



Eriksson Carita

Peiliin katsomisen paikka?

Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehittämisestään

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Peiliin katsomisen paikka? Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehitymisestään (Carita Emilia Eriksson)

Pro gradu -tutkielma, 107 sivua, 7 liitesivua
elokuu 2023

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi ammatillisen kehitymisensä kannalta ja millaisia opettajan ammatillisen kehittymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista on löydettävissä.

Tutkielman teoreettinen viitekehys määrittelee opettajan ammatillista kehittymistä ja sen muotoutumista. Teoreettisessa viitekehyksessä paneudutaan myös opettajan ammatillista kehittymistä rakentaviin tekijöihin: ammatilliseen vuorovaikutukseen, reflektioon ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Aiempi opettajan ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus on osoittanut, että opettajaksi kehittyminen on jo lapsuudessa alkava pedagoginen oppimisprosessi, jossa kehitytään reflektion ja pohdinnan kautta tietotaidoissa, käytännön osaamisessa sekä opettajaksi kasvamisessa niin, että oma toiminta tiedostetaan ja sitä kyetään perustelevaan. Ammatillinen kehittyminen on siis opettajien oppimista ja heidän tietotaitojensa muuntamista käytäntöön, oppilaiden kehityksen ja kasvun hyödyksi.

Tutkielmassa on narratiivinen tutkimusote. Tutkimuksen aineisto on kerätty narratiivisilla teemahaastattelulla, joihin osallistui viisi valmistumisen kynnyksellä olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Aineisto analysoitiin narratiivisella ja narratiivien analyyseilla.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat kertovat ammatillisen kehitymisensä kannalta merkityksellisiksi ammatilliset vuorovaikutuskokemuksensa, oman opettajuuden ja opettajatoiminnan reflektoinnin, peilaamisen eli itsensä tarkastelun toisten alan ihmisten ja oppilaiden toiminnan kautta sekä opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen tarpeen, eli läpi uran jatkuvan tietoisien ja tarkoituksenmukaisen oman toiminnan kehittämisen. Tutkimustulokset myös osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoilla voi olla erilaisia kehittymisen polkuja matkalla opettajuuteen. Tämän tutkimuksen osallistujien kertomuksista oli löydettävissä kolme erilaista opettajana kehittymisen polkua: 1. nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää, 2. itseään hakeva opettaja ja 3. vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä. Kolme tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista sijoittui ammatillisen kehittymisen kertomustensa perusteella kehittymispolkuun 1. ja kaksi muuta osallistujaa sijoittuvat kehittymispolkuihin 2. ja 3. Kehittymispoluista erilaisia teki etenkin se, missä järjestyksessä osallistujien ammatillinen kehittyminen ja sitä merkittävästi edistäneet tekijät olivat tapahtuneet.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, ammatillinen vuorovaikutus, jatkuva itsensä kehittäminen, peilaaminen, reflektio

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Opettajan ammatillinen kehittyminen	7
2.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen määrittelyä	7
2.2 Opettajan ammatillisen kehittymisen muotoutuminen.....	8
2.3 Vuorovaikutus ammatillisen kehittymisen lähtökohtana	10
2.4 Reflektion merkitys opettajan ammatillisessa kehittämisessä	12
2.5 Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen – ammatillisen kehittymisen edellytys	14
3. Tutkimuksen toteutus	17
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	17
3.2 Narratiivinen tutkimus.....	18
3.3 Tutkimuksen aineistonkeruu – narratiiviset teema- haastattelut	20
3.4 Narratiivisuus analyysimenetelmänä – narratiivien- ja narratiivien analyysi	24
4. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehittämisestään.....	31
4.1 Kertomukset ammatillisista vuorovaikutuskokemuksista	31
4.2 Kertomukset reflektiosta ja peilaamiskokemuksista opettajana kehittämisessä	41
4.3 Kertomukset jatkuvasta itsensä kehittämisen tarpeesta	51
5. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomuksista välittyvät kehittämispolut.....	57
5.1 Nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää	57
5.2 Itseään hakeva opettaja.....	64
5.3 Vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittämistään opettajan pätevyydellä	71
6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	78
7. Pohdinta ja johtopäätökset.....	82
Lähteet.....	90
Liitteet	101

1. Johdanto

”Sinä olet psykologi, sinä olet äiti ja poliisi, sinä olet sairaanhoitaja ja sosiaalityöntekijä ja kaikkea muuta.” Näin kuvaa opettajan ammattia tähän tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija. Opettajan alaan kohdistuvat vaatimukset ja paineet ovat vuosikymmenten saatossa kasvaneet, mikä näkyy muun muassa opettajan työkuvan ja roolien laajentumisessa. Koulutusleikkauksien myötä kasvaneet luokkakoot, koulujen henkilöstöpula ja erityisoppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkiin luovat yhdessä oppilaiden yksilöllistä opetusta painottavan opetussuunnitelman kanssa haastavan viidakon opettajien tarvottavaksi.

Opettajan työn kompleksinen luonne aiheuttaa sen, että opettajan tulee hallita lukematon määrä tietoa ja taitoa, osata yhdistellä ja käyttää niitä vaativissa ja jatkuvasti muuttuvissa työolosuhteissa sekä toimia aina huomioon ottaen opetukselliset tavoitteet, päämäärät ja pedagogisten valintojensa seuraamukset (Richert, 1991, s. 131–132). Opettajan tulisi olla moniosaaja, joka kykenee jatkuvasti refleктоimaan ja kehittämään omaa toimintaansa työelämän muutosten sekä uusiutuvien opetus- ja kasvatuskäsitysten mukaisiksi (Laine, 2004, s. 12). Korkeakoulutuksessa saatavien valmiuksien on Helinin (2014) mukaan ennen katsottu kantavan läpi tulevan uran. Näin ei kuitenkaan nykyisin enää ole vaan nykyiset työelämävaatimukset edellyttävät tietojen ja taitojen kehittämistä sekä päivittämistä useaan kertaan työelämän eri vaiheissa (Helin, 2014, s. 11). Tämän vuoksi on oleellista tarkastella, mikä opettajia kehittää, mitä vaaditaan pohjalle, jotta tulevat opettajat selviytyvät opettajuuden ja nykytyöelämän haasteita ja vaatimuksista.

Tämä narratiivinen tutkimus tarkastelee valmistumisen kynnyksellä olevien luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia heidän omasta ammatillisesta kehitymisestään opettajina. Tutkimuksen keskiössä on siis opettajan ammatillinen kehittyminen, jolla tarkoitetaan muutoksia opettajaksi opiskelevien käyttäytymisessä, persoonallisuudessa ja kognitiivisissa prosesseissa sekä sisäistä kasvua, jonka kautta opettajat muovaavat asenteitaan, ammatillista minäkäsitystään, kriittistä reflektiokykyään ja pedagogisdidaktisia taitojaan (Väisänen & Silkelä, 2000, s. 19). Opettajan pätevyysvaikutukset ulottuvat niin oppilaiden oppimiseen ja oppimistulosten parantamiseen, opetuksen laadun kohentamiseen kuin koulujen kehittämismahdollisuuksiin (Opfer & Pedder, 2011, s. 367). Avalosin (2011) mukaan opettajan ammatillisella kehitymisellä pyritäänkin vastaamaan nimenomaan

oppilaiden kehittymisen ja kasvun sekä koulutuksen tarpeisiin. Tämän vuoksi opettajien akateemista pätevyyttä tulisi aina ylläpitää ja kehittää entisestään.

Opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu jo aiemmin laajalti. Muun muassa Laine (2004), Niikko (2000) ja Portaankorva-Koivisto (2010) ovat tutkimuksissaan tarkastelleet opettajien ammatillista kehittymistä ja siihen liittyviä ilmiöitä. Etäpelto ja Miettinen (1993), Kari ja Heikkinen (2001), Niikko (2000) sekä Väisänen ja Silkelä (2000) ovat tutkineet myös opettajien ammatillista kasvua. Almiola (2008), Laine (2004) ja Mäki (2015) puolestaan ovat tarkastelleet tutkimuksissaan opettajan ammatillista identiteettiä. Leino ja Leino (1997) puolestaan ovat tutkineet opettamista ammattina, Virta ja Eloranta (1996) ovat tutkineet opettajaksi oppimista ja Husu ja Tirri (2003) sekä Laine (2004) ovat tutkineet opettajien reflektointiprosessia. Lisäksi esimerkiksi Blomberg (2008) on tarkastellut tutkimuksessaan aloittelevien opettajien ensimmäisen opettajavuoden kokemuksia sekä luokanopettajakoulutusta ammatillisen kasvun käynnistäjänä. Kansainvälisissä tutkimuksissa on Avalosin (2011) mukaan tutkittu muun muassa opettajien ammatillista oppimista, opettajien reflektointiprosesseja, erilaisia työkaluja opettajien oppimisen instrumentteina sekä aloittelevien opettajien vertaisoppimista. Lisäksi jotkut tutkijat kuten Clarke ja Hollingsworth (2002), Korthagen (2004; 2010), Penglinton (2008) ja Snow-Gerono (2008) ovat selvittäneet, miten opettajat oppivat ammatillisten teorioiden mukaan. Castlen (2006), Jamesin ja McCormickin (2009), Mushayvikwan ja Lubben (2009) sekä Olsonin ja Craigin (2001) tutkimuksissa puolestaan on kartoitettu, millaisten prosessien kautta opettajat kehittyvät sekä luotu erilaisia teoreettisia ammatillisen kehittymisen malleja.

Tämän tutkimuksena fokuksena on selvittää, millaiset asiat luokanopettajaopiskelijat nostavat kertomuksissaan merkitykselliseksi ammatillisen kehityksensä kannalta ja millaisia kehittymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista löytyy. Täten tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat: *1. mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi ammatillisen kehityksensä kannalta?* ja *2. millaisia ammatillisen kehittymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista on löydettävissä?* Tutkimukseen osallistui viisi valmistumisen kynnyksellä olevaa luokanopettajaopiskelijää. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin ja analysoitiin narratiivisen- ja narratiivien analyyseilla.

Kiinnostukseni lähteä tutkimaan näitä aiheita nousi muun muassa omasta ja opiskelijakollegoideni elämäntilanteesta pian valmistuvina ja työelämän taipaleen aloittavina luokanopettajina. Olemme elämämme murrosvaiheessa, siirtymässä opiskelijasta opettajaksi työelämään. Pohdinnan alla on suuria ja vaivaavia ajatuksia, kuten mitä luokanopettajakoulutus ja alan kokemuksemme ovat meille antaneet, osaammeko hyödyntää kaikkea oppimaamme tulevassa työelämässä ja olemmeko vielä valmiita kohtaamaan alamme arjen. Näin siis lukeutumalla itsekkin tutkittavaan kohderyhmääni, tutkimusintressini ovat vahvat ja voin myös mahdollisesti ymmärtää tutkimukseeni osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita paremmin.

Toinen tutkimusaiheeni valintaan vaikuttanut tekijä oli opettajan auktoriteettia ja luokan toimivia opettaja-oppilas-suhteita käsittelevä kandidaatintutkielmani, jonka tuloksena selvisi, että onnistuneen opettajuuden lähtökohtia ovat muun muassa opettajan hyvä itsetuntemus ja jatkuva itsensä kehittäminen (Eriksson, 2018). Tämän kautta näin loogisena jatkumona paneutua syvemmin näihin aiheisiin, kuten siihen, miten opettaja kehittää itseään ja ammatillista osaamistaan, millaiset tekijät edesauttavat opettajan ammatillisen kehittymisen prosesseja ja mitä tarvitaan pohjalle, jotta työelämään astuisi mahdollisimman kyvykkäitä, eheitä ja alallaan viihtyviä opettajia.

Ammatillinen kehittyminen on merkittävä tekijä opettajan työssä onnistumisen ja oppilaiden oppimisen kannalta. Sitä tutkiessani uskon voivani tuottaa pian valmistuville luokanopettajaopiskelijoille eväitä ja neuvoja tulevaa työelämää varten, tarjota heille vertaistukea tuomalla näkyviin toisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomuksia sekä mahdollisesti löytää sellaisia tekijöitä, joihin luokanopettajakoulutuksen ja koulujen hallintojen tulisi kiinnittää enemmän huomiota kouluttaessaan ja tukiessaan opettajia sekä heidän ammatillista kehittymistään.

2. Opettajan ammatillinen kehittyminen

Tässä luvussa avaan tutkimukseni tärkeimpiä käsitteitä sekä tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Luvussa 2.1 käsittelen opettajan ammatillista kehittymistä eli tutkimukseni pääkäsitettä. Kuvaan kuinka eri tutkijat ovat määritelleet opettajan ammatillisen kehittymisen ja miten aihetta on tutkittu ennestään. Luvussa 2.2 avaan sitä, kuinka opettajan ammatillisen kehittymisen nähdään muotoutuvan. Lopuissa alaluvuissa kuvaan opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksiä: luvussa 2.3 vuorovaikutusta ammatillisen kehittymisen lähtökohdaksi, luvussa 2.4 reflektion merkitystä opettajan ammatillisessa kehittämisessä ja lopuksi luvussa 2.5 opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen tarvetta sekä siihen liittyviä käsitteitä.

2.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen määrittelyä

Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu laajalti jo 1980-luvulta lähtien. Niin uudet kuin hieman vanhemmatkin tutkimukset määrittelevät käsitteen melko samalla tavoin. Avalosin (2011) mukaan opettajan ammatillisella kehittämisellä tarkoitetaan opettajien kasvua, oppimista ja oppimaan oppimista, jolla pyritään vastaamaan oppilaiden kehittymisen, kasvun ja koulutuksen tarpeisiin. Myös Pedderin ja Opferin (2011) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on oppilaiden oppimistuloksiin vaikuttavaa opettajien kasvua sekä muutoksia opetustoiminnassa. Avalos (2011) sekä Pedder ja Opfer (2011) korostavat siis määritelmässään opettajan ammatillisen kehittymisen tarpeen syytä, oppilaiden oppimista.

Väisänen ja Silkelä (2000) sanovat opettajan ammatillisen kehittymisen olevan kasvua, jossa opettaja muovaa asenteitaan ja opettajan ammatillinen minäkäsitys, kriittinen reflektiokyky sekä pedagogisdidaktiset tiedot ja taidot kehittyvät (Väisänen & Silkelä, 2000, s. 19). Niikko (2000) puolestaan näkee opettajan ammatillisen ja persoonallisen kasvun dynaamisena oppimisprosessina, jossa kehitytään reflektion ja pohdinnan kautta niin tietämisessä, taitamisessa kuin opettajaksi kasvamisessa niin, että oma toiminta tiedostetaan ja sitä kyetään perustelemaan (Niikko, 2000, s. 107). Väisänen ja Silkelän (2000) sekä Niikon (2000) määritelmien mukaan opettajana kehittyminen vaatii siis aktiivista oman toiminnan reflektointia.

Opettajan ammatillisen kehittymisen tutkimuksissa on myös tarkasteltu sitä, kuinka ammatillinen kehittyminen käytännössä tapahtuu. Niemen (1995) mukaan opettajaksi kehittyminen on pedagoginen prosessi, joka alkaa jo opettajan oman peruskoulun käynnin aikana. Niemi kuvaa opettajan ammatillisen kehittymisen tapahtuvan kolmella eri ulottuvuudella: ammatillisissa taidoissa, persoonallisuudessa ja kognitiivisissa prosesseissa. Opettajan ammatillisten taitojen kehittymisen hän näkee etenevän käytännön taitojen soveltamisesta oman kasvatusnäkökulman luomiseen. Opettajapersoonallisuuden kasvun hän sanoo muotoutuvan sen kautta miten opettaja rakentaa omaa persoonallista opetustyyliään sekä etsii itsenäistä tyyliä ja otetta opettajuuteensa, jäljitelyään ensin muiden, kuten opetusharjoittelun ohjaajien antamia malleja. Kognitiivisten prosessien hän puolestaan uskoo kypsyvän niin sanotuista sirpaleisista tiedoista kohti abstraktimpaa, kokonaisvaltaisempaa ja kriittisempää näkemystä opettajuudesta ja opettajan alaan liittyvistä asioista (Niemi, 1995, s. 34). Myös Laine (2004) jakaa opettajan ammatillisen kehittymisen ja kasvun kolmeen eri osa-alueeseen: opettajassa itsessään ja hänen elämässään tapahtuviin muutoksiin, opettajankoulutuksen aikana kehittymiseen sekä opettajan ammatissa tärkeiksi koettujen asioiden kautta kehittymiseen (Laine, 2004, s. 74, 79). Niemen (1995) määritelmä siis näyttäisi painottavan enemmän psykologista näkökulmaa eli opettajan mielensisäistä kehittymistä, kun taas Laineen (2004) määritelmässä korostuu enemmän käytännön maailma ja merkittävät ympäristöt, joissa opettajana kehittymistä tapahtuu. Kummankin tutkijan määritelmistä on kuitenkin löydettävissä niin opettajaa itseään koskeva ulottuvuus kuin myös opettajan käytännön työn ulottuvuus. Tällaiset tutkijoiden jaottelut osoittavat opettajan ammatillisen kehittymisen olevan moninainen, usealla eri elämän osa-alueella ja ulottuvuudella tapahtuva ilmiö.

2.2 Opettajan ammatillisen kehittymisen muotoutuminen

Clarke ja Hollingworth (2002), Korthagen (2004; 2010), Penglinton (2008) sekä Snow-Geron (2008) ovat tutkineet opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu myös siitä näkökulmasta, miten opettajat oppivat ja muuttuvat ammatillisten teorioiden mukaan. Esimerkiksi Korthagen (2004) esitti opettajan ammatillisen kehittymisen sipulimallina, jossa ulommilla kehillä oli ympäristö, opettajan alan pätevyys, käytös ja kyvyt. Mallin sisemmät kehät puolestaan sisälsivät opettajan uskomukset, arvot, identiteetin. Mallin keskiössä oli opetus- ja kasvatustehtävä, johon opettajan tulisi kaikilla pedagogisilla toimillaan tähdätä (Korthagen,

2004). Opettajan oppiessa uusia asioita työympäristössään, kyvykkyys karttuu ja erilaiset uskomukset ja arvot vahvistuvat. Niiden pohjalta muodostuu opettajaidentiteetti, joka puolestaan määrittää sitä, miten opettaja oppilaitansa kouluttaa ja kasvattaa. Korthagenin (2004) malli kuvaa siis, miten tämän ”sipulin” kehien eri tekijät ovat jatkuvassa vaikutuksessa toisiinsa ja muokkaavat näin opettajan toimintaa sekä kehittymistä.

Myöhemmissä tutkimuksissaan Korthagen (2010) selvitti opettajan ammatillisen kehittymisen tapahtuvan skeemojen eli sisäisten tietokäsitysten muuntumisena opetuskokemusten ja niiden refleктоimisen pohjalta. Tätä näkemystä tukee myös varhaisempi Clarken ja Hollinsworthin (2002) tutkimustulos, jonka mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu seuraavassa järjestyksessä: alan tieto ja ärsykkeet vaikuttavat opettajaan, opettaja saa ammatillista harjoitusta alallaan, harjoituskokemukset tuottavat opettajalle oleellista tietoa alasta ja omasta opettajuudestaan, opettaja refleктоi kokemuksiaan ja itseään, ja lopulta refleктоinnin kautta opettajan alaa koskevat tiedot, uskomukset ja asenteet joko vahvistuvat entisestään tai muokkaantuvat (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Myös Ruohotie (2000) on määritellyt opettajan ammatillisen kehittymisen etenevän erilaisten vaiheiden kautta. Hänen mukaansa ensimmäisessä vaiheessa opettaja arvioi itseään ja toimintatapojaan. Toisessa vaiheessa opettaja kokeilee uusia toimintamalleja, joiden kautta hän arvioi ensimmäisessä vaiheessa muodostamiensa suunnitelmien toteutumista. Lopuksi seuraa valintavaihe, jossa opettaja joko omaksuu uuden toimintatavan tai tätä vastoin palaa aiempaan toimintaansa (Ruohotie, 2000, s. 57). Castlen (2006) tutkimuksessa puolestaan opettajat nähtiin ”pedagogisina etsijöinä” ja opettaminen ”tutkimustyönä”. Myös Castle sanoi opettajien etsivän opettajuuttaan ja toimintatapojaan nimenomaan opetuskokemusten kautta sekä selvittävän erilaisten opetuskokeilujen avulla, millaiset opetusmenetelmät ja käytännöt ovat toimivia, millaiset eivät. Hänen mukaansa opettajat myös jakavat opetuskokeilujensa tuloksia toisten opettajien kanssa ja kykenevät tämän pohjalta jatkossa paremmin perustelemaan omia pedagogisia valintojaan (Castle, 2006).

Kuten nähdään, useiden tutkijoiden luomat teoreettiset mallit ammatillisen kehittymisen etenemisestä ovat hyvin yhteneväisessä linjassa keskenään. Niiden pääväittäjä on, että opettajan ammatillinen kehitys tapahtuu opetusosalalla saatujen kokemusten, opetuskokeilujen ja niiden refleктоimisen pohjalta. Väisäsen ja Silkelän (2000) mukaan on kuitenkin tärkeää muistaa, että opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä hyvin useasta eri

näkökulmasta käsin, kuten esimerkiksi alan tiedon kertymisenä ja merkitysten rakentumisena, opettajan olemuksen sisäistämisenä, ongelmanratkaisuna, vuorovaikutuksessa ja ihmissuhdetaidoissa kehittymisenä sekä sulautumisprosessina osaksi normien mukaista ja toivottavaa opettajuutta. Väisänen ja Silkelän mielestä opettajan ammatillinen kehittyminen vaatii ammatin perustietojen ja -taitojen sisäistämisen lisäksi rutkasti muitakin. He sanovat, ettei opettajaksi opita ainoastaan tietyt kokonaisuudet opiskelemalla tai hyväksi todetut opetusmetodit löytämällä, vaan ennemminkin kasvetaan ja kehitytään jatkuvasti koko uran kokemusten ajan (Väisänen ja Silkelä, 2000, s. 21).

2.3 Vuorovaikutus ammatillisen kehittymisen lähtökohtana

Ruohotien (2000) mukaan sosiaalisen konstruktivismiin pääajatus on, että tieto rakentuu yksilöiden osallistuessa yhteisiin tilanteisiin, tehtäviin ja ongelmiin sekä keskustellessa niistä. Merkitysten rakentaminen eli uuden oppiminen on siis vuorovaikutukseen ja dialogiin perustuva prosessi (Ruohotie, 2000, s. 119). Candy (1991) sanoin tieto rakentuu sosiaalisesti ja yksilöt voivat tulla tietoiseksi itsestään vuorovaikutuksen kautta. Hänen mukaansa erityisesti aikuisten opettaminen ja oppiminen on yleensä kommunikaatiota, joka pitää sisällään tärkeiden ja käyttökelpoisten merkitysten rakentamista sekä vaihtoa (Candy, 1991, s. 275). Myös Rauste-von Wright ja von Wright (1994) kertovat sosiaalisella vuorovaikutuksella olevan keskeinen rooli oppimisessa. Heidän mukaansa vuorovaikutus mahdollistaa yksilöiden ajatusten itsenäisen sekä vastavuoroisen reflektoinnin. Vuorovaikutuksessa yksilöitä kehittää etenkin se, että siinä joudutaan perustelemaan omia käsityksiä ja ratkaisuja sekä opitaan toisilta ja aletaan näiden kautta usein myös kyseenalaistamaan omaa ajattelua (Rauste-von Wright & von Wright, 1994, s. 121–133).

Banduran (1977) kuuluisan sosiaalisen oppimisen teorian ytimenä on käyttäytymisen tarkastelu vuorovaikutusprosessina, jonka keskeisimpiä tekijöitä ovat ulkoiset tapahtumat, kognitiiviset prosessit ja käyttäytymisen ulkoiset ja sisäiset seuraukset. Nämä Banduran luettelemat sosiaalisen oppimisen osa-alueet vastaavat hyvin myös tässä tutkimuksessa tarkasteltavia ilmiöitä. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta sosiaalisen oppimisen ”ulkoiset tapahtumat” ovat opettajan alallaan saamia, vuorovaikutteisia kehittäviä kokemuksia, esimerkiksi opetustilanteita. ”Kognitiiviset prosessit” taas ovat opettajan ympäristöstään tekemiä havaintoja ja päätelmiä, esimerkiksi havaintoja oppilaiden oppimisen tasosta sekä oman toiminnan reflektointia, kuten oman opetuksen toimivuuden arviointia.

”Käyttäytymisen ulkoiset ja sisäiset prosessit” puolestaan ovat opettajan ammatillista kehittymistä sekä muutoksia opettajan toiminnassa, esimerkiksi sitä miten opettaja kehittää opetustaan, jotta oppilaat oppisivat paremmin. Laineen (2004) mukaan opettajan toiminta perustuukin hyvin suuressa määrin nimenomaan vuorovaikutukseen (Laine, 2004, s. 31).

Opettajan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat Pehkosen ja Törnerin (1999) mukaan erityisesti opettajien omat henkilökohtaiset kokemukset niin oppilaana olosta kuin opettajana toimimisesta. Tällaisiin kokemuksiin Pehkonen ja Törner sisällyttävät esimerkiksi oppilaiden, mahdollisten omien lasten, sukulaisten, tuttavien lasten, oppilaiden vanhempien ja muiden kasvatukseen sekä kasvatusalaa liittyvien ihmisten vaikutuksen opettajan kehittymiseen. Opettajan kehittymiseen vaikuttavat Pehkosen ja Törnerin sanoin myös kaikki kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät instituutiot ja auktoriteetit kuten esimerkiksi koulujen hallinto, eri koulutusasteet toimijoinen sekä erilaiset yhteiskunnalliset muutokset. Heidän mukaansa opettaja saa ammatissaan kehittäviä kokemuksia toimiessaan vuorovaikutuksessa opettaja-oppilas-suhteissa sekä työskennellessään erilaisissa työryhmissä (Pehkonen & Törner, 1999, s. 267).

Useat tutkijat näkevät, että erityisesti opettajien välinen keskinäinen vuorovaikutus edistää opettajien ammatillista kehittymistä (Desimone, 2009; DuFour, 2004, Garet ym., 2001). Esimerkiksi Warren Littlen (2012) mukaan opettajien välinen yhteistyö ja Postholmin (2012) mukaan opettajien yhteiset pedagogiset keskustelut opettamista ja oppilaita koskien kehittävät opettajaa. Myös kansainvälisesti opettajien oppimista tutkineen TALIS (Teaching and Learning, 2013) tutkimuksen tuloksena selvisi, että opettajat, jotka tekivät yhteistyötä toisten opettajien kanssa, olivat innovatiivisempia, työhönsä tyytyväisempiä ja omasivat vahvemman uskon itseensä ja kyvykkyyteensä opettajana.

Toiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että työelämässä koulujen ja opettajien näyttäisi olevan vaikeaa luoda rakentavaa ja merkityksellistä kollegoiden välistä vuorovaikutusta, joka kehittää opettajia (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Bridwell-Mitchell, 2015). Tätä vastoin luokanopettajakoulutuksen aikana tulevat opettajat tekevät keskenään hyvinkin tiivistä yhteistyötä, kuten suunnittelevat oppitunteja ja jaksosuunnitelmia yhdessä, arvioivat toistensa opetusta ja antavat palautetta toisilleen, toimivat harjoittelua ohjaavien opettajien opeissa sekä pitävät yhteisiä opetusseesioita. Voidaankin siis pohtia, miksi opettajia koulutetaan näin yhteisölliseen opettajien väliseen toimintaan, mikäli työelämän koulutodellisuus näyttää tyy

opettajien arjessa hyvin erilaisena – yksin puurtamisena. Soini, Pietarinen ja Pyhäntö (2016) sanovatkin, ettei ole riittävästi aikaa ja resursseja opettajien yhteistyön toteutumiseksi ja odottaa, että kehitys sitten puhkeaisi kukkaan opettajien välillä. Heidän tutkimustuloksensa ehdottavat, että tulisi ennemminkin käyttää aikaa hyvän yleisen oppimis- ja yhteistyökulttuurin luomiseen, jossa opettajat toimivat oman oppimisprosessinsa ammatillisina agentteina ja omaavat uskoa voida vaikuttaa itse omaan kehittymiseensä (Soini, Pietarinen & Pyhäntö, 2016).

Jotkin ammatillista kehittymistä vuorovaikutuksen osalta tutkineet tutkijat taas ovat tarkastelleet tutkimuksissaan huomattavasti spesifimpiä ilmiötä, kuten esimerkiksi opettajien välisen dialogin kehittävyttä sekä opettajien nettifoorumeilla käymää keskustelua (Penglinton, 2008; Assen ym., 2018; Prestridge, 2010). Penglintonin (2008) tutkimuksen mukaan opettajien välisellä dialogilla on erittäin suuri merkitys etenkin opetusharjoittelujen aikaisessa ammatillisessa kehittämisessä. Assenin ym. (2018) tutkimuksessa puolestaan kävi ilmi, että rakentava opettajien välinen dialogi stimuloi opettajia reflektoimaan ja tekemään tarkempaa itsetutkiskelun työtä, mikä puolestaan edistää opettajien ammatillista kehittymistä sekä oman opettajaidentiteetin löytämistä. Prestridgen (2010) opettajien nettifoorumeita tarkastellut tutkimus taas osoitti, että opettajien välisellä kollegiaalisella keskustelulla on tärkeä rooli opettajien uskomusten muuttumisessa ja näin myös opettajana kehittämisessä.

Opettajan ammatillinen kehittyminen rakentuu siis pitkälti kollegiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Nissilän (2006) mukaan useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että yksilön käsitys itsestään, ja tässä tapauksessa myös opettajan käsitys itsestä opettajana, on lähtökohdiltaan yksilöllinen sekä sisäistetyistä elämän varrella muodostuneista kokemuksista ja vuorovaikutustilanteista muodostunut (Nissilä, 2006, s. 109).

2.4 Reflektion merkitys opettajan ammatillisessa kehittämisessä

Nykyisin hyvän opettajuuden takeena nähdään opettajan reflektointitaito. Fendlerin (2003) mukaan on vaikeaa löytää opettamisen tutkijoita tai opettajakouluttajia, jotka eivät tunnustaisi reflektiivisyyden arvoa. Vaikka reflektion käsite on hyvin keskeinen kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa, se ei ole yksiselitteinen (Leroux & Théorêt 2014, s. 292). Reflektio voidaan ennemminkin ymmärtää yleiseksi käsitteeksi, jolla voidaan kuvata useita tärkeitä ajatuksia ja toimintoja (Salo, 2014, s. 65). Reflektion käsite liittyy vahvasti oppimiseen, sillä

oppiessa ihminen tyypillisesti pohtii jälkikäteen tapahtumia ja pyrkii toimimaan tulevaisuudessa kokemustensa pohjalta (Kelchtermans 2007, s. 267).

Reflektion käsitteen isänä pidetään John Deweyta, joka käsitteli reflektiota jo vuonna 1933 ilmestyneessä teoksessaan *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Deweyn (1933) sanoin reflektio on aktiivista ja säännöllisesti toistuvaa, jossakin ympäristössä tapahtuvaa toimintaan kohdistuvaa tutkiskelua (Dewey, 1933, s. 4). Lukuisat tutkijat ovat Deweyn perinnön jälkeen määritelleet reflektiota jollain tapaa ihmisen oman toiminnan tarkasteluna tai tutkiskeluna. Stenbergin (2011) mukaan reflektiolla tarkoitetaan nimenomaan oman toiminnan, ajatusten ja tunteiden tietoista havainnointia, tarkastelua ja pohtimista. Hän näkee, että reflektion avulla voidaan yrittää aidosti ymmärtää tarkastelun kohteena olevaa asiaa. Opettajan kohdalla kyseessä voi olla vaikkapa opettajan tuntuun suunnittelu, oppitunnilla sattunut oppilasta koskeva asia tai opettajan oma mielipaha. Stenbergin mukaan reflektio toimii opettajan liki tärkeimpänä pedagogisena työvälineenä, jonka avulla moniulotteista ja kirjavaa nykyopettajuutta on helpompi jäsentää (Stenberg, 2011, s. 41).

