paljon muutakin. Opettajan työhön kuuluu myös yhteistyö erilaisten tahojen kanssa, erilaiset paperityöt ja työryhmiin osallistuminen. Tutkittavat eivät missään vaiheessa sanoneet, että opettajan työ olisi kevyttä tai helppoa. Molemmat kuitenkin suunnittelivat uraansa eteenpäin ja näkivät tulevaisuutensa opettajina valoisina.

Ilona kokee, että opettajan rooli kouluarjen tilanteissa on välillä epäselvä. Hänelle on vaikeaa vetää rajaa siihen, että mikä asia kuuluu opettajalle ja mikä jo muulle ammattilaiselle. Ilona kantaa koulun asioita mielessään myös kotiin. Onni korostaa sitä, että pitää olla tarkka ajankäytön suhteen, töitä ei voi tehdä ympäri vuorokauden. Hänen mielestään on tärkeää saada vapaa-ajalla ajatuksia pois koulun asioista. Tutkittavamme ilmaisivat asian hieman eri tavoin, mutta tärkeimpänä ajatuksena molempien kommentteissa on opettajan huolehtiminen omasta jaksamisestaan. Opettaja huolehtii itsestään oman jaksamisensa vuoksi, mutta myös sen vuoksi, että hän pystyy antamaan parastaan oppilaille jokaisena päivänä.

Molemmat tutkittavat kokevat kollegoiden tuen erittäin merkittävänä asiana työssään. He saavat tukea, kannustusta ja paljon konkreettista apua kokeneemmilta kollegoilta. Heillä on myös hyvät suhteet esimiehiin, he saavat luottamusta ja tukea osakseen myös heiltä.

Onnin ja Ilonan eroina ovat suhtautuminen koulutukseen ja teoreettiseen tietoon. Ilona saattaa muistella luennolla keskusteltuja teemoja ja hänen mielestään teoria on oikeasti opettajan työväline. Hän on oppinut arvostamaan teoriaa, kun se on tullut näkyväksi työelämässä. Onni taas kokee, että koulutuksesta on saanut varmasti apua työelämäänsä, mutta hän ei osaa eritellä miten. Onnin mukaan yliopistossa luetuista kirjoista saisi varmasti enemmän irti nyt, kun on saanut kerättyä työkokemusta ja alkaa hahmottaa omaa kasvatustietämystään.

8 Pohdinta

Tässä kappaleessa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta. Kiinnitämme huomiota etenkin tutkimuksellisiin valintoihin, joita teimme tutkimusprosessin eri vaiheissa. Pohdimme myös saimmeko tuloksilta juuri sitä, mitä halusimme saada. Eli toisin sanoen, antoiko tutkimuksemme meille eväitä työelämään. Lopuksi ideoimme mahdollisia jatkotutkimuksia.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Meillä on tutkittaviemme kanssa yhteinen koulutuksellinen tausta. Luottamuksen rakentaminen tutkittaviin onnistui täten hyvin. Pyrimme työssämme tuomaan esille molempien tutkittavien näkökulmia tasapuolisesti ja pitämään kommentit mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Käytimme molempien sanavalintoja juuri sellaisina kuin ne oli sanottu tai kirjoitettu. Tutkimushenkilöt luottivat meihin tutkijoina, joten he eivät kokeneet tarpeelliseksi tutustua tekemäämme analyysiin tarkemmin. Korjauksia ei ole tutkittavien päätöksen vuoksi tehty eli kommentit ja tulkinta ovat siinä muodossa, mihin me olemme ne muotoilleet. Aineistossa on mukana vain todella kuultua ja luettua, ei keksittyä. Haastattelujen nauhoittaminen ja aukikirjoittaminen eivät jättäneet mitään pelkän muistin varaan. Haastattelut on purettu tarkasti kahden tutkijan voimin. Analyysiä olemme pyrkineet avaamaan jo tutkimusraportissamme tarkoin vaihe vaiheelta.

