



TUULA LAINE

## Huomisen opettajat

Luokanopettajakoulutus ammatillisen  
identiteetin rakentajana



### AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,  
Erottajakatu 12, Hämeenlinna.  
4. päivänä kesäkuuta 2004 klo 12.

English abstract

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Myynti



Tampereen yliopiston  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Puh. (03) 215 6055  
Fax (03) 215 7685  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 1016  
ISBN 951-44-6000-6  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2004

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 356  
ISBN 951-44-5996-2  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## Esipuhe

Tämän tutkimuksen aihepiiri on lähtenyt kehittymään opettaja- ja opettajan-kouluttajataustastani johtuen sekä omasta kiinnostuksestani psykologiaan ja kokemuksellisiin ilmiöihin. Kokemukset ovat jokaisen omaa henkilökohtaista aluetta, jota kukaan toinen ei voi tavoittaa. Siksi se tutkimuksen kohteenakin on hankala. Toisaalta elämme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja meidän kuitenkin jollakin tasolla tulisi ymmärtää toisiamme pystyäksemme elämään yhteisessä yhteisössämme ja kyetäksemme kommunikoimaan. Kokemuksellisuutta on yritetty tavoittaa laadullisin lähestymistavoin, joista fenomenologia ja hermeneutiikka ovat keskeisiä.

Ammatti on ihmisen elämän ja kokemuskentän määrittäviä tekijöitä. Myös ammatin kautta olemme niitä, joita olemme. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona ovat opettajaopiskelijat. Luokanopettajan ammatillisen identiteetin kokemus säätelee ammatillista toimintaa, joten sen merkitys on suuri sekä yksilölle itselleen, että toiminnan kohteena oleville oppilaille ja koko kouluyhteisölle. Identiteetti on tavoitettavissa vain henkilökohtaisen kokemuksen kautta.

Opettajankoulutus on se prosessi, jossa ammatilliset tiedot ja taidot omaksutaan. Se on pitkä ja tärkeä vaihe nuoren ihmisen elämässä, joten sen soisi palvelevan hänen kehittymistään. Tämän tutkimuksen avulla yritän katsella opettajankoulutusta nimenomaan opiskelijan näkökulmasta.

Monet kiitokset osoitan tätä tutkimusta sen alkuvaiheessa ohjanneelle professori Hannele Niemelle. Hänen ansiotaan on myös se tuki, jota oli mahdollista saada kahden eri tutkijakoulun toimintaan osallistumalla. Professori Niemen siirrettyä Helsingin yliopistoon ovat ohjaajina Tampereen yliopistossa toimineet professori Eero Ropo ja professori Eija Syrjäläinen. Myös heille osoitan lämpimät kiitokseni siitä, että työ saatiin päätökseen. Työni esitarkastajia, professori Eira Korpista ja professori Pertti Väisästä, kiitän asiantuntevasta, huolellisesta ja kannustavasta paneutumisesta työhöni sekä asiantuntevista parannusehdotuksista, joita mahdollisuuksien mukaan olen pyrkinyt ottamaan huomioon. Kiitän myös professori Veli-Matti Värriä siitä, että hän vaivojaan säästämättä luki työni ja esitti lukuisia korjausehdotuksia ja kannusti työn loppuun saattamiseen. Erikoisen lämpimät ajatukset seuraavat niitä opiskelijoita, jotka vaivojaan säästämättä suostuivat haastatteluihin ja antoivat käyttöni opiskelumateriaalejaan. Kiitokset myös tutkimuksen alkuvaiheessa ensimmäisellä haastattelukierroksella haastattelunauhoja purkaneelle Marita Kyyrälle. Tutkimuksen viimeistelyn atk-ongelmiin ovat apuansa antaneet Timo Koistinen ja Petri Wilén. Englanninkielisen tiivistelmän kieliasun tarkasti lehtori Ritva Heusala. Esimiestäni, rehtori Vesa Toivosta kiitän siitä, että hän on antanut mahdollisuuden tutkimukseni viimeistelyyn muuta työtaakkaani helpottamalla. Taloudellista tukea tutkimukselle olen saanut Tampereen yliopistolta, Suomen Kulttuurirahastolta ja Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastolta. Tästä lausun nöyrimmät kiitokseni.

Omistan tämän työn kärsivälliselle perheelleni, miehelleni Timolle ja tyttärilleni Piialle, Mariannalle ja Kristiinalle.

Hämeenlinnassa, äitienpäivänä 2004  
Tuula Laine



## Tiivistelmä

Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

---

Tuula Laine

Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana.  
275 sivua

Tämän tutkimuksen kohteena on opettajankoulutus ja siinä erityisesti ammatillinen kehittyminen, jonka erästä ilmentymää, ammatillisen identiteetin rakentumista opettajankoulutuksen aikana, tutkin tarkemmin. Tutkimuksen konteksti on Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus Hämeenlinnassa. Tutkimushenkilöinä ovat olleet koulutuksensa vuonna 1993 aloittaneet opiskelijat (n=64).

Tutkimusaineistoina ovat olleet opiskelijoiden kirjoittamat kasvatustieteen opintoihin liittyneet esseet ja syventävään opetusharjoitteluun liittyneet portfoliot sekä 12 opiskelijan haastattelut opintojen eri vaiheissa.

Tutkimus on lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen, ymmärtämään pyrkivä. Tutkimus on lisäksi aineistopohjainen, eli ns. grounded theory -lähestymistapaa edustava.

Tutkimukselle asetettiin neljä erilaista tutkimustehtävää:

1. Millaiset opiskelun alkuvaiheeseen liittyneet käsitykset hyvästä opettajuudesta suuntaavat opettajaksi kehittymistä?
2. Miten luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden kokemuksen mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään?
3. Mille ulottuvuuksille luokanopettajan ammatillinen identiteetti rakentuu?
4. Miten yksittäisten opiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana?

Käsitettä identiteetti on tarkasteltu psykologian, sosiologian ja filosofian näkökulmasta. Niistä jokainen näkökulma avasi ongelmallista käsitettä. Lopuksi identiteetti määriteltiin minuuden kokemukseksi, eräänlaiseksi minuuden metakognitioksi. Ammatillinen identiteetti taas on minuuden yhden osa-alueen, ammatillisen minuuden kokemus.

Tutkimustuloksina esitetään opiskelijoiden vastauksista koottu hyvän opetuksen luonnehdinta. Opiskelijat on em. luonnehdinnan taustamateriaalin perusteella luokiteltu opettajuuden ideaaleiltaan viiteen eri luokkaan: 1) didaktiset osaajat, 2) affektiivisesti oppilaskeskeiset, 3) tavoite- ja tehtäväorientoituneet, 4) ilmapiiriä korostavat ja 5) vaikuttamisorientaation omaavat opettajat. Opettajapersoonallisuuden merkitys tulkittiin opiskelijoiden arvioinneissa opettajuuden perustekijäksi. Opiskelijat arvioivat lisäksi luokanopettajakoulutuksen eri toteutusmuotoja ja sitä, miten eri asiat ovat tukeneet heidän kehittymistään. Ammatillisen identiteetin kokemisen eri ulottuvuuksien kuvaus on saavutettu tutkimustulos. Ammatillinen identiteetti rakentuu dialogissa yksilön sisäisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden välillä. Se on sisäinen tunne omasta osaamisesta, arvosta ja merkityksestä. Luokanopettajan ammatillisen identiteetin kokemukselliseksi ulottuvuuksiksi tulkittiin aineiston pohjalta kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta, 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta, 3) toimintatavoista ja rooleista, 4) valta-asemasta, 5) vastuusta, 6) ammatin ulkoisesta kuvasta, 7) ammatillisesta kehityshistoriasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta. Ammatillisen identiteetin säilyttäminen muuttuvissa

olosuhteissa vaatii henkistä työtä ja identiteetin rajojen vartiointia. Ammatillisen identiteetin kehittymisen yksilötason kokemuksiin perustuva kuvaus täydentää ammatillisen identiteetin tarkastelua ja sitoo sen alkulähtökohtaan eli eri opettajatyyppeihin, jotka näyttävät säilyvän suhteellisen muuttumattomina koko koulutuksen ajan. Jossain määrin koulutus pystyy kuitenkin laajentamaan näköpiiriä. Opettajuuden tulevaisuuden haasteet nousevat opiskelijoiden vastauksista koulutuksen puutealueina ja opettajan työssä koettuina ongelmina. Tutkimustulosten pohjalta opettajankoulutukselle asetetaan useita kehittämistehtäviä. Opetuksen järjestelyitä koskeva palaute on tärkeää tietoa koulutuksen järjestäjälle onnistuneista ja korjaamista kaipaavista koulutuksen osa-alueista.

---

Avainsanat: opettajankoulutus, reflektio, professio, eksperttiys, ammatillinen kehittyminen, identiteetti, ammatillinen identiteetti

## ABSTRACT

University of Tampere, Teacher Education Department

---

Tuula Laine

Teachers of Tomorrow. The Construction of a Teacher's Professional Identity in Primary School Teacher Education.

275 pages

---

The purpose of the research was to study teacher education, especially professional development in teacher education. The research deals with the construction of professional identity during classroom teacher education. The research has been carried out at Tampere University Teacher Education Department in Hämeenlinna. Research persons were students who started teacher education in autumn in the year 1993 (n=64).

The students' essays and portfolios, which they produced as a part of their educational studies, were used as research material. Twelve students were also interviewed several times in the course of their studies.

The research is hermeneutical and phenomenological and it aims to understand professional development. It also relies on the grounded theory.

Four research problems were set:

1. What kind of ideas of good teaching are connected with professional development in the beginning of teacher education?
2. How does the primary school teacher education promote teacher students' professional development according to their experience?
3. What are the dimensions on which classroom teacher students' professional identity is built?
4. How does the professional identity of an individual teacher student develop during the teacher education?

The construction of identity has been dealt from the point of view of psychology, sociology and philosophy. Every point of view helped to understand this problematic construct. In this study the construct "identity" was defined as experience of I. It is a kind of metacognition of mind. Professional identity is an experience of professional I, which is one part of I.

As a result I introduce a list of criteria of good teaching as the students experience it. The students have been classified into five classes according to their opinion of good teaching: 1) didactic experts, 2) affectively child centered, 3) task and goal oriented, 4) climate centered and 5) emancipatorily oriented teachers. The importance of the teacher's personality turned out to be the crucial factor of teacherhood. The students also evaluated teacher education courses and programs and how they promoted their development. The dimensions of experiencing professional identity and a description of it on a more general level is also one of the research results. Professional identity is constructed in a dialogue between inner and outer reality. It is the inner feeling of one's knowing, value and significance. On the ground of the research material, as the dimensions of a classroom teacher's professional identity arose 1) the experience of oneself and one's skills, 2) the task and the area of operation, 3) roles and ways of working, 4) the position of power, 5) responsibility, 6) appreciation of profession, 7) professional history and 8) the picture of profession in the future. The maintaining of professional identity in a changing environment needs mental work and guarding of

boundaries. The description of professional identity development on personal level fulfils the description of professional identity and binds it to the starting point, which was the teacher types. These types seem to be permanent during the whole teacher education period. Teacher education is able to broaden the students' views in some areas. The future challenges mentioned in students' answers were mentioned lack of studies and problems in teachers' everyday work. Teacher education is provided with very many developmental tasks. The precise feed back to Hämeenlinna Teacher Education Department is very important for the improvement of studies in different areas of schooling.

