

Luokanopettajien ammatillisten näkemysten muutos työuran aikana

Jenna Nevanperä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto Rauman yksikkö

Opettajankoulutuslaitos

Kesäkuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Tiivistelmä

Nevanperä, Jenna. Luokanopettajien ammatillisten näkemysten muutos työuran aikana. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto Rauman yksikkö. Opettajankoulutuslaitos. 54 sivua, 3 liitesivua. Kesäkuu 2018.

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään luokanopettajien ammatillisessa kehityksessä ja ammatillisissa käsityksissä tapahtuvia muutoksia opettajien työuran aikana. Tutkimuksen teoreettisena viitekehityksenä käytetään Fullerin ja Bownin (1975) vaiheteoriaa opettajaksi kehittymisen vaiheista. Tämän alan merkittävimmän vaiheteorian mukaan opettajat ammatillinen kehitys kulkee läpi kolmen vaiheen alkaen selviytymisvaiheesta, edeten tehtäväorientoituneeseen vaiheeseen ja päättyen opetuksen vaikutusta koskevan vaiheeseen. Teorian mukaan luokanopettajat käyvät kyseiset vaiheet läpi omassa ammatillisessa kehityksessään.

Tutkimus pyrki selvittämään, millaisia haasteita opettajat kokevat uran eri vaiheissa, ja missä määrin ne ovat samansuuntaisia vaiheteorian kanssa, tai siitä poikkeavia. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Haastattelut selvittivät luokanopettajien ammatillisia näkemyksiä ja haasteita työuran eri vaiheissa. Aineisto kerättiin haastatteleamalla kahdeksaa luokanopettajaa, jotka olivat työskennelleet alalla vähintään viisitoista vuotta. Aineistosta esiin nousseet haasteet luokiteltiin ylä- ja alaluokkiin. Luokat taulukoitiin ja lopuksi haasteita verrattiin Fullerin ja Bownin (1975) teoriaan.

Tutkimus osoitti, että opettajat kohtaavat työssä monenlaisia haasteita. Novisiivaiheen haasteet koskivat epävarmuuden kokemista, työyhteisöön ja työtehtäviin sisäänpääsyä ja työn kuormittavuutta. Tehtäväorientoituneessa vaiheessa haasteet koskivat uralla etenemistä, ajankäyttöä, sisältöä sekä työn mielekkyyden kokemista. Opetuksen vaikutusta koskevassa vaiheessa haasteet koskivat ajankäyttöä, työmäärää ja yhteiskuntamuutoksen mukanaan tuomia lisähaasteita.

Kaikki vaiheet kattavia haasteita olivat ajankäyttöön ja oppiaineiden sisältöön liittyvät haasteet. Tutkimuksen tulosten valossa Fullerin ja Bownin teoria on edelleen käyttökelpoinen opettajien ammatillisten uravaiheiden selvittämisessä. Tutkimusaineistosta nousi kuitenkin esiin myös useita haasteita, kuten opetustehtävien ulkopuolinen työ sekä opetussuunnitelmien muutos ja päivitystyö, jotka haastavat kehittämään teoriaa. Haasteet ovat moninaisia ja koskevat niin opetustilannetta kuin sen ulkopuolisia asioita työtä koskien.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, stage models, stages of teacher development and concerns, survival stage, task stage, impact stage, concerns of teachers, three-stage model

Sisällys

Tiivistelmä.....	2
1. Johdanto	5
2. Opettajien ammatillinen kehittyminen	6
2.1 Siirtymä työelämään.....	6
2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen.....	7
2.3 Työelämän vaatimukset	8
3. Vaiheteoriat opettajan ammatillisen kehittymisen kuvaajina	10
4. Fullerin ja Bownin ammattitaidon kehittymisen vaiheteoria.....	13
4.1 Selviytymisvaihe	14
4.2 Tehtäväorientoitunut vaihe.....	15
4.3 Opettajan toiminnan vaikutuksen huomioimiseen keskittyvä vaihe	16
5. Tutkimuksen toteutus	17
5.1 Tutkimustehtävä.....	17
5.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä	17
5.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta.....	18
5.4 Aineiston analyysi.....	21
5.5 Tutkimuseettiset seikat ja tutkimuksen luotettavuus	23
6. Tulokset	25
6.1 Novisiopettajien ammatilliset näkemykset	25
6.1.1 Epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet	25
6.1.2 Työyhteisöön ja työtehtäviin sisäänpääsy.....	27
6.1.3 Työn kokeminen kuormittavana.....	28
6.2 Opettajien ammatilliset näkemykset vakiintumisen vaiheessa	30
6.2.1 Opettajuuden kehittäminen ja uralla eteneminen.....	30
6.2.2 Ajankäyttö ja sisältö.....	31
6.2.3 Työn mielekkyyden kokeminen	32
6.3 Eksperttien ammatilliset näkemykset	33
6.3.1 Ammatillinen kehittyminen.....	34
6.3.2 Oppilaat ja opetus	37
6.3.3 Ajankäyttö ja sisältö.....	38
6.3.4 Yhteiskunnan ja koulun muutokset.....	39
6.4 Tulosten yhteenveto.....	40
7. Pohdinta	42
7.1 Ammatillisen kehittymisen haasteet ja mahdollisuudet.....	46
7.2 Jatkotutkimuksen suuntia	48

LÄHTEET	49
LIITTEET	52

1. Johdanto

Tutkimus pyrkii selvittämään luokanopettajan ammatillisen kehityksen prosessia ja työuran erilaisia vaihteita. Tätä edeltänyt kandidaatintutkielma koski noviisiopettajien kokemia haasteita työelämässä ja tämä tutkimus pyrkii selvittämään opettajan työuraa laajemmin. Jokaisen opettajan ammatillinen kehitys on yksilöllinen prosessi. Tutkimus pyrkii selvittämään missä määrin, opettajien ammatillisessa kehityksessä on löydettävissä yhteneväisiä vaihteita. Tämän tutkimuksen tekijä on vasta opettajauransa alussa, kiinnostukseni suuntautuu kuitenkin jo siihen, miten opettajat kehittyvät ammatillisesti. Jotkut opettajat pystyvät hahmottamaan toisia opettajia aikaisemmin sen, mitä heidän pitäisi tehdä ensimmäisenä opetusvuotenaan. Opetuskokemuksen myötä opettajat tulevat myös tietoisemmiksi siitä, mitä heidän tulee tietää opettamisesta menestyäkseen siinä. (Marshall, Fittinghoff & Cheney 1990, 25 – 26.) Tutkimusten avulla on löydetty merkittäviä eroja ammatillisen kehityksen eri vaiheissa esimerkiksi opettajien asenteissa ja pedagogisissa asioissa. (Maskit 2011, 851.) Tutkimusaihe on mielenkiintoinen, sillä opettajien ammatillisesta kehittymisestä on muodostettu useita vaiheteorioita.

Oletetaan, että jokainen haluaa tulla paremmaksi siinä mitä tekee. Opetuksen ymmärtäminen voi olla haastavaa, mutta opettaminen ammattina on myös palkitseva. Hyväksi opettajaksi kehittymisen prosessi ei pääty koskaan. (Olsen 2010, 2). Työelämässä ollaan yleensä useita kymmeniä vuosia, joten olettaisi, että tänä aikana tapahtuu muutoksia omassa opettajuudessa. Työhön liittyy vahvoja subjektiivisia kokemuksia, mutta kokemusten suhde ja vaikutus kehityssuuntiin on mutkikas, mutta kokemukset ja käsitykset ovat kuitenkin sitä todellisuutta, jonka varassa ihmiset paljolti toimivat. (Eteläpelto ym. 2007, 37).

Muutos liittyy olennaisesti opetustyöhön, sillä työ on sidoksissa yhteiskunnan muutoksiin ja opetuksen tulee vastata yhteiskunnan tavoitteita. Fessler & Christensen (1992, 11) ovat sitä mieltä, että kaikki opettajat käyvät läpi määritellyt ammatillisen kehityksen laajemmat vaiheet. Tartwijk, Zwart & Wubbels (2017) taas painottavat, että mikään yksittäinen teoria tai malli ei kykene tyhjentävästi selvittämään kaikkia vaihteita, joita opettajat uransa aikana käyvät läpi. Sen sijaan mainitut tekijät korostavat näkemystä, jonka mukaan opettajien urakehitykset voivat olla toisistaan poikkeavia.

2. Opettajien ammatillinen kehittyminen

Opettajaksi kasvamisen on monimutkainen, laaja ja vaativa prosessi. (Fuller & Bown 1975, 25). Ammatillinen kehittyminen alkaa jo opiskeluvaiheessa, kun opettajaopiskelijat rohkaistuvat ja harjoittelevat opettajaksi kasvamista. Opettajankoulutus on tärkeässä roolissa alkuna elinikäiselle opettajaksi kehittymisen prosessille, jonka aikana opettaja käy läpi monet uravaiheet. (Tartwijk ym. 2017, 10). Opettajan pedagogista ajattelua pyritäänkin kehittämään jo opiskeluaikana monin tavoin. (Jyrhämä ym. 2016, 111.) Koulutuksen tärkeä tehtävä on auttaa tulevia opettajia toteuttamaan heidän huolensa oppilaista ja keskittymään parempaan opetukseen. (Fuller & Bown 1975, 40).

2.1 Siirtymä työelämään

Luokanopettajakoulutusta on kritisoitu paljon siitä, että se ei valmista opiskelijoita ammatin realiteetteihin. (Ulvik ym. 2009, 839). Opettajankoulutuksen ja ammatin todellisuuden välillä on kuilu, mikä tekee työelämään siirtymisestä vaikeaa, ja saa pahimmassa tapauksessa opettajat vaihtamaan alaa. (Niemi 2010, 29.) Opettajaopiskelijat eivät saa koulutuksen aikana riittäviä valmiuksia kohdata erilaisia lapsia ja heidän perheitään. Koulutuksessa tulisi panostaa yksilöllisempiin koulutusohjelmiin ja kollegiaaliseen opiskeluun, jolla olisi kiinteät yhteydet opettajan koko työhön ja kasvatuksen arkeen. (Korpinen 1996, 73).

Uran haavoittuvin ja herkin vaihe on koulutuksen ja työelämän nivelvaihe, noviisiopettajan ensimmäinen työvuosi. Monissa maissa opettajat jopa luopuvat opettajan ammatistaan valmistumisensa jälkeen tai kokeiltuaan opettajan työtä vuoden tai kaksi ja petyttyään siihen. (Blomberg 2008, 1). Davis, Petish & Smithey (2006) korostavat, että noviisiopettajana työskenteleminen on aina haastavaa. Tämän vuoksi uusille opettajille tulee tarjota tukea, joka keskittyy heidän kokemuksiinsa haasteisiin, mikäli opettajat halutaan säilyttää alalla. Davis esittääkin huolen, että alalta näyttää puuttuvan systemaattinen tieto opettajien tarpeista, ja siitä miten niitä tulisi tukea. (ym. 2006, 607 – 608). Opettajat kohtaavat työssään jatkuvasti yllättäviä tilanteita, erityisesti silloin, kun luokka on heille uusi. (Ulvik, Smith & Helleve 2009, 840).

Opettajan täytyy sietää pettymyksiä, kohdata ja ratkaista konflikteja, tehdä kompromisseja ja osata joustaa eri tilanteissa. Noviisiopettaja kohtaa koulutodellisuuden, joka ei välttämättä vastaa hänen

haavekuviaan, ja jossa täytyy sietää keskeneräisyyttä. Ensimmäinen työvuosi on osoittautunut noviiseille emotionaalisesti kuormittavaksi. (Blomberg 2008, 211.) He kokevat esimerkiksi väsymystä ja negatiivisia tunteita, mikä liittyy myös uusien opettajien uupumiseen. (Jones & Youngs 2012, 6).

Suomessa ei ole säädöksiin perehtyvää perehdyttämisvaihetta tai järjestelmää uusille opettajille. Tehtävä jää pitkälti kouluille, miten he perehdyttävät uudet opettajat. Tämä on johtanut suuriin eroihin perehdyttämisessä koulujen välillä ja joidenkin mukaan perehdyttäminen on usein jopa laiminlyöty. (Jokinen & Sarja 2006, 186). Hyvin toteutetulla työhön perehdyttämisellä on kuitenkin suuri merkitys ja se voi jopa ratkaista työssä menestymisen ja viihtymisen sekä myös ammattiin jäämisen. (Blomberg 2008, 2).

Luokanopettajan ammatti on tästä huolimatta Suomessa edelleen erittäin suosittu ja houkutteleva ammatti, siitä kertovat suuret hakijamäärät ja opettajankoulutuksen kansainvälisesti täysin poikkeuksellinen suosio, ja tilanne on säilyttämisen arvoinen. (Paalasmaa 2011, 18.) Käsitys ammatista, sen arvosta sekä omista vaikutusmahdollisuuksista kyseisessä ammatissa vaikuttavat paljon siihen, miten kiinnostava työ on. (Niemi 2010, 29.)

2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijaksi kehittyminen vie aikaa ja vaatii paljon harjoitusta, jolloin muutokset eivät tapahdu nopeasti tai helposti. Opettajien osallistuessa taidon kehittymistä tukeviin sosiaalisiin käytäntöihin, ne asteittain muokkaavat vaadittavaa habitusta, ja he voivat he saavuttaa muutoin ulottumattomissa olevan suoritustason. Asiantuntijakulttuurissa toimiminen suuntaa voimavaroja ja tukee tehtävässä tarvittavan pätevyyden muodostumista ja ylläpitoa. Taidot kehittyvät pitkäaikaisessa harjoittelussa eikä kehitykselle voida asettaa etukäteen ylärajaa (Toom ym. 2008, 70 – 71). Tavoitteellinen toiminta edellyttää jatkuvaa oman ajattelun ja toiminnan pohdiskelua. Opetuksen tulee olla tavoitteellista ja opettajan tulee omaksua opetussuunnitelman tavoitteet. Uran edetessä voidaan puhua opetussuunnitelman tavoitteiden sisäistämisestä. (Jyrhämä ym. 2016, 111 – 116.)

Korkeaa koulutusta ja pitkää työkokemusta on perinteisesti pidetty yleisinä asiantuntijuuden osoittimina. Viimeaikaisessa asiantuntijuustutkimuksessa on kuitenkin kiinnitetty huomiota siihen, että korkean koulutuksen ja pitkän työkokemuksen omaavat työntekijät eivät toimi työtehtävissään

samalla tavalla. Toisten työlle näyttää olevan ominaista jatkuva kehittyminen, kun toiset taas näyttävät pitäytyvän opituissa rutiineissa. (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 160).

Kirjallisuudessa on mainittu 5-10 vuoden aikajänne, jota asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää. (Toom ym. 2008, 71). Todellisten asiantuntijoiden on kuvattu eroavan kokeneista ei-eksperteistä siinä, että heidän työskentelytapansa voidaan kuvata asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Tällä tarkoitetaan, että asiantuntija määrittelee jatkuvasti uudelleen tehtäviään ja toimintaansa; kun hän on ratkaissut jonkin tehtäväkenttäänsä kuuluvan ongelman, siitä ei seuraa toiminnan rutinoituminen, vaan uusi ongelmanasettelu, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Asiantuntija toimii oman kompetenssinsa ylärajoilla ja ongelmanratkaisuprosessien kuluessa joutuu usein ylittämään nämä rajat. Tässä prosessissa he oppivat jatkuvasti uutta ja kasvattavat asiantuntemustaan.

Kun asiantuntijuus nähdään jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, työskentelynä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittämisenä, tullaan lähelle oppimisen käsitettä. Progressiivisen ongelmanratkaisun prosessi on jatkuva oppimisprosessi. Näin määriteltynä asiantuntijuuden keskeinen olemus liittyy oppimiseen. Eksperttiyttä ei nähdä pysyvänä ominaisuutena, joka on kerran saavutettu koulutuksen ja työkokemuksen kautta, vaan se liitetään pikemminkin toimintatapaan; asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 161).

Useat tutkijat ovat tutkineet asioita, joissa opettajat urallaan kehittyvät ja vertailleet eroja eksperttien ja noviisien toiminnassa. (Sabers, Cushing & Berliner, 1991; Peterson & Comeauk 1987). On vähän ristiriitaista, että kehittyvä asiantuntijuus kuvataan liittyväksi rutiineihin ja organisoituun tietoon ja muistiin, mutta toisaalta rutiinit koetaan haasteena, sillä opetuslalla tehtävät ja vaatimukset muuttuvat. (Tartwijk ym. 2017, 7). Asiantuntijuus nähdään ennen kaikkea mukautuvana. Opettajaksi kasvu rakentuu erilaisesta tietämyksestä; opettajalle tärkeää tietoa on tieto sisällöstä, pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto. (Clarke & Hollingsworth 2002, 955).

2.3 Työelämän vaatimukset

Työelämässä työnantajat edellyttävät asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltään monenlaista osaamista. Oman erityisalan asiantuntemuksen lisäksi edellytetään kykyä löytää oikeaa tietoa ja

soveltaa sitä, yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja, suullista ja kirjallista kommunikaatiotaitoa, kielitaitoa, joustavaa päätöksentekotaitoa sekä kykyä kestää paineita ja epävarmuutta. (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 160 – 162). Opettajuus ja sen vaatimukset muuttuvat ajan mukana ja opettajien täytyy päivittää ammattitaitoaan ja seurata aikansa ilmiöitä. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 125).