Stenbergin tavoin, myös esimerkiksi Salo (2014), Kelchtermans (2007) ja Ruohotie (2000) määrittelevät reflektion hyvin samalla tapaa. Salo katsoo reflektion olevan yleiskäsite niille älyllisille ja tunnesävyisille toiminnolle, joissa yksilöt omistautuvat tutkimaan omia kokemuksiaan saavuttaakseen uutta ymmärrystä ja tietoisuutta itsestään sekä omasta toiminnastaan (Salo, 2014, s. 65). Kelchtermans (2007) ja Ruohotie (2000) sanovat reflektion olevan taitoa ja asennetta tehdä omista toimista, tunteista ja kokemuksista ajattelun kohteita (Kelchtermans, 2007, s. 91; Ruohotie, 2000, s. 137). Reflektointi on siis itsetarkastelua, joka on Ruohotien (2000) mukaan myös usein ymmärretty peiliin katsomisena ja itsensä ymmärtämisenä peilin kautta (Ruohotie, 2000, s. 32–33). Kelchtermansin (2007) mukaansa opettajan reflektion tulisi olla niin laaja-alaista kuin tarpeeksi syvällistäkin, jotta siitä olisi hyötyä opettajan kehittymiselle. Tällä hän tarkoittaa sitä, että reflektion tulisi ylettyä oman toiminnan taakse, sen taustalla olevien uskomusten, tiedon, ajatusten sekä tavoitteiden tasolle, itseymmärrykseen ja opettajan omien kasvatusteorioiden tiedostamiseen, jotka ohjaavat opettajana toimimista (Kelchtermans, 2007, s. 94).

Muidenkin tutkijoiden reflektion määritelmät ovat hyvin samankaltaisia, mutta ne korostavat hieman eri asioita sen suhteen, millaisia asioita reflektoinnilla käsitellään. Mezirowille (1995)

reflektointi tarkoittaa omien uskomusten oikeutuksen tutkimista (Mezirow, 1995, s. 17). Boundin ja Walkerin mukaan (1991) reflektiolla tehdään valintoja siitä, mitä yksilö tekee tai ei tee. Kolb (1984) puolestaan katsoo reflektion olevan keino, jolla voimme joko sulauttaa tai torjua muiden käsitykset ja kokemukset omaan toimintaamme, kokemusmaailmaamme ja tietoomme (Kolb, 1984, s. 100–105). Useat tutkijat vaikuttaisivat kuitenkin olevan hyvin yhtä mieltä siitä, mihin reflektiolla pyritään: Ruohotien (2000) mukaan yksilön oman toiminnan tuloksellisuuden arvioimiseen, Leinon ja Leinon (1997) mukaan opettajan työssä nimenomaan itsensä arvioimiseen, Ojosen mukaan (1996) käytöksen muuttamiseen sekä suoriutumisen parantamiseen ja Laineen (2004) mukaan opettajan tarkoituksenmukaisen toiminnan mahdollistamiseen (Ruohotie, 2000, s. 146; Leino & Leino, 1997, s. 78; Ojanen, 1996, s. 51–56; Laine, 2004, s. 70). Reflektion tavoitteena on siis oman toiminnan ja suoriutumisen parantaminen jatkon kannalta, joten reflektion kautta pyritään aina oppimaan jotain omasta aiemmasta tai käynnissä olevasta toiminnasta.

Vitikka, Salminen ja Annevirta näkevät, että ammatillisuuden näkökulmasta opettajia tulee ohjata ja opettaa reflektoimaan omia kasvatuskäsityksiään suhteessa niiden soveltamiseen käytännön opetus- ja ohjaustilanteissa (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014, s. 40–41). Reflektioiva työskentely on Frickin, Carlin ja Beetsin (2010) mukaan hyvän opettajan ja opettajuuden tunnusmerkki (Frick, Carl & Beets 2010, s. 422). Reflektiivinen ajattelu opettajan työssä on hyvin tärkeää, sillä sen kautta opettaja voi ymmärtää yksittäisten oppilaiden tarpeet opetuksessa (Harland & Wondra 2011, s. 128).

2.5 Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen – ammatillisen kehittymisen edellytys

Useissa opettajan ammatillista kehittymistä ja kasvua käsittelevissä tutkimuksissa opettajankoulutuksesta ja opettajana kehittymisestä puhutaan muun muassa seuraavilla tavoilla: Blombergin (2008) mukaan opettajankoulutus toimii ammatillisen kasvun käynnistäjänä, Portaankorva-Koiviston (2010) sanoin opettajankoulutuksessa tärkeiksi koetuilla asioilla on suuri merkitys opettajan myöhemmälle kehittymiselle työelämässä, Niikko (1998) kuvaa opettajaksi kehittymistä ”vaiheittaisina jaksoina” ja ”osana aikuisuuden kehitystä”, siinä missä Kari ja Heikkinen (2001) sanovat, että ”opettajaksi pikemminkin kasvetaan ja kehitytään vähitellen sisäisenä prosessina kuin vain valmistutaan suorittamalla ammattitutkinto” (Blomberg, 2008, s. 57; Portaankorva-Koivisto, 2010, s. 70; Niikko, 1998, s.

22; Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Tällaiset tutkijoiden tavat puhua opettajan ammatillisesta kehitymisestä paljastavat opettajan ammatin olevan luonteeltaan jatkuvaa itsensä kehittämistä. Ne kertovat, ettei opettajana kehittyminen tapahdu vain luokanopettajakoulutuksen aikana tai pysähdy sen loputtua, vaan opettajankoulutus nähdään niissä enemmänkin pohjan antavana ponnahduslautana opettajan työelämään siirtymiselle, jossa varsinainen jatkuva itsensä kehittäminen ja elinikäisestä oppimisesta kiinni pitäminen käynnistyvät.

Kari ja Heikkinen (2001) toteavat, että useisiin muihin ammatteihin ”kouluttaudutaan” tai ”valmistutaan” ja niissä toimimiseen koeta liittyvän samassa määrin henkilökohtaista sitoutumista tai uran varrella tapahtuvaa kypsymistä. Kari ja Heikkinen vertaavat ”opettajuudesta” puhumista siihen, ettei yleensä kuule puhuttavan esimerkiksi ”haudankaivajuudesta”, ”autonkuljettajuudesta”, ”atk-tukihenkilöydestä” tai ”kauppiudesta”. Opettajuudesta puolestaan puhutaan yhtä lailla kuin esimerkiksi ”isydestä”, ”äitiydestä”, ”vanhemmuudesta” tai ”ihmisyydestä”. Tämän perusteella he sanovat, että opettajuuden käsite kertoo opettajana olemisen ja toimimisen olevan jonkinlainen sitova ja jatkuva kasvuprosessi samalla tavoin kuin vaikkapa vanhemmuuteen kasvaminenkin (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44).

Helinin (2014) mukaan korkeakoulutuksesta saatujen valmiuksien on ennen katsottu kantavan läpi koko tulevan työuran. Näin ei kuitenkaan enää ole, vaan tarvitaan jatkuvaa itsensä kehittämistä. Nykypäivän työelämän vaatimukset edellyttävät hänen mukaansa tietojen ja taitojen kehittämistä ja päivittämistä useaan kertaan työelämän eri vaiheissa (Helin, 2014, s. 11). ”Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen” ei omana käsitteenään esiinny opettajan ammatillista kehittämistä koskevissa tutkimuksissa. Sen sijaan tutkimukset pitävät sisällään useita lähes samaa tarkoittavia tai sen alaisuuteen kuuluvia käsitteitä, kuten ”opettajan alaan sitoutuminen” ja ”elinikäinen oppiminen”.

Trust ja Horrocks (2016) sanovat opettajan ammatillisen kehityksen edellytykseksi sen, että opettaja itse pitää pedagogista toimintaa merkittävänä ja haluaa vaikuttaa sen laatuun. Opetustoiminnan laatuun vaikuttaminen puolestaan vaatii yleensä opettajan itsensä, hänen materiaaliensa sekä menetelmiensä kehittämistä oppilasryhmän tarpeiden ja aikakauden vaatimille tasoille. Lantz-Anderssonin, Lundinin ja Selwynin (2018), Albersin ym. (2015) sekä Hargreavesin ja Fullanin (2012) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen

edellytyksenä on, että opettaja on valmis sitoutumaan niin kognitiivisesti kuin emotionaalisesti kaikkeen harjoittamaansa pedagogiseen toimintaan. Laineen (2004) tutkimuksen mukaan emotionaalinen varmuus ja alaan sitoutuneisuus ovat edellytyksiä opettajan työssä onnistumiselle (Laine, 2004, s. 77). Itseohjautuvuus on Mushayvikwan ja Lubben (2009) mukaan toinen merkittävä tekijä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Itseohjautuvuutta ajavia tekijöitä ovat muun muassa opettajan oma halu ja tarve kehittyä urallaan (Mushayvikwa & Lubbe, 2009). Ammatillisen kehittymisen edellytyksinä on siis se, että yksilöllä on olemassa oma kasvumotivaatio ja halu kehittää itseään sekä kokeilla uutta (Ruohotie, 2000, s. 3, s. 55–56). On selvää, ettei opettaja kehity, mikäli hän ei tietoisesti ja aktiivisesti pyri itse kehittämään omaa osaamistaan.

Elinikäisellä oppimisella puolestaan tarkoitetaan jatkuvaa tietojen ja taitojen rakentumista elämäkokemusten myötä (Laal, 2011, s. 471, 473). Silvennoinen ja Tulkki (1998) määrittelevät elinikäisen oppimisen olevan yksilön voimavarojen jatkuvaa kehittämistä (Silvennoinen & Tulkki, 1998, s. 9;). Helinin (2014) mukaan elinikäinen oppiminen pitää nimensäkin mukaisesti sisällään oppimisen elämän kaikissa vaiheissa perusopetuksesta aikuiskoulutukseen ja täydennyskoulutukseen saakka (Helin, 2014, s. 11). Elinikäinen oppiminen voi Laalin (2011) mukaan tapahtua niin virallisissa kuin epävirallisissa oppimistilanteissa, jonka vuoksi se jaetaankin formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen (Laal, 2011, s. 471, 473). Formaali oppimisella tarkoitetaan Helinin (2014) mukaan virallisissa oppimistilanteissa ja ympäristöissä, kuten kouluissa ja koulutuksissa tapahtuvaa oppimista. Non-formaalilla oppimisella tätä vastoin tarkoitetaan hänen sanoin epävirallisissa oppimistilanteissa ja ympäristöissä tapahtuvaa oppimista, kuten arkielämän tilanteiden kautta oppimista. Informaalin oppimisen hän puolestaan sanoo olevan ennustamatonta oppimista yksilöiden tunteiden, kokemusten ja ihmissuhteiden kautta. Tällainen oppiminen tapahtuu yleensä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Jotta yksilö voisi taata parhaan mahdollisen kehittymisen henkilökohtaisella ja ammatillisella alueella, tulee oppimista tapahtua kaikilla näillä elinikäisen oppimisen osa-alueilla (Helin, 2014, s. 11). Päivitetty ja kehittyvä ammattitaito ovat opettajan jatkuvasti muuntuvassa työelämässä tärkeitä. Niillä voidaan taata parhaat edellytykset myös oppilaiden oppimiselle (Helin, 2014, s. 15).

3. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerron tutkimuksessa käyttämästäni metodologisista lähestymistavoista ja tutkimuksen toteuttamisen prosessista. Luvussa 3.1 esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Luvussa 3.2 käsitelen kerronnallisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä ja kerronnallisen tutkimustavan käyttöä tässä tutkimuksessa. Luvussa 3.3 käyn läpi narratiivista teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä ja perustelen sen käyttöä tässä tutkimuksessa. Lopuksi luvussa 3.4 kuvaan tutkimuksessa toteuttamiani analyysejä, narratiivista- ja narratiivien analyysia sekä niiden etenemistä esimerkkitaulukoiden avulla.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia heidän ammatillisesta kehittymistään. Kun tutkimukseni kohderyhmänä ovat luokanopettajaopiskelijat, tarkastelen ammatillisen kehittymisen kertomuksia erityisesti luokanopettajakoulutuksen ajalta, mutta osin myös opintovuosia edeltävien ja niitä seuranneiden elämäntapahtumien kautta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi oman ammatillisen kehityksensä kannalta, eli millaisten asioiden he ovat kokeneet vaikuttaneen huomattavasti omaan opettajana kehittymiseensä. Lisäksi tavoitteena on myös selvittää, millaisia ammatillisen kehittymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista löytyy, eli tutkia sitä ajallista ja juonellista järjestystä ja kokonaisuutta, jossa heidän kehityksensä on tapahtunut sekä yksittäisiä kehityspolkuja ilmeneviä, opettajuutta merkittävästi kehittäneitä kokemuksia. Näiden tutkimustavoitteiden pohjalta tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. *Mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkityksellisiksi ammatillisen kehityksensä kannalta?*
2. *Millaisia opettajan ammatillisen kehittymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista on löydettävissä?*

3.2 Narratiivinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan kerronnallinen eli narratiivinen tutkimus, sillä tutkin luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia. Heikkinen (2001) sanoo, että kun tahdotaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa on silloin kertominen ja kertomusten tutkiminen luontevin tapa tehdä tutkimusta (Heikkinen, 2018, s. 170). Narratiivisuus tutkimuksessa merkitsee Heikkisen (2001) mukaan lähestymistapaa, joka tarkastelee kertomuksia tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen suhde näkyy tutkimuksen teossa kahdella eri tavalla: tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia, toisaalta tutkimus itsessään on kertomuksien tuottamista sen kohteena olevasta ilmiöstä (Heikkinen, 2001, s. 116). Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija käytännössä uudelleen kirjoittaa kertomusta, tehden tulkintoja ja nostaa esiin huomioita aineistonaan käyttämien kertomusten keskeltä (Lichtman, 2013, s. 95; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 153–155). Tässä tutkimuksessa käytin aineistonani viiden valmistumisen kynnyksellä olevan luokanopettajaopiskelijan kertomuksia ammatillisesta kehittämisestä ja loin aineiston analyysin pohjalta niistä kronologiseen aikajärjestykseen koottuja uusia kertomuksia, luokanopettajaopiskelijoiden kehityspolkuja. Tätä käsitellen ja avaan luvussa 3.3.

Kerronnallisen tutkimuksen oleellisia käsitteitä ovat kertomus ja tarina. Tarinalla tarkoitetaan Hännisen (2018) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa tulkintaa ja merkitysrakennetta, joka muodostetaan joukosta ihmisen elämän perättäisiä ajassa eteneviä tapahtumia. Kertomuksella puolestaan tarkoitetaan hänen mukaansa tarinan aistittavissa muodossa olevaa esittämisen tapaa, joka pyrkii saamaan vastaanottajat eläytymään tai ymmärtämään tapahtumia päähenkilön näkökulmasta. Kertomuksessa käy ilmi henkilön tapahtumiin liittyneet tunteet ja muut kokemukset. Kertomus ei aina etene kronologisesti aikajärjestyksessä, vaan se voi sisältää takaumia ja harppauksia ajassa eteenpäin sekä myös juonen kannalta merkityksettömiä tapahtumia (Hänninen, 2018, s. 190–191). Edellä mainittu kerronnan ilmiö tuli esiin myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistoissa. Tutkimusyksikkönä toimivat aineiston analyysin alussa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden pitkät haastattelut, joissa he kerronnassaan hyvinkin usein poukkoilivat asioista, tilanteista ja ajatuksista toiseen sekä käsitelivät niin menneisyyttään, nykyhetkeään, kuin tulevaisuuttaan.

Narratiivinen tutkimus nojaa Heikkisen (2001) mukaan konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen, jonka mukaan ihminen muodostaa tietonsa aikaisemmin hankitun tiedon ja kokemustensa

perusteella. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kerronnan ja kertomusten kautta, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Heikkinen, 2001, s. 119). Narratiivinen tutkimusote sopii tutkimukseeni siltä osin, että sen nojatessa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, se vastaa myös omaa käsitystäni tutkimuskohteeni luonteesta: opettajan ammatillinen kehittyminen on oman näkemykseni mukaan ilmiö, joka muuttuu muotoaan jatkuvasti, tulevan opettajan saadessa uusia alansa liittyviä kokemuksia ja toimiessa vuorovaikutuksessa toisten alana ihmisten, muiden kasvattajien ja oppilaiden kanssa.

Ihminen on Heikkisen (2018) mukaan olemukseltaan luonnostaan kertova, ja kertomus on inhimillisen tulkinnan perusmuoto, johon elämäkokemukset kietoutuvat luonnostaan (Heikkinen, 2018, s. 170). Czarniawskan mukaan kerronta on kommunikaation yleisin muoto maailmanlaajuisesti. Ihmiset kertovat tarinoita muun muassa viihdyttääkseen, opettaakseen, oppiakseen, pyytääkseen tulkintaa ja tulkitakseen (Czarniawska, 2004, s. 10). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kerronta on oman opettajuuden ammatillisen kehittymisen pohdiskelua, selittämistä ja tiedottamista sen suhteen, millaiset asiat ja kokemukset ovat voineet vaikuttaa sen rakentumiseen. Kerronnan avulla ihminen voi Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) mukaan jäsenellä maailmaansa sekä tehdä kokemuksistaan ymmärrettäviä ja käsiteltäviä tarinoita. Kertominen voi avartaa kertojan mieltä ja saada hänet itsekkin tietoisemmaksi kokemistaan asioista ja ajatuksistaan (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Yhden tähän tutkimukseen osaa ottaneen luokanopettajaopiskelijan osallistumisen motiivina toimikin oman opettajuuden pohdinta ja tutkiminen eli nimenomaan itsestä, kokemuksistaan ja ajatuksistaan tietoisemmaksi tuleminen.

Riessman (2008) näkee, että kertomukset voivat myös vaikuttaa toisiin ihmisiin sekä toimia yllyttiminä yhteiskunnallisissa muutoksissa (Riessman, 2008, s. 7–8). Tässä tutkimuksessa kertomukset voivat tuottaa tietoa siitä, millaiset asiat luokanopettajaopiskelijat saattavat kokea merkityksellisiksi oman opettajana kehityksensä kannalta sekä siitä, millaisia ammatillisen kehittymisen polkuja luokanopettajilla voi olla matkalla opettajuuteensa. Kun tutkimukseni on tapauskohtainen, eivät tutkimustulokseni ole valtakunnallisesti yleistettäviä, mutta ne voivat tarjota tietoa ja esimerkkejä, kuinka opettajana kehittyminen yksittäisten luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla voi käytännössä rakentua.

3.3 Tutkimuksen aineistonkeruu – narratiiviset teemahaastattelut

Käytin tutkimuksessani narratiivisen haastattelun ja puolistrukturoidun teemahaastattelun tapoja. Narratiivisia haastattelutapoja on lukuisia, mutta niiden yhteisenä tekijänä voidaan Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan pitää sitä, että haastateltava voi puhua mahdollisimman vapaasti omista lähtökohdistaan käsin (Hyvärinen & Lyöttyniemi, 2005, s. 191). Omissa haastatteluissani mahdollistin tutkittavien vapaan ja omakohtaisen kerronnan sillä, että loin tutkimuskysymyksistäni riittävän avoimia. Näin varmistin tutkimuksessani sen, että sain haastatteluista irti mahdollisimman paljon, enkä myöskään rajannut liikaa aiheita, joista luokanopettajaopiskelijat pystyivät kertomaan. Narratiivisessa haastattelussa tutkijan tehtävä onkin Hyvärisen ja Lyöttyniemen (2005) sanoin pyrittävä löytämään kertomuksia muotoillen kysymykset tietynlaisia kertomuksia kutsuviksi sekä antaen haastateltavalle riittävästi tilaa kerronnan mahdollistamiseksi (Hyvärinen & Lyöttyniemi, 2005, s. 191). Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu myös se, että ei vain tutkittava vaan myös tutkija toimii kerronnan tarkentajana (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 66). Näin ollen tutkijalla on myös itsellään väistämätön vaikutus siihen, kuinka haastattelu onnistuu ja kuinka tutkimusongelmaansa soveltuvia vastauksia hän saa.

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan kerronnallinen haastattelu jakautuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelijalla voi pyytää haastateltavaa kertomaan johonkin elämän osa-alueeseensa, tutkinnan kohteeseen liittyvän kertomuksen tai esittää suuntaa antavan kysymyksen, joka hakee tiettyä aihepiiriä koskevia kertomuksia. Tällaisia kysymyksiä voivat olla esimerkiksi laajemmat kysymykset siitä, miten haastateltavasta on tullut jotain tai miten haastateltava on päätenyt tiettyyn elämäntilanteeseen (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 194–198). Tässä tutkimuksessa tällainen kysymys oli esimerkiksi se, miten luokanopettajaopiskelija on päätenyt opiskelemaan opettajaksi. Toisessa vaiheessa tutkija voi Hyvärisen ja Lyöttyniemen (2005) mukaan esittää haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä sellaisista asioista, joita nousee esiin haastateltavan ensimmäisestä kertomuksesta. Viimeisessä vaiheessa tutkija voi heidän mukaansa pyytää haastateltavaa kertomaan tarkemmin aiheista, jotka ovat oleellisia tutkimuksen kannalta, mutta joita haastateltava ei ole itse tuonut esiin kerronnassaan (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 194–198).

Tutkimushaastatteluni olivat luonteeltaan myös teemahaastatteluja, sillä halusin määrittää ennalta haastatteluun tutkimusaiheeni kannalta oleelliset teemat ja niiden sisäiset kysymykset. En kuitenkaan halunnut tehdä haastattelusta liian strukturoitua, ettei se vaikuttaisi siihen, kuinka laajasti haastateltavat voivat vastata kertoessaan asioita. Teemahaastattelu on Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan puolistrukturoidun haastattelun tunnetuin muoto. Teemahaastattelussa tiedetään ennalta, että haastateltavat ovat kokeneet elämässään jonkin tietyn saman asian tai tilanteen (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 11). Tässä tutkimuksessa tiesin ennalta, että haastateltavat henkilöt olivat käyneet luokanopettajakoulutuksen, olivat sen loppusuoralla tai pian valmistumassa ja olivat tätä kautta olleet mukana useissa erilaisissa opettajuutta kehittäneissä tilanteissa. Teemahaastattelussa tutkija joutuu Hirsijärven ja Hurmeen (2001) mukaan myös selvittämään tutkittavan ilmiön kannalta tärkeitä käsitteitä ja rakenteita, joiden kautta hän luo haastattelun teemat ja kysymykset (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 36). Tässä tutkimuksessa tein ensin mittavan teoreettisen taustatyön opettajana kehittymiseen liittyvistä käsitteistä ja prosesseista. Niiden pohjalta loin lopulta teemahaastattelurungon ja kysymykset (ks. LIITE 1, s. 102–104).

Teemahaastattelussa keskitytään haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin, joita tutkija on jo ennalta pohtinut ja analysoinut (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 36). Tämän tutkimuksen kannalta olin ehtinyt kokea omakohtaisesti opettajana kehittymiseen liittyviä tekijöitä, sillä olen itsekkin valmistumisen kynnyksellä oleva luokanopettajaopiskelija ja edustan näin samaa kohderyhmää kuin tutkimukseeni osallistuneet henkilöt. Olin siis paljon jo ennalta pohtinut erilaisia luokanopettajaopintojen aikaisia tilanteita ja paikkoja, jossa opettajana kehittymistä saattaa tapahtua, kuten esimerkiksi yksittäisiä kurseja, ryhmätöitä, opetusharjoitteluita ja opettajien sijaisuuksia. Näiden ennalta pohtimieni, opettajuutta kehittävien tilanteiden ja paikkojen mukaan kykenin luokittelemaan haastattelurunkooni erilaisia haastattelua ohjaavia teemoja ja kysymyksiä.

Toinen tekijä, jonka kautta ammensin haastattelussa käytettäviä teemoja, oli tutkimukseni teoriaosuus. Kun tutustuin tutkimusaiheeni taustateoriaan, eli opettajan ammatillista kehittymistä tarkastelleisiin tutkimuksiin, huomasin tiettyjen käsitteiden toistuvan niissä. Nämä käsitteet muodostuivat ennen aineiston analyysiä käsiksi pääsyä tutkimukseni alustaviksi pääkäsitteiksi. Niitä olivat muun muassa: opettajan ammatillinen kehittyminen, ammatillinen kasvu, opettajuus ja opettajaidentiteetti. Edellä mainitut käsitteet siis sysäsivät tutkimukseni aluilleen ja ohjasivat sitä, millaisia teemoja loin haastatteluuni. Jotkin

haastattelun teemoista päätyivät koskettamaan enemmän yleistä opettajuuden luonnetta, opettajana toimimista ja käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Toiset teemat taas koskivat enemmän luokanopettajaopiskelijoiden omaa opettajuutta, opettajuutta kehittäneitä tilanteita, ihmisiä ja paikkoja sekä sitä, millaisessa opettajana kehittymisen vaiheessa he kokivat olevansa nyt.

Tein haastatteluja varten itselleni selkeän haastattelurungon (ks. LIITE 1, s. 102–104), joka sisälsi tutkimuksen teorian taustoittamisen pohjalta luomani teemat: 1. yleinen kuva opettajuudesta, 2. käsitys itsestä opettajana, 3. merkittävät tilanteet, paikat ja ihmiset, jotka ovat voineet vaikuttaa omaan ammatilliseen kehittymiseen opettajana sekä 4. tulevaisuuden näkymät ja työelämään siirtyminen. Huomionarvoista haastatteluissani oli se, etten paljastanut luomiani teemoja luokanopettajaopiskelijoille etukäteen, sillä en halunnut ohjata liikaa ennalta, millaisista aiheista haastateltavat alkavat kertoa. Jokainen teema sisälsi noin kaksi laajaa avointa pääkysymystä, kuten esimerkiksi ”Kerro, millaista on opettajan työ?”, ”Kerro, miksi olet lähtenyt opiskelemaan opettajaksi?” tai ”Kerro joitain yksittäisiä tilanteita, jotka ovat olleet merkittäviä opettajana kehitymisessäsi.”

Lisäksi haastattelurunkoni kysymykset sisälsivät lisäkysymyksiä, joita saatoin esittää tilanteissa, joissa luokanopettajaopiskelija ei luontaisesti lähtenyt kertomaan asioista niin kattavasti tai meni esimerkiksi hieman lukkoon. Ohjaavien lisäkysymyksien ennalta ideointi osoittautui hyödylliseksi tavaksi taata haastattelun sujuva eteneminen ja riittävän tiedon saanti. Joissain tilanteissa esitin myös spontaaneja lisäkysymyksiä sellaisista mielenkiintoisista aiheista ja asioista, joita luokanopettajaopiskelijat itse nostivat esiin kertomuksissaan. Haastattelurungon alkuun olin myös kirjottanut selkeät ohjeet osallistujille, jotka luin heille ennen haastattelua. Niissä kerroin millaisesta tutkimuksesta on kyse sekä mihin ja miten tietoa tullaan käyttämään. Lisäksi selvitin heille myös tutkimuksen teon eettisyyden kannalta sen, että osallistujien nimet, ikä ja kaikki muu hyvin henkilökohtainen tieto tullaan pitämään anonymina koko haastattelun ja tutkimuksen teon ajan sekä myös lopullisessa julkaistavassa tutkielmassa. Haastattelun loppuun esitin luokanopettajaopiskelijoille myös yhden avoimen kysymyksen, jossa he saivat vapaasti kertoa vielä jostain haluamastaan asiasta tai täydentää aiempia haastattelukysymyksiä halutessaan.

Rekrytoin tutkimuksen osallistujia sekä minulle ennestään tutuista luokanopettajaopiskelijoista että Facebookin erilaisista Suomen opettajaryhmistä. Sain

osallistujia lopulta enemmänkin kuin tähän tutkimukseen olisin tarvinnut ja jouduin rajaamaan osallistujamäärän viiteen henkilöön pysyäkseeni pro gradu -tutkielman laajuuden ja kerronnallisen tutkimuksen kannalta järkevässä aineiston koossa. Haastatteluini osallistui siis viisi valmistumisen kynnyksellä olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Kolme heistä tunsin ennestään hyvin ja kaksi muuta henkilöä olivat minulle täysin vieraita. Ennestään tuntemani kolme luokanopettajaopiskelijaa olivat nuoria, lähes valmiita opettajia, Jori, Eetu ja Taina (nimet muutettu). Heistä jokainen oli jo lapsena ja nuorena jonkin verran pohtinut opettajan alaa, saanut nuorena kokemuksia erilaisista ohjaus- ja opetusalan tehtävistä sekä päättänyt lopulta lähteä opiskelemaan opettajaksi. Nyt heistä jokainen oli opintojensa loppusuoralla.

Tutkimukseeni osallistuivat myös minulle ennestään tuntemattomat Kerttu ja Erkki (nimet muutettu). Kerttu oli tehnyt opintojensa välivuotena koulunavustajan töitä, kiinnostunut tätä kautta opettajan alasta ja päättänyt hakemaan lopulta luokanopettajakoulutukseen. Myös Kerttu oli vielä opintojensa loppusuoralla, mutta hän oli haastattelun aikaan ehtinyt jo aloittaa ensimmäisen opettajavuotensa työelämässä. Erkki puolestaan oli tehnyt jo 14 vuotta opettajan töitä. Hän oli nuorena opiskellut aivan eri alan tutkinnon, mutta kun mielenkiintoisia oman alan töitä ei ollut löytynyt, hän oli päättänyt tekemään opettajien sijaisuuksia. Hän oli viihtynyt opettajana erittäin hyvin ja halunnut jäädä opetusosalalle. Erkki oli työelämän aikana jo pitkään ehtinyt haaveilla myös opettajan virallisen pätevyyden hankinnasta. Kun Erkille mieluinen luokanopettajakoulutuksen vaihtoehto oli tullut hänen paikkakunnalleen, hän oli päättänyt lähteä viimein suorittamaan opettajan virallisen pätevyyden.

Kaksi haastattelua toteutettiin kasvokkain tapaamalla ja loput haastattelut tehtiin etäyhteyksillä Microsoft Teamsissä. Haastattelujen kesto vaihteli noin 40 minuutista 1 tuntiin. Nauhoitin kaikki haastattelut matkapuhelimeni sanelinohjelmalla, ja etäyhteyksillä tehdyistä haastatteluista jäi talteen videoitu ja äänitetty tallenne sekä minulle että osallistujille. Myös kasvokkain haastatelluille osallistujille lähetin äänitetyn tiedoston haastattelustamme. Aineiston kooksi kertyi laajat 72 sivua kerronnallista tekstiä. Aineiston fonttina käytin Times New Romania ja tekstien riviväli oli 1,5.

3.4 Narratiivisuus analyysimenetelmänä – narratiivinen- ja narratiivien analyysi

Kerronnallisten analyysimenetelmien käyttö oli looginen jatkumo tämän tutkimuksen teossa, sillä tutkimukseni ja sen aineisto on luonteeltaan kerronnallinen. Heikkisen (2018) mukaan kerronnallinen tutkimus ei ole vain tutkimusmetodi vaan ennemminkin tutkimusote, tutkimuksellinen taustafilosofia ja lähestymistapa (Heikkinen, 2018, s. 176). Narratiivisia analyysimenetelmiä on olemassa lähes loputon määrä ja niitä voidaan luokitella erilaisiin päätyyppeihin (Hänninen, 2018, s. 195). Narratiivisia aineistoja voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Riessmanin (2008) mukaan kertomuksia voidaan analysoida joko temaattisesti tai rakenteellisesti. Temaattinen analyysi keskittyy tarkastelemaan kertomusten sisältöä ja rakenteellinen analyysi selvittää muun muassa sitä mistä syistä ja kenelle kertomuksia kerrotaan (Riessman 2008, s. 53, 77). Tässä tutkimuksessa keskityn enemmän siihen näkökulmaan, mitä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomukset sisältävät, eli aineiston temaattiseen analyysiin.