---

Key words: teacher education, reflection, profession, expert, professional development, identity, professional identity



## SISÄLTÖ

Esipuhe.....	3
Tiivistelmä.....	5
Abstract.....	7
1 Johdanto.....	11
1.1 Opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus.....	14
1.2 Tutkimuskohteena luokanopettajakoulutus.....	16
1.3 Tämän tutkimuksen kytkennät opettajankoulutuksen vaikuttavuustutki- mukseen.....	17
2 Tutkimusta jäsentävät mallit ja taustaoletukset.....	20
3 Identiteetti psykologisena ja sosiaalisena konstruktiona.....	25
3.1 Psykologinen minä.....	26
3.1.1 Itsereflektio.....	30
3.1.2 Itsenä säilyminen ja itsestä vieraantuminen.....	32
3.2 Identiteetti psykologisena konstruktiona.....	33
3.3 Identiteetin muodostus sosiaalisena vuorovaikutuksena.....	35
3.3.1 Minuus objektina.....	35
3.3.2 Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja identiteetti.....	38
3.4 Elämismaailma ja identiteetin muodostuminen kommunikatiivisen toiminnan kautta.....	39
3.5 Postmoderni identiteetti.....	42
3.5.1 Identiteetin jatkuvuus.....	47
3.6 Identiteetti miehellä ja naisella.....	48
3.7 Käsitys identiteetistä tässä tutkimuksessa.....	50
4 Ammatilliseksi identiteetiksi opettajuus.....	52
4.1 Opettajuus professiona.....	54
4.1.1 Opettajuus asiantuntijuutena.....	59
4.1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	64
4.2 Opettajan ajattelun tutkiminen.....	65
4.2.1 Opettajaksi kehittyminen reflektion avulla.....	70
4.3 Opettajan sosiaalistuminen, rooli ja ammatillinen identiteetti.....	72
4.3.1 Ammattiin sosiaalistuminen.....	73
4.3.2 Opettajan rooli.....	74
4.3.3 Opettajan ammatillinen identiteetti.....	76
4.4 Ammatillinen kehittyminen opettajankoulutuksessa.....	79
4.4.1 Kasvatustiede luokanopettajakoulutuksessa.....	85
4.4.2 Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa kasvatustieteen opintojen osana.....	87
4.4.3 Luokanopettajakoulutus maailmankuvan rakentajana.....	89
4.4.4 Opettajuuden kehittymistä tukevia opettajankoulutuksen menetelmiä.....	93
4.4.5 Opettajankouluttajat opettajaksi kasvattajina.....	97
4.4.7 Opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana.....	102
4.5 Luokanopettajaksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa.....	106
5 Tämän tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	110
5.1 Tutkimusongelmat.....	111
5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusongelmiin vastaaminen.....	112
5.3 Kuinka kehitystä voi tutkia?.....	114
6 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimuksen suorittaminen.....	114
6.1 Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa.....	115
6.2 Laadullinen tutkimusote.....	117

6.2.1 Hermeneuttinen tutkimusote .....	119
6.2.2 Grounded theory .....	122
6.3 Puheena tuotettu ja kirjoitettu kieli tutkimuksen kohteena.....	123
6.3.1 Narratiivisuus ja keskusteluanalyysi.....	124
6.4 Tämän tutkimuksen kohde .....	126
6.4.1 Tutkimuksen kontekstisidonnaisuus .....	126
6.4.2 Opiskelu-elämäkertä tämän tutkimuksen kohteena.....	127
6.4.3 Tutkimuksen kohteena olevat luokanopettajaopiskelijat.....	128
6.5 Tutkimusaineiston hankinta .....	130
6.5.1 Esseet .....	130
6.5.2 Haastattelut .....	130
6.5.3 Opiskelijoiden portfoliodokumentit päättöharjoittelusta .....	131
6.6 Tutkimusaineiston tekninen käsittely .....	131
6.7 Tutkimusaineiston analyysi .....	132
7 Tutkimustulokset.....	134
7.1 Opettajaksi kehittymistä ohjaavia ihanteita .....	134
7.1.1 Opettajapersoonallisuus hyvän opetuksen katalysaattorina.....	148
7.2 Luokanopettajakoulutus ammatillisen kehittymisen edistäjänä .....	151
7.3 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin ulottuvuuksia koulutuksen päätyessä .....	177
7.4 Yksittäisiä esimerkkejä opettajaidentiteetin kehittymisestä luokan- opettajakoulutuksen aikana.....	191
8 Pohdintaa.....	236
8.1 Tutkimuksen tulosten merkitys.....	236
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua .....	238
8.2.1 Validiteettitarkastelu .....	240
8.2.2 Tutkimuksen reliabiliteetti .....	241
8.3 Tutkimuseettinen suhtautuminen .....	243
8.4 Tutkimustuloksista johdettuja kehittämissuhteita.....	243
9 Huomisen opettajat .....	249
Lähteet.....	254
Liitteet.....	269

## 1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa etsitään niitä tekijöitä, jotka ovat keskeisiä luokanopettajan ammattillisessa kehittämisessä. Ammatilliseen kehittämiseen liittyy ammatillisen identiteetin vahvistuminen. Ammatillinen identiteetti taas ohjaa opettajan praktista toimintaa ja antaa sille mielekkyyden ja merkityksen. Tällöin ammatillisen identiteetin kehittyminen ja sen kokeminen ovat perustavaa laatua olevia tekijöitä yksilön työuralla. Ammatillisen identiteetin kehittyminen ei kuitenkaan ole suoraviivaista ja mutkatonta, vaan siihen liittyy ahdistusta, tuskaa ja omien voimavarojen ja työn vaativuuden yhteensovittamista sekä muuntumista ja muuttumista ulkoisten vaatimusten mukaan. Opettajankoulutus on tässä opettajaksi sosiaalistamisprosessissa merkittävä vaikuttaja.

Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä heidän koulutusprosessinsa aikana. Ammatillisen identiteetin käsite on heidän kehitystään kuvattaessa keskeisellä sijalla. Sitä pyritään tässä tutkimuksessa määrittelemään ja tekemään ymmärrettävämmäksi. Identiteettiä tarkastellaan sekä psykologisena että sosiaalisena konstruktiona. Sen syntymistä valotetaan sosialisatioteoreetikoiden, G. H. Meadin, Bergerin ja Luckmannin sekä Habermasin, teorioiden avulla. Opettajuutta lähestytään professiotarkastelun ja opettajankoulutus-tutkimuksen kautta. Identiteettiä opettajuudessa hahmotellaan lähinnä opettajan-koulutuksen kontekstissa.

Opettajankoulutus, samoin kuin opettajan ammatti, muuttuvat perusteiltaan jatkuvasti. Ammattitaidon vaatimukset ovat siten keskeytymättömässä kehitysprosessissa. Peruskoulutus ei tosin kykene tarjoamaan elinikäistä osaamista millään muullakaan alalla. Ehkä se parhaimmillaan tarjoaa pohjan, jolle rakentaa myöhempää oppimisyhteiskunnassa (ks. esim. Antikainen 1996, 294) tarvittavaa täydentävää koulutusta. Talouselämästä on tullut yksilön työuran voimakas säätelijä, samoin kansainvälistymisestä sekä väestön maailmanlaajuisesta liikkuvuudesta. Kansainväliseen toimintaan mukaanmeno on Lahtisen ym. (1999, 20) mukaan kuitenkin myös vahvistanut yksittäisten toimijoiden, mutta myös koko kansakunnan omaa minuutta, kansallista historiantajua, kansakunnan syvimmillä piileviä ominaispiirteitä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös tiedonvälityksen monipuolistuminen ja nopeutuminen sanelevat omat ehtonsa. Mikko Lehtonen (1998, 7) kuvaa tätä ilmiötä termillä medioituminen. Tällä termillä tarkoitetaan prosessia, jossa nykykulttuurista sekä havainto- ja kokemusmaailmastamme tulee yhä vahvemmin mediavälitteistä, kun media läpäisee aiempaa kattavammin yhteiskunnan ja kulttuurin sekä kyllästää identiteettejämme ja arkielämäämme. Staattinen ja samanlaisena jatkuva yhteiskuntaelämä instituutioineen ja auktoriteetteineen on joutunut väistymään ja tilalle on astunut epävarmuus, huoli tulevaisuudesta, jatkuvat yllättävät ja ennakoimattomat muutokset ja kiire (Ruohotie 2000, 17). Tässä tilanteessa opettaja ja

koulu toimivat yhteiskunnassa erityistehtävissä eräänlaisena välittäjänä, sopeuttajana ja myös lapsen kohdistuvien vaatimusten suodattajana ja elämässä selviytymiseen valmistajana. Yhä voimistuvien yhteiskunnallisten muutospainoiden edetessä tulee tärkeäksi tutkia myös opettajankoulutuksen toimivuutta ja sen kykyä tukea opettajaksi kehittyviä. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa onkin otettu kehittämisen perustaksi opettajuuden kehittäminen ns. professiona, korkeaa ja jatkuvaa koulutusta edellyttävänä erityisosaamisena. Se on merkinnyt sitä, että koko koulutuksen - myös luokanopettajien koulutuksen - kehittämisen lähtökohdaksi on otettu akateeminen traditio. Näin on tehty myös esimerkiksi Saksassa, Itävallassa ja Portugalissa. (Buchberger 2000.)

Korkeakouluopetuksessa, mitä opettajankoulutuskin on, yhteiskunnan muutokset merkitsevät Jaakkolan ja muiden (1995, 84) mukaan ainakin kahta asiaa. Ensinnäkin faktatiedon merkityksen vähenemistä suhteessa proseduraaliseen tietoon eli taitojen hankintaan. Toiseksi he ottavat esille sen, että subjektiivisten merkitysten aseman on oltava opetussuunnitelmissa nykyistä keskeisempi. Tässä he viittaavat konstruktiiviseen oppimiseen. Opettajat ovat nykykoulunkin tärkein ja merkittävin voimavara. Numminen (1995, 33) asettaisikin opettajankoulutuksen tavoitteeksi myös opettajan persoonallisuuden kehittämisen. Hänen mielestään oppiaineita koskevan opetuksen ohella on kiinnitettävä huomiota taitavan kasvattajan luomiseen ja vahvan opettajapersoonallisuuden kasvattamiseen. Tulevalla opettajalla tulee itsellään olla vankka itsetunto ja tieto oman tehtävänsä tärkeydestä. Tätä Numminen perustelee sillä, että sosiaaliset olosuhteet ovat nykyään usein sellaiset, että oppilaat tuovat ympäristön ja kodin ongelmat myös kouluun. Juuri luokanopettajat joutuvat ratkomaan kotien pulmia ja joutuvat varmaan näkemään ja vielä enemmän vaistoamaan todellista inhimillistä sielunhätää. Tänä päivänä voi sanoa julkisuudessa käytävään keskusteluun viitaten myös vanhemmuuden olevan ongelmallista, ja nämä ongelmat näkyvät koulussa lasten oirehdintana ja lisääntyvinä häiriötiloina, joihin opettaja joutuu omalla tavallaan välttämättä reagoimaan.

