



Anne Koski-Heikkinen

**Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti
– Ammatilliset opettajat ja opiskelijat
ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä**

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston luentosalissa 3
lokakuun 18. päivänä 2013 klo 12.

Vastaväittelijä: dosentti Jaakko Helander
Kustos: professori Kaarina Määttä



Lapin yliopisto
kasvatustieteiden tiedekunta

© Anne Koski-Heikkinen

Taitto: Paula Niemelä

Myynti:
Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. +358 40 821 4242
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino 2014

Acta Universitatis Lapponiensis 271 (painettu
versio)

ISBN 978-952-484-708-7
ISSN 0788-7604

Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 138
(PDF)

ISBN 978-952-484-709-4
ISSN 1796-6310

TIIVISTELMÄ

Anne Koski-Heikkinen

Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti

– Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2014, 208 sivua

Väitöskirja: Lapin yliopisto

Acta Universitatis Lapponiensis 271

ISBN 978-952-484-708-7

ISSN 0788-7604

Ammatillisen opettajan arjen opetustyö ja sen laadun kehittyminen muodostavat ammatillista koulutusta koossa pitävän kivijalan. Ammatillisen opettajan työtaakka on kova, mutta moni pyrkii kuitenkin selviämään yhä lisääntyvistä haasteista mahdollisimman hyvin. Ammatillisen opettajan pyrkimys hyvään opettajuuteen voidaan ajatella tähtäävän ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen. Ideaali opettajuus on tavoite, jota kohti halutaan koulutuksen ja kokemuksen myötä kulkea. Tätä tietä kulkiessaan opettaja löytää tasapainon opettajan ammattiodotusten sekä oman itsensä välille samalla kehittäen ammatillista identiteettiään. Opetustyö on myös vuorovaikutusta, joten hyvä opettaja tulee toimeen sekä opiskelijoiden että muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, ja hänen auktoriteettiaan ja asemaansa arvostetaan. Näin ollen ideaaliin opettajuuteen voidaan olettaa sisältyvän kaksi perustekijää - hyvä ammatti-identiteetti ja arvostettu auktoriteetti.

Tämä väitöskirja taustoittaa ideaalia ammatillista opettajuutta selvittäen kahta ammatillisen opettajuuden perustekijää, ammatti-identiteettiä ja auktoriteettiasemaa, kahden ammatillisen oppilaitosmaailmassa vaikuttavan henkilöryhmän näkemysten mukaan: tutkimushenkilöinä ovat ammatilliset opettajat ja opiskelijat.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan, miten ammatilliset opettajat rakentavat ammatti-identiteettiään ja ideaalia ammatillista opettajuutta: miten he ovat päätyneet ammatillisen opettajan uralle, miten ammatti-identiteetti on kehittynyt työuran aikana sekä millaisena ammatilliset opettajat näkevät ideaalin

ammattillisen opettajuuden tänään ja tulevaisuudessa? Tutkimusaineisto muodostuu kahdentoista ammatillisen opettajan kertomuksesta, joiden keräämisessä ja analysoinnissa on käytetty narratiivista tutkimusotetta. Tämä aineiston osa perustuu pro gradu -tutkielmaani (Koski-Heikkinen 2007), jonka analyysia olen syventänyt ja laajentanut tarkastelemalla opettajien tarinoita ammatti-identiteetistä uudesta, ideaalia ammatillista opettajuutta tutkivasta näkökulmasta.

Tutkimuksen toinen vaihe tarkastelee, miten ammattia opiskeleva ymmärtää hänen ja ammatillisen opettajansa välisen auktoriteettisuhteen. Tutkimuksen aineistossa 65 ammattikoululaista pohtii auktoriteettisuhdetta kuvaamalla hyvän tai epäonnistuneen opettajan toimintaa ammatinopetustilanteissa. Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä ja analysoitu laadullisen tutkimuksen keinoin.

Ideaali ammatillinen opettajuus piiryy näiden kahden tutkimusvaiheen keskeisten tulosten kautta luoden kuvan ammatillisesta opettajasta, jonka ammatillinen minä ja persoonallinen ammattiminä ovat tasapainossa ja jonka henkilökohtainen käytös sekä sosiaaliset taidot ovat muodostaneet perustan arvostetulle auktoriteetille. Laajemmin tarkasteltuna kyse on monen tekijän vyyhdistä, jolloin opettajan opetustyötä ohjaavat vallitsevat oppimiskäsitykset, opiskelijoiden erilaiset oppimisen edellytykset ja elämäntilanteet, kouluyhteisön kulttuuri sekä oppimisilmapiiri unohtamatta monialaista ja -amatillista yhteistyötä. Kaikkia näitä tekijöitä pohjimmiltaan muokkaavat yhteiskunnan arvopäämäärät, sen painottamat tehtävät ja resurssit sekä työelämän odotukset.

Tämä tutkimus haastaa ammatillisen opettajan matkaan kohti ideaalia ammatillista opettajuutta ja samalla osallistumaan ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Matka vaatii laaja-alaista osaamista monella tasolla: menestyksestä tai tyydyttävää suhdetta omaan henkilökohtaiseen osaamiseen, opiskelijoihin, kouluyhteisöön sekä laajemmin yhteiskunnan ja työelämän odotuksiin. Pettymyksiltä tai epäonnistumisilta tällä matkalla ei voitane välttyä. Ideaalin ammatillisen opettajuuden tavoittelun vaikeudesta huolimatta käsitteen määrittely ja hahmottaminen muodostavat tien oman opettajuuden kehittämiseen ja makrotasolla

tarkasteltuna koko ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden rakentamiseen.

Idealin ammatillisen opettajuuden tavoite voi muodostua käytännön työssä ylivoimaiseksi. Täydellisyyden vaatimuksesta on hyvässä ammatillisessa opettajuudessa kyettävä luopumaan – hyvä opettaja ei vaadi täydellisyyttä itseltään eikä opiskelijoiltaan. Silti jatkuva oman toiminnan reflektointi ja pyrkimys kehittää omia toimintoja näyttäytyvät tienä onnistumisen kokemuksiin. Uudet haasteet voidaan nähdä innostavina ja rikastuttavina mutta myös kehittymistä edistävinä ilonaiheina.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, ammatillinen opettaja, ammattikoululainen, ammatti-identiteetti, auktoriteetti, ideaali opettajuus, narratiivinen tutkimus, eläytymismenetelmä

ABSTRACT

Anne Koski-Heikkinen

The Vocational Education Teacher's Identity and Authority:

Vocational Education Teachers and Students Searching for Ideal Teacherhood in Vocational Education

Rovaniemi: University of Lapland 2014, 208 pages

Doctoral dissertation

Acta Universitatis Lapponiensis 271

ISBN 978-952-484-708-7

ISSN 0788-7604

The vocational education teacher's everyday teaching work and the development of the quality of his or her teaching form the basis of vocational education. The vocational education teacher's workload is heavy, but many teachers manage the ever-increasing challenges as well as possible. The pursuit of good teacherhood can be seen as the pursuit of ideal vocational teacherhood. Ideal teacherhood is a goal towards which one wants to move through education and work experience. When walking this path, a teacher tries to find a balance between the professional expectations set for teachers and, simultaneously, the development of his or her professional identity. Teaching is also about interaction, which means that a good teacher relates well to students and other partners, and his or her authority and position are respected. Therefore, ideal teacherhood can be seen as consisting of two basic factors: a good professional identity and respected authority.

This doctoral research analyzes ideal vocational teacherhood by studying its two basic factors—professional identity and authority position—in light of two groups of people that have a central role in vocational education: vocational education teachers and students are the research participants.

In the first phase of the research, the way vocational education teachers build their professional identities and ideal vocational teacherhood was studied: how they ended up in a vocational teaching career, how their professional identities developed during their careers, and how vocational education teachers perceive ideal vocational teacherhood today and in the future. The research data comprised narratives of 12 vocational education teachers; the

narratives were obtained and analyzed with a narrative research approach. The data were based on the researcher's master's thesis (Koski-Heikkinen 2007). The analysis of the thesis was deepened and expanded by analyzing the teachers' narratives about professional identity from a new perspective focusing on ideal vocational teacherhood.

The second phase of the research studied how students of vocational education understand the authority relationship between themselves and their teachers. In these data, 65 vocational education students depicted the authority relationship by describing a good or unsuccessful teacher's actions in vocational teaching situations. The data were collected by the method of empathy-based stories (MES) and analyzed with qualitative research methods.

Ideal vocational teacherhood was illustrated through the aforementioned two research phases as a portrait of a vocational education teacher whose professional identity and personal professional self were in balance and whose personal behavior and social skills formed the basis of his or her respected authority. The extended analysis showed that it was a matter of many factors, as the teacher's teaching work was directed by the prevailing conceptions of learning, students' diverse prerequisites for learning and life situations, the culture of the school community, and the learning atmosphere, as well as diversified and multiprofessional collaboration. Fundamentally, all these factors are modelled by the values-related goals of society, tasks emphasized by society, and resources, as well as worklife expectations.

The study challenges vocational education teachers to take the journey toward ideal vocational teacherhood and simultaneously to participate in the development of vocational education. The journey necessitates wide-ranging knowledge at many levels: a successful or satisfying relationship with one's personal expertise, students, school community, and, in a wider sense, the expectations of society and worklife. Most likely, the journey includes disappointments or failures. Despite the difficulty of pursuing ideal teacherhood, the definition and illustration of the concept form a way of developing one's own teacherhood and, when considered at the macro level, of building the future of vocational education.

The goal of ideal vocational teacherhood can become overwhelming in one's practical work. The push for perfection has to be given up, and a good teacher does not expect his or her students, or himself or herself, to be perfect. Still, constant reflection on one's own actions and aspirations to develop one's actions appear to be the way to successful experiences. New challenges can be seen as inspiring and enriching but also as joys that enhance the development of ideal vocational teacherhood.

Key words: vocational education, vocational education teacher, vocational education student, professional identity, ideal teacherhood, narrative research, method of empathy-based stories

KIITOKSET

Vuonna 1988 joulukuussa saavutan yhden merkittävimmistä tavoitteistani. Istun Jyväskylän Taulumäen kirkon penkillä yhdessä kahdenkymmenenneljän opiskelukaverini kanssa. Me kaikki olemme valmistumassa kotitalousopettajiksi ja juhlistamassa ikimuistoista tapahtumaa, ensin kirkossa ja sitten myöhemmin omissa kodeissamme. Tästä tapahtumasta alkoi neljännesvuosisadanmittainen ammatillisen opettajan urapolkuni, joka on viimeiset viisi vuotta jatkunut ammatillisen koulutuksen ohjauksen ja johtamisen näköalapaikalta.

Urapolkuni varrella olen luonut itselleni uusia tavoitteita, joita olen toteuttanut sisukkaalla työnteolla, ja onneakin on varmasti ollut mukana. Tavoitteiden toteuttaminen on aina merkinnyt minulle kasvun paikkaa sekä ihmisenä itsenä että perheeni ja työyhteisöni jäsenenä. Tämä käsillä oleva väitöskirja, sen useita vuosia kestänyt valmistuminen, on ollut tähän saakka haastavin tavoitteeni toteutustyö ja samalla henkilökohtainen kasvuprosessini. Nyt kun tavoite on saavutettu ja työ on valmis, on kiitosten paikka. Voin todeta samoin kuin rakas isäni aikoinaan aina työmatkoiltaan kotiin palattuaan: ”Olipa hyvä, että tuli lähettyä!”.

Kiitoksista suurin ja sydämellisin kuuluu professori Kaarina Määtälle. Olet napakasti ja todellisella eksperttisydellä johdattanut minua eteenpäin. Olen oppinut Sinulta Kaarina, miten yksikin sana, esimerkiksi HIENOA, voi motivoida ihmistä aina vain eteenpäin. Joskus niin mahdottomalta tuntuvasta on tullutkin mahdollista kannustavan ja ystävällisen ohjaustyösi ansiosta. Kiitos Sinulle.

Professori Anneli Laurialaa, filosofian tohtori Helena Koskelaa ja filosofian tohtori Marjatta Rautiaista haluan erityisesti kiittää rakentavasta ja eteenpäin ohjaavasta asiantuntijapalautteesta isossa seminaarissa. Silloin joku teistä taisi todeta, että vuosi vielä tiukkaa hiontatyötä, niin kyllä siitä hyvä tulee. Ajatus vuoden istumisesta kaikki vapaa-ajat tietokoneella tutkimus- ja lähdeaineisto seurana tuntui minusta aivan mahdottomalta, mutta niinpä siinä vierähtikin melkein vuosi – ja kyllä kannatti!

Tutkimukseni esitarkastajille dosentti Jaakko Helanderille Hämeenlinnan ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja dosentti Lauri Kemppiselle Turun yliopistosta osoitan suuret kiitokset

huolellisesta esitarkistustyöstä ja hienoista oivaltavista kommenteista. Hiontatyö jatkui edelleen kommenttien ansiosta. Dosentti Satu Uusiauttia kiitän uskomattoman nopeista ja taidokkaista oikoluvuista, työtäni parantavista kommenteista ja tiivistelmän käännöstyöstä. Henry Kestilälle kuuluu kiitos upeasta kannensuunnittelusta ja Paula Niemelälle kiitos väitöskirjan taittotyöstä.

Ilman Kuusamon kaupunginkirjaston henkilökuntaa, ja siellä erityisesti informaattikko Kaija Alajuumaa, ei minulle olisi ollut mahdollista tehdä väitöskirjatyötä kokonaan kotona työn ohessa ja vieläpä monen sadan kilometrin päässä yliopistokaupungeista. Poikkeuksetta sain heti seuraavana aamuna vastauksen edellisenä iltana sähköpostilla kirjastoon lähettämiini aineistotiedusteluihin. Yleensä aineistot oli tilattu heti jo tuolloin aamulla, ja jos ei Suomesta, niin ulkomailta. Parhaissa tapauksissa osa aineistosta oli jo noudettavissa seuraavana päivänä. Kiitän teitä erinomaisesta ja nopeasta palvelusta.

Kiitän työyhteisöäni Kainuun ammattiopiston Kuusamon toimipaikan henkilöstöä ja opiskelijoita. Ammattialakohtaisten työtiimimme jäsenet, Anne, Hanne, Henna, Leena, Mika, Pertti, Raili, Sanna, Seija, Seppo, Sirpa, Taisto, Tommy, Tuomo, Ulla, Ville, Virpi ja Yrjö, teitä haluan kiittää kaikesta saamastani tuesta ja ymmärryksestä. Olette todella hienotunteisia työkavereita. Oivalsitte aina juuri sen oikean hetken, jolloin ”uskalsitte” tiedustella väitöskirjatyöni kuulumisia. Erityiskiitos Sinulle Päivi, olet ollut minulle apuna ja tukena sekä Sinulle Maria, arvostettu mentorini. Jokainen teistä on ollut osallisena tämän väitöskirjan synnyssä niissä hienoissa keskusteluhetkissä, jolloin olemme pohtineet ammatillisen koulutuksen menneisyyttä, nykytilaa ja tulevaisuutta. Jonna Lohi, Sinua kiitän myös. Opastit minua englanninkielisten tutkimusraporttien lukutekniikan oivaltamiseen ja kiitos myös hienoista keskusteluhetkistä kanssasi.

Jaana Marles, läheisin lapsuudenystäväni, Sinulle ja perheellesi, Jarille, Jussille ja Tiinalle, kuuluu lämmin kiitos iloisista ja voimaa antavista tapaamisistamme! Vaikka kokoonnumme nykyisin harvakseltaan, olemme silti säännöllisesti onnistuneet löytämään yhteistä vapaa-aikaa. Tällöin jatkamme kulttuurinautintojen ohessa

sujuvasti keskustelua siitä, mihin juuri edellisellä tapaamisella jääme.

Rakas perheeni, äiti, isä, Markus, Mikael, Hannu, Pilvi, Hanna, Sophia ja Robyn. Kiitän teitä rakkaitani kaikesta tuesta ja kannustuksesta! Pelkkä läsnä- ja olemassaolonne on antanut minulle suurta voimaa saattaa tämä väitöskirjatyö päätökseen. Äiti, Sinä olet aina kannustanut minua pyrkimään elämässäni eteenpäin, kiitos. Isä, ilman Sinulta perimääni luonnetta sinnikkään puurtavaan ja positiiviseen periksi antamattomaan työnteon elämänasenteeseen en olisi selvinnyt. Kiitos Sinulle isäni. Poikani Markus ja Mikael, te kaksi olette ehdottomasti elämäni suurin valo ja ilonaihe. Kiitos, olette hienoja poikia! Kiitos Hannu, rakas aviomieheni, ilman yhteisiä keskustelujamme ja retkiämme en olisi minä tässä ja nyt. Siskoni Pilvi ja Sinun tyttäresi Hanna ja Sophia, kummityttöni, olette tuoneet iloa elämääni aina silloin, kun minulla on ollut aikaa levätä tutkimus- ja kirjoitustyöstä. Robyn, thank you for your kindness and interesting conversations about the English and the Finnish education systems.

Kiitos teille kaikille.

Elämä jatkuu ja uudet haasteet odottavat!

Kuusamossa Sammontiellä Tammikuussa 2014

Anne Koski-Heikkinen

KUVIOT

Kuvio 1. Ammatillisen perustutkinnon rakentuminen.	26
Kuvio 2. Ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävät tekijät.	40
Kuvio 3. Narratiivinen tutkimusprosessi.....	63
Kuvio 4. Sosiokonstruktivistinen näkökulma auktoriteettisuhdetarkastelussa (Tzuo & Chen 2011).	116
Kuvio 5. Uudistettu käsitys opettajan auktoriteettisuhteesta (Tzuo & Chen 2011).	117
Kuvio 6. Auktoriteetin ilmenemisperit Yariv'n (2009) mukaan	119
Kuvio 7. Eläytymismenetelmäaineiston analysoinnin etenemisen mallinnus Eskolaa ja Suorantaa (1998, 127–145) sekä Koskea (2011) mukaillen.	130
Kuvio 8. Ammatillisen opettajan auktoriteettityypit.	148
Kuvio 9. Ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävät tekijät tulosten tarkentamana.	156
Kuvio 10. Laajennettu kuvaus ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävistä tekijöistä.....	158

TAULUKOT

Taulukko 1. Neljä identiteetin tulkintaa (Pöyhönen 2003, 126).	47
Taulukko 2. Miten opettaja ymmärtää oman ammatti-identiteettinsä konstrukttiivisen kehityksen näkökulmia mukaillen (Rodgers & Scott 2008). ...	52
Taulukko 3. Paul Ricoeurin (1992, 116–117) samuusidentiteetin neljä näkökulmaa.	56
Taulukko 4. Tutkimukseen osallistumispyynnön teema-alueet ja niistä avutuvat ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset.	68

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	8
1 JOHDANTO	19
1.1 Aiheen valinnan taustaa	19
1.2 Tutkimuksen kaksivaiheinen rakenne	21
2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT	25
2.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus	25
2.1.1 Ammatillinen perustutkinto	25
2.1.2 Ammatillisen koulutuksen muuttuvuus	27
2.2 Ammatillinen opettaja ja ideaali ammatillinen opettajuus	30
2.2.1 Työnkuvan kehitys – pyrkimys ideaaliin opettajuuteen	30
2.2.2 Ideaali ammatillinen opettajuus professiona ja asiantuntijuutena.....	33
2.2.3 Ideaali ammatillinen opettajuus eettisenä professiona	36
2.2.4 Ideaali ammatillinen opettajuus tässä tutkimuksessa	39
3 ENSIMMÄINEN VAIHE: AMMATILLISEN OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN JA IDEAALIN AMMATILLISEN OPETTAJUUSKÄITYKSEN KEHITTYMINEN	41
3.1 Ammatti-identiteetin teoreettinen viitekehys.....	41
3.1.1 Identiteetin käsite.....	41
3.1.2 Identiteetin muuntuvuus.....	43
3.1.3 Ammatillisen identiteetin muodostuminen	45
3.1.4 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen.....	48
3.1.5 Opettajuus narratiivisena identiteettinä	49
3.1.6 Ricoeurin identiteettiteoria	54
3.2 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	57
3.3 Ensimmäisen empirisen vaiheen toteutus.....	59
3.3.1 Narratiivinen tutkimusote.....	59
3.3.2 Narratiivisuus käsitteenä.....	61
3.3.3 Tutkimuksen narratiivis-elämäkerrallinen viitekehys	62

3.3.4 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta	67
3.3.5 Aineiston analyysi.....	71
3.4 Tutkimustulokset: Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin ja ideaalin opettajuuskäsitteen kehittyminen työuran kuluessa.....	74
3.4.1 Yleistä.....	74
3.4.2 Ammatillisen opettajan urapolulle – miten ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta saavat alkunsa?.....	75
3.4.3 Määrätietoisesti ammatillisen opettajan ammattiin päätyneet - urapolun alkutaipaleen hapuiluista purtaen eteenpäin	77
3.4.4 Sattumien kautta ammatillisen opettajan ammattiin päätyneet - urapolun alkutaipaleen hämmennyksestä aktiivisella työotteella eteenpäin	84
3.4.5 Ammatillisen opettajan urapolku jatkuu - ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät kaiken aikaa	89
3.4.6 Ammatillisen opettajan tulevaisuuden urapolut – milloin ammatti-identiteetti on valmis ja löytyykö totuus ideaalista ammatillisesta opettajuudesta?.....	92
3.4.7 Tutkimustulosten yhteenvetoa - Ideaali ammatillinen opettajuuskäsite muotoutuu kahden ammatti-identiteettiminän välisissä vuoropuheluissa.....	98

4 POHDINTAA JA JOHDATUSTA TOISEEN VAIHEESEEN 105

5 TOINEN EMPIIRINEN VAIHE: AMMATILLISEN OPETTAJAN JA OPISKELIJAN VÄLINEN AUKTORITEETTISUHDE..... 113

5.1 Opettajan auktoriteetin teoreettinen viitekehys	113
5.1.1 Auktoriteettisuhde.....	113
5.1.2 Auktoriteettisuhteen tyypittelyä	115
5.1.3 Pedagoginen auktoriteetti tutkimusten kohteena	118
5.1.4 Auktoriteetti ja ideaali opettajuuskäsite narratiivisena identiteettidialogina	124
5.2 Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	126
5.3 Toisen vaiheen empirinen toteutus.....	126
5.3.1 Tutkimusmenetelmä.....	126
5.3.1.1 Eläytymismenetelmä.....	127

5.3.1.2 Kehyskertomukset ja niiden testaaminen	128
5.3.1.3 Aineiston kerääminen	128
5.3.1.4 Tutkimusaineisto	129
5.3.2 Aineiston analysoinnin vaihemalli	129
5.4 Tutkimustulokset: Ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhte o opiskelijoiden kertomana	131
5.4.1 Pedagogiset taidot	132
5.4.2 Ammatillinen asiantuntijuus	136
5.4.3 Sosiaaliset taidot	138
5.4.4 Henkilökohtaiset ominaisuudet	140
5.5 Toisen tutkimusvaiheen yhteenveto	143
6 POHDINTA	153
6.1 Ideaali ammatillinen opettajuus ammatti-identiteetin ja auktoriteettisuhteen valossa	154
6.2 Kohti ideaalia ammatillista opettajuutta	156
6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	160
6.4 Jatkotutkimusaiheet	166
LÄHTEET	169
LIITTEET	207

1 JOHDANTO

1.1 Aiheen valinnan taustaa

Elämme postmodernissa maailmassa, joka vaatii meiltä kaikilta yhä enemmän ja tehokkaampaa suorittamista niin kotona kuin työelämässäkkin. Voimme todeta, että mikäänmuu kuin pysymättömyys ei ole pysyvää, mutta onneksi toimintaympäristön muutoksesta yleensä seuraa toiminnan kehittyminen. Koulutus on yksi yhteiskunnan toimintoja ylläpitävistä kivijaloista. Sen kaikkien asteiden, perusasteelta korkea-asteelle, on kehityttävä muutosten mukana, ja erityisesti tämä koskee myös opettajuutta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen ammatillista opettajuutta. Useissa yhteyksissä käytän myös yleistä käsitettä ”opettaja”, jolloin asian yhteydestä riippuen viittaan ammatillisen opettajan ohella opettajan työhön yleensä.

Olen työskennellyt ammatillisen koulutuksen parissa 1980-luvulta lähtien, ensin ammatillisena opettajana ja myöhemmin opinto-ohjaajana sekä koulutuspäällikkönä. Olen saanut kokea monia muutoksia: opetussuunnitelmia on uudistettu säännöllisin väliajoin, arviointia on uudistettu, lähiovetustuntien määrää on supistettu ja oppimisympäristöt ovat monipuolistuneet uusien oppimiskäsitysten tuloksena. Nämä ovat vain muutamia esimerkkejä, jotka ovat vaatineet kaikkia ammatillisessa peruskoulutuksessa työskenteleviä kehittymään ja uudistumaan. Vaatimukset ovat liittyneet niin oman työn tekemiseen, työssä jaksamiseen kuin työssä viihtymiseenkin. Aloittaessani ammatillisen opettajan työn olin innostunut ja motivoitunut. Opettajankoulutus oli antanut minulle perusteellisen ammattialan opettamiseen liittyvän tiedollisen ja taidollisen osaamisperustan ja tunsin olevani ammattitaitoinen opettaja. Tulin hyvin toimeen opiskelijoiden kanssa ja tunsin olevani pidetty opettaja. Erään lukuvuoden alussa sain opetettavakseni erittäin haastavasti käyttäytyvän, toista opiskeluvuottaan aloittavan ryhmän ja ajattelin, että ”laitan sen ryhmän kuriin” heti lukuvuoden aluksi osoittamalla ”missä kaappi seisoo” ja ”kuka tämän laivan kapteeni on”. Ennen joulua olin hädissäni, väsynyt ja pettynyt itseeni, en voinut kehua saavuttaneeni hyviä oppimistuloksia ja suhteeni ryhmän

opiskelijoihin olivat edelleen etäisen viileitä, eikä oppituntien työrauhakaan ollut kovin hyvä. Joululomalla pohiessani, kuinka tulisin selviytymään kevätlukukauden, huomasin lehti-ilmoituksen, jossa haettiin opiskelijoita ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen. Päätin hakea koulutukseen ja tulin valituksi opiskelemaan ammatilliseksi erityisopettajaksi. Erityisopettajakoulutus tarjosi minulle tien opettajuuteni kehittämiseen. Opetustyön tekeminen haasteellisessa ympäristössä sujui vuosi vuodelta paremmin, olin tyytyväisempi työhöni ja jaksoin paremmin.

Ammatillinen erityisopettajakoulutus antoi minulle taitoja tarkastella ammatillista opettajuutta ja koko oppilaitosympäristöä uuden, henkilökohtaisemman kehittymisnäkökulman valossa, ja halusin lisää tietoa tästä kiehtovasta henkilökohtaisesta sisäisen mielen kasvuprosessistani jopa niin, että voisin tietoudellani tukea omia opettajakollegoitaniakin. Olin jo pitkään miettinyt, miten tämä koko opettajuuden kehitys saa alkunsa, miten omaa kehittymistä voi ohjata, miten opettajuus näkyy tekoina oppimistilanteissa ja miten opiskelijat voivat tukea tätä kehitystä. Kysymykset koskettivat minua henkilökohtaisesti. Halusin olla hyvä, ammatissani kehittyvä opettaja. Kasvatustieteiden maisteriopintojen lopputyö ja siitä seurannut käsillä oleva jatkotutkimus avasivat minulle mahdollisuuden tarkastella ammatillisen opettajuuden kehittymistä ja kehittämistä. Tämän lisäksi ammatillista opettajuutta on tutkittu suhteellisen vähän Suomessa, ja siihen on kohdistunut ja kohdistuu yhä uusia odotuksia koulutuksen kehittymisen vaateiden myötä.

Parhaassa tapauksessa koulutus kulkee kehityksen edellä ja toimii ohjaajana. Globaali markkinatalous, verkostoituminen, väestön ikärakenteen muutokset, tiedon määrällinen kasvu sekä reaaliaikainen tiedonkulku, media ja sähköinen viestintä luovat paineita kaikille koulutuksen asteille. Tämän päivän ammattien tilalle syntyy ajan kuluessa uusia ammatteja. Opetuksen järjestämiseen haetaan kustannustehokuutta yhdistämällä pieniä oppilaitoksia, ja nuoret suuntaavat näihin suurissa kasvukeskuksissa sijaitseviin oppilaitoksiin. Enää ei riitä, että ammatillinen koulutus tuottaa henkilölle pelkän ammatillisen pätevyyden. Koulutuksen on tuotettava ammatillaisia, jotka osaavat kehittää ja muuntaa ammatillista osaamistaan sekä työskentelyään yhteiskunnan

jatkuvan muutoksen mukaisesti. Tulevaisuuden työurien halutaan olevan pitkiä. Tämä usein lausuttu toteamus asettaa ammatilliselle koulutukselle omat haasteensa. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on ensisijaisesti antaa opiskelijalle teoreettiset ja taidolliset perusvalmiudet ammatissa toimimiseen, mutta myös kasvattaa opiskelijaa elinikäiseksi oppijaksi. Ammatillista tietoutta on osattava päivittää jatkuvasti. (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008; Helakorpi 2008.)

Edellä kuvaamani ammatilliselle koulutukselle asetetut lukuisat kehittämisen vaatimukset voidaan nähdä kohdistuvan viime kädessä ammatillisen opettajan päivittäiseen työhön (esim. Antikainen 2006; Helander 2009; Isopahkala-Bouret 2010; Tennant & Yates 2005; Vähäsantanen 2013). Lähtökohtaisesti jokainen ammatillinen opettaja pyrkii tekemään työnsä mahdollisimman hyvin tavoitellen ideaalia opettajuutta. Ajatus ammatillisen opettajan ideaalista opettajuudesta sisältää useita osaamisalueita (esim. Epting, Zinn, Buskist & Buskist 2004; Keeley, Smith & Buskist 2006; Mowrer, Love & Orem 2004; Schaeffer, Epting, Zinn & Buskist 2003), jotka perustuvat eettisesti hyväksytyyn toimintaan. Paaso (2010, 195) sisällyttää ammatillisen opettajan työnkuvaan seuraavat osaamisalueet: työyhteisöllinen osaaja, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, oppimisprosessin tukija ja ohjaaja, opiskelijan kohtaaja ja tukija sekä ammattialan vastuullinen kehittäjä (ks. myös McDiarmid & Clevenger-Bright 2008; Opetusministeriö 2010). Ideaalin ammatillisen opettajan pyrkimyksenä on hoitaa näihin osaamisalueisiin liittyvä työ mahdollisimman hyvin.

1.2 Tutkimuksen kaksivaiheinen rakenne

Miten sitten ammatillinen opettaja kykenee vastaamaan omalla henkilökohtaisella opetustyöllään ammatilliselle koulutukselle ja ideaalille ammatilliselle opettajuudelle esitettyihin kehittämisvaateisiin ottaen huomioon, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuu sekä taustoiltaan että oppimisvalmiuksiltaan hyvin heterogeeninen opiskelijajoukko (Opetusministeriö 2010; ks. myös Koskela 2003)? Muuttuvasta luonteestaan huolimatta hyvässä opettajuudessa on aina ollut jotain pysyvää. Hyvä opettaja löytää tasapainon opettajan ammattiodotusten ja oman itsensä kanssa ja

kehittää tällöin ammatillista identiteettiään. Lisäksi hyvään opettajuuteen liittyvät olennaisesti hyvät vuorovaikutustaidot (esim. Moreno Rubio 2009). Opettajan ja oppilaiden sekä muiden yhteistyökumppaneiden vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa myös opettajan auktoriteettiasema (Pace & Hemmings 2007). Lähtökohtani on, että hyvä ammatti-identiteetti ja arvostetun auktoriteettiaseman saavuttaminen opiskelijoiden silmissä muodostavat ideaaliopettajuuden ytimen.

Saadakseni kuvan ideaalista ammatillisesta opettajuudesta opettajaidentiteettiin ja opettajan auktoriteettiasemaansa rajattuna olen toteuttanut tutkimukseni empiiriset osat kahdessa erillisessä, mutta kiinteästi toisiinsa kietoutuneessa ja toisiaan seuraavassa vaiheessa. Selvitän ensiksi ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä sekä ideaalia ammatillista opettajuutta opettajien käsitysten valossa kolmen tutkimuskysymyksen avulla: 1) Miten ammatillisen opettajan uralle päädytään ja miten tämä urapäätös on yhteydessä ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen?; 2) Miten ammatti-identiteetti kehittyy työuran aikana ja miten tämä urapolku on yhteydessä ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen?; ja 3) Millaisena ideaali ammatillinen opettajuus näyttäytyy ammatillisen opettajan työssä tänään ja tulevaisuudessa? Tukeudun tutkimukseni ensimmäisessä osassa pro gradu -tutkimukseni (Koski-Heikkinen 2007) tutkimusaineistoon. Tämän jälkeen syvennän ideaalin ammatillisen opettajuuden tarkastelua selvittämällä ammattikoululaisten näkemyksiä opettajan auktoriteettiasemasta. Toisen osan tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1) Minkälaisista tekijöistä ammatillisen opettajan auktoriteetti rakentuu ja miten se ilmenee opiskelijoiden kertomana? ja 2) Miten ammatillinen opettaja rakentaa toimivan ja kehittyvän auktoriteettisuhteen opiskelijoiden kertoman mukaan? Pohdinta-luvussa syvennän käsitteitä tutkimustuloksiini perustuen hahmottelemalla laajennetun kuvauksen ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävistä tekijöistä.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa 12 monialaisen ammatillisen oppilaitoksen ammatillista opettajaa kertoo omasta ammatinopetustyöstään ja tärkeistä tapahtumista, jotka ovat olleet muovaamassa heidän ammatinvalintaansa. Kertomuksissa ilmenee myös heidän käsityksensä ammatti-identiteetistä ja ideaalista

ammattillisesta opettajuudesta: miten he uransa aikana kokevat kehittyneensä ja muuttuneensa opettajana sekä minkälaista ammatillisen opettajan arkityö tänä päivänä on ja mitä he vielä haluavat saavuttaa urallansa. Kertoessaan työstään ammatilliset opettajat tulevat kertoneeksi elämäntarinansa. Pysin saamaan tietoa tulkitsemalla ammatillisten opettajien kertomia elämäntarinoita ensimmäisen osan alussa esittelemäni teoreettisen viitekehyksen, ontologisen rikastumisen prosessin valossa (esim. Koski 1995). Samalla se näyttäytyy mielenkiintoisena näkökulmana tieteellisen tutkimuksen narratiiviseen maailmaan. ”Narratiivisuus ei ole varsinainen metodi, eikä koulukuntakaan, vaan hajanainen kudelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Narratiivisuus on väljä viitekehys, jolle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä” (Heikkinen 2003, 185). Myös tämän tutkimuksen ja siinä esiintyvien ammatillisten opettajien kertomusten suhdetta voidaan tarkastella Heikkistä mukaillen kahdesta näkökulmasta: ”tiede tutkii tarinoita, mutta samalla se myös tuottaa tarinoita” (Heikkinen 2003, 185).

Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoituksena on selvittää, miten ammattia opiskeleva ymmärtää hänen ja ammatillisen opettajansa välisen auktoriteettisuhteen. Pyrkimykseni on myös löytää opiskelijan käsityksiä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Opiskelija-aineiston keräämistä suunnitellessani jouduin puntaroimaan, miten saada opiskelijoiden ääni esiin. Heille käsitteet opettajan ammatti-identiteetistä, auktoriteetista ja ideaalista ammattiopettajuudesta tuskin olisivat auenneet samoin kuin tutkijalle. Minun oli löydettävä tapa operationalisoida nämä käsitteet opiskelijoiden todellisuuden tasolle. Niinpä päädyin käyttämään eläytymismenetelmää. Lähtökohdaksi muodostui ajatus, että pohtiessaan hyvää ammatillista opettajaa, opiskelijat tulevat kuvanneeksi ammatillisen opettajan auktoriteettia osana tämän ammatti-identiteettiä sekä ideaalia ammatillista opettajuutta yleensä. Opiskelija-aineisto muodostuu 65 monialaisen ammatillisen oppilaitoksen opiskelijan kehyskertomukseen perustuvista kuvauksista, millainen opettaja osaa opetustyönsä hyvin ja saa arvostusta tai mitkä tekijät liittyvät opettajan osaamattomuuteen ja arvostuksen puutteeseen ammatinopetustilanteissa. Opiskelijat valittiin satunnaisesti. Toisen tutkimusvaiheen perimmäisenä

tarkoituksena oli syventää kokonaiskuvaa ideaalista ammatillisesta opettajuudesta täydentämällä opettajien näkökulmaa opiskelijoiden näkökulmalla.

Tutkimukseni pohdintaluvussa olen yhdistänyt kahden tutkimusvaiheen sisältämät ammatillisen oppilaitosmaailman pää-äänet: ammatillisten opettajien ja opiskelijoiden näkökulmat. Lopputuloksena on syntynyt havaintoja ja ehdotuksia, jotka voivat ohjata ammatillista opettajaa kohtaamaan ammatillisen koulutuksen sekä nykyiset että tulevaisuuden haasteet. Havainnot ja ehdotukset muodostavat uusia polkuja opettajan koko työuran ajan kestävään työssä kehittymiseen, työn kehittämiseen ja työssä jaksamiseen. Ammatissa vaadittujen tietojen ja taitojen opettaminen ja oppiminen eivät ole yksiselitteisiä asioita. Opetus- ja vuorovaikutustilanteet ja -suhteet ovat ainutlaatuisen herkkiä ja helposti rikkoontuvia. Ei ole yhdentekevää, miten opettaja näissä tilanteissa toimii. Se, miten opiskelija kokee opetustilanteen, on sekä oppimisen että ammatinopetuksen kehittymisen kannalta oleellista. Tulevaisuudessakin tarvitaan ammattinsa osaavia ja rohkeasti kehittymishaluisia ammattilaisia aina hoito- ja teknisten alojen osaajista monien ammattialojen asiakaspalvelijoihin ja bisnestaitajiin.

Muutoksessa eläminen vaatii jatkuvaa tutkimusta muuttuvasta nykytilasta katseet tulevaisuuteen suunnattuina. Tämän vuoksi haluan tutkimuksellani tuoda keskusteluun sellaisia ammatilliseen koulutukseen liittyviä mahdollisia aineettomia voimavaroja, joiden avustamina varmistamme yhteiskuntamme kehityksen jatkumon terveellä ja eettisesti hyväksyttävällä tavalla.

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus

Ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan ammattiin valmentavaa ja ammattitaidon lisäämiseen tähtäävää koulutusta, joka tapahtuu peruskoulun jälkeen joko ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuskoulutuksena tai myöhemmin työelämässä (Ruohotie 1991, 3).

2.1.1 Ammatillinen perustutkinto

Suomalaista koulutuspolitiikkaa määrittelevät koulutukselle *yleisesti asetetut tehtävät ja näkemykset yhteiskunnan, työelämän ja koulutuksen tulevaisuudesta*. Kansalliset ja EU-maiden yhdessä sopimat koulutuspoliittiset linjaukset tavoitteineen muodostavat lähtökohdan ammatillisen koulutuksen rakennemallille ja mallin pohjalta koostuvalle kansalliselle ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaperusteille sekä niiden kehittämistyölle. (Hätönen 2006, 8.)

Lain mukaan ammatillisen koulutuksen ensisijaisena tehtävänä on kohottaa koko väestön ammatillista osaamista sekä kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (Opetustoimen lainsäädäntö 2013, 118). Näiden tarkoitusten toteutuessa viranomaiset odottavat valtakunnan työllisyyden kohentumista.

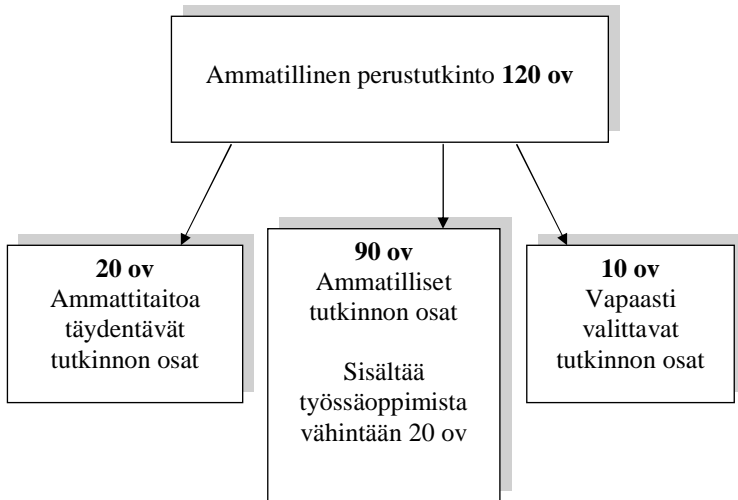
Ammatillisen perustutkintokoulutuksen jälkeen opiskelija on saanut tarpeelliset ammatilliset perustiedot sekä -taidot opiskelemaansa ammattialan eri tehtäviin ja valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Opiskelija on omaksunut opintojensa aikana myös elinikäisen oppimisen avaintaitoja. Ne edistävät jatkuvaa oppimista ja selviytymistä nykyisen ja tulevaisuuden työelämän nopeassa muutostahdissa. Ammatilliset perustutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden korkea-asteen koulutukseen. (Opetustoimen lainsäädäntö 2013, 118–119.)

Ammatillisen koulutuksen sisältöä suunniteltaessa on huomioitava erityisesti työelämän tarpeet ja että koulutus vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia. Yhteistyö koulutuksen järjestäjien ja elinkeino- ja muun työelämän kanssa on ammatillisen

koulutuksen sisällön suunnittelun perusedellytys. (Hätönen 2006, 9-10; ks. myös Opetustoimen lainsäädäntö 2013, 119.)

Valtioneuvosto on päättänyt ammatillisten perustutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista. Ammatillisen perustutkinnon laajuus on yhteensä 120 opintoviikkoa, mikä vastaa kestoaltaan kolmea vuotta. (Hätönen 2010, 8; Pohjonen 2005, 28–29.)

120 opintoviikon laajuinen ammatillinen perustutkinto (Kuvio 1) rakentuu yhteisistä ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisista ja ammattia täydentävistä 20 opintoviikon laajuisista tutkinnon osista sekä opiskeltavaan ammattialaan liittyvistä 90 opintoviikon laajuisista ammatillisista tutkinnon osista. Ammatilliset tutkinnon osat on muodostettu ja nimetty työelämän toimintakokonaisuuksien mukaan ja niihin on sisällyttävä vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Lisäksi opiskelijan tulee suorittaa 10 opintoviikkoa vapaasti valittavia tutkinnon osia, jotka voivat olla ammatillisia opintoja syventäviä tai laajentavia opintoja, yhteisiä opintoja, lukio-opintoja tai työkokemusta. (Hätönen 2010, 8; Opetushallitus 2012.)



Kuvio 1. Ammatillisen perustutkinnon rakentuminen.

Toteutuvatko edellä mainitut ammatilliselle opetukselle asetetut tehtävät tämän päivän ammattikoulutuksessa? Jokinen, Lähtenmäki

ja Nokelainen (2009, 286) ovat suomalaista ammatillista sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyviä käytänteitä käsittelevässä metatutkimuksessaan päätyneet johtopäätökseen, jonka mukaan toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijat ovat saavuttaneet opintojensa kuluessa hyvän oman ammattialansa teoreettisen ja käytännön perustietouden. Monipuoliset oppimisympäristöt ja erityisesti oikeilla työpaikoilla tapahtuva työssäoppiminen on tällä hetkellä ja tulevaisuudessa ammatillista osaamista ja kehittymistä vahvistava tekijä (ks. myös Billett 2008; Helander 2009, 5–6; Räkköläinen & Uusitalo 2001).

2.1.2 Ammatillisen koulutuksen muuttuvuus

Yhteiskuntamme jatkuvan murroksen aika muuttaa koulun ja koulutuksen asemaa (Vertanen 2007). Muutoksen pysyvässä olotilassa koko koulu- ja sivistyssektori on pakotettu pohtimaan rooliaan kehittäessään sivistynyttä yhteiskuntaa. Tähän ovat olleet vaikuttamassa muun muassa oppimisympäristöjen voimakas laajeneminen, sähköisten viestimien tehostuminen ja määrällinen kasvu, yksilöllisten koulutustarpeiden korostuminen, työttömyys, perherakenteiden moninaistuminen, väkivaltakulttuurin voimistuminen, fundamentalismin kasvu, rasismi, maantieteellisten alueiden eriarvoistuminen ja median vaikutuksen kasvu (Luukkainen 2005, 12). Kehittämisen ja suunnitelmatyössä koulutuksen asiantuntijoiden tulee yhä enemmän huomioida toimintaympäristön jatkuva muutos, yhteistoiminnallisuuden lisääntymien ja tulevaisuuden ennustettavuuden vaikeus. Aikakauden ilmiöt ja muutokset vaikuttavat opettajan työhön. Opettajuus syntyy ja kehittyy, kun opettaja itse aktiivisesti sekä päämäärätietoisesti osallistuu työnsä analysointiin ja kehittämiseen. Tämä edellyttää yhteisöllistä toimintaa, joka merkitsee yhdessä asioiden pohtimista, yhteistoiminnallisuutta (Luukkainen 2005, 12–14; ks. myös Aho 2012; Linturi & Rubin 2011; Opetusministeriö 2010).

Janne Sääntti (2008) toteaa yhteiskunnassamme tapahtuneiden taloudellisten muutosten heijastuneen yksittäisten perheiden arkeen ja sieltä edelleen nuorten koulukäyttäytymiseen.

Hän on kuvannut opettajan muuttuvaa työtä vastakohtaisuuksien näkökulmasta kolmen vastaparin avulla: muutos vs. pysyvyys, yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys ja avoin vs. suljettu. Ensimmäisessä vastaparissa Sántti pohtii muutoksen pakon ristiriitaisuutta. Opettajan on kyettävä sopeuttamaan opetustyönsä muuttuvan ajan haasteisiin, mutta samaan aikaan hänen on kyettävä luomaan turvallinen ja vakaa oppimisympäristö. Toisen vastinparin, yhteisöllisyyden vs. yksilöllisyyden, Sántti näkee niin ikään ristiriitaisuutena. Opettajaksi kasvaminen ja työssä kehittyminen käsitetään hyvin henkilökohtaiseksi ja ihmisen omaan kasvuun liittyväksi projektiksi. Kasvuprojektin tulee kuitenkin tapahtua koulutukseen liittyvien tarkasti säädeltyjen rajojen puitteissa, jolloin Sántin mukaan on epäselvää, kuinka paljon tilaa tälle henkilökohtaiselle kasvuprojektille lopulta jää. Viimeisessä vastaparissa, avoin vs. suljettu, Sántti tarkastelee koulu läpinäkyvyyteen pyrkivänä julkisten palvelujen tuottajana, joka on halukas tekemään aktiivista yhteistyötä kaikkien sidosryhmiensä kanssa. Opettajien yhteistyötaidot perustuvat Sántin mukaan *ei-ammattillisiin välineisiin*, joita he ovat saaneet pääosin elämäkokemustensa kautta. Tällöin esimerkiksi *hankalaksi määriteltyjen vanhempien* kanssa tehtävä yhteistyö voi muodostua heille haasteelliseksi silloin, jos yhteistyötä on tehtävä ilman kouluyhteisön tai opettajankoulutuksen tarjoamaa asiantuntijuutta. Yleistäen Sántti näkee muutoksessa ristiriitaisuutta: kun jonkin osa-alueen tuloksellisuutta kehitetään, toisen osa-alueen kehitys voi edetä päinvastaiseen, ei-toivottuun suuntaan.

Aalto, Ahokas ja Kuosa (2008, 12–14) ovat tarkastelleet suomalaisen koulutuksen tulevaisuutta historiatiedon, nykyhetken trendejä ja tavoitteita koskevan tiedon sekä ennakkoidun tulevaisuustiedon yhdistämisen tuloksena muodostetun kolmen paradigman kautta. Ensimmäinen paradigma kuvaa 1920-luvulta alkanutta auktoritatiivista mallia, jossa korostetaan opettajan ehdotonta auktoriteettia, kuriin opettamista, ulkoaopiskelua sekä kansalaisten kasvattamista kuuliaisiksi ja fyysisesti vahvoiksi maatalousvaltaisen yhteiskunnan työntekijöiksi. Auktoritatiivisen mallin jälkeen 1970-luvulta alkanut teollistuminen toi mukanaan uudet osaamishaasteet, jotka johtivat koulutusjärjestelmän uudistumiseen. 2000-lukua kuvastaa elävän verkoston paradigma,

joka korostaa verkostotoimintataitoja ja yhteisöllisen tiedon rakentamistaitoja.

Käytännössä suomalaisen ammatillisen koulutuksen uudistuspainee kohdistuvat kahteen peruskysymykseen: miten taataan kaikille perusasteen päättävälle nuorille toisen asteen koulutuspaikka (yhteiskunta- ja koulutustakuun todentuminen) sekä miten ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmää kehitetään niin, että se rakentuu yhä enemmän työelämän osaamistarpeiden näkökulmasta ja vieläpä niin, että sitä voidaan rinnastaa eurooppalaiseen tutkintojärjestelmään ECVET (= The European Credit System for Vocational Education and Training) (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Näihin pääuudistuskohteisiin voidaan vielä lisätä kansallinen kehittämisnäkökulma. Suomen hallituksen kesän 2010 budjettiriihessä päätettiin nelivuotisesta ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmasta, jonka tavoitteena on pyrkiä vähentämään ammatillisen opiskelun keskeyttämisiä. (Pirttiniemi & Vehviläinen 2012.)

Tarkasteltaessa koulutuksen uudistamista eurooppalaisesta näkökulmasta voidaan yleistäen todeta, että Suomi ei ole poikkeus koulutuksen uudistamisvauhdissaan. Viimeisen vuosikymmenen aikana useat Euroopan maat ovat pyrkineet uudistamaan koulutusjärjestelmäänsä, esimerkkinä Tanska (Nordman-Byskata & Sacklen 2008, 88–89), Puola (Bin Mahfooz & Hovde 2010) ja Saksa (Barabasch & Watt-Malcolm 2012; Hoeckel & Schwartz, 2010; Witte & Kalleberg 1995).

Euroopan Unioni on rahoittanut vertailevan tutkimuksen, jossa on listattu 2000-luvun eurooppalaiselle ammatilliselle koulutukselle neljä yhteistä kehittämisstrategiaa: (1) parannetaan yhteyksiä korkeakouluopetukseen, (2) kehitetään ammatillisen koulutuksen ja työllistämishojelmien välisiä yhteyksiä, (3) parannetaan ammatillisten oppilaitosten opettajien asemaa ja kehitetään heidän osaamistaan sekä (4) kehitetään ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia edelleen. Tämän lisäksi tutkijat ovat havainneet joitakin Euroopan maille yhteisiä ammatillisen koulutuksen linjaustarpeita, kuten esimerkiksi opiskelijatutkintojen ja opettajien kvalifikaatioiden standardisoinnin lisäämisen, työpaikoilla oppimisen lisäämisen, ammatillisen koulutuksen

kehittämissuunnittelun pohjautumisen työelämälähtöisyyteen sekä opiskelijan valintojen, paikallisen tason ja oppilaitosten autonomian lisääntymisen. (Cedefop 2009; Young 2000.)