Analyysini ja tutkimukseni ovat aineistolähtöisiä. Aineistolähtöisyys tutkimuksessa tarkoittaa Moilasan ja Rähäsen (2018) mukaan sitä, että tutkija lähestyy tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen logiikan (Moilanen ja Rähänen, 2018, s. 60). Itse näen aineistolähtöisen tutkimustavan siten, että tutkija pyrkii löytämään aineistosta toistuvia, mielenkiintoisia ja tutkimuskysymystensä kannalta merkittäviä löydöksiä. Narratiivisia analysointitapoja luokitellaan sen perusteella, ollaanko kiinnostuneita kertomusten sisällöstä vai kerronnan tavasta (Riessman, 2008, s. 53–54). Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena olivat enemmän luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten sisällöt eli se, mitä he kertovat ammatillisesta kehittymisestään. Teemoittelin aineiston sen avulla, mistä asioista tutkittavat kussakin kohtaa aineistoa kertoivat. Olin tehnyt tällaista teemoittelua jo myös tutkimushaastattelua luodessani, sillä siinä jaoin haastattelukysymykset aihepiirien osalta omiin opettajan alaa ja ammatillista kehittymistä koskeviin teemoihin. Tutkimusanalyysini alussa koodasin väreillä aineistosta kunkin teemahaastattelun teeman mukaiset kertomukset. Tämä auttoi minua tutkimusanalyysini alkuun pääsemisessä. Reissmanin (2008) mukaan tällainen aineiston teemoittelu sopiikin hyvin haastattelussa kerättyjen kertomusten analyysiin, etenkin kun tarkoituksena on selvittää kertomusten sisältöjä (Riessman, 2008, s. 53–54).

Narratiivisessa tutkimuksessa käytettävät analyysimenetelmät voidaan Polkinghornen (1995) mukaan jakaa kahteen eri analysointitapaan: narratiiviseen analyysiin sekä narratiivien analyysiin. Narratiivisessa analyysissä keskitytään uuden ja ehjän ajassa etenevän tarinan tuottamiseen aineiston kertomusten perusteella. Narratiivisella analyysillä pyritään muodostamaan siis aineiston pohjalta uusi tai uusia kertomuksia. Narratiivien analyysissä sen sijaan kertomukset jaetaan erilaisiin luokkiin esimerkiksi taustatyyppien, metaforien tai erilaisten kategorioiden perusteella (Polkinghorne, 1995, s. 12). Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa hyödynsin niin narratiivista kuin narratiivien analyysia. Onkin yleistä, että narratiiviset analyysitavat integroituvat helposti toisiinsa (Kaasila, 2008, s. 47–48).

Narratiivisen analyysin avulla pystyin muodostamaan kokonaiskuvaan aineiston kertomuksista, ja narratiivien analyysin pohjalta taas kykenin luokittelemaan yksittäisiä kertomuksia omiin luokkiinsa esimerkiksi sen perusteella, millaisia aiheita ne käsittelevät ja millä tavoin niissä kerrotaan omasta ammatillisesta kehitymisestä. Nämä kaksi kerronnallista analyysitapaa siis täydensivät toisiaan tässä tutkimuksessa. Narratiivien analyysin avulla sain vastauksia tutkimuskysymykseen 1. ”Mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi ammatillisen kehitymisensä kannalta?”. Narratiivien analyysin avulla kykenin siis tarkastelemaan aineistosta nousevia ilmiöitä sekä tekemään enemmän luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten yksityiskohtiin keskittyvää tulkintaa. Tutkimukseni narratiivinen analyysi puolestaan vastasi paremmin tutkimuskysymykseen 2. ”Millaisia opettajan ammatillisen kehitymisen polkuja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista löytyy?”. Narratiivisen analyysin kautta kykenin luomaan luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista ehjiä uusia kertomuksia, kehitymispolkuja heidän ammatillisen kehitymisensä etenemisestä.

Tutkimukseni lähti liikkeelle siitä, että luin aineiston useaan kertaan huolellisesti läpi ja lopulta keskittyen enemmän luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin kehitymispolkuihin opettajana. Hännisen (2015) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysi kannattaakin aloittaa perehtymällä aineistoon kattavasti, sillä se luo pohjan koko aineiston analyysille (Hänninen, 2015, s. 174). Seuraavassa analyysini vaiheessa koodasin väreillä aineiston eri osuudet sen perusteella, mistä haastatteluteemasta tai opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvästä aiheesta luokanopettajaopiskelijat kussakin kohtaa kertoivat. Tällaisessa aineiston teemoitteluvaiheessa aineistosta etsitään keskenään samoihin teemoihin lukeutuvia kertomuksia (Braun & Clarke, 2006, s. 86, 89.) Omassa analyysissäni värikoodasin

esimerkiksi keltaisella kertomuksia siitä, millaisilla tapahtumilla oli ollut merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden opettajan alalle suuntautumisessa, turkoosilla kertomuksia siitä, millaisessa opettajaksi kehittymisen vaiheessa he kokivat olevansa nyt sekä sinisellä kertomuksia siitä, miltä työelämään siirtyminen heistä tuntui. Tällainen teemoittelu auttoi minua paljon varsinaisen tutkimusanalyysin aloittamisessa. Narratiivien analyysissä keskitytään Polkinghornen (1995) mukaan kertomuksiin, joista etsitään teemoja ja kuvauksia (Polkinghorn, 1995, s. 12–15). Tässä kohtaa analyysiani tein siis narratiivien analyysia, kertomuksien teemoitteluun eli luokitteluun keskittyvää tulkintaa.

Seuraavaksi aloin järjestää kunkin luokanopettajaopiskelijan kertomuksia erilliseen Word-tiedostoon niin, että asettelín ne kronologiseen aikajärjestykseen, eli järjestykseen, jossa kerrotut asiat olivat heidän elämiensä aikana tapahtuneet. Narratiivisessa analyysissä keskitytään kertomusten tuottamiseen tutkittavien kertomista tapahtumista (Bruner, 2006, s. 116–117). Tämä analysointiosuus siis vastasi tällaista narratiivisen analyysin mukaista uuden eheän kertomuksen luontia, kokonaiskuvan muodostamista luokanopettajaopiskelijoiden lukuisten yksittäisten kertomusten pohjalta. Kun asettelín kertomuksia elämäntapahtumien mukaiseen ajalliseen järjestykseen, huomasin niiden pääasiassa alkavan lapsuuden ja nuoruuden ajan kokemuksista ja päättyvän siihen, aikooko luokanopettajaopiskelija pysyä tulevaisuudessaan opettajan ammatissa. Joidenkin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen aikajana kuitenkin poikkesi toisista tutkimukseen osallistuneista, sillä heidän elämäntilanteensa oli erilainen ja heidän polkunsä opettajana kehitymisessä oli edennyt erilaisessa järjestyksessä. Tästä sain idean, että voisin jossain vaiheessa analyysiani muodostaa luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista erilaisia kehityspolkuja ja luokitella niitä sen suhteen, kuinka samanlaista tai erilaista juonellista kaavaa yksittäisten luokanopettajaopiskelijoiden kehittyminen on noudattanut. Tätä ennen näin kuitenkin oleellisena tehdä narratiivisen analyysin mukaisesti jokaisen tutkimukseen osallistuneen ammatillisesta kehitymisestä jonkinlaisen aikajanan tai kuvaelman. Päädyin lopulta taulukoihin, sillä piirrettyyn aikajanaan en olisi saanut mahdutettua kirjallisena kaikkia merkittäviä tapahtumia luokanopettajaopiskelijoiden kehitymisen varrelta.

Tein jokaisesta viidestä luokanopettajaopiskelijasta oman taulukon, jonka jaoin neljään ajassa etenevää sarakkeeseen: opettajana kehittymiseen ennen luokanopettajakoulutusta, opettajana kehittymiseen opintovuosien aikana, kokemukseen omasta nykyisestä kehitysvaiheesta sekä työelämään siirtymiseen. Taulukko kokonaisuudessaan on narratiivisen analyysin

mukainen koonti yksittäisten tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen etenemisestä. Taulukon sisäiset otsikot ja alaotsikot puolestaan ovat narratiivien analyysin mukaisia teemoitteluja ja luokitteluja sen suhteen, millaisista kertomuksista ja luokanopettajaopiskelijoiden elämän ajallisista vaiheista on kussakin kohtaa kysymys (ks. kokonainen taulukko LIITE 2, s. 105–106).

Taulukko 1. Esimerkki *Tainan* ammatillisen kehittymisen taulukoinnista

Opettajana kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta:	Opettajana kehittyminen opintovuosien aikana:	Kokemus omasta nykyisestä kehitysvaiheesta:	Työelämään siirtyminen:
<p>Lapsuuden ja nuoruuden opettajakokemukset: Lapsena ja oppilaana kuva opettajuudesta oli positiivinen. Pohti viidennellä luokalla, että opettajan ammatti voisi olla kiva.</p> <p>Nuoruuden ja aikuisuuden opettajakokemukset: Yläkoulussa oli kieltenopettaja, joka oli positiivinen, välitti kaikista oppilaista, oli inspiroiva ja käytti monipuolisia opetusmenetelmiä. Hän vaikutti positiivisesti kuvaan siitä, kuinka hyvä opettaja toimii.</p>	<p>Luokanopettajakoulutuksen aikana kehittyminen: Ympäristön peilaamisen ja oman reflektoinnin kautta on kehittynyt jatkuvasti.</p> <p>Opintovuosien ja opettajakokemusten aikana on päässyt näkemään mitä kaikkea opettajan monipuolinen työ sisältää.</p> <p>On oppinut opintovuosien aikana siitä, millainen itse on opettajana ja millainen opettaja haluaa olla.</p>	<p>Kehitysvaihe: Näkee, että koko ikä on oppimista ja kokee tämän vuoksi olevansa alussa opettajana kehityksessään.</p> <p>Uskoo, ettei ihminen tai opettaja ole koskaan valmis, vaan aina löytyy kehitettävää ja pitää kehittää itseään.</p> <p>Kokee, ettei tiedä vielä tarpeeksi esim. erityisoppilaista, käyttäytymishäiriöistä ja niiden tukemisesta, haluaisi oppia näistä lisää.</p>	<p>Elämäntilanteen muutos: Odottaa työelämää innoissaan, mutta on myös nuori ja haluaisi elää vielä nuoruutta. Kokee olevansa kahden elämänvaiheen välissä.</p> <p>Kokeeko olevansa valmis siirtymään työelämään: Kokee olevansa valmis työelämään ja saaneensa riittävät eväät koulutuksen pohjalta.</p>

Seuraavassa analyysini vaiheessa lähdin tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisissa taulukoinneissa ilmeneviä yhteneväisiä kertomuksia opettajana kehittymisestä. Tässä kohtaa analyysiani tein narratiivien analyysia sen suhteen, millaiset kertomustyypit toistuivat vahvasti kussakin taulukossa. Löysin kolme merkittävää tekijää, jotka koodasin väreillä seuraavanlaisesti: vaaleansinisellä kohdat, joissa luokanopettajaopiskelijoiden kertomat ammatilliset vuorovaikutustilanteet olivat kehittäneet heitä opettajina, pinkillä kertomukset siitä, miten oman opettajuuden reflektointi ja ammatilliset peilaamiskokemukset olivat kehittäneet heitä opettajina ja lopuksi vaaleanvihreällä kaikki kohdat, joissa luokanopettajaopiskelijat kertoivat opettajan työhön kuuluvasta jatkuvan itsensä kehittämisen tarpeesta (ks. taulukko 2., s. 34, ks. kokonainen taulukko LIITE 3 s. 107–108). Täten tutkimusaiheeni, eli opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta, aineiston pääilmiöiksi nousivat ammatilliset vuorovaikutuskokemukset, oman opettajuuden reflektio ja peilaamiskokemukset sekä jatkuva itsensä kehittäminen. Näitä käsittelen ja avaan tulosluvussa 4.

Taulukko 2. Esimerkki *Tainan* taulukkoon värikoodatuista, opettajuutta merkittävästi kehittäneistä tekijöistä

Ammatilliset vuorovaikutuskokemukset	Oman opettajuuden reflektointi ja peilaamiskokemukset	Jatkuva itsensä kehittäminen
---	--	-------------------------------------

Opettajana kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta:	Opettajana kehittyminen opintovuosien aikana:	Kokemus omasta nykyisestä kehitysvaiheesta:	Työelämään siirtyminen:
<p>Lapsuuden ja nuoruuden opettajakokemukset:</p> <p>Lapsena ja oppilaana kuva opettajuudesta oli positiivinen. Tykkäsi käydä koulua.</p> <p>Pohti viidennellä luokalla, että opettajan ammatti voisi olla kiva.</p> <p>Nuoruuden ja aikuisuuden opettajakokemukset:</p> <p>Yläkoulussa oli kieltenopettaja, joka oli positiivinen, välitti kaikista oppilaista, hän oli inspiroiva ja käytti monipuolisia opetusmenetelmiä. Hän vaikutti positiivisesti kuvaan siitä, kuinka hyvä opettaja toimii.</p>	<p>Luokanopettajakoulutuksen aikana kehittyminen:</p> <p>Ympäristön peilaamisen ja oman refleктоimisen kautta on kehittynyt jatkuvasti.</p> <p>Opintovuosien ja opettajakokemusten aikana on päässyt näkemään mitä kaikkea opettajan monipuolinen työ sisältää.</p> <p>On oppinut opintovuosien aikana siitä, millainen itse on opettajana ja millainen haluaa olla opettajana.</p>	<p>Kehitysvaihe:</p> <p>Näkee, että koko ikä on oppimista ja kokee tämän vuoksi olevansa alussa opettajana kehitymisessään.</p> <p>Uskoo, ettei ihminen tai opettaja ole koskaan valmis, aina löytyy kehitettävää ja pitää kehittää itseään.</p> <p>Kokee, ettei tiedä vielä tarpeeksi erityisoppilaista, käyttäytymishäiriöistä ja niiden tukemisesta, haluaisi oppia näistä lisää.</p>	<p>Elämäntilanteen muutos:</p> <p>Odottaa työelämää innoissaan, mutta on myös nuori ja haluaisi elää vielä nuoruutta. Kokee olevansa kahden elämänvaiheen välissä.</p> <p>Kokeeko olevansa valmis siirtymään työelämään:</p> <p>Kokee olevansa valmis työelämään ja saaneensa riittävät eväät koulutuksen pohjalta.</p>

Viimeisessä analyysivaiheessani lähdin tarkastelemaan, millaisia yhteneväisyyksiä ja eriävyyksiä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen taulukot kokonaisuudessaan sisälsivät. Huomasin kolmen taulukon etenevän melko samanlaisen kaavan mukaan ja luokittelin ne tämän aineiston perusteella yhdeksi opettajana kehittymisen poluista, jonka nimesin kehityspolkua kuvaavasti: ”nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää”. Kahden muun taulukon näin juonellisesti eriävän tästä polusta, jonka vuoksi luokittelin ne omiksi erillisiksi kehityspoluikseen niille soveltuvilla nimillä: ”itseään hakeva opettaja” ja ”vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä”. Tällaisten kehityspolkujen luonnilla tein siis narratiivista analyysia, sillä muodostin juonellisia uusia tarinoita ja kokonaiskuvaa aineiston kertomuksista. Toisaalta kehityspolkujen luonti vastasi hyvin myös narratiivien analyysia, sillä siinä luokittelin erilaisia kehityspolkutyyppejä ja jaoin jotkin tutkittavasti keskenään samoihin kehityspolkuihin sekä toiset kokonaan omiin kehityspolkuihinsa heidän kertomustensa perusteella. Nämä kehityspolut omine piirteineen käsittelem ja avaan tulosluvussa 5. Erilaisia kehityspolkuja tarkastelemalla voidaan huomata, että ajallinen järjestys ja elämäntapahtumat, joiden kautta luokanopettajaopiskelijoiden opettajana kehittymistä tapahtuu voivat olla varsin vaihtelevat.

4. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehittämisestä

Tässä tulosluvussa vastaan tutkimuskysymykseen 1. ”Mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi ammatillisen kehittämisensä kannalta?”. Esittelen, millaiset asiat toistuivat merkityksellisinä opettajuutta kehittäneinä tekijöinä jokaisen tutkimukseen osallistuneen henkilön kertomuksissa. Löysin luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista kolme merkittävää opettajana kehittämiseen liittyvää ilmiötä: ammatilliset vuorovaikutuskokemukset, kertomukset reflektion ja peilaamiskokemusten merkityksestä opettajana kehittämisessä ja oman opettajuuden löytämisessä sekä kertomukset opettajan jatkuvasta itsensä kehittämisen tarpeesta.

4.1 Kertomukset ammatillisista vuorovaikutuskokemuksista

Ammatillisilla vuorovaikutuskokemuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkea opettajan alaan liittyvää sosiaalista kanssakäymistä, jota tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet omalla opettajuuden kehittämispolullaan. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat hyvin useiden ihmisten, kuten omien entisten opettajien, opiskelijakollegoiden, perheenjäsenten, opetusharjoitteluiden ohjaajien, yliopisto-opettajien, opettajakollegoiden sekä oppilaiden kanssa käydyn vuorovaikutuksen merkityksestä heidän opettajana kehittämisessään.

Osa luokanopettajaopiskelijoista kertoi, millainen merkitys heidän omilla entisillä lapsuus- ja nuoruusajan opettajillaan oli ollut heidän opettajana kehittämislle. Muun muassa Taina kertoi seuraavaa:

”Itellä on ollu monia hyviä opettajia, vaikka yläasteella mulla oli semmonen kieltenopettaja, joka oli hirveen energinen ja positiivinen ja ite innostunu siitä omasta oppiaineestaan, se aidosti välitti kaikista oppilaista ja varmasti silläkin oli huonompia päiviä, mut se ei koskaan tavallaan antanut sen näkyä tai haitata, ja se oli semmonen, et se omalla energiallaan inspiroi kaikkia muita opiskelamaan, että jotenki se sen oma innostus, nii se sai sen tarttumaan kaikkiin muihin.” (Taina)

Tainan yläkouluaikainen opettaja oli omalla energisyydellään, innostuksellaan ja aidolla oppilaista välittämisellään vaikuttanut Tainan opettajana kehittymiseen. Pehkosen ja Törnerin (1999) mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat erityisesti opettajien omat henkilökohtaiset kokemukset niin oppilaana olosta kuin opettajana toimimisesta (Pehkonen & Törner, 1999, s. 267). Tässä tapauksessa Tainan opettajana kehittymiseen olivat vaikuttaneet hänen omat oppilaskokemuksensa. Peruskouluaikainen opettaja oli omalla positiivisella toiminnallaan kasvattanut Tainan käsitystä siitä, kuinka hyvä opettaja toimii. Lisäksi tällaisilla hyvillä opettajilla oli ollut oma vaikutuksensa siihen, että Taina kiinnostui opettajan alasta. Niemen (1995) mukaan opettajaksi kehittyminen on pedagoginen prosessi, joka alkaa nimenomaan jo opettajan oman peruskoulun käynnin aikana. Jokaisella elämänaikaisella opettajalla on jonkinlainen vaikutus siihen, millaiseksi opettajapersoonaksi tuleva opettaja itse kehittyy (Niemi, 1995, s. 20).

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös siitä, millainen merkitys oman opettajuuden pohdinnalla toisten ihmisten kanssa oli ollut heidän opettajana kehittymiselleen. Näissä kertomuksissa he painottivat etenkin opiskelijakollegoiden kanssa käytyjä keskusteluja. Kerttu sanoitti tätä seuraavasti:

”Olen pohtinut opettajuutta just kahvikupposen äärellä luokkakavereitten kanssa. Just ehkä silloin on pohtinut niinkun opettajana olemista. Luokkakavereiden kanssa on tullu paljon mietittyä, että mitä se on just olla opettaja ja miten ehkä just tosi paljo luokkakaverit on tavallaan muokannu sitä näkemystä.” (Kerttu)

Myös Taina kertoi toisten luokanopettajaopiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista seuraavaa:

No tietenki kaikki tämmöset opiskelijakavereiden kanssa käydyt keskustelut, on ne sitten niin sanotusti epävirallisia, ettei liity oppitunneilla käytyihin keskusteluihin tai sitte liittyy, nii kaikki semmoset on ollu kasvattavia kohtaamisia. (Taina)

Jori puolestaan mainitsi yleisellä tasolla opiskelijakollegoiden merkityksen omassa opettajana kehittämisessään:

”Kyllähän tuota ensinnäki kaikki opiskelijakollegat on vaikuttanu hyvin paljo, et sieltä on monenlaista ihmistä tullu vastaan ja sillain yhdessä opittu tästä opettajuudesta.” (Jori)

Näissä kertomuksissa luokanopettajaopiskelijoita oli siis kehittänyt keskustelut ja toiminta yhdessä opiskelijakollegoiden kanssa. Ruohotien (2000) mukaan tieto rakentuu yksilöiden osallistuessa yhteisiin tilanteisiin, tehtäviin ja ongelmiin sekä keskustellessa niistä. Uuden oppiminen on siis vuorovaikutukseen ja dialogiin perustuva prosessi (Ruohotie, 2000, s. 119). Luokanopettajaopiskelijat opiskelevat viiden pitkän opintovuoden ajan yhdessä toisten opettajaksi opiskelevien kanssa, ja opinnot sisältävät paljon ryhmätöitä, pariopetusta sekä muuta hyvin yhteisöllistä ja vuorovaikutteista toimintaa. Täten luokanopettajaopiskelijoiden kerronnassa painottuu ymmärrettävästikin toisten luokanopettajaopiskelijoiden ja heidän kanssaan käytyjen keskustelujen merkitys. Candy (1991) mukaan aikuisten oppiminen onkin yleensä kommunikointia, joka pitää sisällään tärkeiden sekä käyttökelpoisten merkitysten rakentamista sekä vaihtoa (Candy, 1991, s. 275). Samaa alaa opiskelevien kanssa voi olla helpompaa pohtia opettajan alaa ja omaa opettajuuttaan, sillä opiskelijakollegoilla on alan ulkopuolisiin ihmisiin nähden yleensä realistisempi käsitys opettajan alasta.

Lisäksi luokanopettajaopiskelijat keskenään toimivat toistensa vertaisina, sillä he ovat samassa tilanteessa ja etsivät kukin omaa opettajuuttaan. Assenin ym. (2018) tutkimuksen mukaan opettajien välinen dialogi stimuloi opettajia reflektoimaan itseään opettajina ja tekemään näin tarkempaa itsetutkiskelun työtä, mikä puolestaan edistää opettajien ammatillista kehittymistä ja oman opettajaidentiteetin löytämistä. Huomionarvoista on myös se, että Jori korosti opiskelijakollegoissaan olleen hyvin monenlaisia ihmisiä. Erilaiset luokanopettajaopiskelijat omine persoonine ja näkemyksineen ovat voineet laajentaa luokanopettajaopiskelijoiden kuvaa siitä, millainen opettajan tulee olla ja millainen opettaja voi olla.

Samanlaista oman opettajuuden pohdintaa kerrottiin tehneen myös oman lähipiirin ihmisten, kuten perheenjäsenten, kumppanin ja kavereiden kanssa. Esimerkiksi Kerttu kertoi seuraavaa:

”Monen ihmisen kanssa on miettiny, että voinko minä olla opettaja ja se kannustaminen, että kannattaa kokeilla. On mun äidin kanssa ollu puhetta, että kokeile ainaki olla opettajana, että ei kannata opintojen jälkeen heittää heti pyyhettä kehään.” (Kerttu)

Kerttu oli pohtinut omien läheistensä, kuten äitinsä kanssa sitä, voiko hän toimia opettajana. Tällainen pohdinta kumpusi siitä, että opintojen ja vasta-alkaneen työelämän aikana hän oli ehtinyt usein kyseenalaistaa opettajan alan valintaa. Lantz-Anderssonin, Lundinin ja Selwynin (2018), Albersin ym. (2015) sekä Hargreavesin ja Fullanin (2012) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on, että opettaja on valmis sitoutumaan kognitiivisesti ja emotionaalisesti omaan alaansa ja kaikkeen harjoittamaansa pedagogiseen toimintaan. Tällainen sitoutuminen edellyttää Dayn ja Gun (2007) mukaan sitä, että opettajalla on halu oppia uutta ja hän omaa ammatillista itsevarmuutta (Day & Gu, 2007, s. 428). Laineen (2004) mukaan emotionaalinen varmuus ja sitoutuneisuus puolestaan ovat edellytyksiä opettajan työssä onnistumiselle (Laine, 2004, s. 77). Kertun kerronnasta voidaan huomata, että hän ei vielä ollut emotionaalisesti kovin sitoutunut opettajan alaan eikä omannut vielä riittävää itsevarmuutta opettajana toimiselleen. Lähipiirin tuki oli kuitenkin toiminut hänelle tärkeänä voimavarana ja mahdollistanut sen, ettei Kerttu ollut esimerkiksi jättänyt luokanopettajaopintoja kesken tai alkanut valmistumisensa jälkeen tekemään aivan toisen alan töitä. Kerttu oli saanut toisten kanssa käydyn kannustavan keskustelun kautta voimaa ja uskoa omaan opettajuuteensa sekä opettajan alan yrittämiseen. Täten läheisten ihmisten tuella oli ollut hyvinkin merkittävä vaikutus Kertun opettajana kehittymiseen. Pehkonen ja Törner (1999) sanovatkin, että opettajien ammatillisen kehittymisen tärkein edellytys on se, että he saavat tukea kehittymiselleen (Pehkonen & Törner, 1999, s. 261).

Luokanopettajakoulutuksen osalta tutkimukseen osallistuneet henkilöt korostivat kerronnassaan etenkin sitä, millainen merkitys opetusharjoitteluiden ohjaavilla opettajilla ja yliopisto-opettajilla oli ollut heidän opettajana kehittymiselleen. Esimerkiksi Eetu kertoi heistä seuraavasti:

Harkkaohjaajat antaa sitä palautetta suoraan, kehuu työskentelyä tai antaa sitä rakentavaa palautetta just jostain ryhmähallinnasta tai taulutyöskentelystä, ja yliopistolla ne opettajat opettaa konkreettisesti jotaki taitoja, esimerkiksi taitoaineissa tai taideaineissa, nii nehän suoraa opettaa ja parantaa sitten mun kykyä, kun joku sanoo vaikka, että tämä asia pitää opettaa tällä tavalla, vaikka kuperkeikka pitää opettaa lapselle näin, ja sitten se näyttää mulle, että miten se käytännössä just mennee.” (Eetu)

”Se oli semmone rakentava palaute, missä huomasi että kehittyi, että ahaa, tää on hyvä pointti mikä ottaa huomioon, että jos vaikka ohjeitten anto on ollu, niin sitte mä oon saanu siitä suoran palautteen sen oppitunnin jälkeen, että oottele että kaikki oikeesti kuuntelee ennen ku alkaa antaa ohjeita, että ei ala selittään jos kaikki ei keskity, vaan oottaa että se homma rauhottuu ja kaikki varmasti kuuntelee, nii se oli semmone rakentava palaute.” (Eetu)

Eetu kertoi siitä, kuinka yliopisto-opettajilta ja opetusharjoittelun ohjaajilta saadut didaktiset esimerkit ja neuvot vaikuttavat suoraan siihen, että hän tietää ja omaa jatkossa keinoja, joilla jonkin asian, kuten vaikka kuperkeikan, voi käytännössä opettaa oppilaille. Clarke ja Hollinsworth (2002) sanovatkin opettajan ammatillisen kehittymisen tapahtuvan seuraavassa järjestyksessä: alan tieto ja ärsykkeet vaikuttavat opettajaan, opettaja saa ammatillista harjoitusta alallaan, harjoituskokemukset tuottavat opettajalle oleellista tietoa opettajan alasta ja omasta opettajuudestaan, opettaja reflektoi näitä kokemuksiaan ja itseään, ja lopulta reflektoinnin kautta opettajan alaa koskevat tiedot, uskomukset ja asenteet joko vahvistuvat tai muokkaantuvat. Tässä tapauksessa Eetu oli saanut luokanopettajakoulutuksen kautta ärsykeitä opettajan alaa koskevista asioista, päässyt harjoittelemaan opettajan alaa käytännössä opetusharjoittelussa, saanut yliopisto-opettajilta ja opetusharjoitteluiden ohjaajilta rakentavaa palautetta ja konkreettisia neuvoja opettamiseensa (eli oleellista tietoa opettajan alasta ja omasta opettajuudestaan), reflektoinut niitä, todennut reflektoinnin tuloksena saamansa neuvot hyviksi ja opetustoimintaansa auttaviksi sekä vahvistanut näin käsitystään siitä, kuinka opettajan tulisi toimia tietynlaisissa tilanteissa, kuten antaessaan ohjeita oppilaille.

Opetusharjoitteluiden ohjaajat olivat siis kehittäneet Eetua, sillä heiltä oli hänen mukaansa saanut suoraa ja rakentavaa palautetta omasta opettamisestaan ja heidän rakentava

palautteensa oli tarjonnut konkreettisia käytännön neuvoja opettajana toimimiseen. Niemen (1996) mukaan opettajat rakentavat ja etsivät omaa persoonallista opetustyyliään sekä itsenäistä otetta opettajuuteensa seuraten aluksi muiden opettajien, kuten opetusharjoitteluiden ohjaajien antamia malleja (Niemi, 1996, s. 82–87). On siis selvää, että alan ammattilaisilta saatava palaute, neuvot ja tuki vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoihin kehittävästi.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös työelämäkokemuksistaan sekä niissä käydystä kehittävästä ammatillisesta vuorovaikutuksesta opettajakollegoiden kanssa. Jori kertoi muun muassa opettajensijaisuuksista seuraavasti:

”Sijaisena on saanut semmosia kokemuksia, että vaikkei oolkaan vielä valmis opettaja, nii kyllä ne opettajakollegat siellä ottaa sut ihan vertaisena mukkaan sinne työyhteisöön tai ainaki niissä kouluissa missä mää oon ollu, nii opettajat on toiminu näin. Et seki on vahvistanu sitä, että kyllä mää sitten ku tutkinto on saatu pihalle yliopistosta, nii ei muuta ku työhakkuu ja näi, että ei kait siinä oo sen kummempaa.” (Jori)

”Siellä työpaikalla on luotettu siihen mitä mää teen ja annettu tehdä sitä työtä sillain täysin vapaasti, että ei oo esim. reksi tullu kesken tunnin kattoon, että no niin mites täällä mennee ja tällain, et se on ollu semmonen luottamuksen merkki se. Ja sitten just opettajahuoneessa se keskustelu ns. oikeiden opettajien kanssa, nii ne ei väheksy mitenkää tai sillain, en tiä jossai tietysti, tääki voi olla ihan koulukohtasta, mut kyllä on tullu semmonen vahva tunne, että vaikka onki tämmöne keltanokka vielä, niin sillain luotetaan siihe että mitä tekkee. Niinku pystyy siihen työhön, tulee se minäpystyvyydjuttu ja se että just saa sitä tukea sieltä kokeneimmilta kollegoilta siellä työpaikalla eli koululla, et siinä on kaks semmosta ehkä isointa tekijää.” (Jori)

Jorin kertomusten mukaan jo saaduissa työelämäkokemuksissa, luokanopettajien sijaisuuksia tehdessä, hänen uskoaan omaan osaamiseensa ja pätevyyteensä opettajana oli kehittänyt se, että opettajakollegat olivat kohdelleet häntä vertaisenaan ja ottaneet hänet hyvin mukaan työyhteisöön, luottaneet hänen osaamiseensa sekä tukeneet häntä. Warren Littlen (2012) mukaan opettajien välinen yhteistyö ja tuki kehittävät opettajaa. Ne olivat kehittäneet myös Joria ja vahvistaneet hänen minäpystyvyyden tunnettaan opettajana. Positiiviset

sijaisuuskokemukset ja niissä koettu ammatillinen vuorovaikutus opettajakollegoiden kanssa olivat vaikuttaneet Joriin niin merkittävästi, että hän koki olevansa tulevan valmistumisen jälkeen hyvinkin pätevä ja valmis kohtaamaan työelämän ja siellä vastaan tulevat haasteet. Dayn ja Gun (2007) mukaan tällainen ammatillinen itsevarmuus vaikuttaakin siihen, kuinka sitoutunut opettaja työhönsä on (Day & Gu, 2007, s. 428). Laineen (2007) mukaan se on myös edellytys opettajan työssä onnistumiselle (Laine, 2007, s. 77).

Erkki puolestaan oli ehtinyt olla opettajana työelämässä jo 14 vuotta ennen virallisen opettajapätevyyden hankkimista. Tämän vuoksi etenkin Erkin kertomuksissa painottui opettajakollegoiden kanssa käydyn ammatillisen vuorovaikutuksen merkitys hänen opettajana kehittymisessään.