Opettajan siis tulisi olla erikoisasiantuntija, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää, johon vaikuttavat toisaalta työelämän muutokset ja toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutokset. Opettajan ammattitaito perustuu teoreettisesti hallittuun opettajan työhön, johon opetuksen ohella kuuluvat myös oman työn ja koko oppilaitosyhteisön kehittäminen. Opettajuudessa yhdistyvät tieteellinen akateeminen tieto ja käytännöllinen alan tietous, joiden seurauksena opettajalla on sellaista tietämystä, jonka turvin hän toimii erikoisasiantuntijatehtävissä, jossa tietojen ja taitojen ohella korostuu myös käytännöllisen järkevyyden eettinen puoli. (Helakorpi ym. 1996, 166-167.) Työtä tehdään ihmisyhteisössä ihmisiä ja tulevaisuutta varten. Kukaan ei kuitenkaan työyhteisössään ole riippumaton toisesta. Yhteistyön eri muodot ja tahot säätelevät voimakkaasti toimintaa, samoin erilaiset ulkopuolelta tulevat kehittämis- ja kehittymisodotukset.

Luokanopettaja toimii lapsen koulutuksen alkuvaiheen lähiopettajana. Peruskoulutusjärjestelmä ollaan sopeuttamassa uudenlaiseen muotoon (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja Perusopetusasetus 20.11.1998/852), mikä ennakoii myös opettajankoulutuksen uudistumista, tehtävien erilaistumista ja uudelleenjakoa eri opettajaryhmien välillä. Mikä tulee olemaan luokanopettajan uusi rooli yhtenäisessä peruskoulussa? Tosin perusopetusasetuksessa (PA 20.11.1998/852, 1 §, 2. mom.) todetaan aikaisempaa käytäntöä myötäillen, että vuosiluokilla 1-6 opetus on pääosin

luokanopetusta ja vuosiluokilla 7-9 pääosin aineenopetusta, ellei opetus suunnitelmassa toisin määrätä. Muunlainenkin malli on niin haluttaessa siis mahdollinen. Uudistustyössä tulevat olemaan varmaankin myös taloudellisuus- ja tehokkuusnäkökohdat esillä yhteiskunnallisia trendejä seuraten. Tämä johdattaa kysymään, miten luokan- ja aineenopettajan tehtäväkentät eroavat toisistaan ja miten molempien koulutusta käytetään mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla hyödyksi? Luokanopettaja on perinteisesti toiminut kokonaisvaltaisen kasvattajan roolissa, koska hän on lapsen kanssa tekemisissä joka koulupäivä jopa useiden vuosien ajan. Aineopettajan osaamisalueet painottuvat tiedonalan sisältöihin, ja henkilökohtainen jatkuva oppilaan kohtaaminen on vähemmän määräävässä roolissa. Tosin luokanopettajakoulutuksessakin on tätä nykyä entistä suurempi painoarvo erikoistumisella, mutta se ei käytännössä laajuudeltaan kaikilta osin täytä kuitenkaan niitä syveneviä tiedontarpeita, joita yhteiskuntaelämä luo mm. luonnontieteiden ja kielten osaamisen alueella. Molempia perusopetuksen opettajaryhmiä yhdistää se, että he ovat koko ikäluokan kasvatuksen koulupedagogiikan erityisasiantuntijoita ja koko ikäluokan opettajia.

Opettajankoulutus on koululaitoksen tavoin sidoksissa kansallisiin perinteisiin (Lahdes 1997, 249). Yleisesti hyväksytään myös näkemys, että perimmältään kaikki kasvatus ja koulutus muotoutuu sen mukaan, millaiseksi tulevaisuus mielletään (Remes 1993, 154). Opettajankoulutuksella ja koululaitoksella on siten vahvat perinteet ja pitkä historia, ja nykyisyys toimii välittäjänä menneisyyden ja oletetun tulevaisuuden välillä, eikä se opettajankoulutuksessakaan ole kitkatonta. Vanhat perinteiset rakenteet ja toimintamallit pitävät yllä entistä kulttuuria ja uudistamisvaatimukset samanaikaisesti kyseenalaistavat sitä. Koululainsäädännön kehittämisen asiantuntijat (ks. Lahtinen ym. 1999, 15) ovat sitä mieltä, että tällä hetkellä on aistittavissa uuden asenteen olevan laajalti voimistumassa. Koulutus ja sen tuottamiseen rakennetut järjestelmät nähdäänkin tulevaisuutta luovina mahdollisuuksina (ks. myös Day 2000, 101). Koulutuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa korostetaan voimakkaasti sitä, että koulutuksen tavoitteena ei niinkään ole yksittäisten ja nopeasti vanhentuvien tietojen välittäminen tai työpaikkakohtaisten spesifien taitojen harjaannuttaminen, vaan pikemminkin sellaisen yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti merkittävän osaamisen tuottaminen ja edistäminen, joka on kuvattavissa yliammattillisina kvalifikaatioina tai yksittäiset oppiaineet ylittävänä elämänhallinta- ja selviytymistaitoina. Tällaisina pidetään koulutuksen kaikilla tasoilla mm. jatkuvan oppimisen valmiutta, vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaitoja sekä joustavuutta ja yleisiä oppimaan oppimisen taitoja. Osaamisen kehittämisen päätehtävä on luoda tulevaisuuden yhteiskunnassa tarpeellista osaamista, joka edistää oppijan kokonaisvaltaista kasvua ja yksilöitymistä. (Eteläpelto 1993, 109-112.) Day (2000, 101) on kuitenkin huolissaan siitä, että viimeiset 20 vuotta ovat monille opettajille olleet pikemminkin hengissä pysymistä kuin kehittymistä.

Opettajuudessa keskeisenä pohdittavana henkilökohtaisena tekijänä oleva yksilön ammatillinen kasvu ja siihen kietoutuva oman ammatillisen identiteetin rakentaminen ja rakentuminen näyttävät tulevaisuuden yhteiskunnassa käyvän entistä monimutkaisemmiksi. Yksilön persoonallisuuteen kytkeytyvä identiteetti muodostaa kivijalan, jonka varaan rakentuvat nuoruuden ammatinvalinta- ja koulutusratkaisut. Aikuisiässä ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, miten joustavasti henkilö kykenee sopeutumaan työelämän muutoksiin. Ammatillisen identiteetin rakentamisessa on kuitenkin nykypäivänä havaittavissa aivan uudentyypisiä ongelmia,

joiden seurauksena on lisääntynyt ns. identiteettityön tarve. Modernissa yhteiskunnassa ammatillisen identiteetin muodostuminen on entistä monimutkaisempaa. Tämä johtuu paljolti siitä, että identiteetin muodostumisessa välttämätön yksilöllinen sitoutuminen ei enää löydä kiinnekohtaa hämartyivistä tai rapautuvista ammateista. (Eteläpelto & Miettinen 1993, 8-10.) Myös opettajuus muuntuu, kenties hämartyy tai osittain jopa rapautuu yhteiskunnan muuttuessa. Tässä tutkimuksessa lähdetään etsimään niitä ulottuvuuksia, joihin luokanopettajan työhön kiinnittyminen voi perustua. Tarkastelukulma on kuitenkin henkilökohtaisen identiteetin kokemisen tasolla erotuksena kulttuurisista identiteeteistä (ks. esim. Lehtonen 1998, 131).

### **1.1 Opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus**

Opettaja on osaltaan myös yhteiskunnan arvojen ja moraalin edustaja. Siksi hän ei voi selvitä tehtävästään vain pedagogisen ja normatiivisen didaktisen tiedon varassa, puhtaana teknikkona. Teknisen tiedon- ja opettajakäsityksen varassa organisoitu koulutus ei Raivolan mukaan kehity, koska tekninen, puhtaasti kokemusperäinen tieto ei kumuloidu yli yksilön kokemuksentän. (Raivola 1993, 22 ja Schön 1991, 39.) Tekninen käsitys ei myöskään korosta työn tutkivaa prosessinomaista kehittyvää luonnetta. Muuntumisen lisäksi opettajuuteen näyttäisi myös kuuluvan voimakas sitoutuminen työhön ja oman persoonan voimavarojen käyttö (esim. Aho 1996, Väisänen ja Silkelä 2003, 31) työprosessin osana. Mm. Niemi (1993, 35) korostaa tutkimuksessaan opettajan eettistä roolia ja vastuuta oppilaan kehittymisestä. Samoin Värri (2000, 131) painottaa, että vastuun vaatimus on mitä ilmeisimmin juuri kasvatussuhteessa, jonka normatiivisena peruseriaatteena on, että kasvattajan on pyrittävä edistämään kasvatettavansa hyvää ja hänen parhaiden kykyjensä ja ominaisuuksiensa toteutumista (myös Day 2000, 113 ja Uusikylä ja Atjonen 2000, 178, 193-194). Tässäkin tutkimuksessa yhtenä teemana edellä mainituissa tiedonkeruuseen liittyvissä esseissä oli juuri opettajan eettinen rooli, jota opiskelijat pohtivat kasvatuksellisen ohjauksen kurssin teemojen yhteydessä omassa opiskelussaan. Eettinen ulottuvuus korostui tämän tutkimuksen haastateltavien pohdinnoissa.

Åhlberg (1996, 95) vertaa opettajan työtä laadullisen tapaustutkimuksen tekijän toimintaan. Opettajalle on tärkeintä olennaisen, pätevän ja luotettavan tiedon saaminen juuri hänen omasta kontekstistaan, situaatiostaan, koulustaan, luokastaan, oppilaistaan ja heidän oppimisensa etenemisestä. Opettaja ei kuitenkaan yleensä hanki tietoa vain kuvatakseen miten asiat ovat, vaan kehittääkseen aktiivisesti työtään, esimerkiksi auttaakseen oppilaitaan oppimaan entistä paremmin. Opettajan tiedonintressinä on oppilaiden vapauttaminen tietämättömyydestä ja taitamattomuudesta ymmärtämään ja taitamaan entistä paremmin. Åhlbergin mainitsemien lisäksi opettajan tiedonintressissä on, tai tulisi olla, myös oman itsen, oppimisprosessin ja inhimillisen vuorovaikutuksen lainalaisuuksien ymmärtäminen.