Nykypäivän moderni yhteiskunta on muodollisesti tasa-arvoinen ja menestys on itsestä kiinni. (Eteläpelto ym. 2007, 27.) Työelämän tilaa seurataan monin eri selvityksin ja sen tilasta kerrotaan uusia versioita. Yhtäältä voidaan esimerkiksi kertoa uudesta ja uljaasta, kansainvälisestä, verkottuvasta, verkostuvasta, tietoisuvasta sekä haastavasta työelämästä, kun taas toisaalta uutisoidaan työelämän ahdistuksesta, uupumisesta, vastarinnasta ja vetäytymisestä. (Eteläpelto ym. 2007, 18). Monimuotoisuuden ymmärtäminen voi auttaa motivoimaan jatkuvasti kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Työuran vaihe on merkittävä tekijä opettajien huolenaiheiden ja tavoitteiden suhteen. (Louws, Veen, Meirink & Driel 2017, 15).

Työelämän kehittäminen edellyttää ammattikuntien perinteisten alojen sekä organisaatioiden perinteisten tasojen uudelleen tarkastelua. Asiantuntijatyö ja asiantuntijaorganisaatiot joutuvat kohtaamaan työelämän nopeat ja monitasoiset muutokset. Asiantuntijuus on jatkuvasti enemmän organisaatioiden ja verkostojen kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia haasteita ja ongelmia. Ratkaisut löytyvät asiantuntijatoimintojen arkipäivän analyyseista ja työn kehittämisen kokeiluista, työelämässä vallitsevien rakenteiden ja toimintatapojen tietoisesta muuttamisesta. Perinteisten koulutusinstituutioiden yksilöön kohdistuvien koulutusohjelmien rinnalla on viime aikoina ryhdytty painottamaan jatkuvaa ja yhteisöllistä oppimista. (Eteläpelto & Tynjälä 2005, 64 – 67).

Monesti pitkä työkokemus samassa työpaikassa ja myös työntekijän ikä johtavat niin sanottuihin saavutettuihin etuihin ja tietynlaiseen etulyöntiasemaan. Pitkään koulussa työskennelleet opettajat tuntevat rehtorit paremmin ja pääsevät perustelemaan omat toiveensa uusia opettajia helpommin. Vanhemmat kollegat pääsevät nuoria helpommin vaikuttamaan esimerkiksi työjärjestelyihin. Uutena opettajana oman paikan hakeminen työyhteisössä saattaa olla raskasta. (Cantell 2011, 16).

Kokemuksen lisääntyminen ei välttämättä varmista suoraviivaista asiantuntijaksi kehittymistä. Tutkimusten perusteella on voitu päätellä, että koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen kokemuksen laatu onkin kokemuksen määrää merkittävämpi tekijä asiantuntijuuden kehittämisessä. Oleellista on se, millä tavoin kokemuksia pystytään arvioimaan, hyödyntämään, muuntamaan tietämiseksi ja osaamiseksi eli asiantuntijuudeksi. (Eteläpelto 1994; Tynjälä ym. 1997). Opettajan ammatillinen kompetenssi edellyttää jatkuvaa ammatillista kehittymistä, sillä opettajan on pystyttävä vastaamaan yhteiskunnallisen kehityksen myötä tapahtuviin työn muutospaineisiin. (Räisänen 1996, 11.)

3. Vaiheteoriat opettajan ammatillisen kehittymisen kuvaajina

Useat tutkijat ovat esittäneet opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyviä vaiheteorioita (Burke, Christensen, Fessler, McDonnell & Price 1987; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees 2007). Yksi tunnetuimmista ja eniten käytetyistä on Fullerin ja Bownin (1975) vaiheteoria, joka kuvaa kehitysprosessia kolmen peräkkäisen vaiheen avulla. Vaiheet etenemisjärjestyksessä ovat: selviytymisvaihe (*survival phase*), tehtäväorientoitunut vaihe (*task phase*) ja opettajan työn vaikutukseen liittyvä vaihe (*impact phase*). Vaiheet esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Näiden kehitysvaiheiden aikana opettajilla on erilaiset haasteet ja huolenaiheet, joihin huomio keskittyy ammatillisessa kehittymisessä. (Fuller & Bown 1975, 36 – 37). Opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyvää tutkimusta on tehty useiden vuosikymmenten ajan; vanhimmat vaiheteoriat ovat 1960-luvulta ja uusimmat 2000-luvulta. Tutkimusaiheesta esitetään edelleen monia teorioita ja uudemmat tutkijat ovat ottaneet teoriasta vaikutteita, ja kehittäneet sitä edelleen (Convey & Clark 2003, 455 – 456). Parempi ymmärrys erilaisista vaiheista voi parantaa opettajien koulutusta, ja suoranaisesti myöhemmin lasten koulunkäyntiä. (Christensen ym. 1983, 11.)

Uudemmat tutkimukset ovat antaneet myös tutkimustuloksia, jotka kyseenalaistavat jatkuvuusmallin. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 264.) On esitetty, että ammatillinen kehitys tulisi nähdä elinikäisenä oppimisprosessina eikä vaiheita sisältävänä ketjuna. (Järvinen ym. 1995; Kelchtermans & Vandenberghe 1994). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi voi olla osittain vaiheittainen, epäyhtenäinen ja katkonainen. (Järvinen 1999, 259 – 264). Opettajat muistavat myös omat kokemuksensa oppilaina ja omilla kokemuksilla on vaikutusta opettajuuteen; omat muistot ja kokemukset vaikuttavat jonkun verran esimerkiksi odotuksiin ja käyttäytymiseen opetustilanteissa. (Fuller & Bown 1975, 36).

Eri teorioissa on eri määrä vaiheita, esimerkiksi Fesslerin ja Christensenin (1987) teoriat erottivat kahdeksan vaihetta: esivaihe, induktiovaihe, pätevyuden rakentamisvaihe, innostuksen kasvaminen ja kehittyminen, uraan pettyminen ja turhautuminen, vakausvaihe, uran rentoutumis- ja lopetusvaihe sekä uran päättäminen. Griffionen (1980) vaiheteoria pohjautuu Fullerin ja Bownin (1975) teoriaan, mutta hän lisäsi yhden vaiheen, missä opettajan huoli kohdistuu omaan vaikuttavuuteen koulupolitiikassa ja kouluyhteisön asioissa. (Tartwijk ym. 2017, 821.)

Eri vaiheteorioista on löydettävissä tiettyjä samankaltaisuuksia, mutta myös eroja. Vaiheteorioissa erottuvat eri vaiheet on jaettu esimerkiksi sen perusteella, mihin asioihin opettaja kiinnittää eniten

huomiotaan ja mikä vie hänen energiaansa. Teorioissa opettajan työura on jaettu myös alkuvuosiin, keskivuosiin sekä myöhempään työvuosiin. (Christensen, Burke, Fessler & Hagstrom 1983, 9 – 10).

Työuran alun opettajia on kuvattu epävarmoiksi, joustamattomiksi ja kirjallisuuteen tukeutuvina eli sisältöorientoituneina. Kun opettajat saavuttavat uran keskivaiheen, heidän tyypillisiksi piirteiksi on kuvattu pysyvyyttä ja syvempää ammatillista sitoutuneisuutta, ja lopulta viimeisessä vaiheessa myös itsevarmuutta, pätevyyttä ja tyytyväisyyttä. Opettajien ammatillista kasvua on verrattu myös aikuisten ihmisten kehityksestä muodostettuihin teorioihin. (Christensen 1983, 22).

Maskit (2011) on nimennyt kolme tekijää, jotka vaikuttavat opettajan ammatilliseen kasvuun. (Sammons ym. 2007) taas on ehdottanut, että erilaisia vaiheita kuvataan sen mukaan, miten paljon opettajalla on työkokemusta. Hubermanin (1992) tutkimustyö perustuu elämänkaariperspektiiviin, ja hänen mallissa opettajan ura on jaettu kehitysvaiheisiin, jotka perustuvat opetusvuosiin. (Järvinen 1999, 264). Opettajan kehitysprosessimallissa uran aloitusvaihe ja siitä irtautuminen ovat luonnollisesti sidoksissa uravuosiin, mutta mallissa kuvatut muut kehitysteemat eivät. Nykyään yhä useammin opettajan työ on epäjatkuvaa, voi sisältää lyhyitä työkaksoja ja työttömyyttäkin, joten ammatillisen kehityksen profiilit voivat muodostua opettajilla erilaisiksi. (Järvinen 1999, 269). Kasvattajan kehitysprosessin tukemisesta puhuttaessa on tärkeää nostaa esiin myös organisaatioympäristö, jossa opettaja työskentelee. (Järvinen 1999, 271).

Teoriamalleissa on löydettävissä erilaisia alaryhmiä. (Sammons ym. 2007) mukaan ensimmäinen vaihe on neljän vuoden sitoutumisvaihe, josta on ehdotettu kaksi erilaista opettajaryhmää, jotka eroavat toisistaan toimintansa perusteella. On tärkeää painottaa, että teoriat eivät tarkoita sitä, että kaikki opettajat käyvät samat vaiheet läpi tietyssä määritellyssä järjestyksessä. Opettajilla voi olla myös täysin vastakkaisia kokemuksia samoissa uran vaiheissa ja vaiheet voivat olla päällekkäisiä. Kokemusten moninaisuus kertoo siitä, että ammatillinen kehittyminen on jokaiselle henkilökohtainen ja yksilöllinen prosessi. Prosessi ei ole välttämättä niin yksinkertainen tai yleistettävissä kuin teorioista voi saada käsityksen. Kaikki opettajan kehityksestä luoduista malleista eivät pääty opettajan jäämiseen eläkkeelle, osa niistä ulottuu myös eläkeikään, ja opettajat käsittelevät opettajuuttaan myös työuran päätyttyä. (Tartwijk ym. 2017, 1 – 5).

Maskitin (2011) mukaan osa opettajan kehityksen vaihemalleista keskittyy suoraviivaiseen etenemiseen ja siirtymiseen ammatillisessa kehittämisessä. Tämänkaltaisissa vaihemalleissa kuvataan jatkuvaa ja pysyvää opettajien kykyjen ja pätevyyden parantumista. Toisenlaisissa malleissa taas kuvataan ylä- ja alamäkiä ammatillisessa kehittämisessä, kertausta tietyissä prosesseissa, etenemistä tai vetäytymistä. Vaiheteorioissa on oleellisia ja merkittäviä eroja. Sekä lineaarisissa että

jälkimmäisenä mainituissa malleissa korostetaan, että myös yksilölliset tekijät vaikuttavat kehityksen kulkuun. Yksilöllisistä tekijöistä mainitaan esimerkiksi luonteenpiirteet, työympäristö, työkokemus ja ikä. Ammatillinen kehittyminen on lopulta henkilökohtainen prosessi, johon vaikuttavat useat eri tekijät. Huberman (1993) on todennut, että ammatillisen työuran matka ei ole suoraviivainen, ennustettavissa tai samanlainen, vaan usein itse asiassa selittämätön. Mielestäni tämä näkökanta tekee eri opettajien urasta entistä kiinnostavampia, sillä ne voivat olla erilaisia.

4. Fullerin ja Bownin ammattitaidon kehittymisen vaiheteoria

Kuuluisin, arvostettu ja yksi vanhimmista vaiheteorioista lienee Fullerin ja Bownin kolmivaiheinen vaiheteoria (Tartwijk et al. 2017), joka on tutkimuksessani pohjateorian roolissa. Vaiheteoria kuvaa opettajien ammatillista kasvua opettajaksi kolmen vaiheen muodossa, jossa eri opettajilla on erilaisia huolia. Vaihemallin alussa kuvataan uraansa aloittelevaa opettajaa, joka kohtaa alussa tietynlaisia huolia. Uran edetessä opettajan huolet opetukseen liittyen muuttuvat. Useat myöhemmät vaiheteoriat opettajan kehityksestä on rakennettu tämän teorian pohjalta. Fuller on tehnyt urauurtavaa empiiristä tutkimusta opettajien kehitykseen liittyen; hän on julkaissut 1960- ja 1970-lukujen aikana useita julkaisuja opettajaksi kasvamisen prosessista. (Tartwijk ym. 2017, 1 -2). Teoria on käynyt läpi lukuisia muutoksia; alun perin (Fuller, Pilgrim, & Freeland 1967) ehdottivat teoriaan kuutta vaihetta. Vuonna 1969, jatkuneen tutkimuksen myötä, teoriaan muotoutui pysyvästi kolme vaihetta. Teorian suosiota ja kestävyyttä tutkimuskentällä on perusteltu sen eleganssilla ja selkeällä tavalla kuvata ulkoapäin opettajien kehittymistä. Lisäksi, useat alan ammattilaiset ovat huomioineet samanlaisia havaintoja opettajien kehityksessä, mikä on lisännyt teorian uskottavuutta. (Conway & Clark 2003, 466 – 467).

Fuller ja Bown (1969, 1975) määrittivät kolme vaihetta, jotka kuvaavat opettajaksi kasvamisen prosessissa. Teoria opettajien kehityksestä perustuu analyysiin, jossa vaikuttavat kolme erilaista näkökulmaa opettamiseen. Nämä tekijät etenemisjärjestyksessä ovat: opettajaa itseään koskevat asiat, tehtäviä koskevat asiat ja viimeisenä oppilaisiin ja opetuksen vaikutukseen liittyvät asiat. (Convey & Clark 2003, 465.) Teorian mukaan opettaja kiinnittää uran eri vaiheissa huomionsa ja energiansa erilaisiin asioihin. Alla oleva kuvio kuvaa vaiheteorian vaihteita sekä niissä ilmeneviä opettajien huolenaiheita. Vaiheet etenevät nuolen osoittamaan suuntaan, alhaalta ylöspäin.



Kuvio 1 Fullerin ja Bownin (1975) vaiheteoriaa kuvaava kuvio opettajien ammatillisista kehitystehtävistä

Vaiheet ovat yksilöllisiä ja opettajat kehittyvät yksilöllisesti niiden suhteen. Yksi syy, miksi valitsin tämän teorian työlleni, onkin se, että uskon itse näiden vaiheiden paikkansa pitävyyteen. On kuitenkin hyvä kyseenalaistaa teoriaa ja testata sitä haastatteluiden avulla. Haluan tutkia ja selvittää, ovatko haastattelemieni opettajien kokemukset ja vastaukset samansuuntaisia tämän vaiheteoriamallin kanssa.

4.1 Selviytymisvaihe

Ensimmäiseksi vaiheeksi opettajien kehityksessä Fuller ja Bown (1975) määrittivät vaiheen, jossa opettajat pyrkivät selviytymään (*survival*) työstään. Ennen kuin opettajat ovat aloittaneet kunnolla opettajan työn, heidän suurin huolenaiheensa kohdistuu omaan prosessiin opiskelijana. He ajattelevat asiaa vielä opiskelijan näkökulmasta, eivät opettajan. (Tartwijk ym. 2017, 2). Opettajan huoli kohdistuu omaan riittävyyteen ja selviytymiseen työstä. Huolenaiheita voivat olla esimerkiksi luokanhallinta ja se, että olisi pidetty oppilaiden keskuudessa. Selviytymisvaiheessa huolenaiheena ovat omat tunteet ja tunteet.; opettaja muistaa hyvin saamansa kehuja sekä epäonnistumisensa, ja tuntee olevansa jatkuvasti jonkinasteisen arvostelun ja arvioinnin kohteena. (Fuller & Bown 1975,

37). Selviytymisvaihetta on kuvattu emotionaalisesti kuormittavaksi. (Tartwijk ym. 2017, 2) Teorian mukaan noviisiopettajat ovat eniten huolissaan työpäivien läpiviemisestä ja niistä suoriutumisesta.

Noviisiopettajista kirjoitettu kirjallisuus koski usein erilaisia haasteita, mentorointia ja tuen tarvetta, ja viittasi siihen, että työelämään siirtyminen ole helppoa. Watts (1980) on kuvaillut nuorien opettajien kamppailevan henkilökohtaisen ja ammatillisen pätevyyden kanssa. Jotkut tutkijat ovat osoittaneet, että tärkeimpänä he pitävät oppilaiden kunnioitusta ja hyväksyntää. (Christensen ym. 1983, 9.)

Opettajilta vaaditaan heti työuran alussa sellaisia tietoja ja kykyjä, jotka heillä olisi mahdollisuus omaksua vain tekemällä opettajan työtä. (Jokinen & Sarja 2006, 187). Vaatimukset työelämässä ovat suuret, vaikka opetuskokemusta ei ole ehtinyt kertyä aloitteleville opettajille välttämättä paljoakaan. Työyhteisön tulisi ymmärtää, että noviisiopettajilla on työssä enemmän haasteita kuin kokeneilla opettajilla. (Cantell 2011, 90.) Aloittelevat opettajat tuntevat usein epäonnistuvansa ja kokevat tilanteet vaikeiksi. (Colbert & Wolfe 1992, 193.) Marshall ym. (1990) mukaan noviisiopettajien täytyy selviytyä ensimmäisestä vuodesta kyetäkseen keskittymään tärkeisiin asioihin, kuten pidemmän aikavälin suunnitteluun, oppilaiden tavoitteisiin ja oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin. Heidän mukaansa on tärkeää, että noviisiopettaja pystyy ohittamaan selviytymisvaiheen ja siirtymään ammatillisesti seuraavalle, vakiintuneemmalle tasolle omassa ammatillisessa kehityksessään. (Marshall ym. 1990, 25 – 35).

4.2 Tehtäväorientoitunut vaihe

Toisessa vaiheessa opettajat ovat teorian mukaan tehtäväorientoituneita. Haaste kohdistuu työhön liittyviin asioihin, tehtäviin sekä ajankäyttöön. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa opettajan keskittyminen ja yleinen huoli ovat siinä, että suoriutuisi työstä hyvin. (Tartwijk ym. 2017, 2.) Toisessa vaiheessa huolenaiheet kohdistuvat enimmäkseen erilaisiin opetustilanteisiin. Kyseisessä vaiheessa ahdistusta ja huolta opettajalle saattavat aiheuttaa esimerkiksi suuri oppilasmäärä, työhön liittyvät tehtävät ja hoidettavat asiat, ajanpuutteen ja kiireen tuoma paine, joustamattomat tilanteet, materiaalien puute sekä muut opetuksen sisältöön liittyvät asiat. Näihin asioihin liittyvä turhautuminen ilmenee opettajilla juuri opetustilanteessa. Opettajat tietävät mitä tekevät ja löytävät tyytyväisyyden työhön. (Fuller & Bown 1975, 37).