”Kollegat nyt tulee ensimmäisenä mieleen, niinku osunu matkan varrelle tosi hienoi kollegoita, avuliaita, yhteistyökysyiä, joilta on oppinu paljon. Mullon ollu eri esimiehiä matkan varrella, kaks niistä jotenki nousee ihan erityisesti esiin sieltä, miten paljon on vaikuttanu mun opettajuuteen tukemalla mua ja ylipäätään olemalla mun mielestä esimerkillisiä johtajia koulussa.” (Erkki)

Erkin kertomusten mukaan opettajakollegoiden kanssa käydyssä ammatillisessa vuorovaikutuksessa häntä oli kehittänyt kollegoiden avuliaisuus ja tuki, yhteistyö heidän kanssaan sekä esimerkilliset johtajat kouluissa. Useat tutkijat näkevätkin, että opettajien välinen keskinäinen vuorovaikutus edistää opettajien ammatillista kehittymistä (Desimone, 2009; DuFour, 2004; Garet ym., 2001). Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan opettajien työssä oppimista tapahtuu muun muassa tekemällä yhteistyötä kollegoiden kanssa (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 18). Tätä tukee myös kansainvälisesti opettajien oppimista tutkineen TALIS (Teaching and Learning, 2013) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan toisten opettajien kanssa yhteistyötä tekevät opettajat ovat innovatiivisempia, työhönsä tyytyväisempiä ja omaavat vahvemman uskon itseensä sekä kyvykkyyteensä opettajana.

Erkki kertoi myös, millainen merkitys opettajakollegojen neuvoilla oli ollut hänen opettajana kehittymisessään:

”Varsinkin silloin alkuvuosina koin itseni jotenki tosi kokemattomaksi vielä ilman muodollista pätevyyttä, nii muistan, että silloin vanhempien kollegojen neuvot, nii niist mä halusin kyllä imeä mahdollisimman paljon itseeni.” (Erkki)

Erkki kertoi uransa alkuvaiheilla ”imeneensä” kaiken mahdollisen opin itselleen kollegojen neuvoista. Nämä neuvot olivat Erkin tilanteessa erityisen tärkeitä, sillä hänellä ei ollut vielä pohjalla käytyä luokanopettajakoulutusta. Erkki nosti kerronnassaan esille myös yhden konkreettisen esimerkin saaneestaan hyvästä neuvosta:

”Olin yhdessä koulussa, ja tota silloin mä sain mun silloiselta esimieheltä tosi hyvän neuvon, ku hän sano, et hän joskus otti asiakseen et joka päivä muistaa sanoa jotain henkilökohtasta jokaiselle oppilaalle, et siihen mä oon niinku pyrkiny, et se voi olla mikä tahansa kommentti, niinku kysyä edellispäivän fudismatsista tai jotain siihe oppimisee liittyvää, mut sillee, et joka päivä sanois jonki henkilökohtasen asian jokaiselle oppilaalle, nii se mun mielestä vahvistaa just sitä, että jokainen kokee, että hänet nähdään yksilönä. Se on semmone juttu, mitä mä ainaki pyrin päivittäin itseäni muistuttamaan, et aina ku tapaa jonku käytävällä tai jotain, nii joku pieniki kommentti on sen ihmisen huomioimista.” (Erkki)

Erkin saama neuvo oli koskenut jokaisen oppilaan päivittäisen kohtaamisen tärkeyttä. Neuvo oli vaikuttanut Erkkiin niin paljon, että jatkossa hän oli pyrkinyt aina muistamaan kohtaamaan jokaisen oppilaan päivittäisessä kouluarjessaan. Castlen (2006) mukaan opettajat jakavat opetuskokeilujensa tuloksia toisten opettajien kanssa ja kykenevät tämän pohjalta jatkossa perustelemaan pedagogisia valintojaan paremmin. Erkin esimerkissä kyse ei ollut opetuskokeilusta, mutta kuitenkin pedagogisesta toimintatavasta oppilaita kohtaan. Kollegan jakama pedagoginen toimintatapa oli vaikuttanut Erkkiin ja jäänyt hänelle pysyväksi menetelmäksi kohdella oppilaita huomioivammin.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat mainitsivat kerronnassaan myös erilaisia lastenohjaus- ja oppilaiden opetustilanteita, joissa he olivat kehittyneet opettajina. Näissä tilanteissa siis ammatillinen vuorovaikutus lasten ja oppilaiden kanssa oli kehittänyt luokanopettajaopiskelijoita opettajina. Taina kertoi muun muassa nuorena toimineensa

lastenleirien ryhmänohjaajana ja kehittyneensä tätä kautta opettajana jo ennen luokanopettajakoulutusta.

”Mää oon siis ollu lastenleireillä ryhmänohjaajana yhen järjestön leirikeskuksessa useampana kesänä teini-ikäsenä ja tää on siis ollu aikaa, jollon en oo tienny että musta tulee opettaja, mutta mä koen että se vaikutti hirveesti siihen, että mä päätin hakea opettajaksi, ja sitte toisaalta, että sai hirveesti kokemusta lasten kanssa olemisesta ja ohjaamisesta, koska nää leirit oli semmosia, missä meille alaikäisille ja ei-palkollisille leiriohjaajille annettiin oma ryhmä, josta me oltiin vastuussa, nii mä koin et se oli hirveen kasvattava kokemus, että mä sain 15-vuotiaana jo ne kymmenen lasta, joista mä oon vastuussa, että mä huolehdin että ne tulee ruokailuun ja pesee kädet ja syö tarpeeks, mä pidän niille ryhmäytymisleikkejä, huolehdin siitä että meille tulee hyvä ryhmähenki, mä kannustan niitä erilaisissa kilpailuissa ja pidän niille tämmösiä aktiviteettituokioita, niin mä koen että tää kyseinen leirikeskus on semmonen paikka, missä mä oon jotenkin saanu semmosen vankan perustan tälle mun opettajuudelle jo teini-ikässä.” (Taina)

Taina oli tällaisen ryhmänohjaustoiminnan pohjalta kokenut saaneensa jo nuorena vankan pohjan opettajuudelleen. Tainaa oli kehittänyt leirityössä se, että hän oli saanut paljon vastuuta lapsiryhmän huolehtimisesta sekä monipuolista käytännön kokemusta toiminnan organisoimisesta ja järjestämisestä heille.

Kerttu puolestaan oli valmistumassa myös varhaiskasvatuksen opettajaksi ja oli tehnyt sen vuoksi harjoitteluita ja sijaisuuksia myös päiväkodeissa. Kerttu kertoi esimerkin siitä, kuinka toiminta päiväkotilasten kanssa oli kehittänyt hänen opettajuuttaan.

”Jotenkin on hoksannu kun on päiväkodin puolellaki tehny sijaisuuksia ja harjoitteluita, että pienikin lapsi ymmärtää tosi paljon, että alun perin jotenkin aliarvioi toisaalta lapsia, että no ei ne nyt varmaan tätä hoksaa tai tajua, mutta että sää voit keskustella ihan nuorekin lapsen kanssa, jotenki ehkä se on yllättänyt itseä, tavallaan just semmonen, että älä aliarvioi lapsia, niinkun pienikin lapsi osaa vaikka saksia itsenäisesti, ja sitten se on ehkä kans konkreettisesti kehittyny, että älä heti tavallaan tee lapsen puolesta jotain, vaan kannusta kokeilemaan itse ja kannusta tekemään, ehkä jotenki se käsitys

lapsesta, et miten siihen reagoi opettajana, niin se on jotenkin kehittyny.”
(Kerttu)

Kertun kokemukset lastenohjauksesta olivat muokanneet hänen ennakko-oletuksiaan lapsista ja muuttaneet hänen käsityksiään realistisemmiksi. Korthagen (2004) sanookin, että opettajan oppiessa uusia asioita työympäristössään, kyvykkyys karttuu ja erilaiset uskomukset ja arvot vahvistuvat. Näiden pohjalta muodostuu opettajaidentiteetti, joka puolestaan määrittää sitä, miten opettaja oppilaitansa kouluttaa ja kasvattaa (Korthagen, 2004). Tässä tapauksessa Kerttu oli huomannut pienten lasten kanssa käydyn vuorovaikutuksen kautta, että hänen uskomuksensa lasten kyvykkydestä olivat erheellisiä. Kerttu oli oppinut ymmärtämään, että pienikin lapsi kykenee jo monenlaiseen. Tätä kautta Kerttu oli muuttanut toimintaansa pieniä lapsia kohtaan ja ollut jatkossa auttamatta heitä turhaan liikojä sekä pyrkinyt antamaan heidän ennemminkin itsenäisesti opetella ja kokeilla uusia asioita.

Myös Erkki kertoi hyvin useita esimerkkejä, joissa oppilaiden kanssa käyty ammatillinen vuorovaikutus oli kehittänyt häntä opettajana:

”Oppilaspuolelta mä huomaan kehittyneeni tosi paljon semmosten oppilaiden kautta, joilla on ollu jonkilaisia oppimisvaikeuksia ja sitte heidän kanssaan onnistuminen tai epäonnistuminen, niin ne on kyl semmosii, jotka jotenki tosi vahvasti kehittää. Ja jos on ollu ihan konkreettisesti jonku oppiaineen osa-alueen ymmärtäminen, et kuinka erilaisin keinoin me ollaan sitä yritetty opetella ja monta kertaa oppilas turhautunu matkan varrella ja minäkin, kunnes sit jotain kautta on löytyny se keino, et ehkä se on opettanu mulle semmosta sitkeyttä ja semmosta, et aina löytyy joku muu keino, joku muu reitti pyrkii siihen toivottuun lopputulokseen.” (Erkki)

Oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat olivat kehittäneet Erkin periksiantamattomuutta sekä sitkeyttä eri opetusmenetelmien toimivuuden kokeilussa oppilaan oppimaan saamiseksi. Lisäksi Erkki kertoi siitä, kuinka hän oli huomannut olevansa oppilaille tärkeä aikuinen:

”Mä oon huomannu sen, että et heille on ollu tosi tärkeetä, että mä oon ollu olemassa turvallisena aikuisena heidän elämässään, et se onki ollu se tärkein

juttu, eikä se et miten hyvin me opitaan joku tietty juttu ympäristöopissa tai muuta, vaan et se on tavallaan ollu se pohja kaikelle.” (Erkki)

Erkin kertomuksen mukaan se, että opettaja toimii ensisijaisesti tärkeänä ja turvallisenä aikuisena oppilaiden elämässä, muodostaa pohjan kaikelle oppimiselle ja toiminnalle koulussa opettajan ja oppilaiden välillä. Kari ja Heikkinen (2001) sanovatkin opettajuudesta puhuttavan kuin esimerkiksi ”äitiydestä” tai ”isydestä”, mutta huomauttavat, ettei muista ammateista puhuta tällä tavoin. Tämän perusteella he näkevät, että opettajuuden käsite kertoo opettajana olemisen ja toimimisen olevan jonkinlainen sitova ja jatkuva kasvuprosessi samalla tavoin kuin vanhemmuuteenkin kasvaminen (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Tämä linkittyikin osaltaan siihen, miksi opettajan roolin koulussa ei nähdä olevan vain opettaja, vaan myös kasvattaja lähes vanhemmuuden lailla ja täten oppilaille tärkeä aikuinen elämässä.

Edeltävissä kertomuksissa luokanopettajaopiskelijoita oli siis kehittänyt lasten ja oppilaiden kanssa toimiminen. Pehkosen ja Törnerin (1999) mukaan opettaja saa ammatissaan kehittäviä kokemuksia toimiessaan opettaja-oppilas-suhteissa ja työskennellessään erilaisissa työryhmissä (Pehkonen & Törner, 1999, s. 267). Näin myös tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat olivat kehittyneet oppilaiden kanssa käydyn ammatillisen vuorovaikutuksen ja erilaisissa työryhmissä, kuten leiriohjaajana toimimisen kautta. Laineen mukaan ilman eri tahojen kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta, opettajien kehittymisellä ei ole käyttövoimaa. Näin siis opettajan ammatillinen kehittyminen on hyvin riippuvainen kaikenlaisten ammatillisten vuorovaikutuskokemusten saamisesta (Laine, 2004, s. 24).

4.2 Kertomukset reflektiosta ja peilaamiskokemuksista opettajana kehittämisessä

Oman opettajuuden reflektointi nousi yhdeksi tämän tutkimuksen merkittävimmäksi tulokseksi, sillä jokainen tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija puhui kerronnassaan opettajan reflektoinnin tärkeydestä. Kaikki tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat olivat kokeneet tilanteita, joissa oman opettajatoiminnan ja opettajuuden reflektointi, yksin tai yhdessä toisten kanssa, oli kehittänyt itseä opettajana.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat ja käsitelivät haastattelussa kaikkea omaan opettajuuteensa liittyvää kuten sitä, miten he olivat päätyneet opettajaksi, millaisia he kokevat olevansa opettajina ja aikovatko he pysyä opettajan ammatissa. Luokanopettajaopiskelijat

myös kertoivat omasta tämänhetkisestä kehittymistilanteestaan opettajana, pohtien millaisissa asioissa he ovat hyviä ja millaisissa asioissa heidän tulisi edelleen kehittää itseään. Muun muassa Jori reflektoi opettajuuttaan seuraavasti:

”No jos mennää tämmösee oppiainekohtasee substanssiosaamisen puolelle, nii luulen, että oon hyvinki pätevä, jos saa itteä yhtään kehua, mutta sitten just se oppilaan kohtaaminen ja kaikki tämmöset, siinä on ehkä vielä kehityksen paikka tämmösessä sosiaalisessa hommassa, mää luulen, että se tulee sitte vaa sen työssäoppimisen kautta enemmän, et mitä enempi pääsee opettajana olemaan.”
(Jori)

Jori kertoi olevansa hyvä eri oppiaineiden opettamisessa ja niiden tietopohjan tuntemisessa, mutta koki tarvitsevansa kehittymistä oppilaiden kohtaamisessa sekä opettajan työn sosiaalisessa puolessa. Jori uskoi kehittyvänsä näissä lisää, päästessään tekemään kunnolla opettajan töitä. Myös Eetu nosti kerronnassaan esille, millaisissa asioissa hän kokee jo olevansa opettajana hyvä ja millaisissa asioissa hän tarvitsee vielä kehitystä:

”Kyllä mää haluaisin ajatella, että on ihan hyviä ominaisuuksia just tommosen oikeudenmukaisuuden ja luotettavuuden tasolla, ja kai voi sanoa sen maisteriharkan perusteella mitä palautetta sai ohjaavalta opettajalta, että ihan hyvin on hallussa myös tämmönen asioitten opetus, didaktiikka.” (Eetu)

”Vielä voin siihen kehitykseen, että jos aattelee sitä huoltajien tai kodin ja koulun välistä yhteistyötä, niin siitähän mulla ei ole oikeastaan ku yks vanhempainilta, jota mää en es järkänny, et se on ehkä semmonen se vanhempien kanssa toimiminen, missä vaatii paljonki kehitystä, ku siitä on kokemusta hyvin hyvin vähän.” (Eetu)

Eetu puolestaan koki olevansa hyvä opettaja oikeudenmukaisuutensa ja luotettavuutensa osalta sekä sen perusteella, millaista positiivista palautetta hän oli saanut maisteriharjoittelun ohjaavalta opettajalta hänen didaktisista taidoistaan. Ammattilaiselta saatu palaute olisi vaikuttanut Eetun opettajana kehittymiseen siltä osin, että hän kykeni tunnistamaan omia vahvuuksiaan opettajana. Kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta Eetu kertoi vielä tarvitsevansa kehittymistä ja perusteli tätä sillä, ettei ollut vielä saanut lähes ollenkaan

kokemuksia vanhempien kanssa toimimisesta opettajan työssä. Taina puolestaan kertoi olevansa luonteeltaankin omaa toimintaansa refleктоiva ihminen:

”Mä uskon, että tää mun tapa reflektoida auttaa siihen, et mä oon ainakin tiedostava opettaja, joka ei todennäköisesti tuu tiedostamatta kauheesti välittämään mitään hirveen haitallista oppia tai esimerkkiä niille oppilaille, että niin kauan, ku mä ite tiedostan, että mitä mä teen ja miksi, nii se on mun mielestä hyvää ja tavallaa oikeutettua.” (Taina)

Taina uskoi, että tällaisella luonteen ominaisuudella on hyötyä opettajana toimisessa, jossa jatkuvaa itsereflektiota tulee tehdä. Hän kuvasi reflektion merkitsevän toiminnassaan sitä, että hän pyrkii aina tiedostamaan mitä tekee ja miksi. Salon (2014) mukaan reflektiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa yksilöt omistautuvat tutkimaan omia kokemuksiaan saavuttaakseen uutta ymmärrystä ja nimenomaan tietoisuutta omasta toiminnastaan (Salo, 2014, s. 65). Taina listasi kerronnassaan myös asioita, joissa haluaisi vielä kehittyä lisää opettajana.

”Tietenki jotenki kokee että kaikessa on vielä kehittämisen varaa, mutta ehkä niinku alussa mainitsin, nii just vaikka erityisoppilaat on sellasia, et koen, että en tiedä tarpeeksi erilaisista oppimisvaikeuksista ja käyttäytymishäiriöistä sun muista, jotta mä voisin tukea tällasia oppilaita oikeella tavalla, nii se on semmonen mistä mä haluaisin oppia lisää.” (Taina)

Tainan tavoin myös Kerttu kertoi pyrkivänsä oman toiminnan refleктоimiseen ja nosti esiin positiivisen pedagogiikan käytön tärkeyden opettajana toimimisessa:

”Ehkä just semmonen, että yritän pohtia ja reflektoida ja miettiä, yritän olla positiivinen, oon jonkun verran tutustunu just positiiviseen pedagogiikkaan, että mieluummin positiivisen kautta, kun että aina sanomassa ei.” (Kerttu)

Kerttu oli tehnyt refleктоivia huomioita opettajana toimimisestaan ja halunnut niiden pohjalta kehittää entistään omaa positiivisuuteen pyrkivää opetustoimintaa. Erkki puolestaan kuvasi opettajuuttaan muun muassa seuraavasti:

No mä pyrin oleen just se mitä aiemminki sanoin, joka näkee oppilaat yksilöinä ja luo semmosen hyvän ilmapiirin sinne. Mä on ite oon sitä mieltä ja oon kuullukki, et mullon aika helppo luoda kontaktia oppilaisiin, ja sikäli kuulostaa omakehulta, mut kyllä tiedän et pienemmät oppilaat kaikissa luokissa pääsääntöisesti tykkää musta ja se on myös palaute mitä vanhemmilt saa, mikä tietenki tuntuu tosi kivalta ja yhä antaa vahvistusta sille omalle käsitykselle, että et mä oon oikeessa hommassa. Sitte mä oon pyrkiny yhä enemmän muistuttamaan itseäni, että todellaki saa ja pitää olla puutteita ja hyväksyä ne, et kyl ne on kans osa sitä mun opettajuutta, jota mä myös oppilaille koitan tuoda esille, että ettei opettaja oo semmonen tietopankki, jonka tarvitsee tietää kaikkea, vaan ”tota en tiedä mutta selvitetään asia” on iha hyvä vastaus mun mielestä myös.” (Erkki)

Erkki kertoi vahvuudekseen muun muassa sen, että hän pyrkii huomioimaan oppilaat yksilöinä ja luomaan hyvän ilmapiirin luokkaan. Lisäksi Erkki oli huomannut, että oppilaat pitävät hänestä ja kuullut samaa myös oppilaiden vanhemmilta, mikä oli vahvistanut Erkin uskoa siihen, että hän on oikealla alalla ja toimii hyvin opettajana. Erkki myös reflektoi opettajuuttaan niin, että puutteet ovat aina osa sitä.

Tällaisessa kerronnassaan luokanopettajaopiskelijat siis tekivät haastattelutilanteessa oman opettajuutensa ääneen pohdittua reflektiota. Reflektion kautta luokanopettajaopiskelijat kykenivät tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittymiskohteitaan. Ruohotien (2000) mukaan opettajaopiskelijoiden arvioidessa kriittisesti toimintamallejaan, he voivat jatkuvasti kehittää ja laajentaa sitä perustaa, jonka avulla he käsittelevät tietoa ja työtehtäviään (Ruohotie, 2000, s. 142).

Luokanopettajaopiskelijoiden kerronnassa näkyi myös oman toiminnan pohdinta ja reflektio tiettyjen opetuskokemusten ja oppilaiden kohtaamisen pohjalta. Esimerkiksi Eetu kertoi juuri ennen haastattelua työskennelleensä opettajan sijaisena sekä pohtineensa omaa opetustoimintaansa oppituntien jälkeen.

”Tännää oli semmonen aika lahjakas kaveri matematiikassa, nii mää annoin sille semmosia haastavampia pulmatehtäviä, nii sitte mää huomasin, että sillä kiinnostus parani siihen oppituntiin, ku se oli ensin vähän läpyttelyä se matikantunti, ku se oli nii helppoa sille, ja sitten se oikeesti innostu ja paneutu

siihen työskentelyyn, ku se sai haastavamman pähkinän purtavaksi, nii se opetti just sitä ylöspäin eriyttämisen tärkeyttäki ja että miten sitä voi tehdä.” (Eetu)

Eetu reflektoi itseään siinä, miten hän oli eriyttänyt taitavan oppilaan tuntityöskentelyä, mikä oli vaikuttanut oppilaan motivaatioon tehdä tehtäviä tunnilla. Tällaisen onnistuneen toimintansa reflektoimisen kautta, Eetun kuva ylöspäin eriyttämisen hyödyllisyydestä vahvistui. Oppilaan reaktio, eli motivaatio tehdä tehtäviä tunnilla, osoitti Eetulle, miksi ylöspäin eriyttäminen on niin tärkeää. Tällaisen reflektoinnilla havaitsemansa huomion pohjalta Eetu todennäköisesti pyrkii myös jatkossa eriyttämään opetustaan sopivilla tavoilla. Myös Taina kertoi, millaisia huomiota hän oli tehnyt omasta opettajatoiminnastaan opettajensijaisuuksia tehdessään:

”Mä oon joskus ollu sijaisena, ja oon tajunnut, et joku oppilas on yrittäny vedättää mua tai joku on vaikka höpissy salaa ja luullu et mä en huomaa sitä, niin mä oon saattanu ottaa katsekontaktin siihen ja lopettaa puhumasta, kunnes se huomaa, että mä tuijotan sitä, ja ainaki pienemmät oppilaat usein sillain hätkähtää sitä. Ja vaikka sijaisena mää oon yrittäny opetella niiden oppilaiden nimet, koska mää oon huomannu, et se on hirveen paljo tehokkaampaa, jos joku ei käyttäydy sillä tavalla ku pitäis, nii ku mainitsee niide nimen, nii sitte ne on ihan että ”oh mistä sä tiesit mun nimen”, ja sit ne unohtaa tavallaa käyttäytyy huonosti, ku ne on tosi hämmentyneitä, nii ehkä tuo on myös jotain tietynlaista oveluutta tai jotain, mut se oli semmonen, että en mä ollu etukäteen ajatellu miten mä reagoisin tommosissa tilanteissa, mut sit ku mä olin siinä tilanteessa, nii mä huomasin käyttäytyväni tällä tavalla.” (Taina)

Taina oli huomannut, että muun muassa katsekontaktin luominen häiriköiviin oppilaisiin sekä oppilaiden nimien tunteminen olivat edesauttaneet luokan käytöksen ylläpitoa ja lujittaneet hänen auktoriteettiaan luokassa. Oppilaiden reaktio, eli parempi käyttäytyminen, oli osoittanut Tainalle sen, miksi hänen käyttämänsä menetelmät kannattavat tilanteissa, joissa oppilaat eivät kuuntele tai muuten häiriköivät opetusta.

Tällaisessa kerronnassaan luokanopettajaopiskelijat tekivät jälkeinpäin pohdittua oman opettajatoimintansa reflektiota, jota kutsutaan takautuvaksi reflektioksi (Van Manen 1995; Moghaddam, Davoudi, Adel & Amirian 2019). Takautuva reflektio suuntautuu Van Manenin

(1995) mukaan nimenomaan aiemmin tapahtuneeseen toimintaan, johon ei tapahtumahetkellä olla reagoitu reflektoiden (Van Manen, 1995, s. 2). Tällainen reflektio onkin tyypillistä opettajan työssä, sillä työpäivät voivat olla hyvin kiireisiä ja koulupäivien sekä yksittäisten oppituntien aikana ehtii tapahtua useita erilaisia asioita, joita opettaja ehtii pohtimaan kunnolla vasta jälkeinpäin. Lisäksi opettajan on kokeiltava erilaisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja, ennen kuin hän voi todeta ne toimiviksi tai toimimattomiksi. Tämänkin vuoksi opettajan reflektio on yleensä tällaista takautuvaa reflektointia.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat lisäksi myös siitä, millainen merkitys luokanopettajakoulutuksella on ollut sille, että heistä on kehittynyt työtänsä aktiivisesti pohtivia ja refleктоivia opettajia. Kerttu kertoi, kuinka hän oli pohdinnan ja reflektion tuloksena ehtinyt kasvaa ja kehittyä luokanopettajaopintojen aikana:

”Ehkä myös sinänsä hyvä, että sinä harjottelet oikeesti miettimään asioita, ja myös ehkä sitä kautta, kun on tutkivaa opetusta, niin kyseenalaistat ja refleктоit asioita, niin loppujen lopuksi se on hyvä asia, että kun sulla on viisi vuotta, niin siinä on mun mielestä hyvin aikaa myös kasvaa itse, [...] että siinä niinku itse voit myös kehittyä sinä aikana. (Kerttu)

Kerttu sanoi luokanopettajaopintojen tutkivan opetustavan tukevan sitä, että opiskelijat harjoittelevat miettimään, kyseenalaistamaan ja refleктоimaan asioita, eli tekemään sellaista ajatustyötä, jota opettaja työssään tarvitsee. Kertun mielestä myös luokanopettajaopintojen kesto on hyvä sen suhteen, että sinä aikana opiskelijat ehtivät kasvaa ja kehittyä ihmisinä muutoinkin kuin vain opettajina. Erkki puolestaan kertoi, miten hän oli luokanopettajakoulutuksen aikana oppinut ymmärtämään reflektion merkityksen opettajana kehittymisessä:

”Mä huomasin niiden keskustelujen ja sen kurssin aikana, et ei se oo vaan se tekeminen mikä on muovannu sitä, vaan ennen kaikkea refleктоiminen ja asioiden pohdinta jälkeinpäin ja peiliin katsominen niinku kansan kielellä sanotaan, et mä huomaan nytten, että se on semmonen juttu mitä mä teen paljo enemmän, mietin jälkeinpäin, funtsin niitä eri tilanteita.” (Erkki)

Tällaisen kehittymisen pohjalta Erkki oli huomannut nykyisin tekevänsä tietoista itsereflektiota paljon aiempaa enemmän. Richertin (1991) mukaan reflektio on välttämättömyys opettajan ammatissa (Richert, 1991, s. 131–132). Reflektio mahdollistaa opettajan tarkoituksenmukaisen toiminnan (Laine, 2004, s. 70). Reflektointityön tärkeyden tunnistaminen ja yhä reflektiivisemmäksi opettajaksi alkaminen olivat siis olleet merkittävät käänneet Erkin opettajana kehitymisessä.

Seuraavaksi käyn läpi luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisessa vuorovaikutuksessa tapahtunutta peilaamista. Luokanopettajaopiskelijat käyttivät peilaamisen käsitettä paikoin reflektoinisesta kertomisensa yhteydessä muun muassa seuraavasti: ” [...] *refleктоiminen ja asioiden pohdinta jälkeinpäin ja peiliin katsominen niinku kansan kiehellä sanotaan [...]*” (Erkki). Peiliin katsomisella he tarkoittivat opettajan jatkuvan itsereflektion tarvetta eli oman toiminnan arvioimista ja muuttamista kehittymistarpeiden mukaisesti. Oman toiminnan peiliin katsominen ja peilaaminen linkittyvätkin tässä tutkimuksessa reflektoinnin käsitteeseen. Ruohotien (2000) mukaan reflektio on usein ymmärretty peiliin katsomisena ja itsensä ymmärtämisenä peilin kautta (Ruohotie, 2000, s. 32–33). Peilaamiskokemuksilla tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkia sellaisia opettajana kehittymisen kokemuksia, joissa luokanopettajaopiskelijat olivat omien sanojensa mukaan ”peilanneet” tai ”heijastaneet” omaa opettajuuttaan toisten ihmisten kautta. Peilaamalla he olivat vertailleet itseään toisiin alan ihmisiin ja muihin kasvattajiin sekä oppineet tätä kautta paljon omasta opettajuudestaan. Peilaamiskokemuksilla viitataan tässä tutkimuksessa myös sellaisiin kehittymiskokemuksiin, joissa luokanopettajaopiskelijat olivat oppilaiden käytöksen ja reaktioiden kautta päätyneet refleктоimaan omaa toimintaansa opettajina. Tällaisissa tilanteissa oppilaat olivat toimineet heille ikään kuin peilinä siitä, keitä he ovat opettajina, millaisissa asioissa he ovat onnistuneet opettajina sekä millaisissa asioissa heidän tulisi vielä kehittää itseään ja opetusmenetelmiään, onnistuakseen opetustoiminnassaan entistä paremmin.

Joidenkin luokanopettajaopiskelijoiden kerronnasta oli löydettävissä opiskelijakollegoihin tehtyä peilaamista luokanopettajaopintojen aikana. Esimerkiksi Taina oli kertomansa mukaan peilannut omaa toimintaansa opiskelijakollegoiden toiminnan kautta, heidän yhteisissä opetustilanteissaan.

”Mä osaan opettajana olla aika spontaani tarvittaessa, että jos oon vaikka ollu koulukaverin kans tekemässä harkkaa ja sit on tullu joku yllättävä tilanne, että

me ei voidakkaan opettaa niinku me oltiin aateltu, niin mä oon usein siinä hetkessä se, joka keksii tyhjästä mitä tehään, nii semmosissa hetkissä on huomannu, että pystyy vetää lonkalta asioita, et ku on pystyny vertaamaan siihen kaverii, joka ei ehkä oookkaan pystyny siihen, joka voi kyllä olla tosi monessa muussa asiassa hyvä, mut tommosis harjottelutilanteissa pystyy vertaamaan itseään opiskelijatovereihin, nii sitä kautta peilaamalla pystyy hahmottaa paremmin myös et millanen on ite.” (Taina)

Oman toiminnan peilaaminen opiskelijakollegan toiminnan kautta oli auttanut Tainaa hahmottamaan paremmin, millaisia vahvuuksia hän omaa opettajana ja millaisia ominaisuuksia hänellä on toisista tulevista opettajista poiketen. Vastaavanlaisia peilaamiskokemuksia Taina oli kokenut myös toisinpäin.

”Joskus on tehny harjottelua jonkun kanssa, joka on tosi hyvä käyttää positiivista pedagogiikkaa, nii sit on koittanu ottaa siitä mallia ja sitte itekki harjottaa sitä enemmän.” (Taina)

Näissä kokemuksissa Taina oli huomannut jollain opiskelijatoverillaan olevan sellaisia opettajana toimimisen taitoja, joita hänellä itsellään ei vielä ollut. Nämäkin kokemukset olivat kehittäneet Tainaa, sillä niiden kautta hän oli kyennyt hahmottamaan, millaisissa asioissa hän itse tarvitsee vielä kehittymistä sekä pyrkinyt ottamaan hyvin toimineista opiskelijakollegoista mallia omaan toimintaansa. Weinerin (1995) mukaan opettajat vertailevat näin itseään toisiin opettajiin ja rakentavat sen kautta omaa opettajuuttaan (Weiner, 1995, s. 63). Myös Heikkinen (1999) sanoo, että ”tullakseen mitä on” ihminen toteuttaa kahdenlaista itsensä löytämisen projektia samanaikaisesti: hän hakee samuutta suhteessa toisiin yhteisön jäseniin, (tässä tapauksessa opettaja toisiin opettajiin), ja yhtä aikaa hän rakentaa omaa erityistä suhdettaan toisiin olemalla oma itsensä, yksilö (Heikkinen, 1999, s. 55).