Opettajaksi kehittymisen taustaksi on tarpeen tarkastella myös yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, joita opettaja tulee työssään kohtaamaan. Kasvion (1994, 18-19) mukaan näytämme vasta 1990-luvulla tulleen tilanteeseen, jossa fordistisen massatuotantoyhteiskunnan institutionaaliset rakenteet ovat purkautumassa ja läntiset teollisuusmaat ovat toden teolla siirtymässä uudenlaiseen "jätkifordistiseen verkostotalouteen". Muutoksen ytimenä on teollisuuden siirtyminen perinteisestä massatuotannosta "joustavaan tuotantoon". Tämä tarkoittaa, että yritykset pyrkivät

valmistamaan pitkälle standardisoitujen hyödykkeiden sijasta erikoistuneita ja korkealaatuisia tuotteita, joiden ominaisuuksissa pyritään ottamaan asiakkaiden yksilöllistyvät tarpeet mahdollisimman pitkälti huomioon. Uuteen tuotantomalliin liittyy olennaisesti myös aiempien suurten ja byrokraattisesti hallittujen organisaatioiden hajauttaminen, toimintojen siirtäminen pienissä joustavissa yksiköissä suoritettaviksi sekä viimeksi mainittujen keskinäisten yhteistoiminta-verkostojen kehittyminen. Työvoiman käyttö on niin ikään muuttumassa aiempaa valikoivammaksi ja joustavammaksi, jolloin pohja homogeenisen palkansaajaväestön ja sille ominaisten kollektiivisten edunvalvonnan muotojen uusiutumiselta häviää. Tähän tilanteeseen koulun tulisi oppilaansa valmentaa. Koulumaailmassa rakenteellisten muutosten suunta näyttää kuitenkin olevan päinvastainen, eli keskittäminen ja entistä suurempiin yksiköihin siirtyminen. Myös ammatillinen edunvalvonta on toistaiseksi säilynyt vahvana. Ehkä muutoksissa tällä sektorilla eletään jonkinlaista viivettä, joka kuitenkin väistämättä tulee myötäilemään muuta yhteiskunnallista kehitystä. Tosin ajatukset luokattomasta opetuksesta, kurssimuotoisuus, valinnaisuus ja yksilölliset opetussuunnitelmat ovat askeleita joustavampaan ja muunneltavampaan suuntaan myös kouluopetuksessa.

Kasvion (emt., 21) mukaan tulevaisuuden näköaloja ovat jatkuva koulutus, useita ammatteja työuran aikana, jatkuva liikkuvuus, epätyypilliset työsuhteet, diffuusit työtehtävät, organisaatiospesifi osaaminen, tulospalkkaus, korkea-asteinen sitoutuminen työhön, joustavuus, horisontaalinen eteneminen, katkoksellinen työura ja joustava vetäytyminen työelämästä (myös Ruohotie 1999, 5-6). Epätyypillisillä työsuhteilla tarkoitetaan mm. määräaikaista, osa-aikaista, etä- ja kotitöitä, palkkatyön ja yrittäjyyden sekoituksia sekä vuokratyösuhteita. Opetustyössä on lainsäädännöllä toistaiseksi turvattu opettajalle vahva virkaturva, liikkuvuus on vähäistä ja työsuhteen huononukset koskevat lähinnä uusia tulokkaita, epäpätevää työvoimaa ja väliaikaisia työsuhteita. Epätyypillisiä työsuhteita ja työttömyyttä on opetuslalla toistaiseksi vähän, mutta suunta on kasvava. Karin (Kari ym., 1997) mukaan luokanopettajien työhön sijoittuminen tapahtuu edelleen pääasiassa koulutusyksikön sijaintialueille. Työllisyys on hyvä, joskin työsuhteiden laatu on voimakkaasti muuttumassa siten, että vakinaisiin virkoihin pääsy käy yhä harvinaisemmaksi. (Kari ym. 1997.) Opettajan työ on edelleen kuitenkin yksi niitä harvoja akateemisia työtehtäviä, jotka kuten Kari toteaa, paikallisesti uusintavat itseään (ks. myös Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 69). Opettaja ei näinollen oman professionsa kautta välttämättä opi ymmärtämään muun työelämän rakenteita ja lainalaisuuksia.

Kun heijastaa tutkimuksen aihepiiriä vielä laajempaan viitekehykseen, niin voi todeta, että yhteiskuntakehityksessä näkyy ns. postmodernismin piirteitä. Mietitään minäsuhteita, suhdetta työhön, suhdetta lähiympäristön ihmisiin, suhdetta maailmaan. Yhteiskunta on tutkijoiden mukaan jopa pirstoutunut niin, että ihmisen elämän hallinta-alue supistuu ja voimaa lähdetään etsimään itsestä, koska jokainen kuitenkin vielä uskoo voivansa säädellä itseään. Tähän ajatteluun liittyy tässäkin tutkimuksessa sivuttava identiteetin käsite. Postmoderni on ilmiönä kuitenkin ehkä jossain määrin kiistanalainen ajan tulkinta. Esimerkiksi Bauman (1996, 191) tarkoittaa postmodernilla sitä yhteiskunnallista tilannetta, joka on kehittynyt 1900-luvun Euroopan vauriissa maissa, samoin kuin muualla eurooppalaisperäisissä maissa, ja muotoutunut lopullisesti vuosisadan jälkipuoliskolla. Postmoderni pakottaa kiinnittämään huomiota jatkuvuuteen ja epäjatkuvuuteen ja ymmärtämään, että ne ovat nykyisen yhteiskunnallisen tilanteen ja sitä edeltäneen, nykyisen tilanteen synnyttäneen

muodostuman välisen monimutkaisen suhteen kahdet eri kasvot. Edeltävän tilanteen, modernin yhteiskunnallisen muodostuman, hän katsoo kehittyneen 1600-luvun aikana ja saaneen lopullisen muotonsa 1800-luvulla (ks. myös Giddens 1990, 1).

## **1.2 Tutkimuskohteena luokanopettajakoulutus**

Opettajankoulutus on Suomessa perusolemukseltaan yliopisto-opiskelua. Sen opiskeluprosessien tutkiminen on jäänyt kuitenkin toistaiseksi ohueksi eikä tuloksia ole liiemmästi Karin (1996, 27) mukaan näkyvissä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajuutta erityisesti luokanopettajan toimintana. Pääasiallinen tarkastelunäkökulmani on luokanopettajaksi kehittyminen koulutusprosessin aikana. Raivola (2000, 183) on sitä mieltä, että koulutuksen oppimistulokset saavutetaan vuorovaikutuksen eikä rakenteiden tasolla. Koulutustutkimuksen tulisikin selvittää miten suunnitelmat muuttuvat toiminnaksi ja voimavarat tuotoksiksi, sillä koulutus ei tuota oppimista, vaan mahdollisuuden oppimiseen. Koulutus kokonaisuudessaan edustaa sitä uskomusjärjestelmää, joka liittyy käsityksiin luokanopettajuudesta professiona ja tavasta kehittyä ja koulutautua opettajaksi. Opettajan ammatillinen kasvu tarkoittaa käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa ja havainnoissa tapahtuvia muutoksia (Ruohotie 1993, 345). Erityisesti haluan tällä tutkimuksella selvittää, mitkä prosessit ja toimintatavat koulutuksessa edistävät ammatillista kasvua ja kehittymistä sekä koulutuksellista vaikuttavuutta tai estävät sitä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajakoulutusta prosessina sekä tutkia ja nostaa esille opettajuudessa niitä ilmiöitä, joita yhteiskunnan muuttuminen ja uudistunut käsitys oppimisesta ja opettamisesta ovat tuoneet tämän päivän opettajankoulutukseen ja opiskelijan käsityksiin omasta tehtävästään opettajana. Tutkimuksen viitekehyksessä tarkastelen opettajuutta eri näkökulmista luodakseni lukijalle käsityksen siitä kontekstista ja niistä ajattelutavoista, joita opettajuuteen liitetään sekä myös niistä paineista, joita tulevassa opettajan työssä on odotettavissa.

Tämän tutkimuksen kohteena olivat Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 1993 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat (n=64), joiden ammatillista kehittymistä, roolikäsityksiä, ammatillista sosiaalistumista ja opettaja-identiteetin muodostumista tutkittiin heidän eri vuosikursseilla tuottamiaaan esseitä ja päättöharjoitteluvaiheen portfolioita analysoimalla sekä haastattelujen (n=12) pohjalta. Esseet liittyivät luokanopettajatutkinnon kasvatustieteen opintoihin, ja aiheet suunnittelin tutkimustani ajatellen. Portfoliotarkastelu rajoittui syventävän opetusharjoittelun dokumentteihin. Tutkimus on aineiston hankinnaltaan kvalitatiivinen ja edustaa tulkinnallista lähestymistapaa.

Tutkimukselle asetettiin neljä pääongelmaa. Ensimmäinen käsittelee ideaalista opettajuutta ja siihen liitettyjä kehitystä suuntaavia kompetenssi- ja roolikäsityksiä. Toinen ongelma-alue tarkastelee opettajankoulutuksen aikana tapahtuvaa ammatillista kehittymistä opiskelijoiden kokemana. Kolmas ongelma-alue etsii ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia. Neljäs ongelma tarkastelee luokanopettajakoulutusta opiskelijan opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta. Yhdeksi tarkastelun kohteeksi kehittymisen edistäjinä yksilötasolla otetaan henkilökohtaiset vuorovaikutussuhteet koulutuksen aikana ja kokemukset vuorovaikutuksen osapuolina olevista henkilöistä, kuten opettajista, ohjaajista, opiskelutovereista ja oppilaista.



Vuorovaikutusta korostetaan tässä tutkimuksessa sen tähden, että sen laatu ja siihen liittyvät taidot ratkaisevat sen, miten oppimistilanteet rakentuvat, sillä opettajuus on ennen kaikkea moniulottuvuudellinen ihmissuhdeammatti, kuten Majaliisa Rauste-von Wright ja Johan von Wright (1994, 178-179) toteavat. Työtä tehdään vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja työn tuloksellisuus määräytyy vuorovaikutuksen kautta (myös Kiviniemi 2000, 72-77). Esimerkiksi Grimmet (1994, 3) näkee edistyksellisen opettajuuden edellyttävän jatkuvaa muuntumista ja erilaisissa rooleissa toimimista. Opettaja on hänen mukaansa oppimisen edistäjä, tarkkailija, joskus uskottu ja kuulija, toisinaan valmentaja, aina oppija, harvoin tiedonjakaja eikä toivottavasti koskaan itsevaltiainen. Opettajan ja koulun kehittyessä myös oppilaiden kouluroolit ovat muuttuneet. He eivät enää ole pulpettiin sidottuja ja auktoriteettiä uskovia, vaan aktiivisia tutkijoita ja osaltaan myös opettajan ja toistensa opettajia. Raivola (1993, 21-22) pitää opettajaa reflektiivisenä praktikkona, joka mentaalisen toiminnan avulla analysoi näkyviä tekojaan, päätöksiään ja tuotoksiaan. Reflektio taas on aktiivista ja intensiivistä omien uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa ja perusteiden löytämistä toiminnalle sekä pyrkimystä kehittää tilannesidonnaisia mukautuvia teorioita, jotka lisäävät oman työn ymmärtämistä ja näin kumuloivat tietoa, jolle tulevaa toimintaa voi perustaa. Reflektiivisyyttä ja reflektiivistä toimintaa pidetään tämänhetkessä opettajankoulutuksessa merkittävänä kehittymisen edellytyksenä. Kehitystekijäksi voisi lisätä erityisesti kriittisen reflektion hallinnan (esim. Mezirow 1990, 354-375, Ruohotie 2000, 194 ja Vaherva 1999, 97) sekä kyvyn aktiiviseen dialogiseen vuorovaikutteiseen toimintaan, autenttiseen, aktuaaliseen kohtaamiseen. (Ks. esim. Buber 1993, 88-92 ja Heikkilä & Heikkilä 2001.)