2.2 Ammatillinen opettaja ja ideaali ammatillinen opettajuus

Suomessa ammatillinen opettajakoulutus suoritetaan pääsääntöisesti korkea-asteen tutkinnon ja työkokemuksen jälkeen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Hakukelpoisuuden tuottava tutkinto vaihtelee koulutusaloittain. Työkokemusta edellytetään vähintään kolme vuotta siltä koulutusosalta, jonka ammatillisten aineiden opetustehtäviin henkilö hakeutuu. Täten ammatillisiksi opettajiksi opiskelevat poikkeavat oleellisesti yliopistojen opettajankoulutuksen opiskelijoista. Suurin osa ammatilliseen opettajankoulutukseen valittavista on jo ammatissa toimivia opettajia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 10.)

2.2.1 Työnkuvan kehitys – pyrkimys ideaaliin opettajuuteen

1980- ja 1990-luvuilla ammatillinen opettaja keskittyi työssään oman oppiaineensa itsenäiseen asiantuntijatehtävään. Työssään hän jäseni oppiaineeseen, esitti sen opiskelijoille, huolehti taitojen harjoittamisesta ja varmisti oppimistuloksen. Työtä ohjasi tarkat valtakunnalliset valmiiksi ohjelmoidut opetussuunnitelmat ja ammatillisen opettajan työkenttänä oli pääsääntöisesti oppilaitosympäristö. (Tiilikkala 2004, 232–235.)

2000-luvulle tultaessa työelämän muutosten ja lukuisten toisen asteen ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmauudistusten (ks. Vähäsantanen 2013) myötä tapahtunut ammatillisen koulutuksen muutos on näkynyt ammatillisen opettajan työn muutoksena (ks. myös esim. Cochran-Smith 2006). Nykyaikaiset oppimiskäsitykset, entistä haasteellisemmat opiskelijat ja uudet opetuksen järjestämistavat ovat muuttaneet ammatillisen opettajan ammattitaitovaatimuksia (Aunola & Leskinen 2005, 79; ks. myös de Bruijn & Leeman 2011). Opiskelijan nähdään edelleen olevan ammatillisen opettajan työn keskiössä, mutta oppimiskäsityksen muututtua kasvatuksen ja opetuksen sijaan puhutaan oppimisesta ja oppimisprosessin ohjaamisesta (Vuorikoski 2004, 169; ks. myös

esim. Cochran-Smith, 2006; Hagger & McIntyre 2006; Kähkönen 2009). Opettajien toimintaankin kohdistuu yhteiskunnan eri toimijoiden suunnalta monenlaisia odotuksia ja paineita. Heidän tulisi olla samanaikaisesti oppijoiden kokonaisvaltaisen psyykkisen ja fyysisen kehityksen tukijoita, taitavia yhteistyökumppaneita, opetustaan uudistavia sosiaalisen median käytön osaavia aktiivisia tiedon etsijöitä ja ennen kaikkea yhteiskunnallisia vaikuttajia. (Vuorikoski 2004, 170.)

Helakorven (2010a) mukaan ammatilliselta opettajalta odotetaan aiempaa enemmän asiantuntijuutta yhteiskunnan ja työelämän muutoksista sekä niiden vaikutuksista ammattitaitovaatimuksiin. Aunola ja Leskinen (2005, 78–79) puolestaan ovat korostaneet ammatillisen opettajan osaamisen laaja-alaisuutta. Ammatillisen opettajan laaja-alainen oman alansa ammatillinen osaaminen ei pelkästään enää riitä työtehtävien menestyksekkäässä hoitamisessa. Tänäpäin opettajan on hallittava myös monia muita taitoja, jotka eivät ole olleet perinteisesti korostuneena ammatillisen opettajan taidoissa, esimerkkinä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (ks. myös de Vries, Jansen & van de Grift 2013).

Ammatillisen opettajan rooli suhteessa opiskelijoihin korostuu ennen kaikkea yhteiskunnan toiminnan sääntöihin kasvattajana ja opintojen etenemisen ohjaajana (Aunola & Leskinen 2005, 78–79; ks. myös Darling-Hammond & Bransford 2005; Shulman 1987; Sockett 2008). Ammatillisen opettajan tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden oppimisprosesseista järjestämällä heille erilaisia oppimistilanteita monipuolisissa ja ajantasaisissa oppimisympäristöissä. (Aunola & Leskinen 2005, 78–79; Pehkonen 2010; ks. myös Annala & Heinonen 2009.) Lähes jokaisessa opetusryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, joiden kohdalla ammatillisen opettajan asiantuntijarooli yksilöllisen opiskelupolun toteuttajana korostuu (Miettinen, Piha & Pynnönen 2009; ks. myös Aunola & Leskinen 2005, 78–79; Piha 2011).

Oppimisympäristöjen uudistumisen myötä työpaikoilla tapahtuvan oppimisen järjestäminen edellyttää ammatilliselta opettajalta erityistä yhteiskunta-, työ- ja yritys-elämän tuntemusta ja aktiivista yhteistyötä näiden toimijoiden kanssa. Yhteistyö tarjoaa opettajille mahdollisuuden päivittää oman ammattialansa osaamista. Opettaja pääsee aitiopaikalta seuramaan työelämän muutoksia ja

varmistamaan oman opetustyönsä ajantasaisuutta ja laatua sekä arvioimaan noudattamansa opetussuunnitelman toteutumisen edellytyksiä. Oppilaitoksen näkökulmasta yhteistyö työelämän kanssa varmistaa parhaissa tapauksissa työpaikoilla viimeisen teknologiatietouden, koneiden ja laitteiden hyödyntämisen sekä tarjoaa mahdollisuuden kehittää yhteistyötä. (Aunola & Leskinen 2005, 79; ks. myös Filander & Jokinen 2004; Hätönen 2010.) Edellä esitetyn perusteella ammatillisen opettajan työhön voidaan liittää vaatimus ideaalista toiminnasta samoin kuin käsitykset ideaalista opettajuudesta (ks. Isopahkala-Bouret 2010).

Ammattitaitonsa tukemiseksi ammatillinen opettaja voi saada luvan osallistua opettajan työelämäjaksolle, jonka aikana hänelle mahdollistuu tilaisuus työskennellä oman koulutusalan yrityksissä. Yhtäältä kuten työpaikoilla tapahtuvan oppimisen järjestäminen, toisaalta myös työelämäjakso vahvistaa opettajan ammatillista osaamista ja edistää työssä jaksamista. Ammatillisen osaamisen syventämisen lisäksi opettajille tarjoutuu paremmat edellytykset luoda työelämäsuhteita sekä kehittää monipuolisesti työpaikkojen ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. (Aunola & Leskinen 2005, 80; Billett 2008; Filander & Jokinen 2004; Frisk 2013; Imants & van Veen 2010; Maxwell 2010.)

Oppilaitoksella on omat, aikojen kuluessa muodostuneet toimintaperiaatteensa, joihin myös yksittäisen opettajan on sopeuduttava. Opettaja ei voi toimia työssään ainoastaan omien mieltymystensä mukaisesti, koska samaan aikaan oppilaitos noudattaa historiansa muovaamia toimintatapojaan. Opettajan toiminnan ymmärtämisen taustalla tulee aina olla meneillään olevan aikakauden toimintakulttuuri unohtamatta historianäkökulmaa. Samanlaiselta näyttävällä opetukseen ja työyhteisöön liittyvällä toiminnalla voi olla erilaisia merkityksiä. Se voi merkitä jossakin oppilaitoksessa perinteisten tapojen ja käytänteiden innovatiivisen rohkeaa kyseenalaistamista, kun taas toisessa oppilaitoksessa samankaltainen toiminta voi olla itsestään selvän arkirutiinin noudattamista. (Heikkinen, Moilanen & Rähä 1999, 7–8.)

2.2.2 Ideaali ammatillinen opettajuus professionaali ja asiantuntijuutena

Opettajan ammattia voidaan määritellä sekä pedagogisesta että yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Ammattien arvoasema määräytyy niihin sisältyvän vallan ja vastuun merkityksellisyyden kautta. (Niemi 1996.) Opettajana toimiminen edellyttää jatkuvaa reflektiivistä ajattelua, oman ammattialan tietouden päivittämistä sekä itsenäistä, vastuullista ja luovaakin työskentelyä (Opfer & Pedder 2011).

Opettajan työn professionaalisuudesta on käyty viime vuosina erityisen paljon keskustelua (esim. Erixon, Frånberg & Kallós 2001; Null 2009; Seghedini 2011; Snoek & Žogla 2009). Tämän seurauksena OECD:n maissa ja Euroopan unionissa on laadittu lukuisia raportteja ja selontekoja, joissa on kuvattu opettajan työtä ja haluttu luoda perusteluja professio-käsitteen käyttöön (esim. Eurydice 2008; Hendriks, Lyuten, Scheerens, Slegers & Steen 2010; Hudson, Zgaga & Åstrand 2010; MacBeath 2012; OECD 2010). Euroopan unionin komission julkaisemassa opettajankoulutuksen kehittämistä koskevassa asiakirjassa ”Improving the Quality of Teacher Education” opettajan ammatti nähdään korkeaan pätevyyteen (well-qualified), elinikäiseen oppimiseen sekä liikkuvuuteen ja kumppanuuteen pohjautuvana ammattina (Commission of the European Communities 2007; ks. myös Opetusministeriö 2007). Opettajan ammattiin on haluttu liittää niin ikään termi ”uusprofessionalismi” (new professionalism), jota on käytetty viitattaessa ammatteihin, jotka eivät ole täyttäneet perinteisen professio-käsitteen vaatimuksia (Evans 2008; Evetts 2011; ks. myös Hargreaves & Goodson 1996).

MacBeath (2012, 15–16) on listannut kaksitoista yleisesti hyväksyttyä työn professionaalisuutta kuvaavaa määritelmää, jotka hänen mukaansa voidaan perustellusti liittää kuvaamaan opettajan työn professionaalisuutta. Määritelmät sisältävät opettavan teoreettisen tiedon tieteelliseen luotettavuuteen ja käytäntöön sovellettavuuteen sekä opetustyön autonomiaan ja liikkuvuuteen liittyviä osioita. Hannele Niemi (2006, 76–77) on myös listannut samantyyppisiä opettajan työhön sovellettavia profession tunnusmerkkejä. Hän korostaa erityisesti opettajan ammatin

eettisyyttä ja opettajan sitoutumista tehtäväänsä sekä opettajan toiminnan kohdistumista merkittäviin ihmiselämän vaiheisiin ja tilanteisiin. Kysymys on vastuusta ohjata kasvavaa ja kehittyvää nuorta kohti oikeaa ja hyvää elämää (Niemi 2006, 77). McDiarmid ja Clevenger-Bright (2008) toteavat opettajan työn ja sen professionaalisuuden kehittymisen olevan kiinteästi sidottu ei ainoastaan oppilaitosympäristöön vaan myös laajempaan yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön. Tämä havainto edelleen puoltaa opettajan – tässä tarkasteluuyhteydessä rinnastan sen erityisesti tarkoittamaan ammatillisen opettajan – työn professionaalista luonnetta.

Professionaalisuus opettajan työssä merkitsee Tirrin (2002, 207–208) mukaan koulutuksen ja elämäkokemuksen mukanaan tuoman ammattitaidon kautta vapautta ja ennen kaikkea vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen sisältyy tieteellistä ajattelua vaativaa toimintaa, mutta myös omaa henkilökohtaista elämää koskevia tekijöitä. Professionaalisuutta ei mitata *kaikki tai ei mitään* -asteikolla, joten henkilö voi sitoutua siihen eriasteisesti. Ojanen (1993, 34) kuvailee opettajan professionaalista tietoa henkilökohtaisena ymmärryksenä ja yksityisenä, jatkuvasti uudelleen rakentuvana kokemuksellisenä tietorakennelmana sekä opetustyössä merkityksellisinä pitäminään arvoina. Opettajan työ on monipuoliseen tietonäkökulmaan perustuvaa tiedon harjoittamista. Työtä voidaan tarkastella myös opettajien koulutuksen näkökulmasta, jolloin koulutusmallin tulisi olla prosessinomainen. Ideaalitilanteessa opettaja vahvistaa professionaalisuuttaan peruskoulutuksensa jälkeen suunnitelmallisella jatkokoulutautumisella.

Vertasen (2002, 112–113) mukaan opettajuudessa ja opettajan profession tarkastelussa on eroja suomalaisen yleissivistävän (perusasteen ja lukion) ja ammatillisen koulutuksen välillä, koska opettajan työhön on siirrytty erilaisia taustoja ja reittejä pitkin. Suurin osa yleissivistävän koulun opettajista on hakeutunut opettajan opintoihin heti lukio-opintojen jälkeen. Opettajan ammatti on heidän ensimmäinen ammattinsa. Ammatillisen koulutuksen opettajat ovat toimineet jossakin muussa ammatissa ensin ja hakeutuneet sitten vähintään kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen ammatilliseen opettajakoulutukseen. Poikkeuksen tähän

reittiin muodostavat ammattitaitoa tukevien aineiden opettajat. He ovat kulkeneet saman reitin kuin yleissivistävän koulutuksen opettajat. Siirtyessään työelämästä opettajaksi ammatillisen opettajan on omaksuttava opettajan tehtävissä edellytettävä pedagoginen ajattelu. Tämä voi olla suuri muutos osalle uraansa aloittaville ammatillisille opettajille, ja siihen kypsyminen vaatii aikaa. Myös Simola (1998, 105–106) painottaa ennen opetustyötä hankitun pitkän työhistorian suurta merkitystä ammatillisen opettajan profession muodostumiseen. Opettajanuransa alussa ammatillisella opettajalla, jolla on pitkä työelämäkokemus, voi olla ristiriitainen näkemys ammatinkuvastaan. Tämän takia ammatillisen opettajan identifioituminen opettajan professioon tapahtuu pidemmän ajan kuluessa verrattuna luokanopettajaan.

Asiantuntijuuden käsite liittyy läheisesti professiotarkasteluun. Yleisesti se käsitetään tietyn ammattikunnan mahdollisuudeksi ja pyrkimykseksi kontrolloida työtä koskevia valtuutuksia (Konttinen 1998, 42). Ericsson (2006) määrittelee asiantuntijaksi henkilön, joka kykenee tietyllä toimialalla jatkuvasti poikkeuksellisen korkeatasoiseen suoritukseen. Hatano ja Oura (2003) puolestaan näkevät asiantuntijuuden rohkeutena uusien haasteiden ottamiseen, joustavuuteen ja jatkuvaan osaamisen kehittämiseen. Isopahkala-Bouret (2008) on tarkastellut asiantuntijuuden rakentumista kokemuksellisena ilmiönä liittämällä siihen kolme osa-aluetta: asiaan kuuluvan tietämyksen, tilannesidonnaisen kyvyn toimia ja luottamuksen sekä varmuuden tunteen. Asiantuntijaosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää myös koulutuksen näkökulmasta arvioitaessa ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen vaikuttavuutta. Asiantuntijuuden tutkimus antaa tärkeän ajattelun viitekehyksen, joka voi merkittäväällä tavalla auttaa hahmottamaan osaamisen kehittämisen ja arvioinnin haasteita. (Lehtinen & Palonen 2011.)

Helakorpi (2010a, 118–122) on kuvannut ammatillisen opettajakouluttajan asiantuntijuuden osa-alueita neljän pääosaamisalueen kautta: substanssiosaaminen (sisältää ammatillisen taitotiedon ja työelämäosaamisen), pedagoginen osaaminen (sisältää koulutusprosessin hallinnan sekä kasvatukselliset ja ohjaukselliset taidot), kehittämisosaaminen (sisältää oman osaamisen kehittämisen sekä oman alan ja työelämän

kehittämisen) ja työyhteisöosaaminen (sisältää tiimityö- ja verkosto-osaamisen sekä talous- ja hallinto-osaamisen). Opettajan koulutuksen näkökulmasta ammatillisen opettajan työ muodostuu näistä samoista asiantuntijuuden osaamisalueista, joista on yhtäläillä havaittavissa ammatin vahva professionaalisuus (ks. myös Helakorpi 2006; 2008; Tuominen & Wihersaari 2006).

2.2.3 Ideaali ammatillinen opettajuus eettisenä professiona

Tirri (2002, 204–206) liittyy opetustyön etiikan vahvasti opettajan professionaaliseen ammattitaitoon, jossa ammatillinen ajattelu ja moraalinen ajattelu toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ammattietiikka on vakiintunut ilmaus, ja yhtä oikein olisi puhua ammatillisesta moraalista (Tirri 2002, 204). Etiikka voidaan ymmärtää moraalista koskevaksi teoreettiseksi pohdinnaksi tai moraalin tutkimiseksi (Lindqvist 1986, 38). Moraali puolestaan määritellään tietyissä kulttuurisissa yhteyksissä omaksutuiksi arvoiksi, normeiksi, instituutioiksi ja organisaatioiksi. Yhteistä termeille on, että tutkijat ovat yksimielisiä kasvatukseen kiinteästi kuuluvasta eettisestä ja moraalista ulottuvuudesta. (Hoffmann 1996.)

Opettajan ammatin professioniin liittyvän tieteellisen keskustelun ohella tutkimuskirjallisuudessa on keskusteltu vilkkaasti myös opettajan etiikkaan ja moraalisiin liittyvistä kysymyksistä. Elizabeth Campbell (2008) on laatinut laajan kirjallisuus- ja tutkimusartikkelikatsauksen aiheenaan opettajankoulutukseen ja opettajan työhön liittyvät eettiset ja moraaliset kysymykset 1900-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa (ks. myös Campbell 2003; Young 2010). Samoin myös Robert ja Bullough (2011) ovat tarkastelleet opetuksen ja opettajankoulutuksen eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Katsauksensa yhteenvedossa he toteavat, että opetuksessa on pohjimmiltaan kyse opettaja-opiskelijasuhteesta ja siinä erityisesti opettajan toiminnasta. Oppitunneilla opettaja ilmentää teoillaan eettisyyttään ja moraalikäsitystään. Robert ja Bullough myös painottavat onnistuneen kurinpidon yhteyttä opettajan eettiseen toimintaan. Eettisesti hyväksytyjä periaatteita noudattava opettaja luo ympärilleen eettisesti hyväksytyä toimintaa.

Opettajan etiikan kulmakivinä pidetään totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja huolenpitoa. Totuudellisuus koskettaa selkeimmin oppiainesta. Opettajan tulee välittää oppijoilleen mahdollisimman ajanmukaista tietoa. Oikeudenmukaisuus tulee esille arvioinnissa, mutta myös opetusmenetelmävalintojen kautta opettajan ja oppimisvalmiuksiltaan eritasoisten oppijoiden monitasoisessa vuorovaikutuksessa. Huolenpito kulkee läpäisevänä aiheena opetussuunnitelmassa. Se ilmenee selkeimmin ja aidoimmillaan tavoitteiden välityksellä oppijan kasvun päämäärän ymmärtämisessä sekä opettajan käsityksessä hänen omista vaikuttamisoikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan suhteessa oppijan kasvun päämäärään. (Atjonen 2004, 50–51; 2005, 64–65; vrt. Aloni 1989.) Tirrin (2002, 207–208) mukaan sitoutumisen aste on opettajan työssä eräs ammattietiikan keskeinen elementti. Ilman persoonallista sitoutumista opettajan on vaikeaa hoitaa työhönsä kuuluvaa palvelutehtävää. Opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Ammattietiikassa opettajan ammatillinen toiminta ja hänen persoonansa kietoutuvat toisiinsa. Kun etsitään oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa, ei kysytä vain, mikä on oikein ja hyvää. On myös pohdittava, millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja (ks. myös Campbell 2003, 137–142).

Pedagogisissa tilanteissa opettaja joutuu itsenäisesti päättämään opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevista valinnoistaan. Päätökset perustuvat opettajan oman tiedostaen tai tiedostamattomasti hyväksymänsä arvomaailman periaatteisiin. Yhteiskunnan ja koulun hyväksymät opetukselliset arvot konkretisoituvat valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Oppilaitos ilmentää omalla yleisellä toiminnallaan, säännöillään ja opettajan omaksumilla periaatteilla kaikkeen kasvatukseen kuuluvaa moraalista ulottuvuutta. Tapahtumat ovat usein tiedostamattomia, eikä niitä useinkaan mielletä moraalin opettamiseksi. Näin ollen oppijat omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista oppilaitoksen ja opettajan yleisen toiminnan kautta. Omassa ammatissaan opettajan olisikin tärkeää tiedostaa oma vastuunsa arvokasvattajana ja moraalin opettaja. (Tirri 2002, 205–206; ks. myös Wihersaari 2010.)

Seghedinin (2011) mukaan opettajan eettinen toiminta opetustyössä kehittyi hänen professionaalisuutensa kehittyessä ja päinvastoin: professionaalisuus kehittyi eettisen toiminnan kautta. Reflektio liittyy kiinteästi tähän kehittymiseen. Seghedin jaottelee eettisen ja professionaalisen toiminnan kehittymisen neljään eri vaiheeseen, jotka ovat opettajaksi opiskelun vaihe, aloittelevan opettajan vaihe, ammattiin sitoutuneen opettajan vaihe ja itsenäisen opettajan ammatissa toimimisen vaihe. Opettajaksi opiskeleva rakentaa eettiset periaatteet opettajankoulutuksesta ja siihen sisältyvästä opetusharjoittelusta saatujen arvostusten mukaan. Kun opettaja aloittaa opintojensa jälkeen opetustyön, hän noudattaa edelleen koulutuksessa saamiaan eettisiä toimintaperiaatteita, mutta myös soveltaa ja sopeuttaa niitä toimintaympäristössään noudatettaviin eettisiin toimintaperiaatteisiin. Ammattiin sitoutumisen vaiheessa oleva opettaja on jo löytänyt ja hyväksynyt omat eettiset toimintaperiaatteensa ja toimii niiden mukaan opetustyössään. Samalla hän tulee todistaneeksi opettajan pätevyyttänsä itselleen ja toimintaympäristölleen. Viimeisessä, itsenäisessä opettajan ammatissa toimimisen vaiheessa opettaja seuraa ja arvioi omaa ammatillisuuttaan samalla, kun hän kasvaa ja kehittyi ihmisenä. Eettinen toiminta kehittyi moraalikäsitteen kehittyessä, jolloin opettaja alkaa tuoda opetustyössään esille omaa persoonaansa ja kykenee käyttämään sitä luovasti eri tilanteissa.

Suomen opettajien ammattijärjestön OAJ:n määrittelemissä opettajan eettisissä toimintaohjeissa (OAJ 2011) käsitellään opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutussuhteita sekä työyhteisössä toimimista. Ohjeet muistuttavat myös opettajan oikeudesta ja velvollisuudesta pitää huolta itsestään (Tirri 2002, 210; ks myös Atjonen 2004). Suomalaiset opettajien eettiset ohjeet soveltuvat väljyytensä takia kaikkien kouluasteiden opettajien työhön. Niissä luetellaan opettajan eettisen toiminnan taustalla vaikuttavat arvot: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Mainittujen arvojen tulee näkyä opettajan työhön kuuluvan pedagogisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä sekä opettajan ja oppijan välisessä vuorovaikutuksen viitekehyksessä. Lueteltujen arvojen tulee ohjata myös opettajan sekä kollegoiden välistä yhteistyötä (Tirri 2002, 218–221). Enlund, Luokkanen ja Feldt (2013) ovat selvittäneet opettajien eettistä kuormittuneisuutta ja

eettisten dilemموjen sisältöjä. Selvityksensä perusteella he suosittelevat, että oppilaitokset hyödyntäisivät OAJ:n määrittelemiä eettisiä ohjeita opettajien työn tukemisessa. Ohjeiden pohjalta voidaan luoda yhtenäisiä toimintamalleja, jotka auttavat opettajaa toimimaan pulmatilanteissa ja antavat hänelle kollektiivista varmuutta eettisissä pohdinnoissa.

2.2.4 Ideaali ammatillinen opettajuus tässä tutkimuksessa

Ammatillisen peruskoulutuksen ja edellä esittämäni ammatillisen opettajan työnkuvan muutospaineet edellyttävät luomaan teoreettista perustaa, joka auttaa ymmärtämään ideaalin ammatillisen opettajuuden muodostumisen ydintä ja antaa samalla opettajuuden kehittämiseen tarvittavaa perustietoa. Kehittämistyö on mahdotonta, ellei ensin määritellä kehittämisen kohdetta.

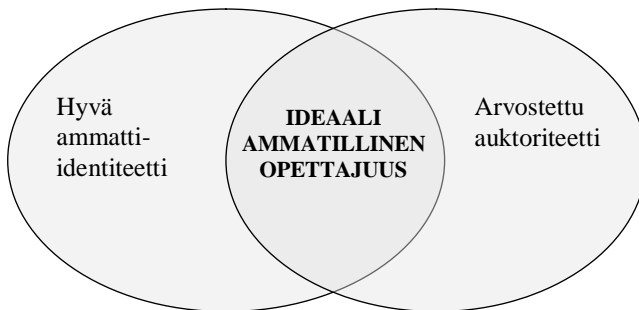
Ammatillisen opettajan työ on kokoaikaista kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaitoksen sisäisessä ja ulkoisessa toimintaympäristössä (ks. esim. Hopkins 2007). Välijärven (2006) mukaan opettajan pedagoginen vaikutus perustuu siihen, kuinka hyvin hän onnistuu *pelinrakentajana* luomaan monista tarjolla olevista mahdollisuuksista oppilaiden kasvua ja oppimista parhaiten tukevaa oppimisen ympäristöä. Tällöin voidaan puhua ammatillisen opettajan opetustyön laadukkuuden ideaalista samoin kuin myös *käsitteestä hyvä opettaja*. Uusiautti ja Määttä (2013) toteavat, että hyvän, tässä yhteydessä ideaalin opettajuuden, tunnusmerkkejä ei voida listata yksiselitteisesti, vaan hyvä opettaja on omanlaisensa yksilöllinen persoonallisuus. Opettaja käyttää omaa persoonaansa työvälineenä (ks. Uusiautti & Määttä 2013), jolloin ideaaliin opettajuuteen kehittyminen voidaan nähdä merkitsevän paljolti samaa kuin hyväksi persoonallisuudeksi kasvaminen (ks. esim. Maddux 2002).

Opettajan jatkuva ja päämäärätietoinen itsensä kehittäminen sekä sitoutuminen oman minän ja persoonan ammatilliseen kasvuun ovat hyväksi persoonallisuudeksi kasvamisen edellytyksiä (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Volkmann & Anderson 1997). Uusiutumisen ja persoonallinen kasvu edellyttävät puolestaan oman ammatillisen identiteetin jatkuvaa uudelleenmäärittelyä; pohdintoja itsestä työssä ja vapaa-ajalla sekä omien arvojen, ihanteiden ja

sitoumuksien tarkastelua. Reflektiivisten pohdintojen tuloksena syntynyt myönteinen käsitys omasta itsestä ammattinsa osaavana ja kehittyvänä yksilönä luo pohjan hyvälle ammatti-identiteetille. (ks. esim. Carter & Doyle 1996; Pajak & Blase 1989; Walker 1991).

Opettaja, jolla on hyvä ammatti-identiteetti, on arvostettu myös työympäristössään. Opettaja kokee tällöin olevansa tärkeässä asemassa, hänen auktoriteettiaan arvostetaan. Harjunen (2002, 19, 33) puhuu *ideaalista auktoriteetista*, joka syntyy persoonan ja kompetenssin ansiosta edistäen opetuksen ja oppimisen tason nousua, työrauhaa ja myönteistä ilmapiiriä. Hän tulkitsee opettajan auktoriteetin olevan syvästi persoonallinen, henkilökohtainen asia – tapa olla. Vartiainen (2011, 24) määrittelee opettajan auktoriteetin positiivisena silloin, kun opettaja kykenee olemaan aidosti oma itsensä ja luomaan oppimistilanteisiin vuorovaikutuksellisen, välittävän ja turvallisen ilmapiirin jäämäkkyyttä unohtamatta. Eväsoja ja Keskinen (2005) toteavat opettajan auktoriteetin taustalla olevan hänen koko henkilöhistoriansa sekä ihmis- ja kasvatusnäkemyksensä.

Edellä esiteltyt hyvän ammatti-identiteetin ja arvostetun auktoriteetin teoreettinen perusta valossa toimivat pohjana ideaalin ammatillisen opettajuuden tarkastelulle tämän tutkimuksen kahdessa empiirisessä osassa (kuvio 2).



Kuvio 2. Ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävät tekijät.

3 ENSIMMÄINEN VAIHE: AMMATILLISEN OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN JA IDEAALIN AMMATILLISEN OPETTAJUUSKÄITYKSEN KEHITYMINEN

3.1 Ammatti-identiteetin teoreettinen viitekehys

3.1.1 Identiteetin käsite

Identiteetin käsitettä on tarkasteltu ja määritelty tutkimuskirjallisuudessa useilla tieteenaloilla laajasti ja monin eri tavoin (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Käsitelmärittelyistä voidaan löytää muutamia yhteisiä perusolettamuksia, joita on terävöitetty liittyen kulloiseenkin tarkastelun kohteena olevaan pääaihealueeseen. Rodgers ja Scott (2008) tiivistävät nämä identiteettiä käsittelevät perusolettamukset seuraavasti (ks. myös Beauchamp & Thomas 2009; 2011 a; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Little & Bartlett 2002; Urzua & Vasquez 2008):

- Identiteetin muodostuminen on aina sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen, poliittiseen ja historialliseen kehitykseen ja ympäristöön.
- Identiteetti muotoutuu sosiaalisissa suhteissa tunteiden myötävaikutuksessa.
- Identiteetti muuntuu tilanteiden mukaan.
- Identiteetti rakentuu yhä uudelleen tarinoiden kautta.

Hall (2005, 21–23) on esitellyt kolme erilaista käsitystä identiteetistä: valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. Hän perustaa käsityksensä ihmisen paikan ja elinympäristön välisen suhteen tarkastelun pohjalle. Tarkasteltaessa ihmisen identiteettiä valistuksen subjektina ihminen nähdään täysin yhtenäisenä yksilönä, jolla on syntymässä saatu iän ja myötä kehittyvä sisäinen ydin. Hall pitää tätä käsitystä hyvin individualistisena käsityksenä subjektista ja hänen identiteetistään. Sosiologisessa subjektikäsitetyksessä heijastuu Hallin mukaan modernin maailman kasvava mutkikkuus ja tietoisuus siitä, että yksilö on koko ajan osa ympäröivää kokonaisuutta. Tällöin

ihmisellä on edelleen sisäinen ydin tai olemus, mutta tässä käsityksessä se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa toiminnassa eri tahojen kanssa. Sosiologinen subjektikäsitys on pirstoutumassa yhteiskunnan jatkuvien rakenteellisten ja institutionaalisten muutosten takia. Tilalle on tullut postmoderni subjektikäsitys. Hall kuvailee postmodernia subjektikäsitystä tämän päivän monien maailmojen *liikkuvaksi juhlaksi*, joka muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa ympäristömmme kulttuurisiin järjestelmiin tai tapoihin, joiden kautta meitä tarkastellaan tai puhutellaan.

Edellä mainitut Rodgersin ja Scottin (2008) muotoileman identiteetti-käsitteen neljä perusolettamusta voidaan nähdä myös tämän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen ammatti-identiteettiä käsittelevässä viitekehityksessä. Samoin Hallin (2005) kuvailema postmoderni subjektikäsitys voidaan niin ikään liittää tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehitykseen.

Identiteetin käsite on liitetty kuvaamaan ihmisen olemassaolon ja tiedostamisen ulottuvuutta. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) määrittelevät yksilön identiteetin jatkuvassa liikkeessä olevana sisäisenä tapahtumasarjana, joka muuntuu ja muuntautuu ellettävän tilanteen mukaan. He ovat yksinkertaistaneet identiteetin käsitteen kysymyksen muotoon: ”Kuka olen tässä tilanteessa?” (”Who am I at this moment?”). Karin ja Heikkisen (2001) mukaan identiteetti-käsitteeseen sisältyy ihmisen näkemys ja kokemus oman olemassaolonsa jatkuvuudesta ja sijainnista sekä siitä, miten hän itse tietoisesti hahmottaa toisaalta samana pysymisensä ja toisaalta vähittäisen muuttumisensa (Kari & Heikkinen 2001, 48; ks. myös Moran & John-Steiner 2004).

Identiteetti-sanaa käytetään puhuttaessa kahden ihmisen tai asian yhteneväisyydestä. ”Identiteetti” on yleinen ilmaus myös silloin, kun käsitellään ihmisen käsitystä omasta itsestään ja kokemuksistaan sekä kuulumisesta häntä ympäröivään kulttuuriseen yhteisöön (Corntassel 2003) vastauksina kysymyksiin kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun (Sava & Katainen 2004, 23).

3.1.2 Identiteetin muuntuvuus

Beauchamp ja Thomas (2009; 2011 b) ovat todenneet identiteetin muuntuvan aikakauden myötä. Sava ja Katainen (2004) puolestaan toteavat, että modernin ihmiskäsityksen mukaan jokaisen ihmisen sisällä on aito ydinminuus, joka ei muutu olennaisesti elinaikana. Maailman monimutkaistuminen on kuitenkin myös monimutkaistanut tätä identiteettikäsitystä. Sen ei enää nähdä rakentuvan pysyvälle ja muuttumattomalle perustalle, vaan historiallisissa ja sosiaalisissa konteksteissa ja suhteessa merkityksellisiin toisiin ihmisiin (Sava & Katainen 2004, 23). Ihminen muuntuu tilanteiden ja ympäristön mukaan. Täten Sava ja Katainenkaan eivät enää näe minuutta aitona ja pysyvänä. Ihmisen itseys kehittyy ja muuttuu sen mukaan, miten häntä kohdellaan, ja millaisissa kulttuurisissa ja sosiaalisissa olosuhteissa häntä määritellään. (ks. myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hall 2005; Mannermaa 2008).

Moderni aika on siis tarjonnut kohtalaisen pysyvän kontekstin ihmisen identiteetille. Postmoderni aika ei tarjoa enää yhtä kiinteää ja turvallista ympäristöä, johon ihminen voisi suhteuttaa itsensä, ajattelunsa ja käyttäytymisensä. Sen sijaan hänen on kiinnityttävä johonkin monista tarjolla olevista ja nopeasti muuttuvista kulttuureista ja kannettava vastuunsa kustakin valinnastaan. Postmodernin ajan nopeasti muuttuvissa tilanteissa kulttuurisiin valintoihin ja näkökantoihin etsitään perusteluja. Perusteluista keskustellaan vaihtelevissa ympäristöissä ja sosiaalisissa tilanteissa, jolloin omaa kulttuuria ja identiteettiä on mahdollista muovata yhä uudestaan. (Laine 2004, 25; Värrö 2012, 338–339.) Nopeasti muuttuvien kontekstien vaikutukset yksilön identiteetin uudelleen muovautumiseen on huomioitava myös yhteiskunnallisella tasolla. Helakorven (2008) mukaan postmoderni aika muuttaa koulutuksen sisältöjä ja koulutuksen organisointia unohtamatta myöskään koko koulutuspolitiikan uudistamista (ks. myös Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 14–19).

Laine (2004, 43–44) on todennut edellä kuvatun identiteetin jatkuvan uudelleen muovautumisen merkityksellisyyden korostumisen. Olosuhteiden nopeasta muutoksesta johtuen identiteetti ei pysy samana, vaan muuntuu kaiken aikaa erilaisissa

sosiaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. On muistettava kuitenkin, että pohjimmiltaan ihmisen toiminta perustuu hänen identiteettiinsä. Jokaisen ihmisen elämä on kuin *eräänlainen peli, jossa panokset noteerataan joka päivä uudelleen vallitsevien suhdanteiden mukaan* (Laine 2004, 43). Täten ihmisen on luotava itselleen selviytymisstrategioita. Toistaiseksi kuitenkin uskotaan vahvasti koulutuksen merkitykseen kvalifikaatioita tuottavana voimana (Laine 2004, 43). Yksilön oman identiteetin rakentaminen ja siihen liittyvä ammatillinen kasvu näyttävät käyvän entistä haasteellisemmaksi ja monimutkaisemmiksi. Ammattien elinkaarien lyhenemisen ja useiden perinteisten ammattien häviämisen seurauksena yksilön ammatillisen identiteetin rakentumisprosessi on vaikeutunut. (Eteläpelto & Miettinen 1993, 8–9; ks. myös Vähäsantanen 2007.) Identiteetin muodostumisprosessi on monimutkainen, psyykinen tapahtuma. Toisaalta tapahtuminen ja muuttuminen ovat jatkuvia. Monien mahdollisuuksien postmodernissa maailmassa tarvitaan psyykeltään vahvoja ihmisiä, jotka kykenevät hahmottamaan merkityksellisen ja suuntautumaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla itseään rakentaen. Identiteetti on yksilön ominaisuus, sillä hän on yksi ja identtinen itsensä kanssa (Laine 2004, 51–52).

Laine (2004, 46) tulkitsee postmodernin ajan identiteetin muodostumisen ongelmallisuutta haikeastikin todeten, että samalla tavalla kuin suuret kertomukset ovat kuolleet, myös selkeät identiteetit ovat hävinneet. Jokainen ihminen on hänen mukaansa vaihdettavissa ennen pitkää toiseen. *Enää ei tuoteta tai synny sellaisia elämäntarinoita tai suuria persoonallisuuksia, jotka merkittävästi voisivat vaikuttaa tapausten kulkuun.* Edelleen Laine pessimistisesti jatkaa, että yksilöllisyys itsessään on kuollut, vaikka sitä kaivataan ja sen nimeen vannotaan. Yhteiskunnan jatkuva muutostila on pilkkonut paitsi persoonallisuudet myös yhteisöllisyyden. Annettu ja tunnustettu yksilöllisyys oli modernina aikana mahdollista, mutta enää sellaista ilmiötä ei ole, koska yhteisöllisyys puuttuu. Tämän päivän yksilöllisyys on Laineen mukaan *loputtoman epätoivoista itsen esille tuomista.* Ja, koska yhteisöllisyys puuttuu, se ei voi olla yhteisön antamaa tai tunnustamaa. Tästä johtuen identiteetin muodostaminen ja ennen kaikkea sen kokeminen käyvät yhä vaikeammiksi, koska ihmisen

psykye rakentuu nyt uudella tavalla. Laine tiivistää lopuksi, että *kiinnittyminen on tilapäistä ja että jatkuva muutos on uhka psyyken eheydelle* (ks. myös Heikkinen 1999; Kuosa 2009; Mannermaa 2004; 2008; Wilenius 1999).

3.1.3 Ammatillisen identiteetin muodostuminen

Ammatillinen identiteetti kehittyy yksilön kasvaessa yhteiskunnan jäseneksi edellyttäen, että hän voi nähdä itsensä osana omaa yhteisöä ja yhteistä työprosessia (Stenström 1993, 38). Aikakauden tuotantotapa on ollut määrittelemässä ammatillisen identiteetin rakentumista. Käsityömaisessa tuotantotavassa yksilö rakensi ammatillisen identiteettinsä tradition välityksellä, jolloin käsityöläiseksi ja oman ammattikunnan jäseneksi kasvettiin oppipoika-mestarijärjestelmässä traditioita noudattamalla ja uudistamalla. Teollisen tuotantokauden aikakaudella ammatillinen identiteetti muotoutui formaalin koulutusjärjestelmän tuloksena standardoiduista säännöistä ja menettelytavoista oppimalla sekä niitä noudattamalla. Nykyisellä jälkiteollisella tuotantokaudella yksilön ammatillisen identiteetin rakentuminen nähdään kietoutuvan työorganisaation edustamiin arvoihin ja kulttuuriin. (Rhodes & Scheeres 2004; ks. myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Ammatillinen identiteetti muuttuu myös henkilön iän ja elämäntilanteen mukaan. Tästä huolimatta ihminen kuitenkin kokee identiteetin samuutta, koska hänelle itselleen ja itsessä on olemassa jotakin samaa, persoonallista ja pysyvää. Toisaalta ihminen muistaa itsensä myös erilaisena – millainen hän oli lapsuus- sekä nuoruusiässä ja vertaa muistojaan siihen, millainen hän on nyt. (esim. Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Flores & Day 2006.) Identiteetin samuus on aina myös ihmisen oman luovan mielikuvituksen tulosta, koska loppujen lopuksi kysymys on valinnoista, mitä elämäntarinaansa haluaa sisällyttää ja miten käyttää resurssejaan tullakseen joksikin. Työelämään liittyvissä muutostilanteissa ihmisen on muotoiltava ammatti-identiteettinsä uudestaan. Tämä tarkoittaa uudenlaisen suhteen rakentamista itsestä tehtyihin ja kerrottuihin oletuksiin. Muutostilanteesta selvitäkseen ihminen pyrkii rakentamaan selkeän kokonaiskuvan elämästään ja hahmottamaan uudelleen vastauksia kysymykseen: mikä minä olen

tämän uuden ja tuntemattoman ammatin edustajana ja mitä tulen saamaan tässä ammatissa aikaan? (Coldron & Smith 1999; Heikkinen 2003; Volkmann & Anderson 1997.) Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös moraaliset, emotionaaliset ja poliittiset ulottuvuudet. (Geijsel & Meijers 2005; Hargreaves 1998; Heikkinen 2003; Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Lehtonen, Nummila & Häkkinen 2004.)

Heikkinen (2000, 13–14) jaottelee ammatti-identiteetin persoonalliseksi ja kollektiiviseksi identiteetiksi. Persoonallisen identiteetin kehitystä tapahtuu jatkuvasti ja sen muodostuminen, persoonaksi tuleminen, on ihmisenä olemisen koko elämän kestävä projekti (ks. myös Dunderfelt 1992). Kollektiivinen identiteetti määräytyy puolestaan sosiaalisen kanssakäymisen tuloksena, jonka taustana ovat yhteisöjen ja ryhmien erityislaatuudet. Näin ollen se työyhteisö ja ammattikunta, jossa yksilö toimii, muovaa jossain määrin hänen identiteettiään (ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007).

Sari Pöyhösen (2003, 107, 125–126) mukaan identiteetti nähdään hyvin usein myönteisten mielikuvien välityksellä. Yksilö pyrkii muodostamaan ehjän identiteetin, ja sellaisen puuttuessa hän etsii sitä. Pöyhösen esittelee ammatti-identiteetin näkökulmia psykososiaalisessa, diskursiivisessa, narratiivisessa ja dialogisessa tulkinnassa tuoden samalla esille, millaisia määritelmiä ja tulkintaperspektiivejä ammatti-identiteetti näissä neljässä näkökulmassa saa. Yhteenvetona Pöyhönen toteaa neljästä ammatti-identiteettitulkinnaastaan, että diskursiivista, narratiivista ja dialogista tulkintaa yhdistää *näkemys identiteetin kielellisestä ja sosiaalisesta rakentumisesta*. Hänen mukaansa näissä kolmessa, ja niistä erityisesti diskursiivisessa tulkinnassa, identiteetti syntyy yksilöiden sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa neuvottelujen ja pohdintojen tuloksena. Pöyhönen näkee psykososiaalisen identiteettitulkinna *staattisena monoliittisena kokonaisuutena*. Narratiivinen ja dialoginen tulkinta huomioi identiteetin jatkuvuuden ja pysyvyyden historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, joten ne voivat lähestyä psykososiaalista näkemystä identiteetistä. Dialoginen tulkinta sisältää identiteetin moniäänisyyden ja kilpailevat diskurssit, jotka ilmentävät identiteetin useita merkityksiä. Narratiivisessa tulkinnassa voidaan

nähdä korostunut pyrkimys juonellisuuteen ja eheään identiteettitulkintaan. Taulukossa 1 on esitetty yhteenveto tulkintojen peruskäsitteistä ja pääteeseistä.

Taulukko 1. Neljä identiteetin tulkintaa (Pöyhönen 2003, 126).

PSYKO-SOSIAALINEN	DISKURSIIVINEN	NARRATIIVINEN	DIALOGINEN
identiteetin kokonaisuus	useat identiteetit	useat identiteetit	useat identiteetit
kronologinen, kehityspsykologinen näkökulma	sosiaalinen vuorovaikutus	sosiaalinen vuorovaikutus	sosiaalinen vuorovaikutus ulkopuoliset toiset
lineaarisuus universaalisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus
persoonallisuuspiirteiden pysyvyys, persoonallisuustyypit	hybridisyys, fragmentaarisuus	eheys juonellisuus, koherenssi, perusjuoni	moniäänisyys kilpailevat diskurssit jatkuvuus, pysyvyys, historiallinen ja kulttuurinen konteksti
yksilöllis-kognitiiviset tekijät	kielellinen rakentuminen	kielellinen rakentuminen	kielellinen rakentuminen, vieraat sanat, merkityspotentiaali

3.1.4 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen

Rodgers ja Scott (2008) tähdentävät opettajan ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen olevan hyvin vahvasti sidoksissa opettajan toimintaympäristöön. Ammatti-identiteetin rakentamiseksi opettajan tulee kyetä sopeuttamaan toimintaympäristönsä sekä omien ajatusten ja tunteiden välinen ristiriita. Tämä vaatii opettajalta sisäistä omien ajatusten kanssa keskustelua. (ks. myös Beauchamp & Thomas 2011a; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Vähäsantanen 2007).

Kari ja Heikkinen (2001, 48–49) toteavat opettajan oman identiteetin rakentuvan kiinnostavalla tavalla suhteessa itse kasvatustehtävään. Opettaja on vaikuttamassa merkittäväällä tavalla siihen, miten oppijat alkavat vastata kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä olemme?* Näin kulttuurin keskeisimmät pääomat välittyvät Kari ja Heikkisen (2001, 49) mukaan opetuksen ja oppimisen kautta. Opettajan tehtävänä on toimia opetustyössään yhteiskunnassa hyväksytyin arvomaailman mukaisesti. Hän valitsee opetukseensa sellaisia sisältöjä, joista oppija puolestaan rakentaa omaa persoonallista identiteettiään (kuka olen?) ja kollektiivista identiteettiään (keitä olemme?). Kari ja Heikkinen (2001, 49) huomauttavat myös, että opettaja arvottaa asioita osittain myös uudella tavalla: hän samalla sekä siirtää että rakentaa uudelleen kollektiivista identiteettiä yhdessä oppijoiden kanssa vastaamalla aina uudella tavalla kysymykseen *Keitä olemme?* Kun opettaja prosessoi tämän kysymyksen vastauksia ja peilaa niitä itseensä, hän osallistuu toiminnallaan sekä oman että opiskelijoiden identiteetin rakentamiseen. (ks. myös Heikkinen 2005). Vertanen (2002) näkee ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin käsitteen poikkeavan muista ammatillisista identiteeteistä. Hän perustelee näkemystään todeten, että opettaja välittää oppijoilleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita ammatissa pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina (Vertanen 2002, 116). Hän myös tähdentää, että opettaja ei uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita uudella tavalla oman identiteettinsä mukaisesti (Vertanen 2002, 116).

Vertanen (2002, 113–115) on kehittänyt Halmion (1997) esittämää yleistä opettajuuden mallia ammatillisen opettajuuden malliksi täydentämällä sitä ammatti-identiteetin käsitteellä. Vertasen

mallissa opettajuus koostuu yleisen opettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna opettajan työhön liittyvän profession, sosiaalisuuden ja opettajan persoonan lisäksi ammatillisen opettajan aikaisemmasta ammatillisesta koulutuksesta ja työtehtävistä. Esimerkiksi insinöörin ja sairaanhoitajan ammatillinen ajattelu kehittyy jo ammattiin kouluttautumisen aikana ja kehittyy koko työhistorian ajan. Vertanen kutsuu *tätä ammatti-identiteetin kasvamiseksi*; henkilö samaistuu ammattiinsa. Ammatillinen työhistoria näkyy myös opettajan työssä, koska kyseessä on ammatillinen koulutus, jossa oppimisen tulee olla työelämälähtöistä. Ammatilliselle opettajalle opettettavan ammatin sisäistäminen on huomattava etu, jonka avulla hän pystyy pitämään opetustaan ajantasaisena.

3.1.5 Opettajuus narratiivisena identiteettinä

Sfard ja Prusak (2005) määrittelevät identiteetin jäsentymistä erilaisten itseilmausten välityksellä. Tällä he tarkoittavat kaikkia ihmisen itselle ja toisille kertomia elämäntarinoita ja selostuksia. Nämä auttavat häntä muodostamaan itsestään, elämästään ja häntä ympäröivästä maailmasta loogisen ja yhtenäisen kokonaiskäsityksen. Kertomalla elämäntarinaansa ihminen prosessoi ja tulkitsee uudelleen kokemiaan tilanteita ja sattumia (ks. myös Kari & Heikkinen, 2001). Välttämättä kuitenkin se, mitä henkilö kertoo totena itsestään, ei näytä toisten silmissä samalta. Tästä johtuen Sfard ja Prusak (2005) erottelevat henkilön identiteetin muodostumisessa olevat merkitykselliset tekijät tai ”tarinankertoajat” kolmeen osapuoleen: Ensimmäisen tason identiteettiosapuolen (first-person identity) tarinankerronta on minän sisäistä puhetta itsestä itselle. Toisen tason identiteettiosapuoli (second-person identity) puolestaan kertoo tarinaa itsestä toiselle osapuolelle ja kolmannen tason osapuolen (third-person identity) tehtävänä on kertoa tarinaa toisesta kolmannelle osapuolelle. Sfard ja Prusak tähdentävät, että ensimmäisen tason identiteettiosapuolen tarina ilmentää kaikista selvimmän henkilön todellista identiteettikäsitystä.

Beauchamp ja Thomas (2011a) ovat selvittäneet uusien opettajien identiteetin muodostumista ja kehittymistä ensimmäisen työvuoden kuluessa opettajien kertomien kielikuvien (metaphor)

avustamina. Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuksessa perinteeseen nojautuva ammatti-identiteetin tunne auttaa opettajaa rakentamaan hänelle oman persoonan mukaista ammatti-identiteettiä uran ensimmäisenä vuonna. Opettajan ensimmäisen vuoden opetustyöhön ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät kokemukset ovat vahvasti leimaamassa ja ohjaamassa identiteetin muodostumista. Koska identiteetti on muuntuva ja jatkuvassa kehityksessä (esim. Coldron & Smith 1999), ei opettajankaan ammatti-identiteetti tule koskaan täysin valmiiksi. Opettajankoulutus voi kyllä edistää ammatillisen identiteetin kehitystä. Opettajan kasvuprosessia on mahdotonta kuvata yksiselitteisesti, koska ihminen on joka tapauksessa niin monimutkainen ja vaikeaselkoinen tutkimuskohde. Narratiivisen identiteetin käsitteen avulla voidaan kuitenkin hahmottaa joitakin ammatillisen identiteettityön teoreettisia lähtökohtia. (Kari & Heikkinen 2001; ks. myös Day, Kington, Stobart & Sammons 2006.)

Narratiivisuus voidaan nähdä identiteetin rakentumiseksi kertomusten ja itseilmaisujen välityksellä. Vastatessaan kysymykseen *Kuka minä olen opettajana ja mitä haluan tässä työssä saada aikaan?* opettaja reflektoi omaa opettajaksi tulemistaan, opetustyötään ja ammattinsa syvällistä olemusta. Samoin narratiivista identiteettiä voidaan tarkastella kertomuksena ihmisen elämästä – elämän aikana koetuista kokemuksista kertyvänä, jatkuvasti uudelleen muotoutuvavana tarinana. Kertomuksen avulla ihminen kuvaa ja jäsentää maailmaa. Näin hän prosessoi kokemuksiaan ja muodostaa elämälleen merkityksen kertomusten avulla vastaamalla yhä uudelleen kysymykseen *Kuka minä olen?* (Kari & Heikkinen 2001; ks. myös Lynn & Beauchamp 2011.)