4.3 Opettajan toiminnan vaikutuksen huomioimiseen keskittyvä vaihe

Kolmas vaihe, vaikuttamisen vaihe sisältää pääimmäisenä opettajan huolen oppilaidensa oppimisesta ja hyvinvoinnista. Vaihe eroaa melko paljon aiemmista vaiheista. Viimeisessä vaiheessa huoli ei ole niin emotionaalisesti väritynyttä. Opettajilla on jo tilaa ajatella parasta pedagogista lähestymistapaa. Opettajille on muodostunut pysyviä rutiineja, mutta he myös kestävät muutosta. He ovat vastaanottavaisia ottamaan palautetta vastaan. Suurin huolenaihe on heidän oma vaikutuksensa oppilaisiin. Vasta nyt he pystyvät kunnolla miettimään tapoja, joilla kannustaa oppilaita oppimaan ja pystyvät siirtämään päähuomion oppilaisiin ja opetuksen vaikutukseen liittyviin asioihin. (Tartwijk ym. 2017, 2). He voivat myös tulla seurausorientoituneeksi, ja olla huolissaan eniten siitä, miten vaikuttavat oppilaisiinsa. Tässä vaiheessa opettajat voivat olla myös herkkiä heihin kohdistuvaan palautteeseen. (Fuller & Bown 1975, 37). Eksperttiopettajat tunnistavat tärkeät tilanteet opetuksessa vähemmän kokemusta omaavia nopeammin ja paremmin. (Tartwijk ym. 2017, 7.)

5. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia eroja tai yhtäläisyyksiä ilmenee luokanopettajana pitkään työskennelleiden opettajien kuvaamissa uran eri vaiheissa ja opettajien ammatillisissa näkemyksissä. Tutkimus pyrkii myös selvittämään, missä määrin kolmivaiheisen vaiheteorian vaiheet nähtävissä opettajien oman ammatillisen kehittymisen kuvailussa.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää luokanopettajien eri uravaiheissa kokemia ammatillisia haasteita. Kohdennetummin tutkimustehtävä voidaan ilmaista seuraavan kolmiosaisen kysymyksen avulla: miten opettajien kokemat ammatilliset haasteet näyttäytyvät Fullerin ja Bownin (1969, 1975) teorian valossa opettajauran i) alkuvaiheessa ii) vakiintumisen vaiheessa, ja iii) uran myöhemmässä vaiheessa?

5.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelu soveltui käsitysten selvittämiseen, sillä haastattelutilanne mahdollistaa esimerkiksi tarvittaessa kysymysten tai vastausten tarkennuksen. Ammatillisten näkemysten selvittäminen voi olla haastavaa, sillä kyse on ajanjaksojen ja näkemysten muuttumisesta pitkän aikavälin aikana. Ammatillinen kehittyminen ja ammatilliset näkemykset ovat laajoja, päällekkäisiä ja vaihtelevia asioita ja jaksoja, joten kysymyksiin saattaa olla vaikea vastata lyhyesti ja ytimekkäästi. Tämän vuoksi esimerkiksi lomakehaastattelu olisi saattanut antaa suppeaa ja vähäistä tietoa näkemyksistä. Kiireetön, kahdenkeskinen haastattelutilanne tuntui parhaalta vaihtoehdolta tutkimukseen. Tutkija pyrkii kysymään tarkoin etukäteen harkittuja kysymyksiä, joilla pyritään saamaan tutkituista irti

tutkimusongelmaa koskevaa tietoa. Tutkimushaastattelut rakentuvat säännönmukaiseen keskusteluun, joka rakentuu haastattelijan kysymysten ja haastateltavan vastausten varaan, näin he yhdessä rakentavat haastattelutilanteen. Haastattelija usein kiittää haastateltavan vastauksen minimipalautteen avulla ja tuo sen avulla esiin, että vastaus on riittävä. (Ruusuvuori ym. 2010, 269).

Haastatteluissa edettiin haastattelurungon (liite 2) mukaan uran alkuaajoista lähtien tämän hetkiseen uran vaiheeseen. Haastattelurunko jaettiin Fullerin ja Bownin vaiheteorian mukaan kolmeen osaan luokanopettajien työvuosien mukaan: työvuodet 0-5, 2. työvuodet 5-10 sekä työkokemus yli viisitoista vuotta. Yksilöhaastattelu sopi menetelmäksi, sillä tutkimuksessa haluttiin vastauksia haastavista tilanteista ja kokemuksista. Ryhmähaastatteluna toteutettu haastattelu olisi saattanut vaikuttaa opettajien vastauksiin niin, ettei ryhmässä olisi kerrottu haasteista välttämättä yhtä avoimesti. Teemahaastattelussa haastattelukysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä tai muotoa. Tutkija on määritellyt teema-alueen, josta hän esittää kysymyksiä ja oleellista on, että kaikki aihealueet käydään läpi. Aiheiden käsittelyn järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastatteluissa. (Eskola & Vastamäki 2007, 27 – 28).

5.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat kahdeksan Länsi-Suomessa työskentelevää luokanopettajaa, joilla oli työkokemusta opetustyöstä yli viisitoista vuotta. Sukupuolijakauma pyrittiin ottamaan huomioon niin, että tutkimukseen päätettiin hankkia yhtä monta miestä ja naista, missä myös onnistuttiin; haastatelluista neljä oli naisopettajaa ja neljä miesopettajaa kolmesta eri koulusta. Opettajista viisi työskenteli haastatteluhetkellä yhtenäiskoulussa ja kolme alakoulussa. Kohdejoukko valikoitui tuntemistani luokanopettajista, joilta kaikilta varmistettiin, että heillä oli työkokemusta vaadittava määrä tutkimusta varten. Tutkitut olivat entuudestaan tuttuja, mikä saattoi helpottaa ja nopeuttaa tutkittujen hankkimista sekä sitä kautta vauhdittaa tutkimuksen edistymistä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta otoksesta, eli tutkitut valitaan tutkijan asettamien kriteereiden pohjalta. Tutkittavia voidaan etsiä jo olemassa olevien kontaktien avulla. (Menetelmäopetuksen tietovaranto 2013). Yksityiskohtaisemmat tiedot haastatelluista esitellään alla olevassa taulukossa.

Taulukko 1: Tutkitut opettajat

koehenkilö	työkokemus	sukupuoli	työtehtävä	kouluaste
H1	29v	mies	luokanopettaja, koulunjohtaja	alakoulu
H2	22v	nainen	luokanopettaja	yhtenäiskoulu
H3	24v	nainen	luokanopettaja, aineenopettaja	yhtenäiskoulu
H4	23v	mies	luokanopettaja, toiminut urallaan myös koulunjohtajana.	alakoulu
H5	15v	nainen	luokanopettaja, aineenopettaja, toiminut urallaan myös koulunjohtajana.	yhtenäiskoulu
H6	15v	nainen	luokanopettaja, erityisopettaja, vararehtori	yhtenäiskoulu
H7	17v	mies	luokanopettaja, aineenopettaja, toiminut urallaan myös vararehtorina.	yhtenäiskoulu
H8	33v	mies	luokanopettaja, koulunjohtaja	alakoulu

Haastatteluista sovittiin opettajien kanssa sekä kouluilla kasvotusten että sähköpostin kautta. Lähes kaikki kysytyt opettajat suostuivat haastatteluun ja vain muutama opettaja jätti vastaamatta sähköpostiin. Kaikkien koulujen rehtoreilta hankittiin tutkimusluvat. Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2017 opettajien työpaikoilla rauhallisissa ympäristöissä, tyhjiä luokkahuoneissa tai kokoustiloissa, joissa ei ollut muita ihmisiä eikä häiriötekijöitä. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja hyvähenkisiä. Opettajien kanssa oli sovittu, että haastatteluun on hyvä varata aikaa 60-90 minuuttia.

Haastattelut äänitettiin tietokoneella sekä puhelimella, mistä oli sovittu opettajien kanssa ennen haastatteluja. Haastatellut tiesivät ennen haastattelua, että haastattelussa kysytään heidän ammatillisten näkemystensä muuttumisesta työuran aikana ja yleisesti työuran eri vaiheista. Ennen haastatteluja heille kerrottiin haastattelun jakautumisesta kolmeen eri osioon uran eri vaiheista. Haastatellut saivat vapaasti vastata kysymyksiin ja haastattelukysymysten esittäjä pyrki puhumaan tilanteessa mahdollisimman vähän ja olemaan neutraali myös muulla käytöksellään kuten ilmeillä, eleillä ja äänensävyillä. Tutkittaville annettiin niin paljon aikaa vastata kuin he tarvitsivat. Haastattelumenetelmänä käytettiin temahaastatteluna. Haastattelussa edettiin haastattelurungon mukaisesti (liite 2) uran alkuvaiheista aloittaen ja edeten siitä järjestyksessä uran myöhempiin vaiheisiin. Tarvittaessa heille esitettiin tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastatteluiden kesto vaihteli 20-40 minuutin välillä.

Kaikki haastatellut olivat olleet opettajana vähintään kahdessa eri koulussa, moni useammassa. Heillä oli työkokemusta useilla eri luokka-asteilla opettamisesta. Osalla opettajista oli myös kokemusta koulunjohtajan tai vararehtorin tehtävistä. Otokseen valikoituivat kyseiset opettajat siitä syystä, että valittujen opettajat ajateltiin osaavien kuvata opettajaksi kasvamisen prosessia pidemmältä aikaväliltä ja pystyvän nähdä uransa sisältämät erilaiset vaiheet. Vähemmän työkokemusta omaavan opettajan olisi luultavasti vaikeampi kuvata omaa ammatillista prosessiaan ja eri vaiheiden haasteita. Haasteellisimmaksi haastatteluissa opettajat kokivat monien vuosien takaisen asioiden muistamisen sekä sen, että ura täytyi ajatella tiettyinä vuosijaksoina. Yksi heistä mainitsikin, ettei työura ole työvuosien mukaan menevä siirtymäkohtia täynnä oleva etenevä jana, vaan vaihteleva, monitahoinen ja pitkä prosessi, joka sisältää myös takapakkeja. On mahdollista, että opettajat saattoivat muistaa monien vuosien takaisia asioita väärin tai he olivat unohtaneet ne todelliset tunteet ja näkemykset, joita he olivat kokeneet tietyissä vaiheissa. Uran ensimmäisestä vuodesta esimerkiksi oli kulunut kaikilla jo 14-32 vuotta. On myös mahdollista, että kaikki eivät halunneet tai viitsineet kertoa esimerkiksi uransa vaikeimmista, henkilökohtaisimmista ja haastavimmista asioista ja jättivät jotain kertomatta.

Tutkitut pyrkivät jo ennen kysymyksiin vastaamista ja haastatteluiden aikana pääsemään jonkinlaiseen käsitykseen tilanteen luonteesta ja erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan erilaista tutkimusaineistoa. Usein haastatellut esimerkiksi näyttävät soveltavan vapaamuotoiseen yksilöhaastattelutilanteeseen jonkinlaista sovellettua ”terapiatilanteen” kehystä. Puhuttaessa teemahaastatteluun perustuvista tutkimuksista, voidaan todeta, että yksilö ei vastaa yhteenkään kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mihin kysymyksillä pyritään, tai siitä, mitä tutkimus käsittelee, ja mitkä ovat tutkimusaiheen kannalta oleellisia asioita. Tällaiset tulkintamallit ja tutkimusaiheenmäärittelyt orientoivat haastateltavaa. Tämän näkee erityisen hyvin juuri strukturoimattomassa teemahaastattelussa, jossa haastateltavat päättävät mitä he kertovat ja mitä jättävät kertomatta. Jos haastattelijä kysyy jotain yllättävää, haastateltu joutuu aina uudestaan miettimään, mihin haastattelijä pyrkii kysymyksellään ja vastaa tekemänsä tulkinnan pohjalta. Tieteellisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkimuksessa käsiteltävä ydinkysymys ei ole suoraan havainnoitavissa. Havainnot ovat niitä, mitä kyetään näkemään tai kuulemaan, ja niitä voidaan käyttää johtolankoina sekä todisteena tutkimustuloksia esitettäessä. (Alasuutari 2014, 151 – 155). Haastattelutilanne saattaa myös olla sen verran uusi ja erilainen tilanne, ettei siinä hetkessä muista kaikkea oleellista, mitä olisi hyvä sanoa. Haastattelutilanteessa opettajat osasivat vastata kaikkiin kysymyksen. Vain muutaman kerran opettajat sanoivat aluksi, etteivät osaa sanoa, tai eivät

ole varmoja jostain asioista. Tutkittuja ei ohjattu vastaamaan kysymyksiin tiettyyn suuntaan; Haastattelut antoivat tutkituille vapauksia puhua rehellisesti työurastaan ja sen vaikeistakin vaiheista.

5.4 Aineiston analyysi

Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena tehden teoriasidonnaisen sisällönanalyysin. Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on oleellinen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 17.) Teoriaksi valikoitui Fullerin ja Bownin vaiheteoria, joka vaikutti sopivalta tähän tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti yhteen. (Hakala 2007, 22.)

Taito ajatella ja problematisoida tutkimustehtävä on tutkimuksen kulmakivi; kyse on tutkimuksen johtoajatuksen, idean, juonen ja logiikan ymmärtämisestä ja kyvystä rajata, jäsentää sekä muotoilla tutkimusongelma. (Pihlaja 2001, 7). Teoriasta saadaan tärkeitä käsitteitä ja tutkittavan todellisuuden jäsentämisen tapoja. Se ohjaa uuden tiedon etsintää ja erittelyä ja samalla selittää ja tulkitsee todellisuutta. Teoria voi parhaimmillaan synnyttää uusia ideoita ja osoittaa tiettyjen asioiden yhteenkuuluvuuden. Teoria on täsmällistä jonkin ilmiön tai asian selittämistä, tulkintaa, erittelyä ja ymmärtämistä. Tutkimuksen teoria voidaan nähdä viitekehyksenä kohdeilmiötä koskevasta tieteellisestä keskustelusta, mutta myös oletuksena, hypoteesina tai väitteenä. (Pihlaja 2001, 45). Tutkimusongelma, tutkimuksen tavoite ja tutkimusaineisto osoittavat käytettävän tutkimusmenetelmän. Tutkimus on sidoksissa aineistoon ja se on vuoropuhelua ja keskustelua tutkijan ja aineiston välillä. Hankittua aineistoa teemoitellaan, ryhmitellään ja luokitellaan ja aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. (Pihlaja 2001, 54 – 57).

Analyysin loppuvaiheessa tuodaan analyysia ohjaavaksi ajatukseksi valmis teoria. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat niin aineistolähtöisyys kuin valmis malli. Tutkija yhdistelee näitä toisiinsa, pakolla, puolipakolla, välillä luovastikin. Valmiiseen teoriaan ja malliin aineiston sijoittaminen ei ole aina yksinkertaista ja helppoa, mutta ratkaisuja täytyy tehdä, että pystytään vastaamaan tutkimusongelmiin. Tulosten raportointi lopuksi on teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo aiemmin tiedettyinä. Kategoriat auttavat saamaan selkeän ja helpommin ymmärrettävän kokonaiskuvan haasteiden moninaisuudesta. Lisäksi se selkeyttää tutkimuksen tuloksia tutkijalle itselleen sekä myöhemmin lukijalle. Mainittujen haasteiden tulkinta perustuu tekemääni tulkintaan aineistosta, tutkijan tulkinta on aina oleellisessa osassa aineistolähtöisessä analyysissä.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin kirjoittamalla haastattelut tietokoneelle. Aineisto litteroitiin sanasta sanaan tarkasti, eikä mitään haastatteluissa mainittua jätetty pois. Seuraavaksi aineisto koodattiin, eli haastattelujen vastauksista etsittiin vain kaikki tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Litteraatio ei kuitenkaan koskaan tavoita alkuperäistä puhetilannetta eikä kykene vangitsemaan sen kaikkia verbaalisia ja ei-verbaalisia nyansseja. Se on ennemminkin tutkijan tekemien valintojen ja havaintojen tuote ja sellaisena epätäydellinen. Aineiston purkamista koskevat ratkaisut heijastavat tutkijan oletuksia ja teoreettista esiyymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja siitä millä tasolla, ja miten tutkimusongelmaa on mielekästä lähestyä. (Nikander 2010, 433).

Luokittelu eli koodaus vaatii aineiston läpilukemista useita kertoja. Koodaus toteutettiin loogisessa järjestyksessä edeten työvuosista 0-5 eteenpäin. Aineistosta koodattiin vain koetut haasteet. Kun haasteet oli löydetty, niistä alettiin muodostaa ala- ja yläluokkia sen mukaan, miten merkittävästä huolenaiheesta oli kyse, eli miten monta kertaa kyseinen asia oli aineistossa mainittu. Luokista pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeät niin, että lukija saisi mahdollisimman hyvän käsityksen haasteista ja niiden painostuksista. Luokat muodostuivat melko helposti, sillä useat tutkitut olivat maininneet samansuuntaisia asioita. Vaihe oli kuitenkin paljon aikaa vievä ja luokkien nimet vaihtelivat useaan kertaan ennen, kun lopulliset luokat saatiin muodostettua. Haasteita luokiteltiin jokaisessa vaiheessa omanaan, esimerkiksi noviisivaiheen haasteet omana ryhmänään ja muut kaksi vaihetta omanaan.