### **1.3 Tämän tutkimuksen kytkennät opettajankoulutuksen vaikuttavuus-tutkimukseen**

Habermas (1992, 285) pitää Parsonsiin nojaten modernin yhteiskunnan synnyn tunnuspiirteinä teollista vallankumousta (1700-luvun lopun Englannissa), demokratian vallankumousta (Ranska 1789) ja koulutuksellista vallankumousta. Koulutuksellinen vallankumous tarkoittaa sitä, kun 1700-luvulla juurtunut ajattelu muodollisesta koulutuksesta vihdoin 1900-luvun puolivälissä täydelleen toteutui. Nämä Habermasin mainitsemat käännekohdat ja niihin liittyvät ilmiöt ovat edelleen myös nykyajan peruspilareita, jolloin on oikeutettua puhua modernin yhteiskunnan jatkuvan tai olevan myöhäismodernin vaiheessa. Kuitenkin ajallemme ovat tietyt yhteiskunnalliset siirtymät tyypillisiä. Näistä vähäisin ei suinkaan ole edellä kuvattu työelämän laatu ja siihen liittyvä epävarmuus ja muutosherkkyys, josta seuraa väistämättä muutoksia myös muille elämänalueille. Kyseessä eivät kuitenkaan nyt ole mitkään vallankumoukset tai eri aikakausia rajaavat merkittävät uudelleenjäsenennykset, vaan lähinnä vähittäiset siirtymät, jotka muuttavat päivittäistä elämää. Ei siis välttämättä olla vielä tultu aikakauteen, joka on modernin jälkeen (postmoderni) tai joka jollakin tavalla pystyisi haastamaan modernin.

Tämä tutkimus liittyi yksittäisenä osana laajaan professori Hannele Niemen (1996a, vii) johtamaan opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektiin. Projekti ajoittui vuosille 1995-99 ja se oli Suomen Akatemian rahoittama. Projektin tavoitteena oli arvioida suomalaisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta yksilöllisellä, organisatorisella, valtakunnallisen koulutuspolitiikan ja kansainvälisen opettajankoulutuspolitiikan

tasolla. Vaikuttavuus määriteltiin projektissa opettajankoulutuksen kyvyksi vastata yhteiskunnan ja erilaisten oppilaiden tarpeisiin sekä kyvyksi kehittää työelämää ja kulttuuria.

Raivola (2000, 190) toteaa vaikuttavuustutkimuksella olevan kaksinaisen tehtävän. Sen olisi hänen mukaansa paljastettava kaksi sisäkkäistä tuotantofunktiota: 1) minkälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa ja millä prosessiin kuuluvilla ja kontekstuaalisilla tekijöillä eroja oppimisessa voidaan selittää sekä 2) missä määrin opittu siirtyy opiskelutilanteiden ulkopuoliseksi hyödyksi oppijalle itselleen, hänen toimintayhteisöilleen ja niiden välityksellä koko yhteiskunnalle.

Niemi (1996a, 20-27) luonnehtii projektin opettajankoulutuksen arviointia kommunikatiiviseksi arvioinniksi, jonka teoreettinen viitekehys nojaa Habermasin kriittiseen teoriaan ja kommunikatiivisen toiminnan teoriaan. Kommunikatiivinen evaluaatio tarkoittaa sitä, että yhteiskunnan eri vaikuttajaosapuolet, kuten hallintovirkamiehet, opettajankouluttajat, opettajat, opiskelijat ja muut vaikuttajat, kuten vanhemmat - pohtivat yhdessä ja avoimesti koulutuksen kehittämistä. Evaluaatio ei ole keino asettaa järjestykseen tai arvostella. Se on prosessi, jossa etsitään yhteistä parasta. Edellytys tällaiselle arvioinnille on se, että opettajuus käsitetään professioksi, joka haluaa laajentaa opettajien mahdollisuuksia ottaa vastuullinen rooli yhteiskunnassa. Kommunikatiivisen arvioinnin perimmäinen tarkoitus on luoda siltoja eri osapuolten välille, jotta jokaiselle voitaisiin tarjota koulutukselliset mahdollisuudet. Kommunikatiivisella arvioinnilla on siten kolme perustehtävää:

#### 1. Näkyväksi tekeminen (revelation)

- Kuinka hyvin opettajankoulutuksen tavoitteet on saavutettu?
- Millainen on tiedon ja oppimisen laatu opettajankoulutuksessa?
- Miksi tavoitteita ei ole saavutettu ja mitkä ovat tuloksellisuuden esteet?
- Mitä uusia tavoitteita opettajankoulutukselle tulisi asettaa?
- Mitä vaikutuksia opettajankoulutuksen ja opettajaksi kehittymisen epistemologisella viitekehyksellä on arviointimenetelmiin ja arviointituloksiin?
- Mitä eri yhteistyökumppanit odottavat opettajankoulutukselta ja miksi?

#### 2. Ennakointi (anticipation)

Arvioinnin tarkoitus ei ole tuomita, vaan ohjata ja neuvoa. Sen tulisi luoda mahdollisuuksia parempaan tulevaisuuteen, ei vain taaksepäin katsomiseen.

#### 3. Kommunikatiiviseen toimintaan ja kumppanuuteen pyrkiminen (aiming for communication and partnership)

Kommunikaatiota tulisi lisätä eri osapuolten välillä, jotta opettajankoulutukselle asetetut korkeat odotukset voitaisiin täyttää. (Niemi 1996a, 20-27.) Myös opettajankoulutuksen arviointiprojektissa (1999) käytettiin arviointimenetelmänä kommunikatiivista evaluaatiota (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1999).

Vaikuttavuus tarkoittaa siis sitä, että jokin toimii hyvin ja tuottaa sellaisia tuloksia kuin oli aiottukin. Vaikuttavuus (effectiveness) ei tarkoita samaa kuin tehokkuus (efficiency). Opettajankoulutuksen arviointi nähdään keinona laajentaa opettamista ja oppimista emansipatoriseen suuntaan (vrt. Habermas 1992, 394). Opettajankoulutuksen tehtävä on paljon laajempi kuin vain tuottaa tietyn taitotason omaavia opettajia. Laajempi tavoitteenasettelu edellyttää taas voimakkaampaa yhteistyötä eri

yhteistyökumppaneiden välillä. Vaikuttavuuden arvioinnin tärkeä tavoite on helpottaa kommunikaatiota ja yhteistyötä. Ojanen (2000, 167) luonnehtii kommunikatiivista arviointia postmodernin ajan arvioinniksi, koska se pyrkii kehittämään ja tapahtuu vuoropuheluprosessina ja uutta luovana toimintana.

Projektissa korostettiin sitä, että opettajankoulutuksen vaikuttavuus on monitasoinen ilmiö. Tätä kuvattiin valitsemalla arvioinnin viitekehyyksi Habermasin teorian elämismaailman rakenteelliset komponentit, jotka ovat kulttuurin, yhteiskunnan ja yksilön taso. Nyt käsillä oleva tutkimus sijoittuu yksilön tasolle pyrkien selvittämään opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja ammatillisen identiteetin muodostumista opettajankoulutuksen aikana. Se sijoittuu Niemen esittämän viitekehyyksen kommunikatiivisen arvioinnin näkyväksi tekemisen osa-alueelle. On tärkeätä, että opettajankoulutuksessa ja sen arvioinnissa myös opiskelijan ääni kuuluu ja saa painoarvoa.

Suomen Akatemian Opettajankoulutuksen vaikuttavuus -projektin järjestämässä seminaarissa, joka pidettiin Hämeenlinnassa 27.5.1998 koottiin yhteiskunnan eri tahojen (mm. koulu- ja sosiaalitoimen, yritysten, tiedotusvälineitten, seurakunnan, lääninhallituksen ja opetusministeriön edustajien, n=60) näkemyksiä siitä, minkälaisia opettajia tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan ja miten nämä vaatimukset tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. (Ks. Niemi ym. 1998, 45-74.) Opettajien odotettiin osallistujien mukaan olevan mm. turvallisuustekijänä lasten ja nuorten elämässä, mikä tarkoittaa varman ja pysyvän aikuisen läsnäoloa: aikuisen, joka kykenee kohtaamaan erilaisia ympäristön muutos- ja ristipaineita ja joka osaa muovata hallittavissa olevan kokonaiskuvan maailman myllerryksestä. Koulun ja opettajien odotettiin lisäksi turvaavan oppilaiden selviytymisen päivästä toiseen ja edistävän heidän uskoaan ihmisiin sekä elämän ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Koulua kuitenkin arvosteltiin eriytymisestä, byrokraattisuudesta, asenteellisesta muutosky-vyttömyydestä, työyhteisöllisestä kankeudesta, yksilöllisyyden huomioimattomuudesta opetuksessa, liiallisesta kilpailusta jne. Opettajilta odotettiin lisääntyvää vuorovaikutusta ja suoria kontakteja koulun ulkopuolisiin tahoihin, joustavaa verkostoitumista, laajaa teoreettista ja kokemuksellista yhteiskunnan tuntemusta sekä pyyteetöntä sitoutumista ”sisäiseen tahtoon” ja ammatilliseen uudistumiseen. Tutkijoiden (emt.) mukaan kaikki nämä toiveet kuvastavat voimakkaita paineita tulkita uudelleen koulun, opettajien ja opettajankoulutuksen rooleja yhteiskunnassa.

Tämä tutkimus ajoittuu sellaiseen ajankohtaan, jolloin muutoksia opettajankoulutuksessa valmistellaan ja on väistämättä odotettavissa (ks. esim. Lahtinen ym. 1999, 311). Tutkimuksella on mahdollista saada praktista tietoa luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi ja käytänteiden uudistamiseksi erityisesti paikallisella tasolla. Yleistä kiinnostavuutta edustaa luokanopettajuuden ja luokanopettajaksi kehittymisen tarkastelu mm. filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä tarkastelun kohteeksi nousseena identiteettikysymyksenä ja yksilön henkilökohtaisena kokemuksena. Opiskelijoiden suorittama luokanopettajakoulutuksen toteutuneiden sisältöjen ja menettelytapojen arviointi antaa viitteitä koulutuksen laatuun ja vaikuttavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Vaikuttavuustarkastelujen osalta tämä tutkimus liittyy edellä kuvattuun laajempaan professori Hannele Niemen johtamaan Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektiin. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettajaopiskelija on tulevaisuuden opettaja, joten saadulla ja hankitulla koulutuksella

on seurannaisvaikutuksia vielä monta vuosikymmentä eteenpäinkin suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksen ongelmanasettelu tarkastelee opettajankoulutuskokemuksia ja opettajankoulutuksen vaikuttavuutta yksilötasolla.