Erkkilä (2005, 34) muistuttaa, että narratiivisessa identiteetissä korostuu ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus, ja juuri tähän hänen mukaansa perustuu yksilön mahdollisuus muuttaa kertomusta identiteetistä. Se ei kuitenkaan tarkoita, että hän vaihtaisi identiteettiään aina niin halutessaan. Muutos identiteetissä perustuu yksilön tärkeiksi kokemille arvoille (Erkkilä 2005, 34). Myös Akkerman ja Meijer (2011) toteavat opettajan reflektiivisen itseymmärryksen perustuvan identiteettityön olevan erittäin tärkeä

osa oman työn kehittämistä. Erityisesti he tähdentävät, että identiteettityön tulee olla jatkuvaa ja toimintaympäristönsä perustuvaa.

Rodgers ja Scott (2008) ovat kuvanneet Keganin (1982, 73–110; 1994, 198–233) edustamaan konstruktivistiskehitykselliseen teoriaan viitaten opettajien ammatti-identiteetin kehityksessä ilmeneviä tasoja ja niiden representaatioita. He ovat hahmotelleet osuvasti näille tasoille tyypillistä opettajan ammatti-identiteettiajattelua kolmen kysymyksen ja niihin annettujen vastausten perusteella (ks. Taulukko 2). Kysymykset ovat ”kuinka”-kysymyksiä, joihin vastaamalla opettajat ilmentävät ajatuksiaan itsestä ammatissaan toimijoina. Ensimmäisellä kysymyksellä haetaan vastausta siihen, kuinka opettaja ymmärtää sosiaalisten, poliittisten ja historiallisten voimien merkityksen omassa opetustyössään. Toinen kysymys kartoittaa, kuinka opettaja ymmärtää oman suhteensa toisiin ihmisiin. Kolmannen kysymyksen tehtävä on selvittää, kuinka opettaja konstruoi ja rekonstruoi merkityksiä kertomiensa tarinoiden kautta. Näissä kolmessa opettajan ammatti-identiteetin kehitystasossa on havaittavissa selkeästi, miten opettajan sekä reflektiivisen itseymmärryksen syvyys ja sen kehittyminen että hänen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen toimintaympäristönsä toimivat ammatti-identiteetin kehitysvaiheen peileinä.

Taulukko 2. Miten opettaja ymmärtää oman ammatti-identiteettinsä konstruktivisen kehityksen näkökulmia mukaillen (Rodgers & Scott 2008).

	Kuinka opettaja ymmärtää sosiaalisten, poliittisten ja historiallisten voimien vaikutuksen?	Kuinka opettaja ymmärtää oman suhteensa toisiin ihmisiin?	Kuinka opettaja konstruoi ja rekonstruoi merkityksiä tarinoiden kautta? Mitä merkityksiä hän muodostaa tarinankerronnan avulla? Mitkä ovat hänen tarinoidensa kehittymisen rajoitukset?
Vaihe 2 Välineellinen tietäjä	Tarkastelee voimia konkreettisina asiantiloina itsensä ulkopuolella	Käsittää opettajan roolin konkreettisena. Säännöt säätelevät vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Ei näkemystä omasta itsestään suhteessa toisiin ihmisiin. ”Kultainen sääntö: Teen sinulle mitä sinä teet minulle” (Popp & Portnow 1998).	Ulkopuolinen, konkreettinen kokemusten tulkinta. Tarkastelee kokemuksia mustavalkoisesti; ei pysty itsetutkiskeluun.
Vaihe 3 Sosiaalinen tietäjä	Minuus samaistuu näihin voimiin; mukautuu mielellään niihin – ne määrittelevät minuuden.	Minuus määrittellään ihmissuhteiden – toisten ihmisten mielipiteiden ja odotusten kautta. Tuntee empatiaa toisia ihmisiä	Pystyy kertomaan opettamiseen liittyvistä tunteista. Tarinoita määrittävät ihmissuhteet – vaikutus joka hänellä on oppilaisiin/opettajiin/

	<p>Ei vielä pysty muodostamaan näkemystä niistä – koee uhkana sellaiset sosiaalisten/ poliittisten/ historiallisten voimien arvot, jotka eivät ole samoja kuin hänen omansa.</p>	<p>kohtaan; kantaa vastuuta toisten tunteista ja pitää toisia vastuussa omista tunteistaan.</p> <p>Koska haluaa pysyä toisten ihmisten suosiossa, joutuu ponnistelemaan kohdatessaan ristiriitaisia tavoitteita tai tarpeita.</p> <p>Kritiikki koetaan hyökkäyksenä minuutta vastaan.</p> <p>”Kultainen sääntö: Minun pitäisi tehdä sinun hyväksesi sitä, mitä toivon, haluan ja odotan sinun tekevän minun hyväkseni” (Popp & Portnow 1998).</p>	<p>instituutioon ja päinvastoin.</p> <p>Koska minuus muodostuu näistä ihmissuhteista, opettaja ei vielä pysty pohtimaan tai muokkaamaan tarinoiksi sitä, miten suhde oppilaisiin tai opettajan omaan historiaan määrittelee hänen ajattelua tai opettamista, tai päinvastoin.</p> <p>Tarinat muotoutuvat sen perusteella, mitä opettaja ajattelee ihmisten haluavan kuulla.</p>
<p>Vaihe 4</p> <p>Oman minän tietäjä</p>	<p>Näkemyksistä ja tavoista, jotka muokkaavat minuutta.</p> <p>Näkemyksiä siitä, miten tuntee maailman ja kuinka hänet tunnetaan maailmassa.</p> <p>Pystyy määrittelemään</p>	<p>Selkeä minäkuva: koee omat tunteensa erillisinä toisten tunteista ja kantaa vastuun omista tunteistaan.</p> <p>Yhdistää toisten näkemykset, myös kriittiset, omiin sisäsyntyisiin normeihin ja arvoihin.</p>	<p>Luo omat kertomuksensa: pystyy parhaiten itsetutkiskeluun.</p> <p>Kertoo omien sisäisten normiensa mukaisia tarinoita.</p> <p>Koska opettajalla on näkemys itsestään, hän pystyy paremmin havaitsemaan, mikä merkitys ihmissuhteilla on hänen opetukseensa.</p>

	itselleen, mikä on hänen asemansa suhteessa näihin voimiin pikemminkin kuin antaa niiden määrittellä itsensä.	Voi käsitellä yhtä aikaa ristiriitaisia tunteita. ”Kultainen sääntö: toisten hyväksi tekeminen tukee meitä kaikkia omien arvojemme, ihanteidemme ja tavoitteidemme saavuttamisessa, ja auttaa meitä ylläpitämään yhteiskuntajärjestystä” (Popp & Portnow 1998).	
--	---	--	--

3.1.6 Ricoeurin identiteettiteoria

Ranskalainen hermeneuttinen filosofi Paul Ricoeur (1913–2005) on keskeisimpiä teoreetikoita, joka määrittellessään identiteetin käsitettä on tuonut esille käsityksiään persoonallisen identiteetin narratiivisesta rakentumisesta. Kaunismaan ja Laitisen (1998, 168) mukaan Ricoeurin identiteettiteorian suuntaviivoja voidaan tiivistää seuraavasti: ”Itseymmärrys on tulkintaa; tulkinta itsestä puolestaan löytää, muiden merkkien ja symbolien joukossa, kertomuksesta ensisijaisesti välittymisen muodon”. Kertomus on siten ensisijainen tapa tulkita itseä eli muodostaa persoonaa koskevaa identiteettiä (Kaunismaa & Laitinen 1998, 168; ks. myös Laitinen 2002).

Identiteetin käsitettä voidaan Ricoeurin (1992, 116) mukaan tarkastella kahdella määrittelytavalla: identiteetti itseytenä (selfhood; lat. ipse) ja identiteetti samuutena (sameness; lat. idem). Itseysidentiteetti määrittelee henkilön ominaislaadun sekä erottautumisen häntä ympäröivästä yhteisöstä omaksi yksilökseen vastaten kysymykseen *Kuka minä olen?* Samuusidentiteetti puolestaan määrittelee henkilön liittymistä yhteisöön ja ympäristöön.

Itseysidentiteetti muodostuu Ricoeurin mukaan hermeneuttisen vakuuttamisen tai vahvistamisen kautta. Näin ollen yksilön identiteetin kannalta olennaisinta on se, mitä hän kokee ja vahvistaa merkityksellisesti omasta näkökulmastaan. Itseysidentiteetti voidaan siis määritellä tämän perusteella hermeneuttisena itsensä ymmärtämisenä, ja sen katsotaan olevan produktiivinen itsen ymmärtämisen keino. Tällä tavoin ymmärrettynä yksilö voi kehittää elämänsä aikana omaa identiteettiään. Kun hän käsittää itsensä jonkinlaiseksi, voi se myös tehdä hänet sellaiseksi. (Ricoeur 1992, 118–119; ks. myös Kaunismaa & Laitinen 1998, 170.)

Samuusidentiteetin (idem) Ricoeur (1992, 116–117) määrittelee puolestaan neljän näkökulman kautta. Ricoeurin samuusidentiteetti merkitsee:

- samuutta,
- laadullista samanlaisuutta,
- samana pysymistä vähittäisten muutosten kautta eli keskeytymätöntä jatkuvuutta ja
- pysyvyyttä ajassa eli samana säilymistä suuristakin muutoksista huolimatta.

Taulukosta 3 on luettavissa edellä mainitut Ricoeurin samuusidentiteetin neljä näkökulmaa sekä niiden selitykset. Niiden perusteella voidaan ymmärtää, että henkilön samuusidentiteetin muotoutumiseen ovat vaikuttamassa sekä hänen fyysinen elinympäristö että ympäröivät ihmiset. Näiden kautta henkilö peilaa omaa käytöstään muodostaen tällä tavalla käsityksen itsestään yksilönä.

Taulukko 3. Paul Ricoeurin (1992, 116–117) samuusidentiteetin neljä näkökulmaa.

1. Samuus	Merkitsee numeerista identtisyttä (henkilötunnus), joka tarkoittaa ykseyttä, jonka vastakohtana on moneus.
2. Laadullinen samanlaisuus	Käsitämme itsemme jonkinlaisiksi ja erilaisten samanlaisuuksien kautta hahmottuu se, mikä meille on merkityksellistä.
3. Samana pysyminen vähittäisten muutosten kautta	Eletty aika teemoittaa identtisuuden käsitteeseen muutoksen ja erilaisuuden. Yksilö muuttuu elämänsä aikana vähittäin olosuhteiden muuttuessa pysyen kuitenkin samana yksilönä.
4. Pysyvyys ajassa eli samana säilymistä yksilön suuristakin muutoksista huolimatta	Pysyvyys on identtisuuden merkityksistä keskeisin ja kattavin. Yksilön rakenne pysyy ajallisesta muuttumisesta huolimatta.

Ihminen on itseään tulkitseva olento, ja tästä johtuen edellä esitetyt pelkät ulkoiset samuusidentiteetin neljä tarkastelunäkökulmaa eivät Ricoeurin (1992, 118–119) mukaan riitä yksilön identiteetin määrittelyn perustaksi. Olioiden maailmaa voivat jäsentää pelkät kategoriat ja objektiivinen tarkastelu, mutta itseään alati tulkitsevilla ihmisellä on oma maailmansa, johon vaikuttaa hänen oma henkilökohtainen tulkintansa siitä. Ihminen on itseään tulkitseva olento ja itsetulkinnat ovat määräävänä osana siihen, mitä ihminen on. Itseysidentiteetti edustaa puhtaasti tätä itsensä tulkinnan minuutta. (ks. myös Kaunismaa & Laitinen 1998, 168–172.)

Itseys- ja samuusidentiteetin toisiinsa kietoutumista voidaan myös havainnollistaa Ricoeurin mukaan ihmisen luonteen pysyvyydellä. Ricoeuria tulkiten Kaunismaa ja Laitinen (1998, 175) selventävät, että itseys- ja samuusidentiteetti on kuitenkin aiheellista

erottaa toisistaan, vaikka nämä kaksi identiteettiä liittyvät ja kietoutuvatkin läheisesti toisiinsa. Esimerkkinä näiden kahden identiteetin toisiinsa liittymisestä on ihmisen toiselle antama lupaus. Lupaus annetaan tietystä mielentilasta ja paikasta sekä tietyn motiivein. Vaikka jäljellä ei olisi mitään samaa lupauksen antohetkellä vallitsevasta tilanteesta ja ihminen itsekin olisi muuttunut täysin erilaiseksi, hän kuitenkin pitää lupauksensa myöhemminkin. Lupausten antaminen ja pitäminen määrittävät itseyyttä tietyllä tavalla ja antavat sille ajallista pysyvyyttä, jota ei liity luonnostaan puhtaaseen itseyyteen.

Heikkinen (2001, 118) puolestaan pohtii ihmisen luonnetta todeten sen olevan ihmisessä piirteinä tai ominaisuuksina, jotka pysyvät lähes samoina koko elämän ajan. Luonteen pysyvyys osoittaa Heikkisen mukaan, kuinka itseidentiteetti voidaan nähdä osittain päällekkäisenä samuusidentiteetin kanssa. Päällekkäisyys luo ihmiselle ja hänen ympäristölleen samana pysymisen tunnetta. Hän käyttää tässä yhteydessä esimerkkinä sellaista opettajaa, jolle on tunnusomaista herkkyyks ja empaattisuus. Opettaja kokee elämänsä rakentuneen näiden luonteenpiirteidensä varassa. Herkkyyks ja empaattisuus ovat olleet vaikuttamassa hänen suhteeseensa toisiin ihmisiin sekä yksityiselämässä että työelämässä, ammatinvalintaan ja jopa asumiseen liittyviin valintoihin.

3.2 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kiinnostukseni kohteena on, miten ammatilliset opettajat rakentavat ammatti-identiteettiään elämäänsä kuvaavissa kertomuksissa ja millaiseksi he näissä kertomuksissa kuvaavat ideaalin ammatillisen opettajuuden. Tarkastelen identiteettiä ja ideaalia ammatillista opettajuutta seuraavien tutkimuskysymysten mukaan:

- 1) Miten ammatillisen opettajan uralle päädytään ja miten tämä urapäättös on yhteydessä ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen?

- 2) Miten ammatti-identiteetti kehittyy työuran aikana ja miten tämä urapolku on yhteydessä ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen?
- 3) Millaisena ideaali ammatillinen opettajuus näyttäytyy ammatillisen opettajan työssä tänään ja tulevaisuudessa?

Kertoessaan työstään ammatilliset opettajat tulevat kertoneeksi elämäntarinansa. Elämäntarinat ovat olleet koko ajan rakentamassa ja muovaamassa heidän ammatti-identiteettiään eli käsitystä siitä, keitä he ovat opettajina ja mitä he haluavat saada työssään aikaan. Samalla he ovat muodostaneet kukin oman käsityksensä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta.

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe tarkastelee ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin rakentumista ja hänen käsitystään ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kahtena erilaisena, mutta rinnakkaisena prosessina. Ensimmäisessä tarkastelunäkökulmassa on kysymys pitkästä vuorovaikutteisesta prosessista tutkittavaa ympäröivässä, merkitykselliseksi koetussa elinympäristössä. Jälkimmäisessä näkökulmassa puolestaan on kyse siitä, että ammatillinen opettaja luo uransa kuluessa oman työskentelytyylinsä, työn henkilökohtaisen merkityksen ja ajatukset omasta työnteon tulevaisuudesta ainutlaatuisena, muista persoonallisesti erottuvana opettajakollegion ja yhteiskunnan jäsenenä (ks. Hirvonen 2003, 25).

Opettajien kertomusten vahva paikka- ja aikasidonnaisuus sekä heidän oma rehellinen, syvältä itsestä tuleva äänensä antavat tutkijalle mahdollisuuden muodostaa käsityksen heidän ammatti-identiteetistään, sen kehittymisestä työuran kuluessa sekä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Hall (2005, 251) on todennut ”Identiteetit kumpuavat minän muuttamisesta kertomukseksi”. Hän kuitenkin jatkaa, että tämän prosessi, vaikka sillä onkin fiktiivinen luonne, ”ei mitenkään vie pohjaa sen diskursiivisilta, materiaalisilta tai poliittisilta vaikutuksilta”. Hallin mukaan ”identiteetit rakennetaan diskurssin sisällä, eikä sen ulkopuolella”. Tästä on seurauksena se, että niitä on ”tarkasteltava tietyissä erityisissä

historiallisissa ja institutionaalisissa paikoissa, tiettyjen erityisten diskursiivisten muodostumien ja käytäntöjen sisällä, tiettyjä lausuman strategioita käyttäen tuotettuina” (Hall 2005, 251). (ks. myös Rodgers & Scott 2008; Taulukko 2; Trent 2013, 263.)

Tutkimukseni perustuu myös Ricoeurin (1992) edellä mainittuihin ajatuksiin ja käsitykseen siitä, että kertomus on ensisijainen tapa tulkita itseä eli muodostaa persoonaa koskevaa identiteettiä (ks. Kaunismaa & Laitinen 1998, 168). Lisäksi perustelen tutkimuksessani esiintyvää kahta tarkastelunäkökulmaa edelleen Ricoeurin (1992) esittämällä ajatuksilla sekä käsityksillä narratiivisuuden tuomisesta persoonallista identiteettiä koskevaan tarkasteluun. Ricoeurin mukaan edellä mainitut termit ”itseys” ja ”samuus” ovat käsitteitä, joiden tulkinnat tulee erottaa toisistaan. Itsestä kerrottavat kertomukset ja niistä välittyvä itseymmärrys muodostavat itseysidentiteetin teemallisen ytimen. (Kaunismaa & Laitinen 1998, 168; ks. myös Ricoeur 2000; Ricoeur & Valdés 1991; Sfar & Prusak 2005).

3.3 Ensimmäisen empiirisen vaiheen toteutus

3.3.1 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimukseni ensimmäinen vaihe edustaa narratiivista tutkimusotetta. Yksinkertaisuudessaan narratiivisella tutkimusotteella tarkoitetaan analyysien tekemistä tarinoista, joita ihmiset kertovat: “A simple definition of narrative approaches is: an analysis of the stories that people tell” (Gartner 2007,613).

Laadullisen tutkimuksen kenttään lukeutuva narratiivinen tarkastelu- ja tutkimusote on yleistynyt 1900-luvulta lähtien esimerkiksi sosiaalitieteellisessä ja erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (ks. Spector-Mersel 2011). Myös liiketaloustieteeseen liittyvissä tutkimuksissa narratiivinen tutkimusote on saavuttanut kohtuullisen vankan aseman (Dawson & Hjorth 2012; Karjalainen & Auvinen 2012).

Tarinaa kertomalla ihminen jäsentää maailmaa ja suhdettaan siihen rakentaen näin omaa identiteettiään (Viskari & Vuorikoski 2003, 57). Narratiivisessa tutkimusnäkökulmassa kerrottua tarinaa voidaan tarkastella ainakin kolmelta erilaiselta tasolta. Hänninen

(2000, 20–22) kuvaa näitä tasoja ihmisen elämäntilanteen kokonaisuuden eli tiluaation, sosiaalisten tarinavarantojen ja henkilökohtaisten tarinavarantojen välityksellä. Situaatio toimii kaikkien tarinavarantojen raamina sisältäen kokonaiskuvan ihmisen elämäntilanteesta, sen mahdollisuuksista ja rajoista. Ihminen voi muuttaa tiluaatiotaan ainoastaan oman toimintansa voimalla. Jatkuvaassa liikkeessä olevaa sosiaalista tarinavarantoa syntyy ja päivittyy kaiken aikaa ihmisten sosiaalisen toiminnan, kirjojen ja medioiden kautta. Henkilökohtaisesta tarinavarannosta muodostuu ihmisen sisäinen tarina, jossa Hännisen (2000, 21) mukaan ihminen prosessoi elämänsä tapahtumia, peilaa niitä omaan tiluaatioonsa hyödyntäen myös sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiaan tarinallisia malleja. Sisäinen tarina etenee ja kehittyy jatkuvasti – se on luova prosessi, jossa muodostuu uusia merkityksiä *yleisen ja yksittäisen, symbolisen ja aineellisen, kielellisen ja ei-kielellisen, julkisen ja yksityisen kohtaamisen* välityksellä (ks. myös esim. Sfar & Prusak 2005). Tarinaa kertomalla henkilö voi jakaa kokemuksiaan ja saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia kertomuksen *sosiaaliseen tarinavarastoon kuulijoiden resurssiksi*. Tällöin kuulijat voivat hyödyntää kuulemiaan tarinoita oman elämänsä ymmärtämisessä (Hänninen 2000, 20; ks. myös Viskari & Vuorikoski 2003).

Narratiivinen tutkimus ei ole perinteistä laadullista tutkimusta. Heikkisen (2001, 188–190) mukaan perinteisen laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen keskeisenä erona on tietämisen subjektiivisuus. Siinä missä laadullinen tutkimus on edelleen valtaosin tieteellistä sanan empiirisessä merkityksessä, narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon (Heikkinen 2001, 188). Hatch ja Wisniewski (1995) toteavat narratiivisen tutkimusmenetelmän vahvuudeksi sen paikkasidonaisuuden, henkilökohtaisuuden ja subjektiivisuuden. Tällöin tieto muodostuu pienistä moniäänisistä ja kerroksellisista kertomuksista, joka ei ole pelkistynyt yhteen, universaaliin ja monologiseen ”suureen kertomukseen”. Narratiivinen tutkimusmenetelmä edustaa heidän mielestään parasta tapaa päästä tiedon ymmärtämisen ylimmälle tasolle. Näiden lisäksi Hatch ja Wisniewski (1995) mainitsevat vielä vallan käsitteen: narratiivisessa

tutkimuksessa valta siirtyy tutkijalta tutkittavalle. Sántti (2007, 23) kritisoi vallan siirtymisen yleistämistä kaikkiin narratiivisiin tutkimuksiin. Hänen mielestään narratiivisessa tutkimuksessa ei aina voida puhua vallan siirtymisestä tutkijalta tutkittavalle. Tästä esimerkkinä hän mainitsee kirjallisuustieteiden tutkimukset, joissa tekstit saattavat olla tutkimuksellisesti niiden tuottajia ensisijaisempia.

3.3.2 Narratiivisuus käsitteenä

Narratiiviseen tutkimukseen liittyviä opasteoksia on viimeisen vuosikymmenen kuluessa julkaistu runsaasti (esim. Bamberg 2007; Clandinin 2007; Gubrium & Holstein 2009; McAdams, Josselson & Lieblich 2006; Kohler Riessman 2008). Kohler Riessmannin (2008, 8) mukaan narratiivisuus on nähtävissä nykyisen tieteellisen tutkimuksen alueella erittäin monitulkintaisesti. Tämä selittynee sillä, että se liittyy erityyppisiin tieteenaloihin ja käsittelee ihmiselämää ja yleistä tietämistä sekä filosofisessa että metodologisessa viitekehyksessä (ks. myös Beauchamp & Thomas 2009; Chase 2011; Goodson 1991; 1995; 2006; Hay & White 2005).

Kohler Riessmann (2008, 8–11) viittaa narratiivisuudella kaikkiin erilaisilla kerrontamuodoilla tuotetun tarinamuotoisten tekstien tuottamiseen ja tulkintaan. Tarinankerronta perustuu henkilön omakohtaisiin muistikuviin hänelle merkittävistä tapahtumista. Muistikuvien avulla luodut tarinat ovat paikka- ja aikasidonnaisia, ja niiden ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyy aina myös tulkitsijan oma käsitys tapahtuneesta. Narratiivisuutta ei tule Kohler Riessmannin mukaan nähdä absoluuttisten totuuksien kertomisena, vaan siihen voi liittyä usein myös tarinakertojan pyrkimys tehdä vaikutus kuulijaan. Mitä syvemmin kuulija kykenee eläytymään tarinaan, sitä voimakkaammin (totenakin) se koetaan, ja lopputuloksena on kuulijan omatulkintainen tarina (vrt. Bell 2009; Chase 2010). Niin ikään tarinan humoristisuudella on oma osuutensa sen vaikuttavuuteen kuulijoiden keskuudessa. Vaikka Kohler Riessman toteaaakin tarinoiden fiktiivisen näkökulman olemassaolon, toisaalta hän kuitenkin muistuttaa niiden mahdollisuudesta saada liikkeelle suuria voimia. Kansakunnan historiallinen käyttäytyminen voi olla taidokkaan yhden tai

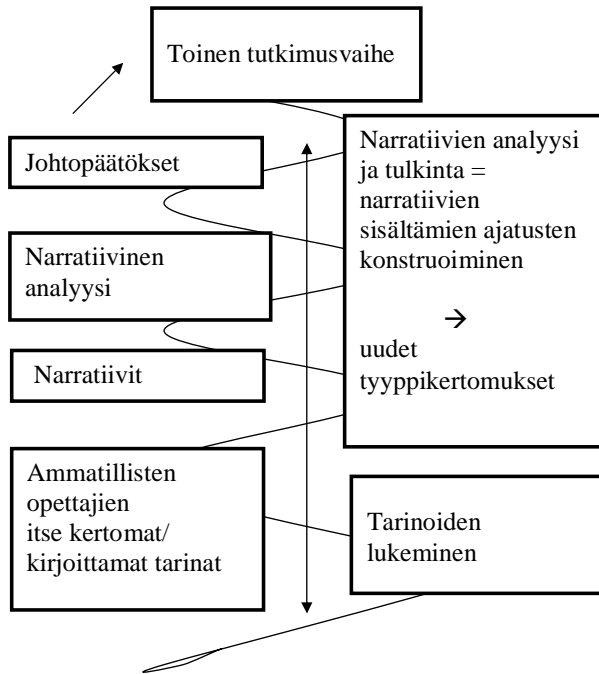
useamman tarinankertojan aikaansaannosta (ks. myös Austin & Carpenter 2008; Bhatia 2008).

Narratiivinen analyysi liittyy kiinteästi narratiivisuuden käsitteeseen. Kulloisenkin tutkimuksen tarinallisista kiinnostuksenkohteista riippuen, myös analyysivaiheelle on löydettävissä lukuisia menettelytapoja. Yksi tunnetuimmista narratiivisen analyysin menetelmistä perustuu Polkinghornen (1995) laatimaan yleistason jakoon narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä päädytään tilanteita ja tapauksia, henkilön karaktärejä tai tarinoita käsitteleviin teemoihin tai tyypittelyihin. Narratiivisessa analyysissa puolestaan luodaan kokonaan uusi tarina, joka perustuu koottuun aineistoon (ks. myös Bruner 1986; Karjalainen & Auvinen 2012). Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisen analyysin lopputuloksena aineistosta syntyy ajallinen, rakenteellinen ja juonellinen kokonaisuus, jossa on myös loppuratkaisu. Tämän kaltaisessa kokonaisuudessa paljastuvat aineiston eri osat ja niiden yhtymäkohdat.

3.3.3 Tutkimuksen narratiivis-elämäkerrallinen viitekehys

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tarkastelen haastatteleamalla keräämiäni ammatillisten opettajien kertomuksia heidän työstään ja elämästään. Tutkimuksellinen viitekehykseni on muotoutunut narratiivis-elämäkerralliseksi ja sen teoreettisen ajattelun filosofisena perustana toimii edellä pääpiirteittäin esittelemäni Paul Riceourin identiteettiteorian ohella myös J. T. Kosken (1995, 73–102) käsitys yksilön minän hermeneuttisesta kokemuksesta. Koski toteaa, että ymmärrys elämästä ja tulkinta omasta itsestä rakentuu vähitellen kertomisen ja uudelleen kertomisen välityksellä – *kertomus jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee kertomusta*. Tätä kertomuksen ja koetun elämän vähittäistä rinnakkain kehkeytymistä, ontologisen rikastumisen prosessia, olen kuvannut tutkimukseni ensimmäisen vaiheen viitekehukseen soveltaen kuviossa 3. Hermeneuttiseen kehän osia ovat esiyymmärrys ja horisontti, ennakkoluulo ja traditio. Kehää ei tule tarkastella suljettuna, vaan mennyttä pyritään aina ymmärtämään suhteessa nykyiseen. Ihmisellä on aina tietty aika ja paikka sekä omaan henkilökohtaiseen että yhteiskunnalliseen traditioon liittyvä

esiymmärrys, jotka muodostavat horisontin, josta käsin ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa. Hermeneuttinen kehä ei ole metodi, vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön perusta (ks. myös Gadamer 2004; Granfelt 1998; Heikkinen 2005; Heikkinen & Huttunen 2002, 174–179; Huttunen 2012; Laitinen 2004).



Kuvio 3. Narratiivinen tutkimusprosessi

Kuviossa 3 havainnollistuvat myös Polkinghornen (1995) kuvailema sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin lähestymistavat. Tarinan juonen rakentumisen kannalta oleellisen aineiston muodostavat tutkimusaiheen ja -kysymysten ympärille rakentuva teoreettinen viitekehys sekä ammatillisten opettajien kertomat tarinat. Yksittäisistä tarinoista muotoutuu tulkinnan kautta narratiiveja ja niistä edelleen narratiivien analyysin vauhdittamina

tyyppejä (tyyppikertomuksia), joita analysoimalla päädytään narratiivisen analyysin avustamana tutkimuksen johtopäätöksiin.

Myös Xu ja Connelly (2008) viittaavat ontologisen rikastumisen prosessiin narratiivisuuden viitekehyksessä toteamalla, että tarina kehittyy ja muodostuu kerronnan edetessä. Täten tarina itsessään muodostaa tutkimusprosessin ja päinvastoin, sillä tutkimusprosessi itsessään muodostaa tarinan.

Heikkinen ja Huttunen (2002) kuvaavat niin ikään Kosken määrittelemää ontologisen rikastumisen prosessista seuraavalla tavalla: ”Kokemukset ja niistä kertominen rikastuttavat toisiaan vastavuoroisesti ja antavat uuden tulkintakehyksen vuoroin toinen toiselleen. Se, mitä tapahtuu ja mitä kerrotaan, eivät ole peilin kaltaisessa suhteessa toisiinsa, vaan kysymyksessä on monimutkainen tulkintaprosessi. Eletty elämä vaikuttaa siihen, mitä kerrotaan, ja vastavuoroisesti kerrottu kertomus vaikuttaa siihen, miten elämä koetaan.” (Heikkinen & Huttunen 2002, 174).

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tarinoita kerättiin kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden avulla. Haastattelutilanteissani Kosken määrittelemä ontologisen rikastumisen prosessi, jota myös Heikkinen ja Huttunen (2002) sekä Xu ja Connelly (2009) osuvasti kuvaavat, tuli selkeästi esille. Haastattelun alkuvaiheessa haastateltava saattoi vahvasti epäillä omaa tarinankerrontataitoaan, mutta alkuun päästessään yksi kerrottu tarina ikään kuin ruokki taas seuraavaa tarinaa, ja lopulta haastateltava prosessoi jo luontevasti elämäänsä elämää ja ammatillista opettajuuttaan kertomustensa kautta. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tapaa, jolla tutkimushenkilöni prosessoivat merkitykselliseksi kokemiaan tapahtumia kertomisensa kautta:

*...niinpä, nyt kun jälestä päin ajattelen sitäkin tapahtumaa...
(10)*

...ehkä siinä on se aika, joka tekee sen ja aika, mikä muuttuu elämässä yleensä...(10)

Nyt tuntuu silloinen yltyöidealistinen intoilu naivilta ja nolottavalta, mutta varmaankin se oli osa tätä omaa kehityskäppyrääni ja siten myös tarpeellista. (12)

Elämäkerrallinen ja narratiivinen viitekehys on luontevasti sisällyttänyt kysymykset muotoutuvasta identiteetistä osaksi opettajatutkimusta (Erkkilä 2005, 35). Tällaiset viitekehukset ovat laajentaneet opettajatutkimusta. Ne ovat auttaneet ymmärtämään, miten henkilön menneisyyden tapahtumat ja paikat ovat vielä mukana nykyisyydessä. Muuttuva, postmoderni toimintaympäristö on vahvistanut tarvetta tarkastella kysymyksiä ”kuka olen” ja ”kuka olen opettajana”. (Erkkilä 2005, 35.)

Omassa työssään opettajan on tunnettava ja tiedostettava oma menneisyytensä. Tämä on tärkeää identiteetin kehittymisen näkökulmasta ja erityisesti koettaessa suuria muutoksia elämässä. Opettajien nykyhetken ja tulevaisuuden tarinoissa voidaan nähdä heidän menneisyyden tarinansa. tarinat auttavat opettajaa tarkastelemaan ja vahvistamaan omaa identiteettiään; miten he peilaavat omaa itseään ja toimintaansa omassa elinympäristössään. (Erkkilä 2005; ks. myös Hay & White 2005; He 2002a; 2002b; Phillion & Connelly 2004; Sachs 2001; Stenberg 2011a; 2011b.)

Edellä esittämäni Erkkilän toteamukset ovat tässä tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa mielestäni myös selkeästi havaittavissa. Tutkimushenkilöt painottavat kertomuksissaan sellaisiakin menneisyyden tapahtumia, jotka eivät välttämättä edes liity tulevaisuuden ammattiin ja pohtivat tapahtumien merkityksellisyyttä siihen, miten he ovat aikojen kuluessa rakentaneet ja erityisesti vahvistaneet omaa ammatillisen opettajan identiteettiään ja luoneet käsitystään ideaalista ammatillisesta opettajuudesta.

Minä olen aina ollut hirveän kova jännittämään. Työelämässä minut pakotettiin tilanteisiin joissa olen joutunut esiintymään. Tähän liittyen minulla on yksi tarina kerrottavana kun oppilaat pelkäävät kovasti esiintymistä. Minä aina oppilaille kerron että mistä minun jännittäminen johtuu. Olin kansakoulussa kova esiintymään ja oli joulujuhla ja minä esitin sitä runoa ja yhtä äkkiä minulla meni joku hitunen kurkkuun ja minua rupesi kauheesti yskittämään ja minä

ajattelin että kyllähän se nyt siihen loppuu se yskiminen, mutta se ei loppunutkaan. Se hirveesti vaan lisääntyi ja kyyneleet vaan valu silmistä ja kaikilla alkoi naurattaa ja minä syöksyin pois näyttämöltä ja en mennyt edes joulutodistustakaan hakemaan ja siitä asti minua ei millään meinannu saada esiintymään. Tämän minä olen aina kertonut minun luokalle kun harjoitellaan näitä esiintymisharjoituksia ja kertonut senkin miten minä olen saanut jännittämisen pois ja heittänyt sen nurkkaan. Ja sitten he ottavat minut eri tavalla ja ne eivät pelkää enää tulla sinne luokkaan. (5)

Kun nyt ajattelen tätä opettamista, niin ilman tämmöstä elämäkokemusta mitä minulla itsellä on, niin mä en pystyisi tähän hommaan... (4)

Tämän ensimmäiseen vaiheeseen liittyvissä haastattelutilanteissa oli myös havaittavissa selkeä edellä esitelty Hatchin ja Wisniewskin (1995) tarkoittama valta-asetelma, joka kääntyi vahvasti haastateltavan puolelle. Minä haastattelijana aistin, että haastateltava puhui juuri haluamistaan aiheista miten itse halusi. Minun, tutkijan, vaikuttamisen tai vallan teho haastattelun etenemisen ja sisällön kerronnan ohjaamiseen oli erittäin vähäinen. On itsestään selvää, että valta-käsite tulee selkeästi esille myös minulle kirjoitetuissa tarinoissa. Niissä kirjoittaja on pystynyt sekä kontrolloimaan että täsmentämään, mitä hän haluaa kertoa ja mitä ei. Tästä huolimatta kaikki ne sanat, joita tutkimushenkilö on antautunut paperille kirjoittamaan, ovat erittäin merkityksellisiä ja vaativat sekä herkkää että intensiivistä analysointiotetta.

Edellistä toteamusta perustelen viittaamalla Heikkiseen (2001, 32), jonka mukaan narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjinä ja tuottajina. Näin kiinnostus täsmentyy kerrottuihin tapahtumiin sekä kokemuksiin ja kertojan niille antamiin merkityksiin. Tällöin narratiivisen tutkimusmenetelmän tavoitteena on erilasten äänten kuuntelu, analysointi ja tutkimuksen avulla yhteiseksi tiedoksi saattaminen (Heikkinen 2001; ks. myös Bollnow 1989, 39–48).

Kuvaamani valta-asetelmatunne oli tyypillistä kaikissa haastattelutilanteissa. Mutta yhtä tyypillisiä olivat jokaisen haastattelun kuluessa syntyneet tiheät, ohikiitävät havahtumisen tunteet ja tunnelmat, jolloin minä itse haastattelijan roolissa löysin haastateltavan elämäkokemuksista yhtäläisyyksiä omiin elämäkokemuksiini ja sitä kautta omaan ammatti-identiteettini kehittymiskaareen. Tällaisia haastattelukokemuksia Kujala (2007) on mainiosti kuvaillut havahtumisena hetkelliseen oivallukseen ja tunteeseen aistien terästytymisestä. Tällöin haastateltava samaistuu haastateltavan kokemuksiin tunnistuen samalla kuitenkin eroavuuden ja erilaisuuden. Tämän kaltaiset haastattelijan havahtumisen tunteet olisi huomioitava aineiston analysointivaiheessa siten, että kuvatunlaisessa tilanteessa käydyt keskustelut ovat tuottaneet oleellista tutkimustietoa (ks. myös Äärelä 2012, 103–110).

3.3.4 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa pyrin paljastamaan, ja ennen kaikkea ymmärtämään, tutkimushenkilöiden kokemuksia. Narratiivista aineistoa on tuotettu kahdella tavalla, puhuttujen ja kirjoitettujen kertomusten kautta. Näin tavoitetut ja löydetty totuudet ovat subjektiivisia sekä dialoginkin kautta syntyneitä. Tämä totuuskäsitys on ominainen laadulliselle tutkimukselle nykyisessä paradigmaattisessa murroksessa (Hirvonen 2003, 39). Tarkastellessani ammatillisten opettajien tarinoita sekä narratiivisesti että narratiiveina, voin nähdä tutkimukseni muistuttavan Kujalan (2006) kerronnallista tutkimusta. Kujala tarkasteli opettajien ikääntymiskokemuskertomuksia tarkoituksenaan selvittää, minkälaista kerronnallista identiteettiä opettajat itse tuottavat ja mikä merkitys yhteiskuntakontekstin mallitarinoilla on yksilön identiteetin rakentumiseen (ks. myös Kujala 2007).

Lähetin 31.5.2007 monialaisen ammatillisen oppilaitoksen 28 ammatilliselle opettajalle tutkimukseen osallistumispyynnön sähköpostilla. Pyysin heitä osallistumaan tutkimukseeni juhannukseen 2007 mennessä kirjoittamalla tai kertomalla minulle kertomuksen tai tarinan heidän omasta työstään ja urastaan

ammattillisena opettajana sekä työnteon arjesta yleensä. Tarkensin vielä asiaani pyytäen heitä kertomaan tapahtuman tai tapahtumia, joilla on ollut merkitystä ammattillisen opettajan uran valintaan, opettajana olemiseen ja kehittymiseen sekä ajatuksiin ammattillisen opettajan uran tulevaisuudesta.

Kun henkilöitä lähestytään sähköpostitse, tulee kirjeen sanalliseen muotoiluun kiinnittää erityistä huomiota. Vastaanottaja muodostaa kuvan lähettäjistä viestin perusteella (Harju 2000, 151). Tämän vuoksi mietin tarkkaan kirjeeni sanamuotoja, ettei siitä muodostuisi luotaan työntävän mielikuvan antavaa yksittäistä heittoviestiä, joka joutuisi opettajien keväisten kiireiden keskellä pikaisen lukemisen jälkeen roskakoriin. Tarkan ajattelutyön ja siitä seuranneen sanallisen tekstinmuotoilun jälkeen koelähetin viestin kollegalleni. Hänen mielestä viestini tutkimukseen osallistumispyynnöstä oli ymmärrettävä ja asiansa täyttävä.

Taulukon 4 ensimmäiseen sarakkeeseen olen kerännyt teemoja, joita tutkimukseen osallistumispyynnössäni toivoin tutkittavien sisällyttävän kertomuksiinsa. Toiseen sarakkeeseen olen määritellyt teemoista avautuvia tutkimuskohteita ja mahdollisia tutkimustuloksia.

Taulukko 4. Tutkimukseen osallistumispyynnön tema-alueet ja niistä avautuvat ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset.

<p>1. Kuinka kauan henkilö on toiminut ammattillisena opettajana ja minkä ikäinen hän on?</p>	<p>Aihealue antaa minulle tiedon tutkittavien iästä ja samalla voin tehdä huomioita ammatti-identiteetistä ja sen muodostumisesta/ kehittymisestä (vaiheesta) ammattillisten opettajien eri ikäryhmissä.</p>
<p>2. Miten hän on päättänyt ammattillisen opettajan ammattin?</p>	<p>Aihealueen avulla pyrin saamaan vastauksen siihen, mitkä keskeiset tapahtumat ja kokemukset tutkittavan elämässä ovat merkittäviä hänen ammatinvalintansa ja ammatti-identiteettinsä muodostumisen lähtökohtiin/perusteisiin.</p>

<p>3. Miten hänestä on tullut juuri sellainen ammatillinen opettaja kuin hän tänä päivänä on?</p>	<p>Aihealue antaa minulle kerronnallista tietoa tutkimushenkilöiden elämän tärkeistä tapahtumista, jotka ovat olleet merkityksellisiä hänen sen hetkisen ammatti-identiteetinsä muotoutumisprosessille ja käsitykselleen ideaalista ammatillisesta opettajuudesta.</p>
<p>4. Millainen hän oli uransa alussa ja millainen hän on nyt opettajana?</p>	<p>Aihealueen avulla pyrin selvittämään tapahtumia, jotka ovat olleet merkityksellisiä tutkimushenkilön työn muuttumiselle ja kehittymiselle, millaisia muutokset ovat olleet sekä miten muutokset näkyvät ammatti-identiteetin kehittämisessä ja vastaajan käsityksessä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta.</p>
<p>5. Millaiseksi opettajaksi hän haluaisi tulla? ja 6. Mitä hän haluaa saada opettajan urallansa vielä aikaan?</p>	<p>Aihealueen kertomukset peilaavat tutkimushenkilön käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Käsitykset perustuvat nykyisiin ja tulevaisuuden unelmiin, kehittymishaluihin ja -tarpeisiin. Samalla tutkittavat tulevat kuvanneeksi tulevaisuuden ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä postmoderniin yhteiskuntaan peilaten.</p>

Pyysin tutkimukseen osallistuvia kirjoittamaan vapaasti käsin tai koneella. Kirjoitelman he saivat palauttaa joko sähköpostilla, postin kautta tai työpostilaatikkoon. Muistutin vielä, että kahdessa viimeksi mainitussa tapauksessa kirjoitelmat pysyvät nimettömänä jo aineiston käsittelyvaiheessa. Annoin myös mahdollisuuden kertoa tarinansa nauhalle. Tässä tapauksessa pyysin osallistujia ilmoittamaan siitä minulle, jotta voisimme sopia nauhoitusajan.

Pyyntöä lähettäessäni tiesin, että tutkimukseen osallistumispyynnön keväinen ajankohta ei ollut kovin hyvä, sillä jokainen koulussa työskentelevä, kouluasteesta riippumatta, tietää toukokuun viimeisen viikon tunnelmat ja ennen kaikkea lukuvuoden loppumiseen liittyvän vahvan tunnetilan vanhasta luopumisesta ja tulevan kesäloman kaikki kuluneen lukuvuoden kokemukset pyyhkäisevästä, virvoittavasta vaikutuksesta. Tästä huolimatta yllätyksekseni sain seuraavana päivänä puhelimitse ja sähköpostilla vastauksen kymmeneltä henkilöltä ja samalla lupauksen osallistua tutkimukseen. Lähetin myös kaikille 28 henkilölle vielä kohteliaan tekstiviestin, jossa toistin heille tutkimukseen osallistumispyyntöni ja muistutin heitä vielä uudelleen mahdollisuudesta nauhoitettavaan haastatteluun.

Edellisten lisäksi lähetin saman tutkimukseen osallistumispyyntö-sähköpostiviestin myös viidelle eri paikkakunnan alueella toisella asteella opetustyötä tekeväälle henkilölle ja pyysin heitä välittämään viestini heidän mielestään sellaisille ammatinopettajille, joiden he uskoisivat olevan kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni.

Alkukesästä ei vastauksia ollut saapunut vielä yhtään kappaletta, mutta odottelin silti luottavaisin mielin. Odottavaa mieltäni olivat huojentamassa Kujalan (2006, 32–35) elävästi kertomat kokemukset hänen omasta tutkimusprosessistaan. Hän kuvaa vastausten odotustunnelmiaan hieman epäröivän mielialan vallitessa, mutta ollen kuitenkin samalla luottavainen tutkimuksen onnistumiseen ja valmistumiseen. Myös Kujala lähetti haastattelupyyntönsä opettajille toukokuun lopulla ja sai kesän aikana ainoastaan viisi vastausta. Kujala lähetti syksyllä uudelleen hieman tarkennetun tutkimukseen osallistumispyynnön, ja tällöin vastauksia tulikin lisää. Useissa niistä tuli selvästi esille, että pyynnön lähettämisaikajankohta keväällä olikin siinä suhteessa ollut oikea, että vaikka pyyntöön ei oltu vastattu heti, päätös osallistumisesta oltiin kuitenkin silloin tehty ja kertomukset olivat kesän kuluessa saaneet kypsyymisaikaa mielessä.

3.3.5 Aineiston analyysi

Syksyn 2007 loppuun mennessä olin koonnut kaksitoista ammatillisen opettajan kertomusta, tutkimukseni ensimmäisen vaiheen viitekehukseen viitaten narratiivia, joista viisi oli nauhoitettuna ja seitsemän kirjoitettuna. Yksittäiset nauhoitteet vaihtelevat ajalliselta pituudeltaan yhdestä kahteen tuntiin. Litteroin nauhoitteet erityisen tarkasti, esimerkiksi kaikkine toistoihin ja ”niinku”-sanoineen. Kirjoitetut kertomukset olivat keskimäärin kahden sivun mittaisia ja sellaisenaan minulle valmista tutkimusaineistoa. Aineistoni lukumäärään ja ennen kaikkea laajuuteen olin tyytyväinen, koska laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tehdä tilastollisia määriä perustuvia analyyseja, ei vastaajien määrällä sinänsä ole merkitystä.

Honkasalon (2004) mukaan silloin, kun tutkimuksen aineistoa kerätään kahdella eri tavalla, kirjoitettuna ja puhuttuina kertomuksina, on aiheellista pohtia mahdollisia eroavaisuuksia, joita kertomusten välillä on. Tämä on tarpeellista myös tässä tutkimuksessa. Mietin, minkälaiset ovat ne metodologiset perusteet, joilla toimin silloin, kun analysoin kahdella eri tavalla kerättyä aineistoa ja erityisesti miten aineisto, joka on tuotettu haastattelutilanteen aikana syntyneen vuorovaikutuksen tuloksena, voidaan rinnastaa tutkittavan omissa oloissa kirjoittamaan tekstiin. Näihin edellä esittämiini aineistoni analyysivaiheen alussa esille nousseisiin pohdintoihini oli erittäin vaikeaa löytää tyhjentävästi perusteltuja vastauksia. Kujalan (2007) mukaan kirjoitettu kertomus koostuu suoraviivaiseksi muotoillusta tapahtumien kerronnasta, josta on erotettavissa selkeä kronologinen järjestys. Bourdieu (1998, 68–83) on todennut kirjoitetun kertomuksen sisältävän ”biografisen illuusion”, ”elämäkerrallisen harhan”. Tällöin kertomuksen kirjoittaja on valikoinut elämästään tiettyjä tapahtumia, joiden välille hän on rakentanut yhteyksiä, jotka puolestaan luovat oikeutuksen niiden olemassaoloon ja koossapysymiseen. Lopputuloksena voi olla kirjoitus, joka tyypittyy tietynlaiseksi, kirjoittajan oman persoonan senhetkisen tahtotilan ja position muokkaamaksi kertomukseksi. Suullinen kerronta puolestaan sisällyttää hänen mukaan yksittäisten elämän tapahtumien ääneen kertaamista, jossa nykyhetki ja menneisyys limittyvät.

Huomioiden kahdella eri tavalla tuotetun tutkimusaineistoni tuottamistilanteiden kontekstien erilaisuuden päädyin kuitenkin vahvan luottavaisesti kannattamaan tässä tutkimusaineistoni analysointivaiheessa Ricoeurin (1986, 139) ajatuksia. Ricoeur pitää puhetta ja kirjoitusta yhtä alkuperäisinä. Hänen mukaansa teksti on narratiivi kirjoitetussa (kiinnitetyssä) muodossa, joka on tekstin suurin ero verrattuna diskurssiin puheena. Kirjoittamisella on samanlaiset ominaisuudet kuin puheella, mutta kirjoitus ei kuitenkaan katoa samalla tavalla kuin puhe. Kirjoituksen voidaan katsoa Ricoeurin mukaan irtoavan kiinnitettynä kirjoittajansa intentiosta (ks. myös Lyyra 2003, 46).

Lyyra (2003, 45–46) selventää tätä Ricoeurin näkökulmaa edelleen: kirjoitettua lausetta voidaan analysoida kolmella tavalla tai kolmeen suuntaan. Ensiksi kirjoitettu lause viittaa todellisuuteen eli asioihin tässä ja nyt, toiseksi se viittaa eri tavoin puhujaan itseensä ja kolmanneksi lause on aina osoitettu jollekin.

Ensimmäisen vaiheen tuottaman tutkimusaineiston analysoinnin metodologinen perusta on muotoutunut kvalitatiivisesta aineistosta, tässä tapauksessa kahdestatoista narratiivista, joista olen narratiivien analyysin avulla tuottanut tyyppikertomuksia. Muodostuneita tyyppikertomuksia olen edelleen tulkinnut narratiiviselle tutkimusotteelle soveltuvin keinoin. Moilanen (2002, 95) kuvailee narratiivista tutkimusotetta seuraavasti: ”Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä on tehdä tulkintoja hänelle esitetyistä narratiiveista. Narratiivit voivat koskea joko toiminnan syitä tai elettyjä kokemuksia. Molemmissa tapauksissa tulkinta perustuu kertomuksiin eli narratiiveihin. Tutkimushenkilöt kertovat tarinoita toiminnastaan tai kokemuksistaan ja tutkijan tai haastattelijan täytyy tehdä tulkintoja näistä tarinoista. Ilman narratiiveja kokemuksia ei saisi selville.” (vrt. Kuvio 2; ks. myös Uusiautti 2008.)

Heikkinen (2001, 190–191) määrittää narratiivien analyysin siten, että se on hankittujen kertomusten luokittelua erilaisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Saarnivaara (1998, 194–195) puolestaan toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa tarinoiden konstruoinnissa kuvaaminen voidaan nähdä kaiken lähtökohtana. Kuvaamista voidaan laajentaa ja tarkentaa analyysivaiheella. Omassa tutkimustyössäni ymmärrän tämän analyysivaiheen narratiivien

luokitteluksi ja teemoitteluksi, jossa etenen systemaattisella tavalla, tavoitteenani identifioida avaintekijät ja niiden väliset suhteet (ks. myös Uusiautti 2008).