Omaa opettajuutta kehittäneitä peilaamiskokemuksia kerrottiin tehneen myös itseä opettaneista opettajista ja ohjaajista, kuten esimerkiksi yliopisto-opettajista. Jori käsitteli kerronnassaan kolmea yliopiston sivuaineopettajaa, joiden tyylistä ja tavoista toimia opettajana hän oli pitänyt paljon.

”Pakko nostaa nuo kuvataiteen lehtorit esille, kaikki kolme, että ne on kyllä vaikuttanu siihen, että minkälainen vois olla opettajana, et vähä niinku apinoija niitä sitte siellä luokassa. [...] Yhdistäviä tekijöitä on huumorintaju, aivan ehton opettajan työssä, et he näytti sen, että miten sitä kannattaa ja voi hyödyntää, ja sitten substanssiosaaminen, että ku se on semmosella levelillä, että pystyy nakkeleen knoppitietoja, nii tulee semmone vakuuttavuus, että oppilaat vakuuttuu siitä että sää oot ammattilainen, ja sitten vaikka heitellää yläviitosia luokassa ja on rento meno, nii kuitenkin se vaativuus, että ei päästä oppilaita liian helpolla, et semmosiaki he oli, et vaatii ne tietyt minimijutut, eikä päästä aina liian helpolla.” (Jori)

Jori kertoi kolmen yliopisto-opettajan ominaisuuksista, kuten huumorintajusta, substanssiosaamisesta, kyvystä luoda rento ja hyvä ilmapiiri tunneille sekä sopivasta vaativuudesta opiskelijoita kohtaan. Jori piti näitä ominaisuuksia ja näiden opettajien opetustyyliä niin hyvinä, että hän haluaisi ”apinoida heitä” eli käyttäytyä kuin he toimiessaan itse opettaja. Näin Jori oli siis peilannut omaa opettajuuttaan yliopisto-opettajien kautta, ottanut heidän esimerkillisestä toiminnastaan hyviä aineksia omaan opettajuuteensa. Vastaavia peilaamiskokemuksia Jori oli tehnyt myös negatiivisista opettajaesimerkeistä. Esimerkiksi jonkun opetusharjoittelun ohjaavan opettajan toiminta oli ollut Jorin mielestä epäreilua ja epäammattimaista.

”Sieltä monesti tuli lyttäys niille ideoille, että et sää nyt näin voi tehdä ja aina on tehty näin, että tuossa sulle ohje vuodelta ysiviis, että kato siitä mite sillo on tehty ja sit se meni siihe, että hän yhdessä vaiheessa sano mulle, että minä oon ollu kolkyt vuotta alalla, että älä sinä siinä tyylistesti, ku ei keksiny mittää muuta sanottavvaa nihi mun juttuihi, et se oli semmonen, että no joo, eipä sitte, että tehäänpä sillain ku sää haluat. Et sillain ajattelin, että toivottavasti mä en tuollain kyynisty sitte ku lähestyn sitä eläkeikkää, jos sillon vielä opettajana toimin.” (Jori)

Jori kuvasi opettajan huonoa käytöstä ja toivoi samalla, ettei itse muuttuisi koskaan kyseisen opettajan kaltaiseksi. Hän oli siis jälleen peilannut toisen opettajan kautta omaa opettajuuttaan, mutta tässä tapauksessa pohtinutkin sitä, millainen hän ei itse haluaisi olla opettajana.

Myös oppilaiden kautta tehtyä oman opettajuuden peilaamista oli löydettävissä hyvin useista tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomuksista. Jori kertoi muun muassa seuraavaa:

”Merkittäviä, no varmaan semmone tapahtuma, mikä sai sitte lähtee tällä alalle nii se, että kun oli silloin siellä kouluavustajana ekaluokkalaisten kanssa, ja siellä ekaluokassa oli semmone heikosti lukeva oppilas, nii sitte kun näki ku sillä lapsella napsahti päässä joku kohallee, ja sit sillä sujuvoitu se lukeminen, ku oli siinä hänen kanssaan, niin se oli semmone, että mää sain tuon mukulan oppimaan ja tekemään tuon asian, että tätä vois tehä enemmänki, vaikkapa työkseen.” (Jori)

Jori oli kertomansa mukaan toiminut ennen luokanopettajakoulutusta koulunavustajana ja saanut siellä heikosti lukevan oppilaan lukemaan sujuvammin. Tällainen oman toiminnan peilaaminen oppilaan kautta oli vaikuttanut Joriin kehittävästi. Hän oli ymmärtänyt tehneensä jotain oikein, olleensa lukemaan oppineelle oppilaalle hyvä opettaja. Kokemus oli myös vaikuttanut Joriin niin vahvasti, että se oli saanut hänet kiinnostumaan opettajan alan valinnasta. Myös Eetu kertoi, miten oppilaat olivat kehittäneet häntä opettajana.

”Periaatteessa jotku erilaiset oppilaat on myös semmosia ihmisiä, jotka vaikuttaa tai niistäki oppii, jos niihin yrittää heijastaa omaa toimintaa, että mää teen jotaki tietyllä tavalla ja sit mää katon sitä oppilasta miten se reagoi siihen, nii se sitte opettaa mua opettajana.” (Eetu)

Eetu oli heijastanut omaa toimintaansa oppilaista, eli katsonut, miten jokin opettajana valittu toimi vaikuttaa oppilaaseen. Oppilas oli toiminut tällaisessa tilanteessa Eetulle kuin peilinä sen suhteen, toimiiko hän hyvin opettajana vai tuleeko hänen edelleen kehittää toimintatapojaan ja menetelmiään, onnistuakseen oppilaan kanssa. Laineen (2004) mukaan oppilaat ovatkin luokanopettajaopiskelijalle erittäin merkittävä reflektion edistäjä (Laine, 2004, s. 24).

Peilaamista kerrottiin tehneen myös luokanopettajakoulutuksen ja opetusalan ulkopuolella, muista kasvattajista. Taina kertoi muun muassa esimerkin tilanteesta, jossa oli toiminut lastenvahtina.

”Joskus siinä omassa ympäristössä on nähny tai kokenu jotain negatiivista, josta on tullu semmonen fiilis, että tota mä en ainakaan halua itse tehdä. Vaikka kerran esimerkiks hoidin lapsia perheessä, jossa toinen vanhemmista kohteli lasta tavalla, joka mun mielestä ei ollu ok, ja se oli mulle hirveen rankka kokemus, mut tuli fiilis, että okei, et mä en ainakaa ite ikinä halua puhua lapselle tohon tyyliin tai käydä siihen käsiks tai mitään sellasta.” (Taina)

Tällainen negatiivinenkin peilaamiskokemus oli auttanut Tainaa oman opettajuuden löytämisessä, sillä sen kautta hän oli kyennyt ymmärtämään, millainen ei ainakaan itse halua olla kasvattajana ja opettajana. Taina kertoi myös saaneensa elämänsä aikana useita positiivisia kasvatusesimerkkejä ja käyneensä omaa opettajuutta kehittäneitä keskusteluja toisten ihmisten kanssa.

”Ja sitte toisaalta oon nähny semmosia hirveen positiivisia esimerkkejä tai käyny keskusteluja, joissa joku on herättäny ajattelemaan, että ehkä mun kannattais toimia tällä tavalla tai tää on tärkeä asia, niitä on vaan niin monta, että vaikee antaa mitään semmosta yksittäistä hetkeä. Mut nimenomaan sen ympäristön peilaamisen kautta on ruvennu ite pohtimaan, että millä tavalla haluaa tehdä ja millä tavalla ei halua tehdä, ja sitte sillee kehittäny itteään opettajana.” (Taina)

Eri ihmisten positiivisten kasvatus- ja opetusmerkkien sekä toisten kanssa käytyjen oivaltavien keskustelujen kautta Taina oli havahtunut siihen, millä tavoin myös hän voisi toimia kasvattajana ja opettajana paremmin. Taina summasi kerronnassaan yhteen sen, että nimenomaan ympäristön jatkuvan peilaamisen kautta hän oli alkanut pohtimaan, millä tavalla hän haluaa toimia opettajana ja tämä oli kehittänyt hänen opettajuuttaan.

4.3 Kertomukset jatkuvasta itsensä kehittämisen tarpeesta

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat haastattelussa muun muassa opettajan alasta, itsestään opettajina sekä omista nykyisistä kehittymisvalmiuksistaan. Näiden yhteydessä heistä jokainen kertoi myös opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen tärkeydestä, siitä miten opettaja ei ole koskaan valmis. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös paikoin jatkuvan

itsensä kehittämiseen lähikäsitteestä, elinikäisestä oppimisesta. Jatkuva itsensä kehittäminen nousi merkittäväksi tekijäksi luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa, sillä sen nähtiin olevan edellytys opettajan kehittymiselle ylipäätään. Opettajan ammatti kuvattiin kertomuksissa sen luonteisena työnä, joka erityisesti vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä, jotta työssä voi onnistua.

Jokainen tähän tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija nosti kerronnassaan esille, millaisissa asioissa he kokevat tarvitsevansa vielä kehittymistä ja miten opettajan työssä tulee aina olemaan jotain uutta, jossa itseään voi kehittää ja joutuu kehittämään. Erkki kuvasi pohtivansa päivittäin ja viikoittain sitä, miten esimerkiksi erilaisissa käytännön opetustilanteissa ja ratkaisuissa voisi toimia paremmin.

”Kyl sitä edelleen, ellei nyt päivittäin, niin ainaki viikottain huomaa itsensä pohtivan, et mitenköhän tää kannatas tehdä ja aina niihin ratkasu löytyy, ei siinä mitään, kyl mä koen, et semmosessa voi aina vaan kehittyä, ihan vaikka käytännön ratkasut siellä luokassa, et miten opettaa tietyn tyyppistä oppilasta parhaimmalla mahdollisella tavalla.” (Erkki)

Erkin kerronnan mukaan opettajana toimimisessa voi aina kehittyä lisää. Myös Eetu, Taina ja Kerttu sanoittivat opettajana toimimisen vaativan ikuista itsensä kehittämistä. Eetu sanoitti tätä seuraavasti:

”Tietysti on paljon vielä kehitettävää kaikissa osa-alueissa, siinä didaktiikassa ja sitte erityisesti ehkä luokan hallinta tai ryhmän haltuun ottaminen, niin mää koen, että se vaatii ikuista kehittymistä, aina ku tulee uus ryhmä, niin kyllä siinä hetki mennee, että tajuaa että miten se toimii.” (Eetu)

Eetu perusteli opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen tarvetta sillä, että opettajat saavat urallaan aina uusia oppilaita ja luokkia, joihin heidän täytyy mukauttaa toimintaansa. Taina puolestaan kertoi seuraavaa:

”No mä uskon, että ihminen ei koskaan oo valmis ja opettaja ei koskaan oo valmis, että koko ajan löytyy kehitettävää ja pitää kehittää itseä, että niin kauan

ku jaksaa kehittää itseä, niin niin kauan on myös mun mielestä hyvä opettaja.”
(Taina)

Tainan käsityksen mukaan ihminen tai opettaja ole koskaan kehittymisessään valmis. Hän ajattelee, että opettaja on niin kauan hyvä opettaja, kun hän jaksaa vaan kehittää itseään. Kerttu taas toivoi kehittyvänsä aina lisää opettajana:

”Toivon jotenki, että opettajana koko ajan kehittyisin lisää ja pohtisin opettajan olemista, että toivottavasti missään vaiheessa ei tule sellaista, että hei nyt olen valmis opettaja, vaan että joka päivä voi oppia jotain myös oman luokan kanssa, että millainen opettaja on paras näille oppilaille.” (Kerttu)

Kerttu kertoi, ettei haluaisi missään vaiheessa kokea olevansa lopullisesti valmis opettaja. Eetun tavoin hän puhui siitä, miten opettajan tulee aina kehittää itseään sellaiseksi opettajaksi, joka sopii hänen senhetkiselleen oppilasryhmälleen parhaiten. Kerttu sanoi pyrkivänsä päivittäin oppimaan oman luokan kohdalla, millainen opettaja on paras juuri kyseiselle luokalle.

Näissä kertomuksissa luokanopettajaopiskelijat siis kertoivat opettajuuden vaativan ikuista itsensä kehittämistä. Helinin (2014) mukaan korkeakoulutuksesta saatujen valmiuksien on ennen ajateltu kantavan läpi työuran, mutta näin ei enää ole. Hänen mukaansa nykypäivän työelämän vaatimukset edellyttävätkin jatkuvaa tietojen ja taitojen päivittämistä (Helin 2014, s. 11). Dayn ja Gun (2010) mukaan työhönsä sitoutuneet opettajat ovat valmiita oppimaan, muuttamaan ja kehittämään itseään tarpeen vaatiessa (Day & Gu, 2010, s. 139). Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat vaikuttivat kaikki olevan tällaisia työhönsä sitoutuneita opettajia, sillä heillä oli kertomuksistaan välittyvän kuvan mukaan aito halu oppia, muuttaa ja kehittää omaa toimintaansa jatkuvasti opettajina. Opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksenä onkin Trustin ja Horrocksin (2016) mukaan se, että opettaja pitää itse pedagogista toimintaa merkittävänä ja haluaa vaikuttaa sen laatuun. Myös Ruohotie (2000) sanoo ammatillisen kehittymisen edellytykseksi sen, että yksilöllä on olemassa oma kasvumotivaatio eli halu kehittää itseään sekä kokeilla uutta (Ruohotie, 2000, s. 55–56).

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat myös liittivät kerronnassaan elinikäisen oppimisen käsitteen opettajan jatkuvan itsensä kehittämiseen. Muun muassa Jori sanoitti tätä seuraavasti:

”Se on semmone, ehkä sitte eläkeiän kynnyksellä nii on viimein valmis. [...] Mut kyllä mitä oon sanonukki, että oppilaan kohtaamiseen ja tämmösiin kaikkiin pieniin opettajana toimimisen nyansseihin tarvii kehitystä vielä, et se on semmone elinikänen oppimine tai oppimisen prosessi se.” (Jori)

Jori kertoi siitä, miten hän uskoo opettajana olevansa valmis vasta eläkeiän kynnyksellä sekä siitä, miten opettajana toimiminen on hänen mielestään elinikäinen oppimisen prosessi. Myös Tainan ja Kerttu kuvasivat opettajan ammattia ja opettajuuttaan hyvin samalla tavoin.

”No siinä mielessä, että koko ikä on sitä oppimista ja kehittymistä, niin oon vasta alussa, koska olen vielä nuori, mut jos peilaa siihen, että mää oon nyt opintojeni loppuvaiheessa, nii kyllä mä koen, että mulla on suht hyvät eväät alkaa opettajaksi.” (Taina)

”Ennen ku alotti työt, niin olin, että katotaan miten menee, että näillä mennään, nämä ovat tiedot mitä olen saanut käsiini, mutta jotenkin en koe olevani valmis ja sitten toisaalta myös se, että en varmaan koskaan tunne olevani kokonaan valmis, että nyt olen oppinut kaikki mitä on opettamisesta opittavaa tyyliisesti.” (Kerttu)

Taina sanoitti koko iän olevan oppimista ja kehittymistä ja uskoi tämän puolesta olevansa vielä alussa opettajana kehitymisessään. Taina kuitenkin koki omaavansa luokanopettajaopintojen pohjalta hyvät valmiudet siirtyä opettajan työelämään. Myös Kerttu oli Tainan tavoin kokenut saaneensa luokanopettajakoulutuksen pohjalta ne ”tiedot käsiinsä”, joilla hän pyrkii selviytymään työelämässä, mutta yhtä aikaa hän sanoitti, ettei usko koskaan olevansa kokonaan valmis opettajana tai oppineensa kaikkea, mitä opettajuudesta voi oppia.

Kari ja Heikkinen (2001) sanovatkin, että ”opettajaksi pikemminkin kasvetaan ja kehitytään vähitellen sisäisenä prosessina kuin valmistutaan suorittamalla ammattitutkinto” (Kari & Heikkinen, 2001, s. 4). Myös Niikko (1998) kuvaa opettajaksi kehittymistä ”vaiheittaisina

jaksoina” ja ”osana aikuisuuden kehitystä” (Niikko, 1998, s. 2). Opettajana kehittyminen ei siis tapahdu vain luokanopettajakoulutuksen aikana tai pysähdy sen loputtua, vaan koulutus on ennemminkin pohjan antava ponnahduslauta opettajan työelämään siirtymiselle, jossa varsinainen itsensä kehittäminen ja elinikäisestä oppimisesta kiinni pitäminen käynnistyvät. Jorin, Tainan ja Kertun kerronnassa, korostuivat samat käsitykset siitä, että opettajan ammatti vaatii ikuista itsensä kehittämistä, opettaja ei ole koskaan valmis ja opettajana toimiminen elinikäisen oppimisen prosessi. Laalin (2011) mukaan opettajan työhön sitoutuminen edellyttääkin elinikäisen oppimisen perusteellista sisäistämistä. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan hänen mukaansa jatkuvaa tietojen ja taitojen rakentumista läpi elämän. Elinikäinen oppiminen takaa Laalin (2011) mukaan sen, että yksilö kykenee sopeutumaan jatkuvasti muuttuvaan maailmaan niin työ- kuin yksityiselämässään (Laal, 2011, s. 471, 473). Tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat vaikuttivat kertomansa perusteella sisäistäneen elinikäisen oppimisen ajatuksen sekä omaavan toivotunlaisen asenteen jatkuvan itsensä kehittämisen suhteen.

Luokanopettajaopiskelijat puhuivat kertomuksissaan myös työssä oppimisesta, joka onkin käsitteenä ja aiheena melko lähellä jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä elinikäistä oppimista. Muun muassa Eetu ja Taina kertoivat seuraavaa:

”[...] Iha ok-vaiheessa, sillain että voisin mennä nyt töihin ottamaan itselleni luokan, mutta sitten siinä työn ohessa varmasti tulee paljon uusia asioita mitä hoksaan, että missä voi sitten yrittää parantaa. Vaikea sanoa tässä vaiheessa, ku ei oo nii hyvää kokemusta, mutta koen että vois mennä töihin ja opetella sitten siellä työssä tarkemmin lisää asioita.” (Eetu)

”Mulla on kova luotto siihen, että varmasti menee ihan hyvin, mut että varmasti näkee vasta sitten kun oikeesti on opettajan virassa tai on joku pidempiaikainen sijaisuus tai muu, että miten se koko paketti tavallaan pysyy kasassa, mutta koen että oon tavallaan valmis astumaan sille opettajuuden kentälle ja ottamaan ne haasteet vastaan ja sitten kehittymään työelämässä aina tarpeen vaatiessa.” (Taina)

Eetu ja Taina uskoivat molemmat olevansa opettajana kehittymisessään sellaisessa vaiheessa, että kykenevät jo siirtymään opettajan työelämään. He kuitenkin molemmat sanoittivat sen,

että vasta työelämä näyttää kuinka hyvin opettajan työstä suoriutuu ja millaisissa asioissa on parantamisen varaa. He olivat kumpikin motivoituneita työssä oppimiseen. Työssä oppimisella tarkoitetaan Johnsonin ja Almiolan (2012) mukaan sitä, että työuran edetessä opettaja oppii jatkuvasti kaikkien työkokemustensa ja kouluorganisaation jäsenenä toimimisen kautta. Heidän mukaansa kelpoisuuteen johtava opettajakoulutus onkin vain ensiaskel opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Johnson & Almiola, 2012, s. 251). Tynjälän ym. (2005) mukaan työssä oppimiseen vaikuttaa nimenomaan opettajan oma oppimismotivaatio (Tynjälä, 2005, s. 46). Kuten Eetun ja Tainan kertomuksista nähdään, tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoilla oli tällaista oppimismotivaatiota. Opettajien osaamisen ja pätevyys vaikuttavat Opferin ja Pedderin (2011) mukaan oppilaiden oppimistuloksiin, koulujen kehittämismahdollisuuksiin sekä yleisestikin opetuksen laadun parantamiseen. Tämän vuoksi opettajan pätevyyttä tulisi aina ylläpitää ja kehittää, sekä turvata näin elinikäisen oppimisen jatkuvuus (Opfer & Pedder, 2011, s. 376).

5. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomuksista välittyvät kehittämisspolut

Tässä tulosluvussa vastaan tutkimuskysymykseen 2. ”*Millaisia kehittämisspolkuja luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomuksista löytyy?*”. Tutkimuksessani tutkin viiden valmistumisen kynnyksellä olevan luokanopettajaopiskelijan kertomuksia, joista löysin narratiivisen analyysin kautta kolme erilaista kehittämisspolkua. Kuten jo analyysiluvussa 3.4 kerroin, nimesin kehittämisspolut niitä kuvaavilla nimillä. Kolme tutkittavista sijoitin heidän kertomustensa perusteella kehittämisspolkuun *nuoret opettajat valmiina siirtymään kohti työelämää*, ja loput kaksi osallistujaa sijoituivat kertomustensa perusteella kahteen muuhun kehittämisspolkuun, *itseään hakevan opettajan -kehittämisspolkuun* ja *vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittämistään opettajan pätevyydellä* -kehittämisspolkuun. Seuraavaksi kuvaan kunkin kehittämisspolun ajallista kulkua sekä niiden varrella tapahtuneita merkittäviä hetkiä tutkittavien opettajana kehittämisessä.

5.1 Nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää

Ensimmäisessä kehittämisspolussa *nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää*, eriytyi kolme selkeää ajallista ulottuvuutta, joiden osalta omaa opettajana kehittymistä kuvattiin: ammatillinen kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta, ammatillinen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aikana ja kokemus nykyisestä ammatillisesta kehitysvaiheesta sekä tunteukset työelämään siirtymisestä. Ensimmäisen kehittämisspolun mukaiset luokanopettajaopiskelijat Jori, Eetu ja Taina kertoivat jokaisessa kehittämisspolun päävaiheessaan hyvin samankaltaisia merkittäviä kokemuksia ja käännteitä opettajana kehittämisessään.

Jorin, Eetun ja Tainan kehittämisspolku alkoi heidän opettajuuttaan kehittäneistä kokemuksista ennen luokanopettajakoulutusta. He olivat kaikki jo lapsena ja oppilaana koulussa ollessaan saaneet jonkinlaisia opettajan ammatin kannalta positiivisia kokemuksia. Kukaan heistä ei ollut tällöin pitänyt opettajuutta unelma-ammattinaan, mutta jokainen heistä mainitsi, että erilaiset oppilaana koetut tilanteet ja oman luonteen ominaisuudet olivat saaneet heidät jo tällöin pohtimaan opettajan alan soveltuvuutta itselleen.

”Olin jo koulussa sellainen, jolta muut oppilaat tuli kyssyy neuvoa, jos ne ei osannu ja mää sitte neuvoisin.” (Jori)

”Muksuna se tuntu mukavalta, ku se opettaja kerto miten pittää laskea matematiikkaa ja mää sitten joskus aattelin, että tuohan on ihan hauskaa, että sitähän vois opettaa sitte etteenpäinki.” (Eetu)

”Ehkä eka joskus vitosluokalla aattelin et vois olla ihan kiva olla ope, mutta mulla oli muita ammatteja, jotka kiehto enemmän, ja sitte lukiossa tuli paineet, että pitäis yhtäkkiä keksii, että mitä hakee opiskelemaan, nii sit mä ehkä tajusin, että luokanopettaja vois olla kiva ammatti siinä mielessä, et mä viihdyn lasten kanssa.” (Taina)

Tämän kehityspolun kolme luokanopettajaopiskelijaa olivat siis jo lapsena ja nuorena huomanneet omaavansa ominaisuuksia ja taitoja, jotka he näkivät hyödyllisinä opettajan ammatin kannalta. Hakeutuminen opettajan uralle on Portaankorva-Koiviston (2010, s. 68) mukaan valinta, johon vaikuttavat opettajaopiskelijan omat ominaisuudet ja taidot, kuten näilläkin luokanopettajaopiskelijoilla oli vaikuttanut. Myös Pehkosen ja Törnerin (1999) mukaan opettajien omat henkilökohtaiset kokemukset oppilaana olemisesta vaikuttavat opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen (Pehkonen & Törner, 1999, s. 267). Tässä tutkimuksessa Jorin, Tainan ja Eetun positiivisilla omilla oppilaskokemuksilla oli ollut merkitystä heidän opettajan alan harkintaan, siitä kiinnostumiseen ja tätä kautta opettajana kehittymiseen. Myös opettajan ammatillista kehittymistä tutkineen Laineen (2004) tutkimuksessa merkityksellisiksi asioiksi ennen opettajankoulutuksen aloitusta nousivat nimenomaan lapsuudenaikaiset koulukokemukset ja niiden vaikutus opettajaksi suuntautumiseen (Laine, 2004, s. 232).

Lisäksi jokainen näistä luokanopettajaopiskelijoista oli nuoruudessaan saanut useita erilaisia ohjaustyön kokemuksia eli kokemusta opettajan työn kaltaisista tehtävistä. Esimerkiksi Jori pohti koulunavustajana- ja armeijassa koulutustehtävissä toimimisellaan olleen merkitystä pedagogisesta toiminnasta ja opettajan alasta kiinnostumiseensa.

”Ja se koulunavustajana toimiminen oli viimeinen niitti, että okei tuota mää haluan alkaa tekkeen sitten isona, ja sitten toimin armeijassaki koulutustehtävissä, et siellä sai kans ne oppilaat, ne oli oman ikästä sakkia, mutta kuitenkin koulutus- ja ohjaustehtävissä toimin sielläki. Se sit kans lisäs sitä, että tämmönen pedagoginen toiminta vois olla ihan jees.” (Jori)

Eetu puolestaan kertoi saaneensa partioharrastuksen ja kerhonohjaustoiminnan kautta miellyttäviä kokemuksia opettamisesta ja lasten ohjauksesta ennen luokanopettajakoulutusta.

”Sitten harrastusten kautta on partiokokemusta, missä olin myös ryhmänohjaajana ja sitten oon ollut kerho-ohjaajan toiminnassa mukana ja siellä oon toiminu eri-ikästen lasten kanssa, niin sen on kokenu semmoseksi miellyttäväksi toiminnaksi, että saa opettaa ja ohjata lapsia.” (Eetu)

Taina kertoi hoitaneensa nuorena paljon lapsia ja olleensa kesäleireillä lasten kanssa tekemisissä.

” [...] Ja mä olin paljon hoitanu lapsia ja ollu kesäleireillä lasten kanssa tekemisissä ja näin.” (Taina)

Miellyttävät ohjaustyökokemukset olivat siis vahvistaneet näiden luokanopettajaopiskelijoiden tunnetta siitä, että he voisivat soveltua opettajan alalle. Lopulta jotkin nuorena aikuisena koetut ohjauskokemukset olivat saaneet heidät hakemaan luokanopettajakoulutukseen. Myös Almiolan (2008) tutkimuksessa erilaiset lapsuudessa ja nuoruudessa saadut kokemukset, kuten opettajan alan kiehtominen, erilaisissa harrastustoimissa mukana olo, ohjauskokemukset ja lapsista pitäminen olivat toimineet vaikuttimina opettajaksi hakeutumiseen (Almiola, 2008, s. 111–113).

Jori, Eetu ja Taina omasivat kaikki samankaltaisia kokemuksia myös ammatillisessa kehitymisessään luokanopettajakoulutuksen aikana. He kertoivat muun muassa siitä, kuinka kuva opettajan ammatista oli muuttunut ja laajentunut huomattavasti opintovuosien aikana. Muun muassa Taina sanoitti tätä seuraavasti:

”On oppinu näkeen enemmän, et mitä kaikkea muuta se työ on ku pelkästään se mikä menee yhen oppitunnin sisälle, että kuin paljon aikaa menee suunnitteluun, materiaalien haalimiseen ja selaamiseen, ehkä muokkaamiseen, sitte mikä aika menee vanhempien kanssa kommunikointiin, siihen kasvatustehtävään kuuluvia asioita, et jos joku kaipaa erityistukea tai hänet halutaan lähettää vaikka jonkinlaisiin testauksiin, koska epäillään, että hänellä voi olla jotain oppimis- tai käyttäytymisvaikeuksia tai muuta, että se on tavallaan todella, todella, todella monipuolinen työ, nii vois aatella, että enemmän aikaa käyttää kaikkeen muuhun kun siihen itse opettamiseen.” (Taina)

Jori, Taina ja Eetu saivat siis opintovuosien karttuessa yhä enemmän tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä kaikkea opettajan ala ja työtehtävät pitävät sisällään. Niemen (1996) mukaan opettajat kypsyvätkin niin sanotuista sirpaleisista alansa tiedoista kohti abstraktimpaa, kokonaisvaltaisempaa sekä kriittisempää näkemystä opettajuudesta ja opettajan alaan liittyvistä asioista (Niemi, 1996, s. 82–87).

Tämän kehittymispolun luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös siitä, millaisia didaktisia työkaluja ja teoreettista tietoa he olivat saaneet luokanopettajakoulutuksesta sekä pohtivat sitä, miten luokanopettajakoulutusta voisi heidän mielestään kehittää entisestään. Esimerkiksi Taina kertoi, että olisi toivonut luokanopettajakoulutuksessa käsiteltäneen enemmän erilaisissa käytännön tilanteissa toimimista, joita opettajan ammatissa kohdataan. Niemi (1996) nimeää erilaisia ongelmia, joita opettajakoulutus hänen mielestään sisältää. Yhdeksi näistä hän mainitsee sen, että koulutuksessa tarvittaisiin hänen mukaansa enemmän todellisten ongelmien kohtaamista (Niemi, 1996, s. 37–39).

Käytännön opetuskokemuksilla eli opetusharjoittelulla ja opintojen aikaisilla opettajien sijaisuuksilla oli ensimmäisen kehittymispolun henkilöiden mukaan ollut hyvin merkittävä vaikutus heidän opettajana kehittymiselleen.

”Joo, no se, että kun on ollu opiskeluaikoina niitä harkkoja ja on päässy sijaisuuksia tekemään, nii varmaa se ku huomaa, että oikeesti pystyy siihen, että aika moni muuki kollega on silleen, että onko musta nyt oikeesti tähän, että heitetäänkö mut vaan susille ku mää meen sinne luokkaa, mutta sitte ku painaa sen päivän kaheksasta kolomeen ja kaikki mennee niinku pittää, nii oikeesti

tullee semmone minäpystyvyydentunne sitten. Kyllä mä pystyn tähän siinä missä muutki opet.” (Jori)

”Niin se oli semmone rakentava palaute harjoittelussa, missä huomasi että kehittyi, että ahaa, tää on hyvä pointti missä ottaa huomioon, että jos vaikka ohjeitten anto on ollu, niin sitte mä oon saanu siltä ohjaajalta suoran palautteen, että oottele että kaikki oikeesti kuuntelee ennen ku alkaa antaa ohjeita, että ei ala selittää jos kaikki ei keskity, vaan oottaa, että se homma rauhoittuu ja kaikki varmasti kuuntelee.” (Eetu)

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat siitä, miten tärkeä merkitys opetustyössä onnistumisen kokemuksilla oli ollut heidän itsetuntemukselleen ja minäpystyvyyden tunteen muodostumiselle. Opetusharjoittelussa luokanopettajaopiskelijoita oli kehittänyt muun muassa harjoittelun ohjaavat opettajat, heidän mallintamisensa, heiltä saatu suora ja rakentava palaute sekä erilaiset oppilaiden kohtaamistilanteet. Mäkelän (1994) ja Uusikylän (1990b) mukaan opetusharjoittelu koetaankin yleensä yhdeksi opettajaopintojen antoisimmista jaksoista (Mäkelä, 1994; Uusikylä, 1990b, s. 205–209). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat nostivat opetusharjoittelut merkittäväksi tekijäksi opettajana kehitymisensä kannalta, sillä niissä he olivat päässeet harjoittelemaan käytännön tasolla opettajan ammatissa vastaan tulevia tilanteita. Muutama tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelija myös kommentoikin, että opetusharjoitteluita voisi luokanopettajakoulutuksessa olla useampi tai ne voisivat olla pidempiä, jotta opetustyön käytännön harjoittelua saataisiin jo koulutuksen aikana enemmän.