Koska tutkimuksemme on laadullinen, sen yleistettävyydestä ei voida puhua samalla tapaa kuin määrällisessä tutkimuksessa. Pääsimme tutkimukssamme tavoitteeseemme, kun saimme aineistosta koottujen yläteemojen, eli käsitteiden, avulla tutkimuksemme koskemaan myös yleistä tasoa. Tutkimuksemme

perusteella ei voi yleistää, että kaikki vastavalmistuneet kokisivat työn aloittamisen ja kasvatustutkimuksen kehittymisen juuri samalla tapaa kuin Onni ja Ilona. Pääsimme kuitenkin pohtimaan nuoria opettajia koskevia teemoja, jotka ovat ajankohtaisia varmasti muillekin vastavalmistuneille luokanopettajille kuin vain meidän tutkimushenkilöillemme.

Tutkimuksemme on laadultaan kokemusten ja näkemysten tutkimista. Olemme pyrkineet ymmärtämään luokanopettajien kasvatustutkimuksia ja niiden pohjalta muodostuneita kasvatustutkimuksia. Lisäksi olemme kartoittaneet luokanopettajien kokemuksia työstä. Tästä lähtökohdasta käsin valitsimme tutkimusmenetelmäksi tapaustutkimuksen, jossa keskeisellä sijalla on ilmiön ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tavoitteenamme oli ymmärtää opettajien toimintaa ja kasvatustutkimusta ennemmin kuin pyrkiä yleistykseen.

8.2 Ajatuksia tutkimusprosessista ja tuloksista

Olemme tyytyväisiä, että käytimme paljon aikaa Pro gradumme aiheen rajaamiseen. Perehdyttyämme aihetta koskevaan kirjallisuuteen saimme muodostettua itsellemme tarkan mielikuvan siitä, mitä haluamme tutkia. Oma varmuus auttoi myös tutkimuksen tekemisen hankalimmissa vaiheissa. Emme missään vaiheessa kyllästyneet työmme tekemiseen ja meillä oli palava into tehdä työtämme muiden opintojen ohella aina kuin siihen tarjoutui pienikin mahdollisuus. Saimme myös paljon apua useilta tutkimuskursseilta. Koimme yhdessä työskentelyn mielekkääksi, sillä ongelmatilanteet selvisivät paljon helpommin, kun saimme keskustella ja pohtia ratkaisuja yhdessä. Työskentelimme paljon yhdessä ja välillä teimme töitä yksinämme, mutta tarkkojen pelisääntöjen mukaan. Olimme toisillemme rehellisiä ja annoimme suoraa palautetta, niin hyvässä kuin pahassa. Osasimme ottaa palautteet vastaan rakentavasti, sillä yhteinen tavoitteemme oli tehdä työstä mahdollisimman ehyt ja hyvä kokonaisuus.

Uskomme työn tekemiseen horjui ainostaan tutkittavia etsiessä, harkitsimme hetken jopa aiheen ja tutkimusmenetelmän vaihtamista. Omassa elämässä koimme suuria onnen ja surun hetkiä, emmekä voi väittää, etteivätkö ne olisi vaikuttaneet myös tämän työn tekemiseen. Toisaalta gradun tekeminen on ollut myös jonkinlainen henkireikä. Mielenkiintoisimpana vaiheena koimme tutkimusaineiston analysoinnin. Saimme haastattelujen ja kirjoitelmien avulla aitoja kokemuksia opettajien arjesta ja samalla saimme itsellemme kallisarvoista tietoa tulevaisuuttamme varten. Uskomme, että tämän prosessin myötä olemme hie- man parempia tulevaisuuden opettajia, kuin mitä olisimme olleet ilman tutkimus- tamme.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutustua kahden vastavalmistuneen luokanopet- tajan kasvatuskäytäntöihin ja siihen kuinka näkemys ilmenee opettajan toimin- nassa. Lisäksi olimme kiinnostuneita opettajien kokemuksista luokanopettajan työstä. Halusimme tutkia juuri työuran aloittaneita opettajia, koska me olemme itse pian valmistumisen kynnyksellä. Luokanopettajien keskuudessa kuulee usein puhuttavan siitä, kuinka luokanopettajan työn aloittaminen on ollut shokki. Siksi halusimme kysyä jo työelämässä olevilta luokanopettajilta heidän koke- muksiaan työuran aloittamisesta. Tavoitteenamme oli saada eväitä matkalle kohti omaa opettajanuran aloittamista.