Narratiivien analyysissä sovellan toisaalta myös paradigmaattisen tietämisen ajattelumallia. Näin tapahtuu juuri silloin, kun teemoittelen ja luokittelen, jäsentelen sekä kategorioin narratiivista aineistoani. Bruner (1987, 11–32) määrittelee paradigmaattista tietämisen muotoa siten, että sille on tyypillistä täsmällinen ja muodollinen, loogisten lausumien välityksellä rakentuva argumentaatio, käsitteiden täsmällinen määrittäminen ja luokittelujen tekeminen (ks. myös Heikkinen 2003).

Tehdessäni narratiivien analyysia, voin myös Hirsjärveen, Remekseen ja Sajavaaraan (2012, 266–267) nojaten todeta, että tutkimusotteeni on induktiivinen, koska se päättyy yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. Ensimmäisen vaiheen tutkimusprosessissani olen lähtenyt liikkeelle empiirisistä havainnoista, narratiiveista, joita tulkiten ja analysoin nostaan aineistossa toistuvia teemoja ikään kuin havaintomaiseman näköalapaikoiksi, joita vielä koodaan ja muotoilen siten, että niistä syntyy yleisimpiä luokittelukategorioita. Tämän jälkeen tarkastelen näitä yleisimpiä luokittelukategorioita siten, että seulon niistä tutkittavan asian kannalta esiin nousseet merkitykselliset avainkategoriat. Niitä tarkastelen polku-metaforan pohjalta ilmentäen samalla tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tuloksia. Narratiivien avustamina ja polku-metaforan ilmentäminä syntyneet tulokset päättyvät vielä vuoropuheluun teorian kanssa ja johdattelevat tutkimuksen toiseen vaiheeseen (ks. Kuvio 3). Edellä esittämäni prosessia voidaan myös kuvata ”dekkarimuotona” seuraavin sanoin: ”Lukija johdatellaan vähitellen, johtolankojen esittelyn ja niiden puntaroinnin myötä vasta lopussa paljastettavaan loppuratkaisuun. Laajemmat kytkennät ja teoreettiset kuviot nostetaan myös esille vasta loppupuolella, kun ne on oman analyysin myötä ’löydetty’, paljastettu lukijalle” (Alasuutari 1993, 29; ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 266; Saarnivaara 1998, 194).

3.4 Tutkimustulokset: Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin ja ideaalin opettajuuskäsitteen kehittyminen työuran kuluessa

3.4.1 Yleistä

Luettuani opettajien tarinoita pyrin luomaan teemoittelun, joka kattaisi heidän puheensa ammatillisen opettajan identiteettistä ja ideaalista opettajuudesta. Teemoitteluni taustalla on omasta aineistostani nousseiden kysymysten ohella myös aihepiiriin aiempi tutkimus (mm. Auvinen 2004; Helakorpi 2010a; McDiarmid & Clevenger-Bright 2008). Muodostin neljä pääteemaa:

- 1) Substanssiosaaminen, johon sisältyy opetettavan ammattialan tietotaito, ammatillinen osaaminen sekä työelämäosaaminen.
- 2) Pedagoginen osaaminen, johon sisältyy kyky hallita opetus-, oppimis- ja opiskeluprosesseja, kyky organisoida ja jäsentää opetustilanteet sekä opiskelijoiden kohtaamisen ja ohjaamisen taidot.
- 3) Työyhteisöosaaminen, joka ilmenee yleisenä yhteistyökykynä, haluna verkostoitua, pystyvyytenä työskentelemään erilaisissa tiimeissä sekä näyttäytyä myös talous- ja hallinto-osaamisena.
- 4) Kehittämisaosaaminen, kyky ja tahto kehittää omaa ammattisisällöllistä ja -taidollista hallintaa, osallistua oman alan ja työelämän kehittämiseen ja kehittymiseen, sekä luottaa ammatillisen kehittymisen edistymiseen opetus- ja oppimisprosessin välityksellä.

Tarkastelen näitä teemoja sekä niiden alle muodostuneita alateemoja polku-metaforien varassa. Polku-metaforien kautta kuvaan kertomusten sisältämiä myötä- ja vastoinkäymisiä sekä ylä- ja alamäkiä, joiden tuloksena ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti muotoutuu sekä kehittyy edelleen ja on luomassa käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajasta. Uusiauttin (2008, 147) mukaan metafora voidaan nähdä kertomisen apuvälineenä,

jonka avulla ”voidaan tehdä satunnaisesta, monimuotoisesta ja rajoiltaan epäselvästä tietoisesti rakennettua ja rajallista”. Tällä tavoin metaforaa käyttämällä voidaan kerrotut epäjohdonmukaisetkin kokemukset muuntaa kulttuuriseen ja kulttuurin jäsenille ymmärrettävään asuun. Metafora voidaan määritellä puhetavaksi, jossa tietyn käsitteen tai olion erityispiirteitä hyödynnetään selventämään toisen käsitteen merkitystä tai tuomaan väriä toisen käsitteen kuvaamiseen (Beauchamp & Thomas 2011a; Inkson & Amundson 2002; ks. myös Dunderfelt 1992, 7; Uusiautti 2008).

3.4.2 Ammatillisen opettajan urapolulle

- miten ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta saavat alkunsa?

Pyysin tutkimushenkilöitä kertomaan niistä elämän varrella sattuneista tapahtumista, joiden kautta he olivat päätyneet ammatillisen opettajan ammattiin. Kertomusten perusteella ammatillisen opettajan ammattiuralle päätymisessä voi erottaa kaksi päätapaa (ks. Pehkonen 2010), jotka osaltaan muodostavat pohjan ammatti-identiteetille ja käsitykselle ideaalin ammatillisesta opettajasta.

Ensimmäinen tapa päätyä ammatillisen opettajan uralle oli päämäärätietoinen pyrkiminen. Uralle päätyminen oli tapahtunut määrätietoisesti joko suoraan perusopintojen sekä vaadittavan työkokemuksen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kautta tai ensin usean vuoden työelämän ammatissa työskentelyn, pätevyyttä vailla olevana ammatillisena opettajana työskentelyn ja ammatillisen opettajakoulutuksen jälkeen.

Olin haaveillut tekeväni opettajan työtä jo monta vuotta... (9)

Ja se siinä vaiheessa oikeestaan tosiaan tuli silloin toisella asteella siellä omien perusopintojen aikana pikkunen semmonen niinku haave alko muodostua mielessä josta ei uskaltanut kenellekään kertoa, että minulla kiinnostas vähän tämmönen opettajan homma. (7)

Toinen tapa päätyä ammatillisen opettajan uralle olivat elämän mukanaan tuomat erilaiset sattumat, jotka ohjasivat ammatinvalintaa. Elämän sattumiin liittyi useimmissa tapauksissa ystävien tai muiden läheisten henkilöiden antamat vihjeet siitä, että ammatillisen opettajan ura voisi olla tutkittavalle sopiva. Useimmissa kertomuksissa tutkimushenkilöt totesivatkin, että alun perin he eivät olleet missään vaiheessa tietoisesti ajatelleet opettajan uraa, vaan olivat ensin sattumalta ajautuneet tekemään ammatillisen opettajan sijaisuutta. Tätä sattumaa useat kuvasivat jälkeensä ajateltuna onnelliseksi sattumaksi. Myönteiset kokemukset opetustyöstä ja kannustava palaute sijaisuuden aikana saivat tutkimushenkilön harkitsemaan hakeutumista ammatilliseen opettajakoulutukseen. Yhdessä tapauksessa työantaja oli jopa maksanut opettajakoulutuksen.

Nuorempana en tuntenut yhtään mielenkiintoa opettajan hommiin eli se ei ole ollut ns. toiveammattini. (11)

...ja sitten minulle tuli semmonen yhteydenotto, että voisinko ajatella oman alan ammatillisten aineiden opettamista...sitten mietin, että kun on tämmönen mahdollisuus ja oman alani aineita, niin sitten ajattelin että kyllä, lähdän ja innoissani sitten lähdin. (5)

... ja mä olen siellä tämän koulun auditoriossa oppilaitten edessä siellä ja mä ite mielessä ajattelin että on tää niinku kamalaa että olispa hirveitä tehdä tämmöistä työkseen. Ja hyvin vaikea sanoa, että mikä sitten minun ajatukset rupee johtaan opettajan työhön että vetääkö tämä paikkakunta ja tuleva vaimo ja sitte jotku suositukset. Ystävät ovat sitä mieltä että mä olisin aika hyvä semmosessa työssä. (6)

Seuraavissa luvuissa selvitän ensin, millaisia ovat näiden kahdella eri tavalla ammatillisen opettajan työhön päätyneiden tutkimushenkilöiden urapolkujen alkutaipaleet, ja miten ne ovat muotoilleet heidän ammatti-identiteettiään ja käsitystään ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Tämän jälkeen tarkastelen urapolkujen jatkotaipaleita yhdistetysti: millaisten sattumusten ja tapahtumien seurauksena tutkittavien ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät edelleen.

Lopuksi, ennen tutkimustulosten yhteenvedoa, hahmotan vielä, tuleeko ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti tulevaisuuden urapoluilla valmiiksi, ja millainen totuus ideaaliin ammatillisen opettajuuden käsitteen sisällöistä kaikilta näiltä urapoluilta sitten lopulta löytyykään. Peilaan tutkimustuloksia ammatillisen opettajan substanssiosaamisen, pedagogisen osaamisen sekä työyhteisö- ja kehittämisosaamisen valossa.

3.4.3 Määrätietoisesti ammatillisen opettajan ammattiin päätyneet - urapolun alkutaipaleen hapuiluista puurtaen eteenpäin

Määrätietoisesti ammatillisen opettajan urapolulle päätyneet tutkimushenkilöt kokivat urapolulla edetessään sekä myötä- että vastoinkäymiä. Koetut tapahtumat ja sattumat olivat olennainen osa ammatillisena opettajana työskentelyssä kehittämisessä (esim. Huberman 1989; Järvinen 1999; Leithwood 1990; Robertson & Murrihy 2006; Veenman 1984). Hapuillevan alun kokemukset pohjustivat käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajasta. Uralle määrätietoisesti hakeutuneiden opettajien kertomukset uran alkutaipaleista olivat yleistunnelmaltaan voimakkaita, ja niissä kuvatut tapahtumat ja sattumat kohdistuivat erityisesti substanssiosaamisen, pedagogisen osaamisen, mutta myös työyhteisöosaamisen ja kehittämisosaamisen teema-alueille.

Substanssiosaaminen

Määrätietoisesti opettajan uralle päätyneet tutkimushenkilöt kokivat oman substanssiosaamisensa, ja siinä erityisesti ammatillinen osaamisensa ja työelämäosaamisensa, olevan hyvin vahvaa heti opettajan uransa alussa, koska heidän työelämäkokemuksensa opetettavasta alasta ja ammatillisen opettajan koulutus olivat vielä tuolloin hyvinkin ajantasaisia. Tutkimushenkilöistä yksi oli toiminut usean vuoden ajan yksityisyrittäjän uralla, jonka jälkeen hän oli lähtenyt kouluttautumaan edelleen ammatilliseksi opettajaksi. Hän kuvaili työelämäosaamistaan niin vahvaksi, että näki suorastaan velvollisuutena kouluttautua ammatilliseksi opettajaksi. Kouluttautumisen jälkeen hän halusi jakaa oman osaamisensa

ammattillisen koulutusmaailman välityksellä yritysmaailman käyttöön.

...silloin yrittäjänä ollessa minä työllistin hirveän paljon ammattikoulusta tulevia oppilaita, ja se oli siis niin huonoa se materiaali, että minä aina mietin, että hyvä ihme sentään, että mitä varten ne opettajat on siellä jos ne ei pysty perusasioita opettamaan (4)

Opetettavan alan työkokemus oli tuonut substanssiosaamiseen liittyvää tietotaito-osaamista, joka sekkin koettiin uran alussa vahvaksi. Opettajien hankkima ammattillisen opettajan opettajakoulutus koettiin erittäin hyvänä ja laadukkaana, ja se oli vahvistavana lisänä opettavan ammattialan tietotaito-osaamisessa. Samoin opettajankoulutus oli luomassa ennakkokäsityksiä ja -odotuksia ideaalin ammattillisen opettajan substanssiosaamisesta sekä siitä, miten opetustyössä tulnaisiin yleisesti toimimaan. Näiden opettajankoulutuksessa muodostuneiden käsitysten ja odotusten sekä aikaisemmalla työuralla hankittujen kokemusten perusteella opettajat olettivat, että vahva substanssiosaaminen olisi tuonut heille jo heti ura alkuun vahvan ammattillisen opettajan ammatti-identiteetin, jonka avulla he selviäisivät loistokkaasti haaveilemastaan opetustyöstä.

Pedagoginen osaaminen

Määrätietoisesti opettajan uralle hakeutuneilla tutkimushenkilöillä oli uransa alussa omasta pedagogisen osaamisen tasostaan myönteisiä olettamuksia, jotka perustuivat osittain omiin oppimiskokemuksiin, esimerkiksi omien opiskeluaikaisten opettajien kannustukseen tai kielteiseenkin palautteeseen, mutta myös vahvaan substanssiosaamisen tunteeseen. Kahdella tutkimushenkilöllä oli ollut aiemman työuransa aikana ammattikoululaisia työssäoppijoina, joiden työpaikkaohjaajina he olivat saaneet myönteisen kuvan omasta pedagogisesta osaamisestaan. Yksi tutkimushenkilö oli toiminut epäpätevänä ammattillisena opettajana ennen opettajankoulutustaan, ja tällä

perusteella hän kertoi uransa alussa olleen tietoinen opettajana olemisen hyvistä ja huonoista puolista.

Tutkimushenkilöiden edellä kerrotun suuntaiset kokemukset ja olettamukset omasta pedagogisesta osaamisestaan, mukaan lukien opettajaopintokokemukset, olivat muodostamassa vahvan substanssiosaamisen tunteen ohella pohjaa heidän ammatillisen opettajan ammatti-identiteetilleen sekä käsitykselleen ideaalista ammatillisesta opettajuudesta.

Valmistumiseni jälkeen minulle tulikin tilaisuus kokeilla ammattiopettajan työtä kahden vuoden ajan. Tuona aikana näin ja koin työn silloiset hyvät ja huonot puolet Arvostan edelleen silloista opettajakoulutusta, joka kesti 2 vuotta. Ensimmäisen vuoden aikana opiskeltiin ja varmistettiin ammatillinen osaaminen: ammattityöt ja -teoriat. Toisen vuoden aikana tehtiin pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelut. (12)

Olin haaveillut tekeväni opettajan työtä jo monta vuotta, koska jotenkin minua kiehtoi työpaikalla työssäoppimassa olevien nuorten ohjaaminen. (9)

Ja sitte mulla oli opistoasteella älyttömän hyvä opettaja joka oli oikea sielun rapa minun elämässäni. Mä aina ajattelin että herran jumala jos mä joskus oon opettaja, niin mä en koskaan kenenkään oppilaan halua tuntea semmosia tunteita, siis että opettaja on sielun rapa elämässä. ... Ne yrittäjät on siellä takana jotka hirveän paljon sanelee sitä minua opettajana. (4)

Uran alussa tutkimushenkilöiden käsitykset ja odotukset ammatillisen opettajan työstä vaikuttavat olevan hyvinkin myönteisiä, ehdottomia ja ideaalisuuteen pyrkiviä. Heti uran alussa ammatillisena opettajana työskentelyn kunniakkaana tavoitteena onkin kouluttaa työelämään hyviä ammattilaisia, tehdä työ mahdollisimman hyvin, oppia tuntemaan oma opetettava ammattiala ja samaan aikaan myös määrätietoisesti identifioitua ammatillisen opettajan ammattiin. Opettajat kokevat ylpeyttä saavuttaessaan ammatillisen opettajan aseman.

Uran alussa olin kasvatustieteellisessä ismiuumassa. Olin euforisessa olotilassa, kun olin saanut viran ja sain tehdä sitä työtä mitä halusin. Olin varma siitä, että oma innostukseni oppimiseen ja siitä saatuun iloon on tarttuva myös kaikkiin ryhmäni opiskelijoihin. Ensimmäinen työvuoteni päteväni opettajana vielä tuki tätä idealistista käsitystäni. (12)

Kuitenkin heti opetustyön alkuvaiheessa heille selviää, kuinka haastavaa ammatillisen opettajan työ kokonaisuudessaan on. Opiskelijoiden heterogeenisyys sekä heidän monenlaiset ongelmansa tuovat työn tekemiseen yllätyksiä. Samassa opetusryhmässä on vaihtelevista perhetaustoista tulevia, aikuisia ja nuoria opiskelijoita. Osa heistä on hyvin lahjakkaita, mutta aina ryhmässä on myös hitaampia opiskelijoita ja jopa sellaisia, joiden oppimista hidastaa lääketieteellisesti diagnosoitu vaiva. Määrätietoisesti ammatillisen opettajan uralle pyrkineet opettajat kokivat substanssiosaamisensa kohtuullisen riittävänä, mutta tunteet oman pedagogisen osaamisen vajavaisuudesta lisääntyivät sitä mukaa, kun uran alun hurmos laantui.

Tutkimushenkilöt kertoivat havainneensa, että ammatillisen opettajan olikin kyettävä työssään hallitsemaan yksilöllisesti jokaisen opiskelijan opetus-, oppimis- ja opiskeluprosessi. Varsinaiseen täsmälliseen ammattialan opettamiseen, jollaista he olivat kuvitelleen ammatillisen opettajan työn pääasiassa olevan, tuntuikin jäävän yhä vähemmän aikaa. Uran alkuvaiheessa tutkimushenkilön kyky organisoida ja jäsentää opetustilanteita opiskelijan yksilöllistä oppimista tukeviksi oli heikkoa, koska opiskelijaryhmä nähtiin alussa vain yhtenäisenä ryhmänä, jota opetetaan ja kohdellaan myös yhtenäisesti, kaikkia samalla tavalla. Tutkittava myös oletti, että kaikki kyseistä ammattia opiskelemaan tulleet nuoret muodostavat ryhmän, jonka kaikki jäsenet ovat yhtä korkeasti motivoituneita ja suhtautuvat yhtä intohimoisesti ammattialaansa kuin hän itse omaan työhönsä. Hän kuvitteli vahvan substanssiosaamisen avustamana kykenevänsä taidokkaasti siirtämään opiskelijoillensa vain juuri sellaista ammatillista osaamista, jota hän tiesi työelämässä tarvittavan.

Tutkimushenkilöt kokivat pedagogiseen osaamiseen sisältyvät opiskelijoiden kohtaamisen taitonsa ja ohjaustaitonsa puutteellisiksi

erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa piti keskustella nuoren opintojen etenemiseen liittyvistä haasteellisista tekijöistä sekä niiden syistä ja seurauksista. Tällaisissa tilanteissa opettajat tunsivat puutteita kyvyssään keskustella tilanteesta ratkaisukeskeisesti. Ainoana ja parhaana ratkaisuna ja lopputuloksena näissä tapauksissa nähtiin opiskelijan opintojen keskeyttäminen ja oppilaitoksesta eroaminen. Heidän mielestään heikon motivaatiotason opiskelijan ”oppilaitoksessa pitäminen” ja ”pään silittäminen” oli ajan varastamista korkeasti motivoituneilta opiskelijoilta. Oivallusta opiskelijan hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen välittämisen merkityksestä ja sen yhteydestä opintomenestykseen ei opettajien kertomusten perusteella ollut vielä urapolun alkuvaiheessa syntynyt.

Pari vuotta sitten vasta työelämästä tulleen kuvittelin opettavani vain tärkeitä asioita, joita omilta alaisiltani kaipasin... Kuitenkin varsinainen työnopettaminen oli jatkuvasti pienemmässä roolissa, sillä opiskelijat omaavat monenlaisia ongelmia, ja varsinainen opiskelu oli monelle sivuseikka. (9)

Myöhemmin koin jonkinlaisen shokin ymmärtäessäni, että kaikki opiskelijat eivät halua kiitettäviä tai edes hyviä arvosanoja, vaan että he ovat tyytyväisiä elämäänsä selviytyessään tenteistä ja opinnoistaan läpi tyydyttävillä arvosanoilla. Heidän kiinnostuksensa kohteet olivat muilla elämänalueilla kuin opiskelussa. (12)

Työyhteisöosaaminen ja kehittämisosaaminen

Määrätietoisesti opettajan uralle hakeutuneilla tutkimushenkilöillä uran alkutaipaleen työyhteisöosaaminen ja kehittämisosaaminen olivat haparoivaa. Oppilaitosmaailman työyhteisön toimintakulttuuri poikkesi oleellisesti opettajien aikaisempien työyhteisöjen toimintakulttuureista. Opetustyö on julkisen sektorin työtä, jossa on tarkat, ennalta säädetyt ja lainsäädäntöön perustuvat arjen työn tekemistä ohjaavat, joskus kaukaisen byrokraattisenakin koetut, toimintamallit. Yksityissektorilla toimintamallit ovat joustavampia ja voivat muuntua tilanteiden mukaan. Oppilaitosmaailma nähtiin suurena organisaationa. Sen

liiketaloudellisen toimintamallin hahmottaminen tapahtui vähitellen, ja siinä erityisesti oivallus jokaisen opettajan henkilökohtaisen taloudellisen toiminnan ja yleisen hyvän hallinto-osaamisen merkityksellisyys oppilaitoksen toiminnan kannattavuuteen.

...erilaiset arviointijärjestelmät, opiskelijahallinto-ohjelmat, seurantaohjelmat, tukijärjestelmät, HOJKS:it ja HOPS.it, OPS:it, näytöt ja jaksojärjestelmät... (12)

Uransa alkuaikoina tutkittavat olettivat, että opiskelijan muuhun kuin varsinaiseen oppimiseen liittyvä yksilöllinen ohjaus- ja välittämistyö kuuluisi hyvin vähäisesti heidän tehtäväalueeseen. Oletettiin, että se olisi pääosin siihen nimettyjen, esimerkiksi ohjaus- ja terveydenhoitohenkilöstön, tehtäväaluetta. Tämä olettamus perustunee myös vahvaan substanssiosaamisen tunteeseen. Tutkimushenkilöt kokivat, että ammatillisen opettajan työ on tarkasti rajattua itsenäistä, toisista henkilöistä riippumatonta täsmällistä ammatin opettamista ja kaikki muu työ, jota opiskelijan oppilaitoksessa oleminen edellyttää, kuuluu jonkun toisen henkilön työnkuvaan.

Tämä on mennyt sosiaalihuoltajan työksi että tämä ei ole enää pelkästään opettajan työtä että sä et opeta sitä asiaa vaan sä oot koutsi, äiti, sydänsuruissa kuuntelija, elämän ohjaaja...(4)

... itsenäinen ja yksin tehtävä opettajan työ on yhä enemmän yhteisössä tai tiimissä toimimista. (12)

Vahva substanssiosaamisen kokemus loi kuitenkin osalle määrätietoisesti ammatillisen opettajan uralle päätyneille opettajille voimakasta halua osallistua oman ammattialansa kehittämiseen jo heti urapolun alussa ja se saattoi olla jopa yksi merkittävä syy alalle hakeutumiseenkin (ks. luku 3.4.3).

Työelämän muutokseen ja kehitykseen halusin päästä mukaan, joitakin vanhoja tapoja karsia... (9)

Jos tutkittavat pääsivät osallistumaan yhteiseen opetussuunnitelmatyöhön, opetuksen toteuttamisen suunnitteluun ja uusien oppimisympäristöjen luomiseen, omaksuivat he vahvemmin heti uransa alussa oman työn kehittämisen näkökulman.

Tämänkaltainen yhteisölliseen kehittämistyöhön mukaan pääseminen oli selkeästi lieventämässä uran alun epävarmuutta ja auttoi pysymään ammatillisen opettajan uralla.

Mutta hyvä apu on ollut se, että kun minä sen (oppilaitoskohtaisen) opetussuunnitelman tein tässä nyten vuosi sitten ja siihen hyvinkin tarkasti laitoin, että mitä opetukseni sisältää ja mitä siitä täytyy siihen kokonaisuuteen löytyä ja ihan kirjalliseen muotoon, niin se on todella hyvä muistiväline sitten itselle siihen työn edetessä...Kolleega vaan tuumasi, että hän on yrittänyt hommata tänne koneita ja välineitä, mutta että kun rahaa ei ole löytynyt. Kummasti sitä vaan rupeesi löytymään kun sitä hommaa ruvettiin tosissaan tekemään. (7)

Alun hapuilua: ”Mun on selvitettävä tää juttu!” vai ”Vaihdanko alaa?”

Määrätietoisesti ammatillisen opettajan uralle hakeutuneiden tutkimushenkilöiden opettajankoulutuksen ja aikaisemman työkokemuksen kautta muodostunut myönteinen ennako-oletus heidän heti uran alussa kukoistavasta vahvasta ja kestävästä ammatti-identiteetistään sekä opetustyön sujuvuudesta joutui siis jo uran alun käytännön opetustyötilanteissa koetukselle.

Osa opettajista esimerkiksi pohti, sisältyikö ammatillisen opettajan koulutukseen sittenkään ihan sitä todenperäistä käsitystä opetustyöstä, sellaisesta, jota arjen työssä oli odotettavissa. Olivatko koulutuksen aikana heille muodostuneet käsitykset ammatillisen opettajan työstä sittenkin liian ideaaleja?

...ja itse asiassa voin rehellisesti sanoa että viikon jälkeen kun olin ollut töissä niin vakavasti harkitsin että tässä oli tämä homma...(7)

Määrätietoisesti ammatillisen opettajan uralle pyrkinet tutkimushenkilöt kuvailevat uran alkuvaiheen karikoita ja niistä selviämistä nöyränä työssä puurtamisena. He ajattelevat, että kun työhön on ryhtynyt, se pitää myös hoitaa kunniakkaasti loppuun saakka. Tutkittavat toteavat, että heidän luontainen taipumuksensa nähdä vastaan tulevat haasteet kovan työn tekemisen kautta

mahdollisuutena helpotti uran alun raskaaltakin tuntuvaan hapuilua. Ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalin ammattillisen opettajan osaamisesta alkoikin muotoutua varsinaisesti vasta opetustyön mukanaan tuomien kokemusten kautta. Vahvistuvien käsitysten myötä myös usko selviytyä ammattillisen opettajan työssä kasvoi vähitellen.

Ensimmäinen vuoteni ammatinopettajana oli pienessä koulussa ja jouduin opettelemaan paljon asioita kantapäähän kautta. Ammatinopettajana toimiminen on ollut koko ajan muuttumista. Ammattialani tietous on ollut jatkuvassa muutoksessa ja itsensä ajan tasalla pitäminen on mielestäni hyvin tärkeää. Koko ajan täytyy olla hereillä, missä mennään ja miten toimitaan. (2)

Että vaikka opetustyökokemusvuosia alkaa olla jo jonkun verran, kokonaisuudessaan kyllä se aikamoista harjoittelua on tämä homma. (7)

Olen muovautunut monien koulutyöyhteisöjen, opiskelijoiden ja työtovereiden sekä Suomessa ja ulkomailla, että oman kasvun kautta. (8)

3.4.4 Sattumien kautta ammattillisen opettajan ammattiin päätyneet - urapolun alkutaipaleen hämmennyksestä aktiivisella työtöteellä eteenpäin

Sattumien kautta ammattillisen opettajan urapolulle päätyneiden tutkimushenkilöiden kokemukset uran alusta muodostuivat määrätietoisesti uralle pyrkineiden tutkimushenkilöiden tapaan sekä myötä- että vastoinkäymisistä. Vaikka kertomukset sattumien kautta alkaneen ammattillisen opettajan uran alusta sisälsivät haasteellisia ja rankkojakin kokemuksia, olivat ne yleistunnelmaltaan myönteisiä ja lämminsävyisiä. Kertomuksista huokui tutkimushenkilöiden tyytyväisyys ja kiitollisuus siitä, että he olivat jaksaneet jatkaa työn tekemistä myönteisen aktiivisesti alun vaikeuksista huolimatta.

Nuorempana en ole tuntenut yhtään mielenkiintoa opettajan hommiin eli se ei ole ollut ns. toiveammattini... Mietin vielä lähtemistä moneen kertaan, mutta niin vain tuli lähdeTTYä.

Vaati rohkeutta siirtyä uuteen ammattiin ilman opettajan koulutusta. (11)

Työyhteisöltä saadut kannustavat palautteet epäpätevänä opettajana työskentelystä ensimmäisessä ammatillisen opettajan työpaikassa muodostuivat kaikkein merkityksellisimmiksi uralla jatkamisen kannalta. Tutkimushenkilön käsitys ideaalista ammatillisesta opettajasta pohjautuikin urapolun alkutaipaleilla suurelta osin näihin ensimmäisen työpaikan yleisiin opettajakokemuksiin. Edellä esittelemistäni ammatillisen opettajan osaamista kuvaavista teema-alueista uran alun kokemukset voidaan nähdä painottuvan lähimmin pedagogisen osaamisen teema-alueeseen, mutta niissä näyttäytyy myös aiemmilta työurilta hankittu vahva substanssiosaamisen teema-alue. Työyhteisö- ja kehittämissosaamisen teema-alueet nousevat esiin substanssiosaamisen teema-alueen yhteydessä ja ne tulevat selkeämmin esille uran jatkuessa.

Substanssiosaaminen

Sattumien kautta ammatillisen opettajan uralle päätyneistä tutkimushenkilöstä jokainen oli aiemmin toiminut opettamansa alan suoritus- tai työnjohtotason työtehtävissä, joten heillä oli sattumalta ammatillisen opettajan työt aloitettuaan, aikaisemmassa ammatissa hankittua vahvaa alan substanssiosaamista. Kertomuksissaan tutkimushenkilöt eivät tuoneet omaa substanssiosaamistaan esille korostetusti, vaan vahva ja täsmällinen oman alan ammatillinen osaaminen nähtiin ammatillisen opettajan työhön kuuluvan itsestäänselvyytensä. Tunne vahvasta substanssiosaamisesta antoi tutkittaville rohkeuden ottaa vastaan tarjous ammatillisen opettajan työtehtävistä. Vahvat ja täsmälliset käsitykset substanssiosaamisesta kohdistuivat lähinnä oman ammattialan ajantasaiseen ammatillisen tietotaidon määrään, laatuun ja vaatimuksiin sekä työelämäosaamiseen yleensä.

... kun on kokemus se kokemus siltä omalta alalta ja monesta eri yrityksestä. (5)

Pedagoginen osaaminen

Sattumalta ammatillisen opettajan uralle päätyneiden tutkimushenkilöiden käsitykset ammatillisen opettajan pedagogisesta osaamisesta perustuivat uran alussa lähinnä omiin oppimiskokemuksiin ja yhteiskunnassa yleisesti vallitseviin käsityksiin opettajan työstä. Yhtä lukuun ottamatta kaikilta heiltä puuttui pedagoginen koulutus, koska ammatillisen opettajan uralle ei oltu alun perin määrätietoisesti pyritty. Suostuessaan ottamaan vastaan ammatillisen opettajan työtehtävät, ja heti työuran alkuajoina, tutkittavat eivät olleet huolissaan omasta pedagogisesta osaamisestaan. He ollettivat, että vahva substanssiosaaminen toimisi opetustilanteissa kantavana voimana.

Alussa minä olin miettinyt, että minun pitää ottaa asiat esille, minä tavallaan niin kuin kaadoin ne asiat ja ajattelin, että minähän se olen joka tiedän. (5)

Pedagogisten taitojen tarpeellisuutta ei siis koettu merkittävänä heti uran alkuvaiheessa, vaan vasta jonkin aikaa alalla työskentelyn jälkeen. Luultavasti tämä johtui siitä, että tutustuminen kokonaan uudenlaiseen työelämäympäristöön oli uusi ja monimuotoinen kokemus. Kun työympäristö oli tullut jokseenkin tutuksi, tutkimushenkilöt kykenevät kiinnittämään enemmän huomionsa opetus-, oppimis- ja opiskeluprosesseihin, jolloin alettiinkin olla huolestuneita omasta pedagogisesta osaamisesta opetustilanteissa. Osaamista varmistettiin opetustilanteiden tarkalla etukäteissuunnittelulla. Tällöin ilmeni se valtavan suuri työmäärä, joka liittyy oppituntien valmisteluun omalla ajalla. Huoli oman pedagogisen osaamisen riittämättömyydestä ja tästä johtuva suuri työtaakka saivat aikaan jännittämistä ja väsymystä.

... ne eka vuodet on semmosia, että mulla on vaikee nousta, että mua jännittää jo pelkästään niiden portaitten nouseminen sinne luokkaan ja tuota sitten sen materiaalin luominen... (6)

...minulla oli kyllä sukellus semmoseen aivan uuteen maailmaan ja semmonen tunne, että mitä minä olen tehnyt, että tämä on aivan kamalaa! ... mä tajusin että minulla on kolmekymmentä lähiopetustuntia viikossa ja sitten se kaikki

työmäärä päälle kun minulla ei ollut mitään aineistoa kun minä näin yhtä äkkiä koulumaailmaan tulin... (5)

No alussa pelotti ja jännitti tuntien pito. Osaako sitä neuvoa? (3)

Tutkittavat olettivat, että se vahva ammatti-identiteetti, joka heillä itsellään oli entisessä ammatissa, oli jo luonnollisesti olemassa samaa alaa opiskelevilla opiskelijoilla. Tämä käsitys muuttui jo uran varhaisessa vaiheessa.

Ensimmäisten opettajakuukausien aikana kuvittelin toisen asteen opiskelijoiden kykenevän huimiin suorituksiin ja tietävän jo paljon alan asioista. Mutta pian siihen tuli korjaus koska tietämys ja omatoimisuus olivat aika ajoin hukassa. (11)

Melko pian työuransa alussa tutkimushenkilöt saivatkin mahdollisuuden aloittaa ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot työnteon ohessa. Opinnot avasivat heille uuden aktiivisen tarkastelunäkökulman omaan työhön. Ne auttoivat selvästikin hahmottamaan opettajan pedagogisen osaamisen osa-alueita ja luomaan varmempaa ideologista pohjaa uudelle orastavalle ammatti-identiteetille. Pedagogiset opinnot olivat avaamassa näköaloja ideaalin ammatillisen opettajuuden käsitteen muodostumiseen.

...nyt mulla on ihan erilainen lähtökohta siitä että mä niinku katon ensin opetussuunnitelman tavoitteet ja minä rakennan siitä sitten sen oman juttuni miten minä sen vien ja millä avuilla ja millä keinoilla me tehhään jotta me opitaan nämä asiat. (5)

Opettajan koulutuksen myötä opin vähentämään koko ajan teoreettista opetusta ja lisäämään käytäntöön liittyviä opetustapahtumia. (11)

Työyhteisöosaaminen ja kehittämisosaaminen

Ne tutkimushenkilöt, jotka olivat päätyneet erilaisten sattumien kautta ammatillisen opettajan uralle, olivat selkeästi aivan uransa alkuvaiheessa erittäin aktiivisia, innostuneita ja kiinnostuneita

uudesta työstään sekä työympäristöstään. Sattuma koettiin alussa onnenpotkuna. Vahva substanssiosaaminen ja vähäinen tietous pedagogisen osaamisen merkityksellisyydestä olivat oletettavasti siivittämässä tällaista uuden uran alun korkeaa motivaatiotasoa. Jonkin aikaa työskentelyn jälkeen todellisuus ammatillisen opettajan työstä kuitenkin alkoi hahmottua ja kaoottinen tunnelma sai alkuunsa. Tutkimushenkilöt tasapainottelivat aiemmalla työuralla muotoutuneen ammatti-identiteetin ja nykyisen kehittymässä olevan uuden ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin välillä.

Niin, se tuli jotenkin niin että minä kadotin oman minuuteni ja identiteettini ja minusta tuntui että mä en osaa mitään. Se oli jotenkin aivan kamalaa että minusta tuntui jo että minä peruutan ja lähden pois. Minä tavallaan loin identiteettisen nahkani uudelleen. Joo, niin se oli. Ensin tiputin vanhan nahkan pois ja kokosin sen uudelleen mutta siinä oli se puoli vuotta, oikeestaan joulun saakka semmosta tosi tiukkaa aikaa. (5)

Pedagogisen osaamisen riittämättömyyden tunteen lisäksi koko ammatillisen opetuksen konteksti, ja siihen vielä lisättyä tietoteknisen osaamisen vaateet, avautuivat tutkimushenkilöille vähitellen uutena ja tuntemattomana maailmana.

... opetussuunnitelmat ja kaikki nämä tietynlaiset koulumaailman käsitteet ja kaikki, niin ne tuli aivan semmosena kaaoksena. (5)

Vaikka työyhteisöosaaminen, yhteistyö kaikkien uusien kollegoiden ja oppilaitoksessa työskentelevien muiden henkilöiden kanssa, olikin haasteellista, koettiin kollegoilta ja esimiehiltä saatu tuki uran alkuvaiheissa ensiarvoisen tärkeäksi alkukaaoksesta selviämässä. Tutkittavat pyrkivät selvittämään alun kaaosta hyvin aktiivisella ja keskustelevalle toiminnalla. Keskustelujen avulla saatu tuki oli jopa niin merkittävää, että sen ansiosta osa tutkimushenkilöistä kertoi kyyneensä jatkamaan ammatillisen opettajan työtä. Näin kollegat olivat omalta osaltaan olleet näyttämässä uudelle opettajalle ideallin ammatillisen opettajan kuvaa.

... että ilman niitä koulutussessioita ja sitte näitä mitä on kolleegat tässä ympärillä että kyllä minulle aika paljon vaikuttaa se, että mulla on niinku semmosia hyviä kollegoja joita mä niinku voisiko sanoa että suorastaan ihailen. (6)

Kehittämisosaaaminen ei näyttäytynyt uran alkutaipaleella tutkimushenkilöiden kertomuksissa merkityksellisenä, mutta uran edetessä siitä tulikin heille yksi syy jatkaa ammatissa ja ammatillisen opettajan työn yleistä mielekkyyttä lisäävä tekijä. Tämä johtunee heidän vahvasta substanssiosaamisestaan, analyyttisen aktiivisesta työn tekemisen otteestaan ja monipuolisesta oman ammattialansa verkostojen tuntemisesta.

... kun työskentelee tekniikan alalla, niin haasteita tekniikan parissa kyllä riittää vielä myöhemmille vuosille, jos opettajan ura jatkuu. Varsinkin pienessä oppilaitoksessa joutuu olemaan melkoinen taikuri että pystyy opettamaan useita tämän ammattialan asioita.. joten eri alueiden hallinta vaatii jatkuvaa opiskelua, että opetuksesta selviää... tarkoitus on kyllä laajentaa omaa osaamista tekniikan eri alueille. (11)

3.4.5 Ammatillisen opettajan urapolku jatkuu - ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät kaiken aikaa

Riippumatta siitä, miten tutkimushenkilöt olivat päätyneet ammatillisen opettajan uralle, ja miten he olivat selvinneet uransa alkutaipaleista, heidän pyrkimyksensä ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen, uralla etenemiseen ja työssä kehittymiseen edellyttivät aktiivista, ahkeraa ja peräänantamatonta työskentelyä. Ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta ovat siis selkeästi tulkittavissa tutkittavan oman yksilöllisen persoonallisuutensa ja henkilökohtaisen työssä kehittymisprosessinsa tulokseksi. Aikaisemmalla työuralla hankittu vahva oman ammattialan substanssiosaaminen ja kouluttautumisen kautta hankittu pedagoginen osaaminen olivat ammatillisen opettajan työssä jaksamisen ja tasapainoisen kehittymisen kivijalkoja. Opettajan työuran jatkuessa kokoaikainen kehittyminen ja oman persoonallisen työskentelytavan löytäminen näiden kahden

osaamisalueen osa-alueilla auttoivat myös kehittämisosaamisen ja työyhteisöosaamisen osa-alueilla kehittymistä.

Kokemus antaa semmosta vahvuutta. Kokemus on tuonut sen, minkälainen minä olen tänä päivänä. Toki pedagogiset opinnot, toki omat kollegat, työympäristö ja kaikki koulutus ja kurssit ja luennot ja ehkä se peilaaminen sinne työelämään ja työssäoppimiset ja nyt nämä ammatilliset näytöt sitä kautta ja se työelämä on siinä koko ajan läsnä. Että sitä pitää siinä yhteyttä ja tietää missä omalla alalla mennään. (5)

Vastoinkäymiset pedagogisen osaamisen osa-alueilla vahvistavat opettajan ammatti-identiteettiä ja selkeyttävät käsitystä omasta yksilöllisestä persoonallisuudesta

Ne määrätietoisesti ammatillisen opettajan uralle pyrkineet tutkimushenkilöt, joilla oli heti uran alussa koulutuksen ja työkokemuksen mukanaan tuoma vahva käsitys omasta ammatti-identiteetistään ja myös he, joilla käsitys ammatti-identiteetistä ei vielä aivan uran alussa ollut kovin selkiytynyt, olivat oivaltaneet urapolkua jonkin aikaa kuljettuaan, että erityisesti heidän pedagogisen osaamisensa osa-alueille liittyvät raskaaksikin koetut vastoinkäymiset ja niistä selviytyminen olivat olleet selkeyttämässä käsitystä heidän omasta yksilöllisestä persoonallisuudestaan. Oivallukset auttoivat vahvistamaan käsityksiä omasta ammatti-identiteetistä. Käsitksen persoonallisuudesta hahmottuessa ja ammatti-identiteetin muotoutuessa työntekokin muuttui mielekkäämmäksi. Samoin työssä jaksamisen koettiin paranevan, jolloin pedagogiselle kehitymiselle ja kehittämiselle jäi enemmän tilaa. Ammatti-identiteetin selkeytyminen pohjusti käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajasta. Vastausta kysymykseen ideaalin opettajuuden saavuttamisen mahdollisuudesta ylipäättänsä alettiinkin tarkastella realistisemmin kokemuksiin perustuen.

Kyllä tää on ollu mulle semmonen paikka. Se on haasteellinen, älyttömän haasteellinen. Että se on pannu, että mä olen joutunut panemaan itteni täysin likkoon. (4)

Yksilöllisen persoonallisuuskäsityksen selkeytyminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen kannustivat tutkimushenkilöitä

hyväksymään itsensä. Tämä antoi heille voimaa tehdä työtä rehellisenä omana itsenään, mikä tarkoittaa tässä tapauksessa tietynlaisen ennalta kuvittelun, ehkä epätodellisenkin, ideaalin opettajan rooliasun riisumista ja rohkeutta antautua omana itsenään opetustilanteen viemäksi.

Paljon tein virheitä. Silloin yritin olla muka sellainen tiukka jämy kaveri ja siitähän ne klikit sitten tuli näitten nuorten murrosikäisten kanssa...Persoonahan opettajalla on se mikä on ja siitähän ei pysty muovaamaan, tietenkkin sitä pystyy näyttelemään aikansa tiettyyn rajaan asti, mutta kun rupee vuosia tulemaan niin persoonan kanssa on sopeuduttava... kyllä se pitää olla niinku rehellinen persoona. (7)

Mun tapani opettaa on kyllä aika värikästä. Mutta että mä nyt uskallan olla oma itteni! (4)

Mä haluaisin olla enempi koutsi, että kyllä mä olen enempi valmentaja, asiantuntija, kouluttaja ja joku semmonen vähän niinku tien näyttäjä että mä niinku näytän niitä eri mahdollisuuksia mihin tässä nuoren kannattas mennä. Että niinku on tullut kyky erottaa että mitä tuolla ja tuolla ihmisellä olis niitä mahdollisesti niitä lahjoja että mihin suuntaan mä niinku sillä tavalla poimin niitä heidän vahvuuksia. (6)

Aktiivinen työn tekemisen ote vahvistaa ammatti-identiteettiä ja lisää halua kehittää työyhteisö- ja kehittämisoosaamisen osa-alueita

Sattumien kautta ammatillisen opettajan uralle päätyneet tutkimushenkilöt olivat pystyneet kääntämään alun hämmennyksensä sekä uuden opettajan ammatti-identiteetin muotoutumiseen ja kehittymiseen liittyvät vaikeudet kouluttautumisen ja periksi antamattoman aktiivisen toiminnan kautta voitoksi. Tutkimushetkellä he kuvailivat ammatillisen opettajan ammatti-identiteettinsä erityisesti perustuvan työtä tekemällä hankittuun vahvaan substanssiosaamiseen. Urapolulla kulkiessaan tutkimushenkilöt rohkaistuivatkin hyödyntämään omaa vahvaa substanssiosaamistaan työyhteisöosaamisen ja kehittämisoosaamisen osa-alueilla.

Kun on löytänyt oman vahvuutensa, kun on tietynlaisen muurin päällä ja kun on se kokemus siltä omalta alalta ja monesta eri yrityksestä. Ajattelisin niin, että minä pystyisin välittämään tämän oman alan niin, että opiskelijat pystyisivät myös rakentamaan sitä omaa ammatti-identiteettiä omalla tavallaan ja että pystyisin olemaan sanojeni takana. Ja pyrinkin siihen että lähdän itsekin tilanteisiin mukaan. Teen saman, minkä myös vaadin oppilailta, että en jää kauas siitä asiakaskontaktista. (5)

Lomien merkitys

Suurin osa tutkimushenkilöistä oli rohkaistunut tekemään ja kehittämäänkin opetustyötään ilman ajatuksia ja toimintaa kahlitsevaa ideaalisuuteen pyrkivää rooliasua, mikä toisaalta koettiin myös raskaana ja kuluttavana. Pitkät lomamatot olivat välttämättömiä työssä jaksamiselle.

Se on hirveän vaativaa ja rasittavaa. Erityisen kuluttavaa on se, että sä oot niinku jatkuvasti veitsenterällä ja että se on vähän semmosta nuoralla tanssia että ei kannata niinku illalla kotona miettiä mitään kovin täsmällistä käsikirjoitusta että mä elän sen tilanteen mukaan. Että sille omalle itelle pitäisi antaa aikaa. Tätä työtä ei pystyisi ilman kesälomaa tekemään ollenkaan, että on tämä niin kuluttavaa että jos tässä olisi kuukauden kesäloma niin olisi aika todennäköistä että tässä olisi muissa töissä. Että en mä jaksaisi millään tehdä, että kyllä se kahden ja puolen kuukauden akkujen lataaminen on täysin välttämätöntä ja sitten nämä muut lomamatot mitä tulee niin silloin ladataan akkuja. (6)

3.4.6 Ammatillisen opettajan tulevaisuuden urapolut – milloin ammatti-identiteetti on valmis ja löytyykö totuus ideaalista ammatillisesta opettajuudesta?

Tutkimushenkilöiden kertomuksista huokui yleinen tyytyväisyys heidän nykyiseen työtilanteeseensa, joten useimmilla heistä ei ollut kovinkaan suuria, arkisesta opettajan työnteosta poikkeavia, ammatillisia tulevaisuudenhaaveita.

...oikeasti, ei minulla ole isoja tavoitteita ja aikaansaannosten tavoittelua, ainakaan tällä hetkellä. (2)

Haaveenani on tehdä työtä tasapainoisten ja mukavien nuorten kanssa, joilla on korkea motivaatio oppia itselleen ammatti. (9)

Mutta tuota minä olen niin tyytyväinen tähän tämän päivän tilanteeseen, että se on hankala lähteä miettimään tuota tulevaisuutta oikein vielä syvällisesti. Vaikka sitä suunnitteleekin näitä hommia eteenpäin, mutta silloin kun siinä on semmonen hyvänolon tunne päällä on vaikea sitte ajatella sitä. (7)

Edelleen kohokohtia työssä ovat ne hetket, kun näkee opiskelijan onnistumisen ja kehittymisen ja hänen riemunsa osaamisestaan ja oppimisestaan. Mutta erityisiä kohokohtia ovat ne hetket, kun päättäjäispäivänä ammattilaislakin painaa päähänsä myös se opiskelija, jonka kanssa enimmäkseen pohdittiin sitä, miten saadaan 0-kurssit suoritettua, äitiysloma sovittua opiskelun oheen, miten selvittäään siitä, kun poikaystävä lähti armeijaan, tyttöystävä jätti, poikaystävä jätti velat maksettavaksi tai pieksi humalapäissään sinisenkirjavaksi jne. Eihän nämä ammattiopettajan opintoihin kuuluvia asioita olleet, mutta niinpä niitäkin asioita on saatu opetella. (12)

Kaikkien tutkimushenkilöiden kertomuksista ilmeni selkeästi, että urapolun varrella kehittynyt ja edelleen kehittyvä kohtuullisen vahva ammatti-identiteetti sekä käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta olivat syntyneet oivallusten kautta ja perustuivat oppilaitoksen arkitodellisuuden kokemuksiin. Työuran kokemusten kautta tutkimushenkilöille olikin selvinnyt, kuinka laaja-alaiseen ammattitaitoon ja osaamiseen ammatillisen opettajan työ tänä päivänä perustuu ja tulee tulevaisuudessa perustumaan.

Substanssiosaamista haluttiin kehittää edelleen

Tarkastellessaan opetustyönsä tulevaisuutta tutkimushenkilöt pitivät erityisesti oman ammatilliansa substanssiosaamisen osa-alueiden

ylläpitämistä ja kehittämistä erittäin tärkeänä. Joissakin vastauksissa oltiin huolestuneita, kuinka sillä hetkellä vahvaksi koettua substanssiosaamista oli ylipäättänsä opetustyön kiireisessä arjessa pitemmän päälle mahdollista ylläpitää.

Oman ammattialan syvällistä hallitsemista... Koko ajan täytyy itse pysyä tässä junassa mukana ja se onkin raskasta kyllä niin ja kun meidänkin alalla niin valtavan nopeasti kehittyä tuo tekniikka, että siinä pitää todella tehdä töitä että mukana pysyy. (7)

Ja koko ajan haluaisin kasvaa ja tietää enemmän. Että omaa alaa seuraan kyllä kovasti ja pidän tästä alasta ja näistä aineista joita opetan. Ja haluaisin vielä opiskella jatkossa. (5)

..., mutta tarkoitus on kyllä laajentaa omaa osaamista... Tietoa on sitten enemmän jaettavissa opiskelijoille ja mahdollisuuksia toteuttaa käytännön opetusta on enemmän. (11)

Jos virtaa riittää niin opiskella lisää. No se jää nähtäväksi. (3)

Vahvalla pedagogisella osaamisella haluttiin varmistaa ammatillisen koulutuksen laatu

Tulevaisuuttansa pohtiessaan suurin osa tutkimushenkilöistä kantoi todellista huolta omasta pedagogisesta osaamisestaan. Miten he pystyisivät kasvattamaan tulevaisuuden heterogeenisestä ja haastavasta opiskelija-aineksesta työnsä osaavia ja työtänsä kehittäviä ammattilaisia? Näistä pohdinnoista erityisesti saatoin havaita, että ideaali ammatillinen opettajuuskäsitys oli urapolkua pidemmälle kuljettaessa alkanutkin perustua todellisuuspohjaisemmalle, oppilaitosmaailman realiteetit tiedostavalle käsitykselle. Tutkimushenkilöt eivät enää olettaneet, että heidän tulevaisuuden opiskelijansa tulisivat kaikki olemaan ammattialansa huipulle tähtääviä nuoria, vaan joukossa nähtiin olevan hyvin vaihtelevilla tavoitteilla opiskelevia nuoria ja aikuisia.