Jokaisen haasteen kohdalle kirjoitettiin, mitä osa-aluetta haaste koski ja osa-alueet koodattiin eri värein merkitsemällä. Kun haasteet oli nimetty, alettiin niille pohtia sopivia otsikoita ja yläluokkia, kuten *epävarmuuden kokeminen ja työhön ja työyhteisöön sisäänpääsy*. Jokainen haaste sijoitettiin jonkun yläluokan alle, jonka jälkeen pohdittiin, montako alaluokkaa haasteista on mielekästä jakaa. Alaluokkia muodostui yläluokkien alle 2-5. Alaluokkia jaettiin sen mukaan, mikä oli tarpeellista, ei ole esimerkiksi mielekästä tehdä alaluokkaa, johon tulisi vain kaksi mainintaa. Toisaalta, jos alaluokkaan on tulossa esimerkiksi kuusikymmentä mainintaa, on hyvä pohtia, saisiko alaluokkaa jaettua kahteen erilliseen alaluokkaan. Alaluokkien tekeminen tarkensi haasteita. Esimerkiksi yksi iso alaluokka ”ajankäyttö”, ei välttämättä kertoisi paljon siitä, mikä todellinen haaste on ollut. Haasteiden määrät laskettiin useaan kertaan, joten aineiston analyysia voidaan pitää luotettavana. Ala- ja yläluokat, mainintojen määrät sekä tutkittujen koodit merkittiin taulukoihin, jotka esitellään tulososassa. Taulukoilla (ks. taulukot 2-11) haluttiin selkeyttää tulosten esittämistä.

Teoriasidonnainen analyysi on yksi laadullisen tutkimuksen kolmesta aineistomuodosta. Tutkimusaineistoni koostuu kahdeksasta haastattelusta, joista olen etsinyt vastauksia tutkimuskysymyksiini. Teoria voi toimia apuna analyysin eteenpäin viemisessä. Teoriasidonnaisessa

analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Aluksi aineiston analyysivaiheessa edetään aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 116 – 120).

Aineiston analyysi perustuu tutkijan tekemään tulkintaan, mikä on oleellisessa osassa sisällönanalyysissä. Tutkija yhdistelee ja luokittelee aineistoa pakolla, puolipakolla, välillä luovastikin. Valmiiseen teoriaan ja malliin aineiston yhdistäminen ei ole aina yksinkertaista ja helppoa, mutta ratkaisuja täytyy kyetä tekemään saadakseen vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117 – 120). Teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa voidaan ajatella olevan *teoriasidonnaisen* tutkimuksen, jossa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. Tutkija voi myös tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99).

5.5 Tutkimuseettiset seikat ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta tehdessä on otettu huomioon tutkimuseettiset seikat ja pyritty koko tutkimuksen kirjoittamisen ajan luotettavan tutkimuksen työstämiseen. Tutkimuseettisesti tutkimus täyttäneen hyvin vaaditut kriteerit. Luotettavuus näin pienelle tutkimukselle on hyvä, vaikka laajempi tutkimus olisi paremmin yleistettävissä. Aineiston analyysivaiheessa aineisto on käyty tarkasti läpi eikä usko, että aineistosta on jäänyt huomaamatta oleellisia asioita. Kaikki aineistosta löydetty haasteet sijoittuvat luontevasti eri luokkiin ja aineistoa on pyritty käyttämään mahdollisimman hyvin hyödyksi.

Ennen haastatteluja koulujen rehtoreilta hankittiin tutkimusluvut. Haastatteluun vapaaehtoisesti suostuneille opettajille kerrottiin haastattelun toteutuksesta ja tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan käyttämällä monipuolisesti lähteitä, niin suomalaisia kuin kansainvälisiä. Pohdintaosuudessa tutkimustuloksia on pohdittu eri näkökulmista.

Aineiston analyysi on tutkijan vastuulla ja tutkijoiden tulkinnat saattavat olla erilaisia. Tutkimuksen tekijä on laajasti perehtynyt tutkimusaiheeseen ja on tutkimuksensa asiantuntija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 130). Painotan, että aineisto on suppea, koostuen kahdeksan haastatellun henkilön vastauksista, joten laajoja yleistysten vetäminen tutkimustuloksista ei ole tarpeellista. Tulokset kertovat suuntaa

luokanopettajien haasteista uran eri vaiheissa. Laajemmassa, tai eri henkilöille toteutetussa tutkimuksessa olisi voinut selvittää erilaisia huolenaiheita, joita tämän otannan kautta ei noussut esille. Ihmiset kokevat eri asiat haasteena, joten yhden opettajan mainitsema haaste, ei välttämättä ole ollut haaste toisen opettajan mielestä, vaikka he olisivat työskennelleet samassa työyhteisössä.

Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista, kuten yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä. Muiden tutkijoiden työ ja saavutukset tulee ottaa asianmukaisesti huomioon, omat tutkimustulokset tulee esittää oikeassa valossa sekä lisäksi tulee kunnioittaa tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatetta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 130). Tutkimus on toteutettu huolellisesti ja kaikki löydetyt tulokset on esitelty. Tutkimuksessa on pyritty riittävään kriittisyyteen, jonka vuoksi täytyy todeta, että tuloksia ei voida yleistää aineiston suppean määrän ja sisällönanalyysin tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Haastatteluaineisto on muutettu tekstimuotoon analysoitavaksi, ja kun tunnisteiden säilyttäminen aineistossa ei ole välttämätöntä analyysille, aineistoista on poistettu tunnistetiedot ja aineisto on anonymisoitu. (Nikander ym. 2010, 452).

6. Tulokset

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimustehtävien suunnassa Fullerin & Bownin (1969, 1975) vaiheteoriaan nojaten. Analyysin perusteella muodostettiin ylä- ja alaluokkia opettajien eri vaiheissa kokemista haasteista. Seuraavissa luvuissa esitellään opettajien kokemia haasteita uran alkuaajoista alkaen ja edeten uran myöhempisiin vaiheisiin.

6.1 Noviisiopettajien ammatilliset näkemykset

Analyysin perusteella noviisiopettajien huolenaiheista muodostettiin kolme tulkinnallista yläluokkaa ja niille yhteensä kahdeksan alaluokkaa. Yläluokiksi muodostui *epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet, työyhteisöön ja työhön sisäänpääsy sekä työn kokeminen kuormittavana*. Näiden tulkintaluokkien alle muodostettiin alaluokkia, jotka kuvaavat tarkemmin asioita, joihin opettajien haaste on kohdistunut.

6.1.1 Epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet

Työuran alkuvaiheisiin liittyvät *epävarmuuden tai riittämättömyyden tunteet* leimasivat opettajien kokemuksia usein opettajien kertoessa alkuvuosista. Nämä tunteet esiintyivät selvästi enemmän uran alkuaikana kuin esimerkiksi uran keski- tai myöhemmässä vaiheessa. Opettajien kokema epävarmuus ja riittämättömyys ja sen voimakkuus uran alussa vaihtelivat. Osa opettajista oli hyvin epävarmoja, osa jonkun verran ja yksi ei mielestään lainkaan. Itsensä syyllistäminen nousi selkeästi esiin yhden opettajan vastauksissa. Molemmissa alaluokissa haaste ja huoli kohdistuu omaan itseen opettajana ja selviytymiseen. *Epävarmuuden kokemisella* tarkoitettiin opettajan kokemaa *epävarmuutta työssä pärjäämisestä ja epäilemistä omasta riittävydestä ja osaamisesta*. Opettajat esimerkiksi *syyllistivät itseään tai kyseenalaistivat omaa tekemistään*, miettivät toimivatko he oikein, ja onko vika heissä. Opettajat kokivat epävarmuutta, riittämättömyyttä sekä syyllisyyttä osaksi myös muissa uran vaiheissa, mutta alkuaikana selvästi enemmän.

Taulukko 2 Noviisiopettajien kokema epävarmuus

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Koki epävarmuutta omasta opettajuudestaan ja kyseenalaisti pärjäämistään työssä	-	2	5	1	1	1	13	-	23
Koki epävarmuutta opetuksesta	-	3	-	-	-	-	9	-	12
	-	5	5	1	1	1	22	-	35

Lähes kaikki haastatellut (7/8) olivat kokeneet uran alkuaikana voimakasta epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta omasta opettajuudestaan. He olivat epäilleet pärjäämistä opettajana ja soveltuvuutta ammattiin. Yksi opettajista oli epäillyt tehneensä jopa väärän uravalinnan. Opettajien epävarmuuden kokemisessa on eroja, mikä näkyy taulukossa tutkittujen mainintojen määrissä.

”Ensimmäisenä vuotena tosi, tosi paljon. Mä ihan vaihdoin työpaikkaakin sen takia, että mä halusin tietää, että onko musta opettajaksi.” H3

He epäilivät ja kyseenalaistivat työssä pärjäämistään. Vain yksi tutkituista ei maininnut kokeneensa epävarmuutta, vaan kertoi olleensa uransa alkuaikoina itsevarmempi kuin myöhemmässä vaiheessa opettajana.

”Olin ehkä silloin varmempi kuin nyt. Ihan oikeasti tuntui, että silloin jotenkin koulunpito oli paljon selkeämpää mitä nykypäivänä (..) Jotenkin oli sellainen kauhean varma olo, ne ensimmäiset viis vuotta, niin aika varma (..) Arvioin, että olin silloin varmempi itsestäni kuin tällä hetkellä (..) Ei ollut sellaista riittämättömyyden tunnetta. (..) pystyi keskittymään opettamiseen silloin 30 vuotta sitten, se opettaminen oli just se ykkösasia. Menin kouluun aamulla, pidin tunnit, opetin, mulle jäi kotitöitä, lähdin kotiin, se oli siinä”. H1

Uransa alkuaikana opettajat olivat pääasiallisesti huolissaan omasta opettajuudestaan ja työssä pärjäämisestä, kuin opetukseen liittyvistä seikoista.

”No, oikeastaan aika paljonki. Mun mielestä se pudotus niinku siitä mitä yliopistos oli opiskellu ja tehny ja oppinu, niin se hyppäys työelämään, se oli aika suuri” H5

Tutkituista vain kaksi mainitsi opettamisen haasteena. He olivat olleet epävarmoja ammatillisissa ratkaisuisaan opetustilanteissa ja miettineet toimintatapojensa toimivuutta. Tutkitut olivat pohtineet, miten saada oppilaat oppimaan perustaidot, epäilleet, saavatko he oppilaat oppimaan, osaavatko he opettaa riittävän hyvin, ja oppivatko oppilaat tarpeeksi. Yksi haastateltu kertoi olleensa huolissaan hyvistä oppilaista ja siitä, oppivatko he riittävästi. Hän oli miettinyt omia toimintatapojaan, ja sitä, eivätkö ne toimi, ja täytyisikö minun toimia toisin. Yksi opettajista mainitsi useaan kertaan syyllistäneensä itseään uran alkuaikana ja syyttäneensä itseään esimerkiksi luokanhallinnan ongelmista.

”Syyllistin. Kyllä mä syyllistin itseäni paljon ja oon aina ollut tosi kriittinen itselleni kaikessa tekemisessä.” H7

6.1.2 Työyhteisöön ja työtehtäviin sisäänkäyminen

Työyhteisöön ja työhön sisäänkäymisen alaluokiksi muodostettiin kolme luokkaa: *koulun käytännön asioiden oppiminen ja työyhteisöön sisäänkäyminen, vaikeus hahmottaa työn kokonaiskuva sekä liian vähäinen tuki tai heikko perehdytys työhön*. Tämä yläluokka nousi selkeästi esiin haastatteluissa noviisivaiheessa ja sai paljon mainintoja. Työyhteisöön ja työhön sisäänkäyminen sai haasteena eniten mainintoja noviisivaiheen luokista.

Taulukko 3 Noviisiopettajien haasteet työhön ja työyhteisöön sisäänkäymisessä

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Koulun käytännön asioiden oppiminen ja työyhteisöön sisäänkäyminen	-	2	3	6	1	4	1	1	18
Vaikeus hahmottaa työn kokonaiskuva	-	-	3	5	1	3	3	-	15
Liian vähäinen tuki tai heikko perehdytys työhön	2	-	1	3	-	1	10	1	18
	2	2	7	14	2	8	14	2	51

Tutkituista lähes kaikki (7/8) olivat kokeneet huolta ja haastetta koulun käytännön asioiden oppimisesta sekä työyhteisöön sisäänkäymisestä. Opettajat mainitsivat jännittäneensä koulun tapojen oppimista, uuteen kouluun menemistä, uusia ihmisiä, lukukausien alkua, ja sitä, miten lähtisi niissä toimimaan sekä yhteistyötä kollegojen kanssa. He kokivat epävarmuutta koulun käytännöistä ja huomasivat työelämässä, että opettajan rooliin kuului asioita, joihin ei ollut osannut varautua.

Opettajille ei ollut muodostunut rutiinia ja he kokivat perushuolta uusista työtehtävistä. Yksi opettaja kertoi, että hänellä oli alussa ollut näyttämistarve muille kollegoille. Työyhteisöön ja työhön sisäänpääsy oli haasteena osalla opettajista myös muissa uran vaiheissa, mutta syynä siihen, oli joko uusi työpaikka tai aseman muutos.

”Eniten ihan vaan sellaisen arkirutiinin sisään pääsemiseen jotenkin, että miten justin se koulu toimii ja miten ne muut opettajat siellä tavallaan ajattelivat ja miten niitten kanssa tavallaan tehtiin yhteistyötä ja ehkä sitten sellainen ihan oman päivän rytmittäminenkin tietyllä tavalla (..) muistan, että monta kertaa, kun meni välitunnilla opettajanhuoneeseen, niin sitten jotenkin, että mitähän mun niin kun oikeasti pitäisi tehdä. Sellaiseen tavallaan aika ulkoiseen huolehtimiseen meni paljon aikaa”. H6

”Vei useamman vuoden ennen, kun sitten pääsi ihan oikeasti sisälle siihen, että mitä se opettajan työ on (..) huomasi, että opettajan rooliin kuuluu paljon muutakin. Siihen ikään kuin sisään ajaminen vei aikaa”. H5

Suuri osa opettajista 5/8 koki, että työn kokonaiskuvaa oli vaikea hahmottaa uran alussa. He kertoivat, että he eivät hahmottaneet kokonaistilannetta ja kokonaisuuden haltuunotto vei energiaa. Tutkituista kolme kertoi, että suuri vastuu työssä oli yllättänyt heidät, eikä siihen ollut osannut varautua. Opettajista lähes kaikki 6/8 olivat sitä mieltä, että saivat liian vähän tukea tai huonon perehdytyksen. Haastatteluissa nousi esille kahdella haastatellulla esimerkiksi se, ettei opettajankoulutuslaitos ollut valmistanut opettajia riittävän hyvin työelämää varten.

”Ei osannut hahmottaa sellaista kokonaisuutta, mutta siinä pitkälti se, että multa ei vaadittu mitään OKL:ssa. Mulle sanottiin vain pelkkää hyvä, hyvä, hyvä joka ikinen harjoittelu ja jotenkin se väärästi kaikkea sitä kuvaa (..) jos joku olisi silloin multa ruvennut vaatimaan oikeasti ja pakottamaan ajattelemaan, niin siinä olisi ollut iso käänteentekijä ja vaikutus, ehkä jo siinä vaiheessa, että täytyi itse se oppia oman kokemuksen kautta (..) mihinkään mua ei ollut valmistettu millään tavalla, vaan itse piti ottaa selvää (..) ja sitten kun en saanut tukea, ei mistään, ei keneltäkään”. H7

6.1.3 Työn kokeminen kuormittavana

Alaluokiksi muodostui kaksi luokkaa: *koki työn vaikeana tai henkisesti raskaana sekä teki paljon töitä tai ajankäytön kanssa oli haasteita*. Näillä luokilla tarkoitetaan, että työ koettiin vaikeana ja paljon energiaa vievänä. Tämä luokka sai noviisivaiheen luokista toiseksi eniten mainintoja. Työn kuormittavuuden kokeminen tutkituilla vaihteli, osa koki työn hyvin haastavana, kun taas osa ei maininnut senkaltaisia asioita lainkaan haastattelussa.

Taulukko 4 Noviisiopettajien kokema työn kuormittavuus

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Koki työn vaikeana tai henkisesti raskaana	-	-	7	-	-	4	10	-	21
Teki paljon töitä tai ajankäytön kanssa oli haasteita	2	-	7	7	-	5	5	1	27
	2	-	14	7	-	9	15	1	48

Opettajista kolme oli kokenut työn vaikeana tai henkisesti raskaana. Heistä kaksi koki, että työ tuntui alkuvuosina selviytymiseltä päivästä toiseen. Työuran alkuvuodet koettiin raskaina ja vaikeina useista eri syistä. Syitä olivat esimerkiksi, että työ tuntui alussa sekavalta, he ottivat raskaasti työyhteisön asiat, omat voimavarat eivät meinanneet riittää ja ei käyttänyt tarpeeksi aikaa töistä palautumiseen. Tutkituista 6/8 oli sitä mieltä, että heidän täytyi tehdä paljon töitä tai että ajankäytön kanssa oli haasteita. Esiin nousi useaan kertaan se, miten työt olivat suuri osa myös uransa alussa olevien opettajien vapaa-aikaa; työn ja vapaa-ajan rajaaminen koettiin haasteeksi. Työasioita tehtiin myös kotona eikä selkeää vapaa-aikaa tuntunut olevan. Työtä kuvailtiin intensiiviseksi ja tuntien suunnittelu vei paljon aikaa. Osa opettajista kertoi tehneensä pitkiä työpäiviä ja yksi kertoi, että hänelle oli heti ensimmäisenä työvuotena annettu valtava tuntimäärä opetettavaksi. Tutkitut kertoivat, että alkuaikoina täytyi tehdä paljon töitä, ja että tunnit vaativat paljon suunnittelua onnistuakseen. Työhön ei ollut ehtinyt muodostua rutiinia, ja yksi tutkittu mainitsi, että suurin osa energiasta kului siihen, kun yritti ehtiä hoitaa kaikki työasiat.