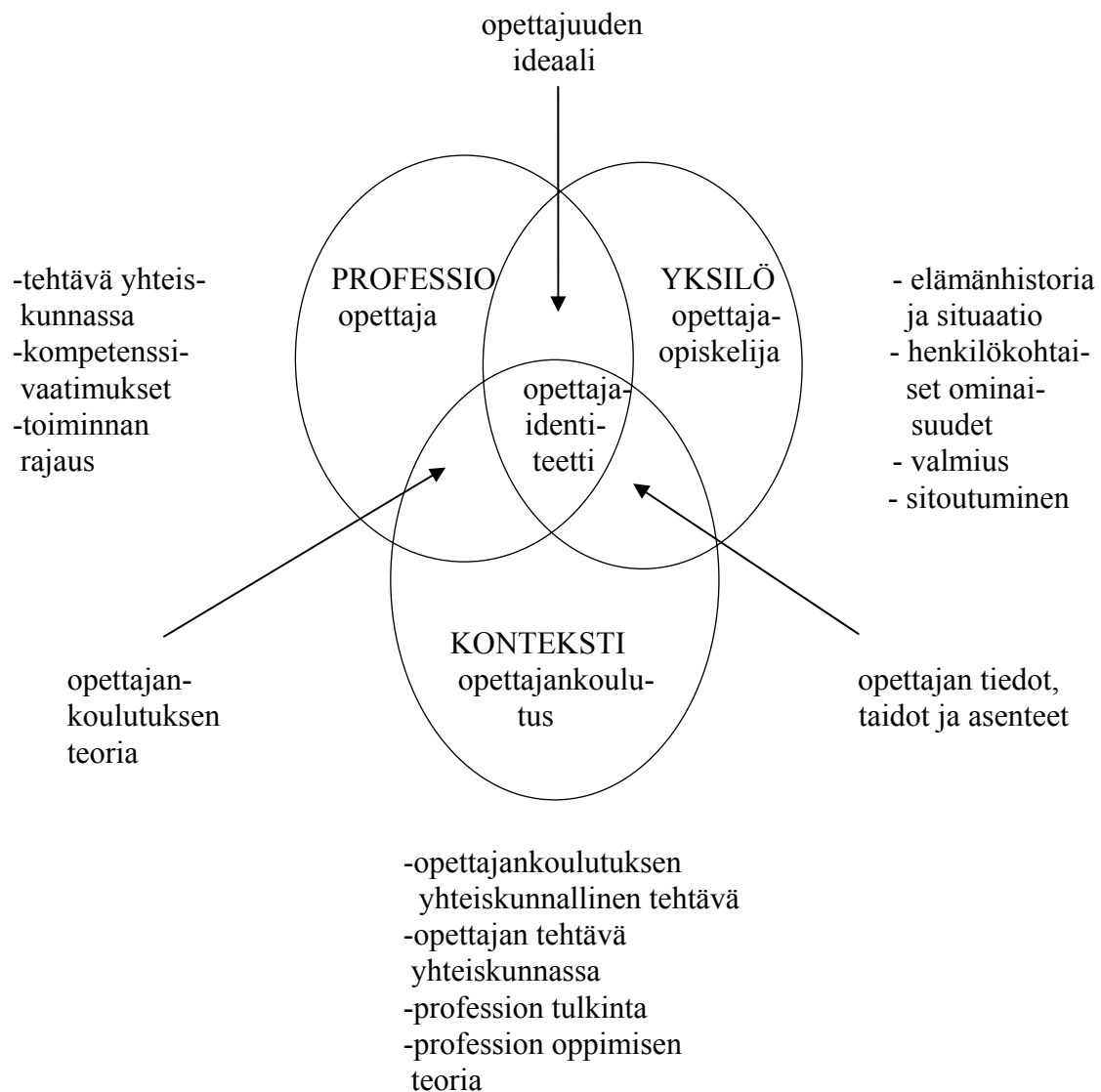
## **2 Tutkimusta jäsentävät mallit ja taustaoletukset**

Kun puhutaan tutkijan ontologisista taustasitoumuksista, tarkoitetaan tutkijan käsityksiä ihmisen olemassaolosta. Ontologia käsittää kokemuksemme ja ymmärryksemme olemassaolostamme ja sosiaalisen maailman luonteesta. Ontologiset käsitykset koskevat oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Tutkija joutuu pohtimaan, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle hän tutkimuksensa rakentaa. (Syrjälä ym. 1995, 77.)

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ihmistieteellinen tutkimus ja se nojaa fenomenologiseen käsitykseen, jolle on ominaista oletus, että ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta. Tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen konstruoimia uskomuksia ja merkityksiä. Ihmiskäsitys on siten humanistinen.

Tutkijan tieto-opillisilla eli epistemologisilla taustasitoumuksilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä tiedon luonteesta. Tieto, jota tutkija etsii ja saa, on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista. Tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. (Ks. esim. Syrjälä ym. 1995, 77.) Tutkijan oma ymmärrys, persoonallisuus, arvot ja elämänhistoria suuntaavat tutkimuksen kulkua. Yleistettävyyden (emt., 102) on ns. analyttistä yleistämistä, jolloin pyritään osoittamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys ja siten päästään laajentamaan sekä yleistämään näitä teorioita ja kytkemään tuloksia kirjallisuuteen. Tämä tutkimus nojaa myös jossain määrin toimintatutkimuksen traditioon, koska tutkija on ja oli tutkimusta tehdessään tutkittavan koulutusorganisaation jäsen.

Hahmottelen kahden kuvion avulla sitä ongelmakenttää, jota tämän tutkimuksen avulla tarkastellaan. Kuvio 1 luonnostelee yleisellä tasolla luokanopettajakoulutuksen rakenne- ja kontekstimallin. Koska tehtävänä on arvioida prosesseja, on niiden kuvaaminen erittäin vaikeaa minkään kaavakuvan välityksellä, sillä siten kyetään vain kuvaamaan pelkistään staattista tilannetta ilman yksilöllisiä variaatioita.



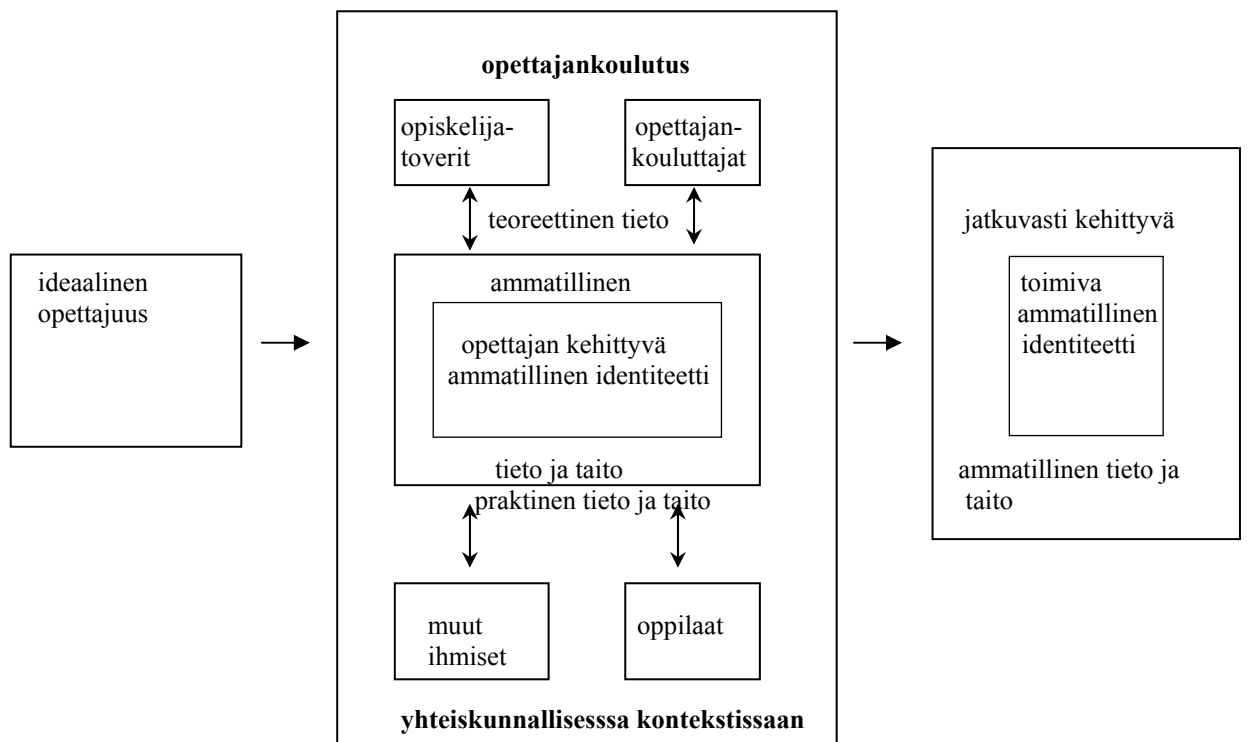
**Kuvio 1. Luokanopettajaidentiteetin kehittymisen konteksti.**

Tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan nykyisiä käsityksiä opettajuudesta ja opettajan professiosta. Tähän liitetään konteksti, eli opettajaksi opiskelu Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, sen Hämeenlinnan toimipaikan luokanopettajakoulutuksessa. Pelkästään opetussuunnitelmia tutkimalla ei ole mahdollista tavoittaa koulutuksen ydintä, vaan ainoastaan ne reunaehdot, joille todellisuus rakentuu. Yksilön näkökulma tulee tutkittavien opiskelijoiden tajunnan tason kokemuksista ja näkemyksistä, joista tutkimuksella yritetään tavoittaa rajallista osaa. Tätä kuvaamaan sopii elämismaailman käsite, jonka Aittola ja Aittola (1990, 158) sijoittavat yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan luonnollisen asenteen mukaisesti itsestään selvänä otettuun jokapäiväisen elämän mielekkyyssperustaan ja toiminnan tapahtumatilaan eli yliopistoon ja opiskelijoiden elämäntilanteeseen sekä sisäiseen koettuun maailmaan ja erilaisiin merkityksenantoprosesseihin. Elämismaailma on

heidän tutkimuksessaan pitänyt tällöin sisällään kaikki opiskelijoiden jokapäiväiset toimintatilanteet ja niiden mielekkyyttä koskevat subjektiiviset tulkinnat.

Opettajankoulutus ei missään yliopistossa tavoita opettajuutta täysin jäännöksettä, aina kyseessä on tulkinta. Opiskelija kykenee hyödyntämään opetuksen vain osittain ja opettajan professio näyttäytyy hänelle vain osittain. Samoin opiskelijan identiteetistä vain osa on opettajaidentiteettiä, ja opettajaidentiteettikin rakentuu vain osittain koulutuksessa. Opettajankoulutukseen tullessaan tulevilla opettajilla on jo lisäksi Laurialan (2000, 90) mukaan runsaasti kollektiivisia, yhteisesti hyväksytyjä, itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia ja käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja koulusta. Lisäksi uran alkuvaiheessa identiteetin hauraus ja muiden hyväksynnän tarve saavat nuoren opettajan helposti mukautumaan perinteisiin koulun toiminta- ja ajattelutapoihin (emt.).