Se että entistä enemmän tulee vaikeita oppilaita, ja niiden elämäntilanne on vaikea, niin aina tulee semmonen tunne, että sen lisäksi että minä osaisin antaa niille sen oikean opetuksen työelämään niin mä osaisin myös antaa niille hyviä elämänohjeita. (4)

Tutkittavan ikä ja uran pituus olivat yhteydessä käsityksiin omasta pedagogisesta osaamisesta tulevaisuudessa. Iäkkäämmät ja pidemmän urapolun kulkeneet luottivat siihen, että heidän oman elämän- ja työkokemuksensa mukanaan tuoma vahva pedagoginen osaaminen auttaisi heitä selviytymään tulevaisuudenkin opetustilanteissa.

...on kehittynyt jo taito kohdata se arjen tilanne... (6)

Nuoremmat tutkimushenkilöt halusivat vielä kehittää opettamisen taitojaan pärjätäkseen tulevaisuudessa paremmin erityisesti moniongelmaisten nuorten kanssa.

Haluaisin kehittyä paremmaksi ammattilaiseksi esimerkiksi oppimisvaikeuksien suhteen ja ongelmanuorten käsittelijäksi. (9)

Pidempi urapolku lisäsi halukkuutta kehittämisoosaamiseen ja työyhteisöosaamiseen

Ammatillisen opettajan työuralla pidempään toimineet tutkimushenkilöt tarkastelivat omaa tulevaisuuttansa myös työyhteisöosaamisen ja kehittämisoosaamisen näkökulmista. Suurin osa heistä halusi päästä, vahvan substanssiosaamisensa ja pedagogisen osaamisensa avustamina, yhä enemmän kehittämään opettamansa ammattialan työ- ja yrityselämää sekä ammatillista koulutusta yleensä, jopa valtakunnan tasolla asti. Samoin heillä oli halukkuutta osallistua oppilaitoksen sisäisen ja ulkoisen yhteistyöverkoston kehittämistyöhön, esimerkiksi opiskelijahuoltotyöryhmän työn kehittämiseen.

Minä haluan tällä omalla työllä myös niinku että ihmiset oppivat arvostamaan sitä, että ei se lukio ja ylioppilaslakki aina oo sitä mitä tarvitaan, vaan se että kun näitä kädentaitajia tarvitaan entistä enemmän tässä maailmassa ja että me kehitettäis me opettajat ite sitä koulua. Niin, että meillä kaikilla olis hyvä täällä olla. (4)

Ideaali ammatillinen opettaja – onko häntä sittenkään olemassa?

Millaisena tutkimushenkilöt näkevät ideaalin ammatillisen opettajan? Kuvaukset ideaalista ammatillisesta opettajasta ilmenivät tutkimushenkilöiden kertomusten niissä kohdissa, joissa he kuvailivat, millaiseksi ammatilliseksi opettajaksi he haluaisivat tulla. Ideaalinen opettajuus näyttikin muototuvan tutkimushenkilön työkokemuksen karttuessa yhä realistisempaan suuntaan. Uran alun idealistiset käsitykset muuntautuivat vähitellen opetustyön todellisesta arkielämästä kumpuaviksi, ammatillisen opettajan työtä ohjaaviksi ja ydinosaamista kuvaaviksi osaamisalueiksi. Ideaali ammatillinen opettajuus näyttäytyi tutkimushenkilöiden kertomuksissa ensisijaisesti

Ahkeruutena:

... kun sais kuitenkin sen opiskelijan ymmärtämään oman etunsa, että minkä takia sen kannattas tehdä sitä työtä ja opiskella. Ja paneutua siihen työhön. Semmoseksi opettajaksi, että ne innostuis. Taikka että vaikka nyt pikkusen saavat pelätä, mutta ei liikaa, että tänne ei voi tulla. Että semmonen niiku tasapaino säilyis tässä hommassa, että se ei menis ihan holtittomaksi tämä homma. (10)

Hyvänä oman ammattialan hallintana ja ajan tasalla olevina pedagogisina taitoina:

... opettaminen ei ole se tärkein juttu, vaan se oppiminen... Haluaisin olla semmonen ammatinopettaja, joka ei koskaan jämähdy paikoilleen ja koko ajan haluaisin kasvaa ja tietää enemmän. Ajattelisin niin, että minä pystyisin välittämään

tämän oman alan niin, että opiskelijat pystyisivät myös rakentamaan sitä omaa ammatti-identiteettiä tavallaan että pystyisin olemaan sanojeni takana. (5)

Kasvatuksellisenä osaamisena:

...että pittää huolehtia vaatteiden puhtaudesta, ei saa puhua rumia ja pittää käyttäytyä hyvin ja elkää ryypätkö viikonloppuna ja koittakaa vaalia sitä hyvää mainetta tulevina alan ammattilaisina ja valistaa niitä syömään oikein ja siis kaikkea sitä mitä minä olen itse vanhempana omien lapsien kanssa joutunut elämään.(4)

Ihmistuntemuksena ja oman elämän hallintana:

... että ei se opettaja voi mikään poukkoileva persoonallisuus olla... (7)

Ja minusta tuntuu että kun minä en koskaan valmistu ihmisenä niin en minä koskaan voi valmis olla opettajanakaan. Että sitä myötä kun minä kasvan ihmisenä niin minä kasvan opettajankin sen että kun tämä on sitä valmentajan työtä, että sitä mukkaan se tulee se taito. Ammattiahan täytyy aina pittää yllä sillä lailla että kehittää amatillista puolta, ei siinäkään tule mestariksi. Kasvaa ihmisenä. (4)

Heidän kanssaan pitää olla erittäin tasapuolinen ja samalla eriyttäväinen. Ammatinopettajan työ on sekä fyysisesti että henkisesti kovaa kuntoa vaativaa. Koen erilaisten harrastuskulttuurien edistävän työssä jaksamista, ainakin omalta osaltani...Ja toivoisin olevani hyväkuntoinen.(8)

Työyhteisöosaamisena:

... itsenäinen ja yksin tehtävä opettajan työ on muuttunut yhä enemmän yhteisössä tai tiimissä toimimiseksi Opettajien on osattava sopeuttaa opetuksensa ja erityisesti arviointinsa tarkkoihin päivämääriin... tietotekniikan ja erilaisten rekistereiden ja seurantajärjestelmien hallinta sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. (12)

3.4.7 Tutkimustulosten yhteenvetoa

- Ideaalinen ammatillinen opettajuuskäsitys muotoutuu kahden ammatti-identiteettiminän välisissä vuoropuheluissa

Tutkimushenkilöiden kertomuksissa merkille pantavaa oli, että he puhuivat työstään kahdenlaisen, useassa yhteydessä toisiinsa kietoutuneenkin ammatti-identiteettiminän valossa. Nimeän nämä kaksi ammatti-identiteettiminää 1) ammatilliseksi minäksi ja 2) persoonalliseksi ammattiminäksi. Jaottelun teoreettiseksi perustaksi on muotoutunut aiemmin esittelemäni Ricoeurin identiteettiteoria.

Ricoeurin identiteettiteorian valossa tutkimushenkilön ammatillinen minä edustaa samuusidentiteettiä ja persoonallinen ammattiminä hänen itseysidentiteettiänsä. Itseysidentiteetissä voidaan nähdä tutkittavan erottuminen yhteisöstä yksilöksi ja samuusidentiteetissä puolestaan hänen liittymisensä häntä ympäröivään yhteisöön (Koski-Heikkinen 2007; ks. myös Ashmore & Jussim 1997; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hänninen 2006).

Ensin määrittelen pääpiirteittäin näiden kahden ammatti-identiteettiminän muodostumista. Tämän jälkeen peilaan näitä määrittelyjä tutkimusaineistoni analyysin sisältämän teemoittelun valossa. Lopuksi pyrin selkeyttämään ideaalia ammatillista opettajuuskäsitettä ja sen muotoutumista kahdenlaisen ammatti-identiteettiminän välisen vuoropuhelun avustamana (ks. myös Koski-Heikkinen 2007, 68–70).

Ammatillinen minä

Paul Ricoeurin identiteettiteoriaan peilaten tutkimushenkilöiden kertomusten ammatillinen minä muodostuu ammatillisesta samuusidentiteetistä, jonka kautta henkilö identifioituu ammatillisten opettajien ryhmään yleensä. Ammatillinen minä tulee esille niissä narratiivien osissa, joissa tutkimushenkilöt kuvailevat omaa sosiaalista käyttäytymistään työ- ja yksityiselämässään sekä sellaisia elämän aikana koettuja hetkiä ja tapahtumia, joihin liittyy läheisiä henkilöitä ja tapahtuu tulevan uran kannalta merkittävää sosiaalista vuorovaikutusta.

Ammatillinen minä edustaa tutkittavien omista ajatuksista heissä itsessään syvällä olevia sosiaalisen ympäristön muovaamia

käsityksiä ja oletuksia ideaalin ammatillisen opettajan toiminnasta. Tämä ilmenee kertomusten niissä kohdissa, joissa he kuvailevat, mitä heidän ympärillään olevat ihmiset, tässä tapauksessa myös opiskelijat ja yhteiskunnassa vallitseva yleinen mielipide yleensä, ajattelevat heistä sekä millaisena he näkevät heidät ammatillisen opettajan työssä ja ihmisenä yleensä.

Käytännön työelämäkontekstissa ammatillinen minä ilmenee pyrkimyksenä ideaaliin opettajuuteen kaikilla edellä esitellyillä neljällä pääteema-alueella. Tämä näkyy tutkimushenkilöiden omassa työelämäkäyttäytymisessä siten, että he pyrkivät käyttäytymään ja toimimaan työssängä sen mukaan, mitä he itse henkilökohtaisten kokemusten perusteella olettavat lähiympäristönsä ja yhteiskunnan heiltä vaativan (ks. myös Koski-Heikkinen 2007, 65.)

Haluaisin olla tasapainoinen, yhteistyökykyinen ja samalla trendikäs ammattimainen ammatinopettaja niin opiskelijoiden että koulu yhteisön kanssa. (8)

Tietenki, semmosen maineen kun saisi, että kun näitä vuosia menee ja kymmeniäkin vuosia eteenpäin, niin että sitten kun noita opiskelijoita on tuolla työelämässä, että sieltä kautta tulisi positiivista palautetta, että opetuksen taso olis ollu sen mukaista, että he voivat vaikka mainita että kuka opettaja on ollut, ja että hyvät tiedot ja taidot sieltä on saanut. (7)

Persoonallinen ammattiminä

Tutkimushenkilöiden kertomuksissa persoonallinen ammattiminä muotoutuu puolestaan Ricoeurin määrittelemästä itseysidentiteetistä, joka sisältää tutkittavien sisäisen, persoonallisen ja henkilökohtaisen ammatillisen minän olemuksen. Persoonallinen ammattiminä tulee esille sellaisissa narratiivien osissa, joissa tutkittavat puhuvat heidän omista sisäisistä maailmoistaan ja mielipiteistään sekä kuvailevat omaa persoonallisuuttaan koskettavia ja muokkaavia tapahtumia. Täten persoonallinen ammattiminä edustaa tutkittavien omia sisimpiä ja henkilökohtaisia käsityksiä omasta itsestä ammatillisena opettajana edellä esitellyillä kaikilla neljällä teema-alueella. Persoonallinen ammattiminä

heijastaa myös tutkittavien eettisyyttä ja elämän arvopohjaa sekä käsitystä omasta yksilöllisestä persoonallisuudestaan (ks. Keltinkangas-Järvinen 2008, 227–249). Ideaaliksi ammatillinen opettajuus voidaan nähdä vahvasti rakentuvan tutkittavan käsitykseen omasta persoonallisesta ammattiminästään. (ks. myös Koski-Heikkinen 2007, 67.)

... ja tuota, semmonen niinku arempi ja ujompi olin silloin alussa kuin nyt, vaikka oon minä sitä vieläkin, mutta jonkun näköistä kuitenkin on semmosta rohkeutta, jota ei muut nää ja semmosta mistä saa voimaa. (10)

Tutkimushenkilöiden kokemukset ja näkemykset omasta persoonallisesta ammattiminästään muokkaavat suuresti heidän koko työuran aikana muotoutumisvaiheessa olevaa ja kehittyvää ammatti-identiteettiänsä sekä omaa henkilökohtaista käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajasta. Tällä on yhteys työssä jaksamisen tunteisiin. Kun tutkittava tuntee oman persoonallisen ammattiminänsä vahvistuvan työuran aikana, lisää se selvästi hänen uskoaan omassa työssä menestymiseen. Tällöin tutkittava kokee myös, että hän haluaa kehittää edustamaansa ammattialaa ja omaa työyhteisöään vahvan persoonallisen ammattiminänsä turvin.

Persoonallisen ammattiminän vahvuus tuli esille tutkimushenkilöiden voimakkaana ja painotettuna puheena, jonka aiheena on useimmissa tapauksissa ihmistuntemuksen, erityisesti opiskelijatuntemuksen, lisääntymisen kautta koettu substanssiosaamisen ja pedagogisen osaamisen lisääntyminen. Vahvuuden kehittymisen tunteet ovat yleisimpiä ikääntyneimmillä ja pidemmän työuran tehneillä tutkimushenkilöillä, mutta myös nuoremmat tutkimushenkilöt puhuvat persoonallisen ammattiminän kehittymisen kautta saavuttamistaan voimaantumisen tunteista, joihin liittyy tunne ideaalin opettajuuden saavuttamisesta. Nuoremmat tutkimushenkilöt ajattelevat selvästikin persoonallisen ammattiminän piirteiden olevan myötäsyttyisiä, kun taas ikääntyneemmät tutkimushenkilöt puhuvat iän mukanaan tuomasta ammattiminän kasvusta.

Että niinku on tullut kyky erottaa, että mitä tuolla ja tuolla ihmisellä olis niitä mahdollisesti niitä lahjoja ja että mihin

suuntaan. Että mä niinku sillä tavalla poimin niitä heidän vahvuuksia. (6)

Ideaali ammatillinen opettajuuskäsite muotoutuu kahden ammatti-identiteettiminän välisen vuoropuhelun avustamana

Kuunneltuani tutkimushenkilöiden puhetta edellä esittelemieni opettajan ammatti-identiteettiä muokkaavien kahden minän – ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän valossa – näyttää vieläkin selvemmltä, että opettaja kehittää ammatti-identiteettiään ja rakentaa käsitystään ideaalista ammatillisesta opettajuudesta koko työuransa ajan käymällä sisäisiä keskusteluja näiden kahden ammatti-identiteettiminän välillä. Sisäisissä keskusteluissaan ammatillinen opettaja peilaa ammatillisen minän työn kautta hankkimiaan kokemuksia omasta opettajana olemisestaan oman persoonallisen ammattiminänsä mielipiteisiin sekä syvällisiin käsityksiin ja uskomuksiin omasta sisimmästä itsestään, eettisyydestään ja arvoistaan.

Kaksi erilaista ihmistä taistelee. (6)

Sisäisten keskustelujen avustamina opettaja muodostaa käsityksen ammatti-identiteetistään ja itsestään ideaalisena ammatillisena opettajana: kuka ja millainen olen ammatillisena opettajana ja mitä haluan tässä työssäni saada aikaan.

...kyllä se elämä on minua muokannut ja kyllä se on se että tietenkin se ammatti on siellä opittua ja aina uuelleen opitaan. (4)

Edellisen perusteella voin siis vahvasti olettaa, että ammatillisen opettajan työ on sisäistä, kokoaikaista ja henkisesti erittäin vaativaakin vuoropuhelua. Tässä vuoropuhelussa nämä kaksi, usein jopa aivan erilaista ammatti-identiteettiminää juttelevat ja joskus ehkä taistelevatkin siitä, miten opetustyötä tulee ideaalisti tehdä ja miten ideaali ammatillinen opettaja ylittäänsä käyttäytyy, minkälaista oman ammattialansa substanssiosaamista hän arvostaa ja miten hän sitä ylläpitää ja kehittää, millaisia pedagogisia ratkaisuja hän opetustilanteissaan tekee ja miten hän toimii työympäristössään sekä kehittää sitä.

Eniten työntekoa ohjaamaan näyttää pyrkivän ammatillinen minä, joka ei ehkä todellisuudessa välttämättä olekaan todellinen, realistinen ja työnteon kannalta oleellinen ohjaaja, vaan oletusten, mielikuvituksen ja ympäristön vaatimusten mukanaan tuoma ideaali mielikuva opettajasta, jolla on epärealistiset vaatimukset työntekoa ja ympäristöään kohtaan. Onneksi persoonallinen ammattiminä, sitä mukaan kun opettajan ikä ja kokemukset lisääntyvät, näyttää pyrkivän tasapainottamaan näitä ideaalisuuteen pyrkiviä vaatimuksia heittämällä mukaan rohkaisevia ja opetustyön arjen kokemuksiin perustuvia, vaikeita tilanteita tasapainottavia ajatuksia.

Alussa minulla oli taipumus ottaa kaikki asiat todella henkilökohtaisesti ja kaikki opiskelijoiden teot olivat kuin omia tekosiani. Kannoin todella suurta huolta opiskelijoiden ongelmista ja tunsin heidät jopa liiankin läheisiksi. Tänä vuonna olen tietoisesti yrittänyt siitä piirteestä eroon, mutta aina sitä asiaa saa palautella mieleensä. Olen opettajana vaativa, ankarakin tarvittaessa, mutta silti pyrin saamaan opiskelijoihin sellaisen suhteen, että opiskeluilmapiiiri on rento ja toimelias. (9)

Persoonallisen ammattiminän todenperäisyyteen perustuvan sisäisen puheen avulla ammatillinen opettaja ajan ja iän myötä kykenee ja rohkaistuu urallaan riisumaan ulkopuolelta tulevia paineita taskussaan ja ompeleissaan kannattelevan jäykän ja turhan täydellisyteen pyrkivän ideaalin työntekoon pyrkivän opettajan rooliasun. Tämän tuloksena opettajan on mahdollista lähentyä rehellistä persoonallisen ammattiminän ohjaamaa opetustyötä, jossa hän uskaltaa ja haluaa kohdata koulukontekstin omana rehellisenä itsenään sekä hyväksyä keskeneräisyytensä. Oman keskeneräisyyden oivaltaminen merkitsee oivallusta siitä, että ideaalin ammatillisen opettajuuden täydellinen saavuttaminen ei ole mahdollista, vaan että pyrkiminen sitä kohti riittää.

Minä nyt nykyisin pystyn kyllä puhumaan ihan niinku tällä lailla avoimesti näin ja se, onko ikä vai ammatti tehnyt sen? (10)

Että nyt mä uskallan olla se oma itteni, koska mä olen huomannut sen, että tämmösiäkin opettajia tarvitaan. Paras kiitos on se, että oppilaat sijoittuu työelämään, että en minä kiitosta kaipaa keneltäkään kun mä nään, että ne on yrittäjiä ja työntekijöitä ja niillä mennee hyvin ja ne laittaa viestiä, että hyvin eka vuosi meni ja nyt on maksettu osakkeesta sen ja sen verran. Kyllä se lämmittää opettajan sydäntä. Sitä vartenhan minä täällä olen en itteäni vaan nimenomaan heitä varten. (4)

Aineiston perusteella pystyin kyllä havaitsemaan, että joskus ammatillinen minä toimii ammatillisen opettajan työssä myös eräänlaisena suojakilpenä. Se voi ensinnäkin suodattaa ammatillisen opettajan käytöstä niin, ettei opettaja tuo työssään esille sellaisia hänelle ominaisia luonteenpiirteitä, arvoja tai vakaumuksia, jotka eivät sovi opettajan ammatin kontekstiin yleensä. Toiseksi ammatillinen minä voi auttaa opettajaa jaksamaan äärimmäisinä hetkinä opetustyön tuntuessa kiireiseltä, väsyttävältä ja pelkältä yksitoikkoiselta puurtamiselta. Tällaisissa tapauksissa opettaja voi varustautua hetkittäin ammatillisen minän tarjoamaan ideaalin opettajan suojakilpeen. Silloin hän vetää oppitunnit rutiininomaisesti ja säännellyn kaavamaisesti läpi kiinnittämättä sen enempää huomiota siihen, mitä opettajan pöydän toisella puolella opiskelijoissa ja heidän ajatuksissaan tai koko oppilaitosympäristössä tapahtuu.

Valitettavaa kuitenkin on, että helposti sitä jymähtää opettamaan tietyn asian aina samalla tavalla, eikä vaivaudu miettimään, miten asian voisi tehdä toisin. (1)

Opetettavat kurssit ovat vakioituneet ja sitä kautta työ on tullut helpommaksi koko ajan. Tämän myötä työviihtyvyyksikin on kyllä parantunut vuosien myötä. (11)

4 POHDINTAA JA JOHDATUSTA TOISEEN VAIHEESEEN

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa olen pyrkinyt tutkimushenkilöiden kertomuksia kuuntelemalla selvittämään, miten ammatilliset opettajat rakentavat ammatti-identiteettiään ja määrittelevät ideaalia ammatillista opettajuutta heidän omaa elämää kuvaavissa kertomuksissa. Ricoeurin (1992, 146–147) mukaan kertomus on ensisijainen tapa tulkita itseä eli muodostaa persoonaa koskevaa identiteettiä, joka on itsestä kerrottavien kertomuksien välittämä itseymmärrys. Ihminen on itseään tulkitseva olento ja itsetulkinnot määräävät, mitä hän on (ks. myös Kaunismaa ja Laitinen 1998, 173–174).

On itsestään selvää, että urapolut, joiden kautta ammatillisen opettajan ammattiin päädytään, vaihtelevat henkilöittäin. Tämän tutkimuksen aineistossa ammatilliset opettajat päätyivät uralleen kulkemalla kahdenlaista pääpolkua. On heitä, jotka eivät omissa tulevaisuudenhaaveissaan ole kuvitelleet itseään ammatillisiksi opettajiksi, mutta jossakin elämän vaiheessa ovat päätyneet sattumien kautta tilanteeseen, joka on mahdollistanut ammatillisen opettajan työn kokeilemisen. Etukäteen määrääjäksi sovitusta ammatillisen opettajan työstä onkin muodostunut pitempiaikainen jatkuva ura. Toinen osa ammatillisista opettajista on nuoresta pitäen haaveillut opettajan työstä, mutta on perus- ja jatkokoulutuksen jälkeen saattanut unohtaa haaveammattinsa, kunnes se on jossakin elämän käännekohdassa muistettu tai löydetty uudelleen. Tämän jälkeen unelmaa on alettu määrätietoisesti toteuttaa. Erilaisten jatko- ja täydennyskoulutusten jälkeen suoritettu ammatillisen opettajan tutkinto on mahdollistanut vakituisen ammatillisen opettajan työtehtävän saamisen (Koski-Heikkinen 2007).

Laine (2004) on tutkinut luokanopettajakoulutusta ammatillisen identiteetin rakentajana. Tutkimuksensa yhteenvedossa hän toteaa, että opettajien ammatillinen identiteetti näyttää rakentuvan kasvattajan ideaalille, jonka opiskelija on jo määritellyt opettajakoulutukseen tullessaan, ja tälle missiolle hän etsii uransa alussa vahvistusta. Tämän tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä yhteneväisyyttä Laineen tutkimustuloksiin, mutta tuloksia voidaan vielä täydentää lisäämällä niihin ammatillisen opettajaopiskelijan aiemman työuran kuluessa kokemat ammatti-identiteetin

kehittymiseen ja hänen ideaalin ammatillisen opettajuuskäsitykseen liittyvät merkitykselliset tapahtumat (ks. myös Vertanen 2002).

Ammatillisen identiteetin kehittymisen sekä ideaalin ammatillisen opettajuuskäsityksen kehittymistä voidaan tarkastella neljästä peruslähtökohdasta, jotka voidaan nähdä myös ajallisessa järjestyksessä:

- 1) itsessä ja itselle elämässä tärkeät asiat,
- 2) aikaisemman työuran aikana koetut tärkeät asiat,
- 3) ammatillisessa opettajakoulutuksessa koetut tärkeät asiat ja
- 4) ammatillisen opettajan ammatissa koetut tärkeät asiat.

Ammatillisen identiteetin kehittymisen sekä ideaalin ammatillisen opettajuuden kehittymisen tarkastelussa ei sovi unohtaa kansallista ja kansainvälistä oppilaitos- ja yhteiskuntakontekstia. Ammatillista koulutusta tarkasteltaessa yhteiskuntakonteksti on tärkeä, koska ammatillisen koulutuksen toimivuus ja tehokkuus ovat yhteiskunnan rakentumisen ja talouden toiminnan yksi tärkeimmistä kivijaloista (ks. esim. Beauchamp & Thomas 2011b).

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset viittaavat siihen, että se polku, jonka kautta henkilö päätyy ammatillisen opettajan uralle, on ohjaamassa, minkälaiseksi opettaja kokee ammatti-identiteettinsä ja miten se hänen työurallansa kehittyi sekä millaisena käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta näyttäytyi hänelle. Opettajat, jotka ovat tietoisesti pyrkineet ammatillisen opettajan uralle, ovat muodostaneet jo lapsuudessa ja koulutusaikana sekä työkokemuksen kautta oman yleisen vahvan käsityksen ideaalista opettajuudesta, johon he ovat kiinnittyneet ja nojaavat erityisesti uransa alkuaikoina. Myöhemmin hankittu ammatillinen opettajakoulutus on vielä vahvistamassa näitä ennakkokäsityksiä. Uran alkuajan opetuskokemusten jälkeen ennako-oletukset ammatillisen opettajan työstä yleensä romahtavat. Pedagogisesta koulutuksesta huolimatta opettajat kokevat osaamattomuutta opiskelijoiden yksilölliseen oppimiseen liittyvien opetusjärjestelyiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Opiskelijoiden kohtaamisen taitojen puutteellisuus on vielä vahvistamassa osaamattomuuden tunteita. Kuitenkin uran alun pettymykset, jotka useimmat opettajat kokivat erittäin ahdistavina, ja erityisesti niistä

selviäminen johtavat ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin kehityksen todelliseen alkuun ja auttavat ymmärtämään opettajuuden elämänmittaisen kehityspolun jatkuvuutta (ks. myös Adams, Hayes & Hopson 1976; Meijer 2011; Moir 2002; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans & Wubbles 2013).

Sattumalta, ilman ammatillisen opettajan koulutusta opettajiksi siirtyvillä on itsestäänselvytenä koettu vahva ennakkokäsitys omasta substanssiosaamisesta ja ammatillisesta opettajuudesta. Tämä ennakkokäsitys syntyy elämäkokemuksesta ja työkokemuksesta ja toimii alustavana pohjana heidän käsitykselleen ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Ennakkokäsitystä ovat vielä vahvistamassa yhteiskunnassa vallitsevat yleiset käsitykset ja näkemykset ammatillisen opettajan työstä sekä ammatillisesta koulutuksesta yleensä. Sattumalta ammatillisen opettajan työhön siirtyneet olettanevat vahvan substanssiosaamisensa ja elämäkokemuksensa rohkaisemina, että ammatin opettaminen nuorille olisi selkeä ja mutkaton tehtävä, ja heidän oma ammatillinen osaamisensa sekä ammattialalla vallitsevat arvot ja asenteet olisivat helposti siirrettävissä opiskelijoille. Opetustyöhön ryhtyessään he huomaavat kuitenkin työn haasteellisuuden. Opetustyössään he joutuvat kohtaamaan opettajan työskentelyympäristön monijakoisuuden ja nuorten ammattikoululaisten vaihtelevat henkilökohtaiset elämäntilanteet ja persoonallisuudet. Opetus ja muu toiminta tapahtuukin lukuisten sekä oppilaitoksen sisä- että ulkopuolisten sidosryhmien muodostamalla kentällä (ks. Ruohotie-Lyhty 2013).

Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti ja erityisesti siinä kehittyminen sekä opetustyön arjen todenperäisyyteen perustuvan ideaalin opettajuuskäsityksen rakentaminen vaativat opettajalta jatkuvaa vahvaa pohdintaa ja dialogia, joissa peilataan aiempien elämän kokemusten kautta omaksuttuja ideaalin opettajuuden merkitysrakenteita todellisiin arjen opettajantyön kokemuksiin. Monella tasolla liikkuvissa sisäisissä dialogeissa opettaja peilaa omaa työtään ja käsityksiään sen oikeasta ja hyvästä tekemisestä opetuskontekstiin yleensä ja rakentaa tämän avulla myös käsitystä omasta itsestään ammatillisena opettajana.

Millaisena ammatilliset opettajat näkevät työnsä ja tulevaisuutensa ammatti-identiteetin ja ideaalin ammatillisen opettajuuskäsityksensä valossa? Ammatillinen opettajuus on työtöitten joukossa, ja ihmiset kokevat samankin työn yleensä monella eri tavalla. Kahn ja Wiener (1968, 209) ovat esitelleet kuusi työhön suhtautumisen klassista perusasennetta:

1. Työ on välttämätön paha (interruption).
2. Työ on homma (job).
3. Työ on ammatti (occupation).
4. Työ on ura (career).
5. Työ on kutsumus (vocation, calling).
6. Työ on elämäntehtävä (mission).

Käsitykseni mukaan työhön suhtautuminen on saanut laajempia näkökulmia yhteiskuntamme hyvinvoinnin ja sähköisen viestinnän kehittyessä. Tiennarin ja Piekkarin (2011, 13–15) mukaan tämän päivän työmarkkinoilla on 1940- ja 1950-luvuilla syntyneiden suurten ikäluokkien lisäksi myöhemmillä vuosikymmenillä syntyneitä X-, Y- ja Z-sukupolvia. Heidän työhön suhtautumisensa kiinnittyy peruslähtökohdiltaan vahvasti aikakaudella vallitsevaan kulutuksen arvomaailmaan ja sosiaaliseen mediaan. Myös Tapscott (2008) näkee työmarkkinoilla uudenlaista suhtautumista työhön nettisukupolven kasvamisen ja kehittymisen myötä (ks. myös Halava & Pantzar 2010).

Ensimmäisen vaiheen tutkimustulosten perusteella en voi osoittaa selvästi, että Kahnin ja Wienerin, Tiennarin ja Piekkarin tai Tapscottin edellä esitellyistä työn orientaatioista löytyisi sellainen kuvaus, joka olisi ilmentämässä yksiselitteisesti ammatillisten opettajien työhönsä suhtautumista ja selittäisi heidän käsityksiään ideaalista opettajuudesta. Saatoin havaita, että opettajan kokemuksen ammatissaan kasvaessa ja työuran pidentyessä työhön suhtautuminen ja käsitys ideaalista opettajuudesta muuttuvat. Ammatillisen opettajan uralle tietoisesti hakeutuneet kokevat heti uran alussa opettajan työn olevan heidän elämäntehtävänsä, mutta jo muutaman työkuukauden jälkeen suhtautuminen muuttuu enemmän ammatin harjoittamiseen ja mahdollisesti myöhemmin kutsumuksen toteuttamiseen. Samaan tapaan kehittyi myös heidän käsityksensä

ideaalista ammatillisesta opettajuudesta. Käsitukset ovat alussa hyvinkin korkealentoisia ja epätodellisia, mutta muuttuvat myöhemmin opettajakokemuksen lisääntyessä enemmän opetustyön todellista arkea myötäileviksi.

Sattumien kautta ammatillisen opettajan uralle päätyneet suhtautuivat heti alussa työhönsä aktiivisen ammattimaisesti. Tämä johtunee vahvan substanssiosaamisen ohella myös siitä, että he olivat omaksuneet tämän suuntaisen suhtautumistavan jo aikaisemmassa ammatissaan. Myöhemmin, koulutuksen ja kokemuksen kautta, nämä opettajat ovat muuttaneet suhtautumistapaansa enemmän kutsumuksen suuntaan, ja joillekin opettajan urasta on voinut jopa muodostua elämäntehtävä. Tutkimustulosten perusteella voin myös todeta, että sattumien kautta ammatillisen opettajan uralle päätyneiden käsitykset ideaalista ammatillisesta opettajuudesta opettajan uran alussa myötäilevät enemmän opetustyön arjen todellisuutta kuin määrätietoisesti opettajan uralle pyrkineillä. Työkokemuksen lisääntyessä käsitykset kehittyvät edelleen todellisuutta myötäillen (ks. Taulukko 2).

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe tuo selkeästi esille ammatillisen opettajan työn erityisen vaativuuden ja tästä seuraavan huolen sekä substanssiosaamisen että pedagogisten taitojen ylläpidon mahdollisuuksista. Samoin työuran edetessä oman ammatti-identiteetin tiedostamisen ja kehittämisen merkitys koettiin työssä menestymisen ja jaksamisen perusedellytyksiksi. Ilmeistä oli myös se, että näistä syistä johtuen iäkkäämmät opettajat ovat huolestuneita työssä jaksamisestaan eläkeikään saakka.

Miten sitten vahvistaa opettajan ammatti-identiteettiä ja auttaa ammatillista opettajaa tekemään opetustyötään innokkaasti, tuloksekkaasti, sitä uudistaen, elämästä nauttien ja vieläpä yhteiskunnan vaatimukset huomioiden? Nämä onnistumisen tavoitteet ovat tärkeitä ammatillisessa opettajuudessa ja kyse on myös ideaaliin opettajuuteen pyrkimisestä. Tämän ideaalin ammatillisen opettajuuden määrittelemisen liitettynä ammatti-identiteetin kehittymiseen sekä näiden tiedostaminen voivat olla tie ammatillisen opettajuuden realistiseen kehittymiseen ja mielekkään kehittävään työotteeseen aina eläkeikään saakka.

Näiden ajatusten seurauksena ryhdyin pohtimaan, olisiko tarpeellista vielä terävöittää ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin ja ideaalin ammatillisen opettajuuden tarkastelua syventävien haastattelujen avulla. Vai löytyisikö ammatillisten opettajien sijaan joku toinen näkökulma tai taho kohdentaa tätä tarkastelua?

Oivalsin lopulta yksinkertaiselta tuntuvan tosiasian: keskeinen osapuoli ammatillisessa koulutuksessa ovat ammattiin opiskelevat. Heillä on omat käsityksensä ammatillisesta opettajasta, opetustyöskentelystä ja opetustilanteista. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys antaakin hyvän lähtökohdan tälle tarkastelunäkökulmalle, sillä opiskelijat luovat käsityksensä ammatillisesta opettajuudesta opetustilanteissa saatujen kokemusten ja niistä muodostuvien päätelmien johdosta sekä yhteistyössä tilanteessa toimivien muiden tahojen kanssa (ks. esim. Komarraju 2013).

Tarkasteltaessa opetustilannetta sosiokonstruktivisen oppimisen näkökulman valossa, voidaan oppimisen nähdä rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. esim. Berger & Luckmann 1994; Feiman-Nemser 2008; Gurney 2007; Kauppila 2007). Tällöin opiskelijat ovat omalta osaltaan luomassa opetustilannetta (Crawford 1996; Vygotsky 1978) ja täten muodostamassa opettajan ammatti-identiteettiä sekä hahmottamassa polkua ideaaliin ammatilliseen opettajuuteen. Yleisen käsityksen mukaan opetustilanteessa opettajan ja opiskelijan välille on rakentunut auktoriteettisuhte, jonka laatu vaihtelee henkilöiden ja tilanteen mukaan (Pace & Hemmings 2007). Harjunen (2002, 462) nimeää tämän opettamis-oppimis-opiskeluprosessissa elävän auktoriteettisuhteen pedagogis-didaktiseksi auktoriteetiksi. Ideaalin ammatillisen opettajan auktoriteettisuhte opiskelijoihin on arvostettu. Opiskelijat eivät tietenkään käytä näitä teoreettisia käsitteitä, vaan heille opettaja-opiskelijasuhte määräytyy hyvän opettajan luonnehdintana käytännön opetus- ja vuorovaikutustilanteissa (esim. Wilson, Ryan & Pugh 2010).

Opiskelijoiden näkemykset voivat täydentää opettajien käsityksiä sekä ammatti-identiteetistä että ideaalista ammatillisesta opettajuudesta ja niiden kehittymisestä työuran aikana. Niinpä päädyinkin syventämään ja jatkamaan tarkasteluani keskittyen

opiskelijoiden käsityksiin. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset antavat yhdessä toisiaan täydentävät lähtökohdat ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen ja ideaalin ammatillisen opettajuuden luonnehdintaan.

Tutkimukseni toisessa empiirisessä osassa tarkastelen ammattikoululaisten käsityksiä opettajan ja opiskelijan välisestä auktoriteettisuhteesta sellaisena kuin se ilmenee opiskelijoiden käsityksissä hyvästä opettajasta. Näin tuon uuden tarkastelukulman ideaalin ammatillisen opettajuuden kuvaamiseen ja samoin opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen määrittely tarkentuu. Tarkastelun teoreettiseksi lähtökohdaksi selvitän ensin yleisesti auktoriteetin tarkastelun yhteydessä esiintyviä opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä: auktoriteettiasema ja -suhde sekä pedagoginen auktoriteetti.

5 TOINEN EMPIIRINEN VAIHE: AMMATILLISEN OPETTAJAN JA OPIKELIJAN VÄLINEN AUKTORITEETTISUHDE

5.1 Opettajan auktoriteetin teoreettinen viitekehys

5.1.1 Auktoriteettisuhde

”Auktoriteetti on sana jolla on aura, se on mystiikkaa”

Authority is a word that has an aura about it, a mystique (Peters 1973, 13).

Sana auktoriteetti on suomen kielessä vierasperäinen sana. Sanan juuret ovat latinan sanassa *auctoritas* (=aikaansaaneisuus, pätevyys), joka viittaa ihmisen vaikutusvaltaan. (Vikainen 1984.) Sanakirjan (Studia 1999, 316) mukaan sillä tarkoitetaan arvo- ja vaikutusvaltaa, arvovaltaista, pätevää henkilöä ja alansa asiantuntijaa. Auktoriteettisuhde, tässä tutkimuksessa tarkoitettuna opettajan ja opiskelijan välistä auktoriteettisuhdetta, on käsitetty erityisen monimutkaiseksi ja häilyväksi, jopa konfliktierhäksi (ks. myös Waller 1932/1961, 383).

Miten ja mistä auktoriteettiin liittyvä vaikutusvalta ja sen mukana muodostuva kahden henkilön välinen suhde sitten muodostuvat on osittain mystiikkaa ja arvoituksellista, kuin Peters (1973, 13) toteaa. VanderStaayn, Faxonin, Meischenin, Kolesnikovin ja Ruppelin (2009) mukaan auktoriteettisuhde on nähty historian kuluessa yhteiskunnan demokratian kehittymisen kautta muovautuneena laajempaan käsitteenä. Sosiologisessa tarkastelunäkökulmassa se on ajateltu myös koulutuksen ja sivistyksen mukanaan tuomana ja tuottamana yhteiskuntaan sopeuttavana yksilön huomioivana kasvatussuhteena. Ensin mainittua näkemystä edustaa Durkheimin käsitykset kasvatuksen keskeisestä ytimeistä, sosiaalistamisesta, kussakin yhteiskunnassa vallitseviin kollektiivisiin käyttäytymistapoihin ja ajattelun rakenteisiin. Viimeksi mainitun näkemyksen tunnetuin edustaja on John Dewey. Hänen mukaansa auktoriteettisuhde kehittyy mielekkään kasvatuksen ja koulutyöskentelyn kautta (Dewey 2005/1916; ks. myös Dill 2007; Durkheim 1956).

Petersin (1973, 14) auktoriteettisuhteen määrittely puolestaan pohjautuu yhteiskunnalliseen järjestykseen ja sitä ohjaaviin sääntöihin. Eläinyhteisössä toiminta ja järjestyksen ylläpito tapahtuu vaistonvaraisesti. Ihmisyhteiskunnan toiminta perustuu puolestaan järkipäisen ajattelun avulla tuotettuihin sääntöihin, joiden laatimista ja soveltamista varten on luotu tietyt menettelynormit. Normisto määrittelee sääntöjen laatimiseen liittyvän työnjaon. Tällä tavoin tietyt ihmiset saavat oikeuden tehdä muita ihmisiä sitovia päätöksiä ja julkilausumia. Petersin mukaan näillä ihmisillä sanotaan olevan auktoriteettia.

Max Weber, 1900-luvun merkittävä valtateoreetikko, erottaa kolme legitiimin eli oikeutetun auktoriteetin erilaista periaatetta, jotka perustuvat traditioon, lakiin tai karismaan. Weber ajattelee auktoriteetin vallan ilmentymänä, jossa henkilöllä kyky saada muut toimimaan haluamallaan tavalla vastustuksesta huolimatta. Vallan perustana on käskytyks, joka koetaan oikeutetuksi. Traditionaalinen auktoriteetti pohjautuu Weberin käsityksen mukaan perinteiden velvoittavuuteen sekä historiasta ja aiemmilta sukupolvilta periytyviin sääntöihin. Määräyksiä noudatetaan, koska näin on aina tehty. Valta on periytynyt ja vallan kohteiden on uskottava vallan käyttäjien oikeutukseen käyttää valtaa. Karismaattinen auktoriteetti perustuu puolestaan vallankäyttäjän persoonaan ja uskottuihin poikkeuksellisiin kykyihin eli karismaan. Lakiin perustuva auktoriteetti perustuu laillisessa järjestyksessä laadittuihin sääntöihin. (Gjerstad 2009; Pellegrino 2009; 1964; 1968; 1972, 122–148.)

Pace ja Hemmings (2007) ovat artikkelissaan käsitelleet laajasti opetustilanteissa vallitsevaa opettajan ja opiskelijan välistä auktoriteettisuhdetta. He toteavat, että aihetta käsittelevien tutkimusten tarkastelunäkökulma keskittyy useimmiten juuri edellä mainittuihin historian muovaamiin sosiologisiin ja/tai koulutuspoliittisiin lähtökohtiin. Nämä lähtökohdat ovat Pacen ja Hemmingsin mukaan perusteltuja, mutta jättävät liian usein varjoonsa ja jopa huomioimatta opetustilanteisiin liittyvät yksilöiden tunnetiloilla ladatun vuorovaikutuksellisuuden sekä tilanteiden nopean muuntuvuuden ja monimutkaisuuden.

Määttä ja Uusiautti (2012) liittävät auktoriteettisuhteen käsitteelliseen tarkasteluun pedagogisen rakkauten käsitteen. He

lähestyvät auktoriteettisuhdetta opettajan ajan myötä muuttuneen roolin kautta. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja neuvonantajaksi. Tämän muutoksen mukana opettajuudesta on häviämässä kaikkietävyyden myytti, jolloin hänen persoonallisuutensa on opetustilanteissa aikaisempaan verrattuna suuremmissa roolissa. Pedagoginen rakkaus ilmenee Määtän ja Uusiauttin mukaan opettajan luottamuksena ja uskona oppilaitensa lahjakkuuteen ja oppimisen edistymiseen, joka puolestaan auttaa häntä luomaan oppimistilanteisiin myönteisen ilmapiirin. Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhte vahvistuu myönteiseen suuntaan pedagogisen rakkauden luoman ilmapiirin myötävaikutuksesta.

5.1.2 Auktoriteettisuhteen tyypittelyä

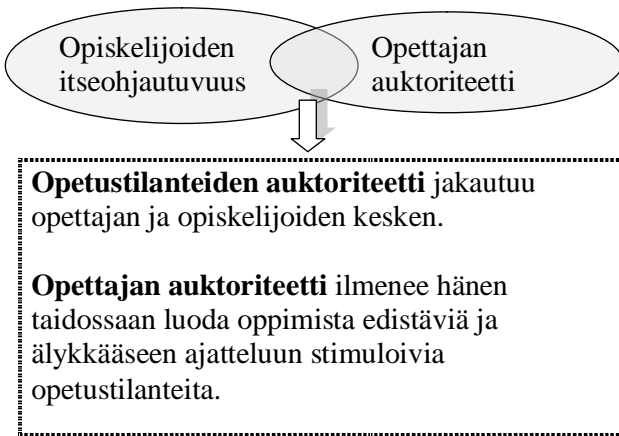
Martti Haavio on tarkastellut vuonna 1948 julkaisemassaan *Opettajapersoonallisuus*-teoksessaan opettajan auktoriteettia. Hän määrittelee opettajan ilmentämää auktoriteettia mielenkiintoisesti tavalla, joka on edelleen ajankohtainen:

”Opettajan auktoriteetilla tarkoitamme siis sitä henkistä voimaa, joka hänestä säteilee koululuokkaan, niin että hän voi ulkonaisesti ja sisäisesti johtaa sitä. Hänen katseensa ja sanansa saavat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen” (Haavio 1948, 28).

Olisiko Haavion määritelmässä jotakin Petersin mainitsemaa mystiikkaa? Ja onko mystiikalla jotakin tekemistä voiman kanssa? Haavio (1948, 29–30) jatkaa määrittelyään luonnehtien auktoriteettia kahdenlaisesta näkökulmasta, joiden mukaan se voi olla joko virallinen tai persoonallinen. Virallinen auktoriteetti muotoutuu opettajan virka-asemasta ja persoonallinen auktoriteetti puolestaan perustuu hänen tiedollisiin ja taidollisiin kykyihinsä. Haavio toteaa myös, että opettajan siveellinen olemus luo persoonallista auktoriteettia. Siveellisyys ilmentyy opettaja-oppilassuhteessa siinä, miten opettaja kohtelee oppilasta ja onko hän oikeudenmukainen, totuudellinen, huolellinen tehtävissään, velvollisuudentuntoinen ja rakastava opettaja. Edellä mainitut

arvostukset lienevät yhä tänäkin päivänä niitä, joita nuoret ymmärtävät ja pitävät oikeina sekä tärkeinä tyypiteltäessä opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta.

Auktoriteettisuhteen tyypittelyä voidaan tarkastella Tzuon ja Chenin (2011) mukaan sosiokonstruktivistisen tai kriittisen tarkastelunäkökulman valossa. Molemmat näkökulmat sisältävät perinteisiä käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. Sosiokonstruktivistisen näkökulman (esim. Dewey 1998; Oylar 1996; Pace & Hemmings 2006) mukaan opettajalla on mahdollisuus rakentaa toimiva ja oppimista edistävä auktoriteettisuhte oppilaan persoonaan liittyvistä lähtökohdista käsin. Näkökulma edustaa vahvaa mielipidettä opettajan auktoriteetin olemassaolon välttämättömyydestä. Toimivan ja aktiivisen auktoriteettisuhteen nähdään helpottavan oppimista ja edistävän älyllisen ajattelun kehittymistä (ks. Kuvio 4).



Kuvio 4. Sosiokonstruktivistinen näkökulma auktoriteettisuhdetarkastelussa (Tzuo & Chen 2011).

Kriittinen tarkastelunäkökulma opiskelijan ja opettajan auktoriteettisuhteen tyypittelyssä keskittyy tarkastelemaan opiskelijoiden välisiä suhteita opetustilanteissa. Tzuo ja Chen (2011) kuvaavat kriittistä tarkastelunäkökulmaa voimaantumisen,

oikeudenmukaisuuden ja vastavuoroisuuden käsitteillä. Opettaja rakentaa auktoriteettisuhdettaan luoden opetustilanteisiin tasa-arvoistavan kulttuurin, jolloin kaikki saavat olla johtajia vuorollaan. Samalla tavalla opettaja myös pyrkii luomaan opetustilanteisiin oikeudenmukaisuuden tunnelmaa (Spilt & Koomen 2009). Tällöin jokainen opiskelija tulee kuulluksi omien lähtökohtiensa ja kulttuurinsa edustajana. Vastavuoroisuuden periaate opetustilanteissa näkyy puolestaan opettajan ja opiskelijan tasavertaisena dialogina, jossa toisten mielipiteitä ja tunteita kunnioitetaan (ks. myös Clegg 1994; Crawford 2008; Foucault 1980; Graue 2005; Kincheloe 2008; LeBlanc & Bearison 2004).

Tzuo ja Chen (2011) ovat muodostaneet kahden edellä esitetyn auktoriteettisuhteen tyypittelyn pohjalta oman, kolmannen tyypittelymallin, jossa he ovat yhdistäneet edellä esiteltyt kaksi tyypittelytapaa (Kuvio 5). Yhdistämällä sosiokonstruktiivisen ja kriittisen näkökulman he toteavat, että tällöin opiskelija tulee huomioiduksi sekä yksilöllisenä persoonana että ryhmän jäsenenä. Tyypittelensä he ovat nimenneet ”uudistetuksi käsitykseksi opettajan auktoriteettisuhteesta” (re-conceptualized teacher authority).



Kuvio 5. Uudistettu käsitys opettajan auktoriteettisuhteesta (Tzuo & Chen 2011).

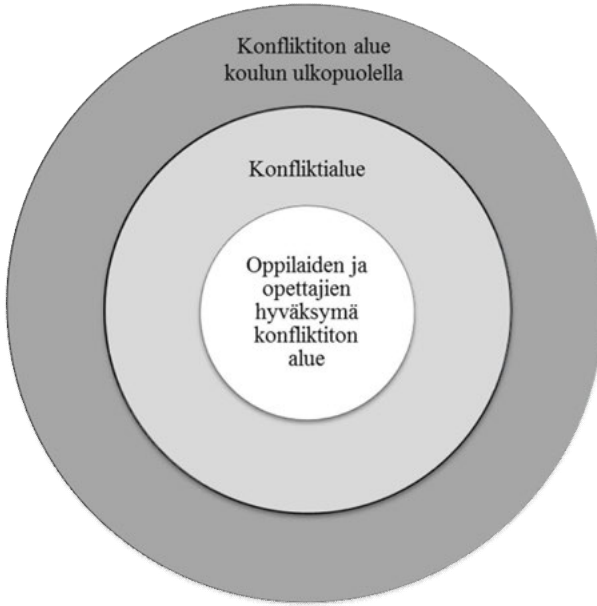
5.1.3 Pedagoginen auktoriteetti tutkimusten kohteena

Yleensä nuoret ymmärtävät auktoriteetin olemassaolon tiedostaen, että käyttäytymiseen ja ihmisen olemiseen yleensä liittyvät säännöt perustuvat yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja sen kautta muotoutuviin normeihin. Tähän käsitykseen perustuen he oikeuttavat auktoriteettien olemassaolon oikeudenmukaisuuden toteutumisen kautta (Turiel 1983, 130–160; ks. myös Tisak 1986). Toisaalta nuoret myös uskovat, että auktoriteetti ja sen ilmentyminen ovat tilanne- ja paikkakohtaisia. Eri paikoissa on vallassa erilaiset auktoriteetit, eivätkä ne välttämättä ole olla oikeutettuja toisessa paikassa ja tilanteessa (Turiel 1983, 130–160; ks. myös Damon 1977).

Nuoret muodostavat instituutioiden auktoriteettiuskonsa sen arvostuksensa perusteella, joka heillä kustakin instituutiosta on (Levy 2001). Auktoriteettiusko vähenee iän myötä. Sukupuolella ei ole merkitystä puhuttaessa nuorten auktoriteettiuskosta (Heaven 1988; Lapsley, Olson, Harwell, Flannery & Quintana 1984).