Niin kuin kappaleesta kuusi ilmenee, saimme vastaukset tutkimuskysymyksiin ja pääsimme tavoitteeseemme. Johtopäätösten pohjalta me tulevina luokanopet- tajina tiedostamme, että omaa kasvatuskäytäntöään kannattaa pohtia. Omat arvot tulee tehdä selväksi itselleen, koska arvomaailmaltaan vahva aikuinen pystyy myös ohjaamaan oppilaita. Jos on itse epävarma siitä, mikä lopulta on oikein ja väärin, on vaikea ohjata oppilaitakaan toimimaan oikein. On tärkeää osata perustella toimintaansa eri tahoille: esimiehelle, kollegoille, oppilaille ja oppilaiden vanhemmille. Lisäksi täytyy muistaa, että virheitä tulee kaikille ja niis- tä pitää oppia. Kasvatuskäytäntö kehittyy jatkuvasti.

Tulimme tutkimuksemme aikana tietoisiksi siitä, että heti luokanopettajan uran alussa on hyvä pitää kiinni tietyistä työajasta ja huolehtia, että aikaa jää myös omille harrastuksille. Paitsi, että selkeät yhteiset pelisäännöt tehdään oppilaiden

kanssa, ne on hyvä tehdä myös vanhempien kanssa. Sovitaan esimerkiksi tietty aika, jolloin opettaja on tavoitettavissa. Näin arki sujuu yhdessä parhain päin. Opettaja on itse virkeämpi ja siten myös parempi opettaja, kun on saanut ajatella työpäivän jälkeen jotain ihan muuta kuin työasioita. Meidät on koulutettu siihen, että opettajan ei tarvitse puurtaa arkeaan yksin. Oli ilo huomata, että molemmat tutkittavamme olivat saaneet sosiaalista tukea osakseen heti uran alussa. Meidän tutkimuksemme osoittaa, että yksin tekeminen opettajan työssä on todella muuttumassa yhteistyöksi. Mielestämme onkin hienoa, jos opettajat ja koko koulun henkilöstö pystyvät puhaltamaan yhteen hiileen oppilaiden kasvun parhaaksi.

Meillä on edessä vielä viimeinen opetusharjoittelu ja siellä aiomme kysyä tutkittaviamme mukaan haasteiksi koetuista asioista, kuten opettajan palkasta, konfliktitilanteiden selvittämisestä, samanaikaisopettajuudesta ja moniammatillisuudesta. Mahdollisuuksien mukaan haluaisimme kokeilla eriyttämistä, samanaikaisopetusta, dokumentointia ja arviointia. Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien mielestä haasteelliset asiat ovat suurimmaksi osaksi sellaisia asioita, joita opitaan oikeasti vasta työelämässä. Helpotusta kuitenkin saa, jos haasteelliseksi koettuja asioita pääsee konkreettisesti kokeilemaan tai edes näkemään, kuinka joku muu opettaja asian hoitaa. Esimerkiksi konfliktitilannetta on vaikea alkaa tietoisesti järjestämään ja harjoittelijana tilanteisiin on vaikea puuttua, jos ei tunne oppilaita ja heidän taustojaan. Olisi kuitenkin hyvä päästä mukaan katsomaan, kuinka luokan oma opettaja tilanteen selvittää. Näin meillä on edes yksi kokemus tai esimerkki siitä, kuinka aloittelevien opettajien haasteelliseksi koettuja asioita hoidetaan.