Jos edellistä kuviota voisi luonnehtia yleisellä tasolla olevaksi teoreettiseksi rakenne- ja kontekstimalliksi, niin tarkennukseksi siihen tarvitaan myös tietoa niistä prosesseista, joissa identiteetin muodostus nimenomaan koulutuksessa tapahtuu. Jos tarkastellaan tilannetta yksilön tasolla, niin opettajankoulutus ja opettajan ammatti välittyy opiskelijalle paitsi tiedollisina sisältöinä, myös henkilö- tai ihmisympäristön kautta (ks. esim. Eskola ja Suoranta 1998, 111). Tätä valottaa seuraava kuvio (kuvio 2):



↔ = reflektiivinen interaktio ja tilannereflektio

**Kuvio 2. Ammatillisen identiteetin kehittyminen itsearvioinnin ja reflektion mahdollistavassa persoonallisessa vuorovaikutusympäristössä opettajankoulutuksen aikana.**

Opettajankoulutus on opettajaksi opiskelevan kannalta ainutlaatuinen ympäristö arvioinnin ja palautteen saamisen kannalta. Koskaan myöhemmin opettajan uran aikana ei omaa ammatillista osaamistaan ja taitojaan voi peilata niin monen ihmisen näkemyksiin. Toisaalta se on saattanut olla myös hyvin tuskallinen prosessi etenkin silloin, kun opetustaito vielä on arvosteltu arvosanalla, joka leimasi opettajan loppuikäseen hyväksi tai huonoksi opettajaksi (ks. esim. Laine 1996).

Opiskelija saa palautetta viran puolesta opettajankouluttajilta ja harjoittelun ohjaajilta. Ohjaava opettaja on Murray-Harveyn ym. (2000, 33) mukaan jopa opiskelijoiden harjoittelun onnistumiseen merkittävimmin vaikuttanut tekijä. Harjoittelukoulu-ympäristössä myös oppilaat ovat tottuneita palautteen antajia. Opiskelutovereilta saa sekä arvioivaa että kannustavaa ja tukevaa palautetta (ks. esim. Schön 1991, 38 ja vertaisryhmän tärkeys). Palaute ei aina ole suoraa, vaan sen voi lukea ilmeistä, eleistä, kiinnostuksesta, kiinnostumattomuudesta jne. Opiskelija suodattaa vuorovaikutuksessa tekemänsä havainnot sekä affektiivisesti että tiedollisesti joko tukemaan tai kyseenalaistamaan omaa opettajaidentiteettiään. Kertynyt ammatillinen tietämys ja kokemus auttaa suhteuttamaan havaintoja ja tulkitsemaan niitä oikein ja rakentavasti oman itsen kannalta, huolimatta siitä, että joskus kommunikoinnin kohtaamattomuus (miscommunication, ks. esim. Schön 1991, 154) jopa estää reflektion.

Tätä oman toiminnan ja sen vaikutusten aktiivista pohdintaa voi siis kutsua reflektioksi. Jos opiskelija haluaa parantaa omaa osaamistaan, hänen on suostuttava kriittiseen reflektioon ja kyseenalaistamaan ja testaamaan omaksumiaan käsityksiä ja toimintatapoja. Ojasen (1996) ja Ruohotien (1998, 112-117) reflektiotarkasteluihin viitaten olen kehittänyt käsiteparin, joka kuvaa reflektion eri puolia. Opettamis-oppimistilanteessa tapahtuva reflektio on **tilannereflektiota**, joka suuntaa välittömästi toimintaa. Schön (1991, 28) sanoo, että tilannereflektiolla (reflection-in-action) on kriittinen funktio siten, että se kyseenalaistaa tilannetietämyksen (knowing-in-action). Ruohotien (1999a, 30-33) käyttämä termi ”tosiaikainen reflektio” (real time reflection) vastaa kutakuinkin tässä käyttämäni käsitettä tilannereflektio. Tosiaikainen reflektio on Ruohotien mukaan laaja käsite, joka pitää sisällään henkilöiden väliset suhteet, tekijät, jotka auttavat tai estävät työsuorituksia, yksilön tunteet sekä tekniset edellytykset. Hän muistuttaa vielä siitä, että emotiot ovat merkittävässä asemassa oppimiskokemuksia refleктоitaessa (myös Niikko 1998, 27). **Kehittymisreflektiota** sen sijaan opettajan kannalta on myöhempi tilanteen ulkopuolella tapahtuva oman toiminnan ja sen seurausten ja merkitysten pohdinta. Reflektiivisyys edellyttää nimenomaan sensitiivisyyttä ympäristölle ja sitä, että yksilö antaa ulkoisen todellisuuden vaikuttaa sisäiseen todellisuuteensa. Joissakin tilanteissa saattaa syntyä myös jännitteitä ulkoisen ja sisäisen välille. Jännite saattaa johtaa oman ajattelun muuttamiseen tai entisestäään vahvistamiseen, jopa defensiivisessä mielessä. Joissakin tapauksissa kyseessä voi olla myös **kaksisuuntainen reflektio** tai **vuorovaikutteinen reflektio**, jolloin vuorovaikutukselle on tyypillistä pohtiva ote ja reaktiivisuus toisen/muiden ajatuksille (esim Schön 1991, 100-118). Myös Ruohotien (1999a, 32-33) esittämän tosiaikaisen reflektion yksi piirre on, että henkilökohtainen reflektio ei riitä. Reflektio on usein ymmärretty, kuten hän sanoo, peiliin katsomiseksi ja itsen ymmärtämiseksi peilin kautta. Kuitenkin toisten tarpeet jäävät tällöin näkemättä. Näkeminen ”peilin” läpi auttaa ymmärtämään myös toisten tarpeita ja reagoimaan niihin. Wilska-Pekonen (2001, 123-124) ei väitöskirjassaan näe tarkoituksenmukaiseksi edes pyrkiä reflektioon ”keskellä” kokemusta. Niikko (1998, 13) taas toteaa reflektio-käsitteen tulleen liiakäytön ja merkityksen laajenemisen takia merkityksettömäksi.

Opettajankouluttajat ovat opiskelijalle ns. **merkityksellisiä toisia** tai **kriittisiä toisia**. Val Brooks (1998, 165-174) on tutkinut myös opettajaopiskelijoita kriittisinä toisina. He ovat osaltaan tuomassa harjoittelupaikkoihinsa uusia näkökulmia sekä kannustamassa oppilaita omalla innostuksellaan ja energiallaan. Ilman eri tahojen kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ei kehitymisellä ole käyttövoimaa. Se, minkälaisen painoarvon kukin kuviossa 2 esitetty taho saa, riippuu yksilöstä ja hänen elämäntilanteestaan. Joillekin henkilöille muu elämänpiiri saattaa olla voimakkaimmin kehitystä edistävä tekijä, toiselle kenties opiskelutoverit (esim. Aittola ja Aittola 1990, 16, 35) tai merkittävät positiiviset kokemukset opettajankouluttajista. Jokaiselle opiskelijalle oppilaat ovat erittäin merkittävä reflektion edistäjä koko koulutuksen ajan. Tähän viittaavat esimerkiksi Niemen (1995) tutkimukset opetusharjoittelukokemuksista. Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden ihmissuhdekenttää ja opettajankoulutukseen oleellisena osana liittyviä merkityksellisiä toisia.



### 3 Identiteetti psykologisena ja sosiaalisena konstruktiona

Psykologisesti identiteetin kehitys merkitsee minäkäsityksen muodostumista, sisäistymistä. Kyseessä on prosessi, jossa yksilö luo kuvaa itsestään, eli siitä, mitä hän ytimeltään perimmältään on. (Rönholm 1999, 28.) Tämä ydinkokemus itsestä säilyy samana, vaikka keho vanhenee ja tajunnan sisällöt vaihtelevat. Se on ihmisen pysyvä samuus, identiteetti (Wilenius 1999, 24). Se on myös samuutta aiemman itsen kanssa (Lehtonen 1998, 134). Identiteetti voidaan Hankamäen (1995, 76) mukaan tulkita minän pysyvänä kokemistapana. Hän pitää kuitenkin Derridaan nojaten identiteetin käsitettä ongelmallisena ihmistutkimuksen välineenä, koska identiteettisuhde perustuu itsen asettamiseen kohteeksi. Ihminen on siten itse sekä havaitsija että havainnon ja kokemisen kohde.

Jokaisella yksilöllä on oma ”viiteryhmäidentiteetti”. Sitä tarvitessaan hän luopuu osasta itsenäisyyttään. (Turunen 1999, 96.) Ihminen on kietoutunut todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Situationaalisuus on ainutkertaista, ja se vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen identiteetin muodostukseen. Kun ihmisen kaikki situationaalisuuden muodot lasketaan yhteen, muodostuu kokonaisuus, jonka puolesta hän eroaa kaikista muista ihmisistä. (Martti 1996, 170.) Uusi tapa hahmottaa maailmaa ja uudet elämäntavat tuottavat uusia identiteettejä (Demaine 1996, 44). Helakorven, Juutin ja Niemen (1996, 33) mukaan moderni aika tarjosi melko pysyvän kontekstin oppijan identiteetille ja oppijan ja ympäristön vuorovaikutukselle, jonka kautta oppiminen jäsenyi. Postmoderni aika ei tarjoa yhtä kiinteää ympäristöä, johon oppija voi suhteuttaa itsensä ja ajattelunsa. Postmodernissa identiteetti ja ajattelu on kiinnitettävä johonkin kulttuuriin tietoisena siitä, että tuo kulttuuri ei ole ainoa olemassa oleva, eikä paras mahdollinen ja että se tulee nopeasti muuttumaan. Näin on siksi, että postmodernissa kehittyminen ja uusiutuminen perustuu eri kulttuurien ja eri näkökantojen väliseen vuoropuheluun, jossa omaa kulttuuria ja omaa itseä voidaan muovata. Postmodernin sanotaan olevan luovuuden tyyssija, jossa ne, joilla on kyky luoda, menestyvät. Ongelmana kuitenkin on, että koulujärjestelmämme opettaa edelleen moderniin maailmaan ja pysyvyyteen, jolloin se on sitoutunut tiedon yli-ihannointiin ja aliarvioinut mielikuvien tuottamisen luovan maailman. Helakorven ym. mielestä (emt.) ihmiskunnan olemassa olevat ja tulevat kriisit voitaisiin kuitenkin parhaiten ratkaista luovuuden ja innovatiivisuuden avulla uusia vaihtoehtoja etsien.

Yksilön ammatillinen kasvu ja siihen kietoutuva oman identiteetin rakentaminen näyttää tulevaisuuden yhteiskunnassa käyvän monien tutkijoiden mielestä entistä monimutkaisemmaksi (Eteläpelto & Miettinen 1993, 8-9). Identiteettityön kannalta keskeistä prosessia on Eteläpellon (1993, 113) mukaan usein kuvattu ”human empowerment” -termillä. Tällä tarkoitetaan inhimillisen toimintakyvyn vahvistumista, yksilön potentiaalien ja mahdollisuuksien käyttöönottoa. Ruohotie (1988, 27-28) käyttää termiä ”empowered” merkityksessä itsensä kykeneväksi tunteva. Turunen (1999, 25) kääntää termin ”valtaantumiseksi” ja luonnehtii sen sisällön olevan ”tietojen ja taitojen saamista tai omaksumista tilanteen hallitsemiseksi”.