Tohtori Eliezer Yariv Israelilaisesta Cordon College for Education oppilaitoksesta on tutkinut, miten nuoret kokevat opettajan auktoriteettiaseman ja miten heidän mielestään auktoriteettiaseman kunnioituksen rajat asettuvat. Yarivin (2009) tutkimukseen osallistui 210 Israelin ala- ja yläkoululaista sekä lukiolaisia.

Yariv (2009) kuvaa tutkimustuloksiansa kolmen sisäkkäisen ympyrän muodossa (Kuvio 6).



Kuvio 6. Auktoriteetin ilmenemspiirit Yarivin (2009) mukaan.

Sisimmässä ympyrässä (”oppilaiden ja opettajan hyväksymä konfliktiton alue”) opettajan auktoriteettiasema on nuorten mielestä korkeimmillaan ja laskee mentäessä uloimmalle ympyrälle. Ympyröiden sijainti kuvastaa samalla opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen merkityksellisyyttä. Kun opettaja ilmaisee auktoriteettiaan sisimmän ympyrän alueella, koetaan toiminnot itsestäänselvyytenä. Opettajan auktoriteettiasemaan perustuva toiminta on kaikkien hyväksymää ja sitä vastaan ei yleensä kapinoida. Opettaja toimii kuvatulla alueella turvallisella maaperällä. Hänen ei tarvitse pinnistellä saadakseen asiansa esitettyä.

Keskimmäiseen ympyrään (”konfliktialue”) lukeutuvat sellaiset opettajan opetustilanteisiin liittyvät autoritaariset käytänteet, jotka vievät kohtuuttoman paljon voimaa opetustyöstä samalla heikentäen ja vaikeuttaen opettaja-opiskelijasuhdetta. Tällä alueella opiskelijat haastavat opettajan, mutta tapahtuma voi olla myös päinvastainen: opettaja haastaa omalla käyttäytymisellään opiskelijan.

Kuvion uloin ympyrä ("konfliktiton alue koulun ulkopuolella") edustaa opiskelijan koulun ulkopuolista maailmaa. Koulun ulkopuolisen maailman auktoriteetteja nuorille edustavat esimerkiksi heidän huoltajansa, joiden toimintoihin ei opettajalla ole valtaa. Tutkimuksen koehenkilöt totesivat yksimielisesti, että opettajien ei tule puuttua esimerkiksi opiskelijoiden pukeutumistyyliin tai perhe- ja ystävyysuhteisiin.

Yariv (2009) toteaa, että opiskelijoistaan välittävä opettaja haluaa toimia mielellään keskimmäisen ympyrän alueella, koska se on vapaamman toiminnan aluetta. Opettajat pyrkivät tällä alueella käyttäytymään tavallisesti ja voivat esittää opiskelijoille esimerkiksi heidän perheeseen liittyviä kysymyksiä tai huomautuksia. Opiskelijat kokevat kuitenkin tällaiset kysymykset kiusallisina ja tungettelevina. Opiskelijoiden mielestä ne eivät vahvista opettajan auktoriteettiasemaa vaan heikentävät sitä. Opiskelijat voivat reagoida mielestään tungetteleviin kysymyksiin vihaisesti ja seurauksena voi olla opettajan auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen, vaikka opettajan alkuperäinen tarkoitus onkin ollut vahvistaa asemaansa olemalla tavallisesti kiinnostunut opiskelijan henkilökohtaisuuksiin liittyvistä asioista.

Keskimmäinen ympyrä on Yarivin mukaan kuin miinakenttä. Miinat (opiskelijan aistit ja tunteet) ovat kenttään kätkeytyneinä ja voivat räjähdellä aiheuttaen konflikteja yhdestäkin opettajan harha-askelista, esimerkiksi ilkeästä huomautuksesta tai väärin asetetusta kysymyksestä. Opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna opettajan todellinen ja toimiva auktoriteettiasema käsittää siten vain sisimmän ympyrän alueen, kun taas opettaja mielellään haluaisi ulottaa auktoriteettiasemansa myös keskimmäisen ympyrän alueelle.

Toisaalta sisimmän ja keskimmäisen ympyrän raja liikkuu vaihtelevan luokkatilanteen mukana. Esimerkkinä tästä Yariv mainitsee tapauksen, jossa opettaja antaa tunnin päätteeksi pitkän kotitehtävän. Tällöin opiskelijat voivat valita tilanteen mukaan, kumman ympyrän alueella tehtävään kuuluu reagoida, ja käyttäytyvät sen mukaan.

Yariv esittää mielenkiintoisen huomion: mitä laajempi keskimmäisen ympyrän pinta-ala on suhteessa sisimmän ympyrän pinta-alaan, sitä enemmän luokassa on konfliktitilanteita ja epämiellyttävää tunnelmaa. Vanhempien asenteet vaikuttavat myös

opettajan auktoriteettiaseman rakentumiseen. Parhaimmassa tapauksessa joukko vanhempia voi olla opettajan apuna vahvistamassa hänen auktoriteettiasemaansa – tai päinvastaisessa tilanteessa heikentämässä sitä.

Yarivin tutkimuksen keskeinen oletus on, että keskimmäisen ympyrä alue on opettajan henkilökohtaisten taitojen ja ihmissuhdetaitojen vaikutusalueita. Huomion kohteena ovat oikeudentaju, ryhmän säännöt, opettajan asettamien sääntöjen selkeys sekä opiskelija-opettajasuhde ja heidän keskinäiset odotuksensa.

Opettajan auktoriteetti voidaan nähdä Yarivin määritelmän mukaan ihmissuhteisiin perustuva prosessina, jonka jokainen osapuoli näkee eri tavalla huomioiden tilanteeseen liittyvät hyödyt ja riskit. Käytännön näkökulmasta vaikuttaa siltä, että opettajat ovat halukkaita tavoittelemaan parempaa yhteistyötä niin kauan kuin he voivat noudattaa sellaisia keskeisiä käytänteitä ja vaatimuksia, jotka ovat hyväksytyjä opiskelijoiden keskuudessa. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajien kädet olisivat sidotut ja he voisivat käyttää vain opiskelijoiden hyväksymiä menettelytapoja – päinvastoin. Opettajat voivat yrittää pienentää edellä esitetyn kuvion keskimmäisen ympyrän pinta-alaa ja pyrkiä toimimaan enemmän sisimmän ympyrän alueella. Tähän he tarvitsevat taitoa, jolla opiskelijat saadaan vakuuttumaan tiettyjen menettelytapojen oikeuksista. Opettajilla on varmasti mielenkiintoa tähän, mutta Yarivin mukaan on tarpeen edelleen tutkia, kuinka kyseiseen tilanteeseen päästään.

Lisätutkimuksessa Yarivin mukaan voitaisiin selvittää seuraavia asioita:

1. Mitkä ovat ne persoonalliset tekijät (esim. persoonallisuuden piirteet) ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät (aiemmat keskinäiset kokemukset), jotka määrittelevät edellä kuvatut ympyröiden rajat ja koot?
2. Kun opiskelijat määrittelevät sekä havainnoivat opettajan auktoriteettiasemaa, mikä on senhetkisen tilanteen merkitys ja osuus kyseisessä määrittelyssä/havainnossa?
3. Mitkä ovat opiskelijan persoonallisten (esim. ympäristöön liittyvien tekijöiden) ja kognitiivisten tekijöiden merkitykset silloin, kun hän kapinoi opettajan

auktoriteettiasemaa vastaan tai tuomitsee opettajan auktoriteettiaseman olemassaolon?

Raelin (2006) osoittaa artikkelissaan, että opettajan tulisi kyetä astumaan alas ”karismakorokkeeltaan” ja luoda opetustilanteisiinsa yhteisen oppimisen ja opettamisen tunnelmaa. Tällöin vastuu menestyksekkäistä oppimistuloksista on opettajan lisäksi myös opiskelijoilla. Tämä ei Raelinin mielestä tarkoita sitä, että opettajan tulee unohtaa oma karismansa ja antautua opiskelijoidensa vietäväksi. Opettajan tulee sen sijaan yhä edelleen sisällyttää opetukseensa draamaa ja jännitystä, jotka auttavat ja motivoivat opiskelijoita arvostamaan ongelmien ratkaisua ja oppimaan. Kun opettaja saa opiskelijansa tuntemaan oppimisen huumaa, ei karisma todellakaan ole poistunut vaan sen ilmentyminen siirtynyt opettajan omasta persoonasta oppimisprosessiin itseensä.

Burbulesin (1995) mielipiteistä löytyy paljon yhtymäkohtia Raelinin käsityksiin opettajan karismasta. Burbules tähdentää samoin opettajan uskallusta rohkaistua ajattelemaan opettamista opettajan ja opiskelijan välisenä ”suhdetoimintana”. Tällöin opetustilanne on molempien osapuolten suhteen tasa-arvoinen. Opetustilannetta tulisi Burbulesin mukaan ajatella neljän pääkohdan kautta:

1) Opettajan asennoituminen opetustapahtumaan ja hänen oma käsityksensä identiteetistä ja opettajan roolista.

Opettajan on kysyttävä itseltään, kuka minä opettajana olen ja kenen kanssa olen vuorovaikutuksessa. Jotta opettaja kykenee vastaamaan näihin kysymyksiin, on hänen tiedostettava oma ammatti-identiteettinsä ja sen kehittymisen vaiheet. Tämän kautta hänelle muodostuu ammatillinen roolikäsitys, joka ohjaa häntä opetustilanteiden hallinnassa.

2) Opetuksen sekä oppimisen suhde on joustava ja opettajan ja oppilaan roolit vaihtelevat tilanteiden mukaan.

Opettamis- ja oppimistilanteiden rajat liudentuvat, ja tällöin opettaja ei enää olekaan se, joka kysyy ja oppilaat niitä, jotka vastaavat. Näissä tapauksissa auktoriteetti muodostuu aina sille, jolla on tilanteessa jotakin annettavaa. Burbulesin ajatus on ihanteellinen, jos peilaamme sitä tämän päivän tietouteen hyvästä opetuksesta ja oppimisesta. Tällöin konstruktivismi ja siihen liitettävä ja sitä tukeva dialogisuuden periaate ovat avainasemassa. Rauste-von Wright ja von Wright (2000, 121–133) kannattavat tätä ajatusta: ”Voidakseen ymmärtää mitä tietoja ja taitoja oppija kulloinkin käyttää hyväkseen uutta oppiessaan tai mistä oppiminen kiikastaa, opettajan täytyisi ymmärtää ’oppijan tapaa tarkastella todellisuutta’”.

3) Kuunteleminen legitimoit auktoriteetin.

Kaikille opetustilanteen osapuolille annetaan tilaisuus ilmaista käsityksensä, kannanottonsa ja mielipiteensä. Tällaisessa opetustilanteessa on aistittavissa kommunikatiivista aktiivisuutta. Burbulesin mukaan oppilaat rohkaistuvat ilmaisemaan käsityksiään itsenäisesti ja esittämään riippumattomia näkökulmia. Matti Lindqvist (2000, 156–157) nostaa esiin kumppanuuden peilin. Hän toteaa, että ihmistä vastapäätä on toinen ihminen, erilainen ja toisesta erillinen olento. Silti hänessä on jotakin sekä innostavalla että pelottavalla tavalla tuttua. Toinen ihminen on kuva toisesta – jostakin, mitä toinen kantaa sisällään, mutta mistä hän ei ehkä ole ollut tietoinen. Tällöin lähimmäisyys on sitä, että toinen kokee toisen ihmisyys koskettavan omaa olemista ja kohtaloa. Lindqvistin mukaan lähimmäiset ovat peilejä, joista katsomme itseämme sekä haavoittuvina että kasvukykyisinä olentoina. Kumppanuus on sosiaalisuuden kivijalka. Parhaimmillaan ihmisten välinen kumppanuus on kohtaamista, jakamista ja toisen puolustamista.

4) Auktoriteetin tulee tehdä itsensä tarpeettomaksi.

Burbulesin mukaan toisaalta auktoriteettiaseman olemassaolo tulee hyväksyä, mutta toisaalta sen oikeutusta ei pidä kaikissa tilanteissa kyseenalaistaa liikaa ja näin viedä huomiota pois itse asiasta. Pyrkimyksenä tulee olla tila, jossa vuorovaikutustilanteen osapuolet vastustavat etuoikeuksiin pohjautuvaa auktoriteettiasemaa ja sen kyseenalaistaminen kuuluu kaikille osapuolille (vrt. Yariv 2009). Toisaalta Burbulesin mukaan opettamis-oppimissuhteessa auktoriteettia pitäisi silloin tällöin horjuttaa, ja sen pitäisi tehdä loppujen lopuksi itsensä tarpeettomaksi. Burbulesin toteamus antaa yhtymäkohdan Yarivin hahmottamalle ”conflict”-alueelle, jossa opettajan auktoriteettiaseman olemassa olon oikeutusta haastetaan. Opettajan identiteettityö tuo mukanaan kykyjä, joilla opetustilanne saadaan käännettyksi sellaiseksi, että opiskelijat näkevät ja kokevat olevansa tilanteessa hallitsevia osapuolia. Todellisuudessa opettaja on kuitenkin tilanteen herra.

5.1.4 Auktoriteetti ja ideaali opettajuuskäsite narratiivisena identiteettidialogina

Tässä luvussa tarkastelen auktoriteettia ja ideaalia opettajuutta narratiivisena identiteettidialogina edellä esittelemiini tutkimuksiin tukeutuen (Burbules 1995; Raelin 2006; Yariv 2009).

Yarivin (2009) tutkimus selkeyttää tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa todetun opettajan identiteettityön ja hänen oman ideaalin ammatillisen opettajuuskäsityksen muodostumisen merkityksellisyyttä työssä kehittymisen ja jaksamisen näkökulmasta. Opettajan ammatti-identiteetti, sen kehittymisen vaiheet ja hänen käsityksensä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta liittyvät Yarivin osoittaman konfliktittoman alueen ja konfliktialueen keskinäiseen muodostumiseen ja kokoon opetustilanteissa. Opettajan sisimmässä käydyt ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän väliset vuoropuhelut voivat sisältää pohdintoja sekä auktoriteettisuhteen rakentumisen edellytyksistä ja mahdollisuuksista että myös ideaalin ammatillisen opettajuuskäsitteen määrittelystä.

Vaikka Yariv käsittelee omassa tutkimuksessaan opettajan auktoriteettiasemaa ja Raelin puolestaan opettajan karismaa, ovat ne opettajan toimintoja kuvaavissa käsitteistössä samankaltaisia (ks. myös VanderStaay ym. 2009). Yarivin ja Raelinin johtopäätökset edelleen vahvistavat käsitystä siitä, kuinka merkityksellistä opettajalle on tiedostaa oman opettajaidentiteetin kehittymisvaihe sekä miten näissä vaiheissa ennen kaikkea ratkaisevaa on se, kuinka opettaja kokee ja osaa määritellä auktoriteettisuhteensa ja karismansa osana opiskelijoiden oppimisprosessia. Samoin hänen käsityksensä ideaalista opettajuudesta muodostuu ja kehittyy tämän tiedostamisprosessin aikana.

On erityisen haastavaa arvioida, millä tavoilla opettaja kykenee ihmisenä, omana persoonanaan, antautumaan opettaja-opiskelijasuhteen edellä esitetyn kaltaiseen määrittelyyn sisäisessä dialogissaan. Kun opettaja ”heittäytyy” kuulemaan ja haluaa ymmärtää myös opiskelijan ajatuksia sekä niihin perustuvaa tietoa, ja vielä peilata sitä omaan ammatti-identiteetti- ja ideaaliin ammatillisen opettajuuden käsitykseensä, voitaneen puhua Burbulesin tarkoittamasta opettamis- ja oppimistilanteiden liudentumisesta ja opettajan auktoriteettiaseman erilaisesta tulkinnasta.

Kunnioittaessaan opiskelijoitaan ja oivaltaessaan arvostuksen tuovan mukanaan arvostusta opettaja ottaa tärkeä askeleen kohti sellaisen auktoriteettisuhteen kehittymistä, jossa luovaa ajattelua ja sen synnyttämää uuden oppimista eivät ole kahlitsemassa perinteisen opettaja-auktoiteettisuhteen ja epärealistisen ideaalin opettajuuskäsityksen mukanaan tuoma jännitys ja hämmennys. Burbules puhuu tässä yhteydessä opettajan kyvystä tunnistaa opetustilanteissa vallitsevat tunnetilat ja jännitteet sekä hallita ryhmädynamiikkaa. Puutteelliset kyvyt voivat estää opetuksen hyvää toteutumista ja uuden oppimista.

Ammattiin opetuksen kannalta edellinen voitaneen ajatella siten, että ammatillisella opettajalla tulisi olla niin vahva tuntemus omasta osaamisestaan (substanssiosaaminen) ja toisaalta myös keskeneräisyydestään, että hän kykenee hetkittäin luopumaan autoritaarisen aseman ja turhan korkeatasoisen ideaalin ammatillisen opettajuuskäsityksen luomasta kuormittavasta tunnetilasta. Tuolloin hän luottaa opiskelijoihin ja heidän omaan

sisäiseen autoritaarisuuteensa. Tämän näkökulman tiedostaminen on erittäin tärkeässä asemassa opiskelijan suorittaessa työssäoppimisjaksojaan, koska tällöin opiskelija ei ole fyysisesti ammatillisen opettajan valvovan silmän alla ja opiskelija joutuu tekemään lähes yksin kaikki työtehtävien tekemiseen sekä niistä suoriutumiseen liittyvät ratkaisut. Tutkimukseni ensimmäisen osan tulokset tukevat tätä johtopäätöstä.

5.2 Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Syventäessäni käsitystä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta ja tarkentaessani ammatti-identiteetin kehittymispohdintaa tarkastelen ammatillisen opettajan ja opiskelijan auktoriteettisuhdetta etsimällä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaisista tekijöistä ammatillisen opettajan auktoriteetti rakentuu ja miten se ilmenee opiskelijoiden kertomana?
2. Miten ammatillinen opettaja rakentaa toimivan ja kehittyvän auktoriteettisuhteen opiskelijoiden kertoman mukaan?

5.3 Toisen vaiheen empiirinen toteutus

5.3.1 Tutkimusmenetelmä

Katsotaan, että tutkimustehtävä sinällään sanelee sen, millaisten menetelmien avulla tutkija saa parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiinsä (Syrjäläinen, Eronen & Väri 2007, 7). Koska tutkimukseni toisen vaiheen tarkoituksena on selvittää ammattikoululaisten käsityksiä ammatillisen opettajan auktoriteetin rakentumisen ilmenemisestä, on tutkimusmenetelmä valittava siten, että se tavoittaa mahdollisimman aidosti ammattikoululaisten käsitykset tästä aiheesta.

Menetelmän valinta on itsessään oleellinen osa tutkimusmatkaa. Tutkijalle tämän matkan perusteellinen selvittäminen auttaa häntä

samalla hahmottamaan, millaiseen ihmiskuvaan, todellisuuskäsitykseen ja tietokäsitykseen tutkimustyön kokonaisuus rakentuu. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.) Tutkimus on erittäin luova prosessi, joka vaatii minulta tutkijana jälleen suurta perehtyneisyyttä valitsemaani menetelmään. Täsmällinen menetelmänhallinta ei vielä itsessään riitä, vaan mukaan tarvitsen myös äärimmäistä herkkyyttä keräämääni aineistoon. Syryäläinen, Eronen ja Värri (2007) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen merkittävin tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tällöin tutkijalle tulee jättää luovan oivaltava tulkinnan vapaus. Näin voidaan parhaiten lisätä ymmärrystä ihmisen arjesta, ja tässä tutkimuksessa nimenomaisesti ammatillisen opettajan työn arjesta.

5.3.1.1 Eläytymismenetelmä

Toisen vaiheen tutkimusaineiston päädyin hankkimaan eläytymismenetelmällä, joka antaa tutkijalle mahdollisuuden kehyskertomusten siivittämistä selvittää tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Eskolan (1997, 5–6) mukaan eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienimuotoisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä annetaan kehyskertomus eli orientaatio aiheeseen, jonka antamien mielikuvien mukaan he kirjoittavat kertomuksen. Kertomuksessaan kirjoittaja vie kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta eteenpäin tai kuvaa, mitä tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua. Eläytymiskertomukset eivät välttämättä ole todellisuuteen pohjautuvia kuvauksia vaan mahdollisia tarinoita. Ne ovat tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät (ks. myös Tuorila & Koistinen 2010).

Eläytymismenetelmän käytössä on keskeistä kehyskertomusten sisältämien tarinoiden variointi. Samasta peruskertomuksesta laaditaan kaksi tai useampia versioita, jotka poikkeavat jonkun keskeisen seikan suhteen. Jokainen versio saa sisältää vain yhden poikkeavan seikan. Tavallisesti käytetään kahta, kolmea tai neljää kehyskertomuksen versiota. Menetelmän käytössä on oleellista tarinoiden eri variaatioiden vaihtelun vaikutuksen selvittäminen eli

sen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä elementtiä. (Eskola 2010.)

Eskola (2010) kehottaa tutkijaa käyttämään mahdollisimman lyhyitä kehyskertomuksia. Niistä kannattaa karsia kaikki epäolennainen ja keskittyä tutkittavan ilmiön kannalta kaikkein tärkeimpiin asioihin. Pitkissä kehystarinoissa vastaajien huomio voi kiinnittyä tarinan tarjoamiin eri vihjeisiin, ja näin vastaajat voivat kirjoittaa tutkimuksen kannalta epäolennaisista asioista.

5.3.1.2 Kehyskertomukset ja niiden testaaminen

Laadin tutkimusta varten kaksi kehyskertomusta (liitteet 1 ja 2). Toisen avulla pyrin selvittämään opiskelijan mielestä hyvän ammatillisen opettajan toimintaa ja toisen kertomuksen avulla taas epätyytyttävän ammatillisen opettajan toimintaa. Pyrin tekemään kertomuksista mahdollisimman samanlaisia muuttaen vain vastaajan kannalta oleellista tekijää: epätyytyttävän ja hyvän ammatillisen opettajan toiminnan.

Ennen varsinaisen aineistonkeruun suorittamista testasin kehystarinoideni toimivuutta. Testausilanteeseen osallistui 15 ammattikoululaista. Pyrin muodostamaan mahdollisimman hyvin varsinaista aineistonkeruutilannetta vastaavan tilanteen. Opiskelijat olivat saaneet sähköposteihinsa tekstitiedostomuotoiset kehyskertomukset, joita heidän tuli jatkaa omien ajatustensa mukaisesti ja lähettää ne sitten vastauspostina minulle takaisin.

Testitilanteen perusteella itse kehystarinat toimivat hyvin, joten niitä ei ollut aiheellista muuttaa. Tehtävänantotilanteessa havaitsin, että vastausaika tulee ilmoittaa selkeästi ja myös se, saako tilanteesta poistua ennen ajan päättymistä. Samoin totesin, että vastausilanteen tulee olla sellainen, joka antaa vastaajalle kirjoittamisrauhan. Vastaajan on helpompaa kirjoittaa yksin, ilman vieruskaveria. Sähköinen kirjoittaminen ja tarinoiden lähetys sähköpostilla sujuivat hyvin.

5.3.1.3 Aineiston kerääminen

Varsinaisen tutkimusaineiston keräämisen suoritin keväällä 2011. Valitsin satunnaisotannalla seitsemänkymmentä erään Suomen

monialaisen ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa. Lähetin heille sähköpostitse pyynnön osallistua tutkimukseeni.

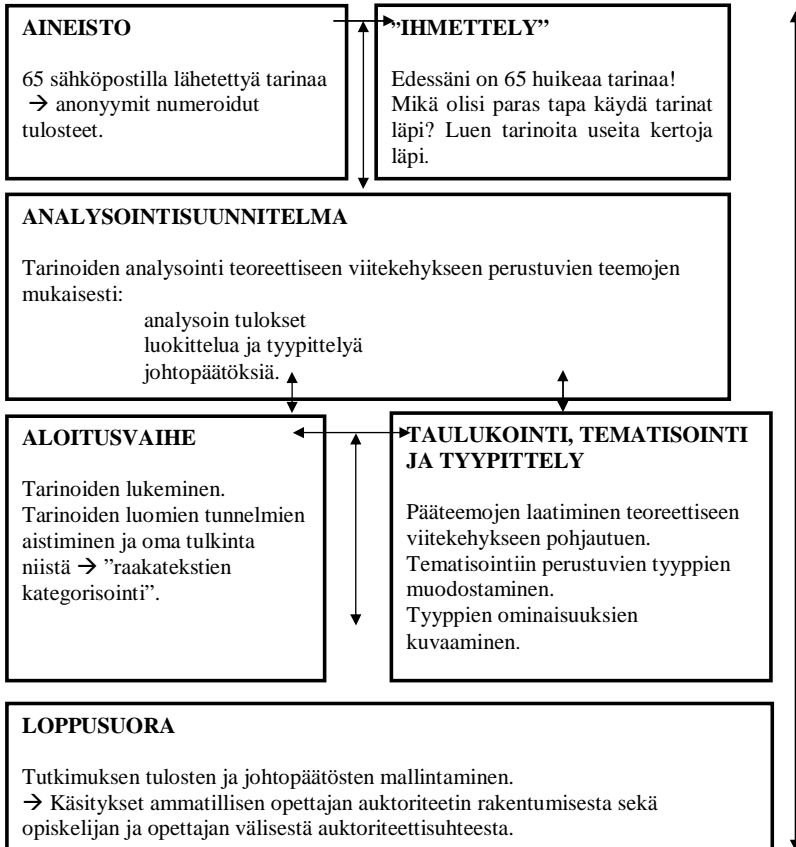
Aineistonkeruupaikalle saapui määräaikana viisikymmentä opiskelijaa. Jaoin heidät satunnaisesti kahteen vierekkäiseen tietokoneiluokkaan, joissa toisessa oli avustaja valvomassa vastaustilannetta. Tehtävänannossa kerroin tutkimusaiheestani ja annoin vastausohjeet. Ensimmäisen luokkatilan vastaajat saivat kehyskertomuksen, jossa kuvattiin epätydyttävän ammatillisen opettajan toimintaa. Toisen luokkatilan vastaajat saivat puolestaan hyvän ammatillisen opettajan toimintaa kuvaavan kehyskertomuksen. Kummallakin ryhmällä oli kaksikymmentä minuuttia aikaa kertomuksen kirjoittamiseen kehyskertomuksen pohjalta. Valmiit kertomukset lähetettiin sähköpostiini tilaisuuden päätyttyä.

5.3.1.4 Tutkimusaineisto

Toisen tutkimusvaiheen aineistoksi muodostui yhteensä kuusikymmentäviisi tarinaa, joista viisitoista oli peräisin kehyskertomusten toimivuuden testausilanteesta ja viisikymmentä varsinaisesta aineistonkeruutilanteesta. Kolmekymmentäviisi tarinaa kuvaa hyvän ammatillisen opettajan toimintaa ja kolmekymmentä tarinaa epätydyttävän ammatillisen opettajan toimintaa. Tarinoissa on hyvin kattavasti kuvattu näiden kahden erityyppisen ammatillisen opettajan toimintaa opetustilanteissa.

5.3.2 Aineiston analysoinnin vaihemalli

Eskola ja Suoranta (1998, 127–145) esittävät eläytymismenetelmällä hankitun aineiston analysoinnin teoreettisen etenemismallin, jota mukailen olen laatinut oman aineistoni analysoinnin perustaksi Kuviossa 7 esitetyn mallinnuksen.



Kuvio 7. Eläytymismenetelmäaineistoni analysoinnin etenemisen mallinnus Eskolaa ja Suorantaa (1998, 127–145) sekä Koskea (2011) mukailten.

Aloitusvaiheessa luin tarinoita useaan kertaan lävitse ja pyrin aistimaan niiden tunnelmaa sekä tekemään alustavia, pääpiirteittäisiä tulkintoja tyydyttävästä ja epätydyttävästä ammatillisesta opettajasta. Tämän jälkeen etsin tarinoista suoria tekstikohtia, joissa opiskelijat kuvailivat ammatillisen opettajan käyttäytymisestä opetustilanteissa ja luetteloin ne sanamuotojen

tarkkuudella summittaiseen järjestykseen. Seuraavaksi järjestelin ja luokittelin nämä yksittäiset käyttäytymistä kuvaavat tekstikohdat teoreettisen viitekehyksen pohjalta laatimieni pääteemojen alle. Luokittelun tuloksena syntyivät pääteemojen kuvauksiin perustuvat ammatillisen opettajan auktoriteettityypit, joiden käyttäytymistä ammattiopetustilanteissa olen kuvannut yhteenvetokappaleessa. Käyttäytymiskuvaukset sisältävät myös kuvauksia ideaalin ammatillisen opettajan käyttäytymisestä sekä hänen ammatti-identiteettinsä kehittämisestä. Nämä kuvaukset perustuvat ensimmäisen tutkimusvaiheen tuloksiin.

5.4 Tutkimustulokset: Ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde opiskelijoiden kertomana

Ammattikoululaisten kuvaukset ammatillisen opettajan auktoriteetista olivat monipuolisia ja tämän päivän ammatilliseen oppilaitosmaailmaan hyvin kiinnittyneitä. Opiskelijoiden eläytymistarinoissa opettajan auktoriteetti käsitteenä sai yhtäältä laajoja yleisluonnehdintoja ja toisaalta hyvin yksityiskohtaisia opetustyön hoitamiseen sekä opettajan asemaan liittyvä luonnehdintoja.

Kun ammatilliset opettajat pohtivat tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa millaiseksi ammatilliseksi opettajaksi he haluaisivat tulla, sisältyi näihin pohdintoihin aihealueita liittyen ahkeruuteen, hyvään oman ammattialan hallintaan, ajan tasalla oleviin pedagogisiin taitoihin, kasvatukselliseen osaamiseen, ihmistuntemukseen, oman elämän hallintaan ja työyhteisöosaamiseen. Tiilikkala (2004, 221) on teemoitellut ammatillisen opettajuuden perustekijöiksi kasvatuksellisuuden, ammatillisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja persoonallisuuden nimittäen näitä ammatillisen opettajuuden yhteisiksi ja pysyviksi kulmakiviksi. Vähäsantanen (2013, 111) on tutkinut ammatillisen opettajan toimijuutta todeten, että se liittyy sekä yksilöllisiin (esimerkiksi ammatillinen identiteetti, osaaminen ja työkokemus) että sosiaalisiin (esimerkiksi organisaation hallintotapa, ammatilliset suhteet ja opiskelijat) resursseihin. Koskela (2003) on selvittänyt, millaisia ammatillisten opettajien ammattioppilaitoksissa haasteelliseksi kokemat opiskelijat ovat ja

mitä tekijöitä ammattikoululaisten opintoihin sitoutumiseen liittyy. Selvityksessään Koskela päätyy myös luonnehtimaan ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa osaamista. Opetustaidon ohella opettajan ammatilliseen pätevyyteen liittyvät hyvät vuorovaikutustaidot, opiskelijan kohtaamiseen liittyvät taidot ja neuvotteluyhteystaidot.

Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tuloksiin ja näihin kaikkiin aiempiin ammatillisen opettajan työkenttää käsitteleviin tutkimuksiin (ks. myös Heikkinen 1997a; 1997b; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011) tukeutuen tarkastelen seuraavaksi ammatillisen opettajan auktoriteettia ja auktoriteettisuhteen muodostumisesta kertovia vastauksia seuraaviin neljään pääluokkaan jaoteltuna: pedagogiset taidot, ammatillinen asiantuntijuus, sosiaaliset taidot ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

5.4.1 Pedagogiset taidot

Ammatillisen opettajan työn ydinosamista ovat pedagogiset taidot. Helakorpi (2010b) on jaotellut ammatillisen opettajan pedagogiset taidot opetus- ja ohjausosaamiseen sekä kasvatuksellisiin taitoihin. Hän liittää kasvatukselliset taidot ammatillisen opettajan kykyyn opettaa, ohjata ja motivoida opiskelijoita. Tämä edellyttää hänen mukaansa kasvatuksen teorian ja käytännön hallintaa sekä persoonallista otetta kasvatusta ja koulutustyöhön. Menestyäkseen opetustyössään ammatillisella opettajalla tulee olla kyky empaattiseen vuorovaikutukseen, ihmissuhdetaitoja ja aitoa kiinnostusta ihmiseen. Peilaan tässä luvussa opiskelijoiden vastauksia ammatillisen opettajan kasvatuksellisiin taitoihin. Seuraavassa luvussa käsittelemme opettajan ammatillista asiantuntijuutta verraten vastauksia syvällisemmin opetus- ja ohjausosaamiseen.

Opiskelijoiden vastauksista ilmenee, että ammatillisen opettajan auktoriteettia näyttää taustoittavan vahvimmin arvoihin perustuva kasvatustyö ja tähän liittyen myös opetus-, ohjaus- ja motivointitaito. Helakorven (2010b) määritelmän mukaan kasvatukselliset taidot voidaan nähdä hyvin laajana monta merkitystä sisältävänä käsitteenä. Ne näyttäytyivätkin opiskelijoiden vastauksissa monin eri tavoin. Kuvaan seuraavaksi niitä sisältöjä,

joiden mukaan opiskelijat näkevät ammatillisen opettajan auktoriteetin kasvatuksellisenä ulottuvuutena.

Vastausten perusteella näytti ilmeiseltä, että ammatillinen opettaja vahvistaa auktoriteettiaan pyrkiessään auttamaan opiskelijaa selviytymään koulutuksen jälkeisessä työelämässä ja elämässä yleensä. Ammattikasvatuksessa kasvatukselliset arvot nojaavat tulevaan työelämään sekä muutenkin hyvään elämään ja elämäntapoihin. Opiskelijat tuovat keskeisesti esiin opettajan työelämävalmennuksen osana hänen auktoriteettiaan:

Hän on valmentanut meitä hyvin työelämään ja muutenkin perusasioihin mitä tarvitsee että selviää hengissä tässä betoniviidakossa. Hän on myös itse kertonut omia elämänviisauksiaan vaikka mikään järjenjättiläinen ei ollutkaan mutta opettavaisia tarinoita että kaikki ei aina tule naaman eteen vaan joskus pitää tehdä töitä asioiden eteen ja paljon. (9)

Opiskelijat kytkvät opettajan auktoriteetin hänen tapaansa toteuttaa ammattikasvatusta sekä taitoon tukea opiskelijaa löytämään oma tiensä. Kannustus on heidän mielestään tärkeää kasvatuksellisuutta, ja siihen samalla liittyy myös motivointi. Opettajan tehtävänä on lisäksi saada opiskelija vakuuttumaan hankitun ammattipätevyyden merkityksestä ja arvostamaan sitä:

Kannustus on ollut suuri apu koulutuksen aikana ettei ole tullut luovutettua tässä hommassa vaan panostettua todella paljon että pääsee hyvin liikenteeseen kunhan on valmistunut ja pääsee joko jatko-opintojen pariin tai saman tien työelämään mikä on hieno asia, on myös mahdollista että olemme kummassakin yhtä aikaa ja rahallinen elämäntilanne helpottuu huomattavasti koska ei tarvitse pelkkien tukien avulla elää ja on ylimääräistä rahaa muuhunkin kuin ruokaan ja peruselämiseen ja voi vaikka hankkia paremman asunnon lähempänä kaupunkia ja opiskelupaikkaa. Kun olemme saaneet hyvät paperit koulusta työelämään ja jatko-opintoihin on helpompi päästä sellaisiin paikkoihin mihin itse haluaa. (9)

Jos jokin asia tai kouluhommat stressaavat, hän osaa auttaa ja tsemptata viimeiseen asti. (11)

Opiskelijoiden silmissä ammatillisen opettajan vahva auktoriteetti näyttäytyy myös taitona kasvattaa opiskelijoita tulevaa elämää varten ammatinopettamisen ohessa. Näin opiskelijat käsittävät opettajan olevan luomassa opiskelijalleen sellaista elämän arvopohjaa, joka auttaa häntä selviytymään arjessa ammattiin valmistumisen jälkeen. He pitävät tärkeänä, että opettaja kertoo avoimesti ja konkreettisesti omista elämäkokemuksistaan ja aiemmasta työurastaan. Opettajan kertomat kokemukset omasta elämästään toimivat opettavan asian havainnollistajana, mutta samalla ne sisältävät yleisiä elämänohjeita ja neuvoja. Yleensäkin opettajan taito puhua sekä omista kokemuksistaan että opetettavista asioista elävällä tavalla saa opiskelijat kokemaan oppimistilanteet mielekkäinä. Opiskelijoiden kertoman mukaan opettajan auktoriteetti ei suinkaan horju vaan vahvistuu uskalluksesta olla avoin suhteessa opiskelijoihin. Tällöin oppiminen voi olla tuloksellista mutta myös hauskaa.

Hyvä ammatillinen opettaja kertoo esimerkkejä elämästä ja kokemistaan tapahtumista. (49)

Hän opettaa asiat hausalla tavalla, ikään kuin pienillä tarinoilla. Hänen opetustaan on mielenkiintoinen ja hauska kuunnella. Hän ei puhu monotonisella, tasapaksulla äänellä, vaan korostaa tarinan eri kohtia. (35)

Opiskelijoiden kertomusten perusteella opettajan auktoriteetti vahvistuu, kun opettaja kertoo omista epäonnistumiskokemuksistaan ja muista ikävistä elämäkokemuksistaan. Tällä tavalla opiskelijat tiedostavat opettajan inhimillisen puolen ja ymmärtävät, että opettajakaan ei ole täydellinen ihminen. Kun opettaja tuo tietoisuuteen omankin erehtymisen mahdollisuutensa, opiskelijat oppivat sietämään omaa keskeneräisyyttään sekä ottamaan vastaan palautetta ja toimimaan palautteen edellyttämällä tavalla.

Opettaja osaa pyytää tarpeen tullen anteeksi myös virheitään, koska hänkin on vain ihminen, eikä aina oikeassa. (35)

Opetustilanteissa hyvän ohjauksellisen ja neuvonnallisen keskustelutaitonsa avustamana opettaja saa opiskelijan mielessä olevat muut kuin opintoihin liittyvät asiat siirtymään taka-alalle ja motivoitumaan opetettavaan aiheeseen:

Opettajalla on ihmeellinen tapa saada keskustelun kautta muut asiat unohtumaan ja saada opiskelija keskittymään opiskeluun. (11)

Keskusteluissa opettaja osoittaa arvostavansa opiskelijan arvomaailmaa ilmentäen samaan aikaan myös omaa arvomaailmaansa. Keskusteluilmapiiri on rohkaiseva, luottamuksellisen kannustava, ymmärtävä ja oppimiseen motivoiva. Opettajan hyvä ihmistuntemus ja herkkä tarpeiden huomioimiskyky näkyy keskustelutilanteissa opiskelijoiden tasapuolisena huomioimisena.

Onnistuneeseen keskusteluun sisältyy hyvä aktiivisen kuuntelemisen taito. Opiskelijalle jää tunne, että hän voi mennä omana itsenään juttelemaan omista henkilökohtaisistakin asioistaan opettajalle. Tällöin opettajan auktoriteetti näyttäytyy opiskelijalle turvallisuuden tuojana ja luottamuksen muodostumisen oleellisena tekijänä.

Ongelmiahan aina tulee, mutta niistä voidaan keskustella koko ryhmässä ja opettajan kanssa. Näin saadaan mahdollisimman mukava ja hauska tunti aikaan. Kaikilla on mukavaa ja on kiva tehdä töitä. (27)

Jos opiskelija haluaisi jutella opettajan kanssa, niin tälle voisi puhua vaivatta. (43)

Ammatillisen opettajan kasvatuksellinen, opetuksellinen ja ohjauksellinen ote ilmenee hänen koko olemuksestaan, ja hän toimii omaksumansa arvopohjan mukaisesti. Merkille pantavaa on myös se, että kertomusten mukaan opiskelijat eivät niinkään ole kiinnostuneita opettajan vuosissa mitattavasta iästä, vaan siitä, miten opettaja osaa ja haluaa päivittää sekä tuoda opetuksessaan

esille omaa arvopohjaansa yhteiskunnassa vallitsevan normiston mukaisesti. Opiskelijat kertoivat arvostavansa sellaista opettajaa, joka ilmaisee halunsa lisätä opiskelijatuntemustaan esimerkiksi osallistumalla mielellään luokan yhteisiin tapahtumiin.

Hän ei myöskään tiedä ajankohtaisista asioista, eikä siten pysty auttamaan tai neuvomaan opiskelijoitaan tietyissä asioissa. (22)

Opettaja on liian vanhanaikainen ja eikä pysy kehityksen perässä, kokee oppilaat liian haastaviksi opettaa ja antaa myös helposti periksi asiat. Opettaja ei myöskään osaa joustaa asioissa. Opetuksen kannalta opettaja opettaa liian vanhanaikaisesti, eikä ota huomioon kehitystä. Opettaja myös ei ole kiinnostunut oppilaista itsestään. Kaikista pahinta Hannan mielestä on kun opettaja luo itsestään negatiivisen ilmapiirin jo pelkällä olemuksellaan, hänen viitsinsä ovat aika mauttomia ja myös aika vittumaisia. Ne eivät ole hauskoja vaan piikitteleviä. (28)

Opettaja osaa olla tässä hetkessä... (59)

5.4.2 Ammatillinen asiantuntijuus

Opiskelijat ovat kuvanneet vastauksissaan opettajan ammatillista asiantuntijuutta vivahteikkaalla tavalla ilmentäen samalla myös ammatinopiskelun arkea. Kuvausten perusteella ammatillisen opettajan työn asiantuntijuus näyttäytyy heille opettajan omaan ammattialaan liittyvien tietojen ja taitojen hallintana sekä taitona siirtää ne opetukseen.

Ammatillisen opettajan hyvä opetustaito ja sen laadukkuus mainitaan useimmissa vastauksissa heti ensi riveiltä lähtien. Tästä voidaan päätellä, että nämä tekijät nähdään erityisen merkittävänä opettajan ammatillista asiantuntijuutta kuvaavina peruslähtökohtina. Opiskelijat eivät päädy ainoastaan toteamaan, että opettaja opettaa hyvin, vaan he myös selittävät hyvän ammatillisen opettajan opetustaidon laatuominaisuuksia.

Tunnit eivät olleet koko ajan semmosta puurtamista että kirjoitettiin esim. koko ajan vaan tehtiin ryhmätöitä, keskusteltiin porukassa ja sen sellaista. (21)

Oppitunnit olivat monipuolisia, monesta aiheesta saimme hyviä keskusteluja aikaan. Hän oli kiinnostunut meidän mielipiteistä ja vaikka asiat käsiteltiin paperista ja lukemalla, keskustelemalla ja laittamalla asiat puhemuotoon sisäistin asiat paljon paremmin. (63)

Vahva ammatillinen osaamis pohja antaa opettajalle lähtökohtaisesti mahdollisuuden arvostettuun auktoriteettiin ja tästä edelleen toimivaan auktoriteettisuhteeseen. Opiskelijat testaavat opettajaa omalla toiminnallaan ensimmäisten oppituntien kuluessa. Opettajan ammatillinen toiminta ja tilannehallinta näissä ”testitilanteissa” määrittelevät opiskelijan alustavaa käsitystä opettajan ammattitaidosta ja samalla ovat luomassa pohjaa auktoriteetin ja auktoriteettisuhteen laadulle.

Vaikka alussa oppilaat testasivat mitä opettajalle kärsii sanoa ja miten voi käyttäytyä, opettaja pysyi tyynenä ja jämäkkänä, eikä ollut liian ”kaveri” vaan nimenomaan Opettaja. Pian kaikki oppivat kunnioittamaan opettajaa reiluna ja oikeudenmukaisena. (63)

Kun oppitunteja on pidetty jo useampia, opiskelijat alkavat kiinnittää enemmän huomiota opetuksen erilaisiin laatutekijöihin, kuten oppituntien vaihtelevuuteen ja suunnitelmalliseen etenemiseen, asiantuntijuuden ajankohtaisuuteen, havainnollisuuteen, yksilöiden huomioimiseen, täsmällisyyteen, työrauhan ylläpitotaitoon sekä innostavuuteen.

Opettajan ammatillinen asiantuntijuus näyttäytyy opiskelijoille edellä mainittujen opetuksen laatutekijöiden valossa. Laatutekijöitä arvioidessaan he arvioivat samalla myös ammatillisen opettajan opetustyöhönsä saamaa koulutusta. Mitä enemmän opiskelijat näkevät opetuksen laadun olevan heille mieleinen ja oppimista edistävä, sitä pätevämmäksi ja paremman opettajankoulutuksen saaneeksi opettaja koetaan. Ammatillisesti pätevä opettaja nauttii opiskelijoiden kunnioituksesta ja hänen auktoriteettiaan arvostetaan.

Tunneista täytyy tehdä erilaisia, toiminnallisia jotta pysyy mielenkiinto ja kunnioitus opettajaa varten. (49)

Opiskelijasta tuntuu välillä, että hänen opettajansa on saanut opettajanpaperinsa muropaketista, mutta opetusvirheistä huolimatta opiskelija ei edes vaivaudu korjaamaan opettajan sanoja. Tuntien sisältö koostuu lähinnä opettajan tekemistä lyhennelmistä, jotka ovat suoraan kirjasta. Teoriakirjojen sisältö on opettajallekin yhtä hepreaa, eikä hän osaa edes selittää oppilaille mistä tunnilla on kyse. (18)

...Opettaja oli, kuin ei koskaan olisi opettanut mitään, tai ei olisi täysin perehtynyt opettamiseen tai aineeseen. Hänen opetus tapansa olivat tylsät. Aina aineen asiat opetettiin tietyllä tavalla, vaikka opettaja olisi voinut hyödyntää esim. ryhmätöiden tekoa. (14)

5.4.3 Sosiaaliset taidot

Tuloksekas oppiminen pohjautuu yleisimmin usean henkilön väliseen myönteiseen vuorovaikutustilanteeseen, jossa hyvät sosiaaliset taidot merkitsevät suurta osaa (esim. Kauppila 2007). Opiskelijoiden vastauksista on luettavissa hyvin selkeästi ammatillisen opettajan sosiaalisten taitojen tärkeys opetustilanteiden myönteisen vuorovaikutuksen luojana ja ylläpitäjänä. Opettajan osoittama ystävällisen aito välittäminen opiskelijoistaan on oppimista edistävän hyvän vuorovaikutuksellisen ilmapiirin perusedellytys. Aidosti välittävä opettaja kuuntelee opiskelijoita ja keskustelelee tai juttelee heidän kanssaan. Tällöin opiskelijat kokevat saavansa opettajalta arvostusta, ja vastavuoroisesti he itse arvostavat opettajaa. Johtopäätöksenä tästä voin olettaa, että opettajan ja opiskelijan molemminpuolinen korkea arvostussuhde kertoo samalla merkittävän myönteisestä opettajan auktoriteetista, ja tällöin myös perusteet kehittyvälle auktoriteettisuhteelle ovat olemassa (ks. Koskela 2003).

Opiskelija sanoi, että hänen opettajansa on iso tekijä hänen opiskelunsa huonoon menoon. Hän ei huomioi opiskelijaa, ei kuuntele, kun opiskelija yrittää kysyä kysymystä; ja mikäli opettaja kuuleekin kysymyksen, niin hän ei vastaa siltikään.

Opettaja ei neuvo häntä millään lailla ja sen takia opiskelijalla on opiskelut mennyt huonosti. (4)

Opiskelijat kuvaavat vastauksissaan myös tilanteita, jolloin opettaja on äreä ja totinen. Tällaisissa tilanteissa opiskelijat kokevat oppitunnin ilmapiirin ahdistavana ja vuorovaikututusta lamauttavana. Tästä voidaan päätellä, että opettajan hyväntuulisuus edistää toimivan vuorovaikutuksen ilmapiiriä.

Opettaja on ennen kaikkea joustava, rento ja mukava myös humorintajuinen jolloin jäykkä ja vakava ilme kasvoilta katoaa ja opettaminen on sekä oppilaille että opettajalle mukavampaa kun asiat sujuvat hymy huulessa. (45)

Hyväntuulisuus näkyy opettajasta reiluna ja ryhmän hengessä mukana olevana aitona käyttäytymisenä, mutta samaan aikaan opetustilanteissa säilyy kuri ja järjestys:

Opiskelija X on yksi opettaja Y:n oppilaista ja hän on ollut todella tyytyväinen opettajaansa joka on jaksanut katsella heidän leikkimielistä porukkaa ja ollut hengessä mukana, Hän ei ole tyhjää ressailla heille vaan antanu palautetta silloin kun on ollut aihetta ja pojat on sen kyllä ymmärtäny... Pari kertaa vuodessa he ovat käyneet virkistymispäivillä jossain reissussa kun on ollut vain mahdollisuus ja niistähän porukka on tykännyt. (23)

Opettajan hyvät sosiaaliset taidot synnyttävät onnistuneita vuorovaikutustilanteita, jotka edistävät opetustilanteissa luottamuksen ilmapiirin syntymistä. Luottamuksellinen ilmapiiri puolestaan herättää sekä opettajassa että opiskelijassa vastavuoroisia ystävällisyyden tunteita. Opiskelijat vertaavat vastauksissaan tällaisia ystävällisyyden tunteita jopa kaveruuteen, mutta oletettavasti he eivät tarkoita ystävyysuhdetta, vaan enemmänkin kaverillista toiseen suhtautumista. Opettajan ja opiskelijan välinen kaveruussuhde voitaneen täten nähdä myös yhtenä opettajan auktoriteettia vahvistavana tekijänä. Kaveruussuhde, niin kuin se tässä yhteydessä ymmärretään, voitaisiin käsittää myös auktoriteettisuhteena, jolloin kaveruus-käsite ilmentää yhtäläillä

opiskelijan arvostavaa asennetta opettajaansa kohtaan kuin opettajankin arvostavaa suhdetta opiskelijoitaan kohtaan.

Hän ei jätä opiskelijoita koskaan pulaan, vaan auttaa heitä saamaan stressin poistettua antamalla ohjeita, mitä sen poistamisen eteen voisi tehdä. Hänen opettamillaan tunneilla haluaa aina olla paikalla, eikä turhia poissaoloja tule, ja se vaikuttaa oppimiseen. Opettaja on sellainen, että häntä tulen ikävöimään koulusta lähdettyäni. (11)

5.4.4 Henkilökohtaiset ominaisuudet

Ihmisen henkilökohtaiset ominaisuudet liitetään usein persoonallisuus-käsitteeseen. Arkikielessä persoonallisuuden käsitettä käytetään laajasti, ja sillä voidaan viitata esimerkiksi ihmisen synnynnäisiin ominaisuuksiin, luonteenomaiseen toimintamalliin tai itse koettuun elämykselliseen persoonalliseen kokemukseen (esim. Berger & Luckmann 1994; Dunderfelt, Laakso, Peltola & Vidjeskog 1993; Eskola 1985). Vastauksissaan opiskelijat kuvaavat opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia lähinnä hänen ulkoisen toimintansa kautta rinnastaen sen opettajan henkilökohtaiseksi toimintamalliksi. Ammatillisen opettajan tapa tuoda opetustilanteissa esille omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan näyttäytyy opiskelijalle erittäin merkityksellisenä osana opettajan auktoriteettiasemaa, ja on näin edelleen vahvasti luomassa perustaa opettajan ja opiskelijan väliselle auktoriteettisuhteelle.

Opiskelijoiden kuvausten perusteella opettaja ilmentää henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ulkoisella käyttäytymisellään. Esimerkiksi puheen erilaiset sävyt ja voimakkuusasteet, ilmehtiminen ja kehon elekieli kertovat opiskelijoille, minkälainen opettaja on henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan.