8.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusta olisi hedelmällistä jatkaa Onnin ja Ilonan kanssa vielä eteenpäin. Olisi mielenkiintoista tietää, miten kasvatusnäkemys ja näkemykset työstä kehiti-

tyvät edelleen, kun ura etenee. Pro gradumme on antanut pohjaa myös luokanopettajakoulutuksen tutkimiseen. Oma tutkimuksensa, joka olisi isommalla otannalla, voisi olla luokanopettajakoulutuksen kehittämissinjojen kartoittaminen. Mistä asioista vastavalmistuneet opettajat kokevat tarvitsevansa lisäoppia ja mistä koulutuksessa opituista tiedoista ja taidoista on ollut konkreettista apua työelämässä. Mielenkiintoista olisi tutkia myös eri yliopistoista valmistuneita luokanopettajia ja vertailla, onko heille muodostunut erilainen käsitys kasvatuksesta ja onko käsityksellä yhteyttä siihen, missä he ovat opiskelleet.

Tutkimuksemme mukaan opettajat kokivat kolmiportaisen tuen uutena ja osittain tuntemattomana asiana. Muutaman vuoden kuluttua voisi tutkia, kuinka vastavalmistuneet kokevat kolmiportaisen tuen silloin ja onko opettajankoulutus perehdyttänyt heitä kolmiportaisen tuen käyttämiseen käytännössä paremmin kuin meidän tutkittaviamme.

Lähteet

Aaltola, J. 2004. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–62.

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? Saatavilla www-muodossa: <<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/32/4/opettaja.pdf>>. (Luettu 13.6.2013)

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2010. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.

Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 53–66.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–133.

Boström, L. 2004. Lärande och strategier. *Didacta Varia* 9 (2), 73–81.

Campbell, E. 2003. *The Ethical Teacher*. England, Berkshire: Open University Press.

Chater, M. 2007. Behaviour management. Teoksessa Johnston, J., Halocha, J. & Chater, M. *Developing Teaching Skills in the Primary School*. England, Berkshire: Open University Press. 61–78.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopisto, 133–156.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Fullan, M.G. 1992. *Successful school improvement*. Philadelphia: Open University Press.

Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 8–19.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2004. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaismentorointi opetusosalalla*. Juva: PS-kustannus, 27–43.

Karlberg-Granlund, G. & Korpinen, E. 2012. Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaismentorointi opetusosalalla*. Juva: PS-kustannus, 159–169.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130–143.

Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of finnish teachers. Oulu: Oulun yliopisto.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Suomentanut Kontturi, K. Keuruu: Otava.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 110–119.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 15–21.

Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keruruu: Otava, 143–163.

Manen, M. 1991. The Tact of Teaching: The Meaning of pedagogical Thoughtfulness. London, Ontario: The University of Western Ontario.

Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Juva: Bookwell.

Mella-Aho, S. & Vahala, A. 2010. Ihan vaan rakkaudesta lajiin. Luokanopettajan työ ja työhyvinvointi opettajien kokemusten ja näkemysten valossa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkinen, R. 1980. Peruskoulun ja lukion opettajien työolot, terveys ja hyvinvointi: Psykkisen hyvinvoinnin ja terveyden taso sekä siihen yhteydessä olevat tekijät. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keruu: Otava, 205–218.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti -arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

OAJ. 2013. Kolmiportainen tuki. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page45.jspx?_afLoop=7397503667362468&_afWindowMode=0&_afWindowId=htxdivy21_111#%40%3F_afWindowId%3Dhtxdivy21_111%26_afLoop%3D7397503667362468%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dhtxdivy21_131>. (Luettu 24.5.2013)

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–62.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Ojanen, S. 1982. Opettajien stressi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. PDF-tiedosto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. (Luettu: 28.1.2013)

Paasivaara, L. 2009. Työnsä kokoinen ihminen. Helsinki: Tammi.

Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa R. Sarra (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–169.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Solasaari, U. 2011. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tahkokallio, K. 2001. Kotipesän lämpöä etsimässä. Kirja vanhemmuudesta, rakkaudesta ja rajoista. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.
- Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Hämeenlinna: LK-kirjat.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.

Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.

Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys: Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vuorikoski, M. 2004. Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 22–56.


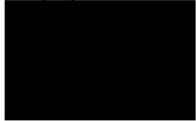


Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 107–116.

Woods, P. 1990. Teacher skills and strategies. England, Hampshire: The Falmer Press.

Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 105–120.

Liitteet

LIITE 1 Tutkimuslupa

	Viranhaltijapäätös
	24.1.2012/5 §
<hr/>	
Dno :0/0	
Tutkimuslupa/ Forss Riikka ja Jauhojärvi Laura	
Asia	Lapin yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevat Riikka Forss ja Laura Jauhojärvi hakevat tutkimuslupaa Pro gradu -tutkielman aineiston keräämiseksi. Tutkielman aiheena on kasvatustieteiden tutkimusnäkökulman muodostuminen opiskelijan aikana ja niiden muuttuminen siirtyäessä koulutuksesta työelämään. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat vuosina 2005-2010 valmistuneet luokanopettajat, jotka ovat olleet työelämässä 1-5 vuotta alakoulussa. Aineisto kerätään kirjoitelman ja haastattelun muodossa. Tutkielman ohjaajana toimii professori Anneli Lauriala.
	Tutkimusluvan myöntämisehdot: 1. Hakija sopii käytännön järjestelyt koulun kanssa. 2. Hakija toimittaa lyhennelmän tutkimuksesta ao. koululle.
Päätös	Riikka Forssille ja Laura Jauhojärvelle myönnetään em. tutkimuslupa.
Allekirjoitus	 Johtava rehtori
Toimeenpano	Ote: Riikka Forss, Laura Jauhojärvi,  ala- koulut
Muutoksenhakuosoitus	Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksensä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.
Valitusviranomainen	

LIITE 2 Kirjoitelman ohjeistus

Kerro vapaasti omista kasvatustieteellisistä perustelluista. Kirjoitelmalle ei ole määritelty pituutta. Palautathan kirjoitelmasi 24.1.2012 mennessä sähköpostitse osoitteeseen rforss@ulapland.fi tai lajauhoj@ulapland.fi. Mikäli haluat palauttaa kirjoitelmasi kirjallisena postitse, ilmoita siitä meille, niin toimitamme sinulle tarvittavat materiaalit. Jos tulee kysyttävää, ota rohkeasti yhteyttä.

Voit pohtia kirjoitelmasi esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Millainen kasvatustieteellinen sinulle kehittyi opiskeluaikana? (kasvatustieteeseen kuuluvat esimerkiksi käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja lapsen kohtaamisesta)
- Mitkä asiat ovat vaikuttaneet kasvatustieteellesi muodostumiseen?
- Onko näkemys muuttunut työelämässä? Jos on, niin miten?
- Mikä merkitys kasvatustieteellisellä tiedolla on työssäsi?
- Miten näet itsesi opettajana?
- Onko persoonallinen kehityksesi vaikuttanut kasvatustieteellesi kehittymiseen?