Jori, Eetu ja Taina kuvasivat kaikki olevansa ”alkutekijöissä” opettajana kehitymisessään, vaikka he kokivatkin olevansa jo valmiita ja päteviä opettajan ammattiin. Tätä ”alkutekijöissä oloa” he perustelivat sillä, etteivät he olleet vielä siirtyneet työelämään, jossa opettajuudesta opitaan käytännön työn kautta paljon. Lisäksi he kertoivat opettajan ammatin vaativan ikuista itsensä kehittämistä. Näistä asioista he kertoivat muun muassa seuraavasti:

”Sillain, että voisin mennä nyt töihin ottamaan itselleni luokan, mutta sitten työn ohessa varmasti tulee paljon uusia asioita mitä hoksaan, että missä voi sitten yrittää parantaa. Vaikea sanoa tässä vaiheessa, ku ei oo nii hyvää

kokemusta, mutta koen että vois mennä töihin ja opetella siellä työssä tarkemmin lisää asioita.” (Eetu)

”Mulla on kova luotto siihen, että varmasti menee ihan hyvin, mut näkee vasta sitten kun oikeesti on opettajan virassa tai on joku pidempiaikainen sijaisuus, että miten se koko paketti tavallaan pysyy kasassa, koen että oon valmis astumaan sille opettajuuden kentälle ja ottamaan ne haasteet vastaan ja sitten kehittymään tarpeen vaatiessa.” (Taina)

Jokaisella ensimmäisen kehittymispolun henkilöistä oli siis kertomuksista välittyvän kuvan mukaan paljon uskoa itseensä ja omaan kyvykkyyteensä toimia opettajana sekä halua siirtyä työelämään ja oppia siellä lisää. He myös tunnistivat itsestään jo valmiiksi erilaisia kehittymistarpeita, kuten esimerkiksi sellaisia opettajan työn osa-alueita, joihin he eivät edes olisi voineet saada riittävää harjoitusta opettajankoulutuksen aikana. Näiden osa-alueiden he uskoivat kehittyvän työelämässä ja toivoivat saavansa niihin apua tulevan työelämän kokeneemmilta kollegoilta. Ruohotien (2000) mukaan yksi opettajan ammatillisen kehittymisen avaintekijöistä onkin se, että opettajalla itsellään on olemassa halu kehittää itseään ja kokeilla uutta sekä oma kasvumotivaatio (Ruohotie, 2000, s. 3). Tämän kehittymispolkutyypin kaikki kolme luokanopettajaopiskelijaa vaikuttivat kertomansa perusteella omaavan tällaista kasvu- ja kehitysmotivaatiota, jonka avulla he mahdollistavat kehityksensä myös tulevassa työelämässään.

Jorilla, Eetulla ja Tainalla oli kaikilla myös positiivinen suhtautuminen tulevaa työelämään siirtymistä kohtaan. Eetusta poiketen Jori ja Taina olivat pohtineet myös muita aloja. He halusivat aloittaa työelämän luokanopettajan ammatilla ja aikoivat katsoa työvuosien kuluessa mihin heidän urapolkunsa lopulta johtaa. Tämän kehittymispolun luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös tuntemuksista, joita yhtäkkisesti muuttuva elämäntilanne, eli siirtyminen monen vuoden opiskelijana olosta työelämään, heille tuottaa.

”No onhan nää ollu mukavia nää opiskeluvuodet, että miksei näitä vois jatkaakki, ainahan se on mukavaa olla opiskelija, mutta se on semmone, että joo jes valmistuu, pääsee töihin, alakaa tienaamaan ja sillä tavalla etenee elämässä etteen päin.” (Jori)

”Ois ihana vaan jatkaa opintoja ja opiskelijaelämää ja elää silleen, ettei tarvi huolehtii tai murehtii kenestäkää muusta ku itestä, ja että kaikki aika mitä on, nii saa käyttää itseensä, mutta siinä on pieni ristiriita, et koen olevani valmis ja haluavani työelämään, mut toisaalta mä mietin, että pitkä elämä ja pitkä työura edessä, nii siinä mielessä voisin vielä vähän aikaa nauttiakki tästä nuoruudesta.” (Taina)

Jorin ja Tainan kerronta sisälsi yhteneväisiä kuvauksia siitä, miten opiskelijana pysyminen olisi heistä edelleen mukavaa, mutta yhtä aikaa työelämään siirtyminen tuntui heistä seuraavalta tärkeältä elämänetapilta. Jorista ja Tainasta poiketen Eetu pohti muuttuvaa elämäntilannetta enemmän siltä kannalta, että rankka opiskelu on jo mukava jättää taakseen, mutta myös hän koki työelämään siirtymisen jonkinlaisena yhteiskunnallisena velvollisuutenaan, seuraavana oleellisena elämäntehtävänä.

Kaikkien edeltävien huomioiden ja esimerkkien pohjalta voidaan todeta, että ensimmäisen kehityspolun Jorin, Eetun ja Tainan henkilökohtainen polku koostui kolmesta hyvin samanlaisesta ajallisesta vaiheesta: kehitymisestä ennen luokanopettajakoulutusta, kehitymisestä luokanopettajakoulutuksen aikana ja edessä olevasta elämän muutoksesta, työelämään siirtymisestä. Ajalliset vaiheet merkittävine kehityskokemuksineen sisälsivät näiden luokanopettajaopiskelijoiden osalta myös paljon yhteneväistä kerrontaa.

Nimesin Jorin, Eetun ja Tainan kehityspolun tulosten pohjalta: *nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää*, sillä kehityspolun nimen mukaisesti he olivat nuoria valmistumisen kynnyksellä olevia luokanopettajaopiskelijoita ja siirtymässä pian työelämään. Heidän ajalliset kehitysvaiheensa tapahtuivat niin sanotusti tyypillisten ikäkausien aikana ja ihmisille tavanomaisessa aikajärjestyksessä. Lapsuuden ja nuoruuden aikana he olivat ensin kerryttäneet opettajuutta koskevia malleja omista opettajistaan ja saaneet myös harjoitella opettajana toimimista erilaisten ryhmänohjauskokemusten kautta, mikä oli saanut heidät kiinnostumaan luokanopettajan ammatista. Tämän jälkeen he olivat päätyneet nuorina aikuisina opiskelemaan opettajiksi ja olivat nyt opintojen jälkeen siirtymässä työelämään.

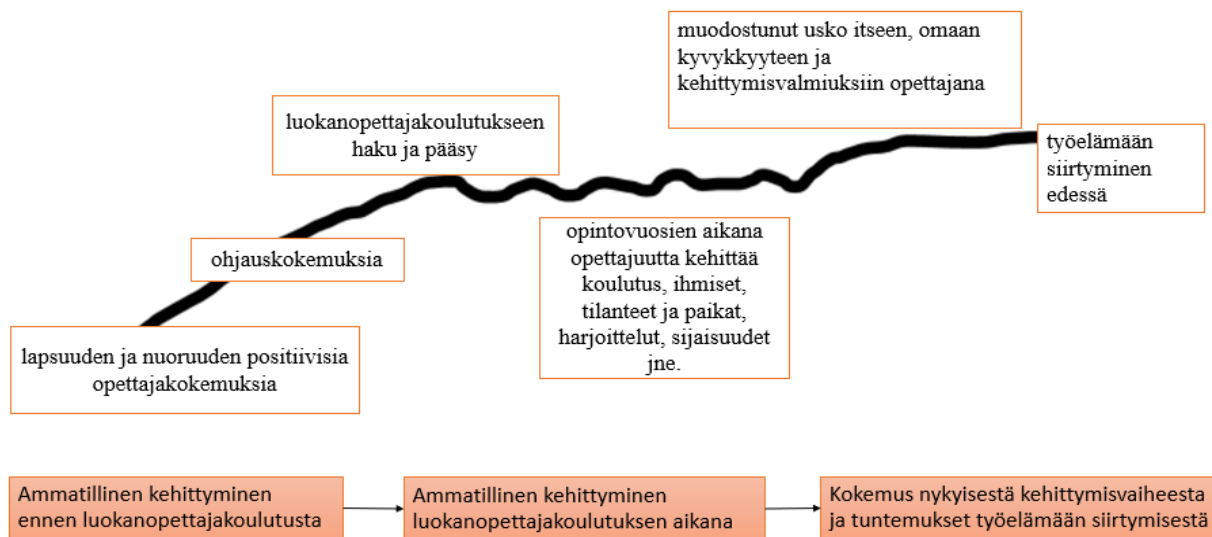
Jori, Eetu ja Taina olivat kartuttaneet luokanopettajakoulutuksen kautta, opintovuosiensa aikana sellaisia opettajan alan tietoja ja taitoja, joiden pohjalta he kokivat nyt olevansa

valmiita kohtaamaan tulevan työelämän, siellä eteen tulevat uudet haasteet sekä oppimaan töitä tehden lisää opettajan ammatista. Luokanopettajakoulutus oli antanut heille eväitä opettajana toimimiseen, mutta he osasivat myös nimetä sen sisältä selkeitä kehittämiskohteita. Näiden tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kehittämisspolku vaikutti siis pääasiassa ongelmattomalta ja tavanomaista ihmisten elämänvaiheiden kulkua seuraavalta kehitymiseltä. Alapuolelle olen tehnyt Jorin, Eetun ja Tainan opettajana kehittymistä havainnollistavan kehittämisspolkukuvion.

Kehittämisspolku 1.

Nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää

(Jori, Eetu ja Taina)



5.2 Itseään hakeva opettaja

Myös *itseään hakevan opettajan* kehittämisspolussa oli nähtävissä samat kolme opettajana kehittymisen ajallista vaihetta kuin ensimmäisessäkin kehittämisspolussa: ammatillinen kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta, ammatillinen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aikana ja kokemus omasta nykyisestä ammatillisen kehitysvaiheesta sekä tunteet työhön siirtymisestä. Kuitenkin erilaista tämän kehittämisspolun ajallisissa vaiheissa oli se, että nimesin kolmannen vaiheen hieman eri tavalla, sillä tämän kehittämisspolun luokanopettajaopiskelija Kerttu oli jo siirtynyt työelämään. Tämän mukaisesti nimesin kolmannen ajallisen vaiheen nimellä ”kokemus

nykyisestä kehitysvaiheesta ja työelämässä olosta”. Kerttu siis eriytyi jo tältä osin ensimmäisen kehityspolun luokanopettajaopiskelijoista, mutta hän oli ehtinyt olla työelämässä vasta kuukauden. Kertun tarina ja kehityspolku oli monella tapaa erilainen kuin ensimmäinen kehityspolku, vaikka se noudattikin pääasiassa samoja ajallisia vaiheita.

Ensimmäisen kehityspolun henkilöistä poiketen, Kerttu ei ollut lapsena edes miettinyt opettajan ammattia. Hän ei ollut myöskään nuorena itse pitänyt lapsista. Kerttu oli kuitenkin koulussa ollessaan ollut kiinnostunut monista oppiaineista ja koulunkäymisestä. Hän oli lopulta saanut nuorena lastenhoitajakokemuksia, joissa hänen käsityksensä lapsista oli muuttunut: hän oli huomannut viihtyvänsä lasten parissa ja myös lasten viihtyvän hänen seurassaan.

”Opettaja ei oo se mun haaveammatti, enemmän olin aluksi, että en oikeen tiedä mitä teen ja nuorempana olin, että en tykännyt lapsista tai ehkä lasten kans olemisesta, mutta joskus teini-ässä pääsin lapsenvahdiksi ja aluks olin vähän, että saan tästä taskurahaa, sitten lukioiässä oli sillain, että hei määhän oon nyt lapsenvahtina ollu, että täähän on ihan mukavaa ja huomasin, että lapset viihtyy mun seurassa, nii sitä kautta tykkäsin siitä.” (Kerttu)

Kuten jo ensimmäistä kehityspolkua läpikäydessä selvisi, useat tutkijat, kuten esimerkiksi Laine (2004), Niemi (1996) sekä Pehkonen ja Törner (1999) näkevät opettajana kehittymisen alkavan jo peruskoulussa, tulevien opettajien ollessa itse oppilaina koulussa (Laine, 2004, s. 232; Niemi, 1996, s. 82–87; Pehkonen & Törner, 1999, s. 287). Kerttu oli lapsena ja nuorena saanut opettajan ammatin ja lasten kasvatuksen osalta niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia, joilla oli ollut vaikutusta hänen tulevaan opettajuuteensa.

Kerttu ei ollut nuorena tiennyt mitä hän lähtisi lukion jälkeen opiskelemaan. Hän oli ensin päätenyt opiskelemaan kieltä, jossa on hyvä. Sitten Kerttu oli pitänyt opinnoista välivuoden ja toiminut koulunkäyntiavustajana, jonka aikana hän oli huomannut pitävänsä opettajan ammatista. Lopulta Kerttu oli päätenyt hakemaan luokanopettajakoulutukseen.

”Mää pidin välivuoden kyllä ennen sitä, kun olin koulunkäynninohjaajana avustajana, niin siinäkin konkretisoitu, että hei täähän vois olla ihan mukavaa.”

Sitte määhain luokanopettajakoulutukseen, ja olin että no jos määh pääsen tänne, niin katotaan.” (Kerttu)

Luokanopettajaopintojen aikana Kerttu oli huomannut muuttuneensa ja kasvaneensa paljon myös ihmisenä, ei vain opettajana. Hän piti hyvänä sitä, että luokanopettajakoulutus on Suomessa viisivuotinen, jolloin opiskelijoilla on hyvin aikaa kasvaa myös opettajaopintojen ulkopuolisissa ja henkisissä asioissa. Kerttu oli itse useaan kertaan luokanopettajaopintojen aikana pohtinut sitä, onko opettajuus oma juttu vai ei.

”Määh alotin opinnot silleen, että no en oikeen tiedä, että jatkanko opettajana vai en, niin sen ekan harjottelun jälkeen oli, että vaikka se oli tosi lyhyt, niin siinä näki, että hei kyllä määh voisin olla opettajana, jotenkin se ehkä korostu.” (Kerttu)

Kerttu tarvitsi kertomustensa perusteella aikaa kehittyä niin ihmisenä kuin opettajana sekä aikaa pohtia opettajan ammatin soveltuvuutta itselle. Ensimmäisen opetusharjoittelun kautta Kerttu oli saanut uskoa siihen, että voisi toimia opettajana. Niemen ja Korhosen (1995) mukaan opettajana kehittymiseen kuuluu vahvasti myös ammatillinen sitoutuminen alaan (Niemi & Korhonen, 1995, s. 33). Kerttu käytti erilaisia opettajakoulutuksen etappeja näyttöinä itselleen siitä, kuinka vahvasti hän olisi valmis sitoutumaan opettajan ammattiin. Tätä vastoin esimerkiksi ensimmäisen kehittymispolun Jori, Eetu ja Taina eivät olleet kyseenalaistaneet alavalintaansa opettajaopintojen aikana, vaan heille opettajaksi alkaminen oli ollut melko varma valinta jo ennen opintojen alkua.

Luokanopettajaopinnot olivat olleet Kertulle antoisat, kuten ensimmäisen kehittymispolun mukaisille Jorille, Tainalle ja Eetullekin. Hän oli kuitenkin kokenut niiden aikana myös itselleen liian paineistavia tilanteita, joissa hän oli meinannut luovuttaa sekä osin myös harkita alan vaihtoa.

”Sillon kun oli vastuuviikot, niin siinä vaiheessa meinasin lopettaa, että en määh jaksa tehdä tätä, että en saa tehtyä harjottelua loppuun asti, jotenkin tuli aivan liikaa asiaa ja meinasin, että en pääse tästä yli. Sitte mulla onneksi oli älyttömän hyvä ohjaava opettaja. [...] Määh sillon perjantaina mietin, että en jaksa, niin tämä ohjaava opettaja sano, että jos et tule maanantaina, niin minä

tulen hakemaan sut maanantaiaamuna kotoa, että kyllä hoidat tämän loppuun, ja olin sitte sillo loppuun, ja harjottelun aikana kirjoitin jotenki itselleni muistiin sen, että miksi olen hyvä opettaja tai miksi en ainakaan ole aivan huono opettaja ja että kyllä tämä tästä, se on yksi toisaalta positiivinen toisaalta negatiivinen kokemus.” (Kerttu)

Kertun kerronnassa eriytyi useassa kohtaa se, kuinka voimakkaita tunteiden vaihteluita hän oli kokenut eri kehitysmuutoksissaan. Uudet ja haastavat tilanteet olivat tuottaneet hänelle ahdistusta. Laineen (2004) mukaan opettajan tulisi kyetä säilyttämään oma minuus voimakkaissakin ulkoisissa paineissa, joita syntyy runsaasti opettajankoulutuksen aikana (Laine, 2004, s. 32). Niikon (1998) mielestä puolestaan on tärkeää, että opettaja kykenee hyväksymään sen, ettei opettajana toimiminen ole usein alkuun helppoa. Lisäksi hän sanoo uusien tilanteiden tuottavan opettajille usein pelkoa ja ahdistusta (Niikko, 1998, s. 78). Tunteet ovatkin Gainesin ym. (2019) tutkimuksen mukaan vahva osa opettajan ammatillista kehitysprosessia ja vaikuttavat siihen, kuinka opettaja toimii ja suhtautuu alaansa.

Kerttu kertoi valmistuvansa myös varhaiskasvatuksen opettajaksi ja tehneensä opintojen aikana varhaiskasvatusalan töitä. Näistä töistä hän oli kokenut saaneensa hyviä lisäaineita luokanopettajana toimimiseen. Kerttu oli myös jo aloittanut ensimmäisen vuotensa työelämässä ja oli haastattelun aikaan ehtinyt toimia kuukauden opettajana.

”Alotin työelämässä ja ehkä isoimpana ekan kuukauden aikana nousi esille, että mitä kaikkea muuta on opettajan työ, kuin se itse opettaminen: sinä olet psykologi ja äiti välillä ja poliisi ja sairaanhoitaja ja sosiaalityöntekijä ja kaikkea muuta.” (Kerttu)

”Nyt huomaa, et ehkä se opettaminen on jotenki helppo osuus, mutta ku miettii kaikkia vanhempien kanssa yhteistyötä ja ryhmähallintaa ja tälläset, eihän niistä kauheesti oo opintojen aikana käyty läpi, jotenkin opettajan työ on vähän kaikenlaista sanoisin, tosiaan paljon muutakin kun sitä itse opettamista.” (Kerttu)

Kerttu kertoi oppineensa työelämässä enemmän asioita kuukaudessa, kuin oli opintojensa aikana yhteensä oppinut opettajan ammatista. Hän kuvaili opettajan ammattiin sisältyviä

lukuisia erilaisia tehtäviä ja velvollisuuksia ja selvitti tätä kautta sitä, miten hänen käsityksensä opettajuudesta oli muuttunut työelämässä. Hän oli muun muassa ensimmäisen kehityspolun edustajan, Tainan, mukaisesti havahtunut siihen, että luokanopettajan ammatti on hänen nykykokemuksensa valossa enemmän kaikkea muuta kuin itse opettamista. Taina tosin oli pohtinut tätä luokanopettajakoulutuksen aikana ja Kerttu puolestaan kuvasi työelämässä tekemiään havaintoja.

Siinä missä ensimmäisen kehityspolun mukaiset Jori, Eetu ja Taina kuvasivat oman opettajuuden löytyneen opintovuosien aikaisessa kehitymisessä, Kerttu kuvasi saman ilmiön tapahtuneen hänelle työelämässä. Hän kuvasi oman työelämän toiminnan kautta, millainen hän on huomannut olevansa opettajana.

”Ehkä ensimmäinen nousee jotenki hassuttelu ja esittäminen, esimerkiksi tykkään itse paljon meemeistä, niin niitä löytyy taululta ja myös pukeudun esimerkiksi aakkosvelhoksi, ja oon positiivinen, en yltiöpositiivinen, mutta tuon tunteita esille, että yks oppilas sanoi yksi päivä esimerkiksi, että ”hei opettaja sinä näytät vähän väsyneeltä”, sitten rehellisesti sanoin että ”joo tänään vähän väsyttää, että venytellään vähän kaikki”, ja sitten se rauhallisuus välillä, että ollaan hetki ja hiljaa, tehään hommia ja kuunnellaan musiikkia, että sekin, että tykkään olla välillä ihan rauhassa ja en aina halua hälinää. Sitten myös yleensä annan valinnan, että voi tehdä joko yksin tai parin kanssa tai pienessä ryhmässä, että myös itse välillä tykkään olla ihmisten kanssa ja sitten välillä myös tarvii omaa aikaa, nii annan myös oppilaille sen.”(Kerttu)

Kerttu kuvaili omaa opettajuuttaan ja opettajana toimimistaan useiden käytännön tilanteiden ja esimerkkien kautta. Kertun kerronnassa ristiriitaista oli kuitenkin se, että vaikka hän kertomansa perusteella vaikutti löytäneensä omat opettajana toimimisen tavat ja koki soveltuvansa opettajan työhön hyvin, hän kuitenkin kyseenalaisti itseään useassa kohtaa sekä koki paljon epävarmuutta opettajana toimimisessaan.

”Yritän oppia mahdollisimman paljon, pyrin koko ajan olemaan vielä parempi opettaja, niin yritän parhaani, toivottavasti ainakin ihan ok opettaja olen, pyrin olemaan vielä parempi.” (Kerttu)

Kerttu toisti kerronnassaan useaan otteeseen sen, kuinka hän pyrkii olemaan jatkuvasti parempi opettaja ja tekemään parhaansa. Hän toivoi oman panoksensa riittävän työelämässä. Vuorisen (1995) mukaan ihmiset ponnistelevat jatkuvasti erilaisissa tilanteissa ja asioissa tuottaakseen sopivia ratkaisuja senhetkisiin paineisiinsa. Hänen mukaansa ihmiset pyrkivät toimimaan tavalla, joka sallii heille mahdollisimman myönteisen tai edes tyydyttävän kokemuksen minuudestaan (Vuorinen, 1995, s. 14).

Lisäksi Kertun kehittymispolkuun ehkä osin epävarmuuttakin selvittävän juonteen toi se, miten hän kertoi olevansa erittäin uupunut opettajan työelämään jo nyt ja tämän vuoksi huolissaan jaksamisestaan opettajan alalla.

”Olen nyt kuukauden tehnyt opettajan töitä, niin silti jännittää mennä töihin, just se, että mitäköhän tästäki päivästä tulee, kuitenkin niin vaihteleva työ ja ehkä vielä mieltii, että onko tämä se minun unelma-ammattini, tietenki olen tykännyt ja saa olla oma itsensä ja tosi monipuolista tekemistä, mut välillä on se jännitys ja se, että jaksanko tätä kuinka pitkää, että tää on väsyttävää. Ehkä ennen kun aloitin, niin jännitys oli päällimmäisenä, toisaalta oli todella innoissaan, että saan vihdoinkin oman luokan, nii ehkä semmonen positiivinen ja negatiivinen jännitys on päällimmäisenä.” (Kerttu)

Kerttu oli kokenut opettajan alaa kohtaan useita ristiriitaisia tunteita, sillä yhtäältä hän oli erittäin innoissaan ensimmäisen oman luokan saamisesta ja työelämän aloittamisesta, mutta toisaalta jatkuvasti väsynyt ja ylikuormittunut työpäivistään sekä kasautuvista työtehtävistään. Achinstein ja Athanases (2006) kuvaavatkin opettajan ensimmäisten työvuosien olevan ”hengissä selviytymisen” ja itsensä löytämisen aikaa (Achinstein & Athanases, 2006, s. 3–4).

Kerttu summasi kerronnassaan yhteen sen, että vaikka hän haluaisi toimia opettajana ”loppuun asti”, hän kyseenalaistaa alavalintaansa vahvasti ja on miettinyt jaksamisensa vuoksi muitakin alavaihtoehtoja. Hän kuitenkin halusi hakea opettajan töitä myös seuraavana vuonna.

”Tällä hetkellä sanosin, että haluaisin olla opettajana loppuun asti, eläkkeelle, mut sitte niinku sanoin, nii joka päivä on tosi väsyny olo illalla, ku ei enää jaksu tehdä mitään, että onko tämä normaalia vai helpottuuko tämä tästä, että kyllä näillä näkymin haluaisin hakea ens vuodellekin jatkoa, mutta jos tämä väsymys on tällainen opettajan väsymys, niin en tiedä jaksanko tehdä pitempään tätä.”
(Kerttu)

Kertun kerronnassa ja kehitysvaiheissa voidaan huomata hyvin useita alavalinnan vaihtamiseen ja pohdintaan liittyviä käännteitä sekä oman opettajuuden kyseenalaistamista ja epävarmuutta. Kertun kehityspolussa näkyy vahvasti Gainesin ym. (2019) tutkimuksessakin ilmennyt tunteiden merkitys opettajan ammatillisessa kehitymisessä sekä kielteisten tunteiden negatiivinen vaikutus opettajan alaan suhtautumiseen ja opettajana toimimiseen.

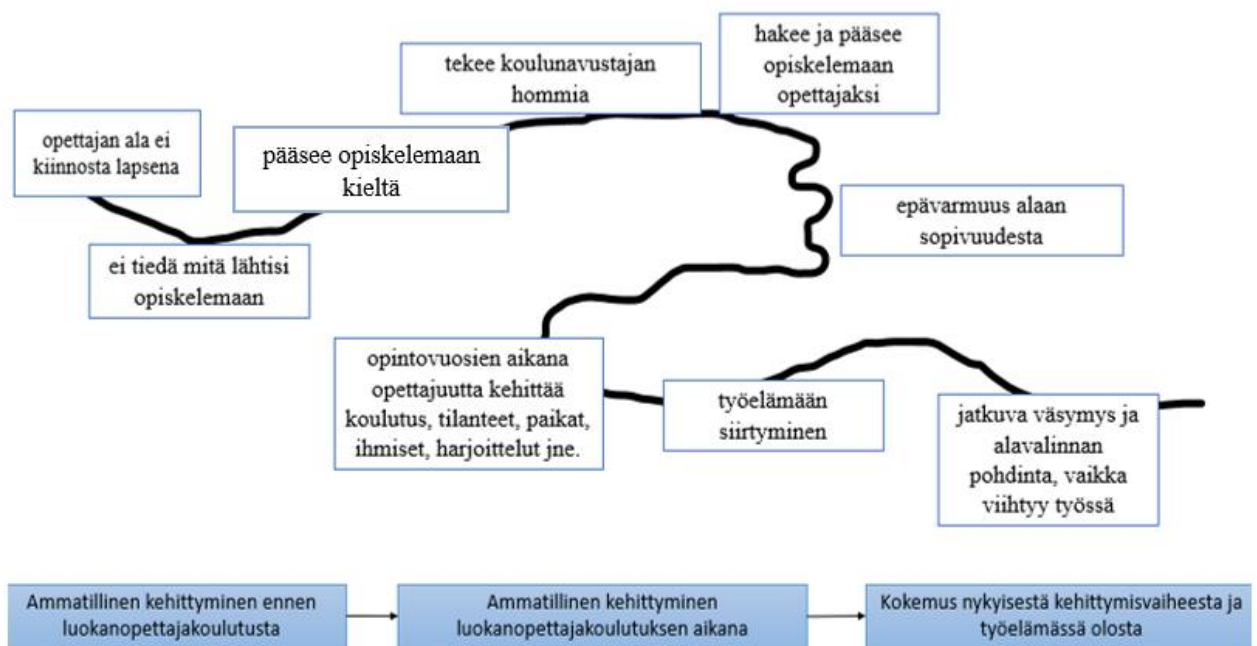
Kertun kerronnassa oli toisiin luokanopettajaopiskelijoihin nähden erilaista myös se, että hän kertoi osallistuneensa tähän tutkimukseen, sillä hän halusi tutkia ja pohtia omaa opettajuuttaan. Kun Kerttu oli nähnyt tämän tutkielman ilmoituksen, hän oli ajatellut sen soveltuvan täydellisesti omaa opettajuuttaan kohtaan tekemään itsetutkiskeluun. Tähän tutkimukseen osallistumalla Kerttu pääsi pohtimaan omaa opettajuuttaan täysin tuntemattomalle henkilölle, ennalta tietämättömien kysymysten avulla, mikä saattoi auttaa häntä huomaamaan paremmin sen, mitä hän todella ajattelee itsestään opettajana, millaisia havaintoja hän on itsestään tehnyt. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) sanovatkin, että kertomisen avulla ihmiset voivat jäsenellä kokemuksiaan, ja kertominen voi avartaa kertojan mieltä sekä saada hänet itsekkin tietoisemmaksi kokemistaan asioista ja ajatuksista (Hyvärinen & Lyöttyniemi, 2005, s. 189).

Toisen kehityspolun mukaisen Kertun voidaan tutkijoiden, kuten esimerkiksi aiemmin mainittujen Achinsteinin ja Athanasesin (2006) kommenttien perusteella sanoa olevan tyypillisessä opettajan ensimmäisten vuosien ”hengissä selviytymisen” ja itsensä etsimisen vaiheessa (Achinstein & Athanases, 2006, s. 3–4). Opettajan työhön siirtyminen on myös Blombergin (2008) mukaan uran herkin ja haavoittuvaisin vaihe, nivelvaihe, jossa koulutuksen kautta saadut valmiudet kohtaavat työelämässä vastaan tulevat haasteet sekä opettajan kyvykkyyden selviytyä eteen tulevista työtehtävistä (Blomberg, 2008, s. 55). Tämä

sekä Kertun epävarmuus opettajan alaa kohtaan selvittävät sitä, minkä vuoksi hän kokee työelämän vaatimukset melko raskaina.

Nimesin Kertun kehittymispolun kaikkien näiden havaintojen pohjalta *itseään hakevan opettajan* kehittymispoluksi, sillä hän oli kokenut suurempia ”itsensä hakemisen kriisejä” jokaisessa kolmessa kehittymispolun ajallisessa vaiheessaan, kuin muut tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Lisäksi hän oli kokenut luokanopettajaopinnoissa ja opettajana toimimisessa enemmän paineita ja epävarmuutta. Lopulta kuten jo mainittiin, hän oli myös osallistunut tähän tutkimukseen, koska teki parhaillaan kehittymispolun nimeäkin vastaavasti ”itsensä hakemisen työtä”, omaa opettajuuttaan tarkastelevaa tutkintaa. Alapuolelle olen tehnyt havainnollistavan kuvion Kertun kehittymispolusta opettajana.

Kehittymispolku 2. Itseään hakevan opettajan kehittymispolku (Kerttu)



5.3 Vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä

Lopuksi avaan kolmannen kehittymispolun, *vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä*, mukaisen Erkin kerrontaa kehittymisestään opettajana. Erkin kehittymispolku eriytyi vahvasti täysin omaksi erilliseksi

kehittymispolukseen jo siltä osin, että hänen kehitymisensä ajalliset vaiheet olivat erilaiset: niitä oli enemmän ja ne kulkivat täysin erilaisessa järjestyksessä kuin toisilla tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla. Erkin kehittymispolusta löysin seuraavat ajalliset vaiheet: muut opinnot ja ammatillinen kehittyminen ennen työelämää, ammatillinen kehittyminen työelämässä, ammatillinen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aikana ja kokemus nykyisestä ammatillisen kehittymisen vaiheesta sekä tuntemukset työelämään palaamisesta. Seuraavaksi kuvaan Erkin henkilökohtaista opettajana kehittymistä näissä neljässä ajallisessa vaiheessa.

Nuorena Erkki ei ollut tullut ajatelleeksikaan opettajan alaa tai opettajana toimimista. Hän oli opiskellut täysin eri alan pätevyuden. Kun Erkin oman alan töitä oli ollut heikosti tarjolla, hän oli niin sanotusti vahingon kautta ajautunut opettajan töihin toisen alan opintojensa loppuvaiheessa. Erkki oli ensin tehnyt vuoden mittaisen opettajan sijaisuuden, jonka aikana hän oli huomannut viihtyvänsä opettajan alalla erittäin hyvin. Tämä oli saanut hänet jatkamaan opettajana toimimista, ja näin hän oli päätenyt vuosi toisensa jälkeen hakemaan aina uutta vuoden mittaista opettajan työpestiä, ilman virallista opettajan pätevyyttä.