...aamuisin kun molemmat tulevat kouluun, opettaja on nyrpeällä ja pahalla tuulella... (10)

Opettaja on välillä äkäinen ja vihainen oppilaille, mikä saa opiskelun maistumaan puulta. Hän haukkuu oppilaitaan tyhmiksi jos jotain asiaa ei ole opittu. (16)

Vastausten perusteella voidaan olettaa, että opiskelijat yleistävät opettajan yleisen ulkoisen käyttäytymisen hänen henkilökohtaisia ominaisuuksiaan arvottavaksi tekijäksi. Tällä näyttäisi olevan opettajan auktoriteettia heikentävä tai vahvistava osuus.

Näkeehän sen, ettei se opettaja nauti työstään tipan tippaa, koko ajan naama nurin perin... eikä kyllä yhtään kiinnostasta siis ei pätkän vertaa jaksaisi keskittyä kuuntelemaan sen opettajan valituksia. ”Tee sitä, tee tätä, ei saa seisoa tyhjän panttina, mene HETI tekemään sitä, tätä ja tuota!” (40)

Ammatillisen opettajan eettinen toiminta edellyttää, että hän huomioi ja kohtelee opetustilanteissa opiskelijoitaan tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti. Opiskelijoiden vastauksissa erityisen merkille pantavaa on se, kuinka tunteellisesti he itse kokevat ja tulkitsevat opettajansa ulkoista käyttäytymistä. Kokemusten ja tulkintojen pohjalta voi syntyä olettamuksia: esimerkiksi, että opettaja on muodostanut opiskelijoistaan suosikkilistoja, joiden mittarina toimii opiskelijan osaaminen ja opettajan opiskelijaan kohdistuvan mielenkiinnon määrä. Jos opiskelija kokee, että opettaja ei ole kiinnostunut tai pidä hänestä, vastavuoroisesti myöskään opiskelija ei näe opettajassaan kiinnostuksen kohteita. Tässä tapauksessa opettajan auktoriteetti voidaan ajatella olevan heikoilla perustuksilla. Opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde näyttäytyy tällöin opiskelijan näkökulmasta epätydyttävänä.

Ammatillinen opettajani on epämiellyttävä, ei huomioi minua ja pitää joitain oppilaita silmätikkuina. Oppilaat eivät ole hänen mielessään samanarvoisia tai tällaisen kuvan olen saanut ja muu luokka. (24)

Opettajalla on omat ”lellikkinsä” luokassa, joten opiskelija X ja monet muut opiskelijat jäävät huomiota ja opetusta vaille. (16)

Opettaja Y on ollu kaikille tasapuolinen eikä vain suosinut vain yhtä ja sortanu toista, Kannustanut kun on ollut tarvis.(23)

Omissa ajatuksissa kuten myös toistensa kanssa keskustellessaan opiskelijat pohtivat opettajan ulkoista käyttäytymistä yhdistämällä siihen arvostelevia pohdintoja hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja ennakoivat tällä tavalla tulevien oppituntien sujumista. Pohdinnoissa tarkastellaan ja peilataan omia tuntemuksia miettimällä ennakkoon, mitä opettaja tulee sanomaan tai on sanonut, ja mitä opettaja tulee olettavasti tekemään. Kaikki opiskelijan aiemmat henkilökohtaiset kokemukset ja mielipiteet liittyen opettajan ulkoiseen käyttäytymiseen opetustilanteissa ja siitä tehtäviin johtopäätöksiin hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ovat arvottamassa näitä tuntemuksia ja niiden muuttumista suuntaan tai toiseen. Opettajan käyttäytymistä pohtiessaan opiskelija omalta osaltaan luo ja ilmentää käsitystään opettajan auktoriteettiasemasta sekä opettajansa ja hänen välistä auktoriteettisuhdetta.

Kuka jaksaa kiinnostua mistään, mitä se opettaja sanoo, kun se on tiedossa, että sieltä ei tule muuta kuin huutoa, valitusta ja haukkuja muka huonosti tehdystä työstä! (40)

Opettaja kohtelee opiskelijaa kuin pikkulasta, joten he eivät tule hyvin toimeen keskenään... Välillä opiskelijasta tuntuu, että opettaja on ottanut hänet silmätikukseen, ihan vain sen takia, että hänellä sattuu olemaan vahvat mielipiteet... Yhden opettajan takia koko koulunkäynti on yhtä tuskaa. (18)

Kertomuksissaan opiskelijat painottavat opettajan oman yksilöllisen henkilökohtaisen opetustyylin rentoa näkymistä ja ennen kaikkea opetustyön motivaation, innon ja ilon aistittavuutta opetustilanteissa. He arvostavat ammatillisen opettajansa täsmällistä ja vastuullista omalle opetustyölleen paneutumista. Samalla tämä arvostus näyttäytyy heille opettajan itsearvostuksena. Kun opettaja näyttää arvostavan itseään, omaa persoonaansa ja työtä, kokevat opiskelijat tämän arvostuksena myös heitä itseään kohtaan.

Ammatillinen opettajani on asiantunteva, helposti lähestyttävä, reilu ja mukava. Tunneille oli mukava mennä koska tiesi saavansa hyvää opetusta ja vaikeatkin asiat ymmärsi lopulta. (21)

5.5 Toisen tutkimusvaiheen yhteenveto

Tutkimuksen toisessa vaiheessa olen syventänyt ideaalin ammatillisen opettajuuden käsitettä ja tarkentanut ammatti-identiteetin kehittymisen tarkastelua selvittämällä ammattikoululaisten vastausten perusteella, minkälaisista opetukseen liittyvistä tekijöistä ammatillisen opettajan auktoriteetti ja sitä kautta opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde rakentuvat sekä miten tämä ilmenee ammatinopetustilanteissa. Vastausten luokitteluperusteena olen käyttänyt neljää ammatillisen opettajuuteen liittyvää perustekijää: pedagogiset taidot, ammatillinen asiantuntijuus, sosiaaliset taidot ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Tutkimustulosten perusteella voidaan olettaa, että ammatillisen opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien pohjalta rakentuvien hyvien vuorovaikutustaitojen siivittämänä oppitunnille syntynyt toimiva vuorovaikutusilmapiiri ja sen ylläpitäminen nousevat opettajan auktoriteetin rakentumisen peruslähtökohdaksi. Hyviä vuorovaikutustaitoja voidaan pitää myös opetustyön arkitodellisuuteen perustuvan ideaalin ammatillisen opettajuuden lähtökohtana ja merkityksellisenä ammatti-identiteetin kehitystä vahvistavana tekijänä. Opettajan on omalla käyttäytymisellään ansaittava opiskelijoiden luottamus sekä häneen itseensä että opetettavaan ammattialaan yleensä. Se, mitä opiskelija kaikkienensa näkee, kokee ja tuntee opettajan sanovan ja/tai tekevän opetustilanteissa, arvottaa opettajan auktoriteettia ja luo perustaa toimivalle vuorovaikutusilmapiirille. Näiden perusteella mahdollistuu myös laadukas ja kehittymiskelpoinen auktoriteettisuhde. Tässä tutkimuksessa rajaan opettajan henkilökohtaisen käyttäytymisen rakentuvan hänen yleisen ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen ympärille eli kehon elekieleen, ilmehtimiseen ja puheen erilaisiin sävyihin sekä voimakkuusasteisiin.

Ulkoisen hyväntuulisen persoonallisen käyttäytymisen avulla ammatillinen opettaja luo opetustilanteisiin ystävällisyyteen ja aitoon välittämiseen perustuvan vuorovaikutusilmapiirin, joka parhaimmillaan synnyttää opiskelijoille luottamuksen ja turvallisuuden kokemuksen tunteita. Samalla opettaja nauttii

opiskelijoidensa arvostusta. Tällaisessa ilmapiirissä syntyy vapautuneita tilanteita, joissa kaikki oppitunnille osallistuvat opiskelijat rohkenevat kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan prosessoiden samalla ääneen omaa oppimistaan.

Kun ammatillinen opettaja on saanut vahvistuvan ammatti-identiteetin myötävaikutuksesta opetustilanteen vuorovaikutusilmapiiriin edellä mainituilla menettelyillä toimivaksi, lähtökohdat ammattikasvatukseen ja laadukkaaseen ammatinopettamiseen ovat olemassa. Opettajan ja opiskelijan toimiva auktoriteettisuhde avaa ammatilliselle opettajalle mahdollisuuden ja tilan toteuttaa opetustaan luovasti, omille ja oppilaitoksen arvoille sekä omalle henkilökohtaiselle tyylilleen sopivalla eettisellä tavalla. Tällöin hänen käsityksensä myös ideaalista ammatillisesta opettajuudesta on rakentunut arkitodellisuuden opetustilanteiden lähtökohtien perusteille. Opettajan auktoriteetti ja siten myös auktoriteettisuhde sekä todenperäinen käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät myönteiseen suuntaan ilman, että opettajan täytyy kaiken aikaa osoittaa omaa pätevyyttään tai tietoisesti pinnistellen ansaita opiskelijoiden arvostusta opetustilanteissa (ks. Stenberg 2011b, 22–24).

Pyrkimys epärealistisen ideaaliin opetustyön tekemiseen, joka näkyy kokoaikaisena ponnisteluna pätevyyden ja auktoriteetin osoittamiseksi, esimerkiksi autoritaarisen kurin pitämisenä ja oppituntien kaavamaisuutena tai opetettavaan aiheeseen liittymättömänä opiskelijoiden viihdyttämisenä, väsyttää opettajaa ja laskee hänen motivaatiotaan. Näin opettaja ei ole kiinnostunut oman työnsä tai ammatti-identiteettinsä kehittämisestä. Samalla työviihtyvyys kärsii. Opiskelijat kokevat opettajan käyttäytyvän epätyytyttävällä tavalla.

Ammatti-identiteettiään kehittävä ja myönteisen auktoriteetin ja auktoriteettisuhteen rakentamiseen kyennyt ammatillinen opettaja on paneutunut työhönsä innokkaasti ja nauttii opettamisesta. Tämä tulee esille opettajan työn täsmällisyytenä ja suunnitelmallisena toteuttamisena sekä opetettavan ammattialan tietouden päivittämisenä. Oppitunnit ovat opetusmenetelmiltään vaihtelevia ja ammattialan teorian tieto on yhdistetty taitavasti käytännön työtehtäväharjoituksiin. Opetustilanteet etenevät rennon

rauhallisesti ja opiskelijan yksilölliset oppimisen etenemiseen liittyvät tarpeet tulevat huomioiduksi. Opiskelijat arvostavat opettajan henkilökohtaista, hyvää ja laadukasta opetustaitoa, ja he kokevat viihtyvänsä oppitunneilla. Opetus- ja oppimisilmapiiristä on aistittavissa yleistä tyytyväisyyttä, joka heijastuu sekä opiskelijan että opettajan itsearvostuksena ja tyytyväisyytenä elämään yleensä. Oppimistulokset ovat erinomaisia. Ammatillinen opettaja on saavuttanut ideaalin opettajuuden määritelmää. Edellä kuvatun ideaalin hyvä auktoriteetti ja opetustilanne sekä siitä ilmentyvä toimiva ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde ei ymmärrettävästi voi olla jokapäiväinen, mutta kuitenkin vallitseva. Tällaisen suhteen vallitessa joskus väistämättä kohdattavat vastoinkäymisetkin kyetään kokemaan jokaisen ihmisen elämään sisältyvinä järjestyvinä asioina.

Kasvattaminen, erityisesti viitattaessa ammatissa toimimiseen ja yleensä elämää varten kasvattamiseen, vaatii ammatilliselta opettajalta kykyä ymmärtää omien elämäkokemusten merkitys hänen omassa ammattiin ja elämään kasvuprosessissaan. Kyetäkseen siirtämään opetuksessaan opiskelijoille nämä kokemukset kasvatukselliseksi neuvoiksi ja ohjeiksi opettajalta vaaditaan hyvien sosiaalisten perustaitojen ohella myös oman henkilökohtaisen arvomaailman ja oppilaitoksessa sekä opetuslalla yleensä vallitsevaan arvomaailmaan vastaavuutta (ks. Enlund, Luokkanen & Feld 2013).

Oppitunneilla onnistuneet vuorovaikutustilanteet ja tästä edelleen ilmenevä toimiva opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde mahdollistavat ammatillisen opettajan pedagogisen otteen vahvan säilymisen koko opetustapahtuman ajan. Ammatillisen opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen kehittyttyä edelleen myönteisemmäksi mukautuu opettajan pedagoginen toiminta vähitellen hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ilmentymäksi ja koko opetustyötä valaisevaksi taustatekijäksi. Tämä kuvaus voidaan ymmärtää myös ammatti-identiteetin kehittymisen kuvauksena ja se ilmentää samoin opettajan ideaalin ammatillisen opettajuuskäsitteen sisällön todenperäisyyteen perustuvaa ymmärtämistä.

Toisen vaiheen tutkimustuloksina voin todeta, että ammatillisen opettajan auktoriteettia sekä opettajan ja opiskelijan auktoriteettisuhdetta näyttävät määrittelevän kolme tekijää:

- 1) opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen,
- 2) toimiva vuorovaikutusilmapiiri ja sen ylläpitäminen sekä
- 3) onnistuneet opetus- ja kasvatustilanteet.

Nämä voisi edelleen tiivistää kahdeksi ulottuvuudeksi: henkilökohtainen käytös sekä sosiaaliset taidot. Ammatti-identiteetin kehittyminen ja todenperäisyyteen pohjautuvan ideallin ammatillisen opettajuuskäsitteen ymmärtäminen voidaan katsoa rakentuvan samoin näiden kahden taidon perustuksille (vrt. Remes 2007, 178).

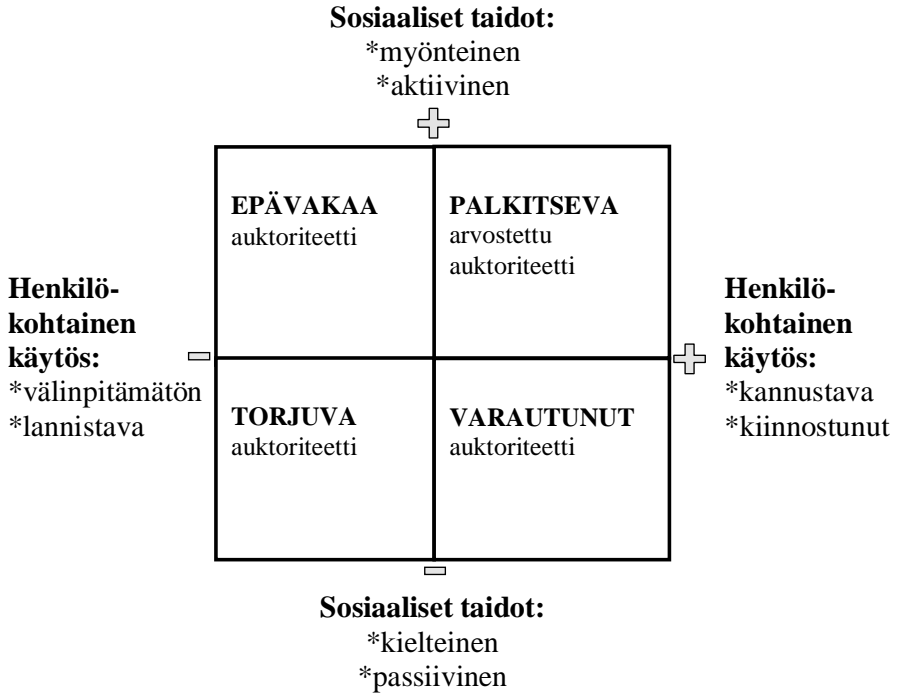
Tarkastellessani toisen vaiheen tutkimustuloksiani, voin havaita niissä yhtymäkohtia aiemmin esittelemäni Yarivin (2009) tutkimuksen johtopäätöksiin. Yariv (2009, 99–101) käsittää opettajan auktoriteetin ihmissuhteisiin perustuvana prosessina, jolloin opiskelija-opettajasuhde ja siihen liittyvät vahvoilla tunnetiloilla ladatut keskinäiset odotukset voivat joko vahvistaa tai heikentää opettajan ja opiskelijan välistä auktoriteettisuhdetta.

Tutkimustuloksissani voin havaita yhtymäkohtia myös Koskelan (2003) muodostamiin teorioihin. Koskelan (2003, 317–318) mukaan opettajan kannustavuus ja arvostava suhtautuminen ovat liitettävissä opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen ja motivaatioperustan vahvistumiseen. Hän toteaaakin opettajan piirteistä sosiaalisuuden ja innovatiivisuuden hyödyttävän opiskelijaa. Opettajan ominaisuudet muotoutuvat yhä uudelleen *opetusryhmän heterogeenisten ominaisuuksien kohtaamistilanteissa*. Opettajan taitavuus ei ole yksioikoisesti ennustettavissa, vaan se rakennetaan jokaisessa opetustilanteessa yhdessä erilaisten opetusryhmien ja opiskelijayksilöiden kanssa (Koskela 2003, 317). Koskela korostaa ammatillisen opettajan ja opiskelijan välisen neuvotteluyhteyden merkittävää asemaa vuorovaikutusta ylläpitävänä ja rakentavana elementtinä. Hän tunnistaa opetustilanteissa kahdentyyppistä puhetta: neuvottelupuhetta ja opetuspuhetta. Neuvottelupuheen hän määrittelee puheeksi, jonka tavoitteena on vastapuolen tunteminen.

Opetuspuheessa puolestaan painottuu informaation siirtäminen. (Koskela 2003, 153.)

Koskelan (2003) muodostamien teorioiden ja tämän tutkimuksen tulosten valossa ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin kehitystä ja todenperäisyyteen pohjautuvaa ideaalia ammatillista opettajuuskäsitettä voitaisiin tarkastella myös ammatillisen opettajan neuvotteluyhteystaitojen henkilökohtaisena oppimis- ja kehittämisprosesseina. Näitä prosesseja voidaan tarkastella myös Ricoeurin identiteettiteorian pohjalta hahmottamani ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän välisen sisäisen vuoropuhelun näkökulmasta. Tämän mukaan opettajan sisäistä neuvottelupuhetta on määrittämässä persoonallinen ammattiminä, jossa hän peilaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan omiin syvällisiin käsityksiin ja uskomuksiin omasta sisimmästä itsestään, eettisyydestään sekä arvoistaan oppien tunnistamaan perustellummin oman opettajaminänsä toimintoja. Ammatillisen minän määrittämässä sisäisessä opetuspuheessa ammatillinen opettaja tarkastelee omaa opettajuuttaan toimintaympäristöstään omaksumiensa toimintamallien perusteella.

Seuraavassa selvitän ammatillisen opettajan auktoriteetille merkityksellisten tekijöiden, henkilökohtaisen käytöksen ja sosiaalisten taitojen toimivuuden, ilmentymistä suhteessa opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen laadulliseen kehittymiseen. Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulosteni perusteella laajennan vielä tätä selvitystä tarkastelemalla näiden tekijöiden yhteyttä opettajan ammatti-identiteetin sekä opetustyön arkitodellisuuteen perustuvaan ideaalin ammatillisen opettajuuskäsitteen kehittymiseen. Laatamani nelikenttämalli (Kuvio 8) huomioi myös opettajan ammatillisen asiantuntijuuden ja pedagogiset taidot. Olen nimennyt nelikentän edustamat ammatillisen opettajan auktoriteettityypit varautuneeksi, epävakaaksi, torjuvaksi ja palkitsevaksi auktoriteettityypeiksi. Kuviota luettaessa on huomattava, että tyypit eivät välttämättä esiinny ”puhtaina” vaan opettajan henkilökohtaisen käytöksen ja sosiaalisten taitojen laadusta riippuen tyyppien ominaispiirteet voidaan nähdä vahvuudeltaan eriasteisina.



Kuvio 8. Ammatillisen opettajan auktoriteettityypit.

Varautunut auktoriteetti

Ammatillisen opettajan henkilökohtainen käytös on opiskelijoiden silmissä sopivaa, hän kannustaa ja pyrkii osoittamaan kiinnostustaan opiskelijoihin, mutta hänen sosiaaliset taitonsa eivät ole opetustilannetta edistäviä. Opettajan ammattitaito näyttäytyy rutiininomaisesti pidettyinä jäykkinä oppitunteina ja tiukkana pitäytymisenä oppimateriaaliin tai työselosteisiin sekä joustamattomuutena opiskelijoita kohtaan. Opettaja on opetustilanteessa torjuvan oloinen, syrjään vetäytyvä ja voi keskittää huomionsa muihin asioihin, esimerkiksi tietokoneyöskentelyyn. Opetustilanteissa ei synny vuorovaikutuksellista keskustelua, joten opettaja jää opiskelijoille vieraaksi. Opiskelijat eivät koe

opettajaansa ammattiin ja elämään kasvattajana. Opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhte voidaan tässä nähdä vielä kehitysvaiheen alussa olevana ja helposti haavoittuvana.

Varautuneen auktoriteettityypin opettajan oma ammatti-identiteetti ja hänen käsityksensä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta eivät vielä ole selkeytyneet. Nämä opettajat ovat yleensä uransa alkuvaiheessa olevia ja sekä auktoriteettisuhteen laatu kuin myös ammatti-identiteetti ja realistinen käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät lisääntyvien työvuosien ja kouluttautumisen myötä.

Epävakaata auktoriteettiä

Ammatinopetustilanteissa vallitsee periaatteellisesti myönteinen ja aktiivinen vuorovaikutustilanne, mutta ammatillisen opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen ei ole opiskelijoiden silmissä opettajalle soveltuvaa tai mielekästä. Opettajan työn ammatillisuus ei ole näkyvässä. Opettaja saa kyllä opiskelijat pysymään – ja ehkä viihtymäänkin – opetustilanteessa, mutta muilla tekijöillä kuin ammatillisella asiantuntijuudella tai pedagogisilla taidoilla. Opetustilanteissa tehdään usein opetettavaan aiheeseen liittymättömiä tehtäviä, esimerkiksi katsotaan elokuvia tai selataan internetiä muussa kuin oppimistarkoituksessa. Opettaja voi myös luennoida lennokkaasti omista kiinnostuksen aiheistaan havaintomateriaaliensa avustamina, joten opiskelijat eivät koe saavansa ohjeita ja neuvoja opiskelemaansa ammattia tai yleensä elämää varten. Tällaisessa tilanteessa ammatillinen opettaja ei nauti opiskelijoiden arvostusta, ja näin ollen hänen auktoriteettiasema jää hyvin hauraaksi, melkein olemattomaksi, eikä ammattiin oppiminen edisty. Opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen kehittymismahdollisuudet ovat arveluttavat, koska opettajan persoona jää opiskelijalle vieraaksi.

Epävakaan auktoriteettityypin opettaja on joko aivan vasta uransa alkuvaiheessa oleva tai useita vuosia, jopa vuosikymmeniä opetustyötä tehnyt opettaja. Uransa alkuvaiheessa oleva opettaja ei vielä ole hahmottanut omaa ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiään (kuka minä olen ihmisenä ja opettajana sekä mitä

haluan työlläni saada aikaan) ja todennäköisesti hän ei vielä ole suorittanut ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja. Hänen käsityksensä ideaalista ammatillisesta opettajasta perustuvat epätodellisiin mielikuviin, joiden taustalla ovat hänen ajan kuluessa värittyneet kokemuksensa omista lapsuus- ja nuoruusajan opettajista sekä oppimistilanteista. Samoin kuin varautunutta auktoriteettia edustavalla opettajatyypillä, myös epävakaata auktoriteettia edustavalla opettajatyypillä on edelleen hyvät mahdollisuudet kehittää ammatti-identiteettiään ja auktoriteettisuhdettaan työvuosien lisääntyessä sekä kouluttautumisella. Tällöin myös käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyy oppilaitoksen arkitodellisuutta vastaavien mielikuvien perustuksille.

Useita vuosia opetustyötä tehnyt opettaja, jonka käyttäytymistä opetustilanteissa kuvataan epävakaana auktoriteettina, on saattanut opiskelijoiden mielestä olla aiemmin urallaan hyvinkin tyydyttävä opettaja, mutta pitkän opettajauran kokemustensa myötä hän on väsynyt työhönsä. Tähän voi olla syynä esimerkiksi juuri ensimmäisen tutkimusvaiheen tuloksissa ilmennyt liian ideaaliin opettajuuteen ja työntekoon pyrkiminen tai uran aikana koettu muiden työhön liittyvien tekijöiden suuri kuorimittavuus. Kyetäkseen hoitamaan työnsä, opettaja on pukeutunut ensimmäisessä tiututkimusvaiheessa esille tulleeteseen suojakilpeen. Hän on pyrkinyt toimimaan opetustilanteissa itsekkäästi, ja ei ole ottanut huomioon opiskelijoiden tarpeita, esimerkiksi viihdyttämällä itseään oppitunneilla omilla kiinnostuksen kohteilla.

Torjuva auktoriteetti

Ammatillisen opettajan henkilökohtainen käytös ei ole opiskelijoiden silmissä opetustilanteeseen soveltuva ja hänen sosiaaliset taitonsa ovat heikot. Opettajan opetustyöhön soveltumaton henkilökohtainen käytös ilmenee opetustilanteista myöhästelemisinä, epätäsmällisyytenä ja pahantuulisena piittaamattomuutena, mikä on nähtävissä myös opettajan ilmeistä ja eleistä. Opettaja ei osoita olevansa kiinnostunut työstään tai opiskelijoistaan. Hän ei toiminnoillaan millään tavalla ilmennä ammatillisuuttaan eikä halua antautua läheiseen vuorovaikutukseen

opetustilanteissa. Opiskelijat eivät ole motivoituneita ammatinopiskeluun ja heidän huomionsa on keskittynyt muihin asioihin tai he ovat jääneet kokonaan pois tunneilta. Sekä opettaja että opiskelijat eivät näytä arvostavan opetettavaa ammattialaa. Tällaisessa tilanteessa perusteet opettajan vahvalle auktoriteetille ja laadukkaalle auktoriteettisuhteen kehittymiselle ovat erittäin heikot, koska opiskelijat eivät näe opettajassaan arvostuksen kohteita.

Samoin kuin epävakaa auktorityypin opettaja on torjuvan auktorityypin opettajan joko vasta uransa alkuvaiheessa tai jo pidemmän aikaa opetustyössä toiminut. Uransa alkuvaiheessa oleva torjuvan auktoriteettityypin mukainen opettaja ei ole vielä hahmottanut omaa ammatti-identiteettiään ja hän voi olla epävarma opettajan uransa jatkamisesta. Hänen ideaalit ennako-odotuksensa ammatillisen opettajan työstä ovat romahtaneet ja pettymys on ollut suuri heti uran alussa. Pyrkimystä ideaaliin opettajuuteen ei romahduksesta johtuen ole nähtävissä, pikemminkin opiskelijat näkevät hänen toimivan päinvastaisella tavalla. Mahdollisuudet ammatti-identiteetin kehittymiseen ja todenperäisen ideaaliin ammatillisen opettajuuskäsitykseen ovat kuitenkin mahdollisia kouluttautumisella ja työyhteisön tuen avulla. Todennäköistä voi olla myös se, että opettaja ei jatka uraansa, vaan siirtyy muihin tehtäviin.

Pidemmän työuran tehneellä torjuvan auktoriteettityypin opettajalla on epävakaiseen auktoriteettityyppiin verrattavissa olevia samansuuntaisia, ja oletettavasti vieläkin kielteisempiä kokemuksia työuraltansa, jotka ovat nähtävissä hänen epätyytyttävän käyttäytymisensä taustalla. Opettaja pukeutuu samalla tavalla suojakilpeen kuin epävakaa auktorityypin opettaja, mutta tämän kilven avulla hän ei pyrikään viihdyttämään itseään vaan enemmänkin jumittuu suuren tunnekuorman alla näköalattomuuteen, jossa kuva mielekkäämmästä opetustyön tekemisen mahdollisuudesta on vähäinen. Käsitys omasta ammatti-identiteetistä ja ideaalista ammatillisesta opettajuudesta näyttäytyvät hänelle yhdentekevinä. Opettaja ei jaksakaan nähdä mitään omaan työhönsä liittyviä tekijöitä, jotka kehittäisivät opetustyötä ja lisäisivät työnteon mielekkyyttä.

Palkitseva auktoriteetti

Opiskelijat kokevat oppimistilanteet mielekkäiksi, joka on nähtävissä hyvinä oppimistuloksina. Opettajan henkilökohtainen käytös miellyttää opiskelijoita ja hyvien sosiaalisten taitojen avulla hän kykenee saamaan aikaan oppimista edistävän vuorovaikutusilmapiirin. Opiskelijat nauttivat opettajan kunnioitusta ja arvostavat opettajan kaikenlaista toimintaa opetustilanteissa. Opettaja edustaa heille ihannetta niin ihmisenä kuin opetettavan alan ammattilaisenakin. Opettajan auktoriteetti on jo nykyisellään vahva ja hänen ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhte toimii. Mahdollisuudet aseman ja suhteen edelleen kehittymiselle ovat olemassa. Opettaja nauttii opiskelijoiden arvostusta. Hän on motivoitunut ja halukas kehittämään työtään.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulosten perusteella palkitsevan auktorityypin ammatillinen opettaja voi olla vielä uransa aivan alussa, joitakin vuosia opettajana ollut tai jo pidemmänkin työuran tehnyt. Hänen ammatti-identiteettinsä ja käsityksensä ideaalista ammatillisesta opettajuudesta on muodostunut tai muodostumassa elämäkokemuksen, nykyisen tai aikaisemman työuran ja ammatillisen opettajakoulutuksen kuluessa koetuista tärkeistä asioista. Työssään opettaja haluaa olla aktiivinen ja ahkera, hän pyrkii kehittämään pedagogista ja kasvatuksellista osaamistaan. Hän on myös kiinnostunut opiskelijoistaan ja haluaa oppia tuntemaan heidät hyvin. Hän toimii mielellään työyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä ja samaan aikaan pitää myös huolta omasta kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnistaan.

6 POHDINTA

”Mistä on hyvät opettajat tehty?

*Motivaatiosta ja kannustuksesta,
mielipiteistä ja huomioista,
iloisuudesta ja huumorista,
järkevydestä ja neuvoista,
rajoituksista ja jäämäkkydestä.*

Niistä on hyvät opettajat tehty.”

(2)

Tässä tutkimuksessa olen etsinyt käsitystä ideaalisesta ammatillisesta opettajuudesta selvittämällä ensin opettajien kertomusten valossa ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä työuran kuluessa sekä heidän käsityksiään ideaalin ammatillisen opettajan työstä. Tämän jälkeen olen suunnannut tarkasteluni ammattikoululaisiin ja päätenyt tarkastelemaan opiskelijan ja ammatillisen opettajan välistä auktoriteettisuhdetta opiskelijoiden ääntä kuunnellen. Tutkimusmatkani edessä molemmat pääkäsitteet, ammatti-identiteetti ja auktoriteetti, ovat näyttäneet hyvin monimutkaisina ja kompleksisina käsitteinä.

Nämä käsitteet auttavat ymmärtämään ideaalia ammatillista opettajuutta ja antavat välineitä ammatillisen opettajuuden kehittämiseksi. Silti ideaali opettajuus käsittää paljon muitakin opettajuuden piirteitä, joita esittelen tässä luvussa. Tutkimuksessani olen rajautunut mielestäni olennaisimpiin ideaalin opettajuuden sisältöihin.

6.1 Ideali ammatillinen opettajuus ammatti-identiteetin ja auktoriteettisuhteen valossa

Ammatillisen opettajan identiteetin rakentuminen on elämän mittainen tehtävä ja täten se on myös sisäisen ristiriidan ja keskeneräisyyden sietämistä (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Kukaan meistä ei voi olla valmis, ja usein juuri itselle asetetut vaatimukset täydellisestä opettajuudesta voivat itse asiassa estää opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä ja ihmisenä kasvua. Ensimmäinen toteamukseni vastaa Heikkisen (1999) kuvailemaa eräänlaista opettajien vahvuuden oireyhtymää. Opettajan työskennellessä persoonallaan toisten hyväksi hänen on vaikeaa löytää tilaa omalle keskeneräisyydelleen.

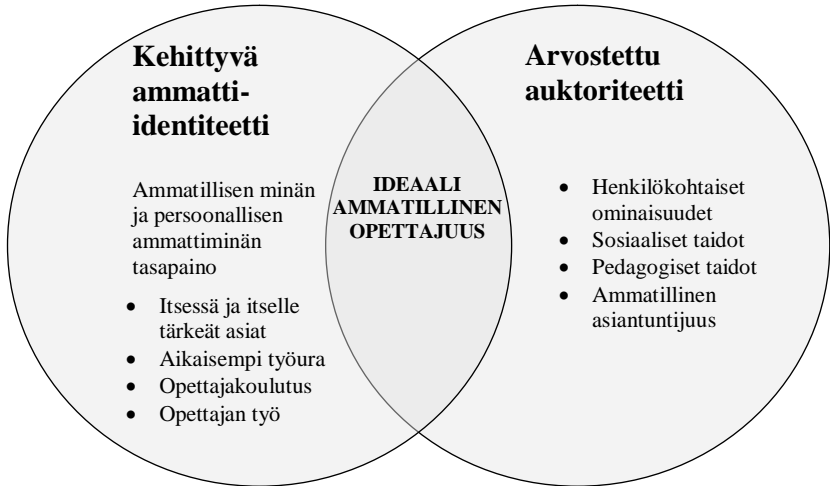
Se, että ammatillinen opettaja kokee olevansa opetustilanteissa ”tilanteen herrana” tai ”johtajana”, on yksi opetustyössä jaksamisen ja kehittymisen ydinasia. ”Herrana” tai ”johtajana” oleminen ei tarkoita käytännön kurinpitoa, vallankäyttäjän auktoriteettia, vaan opettajan oman itsen sekä siihen sisältyvän eettisesti hyväksyttävän henkilökohtaisen käytöksen merkityksellisyyden tiedostamista ja tämän tietouden soveltamista opetustyöhön (ks. Blomberg 2008, 15; Harjunen 2002; Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2010).

Tutkimustulosten perusteella voin olettaa, että ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhte saa parhaimmat mahdollisuudet kehittymiseen silloin, kun arvostavasta kohtaamisesta seuraavan vuorovaikutustilanteen lähtökohtana toimivat opettajan henkilökohtaiset myönteiset ominaisuudet, toimiva tunneälytaito ja hyvät sosiaaliset taidot (ks. esim. Goleman 2006; Isokorpi 2004; 2006; Siegel 2012). Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettajan on kyettävä luomaan oma henkilökohtainen työn tekemisen tyyliinsä sisäisen identiteettivuoropuhelun avustamana. Tällä tavalla työn tekemisen tyyli on sopusoinnussa myös opettajan synnynnäisen temperamentinkin kanssa (ks. Keltinkangas-Järvinen 2001; 2008; Kokkonen 2010). Opetustilanteissa hyvin toimivan vuorovaikutusilmapiirin tuloksena opiskelijat kunnioittavat ja arvostavat opettajaansa. Opettajaa ihannoidaan sekä ihmisenä että opettamansa ammattialan asiantuntijana. Opettaja on arvostettu auktoriteetti.

Ammatillisen opettajan käydessä sisäistä vuoropuheluaan kahden identiteettiminän, ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän kesken, pohtii hän samalla suhdettaan opiskelijoihin. Näistä pohdinnoista peilautuu myös opettajan auktoriteettiasema opetustilanteissa. Ammatti-identiteetin aktiivinen kehittäminen ja kehittyminen ovat opetustyössä jaksamisen ja onnistumisen perusta, josta avautuu mahdollisuudet mielekkään, myönteisen ja toimivan auktoriteettisuhteen kehittämiseksi, kasvattamiselle ja vahvistamiselle. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna kokoaikainen identiteettityö on kokoaikaista auktoriteetin luomis- ja kehittämistyötä. Samanaikaisesti opettaja lähenee ideaalia ammatillista opettajuutta.

Ammatillinen opettaja toimii opiskelijoidensa peilinä, josta peilataan sekä omaa henkilökohtaista että opiskeltavan ammatin arvomaailmaa. Tutkimukseni toisen vaiheen tuloksissa ilmennyt ammattikoululaisten voimakas tunteenomainen suhtautuminen ammatinopetustilanteisiin ja opettajan henkilökohtaiseen käyttäytymiseen tukee tätä johtopäätöstä (ks. Moore & Kuol 2007). Opiskelijan identiteettityö näyttäytyy samansuuntaisena kuin edellä kuvaamani ammatillisen opettajan sisäinen identiteettikeskustelu.

Tutkimukseni käsitteellisissä lähtökohdissa esittelin alkuluvussa kuvion ideaalista ammattiopettajuudesta (ks. kuvio 2). Saamieni tulosten pohjalta esitän ideaalia ammatillista opettajuutta tarkemmin määrittävät tekijät kuviona 9. Ammatillisen opettajan hyvä ammatti-identiteetti ja arvostettu auktoriteetti saavat näin konkreettiin toimintaan perustuvat määritelmät, ja matka kohti ideaalia ammatillista opettajuutta on alkanut edetä.



Kuvio 9. Idealia ammatillista opettajuutta määrittävät tekijät tulosten tarkentamana.

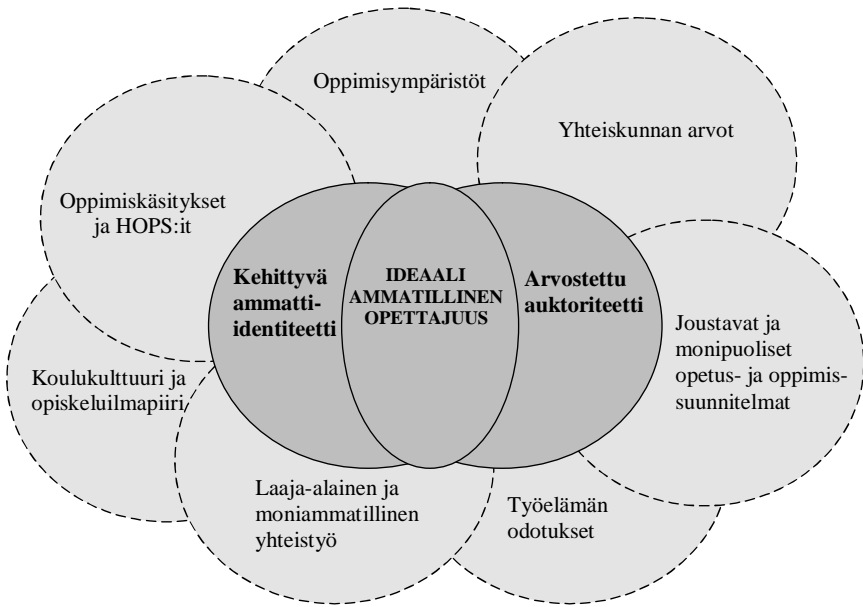
6.2 Kohti ideaalia ammatillista opettajuutta

Tarkastellessani tuloksiani sekä aiempia ammatillista opettajuutta ja sen haasteita koskevia tutkimuksia (esim. Heikkinen 1997a; 1997b; Koskela 2003; Lahtiranta & Penttilä 2006; Paaso 2010; Vertanen 2002; Vähäsantanen 2013) saatoin todeta, kuinka moniulotteinen ideaali ammatillinen opettajuus on. Tutkimukseni empiria keskittyi pohtimaan ammatillista opettajuutta henkilökohtaisella tasolla. Tavoiteltavaa on, että jokainen ammatillinen opettaja pyrkisi tekemään matkaansa kohti ideaalia ammatillista opettajuutta työkaluinaan hyvä, kehittymiskykyinen ammatti-identiteetti ja arvostettu auktoriteettiasema. Näistä tekijöistä muodostuu ideaalin opettajuuden ydin, mutta laajemmin tarkasteltuna kyse on monen tekijän vyyhdistä. Ideaali ja hyvä opettajuus on ollut pitkään tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (Arnon & Reichel 2007; Grollmann 2008; Komarraju 2013; Miron 1983; Phelps & Benson 2012; Pozo-Munoz, Rebollosa-Pacheco & Fernandez-Ramirez

2000; Tyler 1964), ja sen kattavaa määrittelyä on epäilty ja kyseenalaistettu (Kember, Doris, Leung & Kwan 2002; Ornstein 1976). Ei myöskään ole pidetty itsestään selvänä, että ideaalin opettajuuden määrittely voisi parantaa opetusta (esim. Kember ym. 2002; Price, Handley, Millar & O'Donovan 2010; Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths 2000).

Hyvää ja ideaalia opettajuutta säätelevät muiden muassa vallitsevat oppimiskäsitykset (esim. Anderssona & Anderssona 2005; Nielsen 2007; Simpson & Beckett 2013; ks. myös Mezirow 2000), joustavat opetussuunnitelmat (mukaan lukien opiskelijoiden henkilökohtaiset, yksilöllistetyt opetus- tai oppimissuunnitelmat) (Miettinen, Piha & Pynnönen 2009; Solberg, Phelps, Haakenson, Durham & Timmons 2012) ja koulu yhteisön kulttuuri sekä oppimisilmapiiri (esim. Hargreaves 1996). Yhä enemmän ammatillinen opettajuus merkitsee monialaista ja -amatillista yhteistyötä (ks. esim. Eerola & Majuri 2006), ja siinä mielessä myös uudet oppimisympäristöt sekä erilaiset oppilaitoksen ulkoiset verkostot ovat osa opettajuutta (Aarkrog 2005; Farnsworth & Higham 2012; Hagera 2004; Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen & van de Wiel 2010; Lindberga 2003; Salo 2012). Ideaalia opettajuutta muokkaavat pohjimmiltaan yhteiskunnan arvopäämäärät, sen painottamat tehtävät ja resurssit sekä työelämän odotukset (esim. Välijärvi 2006; 2007).

Näiden pohdintojeni perusteella olen laajentanut ideaalin opettajuuden kuvausta (ks. Kuvio 10). Ajatus ideaalin ammatillisen opettajuuden saavuttamisesta vaikuttaa tämän kokonaiskuvauksen valossa erittäin haasteelliselta. Tarkastelua voisi edelleen laajentaa ja ottaa huomioon myös ammatillisten opiskelijoiden erityisyyks yksilöllisine kehitysvaiheineen, erilaisine elämäntilanteineen ja oppimishistorioineen, vaihtelevine motivaatiotekijöineen sekä oppimisvalmiuksineen (ks. esim. Bergeron 2008; Mittendorff, den Brok & Beijaard 2011). Lisäksi sitoutuminen ammatilliseen opiskeluun ei aina ole itsestään selvää (ks. Cacciatore 2007; Kauffman 2001; Osher, Bear, Sprague & Doyle 2010; Teräs & Lasonen 2012; Vertanen 2007).



Kuvio 10. Laajennettu kuvaus ideaalia ammatillista opettajuutta määrittävistä tekijöistä.

Perinteisten ammatillisen koulutuksen alojen, esimerkiksi tekniikka ja liikenne, opettajilla on korkea ikärakenne, jolloin haasteeksi on muodostunut se, miten näiden alojen ammatilliset opettajat pysyvät moniulotteisessa työkentässään työhönsä myönteisesti suhtautuvina ja kehityksen mukana etenevinä ammattiopetustyön kehittäjinä (Vertanen 2002; ks. myös Heikkinen 1997a; 1997b; Vähäsantanen 2013). Vertasen toteamukset ovat edelleen ajankohtaisia, ja niihin voidaan vielä rinnastaa jo aiemmin mainitsemani Paason (2010, 208–210) esittämä ammatillisen opettajan dynaamisen tulevaisuuden työnkuvan mahdollinen toteutuminen. Paaso on rakentanut ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvauksensa heikkojen signaalien, tulevaisuuskuvien ja tulevaisuuden kehityssuuntien vaatimusten mukaisesti neljään työnkuvaihealueeseen: koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja,

opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä ammattialan vastuullinen kehittäjä (ks. myös Helander 2009, 5–6).

Voitaneen perustellusti todeta, että ammatillisen opettajan pyrkimys ideaaliin ammattiopettajuuteen edellyttää onnistunutta toimintaa monella tasolla: menestyksenkäs tai tyydyttävä suhde omaan henkilökohtaiseen osaamiseen, opiskelijoihin, koulu yhteisöön sekä laajemmin yhteiskunnan ja työelämän odotuksiin vaatii moniosaamista, eikä pettymyksiltä tai epäonnistumisilta voi välttyä.

Silti, niin vaikeaa ja lähes mahdotonta kuin onkin tavoitella ideaalia opettajuutta, sen määrittely ja hahmottaminen on tie oman opettajuuden kehittämiseen. Ideaalin opettajuuden luonnehdinnan ei pidä merkitä tavoitetta, johon jokaisen ammatillisen opettajan tulisi päästä. Täydellisyys vaatimuksesta on hyvässä opettajuudessa kyettävä luopumaan – hyvä opettaja ei vaadi itseltään eikä oppilailtaan täydellisyyttä. Silti jatkuva oman toiminnan reflektointi ja pyrkimys kehittää omia toimintoja muodostavat tien onnistumisen kokemuksiin. Ideaalien pohtiminen on tärkeää, sillä niiden tehtävänä on antaa suuntaa käytännön kasvatustoiminnalle (Wihersaari 2010, 288). Uudet haasteet voidaan nähdä innostavina ja rikastuttavina.

Tiellä kohti ideaalia opettajuutta tärkeää on myös säilyttää herkkyyks omalle itsearviointille sekä myös opiskelijoilta ja työyhteisöltä saatavalle palautteelle (Poulou 2007; Price ym. 2010). Vaikka jokaisen opettajan ja opiskelijan näkemys hyvästä tai ideaalista opettajuudesta onkin hyvin henkilökohtainen, ehkä jopa ristiriitainen, näitä käsityksiä tutkimalla voidaan saada arvokasta lisää opettajuuden kehittämiseksi. Opiskelijoiden ja opettajien näkemysten selville saamiseksi tarvitaan luotettavaa ja vertailukelpoista tietoa antavia aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Saatu tieto, ja ennen kaikkea sen monipuolinen ja järjestelmällinen hyödyntäminen, edistävät opettajan sekä opiskelijoiden välisen myönteisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä ja lisäävät opiskelumotivaatiota. Reflektoimalla samaansa palautetietoa opettaja voi kehittää omaa pedagogista osaamistaan. Onnistuneen reflektoinnin avulla kehittämistyö voi lisätä työhyvinvointia ja jopa voimaannuttaa

opettajaa. (Bordelon, Phillips, Parkison, Thomas & Howell 2012; Epting ym. 2004; Komarraju 2013; Saville, Zinn, Brown & Marchuk 2010; Spencer & Schmelkin 2002).

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Huotelinin (1996, 20–21) mukaan käsitys tiedosta objektiivisena maailman heijastumana perustuu käsitykseen yhden totuuden olemassaolosta ja käsitykseen tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta (ks. myös Lincoln & Denzin 1994). Objektiivisuudella voidaan tämän lisäksi tarkoittaa tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja etäisyyttä tutkimuskohteesta. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on kuitenkin jossain määrin väistämätöntä ja yhden totuuden sijaan tulisi pikemminkin puhua eri näkökulmista, perspektiiveistä ja orientoitumistavoista (ks. myös Laine 2004). Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan kahden käsitteen, reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Validiteetti eli pätevyys viittaa yleisesti siihen, miten hyvin tutkimus tai mittari kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa mittauksen tarkkuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 231–233.) Nykyään erityisesti laadullisessa tutkimuksessa näiden kahden käsitteen nähdään kietoutuvan toisiinsa, vaikka ne voidaankin analyttisesti erottaa toisistaan. Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan yhä useammin yleisesti koko tutkimuksen ja tutkimusprosessin arviointia eikä enää pelkästään tutkimustulosten ja todellisuuden jonkinlaista vastaavuutta (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 133).

Postmodernissa ajassa validiteetin tarkastelun tueksi on kehitetty vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden pätevyys ymmärretään perehtymällä esimerkiksi tutkimuksen arvioitavuuteen, seurattavuuteen (*dependability*), uskottavuuteen (*trustworthy for, credibility*), vakuuttavuuteen (*plausibility*), perusteltavuuteen (*accountability*), luotettavuuteen tai käyttövarmuuteen (*rely on, reliable*) ja vahvistettavuuteen (*confirmability*). Näissä kuvauksissa hyväksytään tietämisen epävarmuus ja se, että täydellistä totuutta ei voida esittää, koska tutkimustulosten tulkintaan sisältyy aina

järkiperäisen päättelyn ohella myös ajan ja kontekstin mukaan muuttuvia näkökulmia. (Ronkainen ym. 2011, 135; ks. myös Lincoln, Lynham & Guba 2011). Tutkimuskirjallisuudessa validiteettia tarkastelevien vaihtoehtoisten käsitteiden kehittymisen taustalla on käyty runsaasti keskusteluja (esim. Guba & Lincoln 2005; Hammersley 2008; Lather 2001; Lincoln & Guba 1985; Lincoln, Lynham & Guba 2011; Longino 1990; Yetman 1994). Näistä värikkäistä poststrukturalistisista tietokeskusteluista huolimatta ollaan kuitenkin yksimielisiä siitä, että huolellinen tutkimusprosessin kuvaus nousee laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioinnin peruslähtökohdaksi (esim. Tobin & Begley 2004, 394; Tuomi & Sarajärvi 2004).

Tämän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto koostuu kahdentoista ammatillisen opettajan kertomuksesta, joita tulkitsein narratiiveina. Näin ollen ensimmäinen vaihe voidaan määritellä myös kerronnalliseksi tutkimukseksi. Matti Hyvärinen (2007a) määrittelee kertomuksen tietämisen muodoksi, joka on yksi ihmisen tärkeimmistä välineistä ajallisuuden ymmärtämisessä. Kertomukset ovat kommunikaatiota ihmisten välillä ja jäsentävät eettistä paikkaamme maailmassa. Hyvärisen mukaan kertomus on myös vuorovaikutuksen väline. Kertomalla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia, luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä. Kertomus vastaa kysymykseen *kuka minä olen*. Joskus sanotaan, että kertomukset avaavat näkökulman ihmisen subjektiiviseen kokemukseen ja sisäiseen maailmaan. Hyvärisen mielestä varmasti näinkin voidaan ajatella, mutta silloin romantiikan harha on lähellä. Hän näkee kertomuksen sosiaalitieteellisen tutkimuksen idean siinä, että kertomuksilla on kulttuurisesti jaetut mallit, perinteet ja lajityypit. Tämän tutkimuksen osalta ammatillisten opettajien kertomukset rakentuvat tietyn todellisuuden mallin mukaan, joita pyrin ymmärtämään luovasti oivaltavan tulkinnan avulla. Edelleen Hyvärinen jatkaa, että kertomus ei ole koskaan itsestään selvästi vain yksityinen ja vain subjektiivinen. Tutkimus voikin olla kiinnostunut juuri niistä monista ”sosiaalisista äänistä”, jotka kussakin kertomuksessa nousevat esiin. Kertominen on kulttuurisesti jäsentynyttä silloinkin, kun kerrotaan yksityisimmistä kokemuksista. Yksilöllisyys ja

subjektiivinen merkitys avautuvat siis vain avaamalla kertomuksen sosiaalisesti jaettuun kerrokseen (ks. myös Hyvärinen 2007b).