”Oli (selviytymistä päivä kerrallaan). Ja siis joka ikinen ilta ihan harmitti mennä töihin.” H7

”Ensimmäinen vuosi oli hurja (..) se oli lähinnä selviytymistä päivästä toiseen, täältä nykyperspektiivistä katsottuna, se on ollut äärettömän raskasta (..) sitä vaan teki kovasti töitä ja meni töihin ja yritti (..) koin, että tein ihan hirvittävän paljon työtä”. H3

”Ei ne helppoja ollut (työvuodet 0-5), koska töitä piti tehdä paljon ja aikaa siihen meni paljon” H4

Osa tutkituista taas ei kokenut työtä raskaana tai kokenut ajankäytön kanssa ongelmia uran alkuaikana.

”Kivaa se oli enemmänkin. Mukavaa (..), koska jotenkin oli myös aikaa tehdä, jopa paremmin, kun nyt. Sille kaikelle suunnittelulle ja työlle oli enemmän aikaa. H2

6.2 Opettajien ammatilliset näkemykset vakiintumisen vaiheessa

Vakiintumisen vaiheen huolenaiheista muodostettiin kolme tulkinnallista yläluokkaa ja niille yhteensä viisi alaluokkaa. Yläluokiksi muodostui *opettajuuden kehittäminen ja uralla eteneminen, ajankäyttö ja sisältö* sekä *työn kokeminen mielekkäänä*. Opettajien huolenaiheet ja näkemykset vakiintumisen vaiheessa olivat erilaisia kuin noviisivaiheessa koetut huolenaiheet.

6.2.1 Opettajuuden kehittäminen ja uralla eteneminen

Alaluokiksi muodostettiin kolme luokkaa. Vakiintumisen vaiheessa opettajat halusivat kehittyä, kehittyivät ja kokivat muutoksia asemassa ja työnkuvassa. Opettajat esimerkiksi saivat koulunjohtajan aseman tai vaihtoivat työpaikkaa.

Taulukko 5 Opettajuuden kehittäminen ja uralla eteneminen vakiintumisen vaiheessa

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Kehitti opetustaan ja koki olevansa kehittynyt opettajana ja parempi opettaja kuin aiemmassa vaiheessa	3	7	4	7	6	6	17	5	55
Kouluttautui lisää	-	-	-	-	1	1	3	1	6
Työnkuvan tai aseman muutos toi haasteita	-	4	-	3	2	2	4	9	24
	3	11	4	10	9	9	24	15	85

Vakiintumisen vaiheessa tapahtui muutoksia sekä opettajuudessa että opettamisessa. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että *olivat parempia opettajia* vakiintumisen vaiheessa verrattuna noviisivaiheeseen. Osa *kouluttautui* ja monen *työnkuva tai asema muuttui*. Kaikki haastatellut kokivat, että olivat *kehittäneet opetustaan* työuran edetessä. Opettajat ymmärsivät paremmin kokonais kuvan, tiesivät paremmin mitä halusivat opetukselta, tekivät asioita toisin opetuksessa, tavoitteet ja päämäärät työssä olivat selkeytyneet, ja heillä oli laajempi näkemys työstä.

Osa tutkituista *kouluttautui lisää* vakiintumisen vaiheen aikana. Kouluttautumisen syiksi mainittiin tyytymättömyys työnkuvaan tai se, että alkoi kouluttaa muita opettajia, ja siksi täytyi myös itse kouluttautua. Suurin osa tutkituista 6/8 katsoi, että tässä kohtaa uraa *työnkuvan tai aseman muutos* toi mukanaan haasteita. Haasteeksi he mainitsivat uusien koulujen tapojen opettelun, työmäärän lisääntymisen uuden aseman myötä, sisäänajoprosessin läpikäymisen uuteen kouluun, uudet luokat, stressitason nousun, lisääntyneen paineen, itsevarmuuden vähentymisen ja epävarmuuden lisääntymisen, täytyi selvittää uudenlaisia asioita ja miettiä asioita laajemmin monen eri tahon kannalta ja tehdä päätöksiä, jotka eivät aina miellyttäneet kaikkia.

6.2.2 Ajankäyttö ja sisältö

Ajankäytön ja sisällön alaluokiksi muodostettiin kolme luokkaa: *ajankäyttö vaikeutui*, *ajankäyttö helpottui* sekä *haasteita sisältöön liittyvien asioiden kanssa*. Osa koki, että ajankäytön kanssa oli vakiintumisen vaiheessa enemmän ongelmia, kun taas osan mielestä ajankäyttö helpottui. Melkein kaikki kokivat sisältöön liittyvät asiat haasteena.

Taulukko 6 Ajankäyttö ja sisällölliset asiat vakiintumisen vaiheessa

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Ajankäyttö vaikeutui, koska asemani työpaikalla muuttui	3	-	-	-	-	-	-	1	4
Ajankäyttö helpottui	-	-	-	2	1	1	-	-	4
Haasteita sisältöön liittyvien asioiden kanssa	4	1	2	1	-	2	-	4	14
	7	1	2	3	1	3	-	5	22

Tutkituista kaksi mainitsi vakiintumisen vaiheessa, että ajankäytön kanssa oli haasteita. Syynä tähän oli aseman muutos, mikä toi työhön lisää haasteita. Aseman muutos toi mukanaan sen, että opetustuntien ulkopuolisen ajankäytön määrä lisääntyi ja aikaa alkoi kulua työhön enemmän. Syynä eivät olleet itse opetustilanteet, vaan niiden ulkopuolinen aika, kuten hallinnollisten asioiden hoitaminen. Kolme opettajista kertoi, että ajankäyttö helpottui. Opettajat, jotka kertoivat ajankäytön helpottuneen, mainitsivat, että tässä vaiheessa ajankäyttö kohtuullistui ja ajankäytön kanssa oli kehittynyt paremmaksi. Ajankäyttö muuttui helpommaksi myös sen vuoksi, että työnkuva muuttui,

eikä vain enää ollut tarpeellista suunnitella niin paljon, koska opetustilanteet ovat muuttuvia, eikä kaikkeen pysty varautua.

Sisällön kanssa koettiin melko paljon haasteita tehtäväorientoituneessa vaiheessa. Opettajista 6/8 mainitsi kokeneensa sisällölliset asiat haasteeksi. Sisällöllisistä asioista haastaviksi koettiin opetussuunnitelmauudistukset, materiaalmäärien kasvu sekä teknologian ja tietotekniikan kehittyminen ja tuleminen vahvemmin koulumaailmaan. Eräs tutkittu mainitsi, että teknologia oli haaste sisältönä, koska siihen ei opastettu riittävästi.

6.2.3 Työn mielekkyyden kokeminen

Työ koettiin yleisesti selvästi mielekkäämpänä vakiintumisen vaiheessa kuin noviisivaiheessa. Alaluokiksi muodostui kolme luokkaa työn mielekkyyttä ja haasteita koskien.

Taulukko 7 Työn mielekkyyden kokeminen vakiintumisen vaiheessa

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Työn kokeminen mielekkäänä ja mukavana	1	-	2	3	-	1	4	3	14
Työn kokeminen liian vähän haastavana	-	1	-		1	-	3	1	6
Työn kokeminen kollegiaalisesti haastavana	-	-	1	-	-	2	1	-	4
	1	1	3	3	1	3	8	4	24

Opettajat kokivat työn mielekkäämpänä kuin noviisivaiheessa, mutta osa kaipasi työhön lisää haasteita. Työtä kuvailtiin helpoksi ja mukavaksi. Osa opettajista (3/8) koki työyhteisöä koskevat asiat haasteena. Opettajat kokivat yleisesti työn positiivisena, helppona ja mielekkäänä eikä kuormittavana. Heillä oli esimerkiksi vapauksia, innokkuutta ja rentoutta tehdä työtä. He kuvailivat työtä helpoksi ja yksi kertoi tekevänsä vain vähemmän ja näkevänsä vähemmän vaivaa työhön. Myös virka, helppo ja mukava luokka ja hyvä jalansija koulussa mainittiin syiksi, miksi työ tuntui mielekkäältä. Eräs opettaja mainitsi, että työ oli mukavaa, koska oli saanut omat vahvat aineet opetettavakseen. Suunnittelutyö oli yhden opettajan mielestä helpompaa nyt, koska materiaalia oli tullut verkkoon enemmän. Puolet opettajista koki työyhteisöä koskevat asiat haasteeksi. Haasteiksi mainittiin lakkauttamisuhka tai suuret muutokset koulussa, esimerkiksi remontti ja laajentuminen. Myös pedagogiset muutokset, mitkä vaikuttivat työyhteisöön, mainittiin haasteena. Yksi tutkituista

kertoi, että koki tyytymättömyyttä työyhteisöä kohtaan, sillä muut eivät olleet yhtä motivoituneita kuin hän, joka olisi halunnut työhön lisää haastetta.

”Varmaan se niin kun koko sen kokonaisuuden hallinta, kun ei opinnoissa esimerkiksi, siihen aikaan ainakaan oo ollut puhe mistään kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Että se oli lähinnä vaan tuntien pitämistä. Niin se, sitten huomasin, että opettajan rooliin kuuluu paljon muutakin”. H5

”Ei ne helppoja vuosia ollut, koska kyllä töitä piti tehdä paljon ja aikaa siihen meni paljon”. H4

”Ehkä varmaan eniten ihan vaan sellaisen arkirutiinin sisään pääsemiseen jotenkin (meni eniten energiaa) että miten justiin se koulu toimii ja miten ne muut opettajat siellä tavallaan ajattelivat ja miten niitten kanssa tavallaan tehtiin yhteistyötä ja ehkä sitten sellainen ihan oman päivän rytmittäminenkin tietyllä tavalla, että, kyllä mä muistan, että monta kertaa, kun meni välitunnilla opettajanhuoneeseen, niin sitten jotenkin, että mitähän mun niin kun oikeasti pitäis tehdä. Sellaiseen tavallaan aika ulkoiseen huolehtimiseen meni paljon aikaa”. H6

6.3 Eksperttien ammatilliset näkemykset

Analyysin perusteella eksperttivaiheen huolenaiheista muodostettiin kolme tulkinnallista yläluokkaa ja niille yhteensä viisitoista alaluokkaa. Kolme yläluokkaa ovat *ammattillinen kehittyminen, ajankäyttö ja sisältö* sekä *yhteiskunnan ja koulun muutokset*. Opettajat kokivat, että olivat kehittyneet ammatillisesti monella eri tavalla. He kertoivat, miten olivat *opettajina kehittyneet henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan* ja miten myös heidän *opetuksensa oli parantunut* eri tavoin. *Ajankäyttö ja sisältö* koettiin haasteena myös eksperttivaiheessa. Pitkän uran tehneet opettajat pystyivät näkemään *muutokset*, joita uralla oli tapahtunut heidän työvuosiensa aikana, ja jotka olivat tuoneet työhön lisähaasteita. Ammatillisen kehittymisen edellytyksiksi he mainitsivat oman työpanoksen, palautteen, eri aihealueisiin perehtymisen, lisäkoulutukset, kunnianhimon ja motivaation. Lisäksi he korostivat työyhteisön merkitystä ja tukea ammatillisessa kehityksessä.

6.3.1 Ammatillinen kehittyminen

Alaluokiksi muodostui yhteensä viisi luokkaa koskien eksperttien ammatillista kehittymistä, näkemyksiä ja haasteita. Opettajat kokivat, että olivat kehittyneet henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan työssä monella eri tavalla. He halusivat myös kehittyä lisää työssä ja olivat motivoituneita.

Taulukko 8 Eksperttien kokemat ammatillisen kehittymisen haasteet

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Parempi ymmärrys työn kokonaisuudesta ja merkityksestä	1	-	2	5	3	5	3	-	19
Joustavuus ja stressaamattomuus työssä	5	1	2	6	-	-	1	-	15
Itsevarmuus, kyky ottaa palautetta vastaan ja myöntää virheitä	-	3	2	1	1	1	5	5	18
Kasvaneet vaatimukset itseään kohtaan työssä	-	-	1	-	-	1	11	9	22
Työnkuvan tai aseman muutos	-	-	-	-	3	3	-	-	6
	6	4	7	12	7	10	20	14	80

Tutkituista 6/8 oli sitä mieltä, että he *ymmärsivät paremmin työn kannalta tärkeimmät ja oleellisimmat asiat*. He näkivät paremmin oleellisimman työssä, olivat kehittyneet asioiden priorisoinnissa ja näkivät työn laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin kuin aikaisemmissa vaiheissa. Eräs opettaja mainitsi, että näki selkeämmin, mikä opetuksessa on tärkeää ja mikä ei, ja pohti enemmän sitä, mikä työssä on oleellisinta. Tutkitut ymmärsivät entistä paremmin, että oppilaiden oppiminen vie aikaa ja pystyivät rakentaa opetustilanteeseen laajempia ja merkityksellisempiä kokonaisuuksia. He näkivät opetuksessa eri asioita kuin uran aikaisemmissa vaiheissa. Yksi tutkituista kertoi näkevänsä paremmin yhteyksiä eri asioiden välillä ja esimerkiksi tunnistavansa paremmin ja nopeammin lasten vaikeudet oppimisessa, minkä vuoksi hän osaa oikeaan aikaan puuttua ja reagoida asioihin.

”Ja toisaalta sen verran on itseluottamusta, että kyllä mä tiedän, että koulussa mä yritän, jos joku asia nyt kerta kaikkiaan ei onnistu niin kyllä mä aika monta kertaa olen nähnyt sen, että siihen on muitakin vaikuttajia kuin minä”. H1

”No olishan se aika kauheeta jos mä en näkisi. Kyllä mä varmaan selkeämmin nyt käsitän sen tai enemmänkin että mikä on oppimisessa se niinkun olennainen. Kyllä siihen niinku varmasti jonkulainen käsitys on tullut”. H1

”Nyt niin kun näkee sen koulun pitämisen ja yleensä sen, että mitkä asiat vaikuttaa niin kun oppilaan kasvuun ja kehitykseen, että se ei oo vain sen yhden opettajan työ, vaan ne on ne niin kun mitä perusopetuksen laatukriteereissä onkin, siellä on niin kun se asiat mitä ylempänä hallinnos päätetään, koulun johdolla on iso merkitys, niillä rakenteilla, miten sitä koulua johdetaan ja niillä resursseilla mitä sillä koululla on käytös, oppilashuollolla on tänä päivänä ihan valtava rooli, sitten koko sillä henkilöstöllä, että se puhaltaa niin kun yhteen hiileen, että niillä on yhteinen näkemys koulun pitämisestä ja siitä koulun toimintakulttuurin keskeisistä asioista. Ja sitten se huoltajien kans tehtävä yhteistyö ja sitte tietenki ne opetussuunnitelman linjaukset niin siinä on niin, kun todella paljon, että siinä näkee sen koko ajatuksen siitä koulun pitämisestä ja oppilaan oppimisesta niin kun, tai niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen oppilaan oppimiseen ja kasvuun ja kehitykseen niin jollain tavalla paljon laajemmin”. H5

Viisi tutkituista mainitsi olevansa työssä *rennomp*i ja *joustavansa* työtä koskevissa asioissa paremmin. He kuvailivat olevansa rennompia ja stressaaminen oli vähentynyt huomattavasti. Useat heistä mainitsivatkin, että he tekevät parhaansa ja sen täytyy riittää. Yksi tutkituista kertoi kohtaavansa lapsia myönteisemmällä ja rennommalla asenteella, eikä pyri muuttamaan heitä, vaan ottaa heidät vastaan sellaisina kuin he ovat. Opettajat ottivat myös tuntien ja työn suunnittelun kevyemmin. He eivät murehtineet esimerkiksi, jos eivät täysin tienneet edellisenä päivänä, mitä ja miten aikovat huomiset tunnit pitää. Opettajat tekivät sen mikä piti, mutta osa mainitsi, että ei tee enää mitään ylimääräistä työtä, mikä ei ole välttämätöntä. Moni tuntui ottavan työn kevyemmin ja kokevan työn myös vähemmän kuormittavaksi. Epäolennaisten asioiden pohtiminen oli vähentynyt ja joustaminen asioissa lisääntynyt. Kun työn otti rennommin, se myös tuntui kevyemmältä.