”Vähän niinku vahingon kautta päädyin näihin töihin, et opintojen lopussa tein aika paljon sijaisuuksia, ja sit mulle tarjottiin vuoden sijaisuutta, eikä mitää mielenkiintosiä oman alan hommia sillo löytyny, ja sit sen sijaisuusvuoden myötä oli oma luokka ja oma vastuu, niin huomasin vaan, miten älyttömän hyvin mä viihdyin opettajan ammatissa.” (Erkki)

Erkki oli siis ensimmäisen kehittymispolun luokanopettajaopiskelijoiden, Jorin, Eetun ja Tainan, tapaisesti kiinnostunut opettajan ammatista saadessaan siitä kokemusta. Jorilla, Eetulla ja Tainalla tämä kuitenkin oli tapahtunut nuorena koetuissa ryhmänohjaustehtävissä ja ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Erkille sama tapahtui aikuisena, eri alan opintojen jälkeen ja virallisia opettajan töitä tekemällä.

Erkki kertoi ehtineensä tehdä opettajan töitä 14 vuotta ilman virallista opettajan pätevyyttä. Hän oli pitkään haaveillut jo virallisen opettajapätevyuden hankkimisesta, mutta odottanut, että hänen asuinpaikkakunnalleen tulee tietynlainen luokanopettajakoulutus. Kun tällainen luokanopettajakoulutus oli viimein tullut myös hänen paikkakunnalleen, hän oli päättänyt

lähteä suorittamaan opettajan virallisen pätevyyden ja jättää työelämän hetkeksi tauolle. Erkki kertoi olevansa opettajan työssä unelma-ammattissaan.

”Tosiaan ennen opiskeluja, niin 14 vuotta ilman muodollista pätevyyttä ehdin opehommia tekemään ja huomasin viihtyvänä todella hyvin siinä, et päällimmäisenä pelkästään positiivisia sanoja, et pitkää kokemu, että oon unelma-ammattissa ja sen takii myös sitä on päätyne opiskelemaan nyt tässä järjestyksessä tän homman” (Erkki)

Erkki kertoi myös opettajaidentiteetistään ja sanoi sen muodostuneen erittäin vahvasti jo pitkän työelämän aikana.

”Semmonen oma opettajaidentiteetti on ehtiny muotoutuu aika vahvasti jo mun työelämän aikana, työkokemuksen myötä, et varsinaisesti noi opiskelut ei ehkä suoraa sitä oo muuttanu.” (Erkki)

Erkki kertoi myös erilaisten esimerkkien kautta, kuinka hän toimii opettajana ja kuvasi tätä kautta työelämässä löytynyttä opettajuuttaan, sitä millainen opettaja hän kokee olevansa.

”Kollegana mun mielestä mä oon yhteistyöhalunen ja aika joustava melkeen kaikessa ja mun kanssa on helppo tulla toimeen, uskoisin, mikä tietenki kollegoiden näkökulmasta on semmone edellytyskin sujuvalle yhteistyölle, et mun mielest mun kommunikaatio on aika selkeetä lasten kanssa ja se luo semmosta turvaa siellä, et en usko, et mun oppilaat kokee asioita epäselvinä sen suhteen, et miten toimitaan ja millasii sääntöjä on, et semmonen selkeys ja helppo lähestyttävyyys.” (Erkki)

Erkki oli huomannut opettajan töitä tehdessään, millainen hän on opettajana ja miten hän pyrkii opettajana toimimaan. Stenströmin (1993) mukaan koulutus on keskeisin jakso ammatillisen identiteetin muodostumiselle ja sen aikana saadut valmiudet vaikuttavat kykyyn vastaan ottaa työelämä (Stenström, 1993, s. 43). Erkin kertomuksessa tällainen kehittyminen tapahtui kuitenkin käänteisessä järjestyksessä. Hän muodosti vankan pohjan ammatilliselle identiteetilleen ja opettajuudelleen ollessaan ensin pitkään opetusalan töissä, jonka jälkeen

hän vahvisti ammatillista identiteettiään ja opettajana kehittymistään luokanopettajakoulutuksella.

Opintovuodet Erkki oli käynyt nopeutetulla tahdilla. Hän kertoi saaneensa opinnoista paljon hyödyllisiä menetelmiä niin opetukseen kuin jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Hän oli ollut pääasiassa tyytyväinen luokanopettajakoulutuksen antiin, mutta kommentoi myös yksittäisiä kursseja ja asioita, joita koulutuksessa oltaisiin voitu käsitellä hänen mielestään eri tavalla, jotta ne olisivat hyödyttäneet tulevien opettajien työelämävalmiutta enemmän.

Erkki kuvasi saaneensa luokanopettajaopintojen kautta pedagogisen ymmärryksen opettajan työstä. Hän kertoi aiemmin nähneensä opettajan alan lähinnä opettavien oppiaineiden kautta ja ajatelleensa opettajuuteen kuuluvan kasvatustyön olevan ikään kuin erillinen osa opettajan työtä.

”Mä huomaan itsessäni, että siinä on tapahtunu muutosta, että syvempi teoreettinen ymmärrys asioista on puuttunu ja mä oon paljon toiminu sen takii, et mä tiedän et muut toimis tässä tilanteessa näin, niin oon sillon aatellu, että tää toimii ilman semmosta ehkä todellista ymmärrystä, et minkä takia näin on järkevä toimia, ja ehkä just semmonen kokonaisvaltasempi pedagoginen ymmärrys on muuttanu mun ajattelutapaani niitä oppilaitaki kohtaan, että ennen jotenki ajattelin tätä opettajuutta eri palasina, et matematiikka on yks osa sitä ja joku muu kasvatuksellinen on jotain muuta, et jotenki koen, että mulla on nyt kokonaisvaltasempi, holistinen näkemys niihin lapsiin ja heidän kehitykseen.” (Erkki)

Luokanopettajakoulutuksen kautta Erkki oli siis saanut kokonaisvaltaisemman kuvan opettajan työstä ja oppinut ymmärtämään, että kasvatustyö kuuluu vahvana osana kaikkeen opettajan ammatissa. Erkki kertoi myös toimineensa kaikki 14 opettajavuotta mallintaen kollegojensa hyväksi toteamia tapoja opettaa erilaisia asioita. Tätä kautta Erkki oli löytänyt omat henkilökohtaiset tapansa olla opettaja. Niemen (1996) mukaan opettaja rakentaakin omaa persoonallista opetustyyliään sekä etsii itsenäistä otetta opettajuuteensa jäljiteltään ensin toisten opettajien antamia malleja (Niemi, 1996, s. 82–87). Kuitenkin vasta luokanopettajakoulutuksen kautta Erkki oli saanut muodostettua oman pedagogisen

käyttöteoriaansa. Hän kuvasi tätä siten, että ennen hän toimi tietyllä tapaa, koska kollegatkin toimivat niin, mutta nykyään hän tietää luokanopettajakoulutuksen pohjalta erilaisia perusteita sille, miksi tietyillä tavoilla toimitaan ja kannattaa toimia.

Erkki koki kertomustensa mukaan olevansa vahvoilla opettajan ammatissa, sillä hän tietää millainen opettaja on, millainen hän haluaa olla opettajana, ja oppilaat, opettajakollegat sekä vanhemmat ovat pitäneet hänestä. Lisäksi hän kertoi viihtyvän työssään erittäin hyvin. Lopuksi Erkki kertoi palaavansa opettajan työelämään uudella innolla toteuttamaan kaikkea luokanopettajakoulutuksessa oppimaansa.

”Kyl mä tosi innoissani palaan oppilaiden eteen ja koen, että oon saanu paljon uusia ideoita niistä opinnoista, et aiemmin kokenu, että viihdyn tossa työssä, mut nyt vielä ihan uudella innolla päästä toteuttamaan kaikkea uutta oppimaansa. (Erkki)

Erkin kertomuksista voidaan huomata, että hänen polkunsu opettajana kehittämisessä eriytyy hyvin paljon kahdesta muusta kehittämispolusta. Tämä johtuu pääosin siitä, että Erkki ei ole nuorena opiskellut opettajaksi kuten muut tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat, vaan kehittämispolkunsu nimenkin mukaisesti päätynt ”vahingon kautta” opettajan alalle. Hän on toiminut ensin pitkään opettajana ilman virallista pätevyyttä ja päätynt vasta paljon myöhemmin keskeltä työelämää suorittamaan luokanopettajaopinnot. Erkille on 14 vuoden aikana ehtinyt muodostua vahvempi käsitys omasta opettajuudestaan kuin tutkimuksen muille luokanopettajaopiskelijoille, sillä he eivät ole vielä juurikaan toimineet työelämässä. Erkki on jo oppinut taitamaan opettajan ammatin, ja hänelle on ehtinyt muodostua erilaiset käytännön työtä helpottavat rutiinit opettajana toimiessa. Erkin polku eriytyy siis tutkimuksen toisten luokanopettajaopiskelijoiden poluista huomattavasti siinä, että se on tapahtunut käänteisessä järjestyksessä toisiin nähden. Opit ja ammatilliset eväät, joita muut tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet kehittämispolkunsu alkupuolella, luokanopettajakoulutuksen aikana, Erkki on saanut kehittämispolkunsu loppupuolella, sillä Erkki on aloittanut luokanopettajakoulutuksen vasta työelämässä kehittämisensä jälkeen. Vastaavasti taas työelämän tuoma oppi ja varmuus omasta opettajuudesta on Erkillä jo olemassa, kun taas tämän tutkimuksen toisilla luokanopettajaopiskelijoilla ne ovat vielä saavuttamatta, edessäpäin.

On yksilöllistä, kuinka raskaana opettajat kokevat ensimmäiset työvuotensa ja se on suoraan nähtävissä Erkin ja Kertun kertomuksia ja kehitysmispolkuja vertaillessa. Erkki, toisin kuin Kerttu, oli lähtenyt opettajan alalle tietämättä opettajan ammatista yhtään mitään ja huomannut jo ensimmäisen työvuoden aikana viihtyvänsä siinä erittäin hyvin. Kerttu puolestaan oli kouluttautunut opettajaksi ennen työelämään siirtymistä ja jo ensimmäisen työkuukauden aikana kokenut valtavaa väsymystä. Myös Erkki puhui kerronnassaan opettajien väsymyksestä muun muassa seuraavalla tavalla:

”Kun kuuntelee opiskelijakollegoita ku puhutaan työhyvinvoinnista, niin siinä mielessä en oo ikinä kokenu mitään semmosta burn outin suuntasta edes tai et työtaakka ois ylitsepääsemätön, vaik se suuri on ollukki, mut ollu jännä huomata, että hyvinki nuoret opiskelijat, jotka ei oo ollu työelämässä ollenkaa, nii kantaa huolta tollasesta asiasta, varmaa senki takia, että sellasia raportteja yhä enemmän kentältä tulee, et moni kokee sen työtaakan, et se semmonen mitä mä ite huomaan miettineeni aika paljon, en vaan omaa jaksamista, vaan yleisesti koko opettajakunnan.” (Erkki)

Erkki ei kertomansa mukaan kantanut huolta omasta jaksamisestaan opettajana, vaan ennemminkin yleistä huolta opettajakunnan jaksamisesta. Hän ei ollut koskaan itse kokenut ongelmaa jaksaa opettajan työssä, vaikka oli tehnyt sitä jo hyvin pitkään. Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että opettajan työelämän alkutaipaleet todennäköisesti vaikuttavat paljon siihen, kuinka mielellään opettaja jää opettajan ammattiin tai ei. Alapuolelle olen tehnyt havainnollistavan kuvion Erkin kehitysmispolusta opettajana.

Kehittymispolku 3. Vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä (Erkki)



6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija ikään kuin uudelleen kirjoittaa tutkimushenkilöiden kertomukset ja tulkitsee niitä omien käsitystensä kautta. Tämän vuoksi tutkijan tulee olla tietoinen ja tarkka omista ennako-olettamuksistaan. Narratiivisen tutkimuksen vakuuttavuus ja todentuntuisuus syntyvät Lichtmanin (2013) mukaan suhteessa siihen, kuinka hyvin tutkijan konstruktiot eli sosiaalisen todellisuuden ja käsitysten rakentuminen vastaavat tutkittavien asioille antamia konstruktioita. Oleellista on myös se, kuinka tutkija kykenee esittämään tutkittavien tuottamia konstruktioita toisille ymmärrettävässä muodossa (Lichtman, 2013).

Tarkastelen narratiivisen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) luomien, narratiivisen tutkimuksen validiutta määrittävien peruseriaatteiden kautta. Näitä peruseriaatteita ovat historiallisen jatkuvuuden-, refleksiivisyyden-, dialektisuuden-, työstettävyyden ja eettisyyden- sekä mielikuvia herättävyyden peruseriaatteet (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012). Oman tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnissa keskityn näistä tutkimuksen refleksiivisyyden-, dialektisuuden- sekä eettisyyden peruseriaatteiden arviointiin, sillä näen nämä periaatteet merkittävimpinä tämän tutkimuksen kannalta. Esimerkiksi historiallisen jatkuvuuden peruseriaate ei ole niin merkittävä tämän tutkimuksen kannalta, sillä tutkimuksen kohteena ovat olleet yksittäiset luokanopettajaopiskelijat, ja tutkimus on siltä osin ollut hyvin tapauskohtainen. Historiallinen ulottuvuus näkyy tutkimuksessani kuitenkin tutkittavien kertomusten osalta, sillä ne sisältävät heidän menneisyyttään, nykyisyyttään ja tulevaisuuttaan.

Narratiivisen tutkimuksen reflektiivisyydellä tarkoitetaan Heikkisen ym. (2012) mukaan sitä, että tutkija on tietoinen hänen henkilökohtaisten kokemustensa vaikutuksesta tutkittaviin, ollessaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tutkijan omat käsitykset sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta vaikuttavat Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) mukaan aina tutkimuksen tuloksiin. Reflektiivisyyttä on narratiivisessa tutkimuksessa myös se, että tutkija ymmärtää luoneensa tutkimuksessa esittelemänsä kertomukset. Vaikka kertomukset ovat tutkittavien omia, tutkijan tutkimusaihe, aineistonkeruun kysymykset ja

vuorovaikutus tutkittaviin, tutkijan aineistosta esiin nostamat ilmiöt sekä ilmaisu- ja esittämistavat vaikuttavat kaikki siihen, millaisia kertomuksia tutkimustuloksiin lopulta syntyy (Heikkinen, Huttunen, Syrjänen & Pesonen, 2012).

Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun luomani kysymykset sekä haastattelussa paikoin esittämäni lisäkysymykset ovat väistämättä vaikuttaneet aineiston rakentumiseen. Myös tutkimuksen analysointivaiheessa olen vaikuttanut siihen, millaisia aineistossa olevia asioita olen nostanut merkittäviksi tutkimusaiheeni kannalta. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat esimerkiksi paljon myös siitä, millaisia he itse ovat opettajina, mutta jätin tätä kerrontaa vähemmälle tutkimustulosteni esittelyssä. Tätä voin perustella sillä, että se ei suoraan vastannut tutkimusaiheeseeni, luokanopettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimusaiheeni kannalta ei siis ollut oleellista esitellä vaikkapa kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden luonteenpiirteitä ja toimintatapoja opettajina, vaan ennemminkin etsiä heidän kerronnastaan asioita, joita he pitävät merkittävänä käännoiskohtina opettajana kehittymisensä kannalta. Tällaisilla aineiston analyysin valinnoilla olen siis vaikuttanut tutkimustuloksiini.

Toisekseen luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista muodostamani kehityspolut ovat henkilökohtaisia näkemyksiäni heidän opettajana kehittymisensä kulusta. Luokanopettajaopiskelijat eivät ole kertoneet kehitymisestään elämäntapahtumiensa kannalta kronologisessa aikajärjestyksessä, vaan he ovat kerronnassaan poukkoilleet hyvinkin paljon nykyisyyden, menneisyyden ja tulevaisuuden välillä. Narratiivisen analyysin lopputulemana olen saanut järjestettyä tutkittavien kertomat asiat kronologiseen, helpommin ymmärrettävään muotoon – kehityspoluiksi. Tältä osin olen onnistunut Lichtmanin (2013) mainitsemissa tutkijan tehtävässä, esittää tutkittavien konstruktioita toisille ymmärrettävässä muodossa.

Dialektisuudella tarkoitetaan Heikkisen ym. (2012) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa sitä, että tutkija ymmärtää sosiaalisen todellisuuden rakentuvan dialektisessa vuorovaikutuksessa, keskustelun kautta. Dialektisuuden peruseriaatetta kunnioittava tutkija antaa erilaisten äänien ja tulkintojen kuulua sekä näkyä tutkimuksessaan (Heikkinen, Huttunen, Syrjänen & Pesonen, 2012). Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija esittelee ja käyttää monipuolisesti eri tutkijoiden käsityksiä ja teorioita sekä päästää tutkittaviensa autenttiset kertomukset kuuluviin tutkimuksessaan. Tässä tutkimuksessa dialektisuuden peruseriaate toteutui siten, että hyödynsin teoreettisessa viitekehityksessäni laajalti niin suomalaisia kuin

kansainvälisiä lähteitä. Lisäksi käytin monipuolisesti hieman tuoreempia ja myös vanhempia lähteitä. Vanhempien lähteiden käyttöä voin perustella sillä, että vanhemmissa tutkimuksissa on luotu pohjateoriat tutkimuksissa käyttämilleni käsitteille. Uudemmissa tutkimuksissa puolestaan yleensä toistetaan vanhojen lähteiden pohjateorioita ja tutkitaan paljon rajatumpia ammatillisen kehittymisen ilmiötä. Esimerkiksi tutkimuksessani merkittävän reflektion käsitteen osalta oli nähtävissä, että vanhemmat tutkimukset määrittelevät hyvin sitä, mistä reflektiossa on yleisesti kysymys, kun taas uudemmat tutkimukset saattoivat tutkia vaikkapa sitä, kuinka digitaaliset työkalut tai oppituntien videoiminen paransivat opettajien reflektointia. Vaikka siis tieteellisessä tutkimuksessa tulisi aina pyrkiä hyödyntämään mahdollisimman tuoretta uutta tutkimustietoa, se ei kuitenkaan aina tarjoa tutkimukselle oleellisia ja merkittäviä pohjateorioita.

Toiseksi dialektisuuden peruseriaate toteutui tutkimuksessani siten, että valitsin tutkimusmenetelmäkseni narratiiviseen tutkimukseen hyvin soveltuvan teemahaastattelun. Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollisti tutkittavien vapaan ja avoimen kerronnan. Muotoilin tutkimuksen teemat ja kysymykset sellaisiksi, ettei niihin voinut vastata esimerkiksi vain ”kyllä tai ”ei”. Niissä tutkittavat saivat pohtia laajoja asiakokonaisuuksia, enkä rajannut täten liiaksi heidän kerrontansa mahdollisuuksia. Tämä lisäsi tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta ja dialektisuutta paransi myös se, että haastattelussa kykenin tarvittaessa pyytämään luokanopettajaopiskelijoita perustelemaan ja tarkentamaan kertomiaan asioita. Näin kerronta ei jäänyt ainoastaan oman päättelyni varaan, vaan sain siihen osallistujilta itseltään täsmennystä. Lisäksi haastattelu mahdollisti sen, että kykenin myös tarkkailemaan osallistujien muuta sanatonta viestintää kuten ilmeitä ja eleitä. Tämä auttoi minua ymmärtämään paremmin heidän vastauksiaan sekä niiden motiiveja ja merkityksiä. Huomionarvoista oli myös se, etten paljastanut osallistujille teemahaastatteluun luomiani teemoja, sillä en halunnut ennalta ohjata sitä, mistä he alkavat kertoa kunkin kysymyksen kohdalla.

Eettisyyden peruseriaatteessa taas on kyse siitä, että tutkijan tulee harkita ja ottaa huomioon millaisia käytännön seuraamuksia hänen tutkimuksellaan ja tutkimuksellisilla valinnoillaan on tutkittaville, tutkijoille, tieteelliselle yhteisölle ja yhteiskunnalle (Heikkinen, Huttunen, Syrjänen & Pesonen, 2012). Näistä eettisyyden osa-alueista olen kiinnittänyt tutkimuksessani huomiota erityisesti tutkittaviin. Olen pitänyt läpi tutkimuksen teon huolta siitä, että luokanopettajaopiskelijoiden liian henkilökohtaiset tiedot kuten nimi tai ikä eivät käy ilmi

tutkimuksessa. Tämän varmistin siten, etten missään vaiheessa tutkimusta edes kysynyt osallistujien ikää tai muita liian henkilökohtaisia tietoja, ja muutin heidän nimensä koko työhöni. Ennen tutkimuksen haastatteluja myös selvitin jokaiselle osallistujalle haastattelun kulun sekä sen, miten ja mihin käytän heidän kertomuksiaan. Kuulan (2011) mukaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden informoinnissa onkin tärkeää selvittää juuri tutkimuksessa kerättävän tiedon käyttötarkoitus ja aineistonkeruun toteutustapa sekä taata luottamuksella annettujen tietojen suojaamine (Kuula, 2011, s. 102). Osa haastatteluista nauhoitin puhelimeni sanelinohjelmalla ja osa taas tallensin etäyhteyksillä käydyissä videokeskusteluissa koneelleni. Lähetin jokaiselle tutkittavalla tallennetun haastattelun, jotta he voivat halutessaan kuunnella sen ja oikaista haluamiin kohtia. Näin olen siis hyvin ottanut huomioon tutkimuksen eettiset peruseriaatteen tutkittavien kannalta. Jotkin luokanopettajaopiskelijoiden kertomukset sisälsivät osa-alueita, joista heidät olisi saattanut tunnistaa. Tämän vuoksi minun tuli häivyttää joitain heidän kerrontansa kohtia. Esimerkiksi eräs kertomus sisälsi tietoa siitä, mitä alaa luokanopettajaopiskelija oli opiskellut aiemmin, millaiseen luokanopettajakoulutuksen linjaan hän oli halunnut hakeutua ja mille paikkakunnalle. Häivyitin nämä tiedot tutkimuksestani, sillä ne eivät olleet oleellisia tietoja tutkimustulosteni kannalta ja olisivat saattaneet paljastaa liikaa henkilökohtaisia asioita kyseisestä opiskelijasta.

Kun taas pohditaan millaisia seuraamuksia tai mitä annettavaa tällä tutkimuksella on esimerkiksi yhteiskunnalle ja tieteelliselle yhteisölle, voidaan todeta, etteivät tämän tutkimuksen tulokset ole tutkimuksen tapauskohtaisen luonteen vuoksi yleistettävissä. Tällaisen laadullisen, narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei myöskään ole tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa. Tutkimustuloksissa ilmenneiden kehittymispolkujen perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen ja sen eteneminen näyttäisi olevan hyvin henkilökohtainen ja erilaisia polkuja etenevä matka. Pohtiessani ja vertaillessani omaa opettajana kehittymistäni tutkittavien henkilöiden kertomuksiin ja kehittymispolkuihin, huomaan itsekkin kulkeneeni hyvin erilaisia reittejä sekä tehneeni erilaisia valintoja, jotka ovat vaikuttaneet omaan ammatilliseen kehittymiseeni opettajana.

7. Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Tutkimusintressini tähän aiheeseen olivat vahvat, sillä lukeudun itsekin tutkimukseni kohderyhmään, valmistumisen kynnyksellä oleviin luokanopettajaopiskelijoihin. Kuten tämän tutkimuksen johdannossa sivusin, nykypäivänä opettajien työ koetaan liian kuormittavana ja opetusala koskevien päätösten ja uudistusten nähdään vain vaikeuttavan jo valmiiksi haasteellista opettajan arkea. Tämän vuoksi koin hyvin merkitykselliseksi tutkia, mikä opettajien ammatillisuutta sitten kehittää. Tällaisen tutkimuksen kautta uskoin löytäväni vastauksia myös siihen, millaisilla eväillä ja osaamisella luokanopettajaopiskelijat voivat selviytyä tulevassa työelämässään ja kehittää itseään läpi uran. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli ”*Mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat merkitykselliseksi ammatillisen kehittymisensä kannalta?*”. Tutkimusaineiston narratiivisen ja narratiivien analyysin kautta saatujen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat kertoivat ammatillisen kehittymisen kannalta merkittäviksi tekijöiksi ammatilliset vuorovaikutuskokemukset, oman opettajatoiminnan reflektion ja peilaamiskokemukset sekä opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen.

Ammatillisten vuorovaikutuskokemusten osalta luokanopettajaopiskelijat kertoivat hyvin useiden ihmisten, kuten omien entisten opettajien, opiskelijakollegoiden, perheenjäsenten, opetusharjoittelun ohjaajien, yliopisto-opettajien, opettajakollegoiden sekä oppilaiden kanssa käydyn vuorovaikutuksen merkityksestä heidän opettajana kehittymisessään. Näistä tuloksista oli löydettävissä paljon yhteneväisyyksiä aiempien opettajan ammatillista kehittymistä tutkineiden tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen tuloksissa esimerkiksi selvisi, että opetusharjoitteluiden ohjaavien opettajien kanssa käydyssä ammatillisessa vuorovaikutuksessa luokanopettajaopiskelijoita oli kehittänyt rakentavan palautteen saanti, heiltä saadut konkreettiset käytännön neuvot opettajana toimimiseen sekä tuki ja kannustus raskaiden ja pitkien harjoittelujaksojen aikana. Tämä tutkimustulos vastasi muun muassa Niemen (1996) tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajat rakentavat ja etsivät omaa persoonallista opetustyyliään sekä itsenäistä otetta opettajuuteensa katsomalla ensin muiden opettajien, kuten opetusharjoitteluiden ohjaajien antamia malleja (Niemi, 1996, s. 82–87). Käytännön opetusharjoittelulla ja niissä tapahtuvalla ammatillisella vuorovaikutuksella siis

näyttäisi olevan merkittävä vaikutus opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Osa tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoista kokikin, että opetusharjoitteluita voisi luokanopettajakoulutuksen aikana olla enemmänkin tai ne voisivat olla pidempiä.

Työelämäkokemuksissa, kuten opettajien sijaisuuksia tehdessä, luokanopettajaopiskelijoita oli kehittänyt se, että opettajakollegat olivat kohdelleet heitä vertaisinaan, ottaneet heidät hyvin mukaan työyhteisöön, luottaneet heidän osaamiseensa ja tukeneet heitä. Useat tutkijat näkevätkin, että opettajien välinen keskinäinen vuorovaikutus edistää opettajien ammatillista kehittymistä (Desimone, 2009; DuFour, 2004; Garet ym., 2001). Luokanopettajaopiskelijat nostivat kerronnassaan esille myös lukuisia lastenohjaus- ja oppilaiden opetustilanteita. Näissä kokemuksissa heitä oli kehittänyt muun muassa vastuun saaminen lapsiryhmästä jo nuorena, monipuoliset käytännön kokemukset toiminnan organisoimisesta ja järjestämisestä lapsille, lapsia koskevien ennako-oletusten muovaantuminen realistisemmiksi, oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kanssa toimiminen ja erilaisten menetelmien kokeilu heidän oppimaan saamiseksi. Nämä tulokset puolestaan olivat linjassa muun muassa Pehkosen ja Törnerin (1999) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettaja saa ammatissaan kehittäviä kokemuksia toimiessaan opettaja-oppilas-suhteissa ja työskennellessään erilaisissa työryhmissä (Pehkonen & Törner, 1999, s. 267).

Kaikki edeltävät tutkimustulokset kertovat siis siitä, että luokanopettajien ammatillinen kehittyminen on hyvin riippuvainen ammatillisten vuorovaikutuskokemusten saamisesta. Laine (2004) sanookin, että ilman eri tahojen kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta, opettajien kehitymisellä ei ole käyttövoimaa (Laine, 2004, s. 24). Aiemmat opettajan ammatillista kehittymistä tutkineet tutkimukset eivät kuitenkaan käyttäneet tuloksissaan ”ammatillisen vuorovaikutuksen” termiä. Tässä tutkimuksessa nimesin tällaiset kehitymiskokemukset ammatilliseksi vuorovaikutukseksi, sillä kaikille niille oli yhteistä se, että toisten ihmisten kanssa käydyssä omaan alaan liittyvän vuorovaikutuksen kautta oli päästy kehittämään omaa opettajuutta ja opettajana toimimisen taitoja. Ammatillisen vuorovaikutuksen merkitys luokanopettajien ammatillisessa kehitymisessä ei tutkimustuloksena ollut mielestäni kovinkaan yllättävä. Opetusalan ollessa jo itsessäänkin sen verran ihmisläheinen ja sosiaalinen, on selvää, että siinä kehitytään nimenomaan toisten ihmisten kanssa käydyssä vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan kautta.

Toinen tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä merkittävästi edistänyt tekijä oli oman opettajuuden ja opettajatoiminnan reflektointi. Jokainen tähän tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija puhui opettajan reflektoinnin tärkeydestä ja kertoi kokemuksia, joissa reflektointi yksin tai yhdessä toisten kanssa oli kehittänyt heitä opettajina. Myös tämä tutkimustulos oli hyvin paljon linjassa aiempien opettajan ammatillista kehittymistä tutkineiden tutkimusten kanssa. Vitikka, Salminen ja Annevirta (2014) sanovat, että tulevia opettajia kouluttaessa reflektio kietoutuu nimenomaan opettajan omaan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2014, s. 40–41). Reflektiivisen ajattelun tärkeys opettajan työssä perustuu Harlandin ja Wondran (2011) mukaan erityisesti siihen, että sen omaksumisella nähdään olevan suora vaikutus opettajan mahdollisuuksiin ymmärtää yksittäisen oppilaan tarpeet opetuksessa (Harland & Wondra (2011, s. 128). Käytännössä koko haastattelutilanne itsessään oli tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden oman opettajuuden reflektointia, sillä siinä he kertoivat ja käsittelivät kaikkea omaan opettajuuteensa liittyvää, kuten sitä, miten he olivat päätyneet opettajaksi, millaisia opettajia he kokevat olevansa ja aikovatko he pysyä opetuslalla. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös nykyisestä kehittymistilanteestaan opettajina, pohtien millaisia taitoja ja kykyjä he jo omaavat opettajina ja millaisissa asioissa heidän tulisi edelleen kehittää opettajuuttaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden kerronnan mukaan etenkin luokanopettajakoulutuksella oli ollut keskeinen merkitys siinä, että heistä oli kehittynyt työtänsä aktiivisesti pohtivia ja reflektioivia opettajia. Tätä tutkimustulosta vahvisti etenkin se tekijä, että yksi tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista oli ennen luokanopettajakoulutusta toiminut 14 vuotta opettajana ilman virallista opettajan pätevyyttä, eikä ollut ollenkaan tuona aikana herännyt pohtimaan reflektion merkitystä opettajan työssä. Kuitenkin luokanopettajakoulutuksen aikana hän oli huomannut, etteivät vain käytännön kokemukset olleet muovanneet omaa osaamista vaan etenkin reflektointi ja asioiden pohdinta jälkeensä. Tällaisen havainnon pohjalta hän oli jatkossa alkanut tehdä tietoista itsereflektiota paljon aiempaa enemmän. Tämän tutkimustuloksen perusteella siis vaikuttaisi, että ilman pohjalla olevaa luokanopettajakoulutusta, opettajat eivät välttämättä tule tiedostaneeksi reflektoinnin merkitystä opettajuudessa.

Tämän tutkimuksen ehkäpä merkittävin ja mielenkiintoisin tutkimustulos oli reflektointiin vahvasti liittyvä peilaaminen. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat käyttivät

kerronnassaan hyvin paljon peilaamisen käsitettä, puhuessaan oman toiminnan reflektomisesta tai itsensä vertailusta toisiin kasvatustieteen ihmisiin. Tällaisen ”peilaamisen” ja ”heijastamisen” kautta luokanopettajaopiskelijat olivat oppineet paljon omasta opettajuudestaan ja opettajatoiminnastaan. Näitä termejä luokanopettajaopiskelijat käyttivät myös puhuessaan kokemuksista, joissa he olivat oppilaiden reaktioiden kautta päätyneet refleктоimaan omaa toimintaansa opettajina. Tällaisissa tilanteissa oppilaat olivat toimineet heille kuin peilinä siitä, keitä he ovat opettajina, millaisissa asioissa he ovat onnistuneet opettajina sekä millaisissa asioissa heidän tulisi vielä kehittää itseään ja opetusmenetelmiään, onnistuakseen opetustoiminnassaan entistä paremmin. Laineen (2004) mukaan oppilaat ovatkin luokanopettajaopiskelijalle merkittävä reflektion edistäjä (Laine, 2004, s. 24).

Lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden kerronnasta oli löydettävissä opiskelijakollegoihin, itseä opettaneisiin opettajiin ja muihin kasvattajiin tehtyä peilaamista. Opiskelijakollegoihin tehtyä peilaamista oli tapahtunut esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana, jossa opettajaopiskelijat työskentelevät usein pareittain tai ryhmissä. Yhteisten opetussessioiden aikana oli huomattu, millaisia ominaisuuksia ja taitoja itsellä on opiskelijakollegoista poiketen ja vastaavasti myös, millaisia taitoja joillain opiskelijatovereilla on itsestä poiketen. Näissä kokemuksissa luokanopettajaopiskelijat olivat siis kyenneet hahmottamaan omaa osaamistaan ja huomaamaan, millaisissa asioissa he tarvitsevat vielä kehittymistä. Omiin opettajiin, kuten yliopisto-opettajiin, tehdyn peilaamisen kautta puolestaan oli mallinnettu sitä, kuinka hyvä tai huono opettaja toimii ja millainen opettaja itse haluaisi olla tulevassa työelämässään. Positiiviset opettajaesimerkit olivat tarjonneet aineksia oman opettajuuden rakentamiseen ja negatiiviset esimerkit puolestaan olivat saaneet pohtimaan millainen ei ainakaan itse haluaisi olla opettajana. Myös muut kasvattajat, kuten lastenvahtikokemuksissa tavatut vanhemmat ja heidän toimintansa tarkkailu, olivat herättäneet ajatuksia siitä, millainen kasvattaja itse haluaa olla ja millainen ei. Weinerin (1995) mukaan opettajat vertailevat näin itseään toisiin opettajiin ja kasvattajiin ja rakentavat sen kautta omaa opettajuuttaan (Weiner, 1995, s. 63). Myös Heikkisen (1999) mukaan ihmiset toteuttavat kahdenlaista itsensä löytämisen projektia samanaikaisesti, he hakevat samuutta suhteessa toisiin yhteisön jäseniin (tässä tapauksessa opettaja toisiin opettajiin) ja yhtä aikaa myös rakentavat omaa erityistä suhdettaan toisiin, olemalla oma itsensä, yksilö (Heikkinen, 1999, s. 55).

Peilaaminen tutkimustuloksena oli merkittävä, sillä aiemmissa opettajan ammatillista kehittymistä tai reflektiota tutkineissa tutkimuksissa peilaamisesta ei puhuta ollenkaan.

Ainoastaan Ruohotie (2000) on todennut, että reflektio on usein ymmärretty ”peiliin katsomisena” ja itsensä ymmärtämisenä peilin kautta (Ruohotie, 2000, s. 32–33). Tässä yhteydessä Ruohotie kuitenkin viittaa enemmän vain itsetarkasteluun kuin sellaiseen reflektointiin, jossa omaa toimintaa ja itseä peilataan toisten ihmisten käytöksen ja heidän kanssaan käydyin vuorovaikutuksen kautta. Tässä tutkimuksessa peilaamisen osalta oli myös erittäin mielenkiintoista se, että vaikka haastateltavat eivät kohdanneet toisiaan, keskustelleet keskenään käydyistä haastatteluista tai saaneet minulta haastattelussa minkäänlaisia peilaamiseen tai edes reflektioon viittaavia kysymyksiä tai termejä, lähes jokainen heistä käytti haastattelutilanteessa peilaamisen, heijastamisen ja peiliin katsomisen käsitteitä oman toiminnan muihin vertaamisesta ja reflektoinnista kertoessaan. Oman toiminnan reflektointi ja itsensä peilaaminen toisten kautta toimivat edellytyksinä opettajan ammatilliselle kehitymiselle, sillä niiden kautta opettaja voi ymmärtää, millaisissa asioissa hänellä ylipäänsä on kehitettävää. Stenbergin mukaan reflektio toimikin opettajan liki tärkeimpänä pedagogisena työvälineenä, jonka avulla moniulotteista ja kirjavaa nykyopettajuutta on helpompi jäsentää (Stenberg, 2011, s. 41).

Ammatillisten vuorovaikutuskokemusten sekä oman toiminnan reflektoinnin ja peilaamisen lisäksi opettajan jatkuva itsensä kehittäminen nousi merkittäväksi tekijäksi luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa, sillä sen nähtiin toimivan edellytyksenä opettajan ammatilliselle kehitymiselle ylipäänsä. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat opettajan ammatin sen luonteisena työnä, joka erityisesti vaatii jatkuvaa, tietoista ja aktiivista itsensä kehittämistä, jotta työssä voi onnistua. Tätä he perustelivat muun muassa sillä, että opettajat saavat jatkuvasti työssään uusia oppilasryhmiä ja oppilaita, joihin heidän täytyy mukauttaa opetustoimintaansa. Useat tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoista puhuivat myös siitä, että heidän mielestään opettaja ei ole kehitymisessään koskaan valmis, vaan aina löytyy asioita, joissa itseään tulisi vielä kehittää. Nämä tutkimustulokset vastasivat muun muassa Helinin (2014) näkemyksiä siitä, nykypäivän työelämän vaatimukset edellyttävätkin jatkuvaa omien tietojen ja taitojen päivittämistä (Helin, 2014, s. 11).

Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”*Millaisia kehityspolkuja luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kertomuksista löytyy?*”. Löysin tutkimukseni luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten pohjalta kolme erilaista opettajana kehittymisen polkua. Nimesin ensimmäisen kehityspolun tulosten pohjalta: *nuoret luokanopettajaopiskelijat valmiina siirtymään kohti työelämää*, sillä tähän kehityspolkuun

lukeutuvat tutkittavat olivat nuoria valmistumisen kynnyksellä olevia luokanopettajaopiskelijoita ja siirtymässä pian työelämään. Heidän ajalliset kehitysvaiheensa tapahtuivat niin sanotusti tyypillisten ikäkausien aikana ja ihmisille tavanomaisessa aikajärjestyksessä. Lapsuuden ja nuoruuden aikana he olivat ensin kerryttäneet opettajuutta koskevia malleja omista opettajistaan ja saaneet myös harjoitella opettajana toimimista erilaisten ryhmänohjauskokemusten kautta, mikä oli saanut heidät kiinnostumaan luokanopettajan ammatista. Tämän jälkeen he olivat päätyneet nuorina aikuisina opiskelemaan opettajiksi ja olivat nyt opintojen jälkeen siirtymässä työelämään. Nämä luokanopettajaopiskelijat olivat kartuttaneet opintovuosiensa aikana sellaisia opettajan alan tietoja ja taitoja, joiden pohjalta he kokivat nyt olevansa valmiita kohtaamaan tulevan työelämän, siellä eteen tulevat uudet haasteet sekä oppimaan töitä tehden lisää opettajan ammatista. Luokanopettajakoulutus oli antanut heille eväitä opettajana toimimiseen, mutta he osasivat myös nimetä sen sisältä selkeitä kehittämiskohteita. Näiden tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kehityspolku vaikutti siis pääasiassa ongelmattomalta ja tavanomaista ihmisten elämänvaiheiden kulkua seuraavalta kehitymiseltä.

Itseään hakevan opettajan kehityspolku oli monella tapaa erilainen kuin ensimmäinen kehityspolku, vaikka se noudattikin pääasiassa samoja ajallisia vaiheita. Tämän luokanopettajaopiskelijan kertomuksista kävi ilmi, että hän oli kokenut kehitysvaiheissaan hyvin useita alavalinnan vaihtamiseen ja pohdintaan liittyviä käännteitä sekä oman opettajuuden kyseenalaistamista ja epävarmuutta. Tässä kehityspolussa siis näkyi vahvasti Gainesin ym. (2019) tutkimuksessakin ilmennyt tunteiden merkitys opettajan ammatillisessa kehitymisessä sekä kielteisten tunteiden negatiivinen vaikutus opettajan alaan suhtautumiseen ja opettajana toimimiseen. Tämän kehityspolun luokanopettajaopiskelijan kerronnassa oli toisiin luokanopettajaopiskelijiin nähden erilaista myös se, että hän kertoi osallistuneensa tähän tutkimukseen, sillä hän halusi tutkia ja pohtia omaa opettajuuttaan. Kun hän oli nähnyt tämän tutkielman ilmoituksen, hän oli ajatellut sen soveltuvan täydellisesti omaa opettajuuttaan kohtaan tekemään itsetutkiskeluun. Tähän tutkimukseen osallistumalla hän pääsi pohtimaan omaa opettajuuttaan täysin tuntemattomalle henkilölle, ennalta tietämättömien kysymysten avulla, mikä saattoi auttaa häntä huomaamaan paremmin sen, mitä hän todella ajattelee itsestään opettajana, millaisia havaintoja hän on itsestään tehnyt.

Toisen kehitymispolun mukaisen luokanopettajaopiskelijan voidaan tutkijoiden, kuten Achinsteinin ja Athanasesin (2006) kommenttien perusteella sanoa olevan tyypillisessä opettajan ensimmäisten vuosien ”hengissä selviytymisen” ja itsensä etsimisen vaiheessa (Avhinstein & Athanases, 2006, s. 3–4). Opettajan työhön siirtyminen on myös Blombergin (2008) mukaan uran herkin ja haavoittuvaisin vaihe, nivelvaihe, jossa koulutuksesta saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet sekä opettajan kyvykkyyden selviytyä eteen tulevista työtehtävistä (Blomberg, 2008, s. 55). Tämä sekä tähän kehitymispolkuun lukeutuvan luokanopettajaopiskelijan epävarmuus opettajan alaa kohtaan selvittävätkin hyvin sitä, miksi hän kokee alkaneen työelämän melko raskaana. Nimesin tämän luokanopettajaopiskelijan kehitymispolun kaikkien näiden havaintojen pohjalta itseään hakevan opettajan kehitymispoluksi, sillä hän oli kokenut suurempia ”itsensä hakemisen kriisejä” jokaisessa kolmessa kehitymispolun ajallisessa vaiheessaan, kuin muut tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Lisäksi hän oli kokenut luokanopettajaopinnoissa ja opettajana toimimisessa enemmän paineita ja epävarmuutta. Lopulta kuten jo mainittiin, hän oli myös osallistunut tähän tutkimukseen, koska teki parhaillaan kehitymispolun nimeäkin vastaavasti ”itsensä hakemisen työtä”, omaa opettajuuttaan tarkastelevaa tutkintaa.

Vahingon kautta opettajaksi – työelämän konkari täydentämässä kehittymistään opettajan pätevyydellä -kehitymispolkuun lukeutunut luokanopettajaopiskelija puolestaan eriytyi hyvinkin paljon kahdesta muusta tämän tutkimuksen kehitymispolusta. Tämä johtui siitä, ettei hän ollut nuorena opiskellut opettajaksi, kuten muut tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat, vaan kehitymispolkunsa nimenkin mukaisesti päätenyt ”vahingon kautta” opettajan alalle. Hän oli toiminut ensin pitkään opettajana ilman virallista pätevyyttä ja päätenyt vasta paljon myöhemmin keskeltä työelämää suorittamaan luokanopettajaopinnot. Tälle luokanopettajaopiskelijalle oli 14 vuoden työkokemusten aikana ehtinyt muodostua vahvempi käsitys omasta opettajuudesta kuin muille tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoille, sillä he eivät olleet vielä juurikaan toimineet työelämässä. Hänen kehitymispolkunsa tapahtumat siis etenivät käänteisessä järjestyksessä toisiin tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoihin nähden. Opit ja ammatilliset eväät, joita muut tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet kehitymispolkunsa alkupuolella, luokanopettajakoulutuksen aikana, hän oli saanut kehitymispolkunsa loppupuolella, sillä hän oli aloittanut luokanopettajakoulutuksen vasta työelämässä kehitymisensä jälkeen. Vastaavasti taas työelämän tuoma oppi ja varmuus omasta opettajuudesta hänellä oli jo

olemassa, kun taas tämän tutkimuksen toisilla luokanopettajaopiskelijoilla ne ovat vielä saavuttamatta, edessäpäin.

Tutkimustulokseni toivat esiin sen, kuinka erilaisia polkuja luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtainen kehittyminen opettajaksi voi kulkea. Tämän tutkimuksen kehitymispolut osoittivat, että kehittymisen varrella kerätyt opettajan ammatilliset opit ja eväät olivat yksittäisten opettajien kohdalla melko samanlaisia, mutta kehitysispolkujen ajallinen järjestys ja eteneminen saattoi tapahtua hyvinkin vaihtelevassa järjestyksessä. Jatkotutkimusideana näiden tutkimustulosten pohjalta voisi tutkia esimerkiksi sitä kuinka merkittäväksi ammatillisen kehittymisen edistäjäksi jo pidempään työelämässä olleet opettajat kokevat oman opettajuutensa peilaamisen kollegoihinsa tai tekevätkö he sitä enää niin aktiivisesti. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajien ammatilliset kehitysispolut etenevät työelämän aikana ja selvittää, millaiset tekijät työelämässä nousevat merkittävimmitiksi ammatillisen kehittymisen edistäjiksi. Tämän tutkimuksen yksi luokanopettajaopiskelijoista olikin ollut työelämässä jo huomattavan pitkään ja poikkesi tämän vuoksi paljon muista tutkimukseen osallistuneista, jonka vuoksi seuraavana tutkittavana kohderyhmänä voisivat olla nimenomaan jo työelämässä pidempään toimineet opettajat.

Tutkimustuloksistani löytyi mielestäni joitain sellaisia helmiä, joiden merkitystä ei aiemmissa tutkimuksissa ole juurikaan nostettu esiin tai kuvattu samoilla termein, kuin tämän tutkimuksen aineistossa. Tällainen helmi oli mielestäni erityisesti oman opettajatoiminnan peilaaminen toisiin opettajiin, kasvattajiin ja oppilaisiin. Kuten jo aiemmin mainitsin, peilaaminen ei käsitteenä ole aiemmissa opettajan ammatillista kehittymistä tai reflektiotakaan tutkineissa tutkimuksissa noussut esiin lähes ollenkaan. Tämän vuoksi nostin peilaamisen käsitteen myös tutkielmani otsikointiin. Jotta opettajan ammatillinen kehittyminen voi toteutua, on edessä peiliin katsomisen paikka.

Lähteet

- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the Making. Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Albers, P., Cho, A., Shin, R., Hye, J., Pang, M. E., Angay-Crowder, T., Jung, J. K., Pace, C. L., Sena, M. & Turnbull, S. (2015). Critical Spaces for Critical Times: Global Conversations in Literacy Research as an Open Professional Development and Practices Resource. *Global Education Review*, 2(3), 46–67.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130–140.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6): Teachers' Professional Agency in Contradictory Times.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Boud, D. & Walker, D. (1991). *Experience and Learning: Reflection at Work. Adults Learning: The Changing Workplace*, Deakin University.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bridwell-Mitchell, E.N., (2015), “Theorizing Teacher Agency and Reform: How Institutionalized Instructional Practices Change and Persist”, *Sociology of Education*, 88(2), 140–159.
- Bruner, J. (2006). Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa Bruner, J., (toim.), *In search of pedagogy II. The selected works of Jerome Bruner*. (pp. 116–128). London: Routledge.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094–1103.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2000). Seeing is understanding. *Journal of Staff Development*, 21(4), 40–43.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Teacher’s Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38, 181–199.

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Eriksson, C. (2018). *Opettajien vallan varjoissa, vai valossa? : Opettajien auktoriteetti*. Oulun yliopisto.
- Etäpelto, A., Miettinen, H. & R. (toim.) (1993). *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Frick, L., Carl, A. & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30, 421–437.
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L.S, Warner, J. R., Freeman, J. L., Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53–65.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Harland, D.J. & Wondra, J.D. (2011). Preservice Teachers' Reflection on Clinical Experiences: A Comparison of Blog and Final Paper Assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 128–133.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.

- Heikkinen, H. (1999). Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa – Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. (2001a). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 116–132). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. (2001b.) Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 175.
- Heikkinen, H., Huttunen R., Syrjäjä, P. & Pesonen, J. (2012) *Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited*. Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland.
- Heikkinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla* (pp. 17–25). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 170–187). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Helin, M. (2014). *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopiston ja koulujen kumppanuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Husu, J., Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345–357.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (pp. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J., (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 166–184). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 188–208). Jyväskylä: PS-kustannus.
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982.
- Johnson, P. & Alamaa, S. (2012). Mentoring as sustainable school development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä, *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (pp. 52–59) London and New York: Routledge.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K., (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (pp. 41–66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kari, J. & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R.

- Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (pp 75–95). Oulu: Oulu University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–79.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Laal, M. (2011). Lifelong Learning: What Does It Mean? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 356.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302–315.
- Leino, A.-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leroux, M. & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 15, 3.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education, A User's guide*. Thousand Oaks, California: Sage.

Mezirow, J. & al. (1995). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*.

Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Alkuteos Jack Mezirow and Associates: *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory learning*. (1990). Suomennos Leevi Lehto.

Moghaddam, R., Davoudi, M., Adel, S. & Amirian, S. (2019). Reflective Teaching Through Journal Writing: a Study on EFL Teachers' Reflection-for-Action, Reflection-in-Action, and Reflection-on-Action. *English Teaching & Learning*, 44(2).

Moilanen, P & Rähä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli

& J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, (pp. 52–73).

Mushayikwa, E. & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development hope for teachers working in deprived environments. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375–382.

Mäkelä, K. (1994). Tutkinon uudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* N.o 17. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskampus.

Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä: vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.

Niemi, H. (1995). Opettajien ammatillinen kehitys. *Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* A:3. Tampere.

Niemi, H. (1996). Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (eds.) *Professional growth and development*. Canada Vancouver: Career Education Center (pp. 227–262).

- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niikko, A. (2000). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino (pp. 102–119).
- Nissilä, S. P. (2006). *Dynamic dialogue in learning and teaching. Towards transformation in vocational teacher education*. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Tampere University Press, Tampere.
- Olson, M. R. & Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 667–684.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Pehkonen, E. & Törner, G. (1999). Teacher's Professional Development: what are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education* 22(2), 259–275.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: a conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304–1316.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer (pp. 5–23).
- Portaankorva-Koivisto, P. (2010). *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 252–258.

- Rauste-von Wright, M. ja von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY.
- Richert, A. (1991). Case Methods and Teacher Education: Using Cases to Teach Teacher Reflection. In Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Great Britain: The Falmer Press, 130–150.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenest Print.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502–1515.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell.
- Stenström, M-L. (1993). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Etäpelto, H. & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, (pp. 31–45).
- Teaching and Learning International Survey*. (2013). The TALIS 2013, Conceptual Framework. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam, The Netherlands. IEA Data Processing and Research Center. Hamburg, Germany. Statistics. Ottawa, Canada. Organisation for Economic Co-operation and

- Development. Paris.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Trust, T. & Horrocks, B. (2016). ‘I never feel alone in my classroom’: teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43, 4.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus osa I. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J. Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From university to work-ing life: Graduates’ workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life. Collaborations, confrotations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 73–88.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. (s. 64- 84). Rovaniemi: Lapland university press.
- Uusikylä, K. (1990b). Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus. Tutkimuksia 83. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33–50.
- Virta, A. & Eloranta, V. (1996). Opetusharjoittelu reaaliaineen opettajaksi opiskelevien kokemana. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.) *Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:54 (pp. 209–259).

- Virtanen, A. (2013). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 473.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyssölä (toim.). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Opetushallitus. Muistiot 2014:4.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Warren Little, J. (2012). Professional Community and Professional Development in the Learning Centered School. Teoksessa M. Kooy & K. van Veen (ed.), *Teacher Learning that Matters. International Perspectives* (pp. 22–44). New York: Routledge.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford Press.

Liitteet

LIITE 1

Pro gradu -tutkielman haastattelurunko

Ohjeita haastateltavalle ennen haastattelua:

Tutkimnan kohteena on valmistumisen kynnyksellä olevien luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen aikana. Haastatteluun osallistuvien henkilöiden nimet, ikä ja muut hyvin henkilökohtaiset tiedot tullaan pitämään anonyymeina koko haastattelun ja tutkimuksen teon ajan.

Teemat järjestyksessä ja niihin sisältyvät pääkysymykset sekä ohjaavat lisäkysymykset:

1. Näkemys opettajuudesta

Kerro millaista opettajan työ on?

Lisäkysymykset:

Kerro millaisena näit opettajuuden ja opettajan työn ennen kuin aloitit opettajakoulutuksen?

Kerro millaisena näet opettajan työn nyt?

Onko käsityksesi opettajuudesta muuttunut opintovuosien aikana, jos on, niin millä tavoin?

Kerro millaista on mielestäsi hyvä opettajuus, millainen on hyvä opettaja?

Tuleeko mieleesi jokin esimerkki tai konkreettinen tilanne hyvästä opettajuudesta?

2. Käsitys itsestä opettajana

Kerro miksi olet lähtenyt opiskelemaan opettajaksi?

Kerro millainen opettaja sinä olet?

Tuleeko mieleesi jokin esimerkki tai konkreettinen tilanne, jossa olet huomannut, millainen opettaja sinä olet?

Lisäkysymykset:

Kerro, miten koet sopivasi opettajan ammattiin, millaisia opettajana tarvittavia ominaisuuksia sinulla on ja onko jotain, missä koet tarvitsevasi kehitystä?

Kerro, millaisissa tilanteissa olet huomannut olevasi hyvä tai tarvitsevasi kehitystä asioissa, joita mainitsit, kerro esimerkkejä.

3. Merkittävät hetket, tilanteet, paikat ja ihmiset, jotka ovat voineet vaikuttaa (positiivisesti tai negatiivisesti tms.) omaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen opettajana.

Kerro joitain yksittäisiä **hetkiä** tai **tilanteita**, jotka ovat olleet **merkittäviä** opettajana kehittymisessäsi.

Kerro joitain **paikkoja**, jotka ovat olleet merkittäviä opettajana kehittymisessäsi.

Kerro **merkittävistä ihmisistä ja tilanteista heidän kanssaan**, jotka ovat voineet vaikuttaa omaan opettajana kehittymiseesi.

Lisäkysymykset:

Miten nämä hetket, tilanteet, paikat ja ihmiset ovat käytännössä vaikuttaneet kehittymiseesi?

Ns. apulista, josta voi kysyä vaikka muutamaa lisänä, jos haastateltava ei itse kerro kovin kattavasti:

mahdolliset hetket ja paikat:

- yksittäiset luennot ja kurssit
- opetusharjoittelut ja muut harjoittelut
- työelämäkokemukset ja sijaisuudet

mahdolliset ihmiset ja ryhmät:

- oma pienryhmä
- ryhmänohjaaja
- kaverit, ystävät, perhe, suku ym.
- yksittäiset opettajat, ohjaajat ja professorit

3.1 Opettajakoulutuksen kehittäminen

Millaisena olet nähnyt luokanopettajakoulutuksen?

Mikä siellä oli mielestäsi hyvää?

Onko jotain mitä siellä voisi mielestäsi kehittää? Kerro esimerkkejä.

4. Teema: Tulevaisuuden näkymät ja työelämään siirtyminen

Kerro millaisessa opettajana kehittymisen vaiheessa koet olevasi nyt?

Kerro miltä sinusta tuntuu siirtyä tulevaan opettajan työelämään?

Koetko olevasi valmis siirtymään tulevaan työelämään ja siellä kohdattaviin asioihin sekä opettajan työn arkeen? – perustele

Lisäkysymykset:

Onko sinulla jo työelämäkokemuksia opettajan ammatissa toimimisesta?

Kerro miten nämä työelämäkokemukset ovat voineet vaikuttaa omaan opettajana kehittymiseesi?

Uskotko pysyväsi opettajan ammatissa? – perustele

+ 5. Muuta

Onko vielä jotain muuta mistä haluaisit kertoa?

LIITE 2

Taulukko 1. *Tainan* ammatillisen kehittymisen taulukointi

Opettajana kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta:	Opettajana kehittyminen opintovuosien aikana:	Kokemus omasta nykyisestä kehitysvaiheesta:	Työelämään siirtyminen:
<p>Lapsuuden ja nuoruuden opettajakokemukset: Lapsena ja oppilaana kuva opettajuudesta oli positiivinen. Tykkäsi käydä koulua.</p> <p>Pohti viidennellä luokalla, että opettajan ammatti voisi olla kiva.</p> <p>Nuoruuden ja aikuisuuden opettajakokemukset: Yläkoulussa oli kieltenopettaja, joka oli positiivinen, välitti kaikista oppilaista, inspiroi, käytti monipuolisia opetusmenetelmiä, hän vaikutti positiivisesti itsen.</p> <p>Toimi ohjaajana kesäleireillä ja sai siellä jo nuorena paljon vastuuta lapsista, kokee, että tämä rakensi vankan perustan omalle opettajuudelle jo teini-iässä.</p> <p>Oli ohjannut palloilukerhoa ja ollut usein lastenhoitajana, kaikki kasvatusympäristöt kehittivät itseä opettajana.</p> <p>Päätyi luokanopettajan alaan, sillä viihtyy lasten kanssa, se on luova ammatti ja omasi paljon kokemusta lastenohjauksesta.</p>	<p>Luokanopettajakoulutuksen aikana kehittyminen:</p> <p>Ympäristön peilaamisen ja oman refleктоimisen kautta on kehittynyt jatkuvasti.</p> <p>Opintovuosien ja opettajakokemusten aikana on päässyt näkemään mitä kaikkea opettajan monipuolinen työ sisältää.</p> <p>On pitänyt opettajaopinnoista ja kokenut ne hyvänä pakettina.</p> <p>On oppinut opintovuosien aikana siitä, millainen on opettajana ja millainen haluaa olla:</p> <p>Pyrkii olemaan opettajana välittävä, empaattinen, ylläpitämään järjestystä. On luonnostaan refleктоiva ihminen.</p>	<p>Kehitysvaihe: Näkee, että koko ikä on oppimista ja kokee tämän vuoksi olevansa alussa opettajana kehitymisessään.</p> <p>Uskoo, ettei ihminen tai opettaja ole koskaan valmis, aina löytyy kehitettävää ja pitää kehittää itseään.</p> <p>Haluaisi oppia hyödyntämään paremmin positiivista pedagogiikkaa. Kokee, että kaikessa on vielä kehittämisen varaa.</p> <p>Kokee, ettei tiedä vielä tarpeeksi erityisoppilaista, käyttäytymishäiriöistä ja niiden tukemisesta, haluaisi oppia näistä lisää.</p> <p>Itsensä uskominen: Kokee, että onnistumisten kautta huomaa, että on ihan hyvä opettaja ja että opettajan ammatti on itselle oikea. ”Jokaisen opetuspäivän ja -tunnin aikana tulee onnistumisia, jotka lisäävät itsevarmuutta opettajana. Päiviin</p>	<p>Elämäntilanteen muutos:</p> <p>Odottaa työelämää innoissaan, mutta on myös nuori ja haluaisi elää vielä nuoruutta. Kokee olevansa kahden elämänvaiheen välissä.</p> <p>Kokeeko olevansa valmis siirtymään työelämään:</p> <p>Kokee olevansa valmis ja saaneensa riittävät eväät koulutuksen pohjalta.</p> <p>Omaa kovan luoton siihen, että työelämässä tulee selviytymään ihan hyvin, ottamaan haasteet vastaan ja kehittymään aina tarpeen vaatiessa.</p> <p>Luotto itsen on hyvä, sillä on saanut</p>

		mahtuu myös epäonnistumisia, mutta niistä oppii.”	kokemuksia opettajan työstä, oppilaat ovat pitäneet itsestä ja on saanut paljon positiivista palautetta muilta.
--	--	---	---

LIITE 3

Taulukko 2. Narratiivinen analyysi - kehityspoluissa näkyvät merkittävät ilmiöt opettajana kehittymisen kannalta.

Värikoodien kuvaukset.

Ammatilliset vuorovaikutuskokemukset	Oman opettajuuden reflektointi ja peilaamiskokemukset	Jatkuva itsensä kehittäminen
--------------------------------------	---	------------------------------

Tainan kehityspolku

Opettajana kehittyminen ennen luokanopettajakoulutusta:	Opettajana kehittyminen opintovuosien aikana:	Kokemus omasta nykyisestä kehitysvaiheesta:	Työelämään siirtyminen:
<p>Lapsuuden ja nuoruuden opettajakokemukset:</p> <p>Lapsena ja oppilaana kuva opettajuudesta oli positiivinen. Tykkäsi käydä koulua.</p> <p>Pohti viidennellä luokalla, että opettajan ammatti voisi olla kiva.</p> <p>Nuoruuden ja aikuisuuden opettajakokemukset:</p> <p>Yläkoulussa oli kieltenopettaja, joka oli positiivinen, energinen, välitti kaikista oppilaista, inspiroi, käytti monipuolisia opetusmenetelmiä, hän vaikutti positiivisesti itseän.</p> <p>Toimi ohjaajana kesäleireillä ja sai siellä jo nuorena paljon vastuuta lapsista, kokee, että tämä</p>	<p>Luokanopettajakoulutuksen aikana kehittyminen:</p> <p>Ympäristön peilaamisen ja oman reflektoinnin kautta on kehittynyt jatkuvasti.</p> <p>Opintovuosien ja opettajakokemusten aikana on päässyt näkemään mitä kaikkea opettajan monipuolinen työ sisältää.</p> <p>On pitänyt opettajaopinnoista ja kokenut ne hyvänä paketina.</p> <p>On oppinut opintovuosien aikana siitä, millainen on opettajana ja millainen haluaa olla:</p> <p>Pyrkii olemaan opettajana välittävä, empaattinen, ylläpitämään järjestystä. On luonnostaan reflektoi.</p>	<p>Kehitysvaihe:</p> <p>Näkee, että koko ikä on oppimista ja kokee tämän vuoksi olevansa alussa opettajana kehityksessään.</p> <p>Uskoo, ettei ihminen tai opettaja ole koskaan valmis, aina löytyy kehitettävää ja pitää kehittää itseään.</p> <p>Haluaisi oppia hyödyntämään paremmin positiivista pedagogiikkaa.</p> <p>Kokee, että kaikessa on vielä kehittämisen varaa.</p> <p>Kokee, ettei tiedä vielä tarpeeksi erityisoppilaista, käyttäytymishäiriöistä ja niiden</p>	<p>Elämäntilanteen muutos:</p> <p>Odottaa työelämää innoissaan, mutta on myös nuori ja haluaisi elää vielä nuoruutta.</p> <p>Kokee olevansa kahden elämänvaiheen välissä.</p> <p>Kokee olevansa valmis siirtymään työelämään:</p> <p>Kokee olevansa valmis ja saaneensa riittävät eväät koulutuksen pohjalta.</p> <p>Omaa kovan</p>

<p>rakensii vankan perustan omalle opettajuudelle jo teini-iässä.</p> <p>Oli ohjannut palloilukerhoa ja ollut usein lastenhoitajana, kaikki kasvatusympäristöt kehittivät itseä opettajana.</p> <p>Päätyi luokanopettajan alaan, sillä viihtyy lasten kanssa, se on luova ammatti ja omasi paljon kokemusta lastenohjauksesta.</p>		<p>tukemisesta, haluaisi oppia näistä lisää.</p> <p>Itseensä uskomien:</p> <p>Kokee, että onnistumisten kautta huomaa, että on ihan hyvä opettaja ja että opettajan ammatti on itselle oikea.</p> <p>”Jokaisen opetuspäivän ja -tunnin aikana tulee onnistumisia, jotka lisäävät itsevarmuutta opettajana.</p>	<p>luoton siihen, että työelämässä tulee selviytymään ihan hyvin, ottamaan haasteet vastaan ja kehittymään aina tarpeen vaatiessa.</p> <p>Luotto itseen ja omaan selviytymiseen on hyvä, sillä on saanut kokemuksia opettajan työstä, ja ne ovat antaneet iloa ja energiaa, oppilaat ovat pitäneet itsestä ja on saanut paljon positiivista palautetta muilta opiskelijoilta ja opettajilta, opetus on myös yleensä sujunut pääosin hyvin.</p>
--	--	---	--