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa pyrin sen tuottamien tulosten ymmärtämiseen narratiivisessa viitekehyksessä. Laadullinen analyysimenetelmä toimi päätelmien tekemisen tukena. Mäkelän (1990) mukaan aineistotyypistä riippumatta tutkimuksessa olisi kiinnitettävä huomiota ainakin kolmeen seikkaan: Ensinnäkin tutkimuksella kerätyllä aineistolla tulee olla merkittävyttä sekä selvä yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka. Toiseksi aineiston tulee olla riittävää ja sen analysointi on suoritettava kattavasti. Kolmanneksi aineiston analysointia on voitava arvioida ja se on pystyttävä toistamaan. Kuvatussa näitä kolmea seikkaa Lincoln, Lynham ja Guba (2011) käyttävät käsitteitä (1) oikeudenmukaisuus (*fairness*): tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kaikkien asianosaisten mielipiteet, näkökulmat, arvot, vaatimukset, huolenaiheet ja äännet tulisi olla esillä, (2) ontologinen ja opetuksellinen autenttisuus (*ontological and educative authenticity*): tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kaikkien asianosaisten tietoisuudentaso kohoaa sekä (3) katalyyttinen ja taktinen autenttisuus (*catalytic and tactical authenticity*): tutkimusprosessiin osallistuvien ohjaajien kyky johdatella ja kasvattaa itse tutkijaa havaitsemaan tutkimusilmiönsä syvyys sekä sen tuottaman tiedon rakentuminen ja yleistettävyyys huomioiden samalla myös ohjaajien omat intressit ja kasvu.

Tarkasteltaessa ensimmäisen tutkimusvaiheen vaikuttavuutta sekä sen yhteiskunnallista ja kulttuurista paikkaa, on pyrkimykseni ollut saada valtakunnallisesti tärkeän ammattiryhmän, ammatillisten opettajien, ääni kuuluville. Luku 2 kuvaa ammatillisten opettajien tekemän yhteiskunnallisesti merkittävää työtä. Opettajat opettavat eri ammattialoilla tarvittavia suoritustason ammattilaisia, jotka puolestaan omalla työllään mahdollistavat Suomen kansantalouden kiertokulun. Aineiston riittävyyttä ja kattavuutta tarkasteltaessa voidaan Laineen (2004, 239) mukaan puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineistoa on tarpeeksi silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Eskola ja Suoranta (1998, 69) toteavat myös, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa riittävän aineiston määrä on kuitenkin pitkälle tutkimuskohtainen. Tämän tutkimuksen

ensimmäisen osan aihealue, ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen työuran aikana, ja ennen kaikkea narratiivinen tutkimusote tuottivat sellaista laadullista aineistoa, jossa kaksitoista kertomusta riitti tuottamaan luotettavia tutkimustuloksia ja oletuksia tutkimuksen kohteena olevien asioiden nykytilasta. Lisäksi tutkimuksen avulla saadut tulokset näyttivät olevan rinnastettavissa muihin samansuuntaisiin tutkimuksiin (esim. Aho 2012; Paaso 2010; Stenberg 2011a; Vähäsantanen 2013).

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuudella puolestaan tarkoitetaan, että luokittelu- ja tulkintasisällöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. (Laine 2004, 239). Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen etenemisen viitekehys on esitelty kuviossa 2, jonka avulla lukija hahmottaa tutkimukseni etenemisen. Samoin taulukko 4 selvittää tutkimuskysymyksiin pohjautuen kertomuspyynnön teema-alueet ja niistä avautuvat tutkimustulokset.

Käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu luvussa 3.3 esittelemääni paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen (ks. Bruner 1987, 11–32). Tällöin paradigmaattisen tietämisen tarkoituksena on vakuuttua totuudesta. Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa ammatillisten opettajien kertomukset antavat mahdollisuuden ymmärtää maailmaa narratiivisen tietämisen tavoin: tieto rakentuu dialektisesti vähitellen kehkeytyvinä ja juonellisina kertomuksina, joissa on pyrkimys vahvaan todentuntuun (ks. myös Heikkinen 2001, 190–191). Lincoln ja Denzin (1994) toteavat myös, että kertomusten todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen todellisuuden jäljittelynä. Näin ollen on kyse jostain sellaisesta, joka puhuttelee kertomuksen lukijaa tai kuulijaa hänen omien kokemustensa kautta (ks. myös Heikkinen 2001, 192–193).

Tutkimukseni toinen osa muodostui eläytymismenetelmällä toteutetusta laadullisesta tutkimuksesta, jossa lähtökohtana on ollut todellisen elämän kuvaaminen ja siihen eläytyminen, ammatillisen opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen tarkastelu. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2012, 161) toteavat todellisuuden

olevan moninainen. He muistuttavat, että sitä ei voida pirstoa mielivaltaisesti osiin. Tämänkin tutkimuksen tutkimusaineisto, ammattiin opiskelevien opiskelijoiden kertomukset, toivat esiin tapahtumia, jotka muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan. Näin oli mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan valittua kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Vilkan (2005, 97) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus on saada esille ihmisen henkilökohtaisia kuvauksia todellisuudesta. Kuvaukset edustavat heidän omaa käsitystään heille tärkeistä asioista. Denzin ja Lincoln (2000) toteavat, että kertomusten tutkija on ajallisesti ja paikallisesti paikantunut osana inhimillistä elämää. Täten häntä ei voida nähdä objektiivisena, autoritatiivisena, poliittisesti neutraalina ulkopuolisena tarkkailijana tai tekstinsä taakse piiloutuvana näkymättömänä hahmona. Merkitykset, joita tutkitaan, ovat moniarvoisia, avoimia ja poliittisia. Lisäksi niissä tutkija ja tutkittava ovat moraalisisessa dialogissa keskenään. Tutkijan on siis tiedostettava oma vastuunsa (ks. myös Puusa & Kuittinen 2011).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012, 232) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ilmentää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet on kuvailtava selvästi ja totuudenmukaisesti. Luokittelujen tekemisellä on keskeinen rooli laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Tutkimukseen perehtyvälle henkilölle olisi kerrottava luokittelun taustalla oleva teoreettinen viitekehys (ks. myös Creswell & Miller 2000; Tobin & Begley 2004; Tuomi & Sarajärvi 2004). Tutkimukseni toisen vaiheen aineiston luokittelun viitekehysten aihion muodostaa Paason (2010, 195) luettelemat ammatillisen opettajan työnkuvaan sisällyttämät pääosaamisalueet (ks. myös Koskela 2003; Tiilikkala 2004; Vähäsantanen 2013).

Laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava myös eettinen näkökulma (Lincoln, Lynham & Guba 2011). Aineistoa on kerätty eläytymismenetelmällä, jolloin sen keräämistilanne on herkkä, ja siihen liittyvät tekijät, erityisesti anonymiteetti, on otettava huomioon jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2002). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt säilyttävät täydellisesti anonymiteettinsä huolimatta siitä, että

aineisto lähetettiin tutkijalle sähköisesti, koska lähetetty materiaali tulostettiin nimettöminä. Tulostuksen jälkeen sähköinen materiaali tuhottiin ja jäljelle jääneet tulosteet ovat säilytettynä asianmukaisella tavalla. Aineiston analyysivaiheessa on tärkeää yksilöidä tutkimusmateriaali siten, että tutkija voi tarpeen mukaan palata tiettyyn vastaukseen tai aihealueeseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002.) Tämän varmistamiseksi tutkimuksen materiaali eli kertomukset numeroitiin.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012, 232) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ja siihen liitettävässä eläytymismenetelmässä luotettavuutta voidaan vielä tarkastella vastaavuuden näkökulmasta. Vastaavuuden ajatuksella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan tuottamat selitykset tutkittavien todellisuudesta alkuperäisiä kuvauksia. Sopiiko siis selitys kuvaukseen eli onko selitys luotettava? Vastaavuuden pohdinnan yhteydessä voidaan huomio kiinnittää myös tutkimustulosten siirrettävyyteen ja merkitsevyyteen. Tällöin tarkastellaan, ovatko tutkimustulokset siirrettävissä sen ulkopuolelle toiseen ympäristöön ja ovatko ne merkittäviä kyseisen aihealueen tutkimuskentässä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133–137). Toisen tutkimusvaiheen vastaavuuden näkökulma on varmennettavissa teoreettisen viitekehysten välityksellä. Kerättyä aineistoa on peilattu aiempien samansuuntaisten tutkimusten tuottamaan teoreettiseen tietoon, josta on hahmottunut mahdollisimman luotettavia analyysivaiheen luokitteluperusteita (Paaso 2010; ks. myös Koskela 2003; Stenberg 2011a; Tiilikkala 2004; Vähäsantanen 2013). Tuloksia on analysoitu näiden luokitteluperusteiden tarjoamassa viitekehyksessä. Unohtaa ei sovi myöskään tutkijan vahvaa aihealaan liittyvää ammatillista käytännön kokemusta. Tutkimustulosten siirrettävyys samoin kuin niiden merkittävyys ovat myös tutkimuksen toisessa vaiheessa perusteltavissa viittaamalla teoreettiseen viitekehykseen, ja siinä erityisesti opettajan ja opiskelijan välistä auktoriteettisuuhdetta käsitteleviin aiempiin samansuuntaisiin tutkimuksiin (esim. Harjunen 2002).

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen tarkastelu yhdistettynä hänen auktoriteettiasemansa sekä auktoriteettisuhteen ja sen

muodostumisen tarkasteluun sekä näin edeten ideaalin opettajuuden syvimmän olemuksen tarkasteluun muodostavat yhdessä tutkimusaiheen, jolla on oletettavasti laajaa yhteiskunnallista merkittävyyttä.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Olen tässä tutkimuksessa todennut, että ideaali ammatillinen opettajuus on useiden tekijöiden summa ja vaatii vahvaa professiota sekä opetustyöhön sitoutumista. Ammatillisella opettajalla tulee olla asiantuntijuutta hahmottaa opetuksen ydinaines ja kokonaisuus. Hänen on osattava suunnitella ja toteuttaa opetuksensa pedagogisesti tilanteeseen sopivalla ja tehokkaalla tavalla. Käytännössä tämä tarkoittaa opetussuunnitelmaosaamisen lisäksi jokaisen yksittäisen ammattikoululaisen sekä ammatillisen kasvun että ihmisen henkilökohtaisen kasvun kehitysvaiheiden tunnistamista. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa, millaista asiantuntijuutta meneillään olevassa opiskeluvaiheessa tulisi harjoitella, jotta opiskeltavassa ammatissa tarvittava osaaminen ja arkielämän taidot pääsisivät kehittymään. Näin opettaja määrittää opetustyölleen tietyt yleisesti hyväksytyt tavoitteet. Tavoitteet tulee määritellä yhtäältä yksittäiselle opiskelijalle ja toisaalta myös kokonaiselle opiskelijaryhmälle.

Asiantuntijuuden ohella ammatillinen opettaja käyttää merkittävää pedagogista valtaa tehdessään havaintojensa perusteella päätöksiä opetustilanteiden järjestämisestä. Samaan aikaan opettajalla on myös vahva eettinen vastuu siitä, minkälaista ammatillista identiteettikasvatusta (ammatillista opetusta) hän opiskelijoilleen antaa. Kaikki tämä tapahtuu kokoaikaisessa vuorovaikutussuhteessa, jossa on useampi osapuoli: opettaja, yksittäinen opiskelija, opiskelijaryhmä ja opettajakollegio sekä oppilaitoksen sisäinen ja ulkoinen toimintaympäristö (ks. kuvio 11).

Ideaalia ammatillista opettajuutta hahmotellessani olen todennut, että ammatillisen opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhte rakentuu opettajan oman ammatti-identiteetin kulloisenkin kehitysvaiheen perustalle eettiset näkökohdat huomioiden. Samansuuntaisesti toteaa myös Blomberg (2008, 21): ”Kasvatukseen liittyvä auktoriteettisuhte asettaa auktoriteetin

kantajalle henkilökohtaisia vaatimuksia. Pedagogisen auktoriteetin rakentamiseen ei voi antaa yleispäteviä ohjeita tai reseptejä, vaan kunkin täytyy kuunnella omaa ääntään, toimia itselleen sopivalla tavalla ja rakentaa itselleen sopiva auktoriteetti tai toteuttaa itselleen sopivaa auktoriteettia.” Stenberg (2011b, 15) toteaa puolestaan, että oppilaiden todellinen kohtaaminen ja autenttinen läsnäolo mahdollistuvat vasta sitten, kun opettaja on ensin kohdannut itsensä tekemällä näkyväksi omat arvonsa, ihmiskäsityksensä ja ajatuksensa hyvästä elämästä (ks. myös Stenberg 2011a).

Opettajan tulee siis tiedostaa oma identiteettinsä: kuka minä olen, mistä olen tullut ja mihin olen menossa. Vähäsantasen (2007; 2013) johtopäätökset ovat samansuuntaisia. Lisäksi hän pohtii, kuinka opettajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaan tukea. Hän päätyy ehdottamaan oppilaitosten johdon ja opettajien välisen tasavertaisen vuoropuhelun lisäämistä, jolloin hänen mukaansa opettajien valta ja vaikutusmahdollisuudet lisääntyisivät heidän omaa työtänsä koskevissa päätöksissä ja linjauksissa. Tämä hänen mukaansa edelleen vahvistaisi ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä (ks. myös Koskela 2003, 320–322).

Kaikki nämä edellä esitellyt aikaisempiin aihealuetta tarkasteleviin tutkimuksiin pohjautuvat huomiot sekä tämän tutkimuksen tuottama tieto tuovat selvästi esille ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin sekä opiskelijan ja opettajan välisen auktoriteettisuhteen ytimen merkityksellisyyden ammatillisen koulutuksen nykyisessä ja tulevassa kehittämistyössä. On aiheellista jatkaa matkaa kohti ideaalia ammatillista opettajuutta.

Ehdotan ensiksi, että jatkotutkimuksen avustamana voitaisiinkin nyt kehittää Suomen ammatilliseen opettajakoulutukseen selkeitä, jatkuvia ja konkreettisesti käytännönläheisiä malleja, joiden avulla voitaisiin jo opettajakoulutuksen aikana käynnistää ammatillista opettajuutta pohtiva reflektointi- ja identiteettityö (ks. esim. Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012; Massey 2006; Tsang 2007; Vescio, Ross & Adams 2008) ja erityisesti siten, että se jatkuisi kansallisella tasolla järjestelmällisesti koko opettajan työuran ajan. Hyväksi käytännön esimerkiksi kelpaa Suomen armeijan reservi- ja kertausharjoitusjärjestelmä: reserviläiset kutsutaan kertausharjoitukseen säännöllisin väliajoin samoina joukkoina, jotka on muodostettu varusmiespalveluksen aikana. Näin

myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa samana ajankohtana olleet voisivat muodostaa vertaistoiminta- tai tutorryhmiä (esim. Simpson & Beckett 2013; Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi & Malone 2010), jotka kokoontuisivat säännöllisesti, jopa vuosittain, opettajankouluttajansa johdolla ja pitäisivät muutoinkin järjestäytyntä yhteyttä toisiinsa. Sosiaalisen median keinot voitaisiin ottaa avustamaan tällaista toimintaa.

Tähän, jo opettajankoulutuksen kuluessa käynnistyneeseen vertaistoimintamalliin voitaisiin liittää koko oppilaitosta kehittävää systemaattista toimintatutkimusta, jossa ammatillinen opettaja havainnoisi (esim. kysely), miten opiskelijat kokevat hänen opetustyössään tekemänsä henkilökohtaiset pedagogiset ratkaisut tai käyttäytymisen muutokset. Hyviä kokemuksia ja oppimistuloksia tuottaneet opettajan toiminnot voitaisiin mallintaa ja tuoda koko oppilaitoksen toimintaa kehittäviksi yhteisiksi kansallisiksi käytänteiksi (ks. esim. Faraday, Overton & Cooper 2011; Kostera & Dengerink 2008; Lucas, Spencer & Claxton 2012), jolloin koulusta muodostuisi arvostavien kohtaamisten ”kiva paikka”, jonne on mukavaa tulla ja jossa viihdytään (esim. Cantell 2013). Tähän liittyen voitaisiin vielä selvittää, miten tämän tutkimuksen ilmiöt, ammatti-identiteetti ja arvostettu auktoriteetti, ovat yhteydessä pedagogiseen tahdikkuuteen (van Manen 1991; 2003; 2008; van Manen & Li 2002), pedagogiseen rakkauteen (Määttä & Uusiautti 2012), työssä viihtymiseen ja menestymiseen (Syrjäläinen 2002; 2004) sekä opiskelijoiden opinnoissa ja elämässä menestymiseen (Atjonen 2002; 2004; 2012).

Samoin ehdotan, että olisi aiheellista tutkia ammatillisten oppilaitosten johtamista, miten se on todellisuudessa rakentunut ja voitaisiinko erilaisilla osallistavan johtamisen malleilla auttaa ammatillista opettajaa lähestymään ideaalin ammatillisen opettajuuden ydintä unohtamatta opiskelijoiden ääntä (ks. Helakorpi & Mahlamäki-Kultanen 2009; Koskela 2003; Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton 2008). Kaikkinainen muuttumisen pysyvyys ja olemassaolo edellyttävät, että myös toisen asteen ammatillisen koulutuksen kentässä tutkimustyön tulee olla jatkuvaa ja alati ajankohtaista sekä käytäntöön sovellettavaa tietoa tuottavaa, mutta myös tulevaisuuden rakentamiseen tähtäävää.

LÄHTEET

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030- menestyksen eväät tulevaisuudessa. TUTU- Julkaisuja 1/2008. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus & Turun kauppakorkeakoulu.
- Aarkrog, A. 2005. Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (2), 137–147.
- Adams, J., Hayes, J. & Hopson, B. 1976. *Transition – Understanding and managing personal change*. London: Martin Robertson & Company.
- Aho, I. 2012. Mikä tekee opettajasta selviytyjän. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
- Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi alatyyppeä. *Sosiologia* 30 (1), 26–35.
- Aloni, N. 1989. The three pedagogical dimensions on Nietzsche's philosophy. *Educational Theory*, 39 (4), 301-306.
- Anderssona, S. B. & Anderssona, I. 2005. Authentic Learning in a Sociocultural Framework: A case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (4), 419–436.
- Annala, J. & Heinonen, P. 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärven Offset Oy.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229-243.

- Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464.
- Ashmore, R. & Jussim, L. 1997. *Self and identity. Fundamental issues.* New York: Oxford University Press.
- Atjonen, P. 2002. *Hyvä, paha arviointi.* Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2004. *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.* Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 20. Turku: Painosalama.
- Atjonen, P. 2005. *Eettisesti laadukas opetus.* Teoksessa O. Luukkainen ja R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 53–66.
- Atjonen, P. (toim.) 2012. *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen.* Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61.
- Aunola, M. & Leskinen E.-K. 2005. *Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus siltana työelämään.* Julkaisussa A. Heikkinen & S. Sipilä (toim.) *Osaamista työhön, tukea elämään. Kiipula 60 vuotta.* Valkeakoski: Koski-Print Oy, 72–79.
- Austin, H. & Carpenter, L. 2008. *Troubled, troublesome, troubling mothers: the dilemma of difference in women's personal motherhood narratives.* *Narrative Inquiry*, 18 (2), 378-392.
- Auvinen, P. 2004. *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Bamberg, M. (toim.) 2007. *Narrative – state of art.* Philadelphia: John Benjamins.

- Bhatia, S. 2008. 9/11 and the Indian diaspora: narratives of race, place, and immigrant identity. *Journal of Intercultural Studies*, 29 (1), 21-39.
- Barabasch, A. & Watt-Malcolm, B. 2012. Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42 (1), 1-29.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2011a. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 762-769.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. 2011b. New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50 (1), 6-13.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.
- Bell, S. E. 2009. *DES daughters: Empodied knowledge and the transformation of womens' health politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.
- Bergeron, B. B. 2008. Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom: encountering disequilibrium. *Urban Education*, 43 (1), 4-28.
- Billett, S. 2008. Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47 (4), 232–240.

- Bin Mahfooz, S. & Hovde, K. 2010. Successful education reform: lessons from Poland. ECA Knowledge Brief 34 (11). Saatavissa: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/10147/622500BRI0Succ0Box0361475B00PUBLIC0.pdf?sequence=1>. Luettu 30.9.2012.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bollnow, O. F. 1989. The pedagogical atmosphere. *Phenomeno 10 + Pedago*, 1 (7), 5-11.
- Bordelon, T. D., Phillips, I., Paul T. Parkison, P. T., Thomas, J. & Howell, C. 2012. Teacher efficacy: how teachers rate themselves and how students rate their teachers. *Action in Teacher Education*, 34 (1), 14–25.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. M. Siimes. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö.
- de Bruijn, E. & Leeman, Y. 2011. Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 694–702.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Burbules, V. C. 1995. Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J.W. Garrison & A.G. Jr Rud (toim.) *The educational conversation. Closing the gap*. Albany: State University of New York Press, 29-40.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Campbell, E 2003. The ethical teacher. Open University Press. Great Britanian: Bell and Bain Ltd, Glasgow.

- Campbell, E. 2008. Review of the literature - the ethics of teaching as a moral profession. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 38 (4), 357-385.
- Cantell, H. 2013. Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus* 44 (3), 320–322.
- Carter, K. & Doyle, W. 1996. Personal narrative and life history in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 120-142.
- Cedefop. 2009. Modernising vocational education and training – background report, Vol. 3. Fourth research report. Reference series; 71. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Saatavissa: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3050_3_en.pdf. Luettu 4.1.2013.
- Chase, S. E. 2010. *Learning to speak, learning to listen: How diversity works on campus*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Chase, S. E. 2011. Narrative Inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks, 421-434.
- Clandinin D. J. (toim.) 2007. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Clegg, S. 1994. Weber and Foucault: social theory for the study of organizations. *Organization articles*, 1 (1), 149-178.
- Cochran-Smith, M. 2006. *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Cornthassel, J. J. 2003. Who is indigenous? Peoplehood and ethno-nationalist approaches to rearticulating indigenous identity. *Nationalism and Ethnic Politics*, 9(1), 75–100.

- Crawford, K. 1996. Vygotskian approaches in human development in the information era. *Educational Studies in Mathematics*, 31 (1-2) 43-62.
- Crawford, T. 2008. Winning the epistemological struggle: constructing a cultural model of shared authority in an elementary classroom. *Teachers College Record*, 110 (8), 1706-1736.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- Damon, W. 1977. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (toim.) 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawson, A. & Hjorth, D. 2012. Advancing family business research through narrative analysis. *Family Business Review*, 25(3), 339–355.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks, 1-28.
- Dewey, J. 1998. *Experience and education - the 60th anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. 2005/1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Cosimo.
- Dill, S. 2007. Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36 (2), 221–237.

- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Dunderfelt, T., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1993. Psykologia 5: Yksilöllinen ihminen. Porvoo: WSOY.
- Durkheim, E. 1956. Education and society. Trans. and intro. Sherwood D. Fox. Glencoe, IL: Free Press.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. Psykologia 48 (3), 176–193.
- Eerola, T. & Majuri, M. 2006. Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta. Opetushallitus.
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C., & Buskist, W. 2004. Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology*, 31 (3) 181–183.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ericsson, K.A. 2006. An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization and content. Teoksessa K.A. Ericssins, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 3-19.
- Erixon, P.-O., Frånberg, G. & Kallós, D. 2001. Postgraduate studies and research in teacher education within the European Union. Teoksessa P. O. Erixon, G. Frånberg . & D. Kallós (toim.) *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. Umea: Umea University, 47–60.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.
- Eskola, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva: WSOY.

- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Miettinen R. (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26-49.
- Eurydice 2008. Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Belgium: Eurydice European Unit.
- Evans, L. 2008. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Evetts, J. 2011. A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4) 406–422.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–65.
- Faraday, S., Overton, C. & Cooper, S. (toim.) 2011. Effective teaching and learning in vocational education. LSN. Making learning work. [lsnlearning.org.uk](http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Effective_teaching_and_learning_in_VE_report.pdf). United Kingdom: London. Saatavissa: http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Effective_teaching_and_learning_in_VE_report.pdf
- Farnsworth, V. & Higham, J. 2012. Teachers who teach their practice: the modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.

- Feiman-Nemser, S. 2008. Teacher learning. How do teachers learn to teach? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators, 697-705.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita: ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Opekon työraportteja 70/2004. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Flores, M. A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* ,22 (2), 219-232.
- Foucault, M. 1980. Power-knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977. UK: Harvester Press.
- Frisk, T. (toim.) 2013. Opas ammatillisten opettajien työelämäjaksojen toteuttamiseen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino
- Gartner, W. 2007. Entrepreneurial narrative and a science of the imagination. *Journal of Business Venturing*, 22 (5), 613–627.
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
- Gjerstad, E. 2009. Valta kotikasvatuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Goleman, D. 2006. Tunneäly työelämässä. Suom. J. Kankaanpää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Commission of the European Communities. 2007. Communication from the commission to the council and the European Parliament. Improving the quality of teacher education. COM(2007) 392 final.

Saatavissa: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf. Luettu: 29.12.2012.

- Goodson, I. F. 1991. Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35–45.
- Goodson, I. F. 1995. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 89–98.
- Goodson, I. F. 2006. The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, Fall 7-21.
- Granfelt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 702. Helsinki: SKS
- Graue, E. 2005. De centering the kindergarten prototype in the child-centered classroom. Teoksessa S. Greshaber & S. Ryan (toim.) *Practical transformations and transformative practices: globalization, post-modernism, and early childhood education*. Oxford: Elsevier, 39-58.
- Grollmann, P. 2008. The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, Thousand Oaks, 191-216.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2009. *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Gurney, P. 2007. "Five factors for effective teaching". *Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Haavio, P. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.

- Hagera, P. 2005. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56 (3), 409–433.
- Hagger, H. & McIntyre, D. 2006. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of schoolbased teacher education. Maidenhead: Open University Press.
- Halava, I. & Pantzar, M. 2010. Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu? Elinkeinoelämän valtuuskunnan raportti. Helsinki: Taloustieto Oy. Saatavissa: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/09/Kuluttajakansalaiset.pdf>. Luettu 14.4.2013.
- Hall, S. 2005. Identiteetti. (suom. & toim.) M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. *Journal of Teacher Researcher* 1/1997. Jyväskylä: TUOPE.
- Hammersley, M. 2008. Assessing validity in social research. Teoksessa P. Alasuutari & L. Bickman & J. Brannen (toim.) *The SAGE Handbook of social research methods*. Los Angeles: Sage, 42-53.
- Hargreaves, A. 1996. Changing teachers, changing times. *Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. Teoksessa: I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' professional lives*. Great Britain: Biddles Ltd, 1-27.
- Harju, L. 2000. Työelämän hyvät tavat. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Painosalama Oy.

- Hatano, G. & Oura, Y. 2003. Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32 (8), 26–29.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R.1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–135.
- Hay, T. & White, J. 2005. The teacher writer: narrative theory, storytelling and research. Saatavissa: <http://www.aare.edu.au/05pap/whi05741.pdf>. Luettu 29.1.2012
- He, M. F. 2002a. A narrative inquiry of cross-cultural lives: lives in China. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), 301–321.
- He, M. F. 2002b. A narrative inquiry of cross-cultural lives: lives in Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), 323–342.
- Heaven, P. C. L. 1988 .Locus of control and attitudes to authority among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 9 (1), 181–183.
- Heikkinen, A. 1997a. Vocational education as a “life-project”? Reflections from the case of Finland. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 213–219.
- Heikkinen, A. 1997b. Education or training? Changes in vocational teachers’ conceptions of their work. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 405–423.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 41–62.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: OKKA-säätiö, 8-19.

- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Heikkinen, H.L.T. 2003. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: Dark Oy, 184–197.
- Heikkinen, H.L.T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: Dark Oy, 163–183.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen R. 2007. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen *Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: University Press, 15–27.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) 1999. *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: Bookwell Oy.
- Helander, J. (toim.) 2009. *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Saarijärven Offset Oy.
- Helakorpi, S. 2006. *Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. *Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 4/2006. Hämeenlinna.

- Helakorpi, S. 2008. Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 2010a. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri Ammatitpedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 101–124.
- Helakorpi, S. 2010b. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2010–2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S & Mahlamäki-Kultanen, S. 2009. Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 7-18.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P. & Steen, R. 2010. Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf. Luettu 16.12.2012.
- Hirsjärvi, S., Remes & P. Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettiinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hoeckel, K. & Schwartz, R. 2010. Learning for jobs. OECD reviews of vocational education and training Germany. OECD. Saatavissa: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/45668296.pdf>. Luettu 4.1.2013
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7-12.

- Honkasalo, M.-L. 2004. Jotain jää yli. Ruumiillisuus konstruktion ja elämisen jälkeen. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 305–328.
- Hopkins, D. 2007. Every school a great school. Maidenhead: McGraw Hill. Open University Press.
- Huberman, M. A. 1989. The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91(1), 31–57.
- Hudson, B., Zgaga, P. & Åstrand, B. 2010. Advancing quality cultures for teachers education in Europe: tensions and opportunities. Umeå : Umeå School of Education, Umeå University, Sweden. Saatavissa: http://tepe.files.wordpress.com/2012/01/tepe_monograph_2010.pdf. Luettu 19.12.2012.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.
- Huttunen, R. 2012. Gadamerin dialoginen ymmärrys versus Habermasin ideologiakriittinen ymmärrys. Teoksessa V. Viljanen & H. Siipi & M. Sintonen (toim.) Ymmärrys. Reports from the Department of Philosophy Vol. 25. Turun Yliopisto. Luettavissa: [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84074/Ymm% E4rrys.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84074/Ymm%E4rrys.pdf?sequence=1). Luettu: 2.12.2012.
- Hyvärinen, E. 2007a. Kerronnallinen tutkimus. Luettavissa: http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf html. Luettu: 2.1.2013.
- Hyvärinen, E. 2007b. Kertomus ja kertomuksen rajat. Puhe ja kieli 3 (27), 127–140.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 191–217.
- Hätönen, H. 2006. Eläköön opetussuunnitelma 2. Opa ammatillisen koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hätönen, H. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Imants, J. & van Veen, K. 2010. Teacher learning as workplace learning. International Encyclopedia of Education (3. painos), 569–574.
- Inkson, K. & Amundson, N. E. 2002. Career metaphors and their application in theory and counseling practice. Journal of Employment Counseling, 39 (2), 98–108.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia – parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Juva: WS Bookwell Oy.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. Aikuiskasvatus. 2 (39), 84–93.
- Isopahkala-Bouret, U. 2010. Vocational teachers between educational institutions and workplaces. European Educational Research Journal, 9(2), 220–231.
- Jokinen, J., Lähteenmäki L. & Nokelainen P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & van de Wiel, M. 2010. The challenge of self-directed and self-regulated learning in

vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62 (4), 415-440.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.

Kahn, H. & Wiener, A. J. 1968. *The year 2000: a framework for speculation on the next thirty-three years*. New York: Collier Macmillan Ltd.

Kari, J. & Heikkinen, L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. Moilanen, P. Rähä, P. (toim.) *Opettajan taipaleelle*, 48–57.

Karjalainen, K. & Auvinen, T. 2012. *Kertomukset, tarinat ja narratiivinen tutkimus*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Luettavissa: <https://www.jyu.fi/jsbe/tutkimus/julkaisut/workingpaper/wp373>. Luettu 3.11.2012.

Kauffman, J. 2001. *Characteristics of emotion and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu raja ääretön raja*. Pellervo Oksalan juhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 168-195.

Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: WS Bookwell Oy.

Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. 2006. The teacher behaviors checklist: factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33 (2), 84–91.

Kegan, R. 1982. *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kegan, R. 1984. *In over our heads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2001. *Tunne itsesi suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.
- Kember, D., Doris, Y. P., Leung, D.Y.P. & Kwan, K.P. 2002. Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 411–425.
- Kincheloe, J. L. 2008. *Critical pedagogy in the twenty-first century. Evolution for survival*. Teoksessa P. Mc Laren & J. L. Kincheloe (toim.) *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kohler Riessmann, C. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. United States of America: Sage Publications Inc.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Juva: Bookwell Oy.
- Komarraju, M. 2013. Ideal teacher behaviors: student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110.
- Konttinen, E. 1998. *Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja*. Jyväskylän sosiologian laitoksen julkaisuja 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskela, H. 2003. *Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory –menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 86.

- Koski, J. T. 1995. Horisonttiesulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Vantaa: Hnsaprint Oy, 126–149.
- Koski-Heikkinen, A. 2007. Ammattiopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen hänen työuransa aikana. Julkaisematon pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto.
- Kostera, B. & Dengerink, J. J. 2008. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello” Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen & A. Eronen & V-M. Värri (toim) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 13–39.
- Kuosa, T. 2009. Towards the dynamic paradigm of futures research: how to grasp a complex futures problem with multiple phases and multiple methods. Turku: Uniprint.
- Kähkönen, K. 2009. Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy, 29–40.
- Lahtiranta, K. & Penttilä, S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. Teoksessa R. Huttunen & H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Kopiajyvä Ltd., 57-71.
- Laitinen, M. 2004. *Häväistyt ruumiit, rivotut mielet*. Tampere: vastapaino.
- Lapsley, D., Olson, L., Harwell, M., Flannery, D. & Quintana, S. 1984. Moral judgment, personality, and attitude to authority in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 13 (6), 527-542.
- Lather, P. 2001. Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis legitimation. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, 241-250.
- LeBlanc, G. & Bearison, D. 2004. Teaching and learning as bi-directional activity: Investigating dyadic interactions between child teachers and child learner. *Cognitive Development*, 19 (4), 499-515.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: ASCD, 134 – 170.
- Levy, K. 2001. The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept, and delinquency. *Adolescence*, 36 (142), 333–346. *Scandinavian Journal of Educational Research*
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London:

Sage, 575-586. Lincoln, Y & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: SAGE.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. 2011. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks, 97-128.

Lindberga, V. 2003. Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 157-179.

Lindqvist, M. 1986. *Ammattina ihminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Lindqvist, M. 2000. *Tässä seison – uskottavan etiikan jäljillä*. Keuruu: Otava.

Linturi, H. & Rubin, A. 2011. *Toinen koulu, toinen maailma oppimisen tulevaisuus 2030*. Turku: Uniprint Suomen yliopistopaino Oy.

Little, J. W. & Bartlett, L. 2002. Career and commitment in the context of comprehensive school reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), 345–354.

Longino, H. 1990. *Science as social knowledge*. Princeton: Princeton University Press.

Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. 2012. *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. City & Guilds Centre for Skills Development. Centre for Real-World Learning at the University of Winchester. Saatavissa: <http://www.skillsdevelopment.org/PDF/How-to-teach-vocational-education.pdf>. Luettu 29.12.2012.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Lynn, T. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (4), 762–769.
- Lyrra, P. 2003. Itseymmärrys Paul Ricoeurin tekstin hermeneutiikassa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja numero 68. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- MacBeath, J. 2012. Future of teaching profession. University of Cambridge. Education International Research Institute. Luettavissa: http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/research/Future_Teaching_Prof_2012.pdf. Luettu 13.12.2012.
- Maddux, J.E. 2002. Self-Efficacy : The power of believing you can. Teoksessa C. R. Snyder, & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 277–287.
- Mannermaa, M. 2004. Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus. Helsinki: WSOY.
- Mannermaa, M. 2008. Jokuveli. Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.
- Massey, D. D. 2006. “You teach for me; I’ve had it!” A first-year teacher’s cry for help. *Action in Teacher Education*, 28 (3), 73–85.
- Maxwell, B. 2010. In-service initial teacher education in the learning and skills sector in England: integrating course and workplace learning. *Vocations and Learning*, 3 (3), 185-202.
- McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (toim.). 2006. Identity and story: creating self in narrative. Washington, DC: American Psychological Association.
- McDiarmid, G.W. & Clevenger-Bright, M. 2008. Rethinking teacher capacity. Teoksessa M. CochranSmith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (3. painos) New York: Routledge, 134-156.

- Meijer, C. 2011. The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in educational contexts. Identities and cultures in dialogue. The Netherlands: Sense Publishers.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as Transformation. San Francisco: Jossey Bass, 3-33.
- Miettinen, R., Piha, L. & Pynnönen P. 2009. Erilaisille oppijoille erilaista opetusta. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy, 51–78.
- Miron, M. 1983. What makes a good teacher? Higher Education in Europe, 8 (2), 45-53.
- Mittendorff, K., den Brok, P. & Beijaard, D. 2011. Students' perceptions of career conversations with their teachers. Teaching and Teacher Education 27 (2011), 515–523.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. Teoksessa R. Huttunen & H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: Kopiojyvä Ltd., 91-104.
- Moir, E. 2002. The stages of teacher's first year. Teoksessa S.A. Kortman & C.J Honaker In the best beginning teachers experience. Dubuque, IOWA: Kendall/Hunt.
- Moore, S. & Kuol, N. 2007. Matters of the heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. International Journal for Academic Development 12, (2), 87-98.
- Moran, S. & John-Steiner, V. 2004. How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (toim) Collaborative Creativity – Contemporary Perspectives. London: Free Association Books, 11–25.

- Moreno Rubio, C. 2009. Effective teachers – professional and personal skills. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35-46.
- Mowrer, R. R., Love, S. S. & Orem, D. B. 2004. Desirable teaching qualities transcend the nature of the student. *Teaching of Psychology*, 31 (2), 106–108.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love—connected or incompatible? *International journal of whole schooling* 8(1), 21-39.
- Nielsen, K. 2007. Aspects of a Practical Understanding: Heidegger at the workplace. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (5), pages 455-470.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere, 31–43.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nordman-Byskata, C. & Sacklen, A. 2008. Pohjoismainen vertailu työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ammattiosaamisen näyttöön perustuvasta opiskelijan arvioinnista. *Opetushallituksen julkaisuja*.
- Null, W. 2009. Back to the future: how and why to revive the teachers college tradition. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 443–449.
- OAJ. 2011. Opettajien ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Luettavissa: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 12.1.2013.

- OECD. 2010. Teachers' professional development europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Belgia: Education and Culture DG. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf. Luettu 12.11.2012.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Helsingin yliopisto, 27-39.
- Opetushallitus 2012. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Luettavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/uudistuvat_tutkinnon_perusteet. Luettu 3.9.2012.
- Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf>. Luettu 3.12.2012.
- Opetusministeriö 2010. Ammatillisten aineiden opettajien sekä rehtoreiden kelpoisuusvaatimuksia selvittäneen työryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:5. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr05.pdf?lang=fi>. Luettu 4.12.2012
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. Luettavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf Luettu. 29.12.2012.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämisen ohjaus- ja työryhmän asettaminen. OKM.122/040/2011. Luettavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet/TUTKE_asettamiskirje_lopullinen.pdf. Luettu 20.3.2012.

- Opetustoimen lainsäädäntö 2013. K. Kahri (toim.). Helsinki: Talentum Media Oy.
- Opfer, V. & Pedder, D. 2011. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Ornstein, A. 1976. Can we define a good teacher? *Peabody Journal of Education*, 53 (3), 201-207.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague J. R. & Doyle, W. 2010. How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39 (1), 48–58.
- Oyler, C. 1996. Making room for students: sharing teacher authority in room 104. New York: Teachers College Press.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2006. Understanding classroom authority as a social construction. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom authority: theory, research, and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-31.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2007. Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77 (1), 4–27.
- Pajak, E. & Blase, J. J. 1989. The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283–310.
- Pehkonen, L. 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 41 (1), 63–72.
- Pehkonen, L. & Isopahkala-Bouret, U. 2010. Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (2), 38–54.

- Pellegrino, A. M. 2009. Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education*, 38 (3), 62-78.
- Peters, R. 1973. *Authority, responsibility, and education*. London: Allen and Unwin.
- Phelps, P. H. & Benson, T. R. 2012. Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34 (1), 65-76.
- Phillion, J.A. & Connelly, F.M. 2004. Narrative, diversity, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5), 457–471.
- Piha, L. 2011 (toim). *Opiskelijalle hyvä tulevaisuus – sopivasti eri tavalla!* Hämeenlinna: OffsetKolmio.
- Pirttiniemi, J. & Vehviläinen J. 2012. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostaminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (2), 53–56.
- Pohjonen, P. 2005. *Työssäoppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Falmer Press, London, 5–24.
- Popp, N. & Portnow, K. 1998. Transformational learning in adulthood. Workshop presented at equipped for the future field development institute. Louisville, KY. Luettavissa: <http://www.ncsall.net/index.html?id=381.html>
- Poulou, M. 2007. Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 91-110.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. 2000. The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253–263.

- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. 2010. Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 277-289.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. Vantaa: Hnsaprint Oy, 167- 180.
- Pöyhönen, S. 2003. Opettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raelin, J. A. 2006. Taking the charisma out: teaching as facilitation. *Organization Management Journal*, 3 (1), 4-12.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Lehtonen, O., Nummila, L., & Häkkinen, P. 2004. Developing teachers' professional expertise through collaboration in an innovative ICT-based learning environment. *European Journal of Teacher Education*, 27 (1), 47-60.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2000. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Remes, P. 2007. Ammatilliseksi opettajaksi oman ihanneopettajan innoittamana. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu. Personal growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 171-179.
- Rhodes, C. & Scheeres, H. 2006. Developing people in organizations: working (on) identity. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 175-193.
- Ricoeur, P. 1986. *Essais d'herméneutique II. Du texte à l'action*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as Another*. Translated by Kathleen Blamey. Chicago: The University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria – diskurssi ja merkityksen lisä. H. Kujansivu (suom.) Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ricoeur, P. & Valdés, M. 1991. A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination. Canada: University of Toronto Press.
- Robert, V. & Bullough, Jr. 2011. Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 21–28.
- Robertson, J. & Murrin, L. 2006. Developing the person in the professional. Building the capacity of teachers for improved student learning: the missing basket – personal learning. NCSL: National College for School Leadership. Luettavissa: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/centres/uacel/docs/developing-the-person-in-the-professional.pdf>. Luettu 3.12.2014.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators, 732-755.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruohotie, P. 1991. *Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990–1991*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30 (12), 120–129.
- Räkköläinen, M. & Uusitalo, I. (toim.) 2001. *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Saarnivaara, M. 1998. *Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimuksen arkea*. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) *Me*

- tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, 185–201.
- Sachs, J. 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Salo, I. 2012. Hyötyä pilvipalveluista. Saarijärvi: Offset Oy.
- Sava, I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanan (toim.) *Taiteeksi tarinoitu elämä*. Juva: WS Bookwell Oy, 22–37.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., Brown, A. R., & Marchuk, K. A. 2010. Syllabus detail and students' perceptions of teacher effectiveness. *Teaching of Psychology*, 37 (3) 186–189.
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. 2003. Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30 (2), 133-136.
- Seghedin, E. 2011. Reflective capability – a specific goal of a teacher's professional ethics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11 (1), 145–149.
- Sfard, A. & Prusak, A. 2005. Identity that makes difference: substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. Teoksessa H. L. Chick & J. L. Vincent (toim.) *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (1), 37-52. Melbourne: PME. Luettavissa: <http://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29Plenaries/PME29SfardPrusakPlenary.pdf>. Luettu 4.12.2012.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. 2000. The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 397–405.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

- Siegel, D. J. 2012. Mielitaju. Muutoksen tiede. Suom. J. Korhonen. Helsinki: Basam Books Oy.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 89–121.
- Simpson, D. & Beckett, D. 2013. Expertise, pedagogy and practice. *Educational Philosophy and Theory*. Julkaistu verkossa 27.3.2013. DOI: 10.1080/00131857.2013.779470
- Snoek, M. & Žogla, I. 2009. Teacher education in Europe; main characteristics and developments. Teoksessa A. Swennen & M. van der Klink *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Springer: Dordrecht, 11-27.
- Sockett, H. 2008. The moral and epistemic purposes of teacher education. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators, 45-65.
- Solberg, V. S., Phelps L. A., Haakenson K. A., Durham J. F. & Timmons T. 2012. The nature and use of individualized learning plans as a promising career intervention strategy. *Journal of Career Development*, 39 (6), 500-514.
- Spector-Mersel, G. 2011. Mechanisms of selection in claiming narrative identities: a model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry*, 17 (2), 172–185.
- Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. 2002. Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5) 397-409.

- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38 (1), 86-101.
- Stenberg, K. 2011a. *Working with Identities Promoting Student Teachers Professional Development*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenberg, K. 2011b. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell Oy.
- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31-45.
- Studia 1999. *Sanankäytön pikkujättiläinen*. H. Tarmio & J. Tarmio (toim.) Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 15-22.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen kysymyksiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 7.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareilta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Painosalama Oy.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 7-22.
- Tapscott, D. 2008. *Syntynyt digiaikaan. Sosiaalisen median kasvot*. Suom. T. Hautala. Porvoo: WS Bookwell.
- Tennant, M. & Yates, L. 2005. Issues of identity and knowledge in the schooling of VET: a case study of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (3), 213-225.

- Teräs, M., & Lasonen, J. 2013. The development of teachers' intercultural competence using a change laboratory method. *Vocations and Learning*, 6(1), 107–134.
- Tiennari, J. & Piekkari, R. 2011. Z ja epäjohtaminen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy. Luettavissa: <http://www.talentumshop.fi/webshopdata/prod/foreword/978-952-14-1623-1.pdf>. Luettu 2.5.2012.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: University Printing House.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & Malinen A. (toim.) Opettajuus muutoksessa - Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 203–214.
- Tisak, M. S. 1986. Children's conceptions of parental authority. *Child Development*, 57 (1), 166-176.
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. 2004. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of advanced nursing*, 48 (4), 388–396.
- Trent, J. 2013. Becoming a teacher educator: the multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64 (3), 262-275.
- Tsang, N. M. 2007. Reflection as Dialogue. *British Journal of Social Work*, 37 (4), 681-694.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatustilfilosofia. Tampere: Saarijärven Offset Oy.
- Tuorila, H. & Koistinen, H. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimuksessa. *Yhdyskuntasuunnittelu* 2 (48), 8-23.

- Turiel, E. 1983. *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettavissa: http://193.167.122.14/Opari/lomakkeet/tukim_TENK_menettelyohjeet_2002.pdf. Luettu 3.12.2012.
- Tyler, L. L. 1964. The concept of an ideal teacher-student relationship. *The Journal of Educational Research*, 58(3), 112-117.
- Tzuo, P-W. & Chen, D-T. 2011. Re-conceptualizing teacher authority: when to exact. *New Horizons in Education*, 59(1), 1-11.
- Urzua, A. & Vasquez, C. 2008. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1935–1946.
- Uusiautti, S. 2008. ”Tänään teen elämäni parhaan työn” Työmenestys vuoden työntekijöiden kertomana. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. How to train good teachers in Finnish Universities? Student Teachers' study process and teacher educators' role in it. *European Journal of Educational Research*, 1 (4), 339-352.
- VanderStaay, S. L., Faxon, B. A., Meischen, J. E., Kolesnikov, K. T. & Ruppel, A. D. 2009. Close to the heart: teacher authority in a classroom community. *The National Council of Teachers of English*, 2 (61), 262–282.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, New York: State University of New York Press.
- van Manen, M. 2003. The language of pedagogy and the primacy of student experience. Teoksessa J. Loughran (toim.) *Researching teaching: methodologies and practices for understanding pedagogy*. London: Routledge Falmer, 13–27.

- van Manen, M. 2008. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. Peking University Education Review. Luettavissa: <http://www.maxvanmanen.com/category/articles/>
- van Manen, M. & Li, S. 2002. The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 215–224.
- Vartiainen, K. 2011. Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa. Turku: Painosalama Oy.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2013. Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32 (4), 55–65.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisten koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 186–196.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Kirjakas Ky, 55–81.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. 1997. Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82 (3), 293–310.
- de Vries, S., Jansen, E. P. W. A. & van de Grift, W. J. C. M. 2013. Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33 (1), 78–89.
- Vuorikoski, M. 2004. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 169–170.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 156-176.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 291–312.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131–148.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R.

- Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: University Press, 59–74.
- Värri, V.-M. 2012. Mielihyvän kultivointi – ekologisen sivistysprojektin filosofista hahmottelua. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa - kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 337–352.
- Walker, R. 1991. Classroom identities. Teoksessa I. F. Goodson & R. Walker (toim.) Biography, identity & schooling. London: Falmer Press, 5-28.
- Waller, W. 1932/1961. The sociology of teaching. New York, NY: John Wiley.
- Weber, M. 1964. The Theory of Social and Economic Organization. New York: Free Press.
- Weber, M. 1968. On Charisma and Institution Building. Selected Papers. S. N. Eisenstadt
- Weber, M. 1972. Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Funfte, revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B.
- Witte J. C. & Kalleberg A. L. 1995. Matching training and jobs: the fit between vocational education and employment in the German labour market. European Sociological Review, 11(3), 293–317.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Wilenius, R. 1999. Mitä ihminen on? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Wilson, J. H., Ryan, R. G. & Pugh, J. L. 2010. Professor – student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37 (4), 246-251.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone T. W. 2010. Evidence for a collective Intelligence factor in the performance of human groups. *Science Magazine* 330 (6004), 686–688.
- Xu, S. F. & Connelly, M. F. 2009. Narrative inquiry for teacher education and development: focus on English as a foreign language in China. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 219–227.
- Yariv, E. 2009. Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30 (1), 92-111.
- Yetman, A. 1994. Postmodern epistemological politics and social science. Teoksessa K. Lennon & M. Whitford (toim.) *Knowing the difference: feminist perspectives in epistemology*. London: Routledge, 187-202.
- Young, M. 2000. Improving vocational education. Trans-European comparisons of developments in the late 1990s. Teoksessa M.-L. Stenström & J. Lasonen (toim) *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 147–162.
- Young, E. 2010. Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61 (3), 248–260.
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljón vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla” – Nuoret vangit kertovat peruskouluajoista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

LIITE 1

1. Kehyskertomus

Ikä:

Sukupuoli:

.....

Kuvittele, että Hanna/Mikko opiskelee ammattikoulussa viimeistä vuotta. Opinnot ovat sujuneet hyvin ja hän on tyytyväinen koulutukseensa sekä siihen, että hän on saamassa hyvät ammatilliset valmiudet.

Hannan/Mikon mielestä hänelle tärkein ammatillinen opettaja osaa opetustyönsä hyvin. Oppitunneilla oppii ammatin perusasiat ja ammatillinen opettaja nauttii hänen arvostustaan.

Kirjoita kuvaus siitä, millainen tämä hyvä ammatillinen opettaja on, ja miten hän oikein toimii, koska Hanna/Mikko kertoo oppineensa hyvin ja on tyytyväinen saamaansa opetukseen sekä opettajaansa.

LIITE 2

2. Kehyskertomus

Ikä:**Sukupuoli:**

.....

Kuvittele, että Hanna/Mikko opiskelee ammattikoulussa viimeistä vuotta. Opinnot eivät ole sujuneet hyvin ja hän ei ole tyytyväinen saamiinsa ammatillisiin valmiuksiin.

Hannan/Mikon mielestä hänelle tärkein ammatillinen opettaja ei osaa opetustyötään. Oppitunneilla ei opi ammatissa tarvittavia perusasioita eikä ammatillinen opettaja nauti hänen arvostustaan.

Kirjoita kuvaus siitä, millainen tämä epätydyttäväksi koettu ammatillinen opettaja on ja miten hän oikein toimii, koska Hanna/Mikko ei ole oppinut hyvin eikä ole tyytyväinen saamaansa opetukseen sekä opettajaansa.