*”No mä oon aina ollut sellainen aika rento, mutta ehkä musta on tullut vielä rennomp*i vuosien myötä. Oon sen huomannut nyt kun mullekin on tullut nuorempia kollegoja, niin mä osaan niinku mielestäni vuosien työkokemuksen perusteella suhtautua asioihin sillä lailla, että jos nyt joku ei esimerkiksi opi niin mä en, tai niinku se ei oo mulle mikään maailman kauhein asia. Mulle on tullut se usko, että vaikka se koulu ei kauhean kirkkaasti sen lapsen kohdalla menisi, niin se kuitenkin paikkansa yhteiskunnasta löytää ja siitä huolimatta se saavuttaa hyvän elämän, että ehkä semmonen turha stressaaminen on vuosien varrella jäänyt pois”. H1

”Kyllä mä varmaan kohtaan lapsia sillä tavalla rennommin. Se, että ei oo sillä lailla niinkun paineita, että muuttaa lapsia, vaan pystyy, kuvittelen ainaki pystyväni, ottaa lapset just sellaisina lapsina kuin he tänne tulee. Ja sellaisella myönteisemmällä sanotaanko työotteella, että siitä lähetään missä sillä hetkellä ollaan ja eteenpäin päästään, että mä en ota sillä lailla itseeni, tai jää sitten murehtimaan enää, että jos jollain lapsella on esimerkiksi asiat kotona kovin huonosti, että se on yks asia minkä haluan lisätä tuonne alkuvuosiin, että silloin ei osannut jotenkin niinkun irrottaa siitä työstä.” H3

Lähes kaikki 7/8 tutkituista kokivat olevansa *eksper*tivaiheessa *itsevarmemp*ia työssä, ottivat paremmin palautetta työstä vastaan sekä myönsivät virheensä. Yksi tutkituista kertoi nykyään

olevansa aiempaa epävarmempi, sillä koulumaailmassa oli tapahtunut viime vuosina niin paljon suuria muutoksia ja nopea muutos oli luonut epävarmuutta. Tutkitut kertoivat, että varmuus siitä, mitä tekee opettajana, oli lisääntynyt ja epävarmuus oli vähentynyt. Itsevarmuus oli kasvanut kokemuksen myötä ja oli oppinut, että kaikilla asioilla on tapana järjestyä. He kertoivat myös, että eivät ole huolissaan siitä, ovatko riittävän hyviä opettajia, vaan uskoivat omaan tapansa toimia ja tiesivät, että osaavat hoitaa erilaiset tilanteet koulussa. Eräs tutkittu kertoi, miten hän on tullut työkokemuksen myötä nöyremmäksi, itsekriittisemmäksi ja peilaa omaa toimintaansa enemmän sekä huomaa oman puutteellisuutensa, ja myöntää sen. Puolet tutkituista kertoivat *vaativansa itseltä paljon töissä tai kouluttautuvansa lisää*. Yksi tutkituista kertoi löytäneensä todellisen palon ja motivaation työhön vasta eksperttivaiheen aikana. Toinen tutkittu kertoi hakevansa työltä jatkuvasti jotain uutta ja kouluttavansa myös muita opettajia. Hän kertoi, että on kouluttavansa itseään jatkuvasti ja saaneensa siitä hyvän työkalun työhön.

”No kyllä se on ehkä aika pitkälti kiinni itsestä mun mielestä, että mä oon aina ollut kauhean utelias ja semmoinen oppimishaluinen, että mä en pidä siitä, että mä jässähän paikalle ja teen vaan rutiinomaisesti niitä samoja asioita, että mä oon halunnut myöskin oppia koko ajan uutta ja kehittyä, mun mielestä se on aika keskeistä”. H5

”Mä jotenkin ite nään, että siellä on sellainen, siellä on tavallaan niin kun joku sellainen sykli, tai joku sellainen mitä selkeesti niin kun käy niitä samoja asioita koko ajan läpi, mutta jotenki pääsee niihin koko ajan tavallaan paremmin sisälle ja syvemmälle ja oppii näkemään, että, kyllä mä tietyllä tavalla kuitenkin koko ajan kauheesti keskityn siihen, että mitä mä ite opettajana teen, että kyllä mä niin kun näen, että se muuttuu ja elää koko ajan. Ja kyllä tavallaan sellainen itsevarmuus myös niin kun kasvaa”. H6

”Ite on semmoinen persoona, että mikään ei oikein riitä, että jatkuva halu kehittää itseänsä on niin kun semmonen ja sitten vähän niin kun koko ajan tulee lisää, koko ajan tulee uutta. Lisäksi on tullut tietysti sellainen varmuus ja sellainen, että tietää, niin kun joku sellainen luokanhallinta olisi ihan eri tasolla, kun on tullut se varmuus ja tietää, että tämä mun juttu toimii, kun on saanut harjoitella tässä aika monta vuotta. Mutta ennen kaikkea se, mitä tulee kodin ja koulun yhteistyöhön, niin mä tietäisin, miten mä kohtaan niitä vanhempia, mä tietäisin, että kuinka tiukka ollaan missäkin tilanteessa, ja mitä asioita lähdetään missäkin kohtaa viemään eteenpäin. Moni sellainen asia, mikä venyi ehkä liiankin pitkälle, huomais sen heti siinä alkuvaiheessa ja pystyis ruveta auttamaan niitä lapsia niin kun oikeassa vaiheessa oikeeseen aikaan”. H7

Muutama opettaja kertoi, että *työnkuvan tai aseman muutos* tässä kohtaa uraa toi työhön lisähaasteita. Kaksi tutkituista mainitsi työnkuvan muuttumisen tai aseman muutoksen haasteeksi eksperttivaiheessa. Haasteeksi mainittiin sisäänajoprosessi, uusien asioiden opettelu ja sisäistäminen,

kiire, ajankäytön ongelmat, erilaiset toimintakulttuurit eri kouluissa ja siihen sisäänpääsy, sekä vaativa työympäristö, mikä luo paineita.

6.3.2 Oppilaat ja opetus

Alaluokiksi muodostettiin neljä luokkaa opettajien kokemista näkemyksistä ja haasteista oppilaita ja opetusta koskien eksperttivaiheessa.

Taulukko 9 Eksperttien ammatilliset näkemykset oppilaista ja opetuksesta

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Keskittyminen oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin	-	1	1	3	-	1	2	1	9
Oppilashuollolliset asiat	1	1	1	1	1	-	-	-	5
Oppilaiden erilaisuus ja ryhmänhallinta	-	-	-	7	7	-	-	-	14
Opetusmenetelmien monipuolisuus	2	-	-	-	1	-	-	2	5
	3	2	2	11	9	1	2	3	33

Lähes kaikki tutkitut 6/8 kertoivat eksperttivaiheessa pystyvänsä *keskittymään paremmin oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin* kuin aiemmissa vaiheissa. Opettajista kolme kertoi *käyttävänsä monipuolisemmin opetusmenetelmiä*. Oppilaisiin liittyvinä haasteina tässä vaiheessa puolet 4/8 mainitsivat *oppilashuollolliset asiat* sekä 2/8 sen, että *lapset ovat nykypäivänä erilaisia kuin ennen*, ja *ryhmänhallinta* on sitä kautta haastavampaa nykypäivänä. Tutkittujen mukaan lapset ovat nykyään haastavampia, oppilaat voivat huonommin, oppilaiden käytöstavat ovat huonontuneet ja opettaja joutuu enemmän miettimään, miten saa otteen ryhmästä. Myös nykypäivän vanhempien rooli nousi esiin ja haastatteluista kävi ilmi, että joidenkin perheiden lapsilla ei ole kotona rajoja, ja se, mitä lapsilta vaaditaan kotona, on vähentynyt, ja yleisesti vanhempien välittäminen lapsista on vähentynyt.

”Juu ja tai ymmärtämään sen lapsen tarpeet. Ja ymmärtämään sen, että lapset oppii eri tavalla. Ja ei tää oo sellaista, että täällä tasapäisesti mennään eteenpäin, vaan pitää huomioida se, minkälaiset ne lapset on, että se on niin kun kaikkein tärkeintä”. H7

”Mä oon tosi varma siitä, että mitä mä teen, että se toimii”. H7

”Kyllä. Näin on, vaikka kauheasti on enemmän kaikennäköistä muuta hässäkkää, mutta se on niin kun se mikä niin kun, ja mä saan siitä nautintoa enemmän kun mä niin kun näen sen innon tavallaan, että

esimerkiksi kun ne, kun mä nään sellaisen innostuneen lapsen, ja joka tekee työtä tuolla ja haluaa oppia ja tekee, niin mä saan siitä sen palautteen, ja mä en muista aikaisemmin, että se oli enemmän niin kun yhdentekevää, että nyt se on niin kun se kaikista paras palkinto ja palaute kun mä vaan näen sen innon sieltä”. H8

6.3.3 Ajankäyttö ja sisältö

Alaluokiksi muodostettiin kolme luokkaa ajankäyttöä ja sisältöä koskien *haasteita ajankäytön kanssa, muu koulutyö opetuksen lisäksi työllistää paljon ja materiaalin valikointi ja rajaaminen.*

Taulukko 10 Eksperttien kokemat haasteet ajankäyttöön ja sisältöön liittyen

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Haasteita työtehtävien aikatauluttamisessa	5	1	-	-	2	3	3	-	14
Opetustehtävien ulkopuolinen työ	-	10	5	1	1	4	-	3	24
Opetuksen ja oppimateriaalien suunnittelu	5	3	-	-	1	-	3	-	12
	10	14	5	1	4	7	6	3	50

Ajankäytön kanssa haasteita oli viidellä opettajalla. 6/8 tutkituista kertoi, että muu koulutyö työllistää heitä paljon. Muulla koulutyöllä he tarkoittivat erilaisia hankkeita, työryhmiä, tapahtumia ja niiden organisointia sekä projekteja kouluissa. He kertoivat, että niihin panostetaan paljon aikaa ja energiaa. Lisäksi heitä työllistivät tutkimuskehittämiskokeilutyö, hallinnolliset työt, opetusharjoittelut ja niiden ohjaaminen sekä kaiken ylös kirjaaminen. Puolet tutkituista 4/8 mainitsi haasteeksi materiaalin valikoinnin ja rajaamisen. Haasteena nähtiin se, että materiaalia on liikaa tarjolla ja sen läpikäyminen ja rajaaminen vie paljon aikaa. Opetussuunnitelma edellyttää monenlaisten materiaalien käyttämistä, pitäisi osata löytää ja hyödyntää oikeat väylät, siihen saa kulumaan paljon aikaa, ja opettajat kertoivat mieluusti siihen myös aikaa käyttävänsä.

”Kyllä. Ihan oikeasti. Nyt mulla on ajankäytön kanssa ongelma. Mulla menis aikaa, vaikka kuinka paljon näiden asioiden hoitamiseen, mun vaan täytyy jossain kohtaa sanoa, että nyt mun on pakko lopettaa. No nythän siis tämä materiaalmäärä on ihan valtaisa. Sitähän on, että jos nyt, mä en aiemmin sanonut, mutta aikaisempiin verrattuna, jos ennen oli ongelma, että mistä mä nyt tällaisen ja tällaisen materiaalin saan, niin nyt ei ole sitä ongelmaa, kone auki ja Google niin sieltä tulee materiaalia tai on Alakoulun aarreaitat ja Pinterestit ja muut eli materiaalia on tänä päivänä niinku ihan liikaakin tarjolla. Että ennemminkin on ongelma se, että osaa sen rajata ja sitten tulee toinen, että kun sitä materiaalia on niin paljon, niin sitten sulle tulee kuitenkin se ajankäytön ongelma, kun sä rupeet sitä haravoimaan, että mitä mä tästä otan ja kun meiltä myös odotetaan, että me käytetään hyvin monenlaisia materiaaleja, niin se ei ole pelkästään, että se olisi niinkun mun valintani se monipuolisten materiaalien hakeminen vaan se on myöskin opsin edellytys tänä päivänä”. H1

”Ei oo opetustilanteeseen, että se pyörii kyllä ihan siinä tavallaan samalla painollaan. Mutta tämä koulun muu työ, mikä ei oo oikeesti siihen koulun perusopetukseen liittyvää, vaan tämmösiä isoi hankkeita ja no työryhmät ja huhuh, ne tulee sivusta niinku ihan ekstrana, unohdetaan niinku se perus aika työlle. Siinähan se kertautuu. Sieltä pitää sitten kaivaa se hyvä materiaali. Ja sitä on tarjolla nyt ihan todella todella paljon, että täytyy vaan osata löytää oikeat väylät ja hyödyntää”. H2

6.3.4 Yhteiskunnan ja koulun muutokset

Yhteiskunnan ja koulun muutokset olivat vahvasti esillä eksperttiopettajien vastauksissa. Moni koki muutokset myös haastavina ja työllistävinä. Alaluokiksi muodostettiin yhteensä kolme alaluokkaa koskien muutoksia opettajan työssä, joita he olivat kohdanneet.

Taulukko 11 Eksperttien näkemykset yhteiskunnan ja koulun muutoksista

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	yht.
Yhteiskuntamuutoksen tuomat lisähaasteet	10	-	-	10	4	2	4	4	30
Kiihtyvä opetussuunnitelmien muutos ja päivitystyö	3	-	-	2	2	2	1	2	12
Teknologian kehitys	4	-	2	-	-	-	-	-	7
	17	-	2	12	6	4	5	6	49

Opettajista 6/8 koki haasteena *työtään koskevat muutokset* ja tämä alaluokka sai paljon mainintoja. Haasteena he mainitsivat esimerkiksi nopean muutoksen mukanaan tuoman epävarmuuden, työyhteisöjen vaatimusten lisääntymisen, opetuksen muuttumisen oppijalähtöiseksi sekä eri tahojen välisen yhteydenpidon. Opetustyön lisäksi työnkuva oli heidän mielestään laajentunut ja työmäärä kasvanut.

”Niin, oon ajatellut asioista eri tavalla, että nyt sitä energiaa suuntaa sitten eri juttuihin. Se on muuttunut todella paljon. Ja musta se on muuttunut ainakin itsellä ja voin sanoa meidän koulussakin niin, se on muuttunut siitä opetuskeskeisyydestä oppijakeskeiseksi”. H8

”Kyllä, ja sitten sellainen ne vaatimukset siihen opetukseen, ne muuttuneet asiat, oppilashuollolliset kysymykset, mutta sitte myös ne asiat, esimerkiksi tämä ohje, että miten opetus pitäisi tehdä, niin ne uudet työtavat, ei välttämättä niin, mä en niinku pääse niihin niin luontevasti kiinni, kun pääsee esimerkiksi nuorempi sukupolvi”. H1

Tutkituista 6/8 mainitsivat muuttuneet opetussuunnitelmat haasteeksi. Haasteena he näkivät sen, että opetussuunnitelmat muuttavat opetusta ja koulua, eikä se anna riittävän selkeitä ohjeita ja päämääriä, luo paineita monien asioiden kirjaamiseen ja uusien opetussuunnitelmien sisäänajoprosessi on pitkä prosessi, mikä vie aikaa.

”No kyllä se varmaan, opetussuunnitelmahan on yhteiskunnan ohje siitä, miten tätä hommaa hoidetaan, kyllä se tämä yhteiskunnan muutos ja ympäristön muutos niin tota kyllä ne varmaan on se, että vaikka mä oon sitä mieltä, että koulun täytyy olla myös jossain määrin sellainen pysyvyyden paikka kun yhteiskunta ympärillä velloo niin tarvii olla yks turvapesäke lapsille, mutta kyllä koulunkin pitää muuttua ja tota sen yhteiskunnan mukana. Kyllä se varmaan se yleinen yhteiskunnan muuttuminen on se mikä on tähän työhön vaikuttanut. Kyllä tässä on tapahtunut niin suuria muutoksia ja kouluja ja opsit on muuttunut niin paljon, kyllä mulla on semmonen, että mä en niinku pysy kaikessa mukana”.
H1

Kolme tutkituista piti teknologian kehitystä haasteena työssä. Syiksi tähän he perustelivat, että he eivät pääse luontevasti kiinni digitaaliseen kehitykseen, ja että heidät on perehdytetty siihen liian heikosti. Tieto- ja viestintäteknologia menee kovaa vauhtia eteenpäin, eivätkä kaikki ota haltuun niin nopeasti uutta tietoa ja uusia välineitä. Opettajat tarvitsisivat enemmän koulutusta ja perehdytystä tähän aiheeseen. Opettajat kertoivat, että heiltä vaaditaan esimerkiksi koodauksen opetusta oppilaille, jonka he kokivat haastavana.

6.4 Tulosten yhteenveto

Aineiston analyysin perusteella löydettiin paljon erilaisia haasteita, joita luokanopettajat olivat kohdanneet uransa aikana. Haasteet olivat moninaisia ja erilaisia uran eri vaiheissa. Haasteet kohdistuivat niin opettajaan, oppilaisiin kuin sisältöön liittyviin asioihin sekä muihin asioihin. Uran alkuvuosina haasteet kohdistuivat epävarmuuden kokemiseen, työyhteisöön ja työhön sisäänpääsyyn sekä työn kuormittavuuteen, tehtäväorientoituneessa vaiheessa uralla etenemiseen, ajankäyttöön, sisältöasioihin sekä työn kokemiseen mielekkäänä ja opetuksen vaikutuksen vaiheessa ajankäyttöön, työmäärään ja yhteiskuntamuutoksien mukanaan tuomiin lisähaasteisiin.

Opettajat suuntaavat eri vaiheissa eri asioihin huomiota ja energiaansa työssä. Uran eri vaiheissa oli myös samankaltaisia haasteita, esimerkiksi ajankäyttö ja sisältö toistuivat haasteena jokaisessa

vaiheessa. Samoin työnkuvan muuttuminen ja aseman muutos olivat haasteena useammassa vaiheessa.

Työkokemus muokkaa sitä, mihin opettajat kohdistavat ajatuksiaan ja energiaansa työssä. Uran alkuaikana opettajan huomio on pitkälti työssä pärjäämisessä ja siinä, että suoriutuu kaikesta, mistä täytyy suoriutua. Noviiseilla ei ole energiaa kohdistaa näkemyksiään tiettyihin asioihin, sillä energiaa kuluu niin paljon oman toiminnan tarkasteluun. Opettajat kokivat yllättävän paljon epävarmuutta ja riittämättömyyttä uransa alussa, mikä mielestäni kertoo alan vaativuudesta, sillä moni pätevä opettaja koki olevansa hyvin epävarma uransa alussa. Opettajat olivat motivoituneita ja innokkaita tekemään töitä uransa alkuvaiheessa, mutta kokivat työn henkisesti kuormittavana. Työtä kuormitti esimerkiksi oman riittävyyden pohtiminen, kokonaisuuden heikko hallinta, ja erään haastatellun mukaan kaikkien asioiden ehtiminen. Rutiini tulee työhön kokemuksen myötä ja rutiinin puuttuminen tekee työstä kuormittavaa. Yleinen varmuus omasta roolista opettajana oli alussa epävakaa ja epävarma. Useimmat opettajat eivät kokeneet opetusta itsessään liian vaativana, vaan haaste oli ennen kaikkea oman laajemman opettajuuden pohtimisessa.