Kirjoitelmat käsitellään täysin luottamuksellisesti ja lopullisessa työssä emme käytä opettajien emmekä koulujen oikeita nimiä. Pro Gradu- tutkielmamme ohjaajana toimii professori Anneli Lauriala

LIITE 3 Haastattelukysymykset

1. Kerro omasta koulupolustasi ennen opettajankoulutusta (kokemukset opettajista, koulun arjesta, opiskelusta, kriittiset mieleen jääneet kokemukset)
2. Miksi hait opettajankoulutukseen?
3. Vaikuttiko hakupäätökseesi jokin oma koulu- tai opettajakokemuksesi?
4. Mitä töitä olet tehnyt?
5. Mitä olet harrastanut ja harrastat?
6. Koetko opettajankoulutusta edeltäneen ajan vaikuttavan kasvatuskokemuksesi ja jos koet niin miten?
7. Kuinka kauan olet ollut luokanopettajan työssä?
8. Millainen luokka sinulla on nyt? (Minkä kokoinen, helppo vai haasteellinen)
9. Mitä aineita opetat? (omalle luokalle, muille)
10. Miten kuvasi opettajantyöstä on mahdollisesti muuttunut työkokemuksesi myötä?
11. Millaisia opetusmenetelmiä käytät?
12. Käytätkö eri aineiden opetuksessa erilaisia menetelmiä tai tapoja?
13. Millainen käsitys sinulla on oppimisesta ja oppimismotivaatiosta? (Mistä oppiminen on, Miten herätät oppilaiden oppimismotivaation, Miten pidät oppimismotivaatiota yllä)
14. Minkälaiseen oppimisteoriaan mahdollisesti pohjaat opetuksesi? (Onko oppimisteorian käyttö tiedostettua toimintaa)
15. Oletko valinnut jonkun tietyn pedagogisen suuntauksen, josta otat työhösi aineksia tai jota noudatat?
16. Minkälainen käsitys sinulla on kasvatuksesta?
17. Minkälainen käsitys sinulla on lapsen kohtaamisesta?
18. Miten koulusi eri opettajien kasvatuskokemukset poikkeavat toisistaan?

19. Mistä tekijöistä näet näiden erojen johtuvan?
20. Vaikuttaako mielestäsi opettajan ikä hänen kasvatuskäsitykseen?
21. Millaisia merkittäviä kokemuksia sinulla on ollut opettajana? (positiiviset, negatiiviset)
22. Mikä merkitys koulutuksella on työelämässä?
23. Mihin työelämässä kohtaamaasi tehtäväalueeseen tai ongelmaan et ole saanut apua koulutuksesta?
24. Oletko saanut tukea koulusi rehtorilta ja kollegoilta?
25. Mikä merkitys kollegoilla on sinulle?
26. Mitkä asiat koet tällä hetkellä vaikeimpina työssäsi?
27. Miten olet pyrkinyt kehittämään itseäsi opettajankoulutuksen jälkeen?
28. Millaista täydennyskoulutusta tai lisäoppia koet tarvitsevasi?
29. Millaisena näet tulevaisuutesi opettajana?

LIITE 4 Ensimmäiset analyysikysymykset

1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opettajan kasvatustieteen muodos-
tumiseen?
2. Millainen kasvatustieteen opettajalle muodostui opiskeluaikana?
3. Miten työelämä on muuttanut kasvatustieteen näkemystä?
4. Millainen kasvatustieteen näkemys on nyt?
5. Miten kasvatustieteen näkemys näkyy opettajan jokapäiväisessä työssä?

LIITE 5 Tarkennetut analyysikysymykset

1. Mitkä tapahtumat ovat vaikuttaneet opettajan kasvatustietämisen muodostumiseen?
2. Ketkä henkilöt ovat vaikuttaneet opettajan kasvatustietämisen muodostumiseen?
3. Millainen näkemys kasvatuksesta opettajalle muodostui opiskeluaikana?
4. Miten luokanopettajan työ on muuttanut opettajan näkemystä kasvatuksesta?
5. Millainen kasvatustietämys on nyt?
 - a) näkemys oppimisesta
 - b) näkemys lapsen kohtaamisesta
 - c) näkemys itsestä
 - d) näkemys kasvatuksen tavoitteista
6. Millaisena toimintana kasvatustietämys näyttäytyy?