Työvuosien ja kokemuksen myötä opettajat kykenevät näkemään työssään uusia asioita, näkökulmia ja asioiden laajempia yhteyksiä. Seuraavassa vaiheessa opettajien huomio ei ollut enää omassa pärjäämisessä, vaan he pystyivät käyttämään enemmän energiaa esimerkiksi täydennyskoulutuksiin, tai pohtimaan syvemmin sisältöön liittyviä asioita. Opettajat olivat saaneet perusopettajuuteen rutiinin ja tietyn itsevarmuuden, joten he pystyivät keskittyä muihin asioihin kuin uran alkuvaiheessa. Työ tuntui tässä vaiheessa opettajista huomattavasti ensimmäistä vaihetta helpommalta. Työvuosien myötä opettajat saivat työhönsä lisää näkemyksiä ja ymmärrystä; he pystyivät tarkastella laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin kaikkea työhön liittyvää, omaa toimintaa, sisältöön liittyviä asioita ja oppilaiden opetusta ja hyvinvointia. Opettajilla hahmottivat työn kokonaiskuvan ja ymmärsivät paremmin oman rajallisuutensa, eivätkä olleet niin kuormittuneita kuin alkuvuosina.

Kokemus näytti tuovan tutkituille useita hyviä asioita ja ominaisuuksia. Opettajat hoitivat työnsä edelleen hyvin, mutta heidän asenteensa oli rennompi ja joustavampi. Alkuvuosien kapea-alainen, joustamaton ja mustavalkoinen ajattelu oli hävinnyt, tai ainakin selvästi vähentynyt. Opettajat olivat sitä mieltä, että he vaikuttamisen vaiheessa parempia opettajia kuin aikaisemmissa vaiheissa. Opettajat olivat edelleen motivoituneita ja halukkaita kehittymään työssä edelleen. Moni kertoi kouluttautuvansa ja pohtivan paljon sitä, mikä olisi oppilaille parasta. Vaikuttamisen vaiheeseen siirtymiseen vaikuttivat taustalla eri tekijät, kuten työnkuvan muuttuminen työuran aikana, työpaikkojen vaihtuminen, oma pohdinta, täydennyskoulutus sekä työkokemus ja sitä kautta saadut kokemukset.

7. Pohdinta

Fullerin ja Bownin teoria on mielestäni nykypäivänäkin melko hyvin paikkansa pitävä ja käyttökelpoinen puhuttaessa opettajien ammatillisesta kehittymisestä. Opettajat kokevat eri asiat haasteina uran eri vaiheissa, eli työkokemuksen määrä vaikuttaa siihen, mitkä asiat koetaan haastavina. Jokaisessa kolmessa vaiheessa oli samankaltaisia haasteita kuin pohjateorian kolmivaiheisessa vaiheteoriassa; opettajien ammatilliset näkemykset näyttivät etenevän juuri sen suuntaisesti työkokemuksen myötä kuin Fuller & Bown olivat ehdottaneet. Pohjateoria antaa kuitenkin kapea-alaisen käsityksen opettajien ammatillisista näkemyksistä; teoriassa jokaisessa vaiheessa haasteet kohdistuivat vain yhteen haastealueeseen. (Fuller & Bown 1975, 37 – 40).

Tekemieni haastattelujen pohjalta nousi esiin enemmän haasteita kuin pohjateoriassa, ja haasteet olivat moninaisempia, eivätkä kohdistuneet yhdessä vaiheessa vain yhteen haastealueeseen. Opettajilla voi olla useita haasteita samanaikaisesti tietyn vaiheen aikana. Yksi syy eroavaisuuksiin voi olla myös se, että teoria käsittelee opetustilannetta, mutta tutkitut puhuivat myös opetustilanteen ulkopuolisista haasteista ja asioista. Jos tutkimuskysymys olisi rajattu koskemaan vain opetustilannetta, aineistosta saadut tulokset olisivat voineet olla hyvinkin samansuuntaisia pohjateorian kanssa. Opettajat ajattelevat työtään laajemmin ja puhuivat myös siitä, mitä muuta heidän työhönsä kuuluu opetustilanteen lisäksi. Muu työ opetuksen lisäksi tuntuu lisääntyneen jatkuvasti, mikä olikin paljon esillä opettajien vastauksissa.

Aineiston perusteella opettajan työurasta sai käsityksen, että uran ensimmäinen vuosi oli muutamille erittäin raskas, mutta työ helpottui selvästi heti ensimmäisen vuoden jälkeen. Sen jälkeen työ koettiin paljon mielekkäämpänä. Haastateltujen vastauksissa oli hyvin paljon samaa kuin Fullerin ja Bownin teorian selviytymisvaiheessa, jossa opettajan huomio on pääasiassa hänessä itsessään ja työstä selviytymisessä. (Fuller & Bown 1975, 38). Työyhteisöön sisäänpääsy taas on ikään kuin uusi havainto, jota ei heidän teoriassaan mainita lainkaan. Teoriassa ei myöskään mainittu ongelmista ajankäytön kanssa, tai siitä, että opettajat tekivät paljon töitä. Teorian kanssa täysin samansuuntaista oli se, että työ oli emotionaalisesti värittynyttä ja kuormittavaa ensimmäisessä vaiheessa. Moni tutkituista myönsi, että ensimmäisenä vuonna aikaa kului työhön kohtuuttoman paljon. Myöhemmin vuosina ajankäyttö tuntui olevan opettajista itsestään kiinni, miten paljon he siihen halusivat käyttää aikaa. Osa mainitsi muuttuneet perhetilanteet, jotka vaikuttivat siihen, miten aikaa käytti eri tavalla, esimerkiksi ollessaan perheellinen tai perheetön. Ajankäyttö haasteena ei ollut ainoastaan alkuajan ongelma, vaan se mainittiin haasteena kaikissa kolmessa työuran vaiheessa. Mielenkiintoinen

havainto on se, että noviisi- ja eksperttiopettajat mainitsivat ajankäytön selkeästi useammin haasteena kuin vakiintumisen vaiheessa olevat opettajat.

Opettajat kokivat työn vaativana myös muissa vaiheissa, mutta alkuaikana he kokivat sen myöhempiä vaiheita kuormittavampana. Ajankäytön kanssa oli ongelmia jokaisessa uran vaiheessa, ja moni kuvaili tekevänsä paljon töitä niin uran keski- kuin myöhemmässäkin vaiheessa. Ei siis voida päätellä, että työmäärä vähenee työkokemuksen myötä, mutta ehkä opettajien suhtautuminen siihen muuttuu, ja he pystyvät paremmin selviytymään töistään.

Olin jakanut ensimmäisen vaiheen vuosiksi 0-5, mutta voisi melkein sanoa, että luokanopettajat olivat selviytymisvaiheessa vain vuoden verran, jonka jälkeen he siirtyivät tehtäväorientoituneeseen vaiheeseen. Osa opettajista tuntui siirtyvän vakiintumisen vaiheeseen jo heti ensimmäisenä vuotenaan, sillä heillä oli itsevarmuus opettajana heti alusta alkaen, eivätkä he käyttäneet sanojensa mukaan energiaa siihen, että olisivat pohtineet omaa selviytymistään ja pärjäämistään. Uutena opettajana saattaa käyttää työhön paljon aikaa ja energiaa senkin vuoksi, että ei osaa kohdistaa sitä merkityksellisimpiin asioihin, vaan suuntaa energiaa myös epäolennaisiin asioihin.

Moni haastateltu puhui sisäänajosta työhön, joka kestää aina jonkun aikaa, kun vaihtaa työpaikkaa, sillä työpaikat ovat erilaisia. Työpaikkojen vaihtuminen toisaalta rikkoo lineaarista vaiheittain kehittymistä, mutta toisaalta, se saattaa herättää opettajan kehittymään lisää ja välttämään rutiininomaisen paikoilleen jäämisen. Yksi haastateltu koki ammatillisen heräämisen saadessaan rehtorin työn, joka sai hänet näkemään koulumaailmaa laajemmin ja ymmärtämään sen sitä kautta sitä paremmin. Tämä kertoo siitä, miten muillakin tekijöillä kuin työkokemuksella on merkitystä opettajan ammatillisessa kehittämisessä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että luokanopettajien ammatilliset näkemykset muuttuvat uran aikana. Jokaisen urakehitys on yksilöllinen, mutta jokainen opettaja oli huomannut eron omassa toiminnassa ja ajattelussa uran edetessä. Yksi haastateltu kertoi jopa myöhemmin kauhistelleensa tekemiään aiempia ratkaisuja opetustyössään.

Yleinen tekemäni havainto on, että alkuvuosien epävarmuuden jälkeen, opettajat yleisesti ottaen muuttuivat työssään rennommiksi ja pystyivät nauttimaan työstä enemmän. Osa mainitsi kuitenkin, että työ alkoi tuntua tehtäväorientoituneessavaiheessa liian helpolta. Moni oli kokenut suuren muutoksen omassa ajattelussaan opettamisesta toisessa, tai viimeistään kolmannessa vaiheessa. Kaikki kahdeksan haastateltua pitivät eksperttivaiheessa tärkeimpänä oppilaan kohtaamista. He myös sanoivat, että pystyvät tällä hetkellä ja tällä työkokemuksella, parhaiten kohtaamaan oppilaat ja heidän tarpeensa, vaikka osa mainitsi, että suuri työmäärä opetustyön lisäksi tekee työstä haastavaa.

Haastattelujen perusteella sain opettajan työstä sen käsityksen, että työhön saisi kulumaan aikaa niin paljon kuin vain itse on siihen valmis aikaa ja energiaa antamaan. Kasvavien vaatimusten kääntöpuolena ovat kiireen, työpaineiden ja henkisen kuormituksen kasvaminen. Ne saattavat aiheuttaa muun muassa psykosomaattisia oireita kuten väsymystä ja univaikeuksia. Työntekijöiden autonomia ja vaikutusmahdollisuudet yleisesti ovat lisääntyneet, mutta mahdollisuudet vaikuttaa työtahtiin ja työmäärään ovat säilyneet ennallaan. Viime vuosikymmeninä julkisuudessa työelämän huolena on ollut jaksaminen, viime vuosina muutoksen ja murroksen synnyttämä epävarmuus. Työn vaatimukset ovat kasvaneet, työssä vaaditaan tehokkaampaa suoriutumista ja enemmän suorituksia, mutta myös parempaa pohjakoulutusta, uusien asioiden oppimista, kansainvälisyyttä, monitaitoisuutta ja suurempaa vastuuta sekä joustavuutta. (Eteläpelto ym. 2007, 40 - 41). Suomi on EU-vertailujen kärkipäässä kiireen ja stressioireiden kokemisessa. (Työvoima 2025 (2007), 277.) Tehtäväorientoituneeseen vaiheeseen oli mielestäni vaikein saada vastauksia. Opettajat eivät kokeneet sisältöön liittyvien asioiden kanssa oikein minkäänlaista ongelmaa. Materiaaleja oli helppo löytää ja moni piti suunnittelutyötä mielekkäänä.

Yhteiskunnan muutokset, uudet opetussuunnitelmat, teknologian kehitys ja työyhteisön muuttuneet vaatimukset luovat työhön uudenlaisia haasteita. Moni kokee opetustyön mielekkääksi, mutta muun koulutyön raskaaksi. Koen, että tutkimusaihe on ajankohtainen, eikä aihetta ole tutkittu vielä riittävän paljon, jotta pystyttäisiin esimerkiksi paremmin tukea eri vaiheessa olevia opettajia ammatillisessa kehittämisessä. Aiheesta riittää tutkittavaa, sillä ammatilliseen kehittymiseen voivat vaikuttaa useat erilaiset tekijät, kuten kunnianhimo, tunne työn hallinnasta, työmäärä, työn ja muun elämän tasapaino sekä suhde oppilaisiin. (Louws ym. 2017, 15). Tuore artikkeli käsitteli aihepiiriä ja siinä todettiin, että on tutkittu vain vähän syitä, mitkä ajavat opettajia tekemään valintoja asioista, joissa he haluavat kehittyä, ja joita he haluavat oppia. (Louws ym. 2017, 1).

Tehtäväorientoituneen vaiheen vastauksissa on samankaltaisia piirteitä kuin Fullerin ja Bownin teorian tehtäväorientoituneessa vaiheessa, jossa opettajat kohdistavat energiansa sisältöön liittyviin asioihin. Voidaan kuitenkin todeta, että huoli ajankäytöstä on yllättävän pieni, vaikka se mainittiin yhdeksi tehtäväorientoituneen vaiheen huolenaiheeksi. Teoria ei kuvaile myöskään kovin laajasti muita opettajien mahdollisia huolenaiheita, jotka taas aineistosta nousivat esille. Opettajien huolenaiheita olivat esimerkiksi työnkuvan muutos ja perhesyyt. Fullerin ja Bownin teoria on toisaalta suppea yksinkertaistus, sillä siinä on mainittu jokaiselle vaiheelle ominaisena vain muutama tekijä, joista opettajat kantavat huolta, vaikka oikeasti opettajan huolet saattavat olla laajempia ja moninaisempia. Jokainen opettaja kävi läpi tehtäväorientoituneen vaiheen ennen vaikuttamisen vaihetta. Opettajilla kului eripituisia aikoja siinä, milloin he siirtyivät sisältövaiheesta vaikuttamisen

vaiheeseen. Moni opettaja tuntui siirtyvän vaikuttamiseen vuosien 5-10 aikana, mutta yksi opettaja kertoi kokeneensa kunnollisen ammatillisen heräämisen työhönsä vasta siinä kohtaa, kun työkokemusta oli yli viisitoista vuotta. Kaikki haastatellut olivat saavuttaneet kolmivaiheisen vaiheteorian viimeisen, eli kolmannen vaiheen, eikä kukaan ollut jäänyt selviytymis- eikä tehtäväorientoituneeseen vaiheeseen. Tutkimukseni perusteella opettajat saavuttavat vaikuttamisen vaiheen, kun työkokemusta on 5-15 vuotta.

Opettajan työuran etenemisessä on varmasti jotain yhteneväistä myös muiden ammattikuntien työurien kanssa. Uskoisin, että tietynlainen rentous, itsevarmuus ja asioiden laaja-alaisempi hahmottaminen tulevat työntekijälle pelkästään työkokemuksen kautta. On mielenkiintoista huomata, että vaikka jokainen opettaja pitää oppilaiden hyvinvointia ja oppimista opetustyön tärkeimpänä asiana, heillä menee vuosia, ennen kuin he oikeasti pystyvät siihen kunnolla keskittymään ja panostamaan. Työssä on paljon asioita, jotka täytyy hallita ja sisäistää, joten kaikkea ei pysty sisäistämään ensimmäisten työvuosien aikana, vaan tarvitaan enemmän aikaa. Opettajat oppivat työstään samalla tavalla kuin oppilaat koulussa, ja vaikka ajattelisi, että opettajat opetustyön ammattilaisina voisivat nopeuttaa omaa oppimistaan, on oppiminen aina tietynlainen prosessi, joka sisältää myös tiedostamattomia vaiheita. Oppimista tapahtuu jatkuvasti, eikä se ole aina nähtävissä. Tärkeä keskustelu luokanopettajien selviytymisestä ja työn haasteista, näyttää jäävän koulutuskeskustelujen ulkopuolelle. (Räisänen 1996, 160.) Opettajankoulutuksessa kiinnitetään nykyään enemmän huomiota opiskelijan ajattelun ja reflektiivisen ammattilaisen kasvun tukemiseen. Opiskelijalla täytyy olla valmiuksia reflektoida ja keskustella kriittisesti opetus- ja kasvatustyön päämääristä ja rakentaa omaa työtään sen pohjalta. (Kari & Heikkinen 2001, 43 – 45).

Eksperttivaiheesta löytyi aikaisempia vaiheita enemmän haasteita ja haasteet olivat moninaisempia. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajat pystyvät näkemään asioita laajemmin kuin ennen ja luultavasti muistavat paremmin asiat, jotka ovat tapahtuneet viime vuosina tai tapahtuvat tällä hetkellä. Opettajien vastauksissa oli paljon vaikuttamisen vaiheen ominaispiirteitä Fullerin ja Bownin teoriasta. Kaikki tutkitut kokivat olevansa eksperttivaiheessa parempia opettajia monessa suhteessa ja monella osa-alueella kuin ennemmin. Silti he mainitsivat monenlaisia haasteita ja puhuivat paljon muuttuneesta yhteiskunnasta ja koulusta. Koulu on laaja, muuttuva instituutio ja opettajat ovat persoonia, joilla on monenlaisia ajatuksia. Kouluun vaikuttavat monet asiat ja se mielestäni näkyy opettajien vastauksissa. Tutkitut olivat kehittyneet monessa asiassa, olivat yleisesti kunnianhimoisia ja ahkeria työskentelemään kovasti, tekemään työnsä hyvin sekä lisäksi vielä kouluttautumaan ja oppimaan lisää. Jokainen haastateltu koki kehittyneensä työkokemuksen myötä opettajana. On

tärkeää, että opettajat kokevat ammatillista kehittymistä, sillä se vaikuttaa heidän motivaatioonsa, työssä viihtymiseen ja jaksamiseen, mikä luultavasti on yhteydessä myös parempaan opetukseen.

Tutkimuksen perusteella ensimmäinen vuosi saattaa opettajilla kulua oman selviytymisen ja pärjäämisen pohtimiseen sekä asioiden suorittamiseen. Sitä seuraavat vuodet kuluvat sisällön opettamiseen ja rutiinin hakemiseen. Vasta kun työkokemusta on kertynyt riittävästi, opettajat voivat ikään kuin nähdä selkeämmin kokonaiskuvan ja sen, mikä on työssä oleellisinta ja miksi he työtä tekevät. Voisi ajatella, että tämä on selvä asia opettajille, mutta opettajan työ niin haastava, että helposti alussa näkee kapea-alaisesti vain sisältöön liittyvät asiat ja lähtee sitä kautta rakentamaan opetusta. Myöhemmin opettajat siirtyivät enemmän oppijalähtöiseen opetukseen. Aineiston perusteella saa käsityksen, että koulujen työyhteisöön eikä itse työhön ole kovin helppoa päästä sisään. Huolenaiheet eivät uran alkuaikana kohdistuneet vain omaan itseen ja opettajuuteen, vaan myös ulkoisten asioiden oppimiseen.

Täytyy huomioida, että vaiheteoria on tehty 1970-luvulla, yli neljäkymmentä vuotta sitten, joten aikakausi on ollut erilainen. Opettajien kasvanut työmäärä sekä teknologian kehitys olivat tekijöitä, jotka lisäsivät haasteita, eikä tällaisia tekijöitä ei ole osattu ajatella ja ennustaa 1970-luvulla. Koulumaailma on muuttunut paljon, joten ei ole ihmeäkään, etteivät kaikki teorian kohdat enää pitäneet paikkansa. Perusasiat, kuten itseluottamuksen kasvaminen kokemuksen myötä ja rutiinin löytäminen, ovat asioita, jotka pysyvät suhteellisen samoina vuosikymmenistä riippumatta, sillä ihminen tarvitsee aina kokemusta kehittyäkseen, eikä kukaan ei voi kehittyä ilman harjoittelua.

7.1 Ammatillisen kehittymisen haasteet ja mahdollisuudet

Haastateltujen osuus on aina oleellinen tutkimuksissa, joissa tulokset hankitaan haastatteluiden perustella haastatteluaineistoja analysoimalla. Haastatteluissa pyrin olemaan puolueeton enkä johdatellut haastateltuja. En maininnut tutkimukseni pohjateoriaa, ettei se vaikuttaisi vastauksiinsa. On sattumasta kiinni, millaiset opettajat haastatteluun lupautuvat ja heillä saattaa olla hyvinkin erilaisia ja poikkeuksellisia urakehityksiä, jotka vaikuttavat tutkimukseen. Toisaalta halusinkin juuri saada tietoa erilaisista urakehityksistä; on antoisampaa kuulla erilaisista urakehityksistä ja ehkä saada uutta tutkimustietoa kuin se, että jokaisella olisi samankaltainen ura takanaan. Valitsin haastattelun sukupuolijakauman niin, että miehiä ja naisia oli yhtä paljon, mikä mielestäni lisäsi tutkimuksen

luotettavuutta kuin, että olisin haastatellut vain toisen sukupuolen edustajia. Olen tyytyväinen, että haastattelin luokanopettajia kolmesta eri koulusta enkä esimerkiksi vain yhdestä. Viisi opettajista olivat töissä samassa koulussa, ja kyseisen koulun opettajat työskentelivät vähän muita haastateltuja erilaisessa koulussa, jossa esimerkiksi työmäärä tuntui olevan suurempi kuin muissa kouluissa. Tämä saattoi lisätä tuloksissa esimerkiksi huolenaiheina työmäärän painotusta, muuta koulutyötä sekä ongelmia ajankäytön kanssa. Toisaalta kaikilla opettajilla oli kokemusta useammasta kuin yhdestä koulusta, joten haastatteluissa näkyy osaltaan myös heidän toisenlaisissa kouluissa työskentely. Tärkeä keskustelu luokanopettajien selviytymisestä ja työn haasteista, näyttää jäävän koulutuskeskustelujen ulkopuolelle. (Räisänen 1996, 160.) Opettajankoulutuksessa kiinnitetään nykyään enemmän huomiota opiskelijan ajattelun ja reflektiivisen ammattilaisen kasvun tukemiseen. Opiskelijalla täytyy olla valmiuksia reflektoida ja keskustella kriittisesti opetus- ja kasvatustyön päämääristä ja rakentaa omaa työtään sen pohjalta. (Kari & Heikkinen 2001, 43 – 45).

Johtopäätöksenä tutkimuksesta voi todeta, että ammatillinen kehittyminen on aina jokaisen opettajan yksilöllinen ja pitkä prosessi. Kehitykseen vaikuttavat useat tekijät, myöskin sattuma, oma motivaatio, asioiden pohtiminen, työyhteisön tuki ja täydennyskoulutus. Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat oleellisesti muutkin tekijät kuin työvuodet. Osa opettajista kokikin niin sanotun ammatillisen heräämisen siihen, mikä työssä todella on tärkeintä ja oleellista, kun työvuosia oli takana jo paljon. Nykyään työelämässä oletetaan, että ammatti-identiteetit rakentuisivat entistä yksilöllisemmiksi ja kiinnittyisivät lähinnä yksilöiden jatkuvan ammatillisen kasvun sekä elinikäisen oppimisen varaan. (Eteläpelto ym. 2007, 92.)

Täytyy ottaa huomioon, että tutkimusaihe oli luokanopettajien erilaiset haasteet ja huolenaiheet eri uran vaiheissa. Opettajien urasta saattaa siis muodostua haasteellinen tai negatiivinen kuva, mutta täytyy muistaa, että aineistosta on nostettu esille nimenomaan haasteet sekä ammatilliseen kehitykseen liittyvät asiat, eivätkä ne asiat, jotka ovat olleet helppoja tai mukavia. Työntekijät ovat sitä mieltä, että suurin osa oppimisesta tapahtuu työtä tehdessä eikä esimerkiksi järjestetyn koulutuksen yhteydessä. (Eteläpelto ym. 2009, 202 – 203.) Moni opettaja haastattelussa painotti kuitenkin kouluttautumisen tärkeyttä ja merkitystä, ja kertoi kouluttautuvansa. Opetustyö on ammattina haastava ja vaativa, ja alan työntekijät yleisesti oman näkemykseni mukaan, jota tämä tutkimus vielä vahvisti, tunnollisia, itsekriittisiä ja kunnianhimoisia. Tällainen yhdistelmä ei varmasti ole helpoin, mutta tuottaa Suomessa hyvää ja vahvaa tulosta opetuslallalla. Suomi on pärjännyt hyvin kansainvälisessä vertailussa, jossa on PISA-tutkimusohjelmalla selvitetty nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteen sisältöalueilla. (Opetushallitus 2018).

7.2 Jatkotutkimuksen suuntia

Tutkimusaihe on laaja ja ammatillisesta kehittämisestä on löydettävissä paljon kirjallisuutta ja tutkimuksia. Jatkotutkimusmahdollisuuksia on mielestäni useita, sillä tutkimukseni oli kuitenkin suppea ja siinä oli pieni otantamäärä. Tutkimuksen voisi toteuttaa laajemmissa määrin, jolloin saisi luotettavampaa ja yleistettävämpää tutkimustietoa. Laajempi tutkimus mahdollistaisi esimerkiksi Suomen sisällä vertailua eri asuinalueiden välillä. Laajemmassa tutkimuksessa myös sukupuolten mahdolliset erot ammatillisessa kehittämisessä saattaisivat tulla selkeämmin esiin, jos eroja on. Yksi vaihtoehto olisi myös haastatella sekä luokanopettajia että aineenopettajia ja katsoa, onko näkemyksissä eroja.

Kansainvälisen tutkimuksen tekeminen antaisi mahdollisuuden verrata suomalaisten luokanopettajien kokemuksia muiden maiden opettajien kokemuksiin. Tämä olisi mielestäni erittäin mielenkiintoinen näkökulma, sillä kulttuureissa on paljon eroja ja samoin kouluissa eri maiden välillä. Kansainvälisessä menestyksessä esimerkiksi PISA-tutkimuksissa on merkittäviä eroja eri maiden nuorten välillä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Yksi vaihtoehto olisi myös vertailla eroja luokanopettajien ja aineenopettajien kokemusten ja näkemysten välillä.

Tutkimuksen voisi toteuttaa myös eri menetelmällä, kuten esimerkiksi strukturoidun lomakkeen avulla ja selvittää, olisivatko tulokset samanlaisia. Täysin päinvastainen ja kiinnostava näkökulma luokanopettajien työuraan, olisi kysyä asioita, joita opettajat eivät ole kokeneet haastavina, ja selvittää, mikä on helpointa opettajan työssä. Päätin tutkimuksessani olla mainitsematta haastateltaville teoriasta, johon tutkimukseni pohjautuu. Olisikin toisaalta ollut mielenkiintoista tietää, olisivatko vastaukset olleet erilaisia, jos he olisivat tienneet etukäteen, mihin teoriaan vastauksia verrataan.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Christensen, J. (1983). *Stages of Teachers' Careers: Implications for Professional Development*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 11 – 22.
- Colbert, J. A & Wolfe, D. E. (1992). *Surviving in urban schools: a collaborative model for a beginning teacher support system*. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 193.
- Convey, P. Clark, C. (2003). *The journey inward and outward: a re-examination of Fuller`s concerns-based model of teacher development*. *Teaching and Teacher Education* 19, 455 – 467.
- Davis, E. A., Petish, D. & Smithey, J. (2006). *Challenges new science teachers face*. *Review of Educational Research*, 76 (4), 607 – 608.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: WS Bookwell Oy, 25 – 43.
- Eteläpelto, A. Collin, K & Saarinen, J. (2007). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Eteläpelto, A & Tynjälä, P. (2005). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*, *Teachers and Teacher Education*, 25 (6), 814.
- Fessler, R & Christensen, J. C. (1992). *Summary and synthesis of career cycle model. The teacher career cycle*, 249 – 268.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (ed.) *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hakala, J. (2007). *Menetelmällisiä koetuksia*. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (toim.) Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus, 22.
- Jokinen, H. Sarja, A. (2006). *Mentorointi uusien opettajien tueksi*. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 187.
- Jones, N., & Youngs, P. (2012). *Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers*. *Teachers College Record*, 114 (2), 6.

- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. Tynjälä, P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Werner Söderström Osakeyhtiö, 259 – 264.
- Jyrhämä, R. Hellström, M. Uusikylä, K & Kansanen, P. (2016). Opettajan didaktiikka. Bookwell Oy Juva.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen, & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 43 – 45.
- Kniivilä, S. Lindblom-Ylänne, S & Mäntynen, A. (2007). Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Korpinen, E. (1996). Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissäätiö.
- KvantiMOTV: aineiston hankinta/aineiston määrä ja tutkittavat (viimeksi päivitetty 2013-05-14).
- Louws, M.L. Veen, K. Meirink, J.A & Driel, J.H. (2017). Teacher`s professional learning goals in relation to teaching experience, 15.
- Marshall, P. Fittinghoff, S & Cheney, C. (1990). Beginning teacher developmental stages: implications for creating collaborative internship programs. Teacher Education Quarterly 17, 25 – 35.
- Mahmood, S. (2013). “Reality Shock”: New Early Childhood Education Teachers. Journal of Early Childhood Teacher, Education, 34, 154.
- Maskit, D. (2011). Teachers` attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. Teaching and Teacher Education 27, 851 – 860.
- Monika L. Louws, Jacobiene A. Meirink, Klaas van Veen & Jan H. van Driel. (2017). Understanding teachers` professional learning goals from their current professional concerns. Teachers and Teaching, theory and practice, 6/17, 1 – 18.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnasaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Olsen, B. (2010). Teaching for success. Developing your teacher identity in today`s classroom. Second edition, publisher: Taylor & Francis Ltd, 2.
- Opetushallituksen Internet-sivut https://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/kansainvaliset (tarkistettu 15.6.2018)
- Paalasmaa, J. (2011). Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, J. (2001). Tutkielmaa tekemään. Lahti: SOCEDA.
- PISA 15 -ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Raehalme, O. Talib, M. (2006). Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa Husu, J & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta, kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. WS Bookwell Oy, 71 – 75.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Räisänen, T. (1996). Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 31. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Tartwijk, J. Zwart, R & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa D. j. Clandinin & J. Husu (toim.) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education (Vol. 2). Sage: London, 10 – 14.

Toom, A. Onnismaa, J. Kajanto, A. (2008). Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Kansanvalistusseura. Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Työvoiman lähde: Työvoima 2025 (2007) Työpoliittinen tutkimus 325. Työministeriö, Helsinki, 277.

Ulvik, M. Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. Teaching and teacher education, 25, 839 – 840.

LIITTEET

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksessa ja teen pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien ammatillisesta kehittämisestä. Olen kiinnostunut luokanopettajien ammatillisen kehityksen prosessista ja luokanopettajan työuran erilaisista vaiheista. Etsin tutkimukseeni haastateltavaksi luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään viisitoista vuotta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajien työuran aikaisia ammatillisia muutoksia. Haastattelu kestää noin 60-90 min. Tavoitteenani on toteuttaa haastattelut marraskuun aikana. Olisiko mahdollista kysyä haastatteluuni koulunne opettajia? Ketkä teidän koulunne opettajista olisivat työskennelleet luokanopettajana viisitoista vuotta tai enemmän? Kiitos jo etukäteen!

ystävällisin terveisin, Jenna Nevanperä

Haastattelurunko

Opiskelen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella (Rauman kampus) ja teen pro gradu – tutkielmaa luokanopettajien ammatillisten näkemysten muuttumisesta heidän työuransa aikana. Haastattelen tutkimukseeni luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään viisitoista vuotta. Nauhoitan haastattelut ja niistä voidaan esittää otteita tutkimusraportissa, mutta haastateltavien henkilöllisyys ei tule esiin ja aineisto käsitellään luottamuksellisesti.

TAUSTATIETOJA

Nimi:




Ikä:

Sukupuoli:

Työkokemus luokanopettajana (vuosina)

Alla taulukko haastattelukysymyksistä, joita esitin haastateltaville. Etenin kysymyksissä uran alkuaajoista eteenpäin uran myöhempisiin vaiheisiin. Nuoli kuvaa haastattelun kulun suuntaa.

Haastattelurunko

TYÖKOKEMUS	SELF	TASK	IMPACT
<p>1. Noviisivaihe</p> 	<p>Miten paljon koit epävarmuutta itsestäsi opettajana uran alkuaikoina? Miten se näkyi työssäsi ja opettamisessasi?</p> <p>Oliko työ henkisesti uuvuttavaa ja raskasta alkuaikoina? Mikä työstä teki uuvuttavaa? Tuntuiko työ alkuaikoina selviämiseltä päivä kerrallaan?</p>	<p>Mitä muistat ajankäytöstä? Tuntuiko, että aikaa on tarpeeksi?</p> <p>Oliko helppoa valita sopivia opetusmateriaaleja tunneille?</p> <p>Pohditko sitä, että saavutatko kaikki tavoitteet opetuksessasi kuten ops ja koulun tavoitteet?</p>	<p>Miten paljon olit huolissasi omasta vaikutuksestasi oppilaisiisi ja heidän oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan?</p> <p>Olitko alkuvaiheessa, miten paljon huolissasi siitä, oppivatko oppilaasi tarpeeksi? Ja oletko tarpeeksi hyvä opettaja?</p>
<p>2. Vakiintumisen vaihe</p> 	<p>Oliko huomiosi ja huolenaiheesi työtä koskien enemmän muissa asioissa kuin omassa selviytymisessä opettajana tässä toisessa vaiheessa?</p> <p>Kun vertaat urasi alkuvuosiin, oliko epävarmuus vähentynyt? Mietitkö alkuaikoihin verrattuna vähemmän omaa selviytymistä ja pärjäämistä opettajan työssä?</p>	<p>Oliko sisältöön, ajankäyttöön ja muihin opetustyön tehtäviin liittyvät asiat tässä vaiheessa suurin huolenaiheesi vai olitko huolissasi enemmän jostain muista asioista työhösi liittyen? Tuntuiko työ suorittamiselta ja asioiden hoitamiselta tässä vaiheessa?</p>	<p>Olitko enemmän huolissasi omasta vaikutuksestasi oppilaisiin ja heidän oppimiseensa ja hyvinvointiinsa tässä kohtaa uraasi kuin alkuvaiheessa vai toisinpäin?</p> <p>Mitkä olivat suurimmat haasteesi tässä kohtaa opettajan työssä? Mihin kului eniten energiaa?</p>
<p>3. Eksperttivaihe</p> 	<p>Koetko tällä hetkellä epävarmuutta itsestäsi opettajana? Miten paljon, jos vertaat sitä alku- ja keskivaiheen epävarmuuteen?</p> <p>Miten paljon pohdit selviytymistäsi ja pärjäämistäsi tällä hetkellä opettajan työssä?</p> <p>Kun ajattelet uraasi taaksepäin, miten opettajuutesi on muuttunut? Miten olet mielestäsi kehittynyt?</p>	<p>Oletko tällä hetkellä enemmän vai vähemmän huolissasi sisältöön, opettajan kaikkiin työtehtäviin ja ajankäyttöön liittyvistä asioista kuin uran alku- tai keskivaiheessa?</p> <p>Mihin tällä hetkellä sinulla kuluu eniten energiaa työssäsi?</p>	<p>Oletko tällä hetkellä enemmän vai vähemmän huolissasi omasta vaikutuksestasi oppilaisiin ja heidän oppimisestaan kuin alku- tai keskivaiheessa?</p> <p>Koetko pystyväsi paremmin keskittymään oppilaiden oppimiseen ja heidän hyvinvointiinsa kuin urasi aiemmissa vaiheissa?</p>