Myös Antikainen (1996, 253, 274) suosittelee ”valtautumis”-termiä, koska se hänen mukaansa sisältää ”empowermentin” kaksi toisiinsa liittyvää puolta: muutoksen yksilön itsemäärittelyssä eli minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen

ympäristössä. Valtautumisen empiirisiä indikaattoreita Antikaisen tutkimusprojektissa olivat 1) yksilön maailmankuvan tai kulttuurisen ymmärryksen avartuminen, 2) yksilön ”äänen” vahvistuminen niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa murtaa vallitsevia keskustelumuotoja ja 3) hänen sosiaalisten identiteettinsä tai rooliensa alan laajeneminen.

Raivola (2000, 49) käyttää termiä ”valtuttaminen” ja tarkoittaa sillä omistajuutta (ownership), vastuuseen ohjaamista ja vastuun antamista toimijalle eli opiskelijalle itselleen omasta kasvuprosessistaan. ”Valtutumiseen” tarvitaan autonomian antamista opiskelijalle ja kontrollin ottamista omasta opiskelustaan. Se merkitsee hänen mukaansa aitoja valinnan mahdollisuuksia ja kriittisen asenteen omaksumista, ei vain koulutukseen, vaan kaikkiin yhteiskunnallisiin prosesseihin.

### **3.1 Psykologinen minä**

Psykoanalyttinen traditio on luonut ehkä rikkaimman ja tunnetuimman pohjan minän prosessien hahmottamiseksi. Sen suuntauksissa on korostettu minän kehityksen varhaisvaihetta ja tähän liittyen aikuisen ja lapsen välisen hyvän suhteen merkitystä aikuisiän mielenterveyden näkökulmasta. Minätunteella on tämän teorian mukaan adaptiivinen, muuttuvissa tilanteissa pysyvää identiteettiä ylläpitävä tehtävä. Minäkokemuksen kognitiivinen puoli, minäkäsitys, on ollut empiirisen, lähinnä persoonallisuuspsykologisen minätutkimuksen keskeisin kohde. (Munter 1995, 67.)

Tieteellisen tietämisen kohteena minä on erityisen vaikeaselkoinen. Vaikka meillä on pysyvä kokemus minuudestamme ja myös jäsenyneyttä tahtomis- ja aikomiselämyksiä, oman minänsä ihminen tavoittaa usein vain lyhyinä välähdyksinä. Esimerkiksi ajattelu ilmenee tavallisesti ajatusten mieleen nousemisena ilman suoraa kosketusta siihen prosessiin, joka synnytti nuo ajatukset. (Vuorinen 1998, 48.)

Vuorinen (1998, 5) määrittelee minuuden seuraavasti: ”Ihmisen mieli (mind) eli psyyke rakentuu niistä ajatuksista, tunteista, toiveista ja odotuksista, joita yksilö havaitsee omassa mielessään. Minään kuuluvien psyykkisten toimintojen tunnusmerkkinä on se, että ihminen kokee nämä toiminnot omikseen, itse tuotetuiksi. Minä vastaa siis yksilön omassa määräysvallassa olevia mielen tapahtumia. Siksi minän tehtävä on saada hallintaansa ne ajatukset ja tunteet, joita ympäristö ja elimistö herättävät yksilössä.” Psyyke eli mieli tarkoittaa Vuorisen (1995, 13) mukaan ihmisen sisäistä elämysmaailmaa. Toisaalta se kattaa kaikki sisäiset toimintamme yksinkertaisista aistimuksista monimutkaisiin ajatteluoperaatioihin, toisaalta erilaiset muistiin muodostuvat toiminnalliset järjestelmät (esim. maailmankuva). Lajikehityksen aikana psyyke on vähitellen muotoutunut toiminnan ylimmäksi ohjausjärjestelmäksi. Ihmisen mahdollisuus tietoiseen harkintaan ja valintaan edustaa toiminnan itsesäätelyn korkeinta muotoa. (Vuorinen 1995, 13.)

Ruhotien (1998, 144) mukaan minäkäsitys on laaja, monidimensionaalinen konstruktio, joka koostuu itseä koskevista tiedoista (itsetuntemuksesta) ja omien kykyjen, toimintojen tai tuotosten arvon määrittämisestä. Minäkäsitystä kuvaavia alakäsitteitä ovat itseluottamus, minäarvostus (itsensä hyväksyminen) ja oman pätevyiden tunnustaminen.

Aho (1996, 9) tarkoittaa minäkäsityksellä eli minäkuvalla yksilön kokonaisnäkemystä itsestään, eli sitä, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Se on eräänlaista yksilön asennoitumista itseensä, jolloin minäkäsitykseen eli minäkuvaan kuuluvat paitsi ihmisen tiedot (kognitiivinen puoli) itsestään, myös hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautumisensa itseensä.

Ahon (1996, 10-11) mukaan minäkäsitys on ilmeisesti persoonallisuuden ydin, sen keskeisin alue. Ihminen on aktiivinen olento, jonka toimintaa voidaan ymmärtää vain hänen omien kokemustensa ja tunteittensa kautta, eli mitä hän havaitsee, miten hän kokee asiat ja mitä hän tuntee. Tämä subjektiivinen näkemys on hänen todellisuuttaan, ja jokaisella meillä on oma todellisuutemme, fenomenaalinen kenttämme. Tämän viitekehyksen varassa ihminen siis tulkitsee ja havaitsee maailmaa. Fenomenaalisen kentän keskeisin osa on ihmisen minäkäsitys, joka on tietoisuutta omasta olemisesta, toiminnasta ja siihen liittyvistä arvoista.

Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä. Ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä sen mukaan, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Minäkäsityksen avulla ihminen pitää itsensä psyykkisesti tasapainossa ja ehjänä. Minäkäsitys ylläpitää harmoniaa ja sisäistä johdonmukaisuutta tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä, ja minäkäsitys vaikuttaa informaation valinnan kautta siihen, mitä ihminen oppii. Minäkäsityksen avulla yksilö myös antaa merkityksen kokemuksilleen ja tulkitsee maailmaa. Minäkäsitys myös määrää ihmisen odotuksia. (Aho 1996, 11-12.)

Sikkelälle (1999, 41) identiteetti ja minuus tarkoittaa suhteellisen pysyvää tapaa kokea oma itsensä sekä elämänarvonsa ja tavoitteensa suhteessa yhteiskuntaan. Identiteetti sisältää sekä minäkuvan eli käsityksen omasta minästä että itsetunnon, jossa on kysymys siitä, miten yksilö arvostaa itseään.

Kun minän konstituutio, rakentuminen, nähdään roolinoton kautta, ihmisen ajatellaan samaistuvan tietyn roolin tyypityksiin. Todellisuudessa niin käy harvoin, mutta jos rooli osoittautuu joltakin kannalta sopivaksi, voimme kaventaa etäisyyttä minäkäsityksemme ja roolin kautta olemisen välillä. Toisaalta ihminen voi kasvattaa etäisyyttä itsensä ja roolinsa välillä, mikäli rooli osoittautuu joltakin kannalta vaikeaksi. Nämä suhtautumiset voivat myös yhdistyä, ja ihminen saattaa toisinaan samaistua itseään koskeviin rooliodotuksiin, jos hän kokee sen edulliseksi jossain tilanteessa. Toisessa tilanteessa hän saattaa kasvattaa etäisyyttä tyypiteltyyn rooliinsa, jos nähtävissä on, että rooliin samaistumisesta koituisikin harmia. Seurauksena saattavat olla minää koskevat ristiriidat, jotka koetaan todellisina. Samalla ne johtavat epävarmuuteen minän asemasta ja arvokkuudesta. Olennaista on, että aivan riippumatta siitä, annetaanko rooleille negatiivinen vai positiivinen painotus, molemmat suhtautumiset perustuvat uskomukseen, jonka mukaan minän roolit ovat yhteiskunnallista todellisuutta. (Hankamäki 1995, 117-118.)

Itsetunto on osa minäkuva. Minä tarkoittaa psykologiassa kaikkea sitä, minkä ihminen kokee "minuna", ihmisen omaa kokemusta persoonastaan. Minä voidaan määritellä myös ihmisen kyvyksi organisoida kokemuksia niin, että niihin tulee joku mielekkyys. Minäkuva taas on niiden erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien kokonaisuus, joiden avulla yksilö kuvaa itseään. Minän määrittelemisen

ei ole yksinkertaista siksi, että mitään yksiselitteistä ja mitattavissa olevaa minää ei ole. Se on psykologiseen käyttöön luotu käsite, jonka avulla voidaan kuvata ihmisen kokemusta ja selittää hänen toimiaan, päätöksiään ja ratkaisujaan. Minä jakautuu erilaisiin osiin. Voidaan puhua esimerkiksi yksityisestä minästä, sosiaalisesta minästä ja ihanneminästä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 97-98.) Aho (1996, 10) toteaa, että kirjallisuudessa käytetään melko harvoin itsetunnon käsitettä. Hänen mukaansa itsetunnon katsotaan sisältävän kolme osa-aluetta:

1. itsetietoisuuden, joka on neutraalia itsensä havaitsemista,
2. itsetuntemuksen, joka kuvaa yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja
3. itsearvostuksen, eli miten arvokkaana yksilö itseään pitää.

Vuorinen (1995, 233) taas pitää itsetuntona vain yksilön itsearvostuksen tunnetta eli narsistista tasapainoa, jota yksilö pitää yllä ns. self-mielikuvien avulla. Mielikuvat yksilö on muodostanut itsestään ja niistä rakentuu hänen minäkokemuksensa. Vuorisen käsitys ei edellytä Ahon määrittämää realistista itsetuntemusta.

Usein sanotaan, ettei ihmisellä oikeastaan ole mitään yhtä minää, vaan että jokaisella on monta minuutta. Tai että yhdellä henkilöllä voi olla useita identiteettejä ja ne voivat ajan kuluessa vaihtua, jos yksilön perustavanlaatuiset uskomukset, periaatteet ja sitoumukset muuttuvat, jolloin hänestä tulee ikään kuin eri henkilö (Ylijoki 1998, 143). Silloin tarkoitetaan kuitenkin paremminkin erilaisia minäkäsityksiä kuin minuuksia. Tällaiseen toteamukseen pätee sama, mikä on selvää suhteessa identiteetin ja identifiikaation eroon. Vaikka jokainen ihminen todellistuu toiselleen eri näkökannoilta katsellen, se, mitä hän on itselleen, ja mikä tämän kokemuksen saa aikaan, voi ilman ristiriitaa olla vain yksi. Siten käsitys monesta minästä paljastaa sen, miten minuus on nähty yksinomaan sen kautta, mitä itse on suhteessa toisiin. Kun tällainen näkemys on yleistetty koskemaan aistivaa, tahtovaa ja kokevaa ihmistä, on itselle oleminen ja toisille oleminen sekoitettu toisiinsa. (Hankamäki 1995, 87.) Näin tekee esim. Tero Järvinen (1999, 135-136) väitöskirjassaan todeten ihmisten voivan ”samaistua erilaisiin rooleihin ja muodostaa erilaisia identiteettejä, joiden avulla sujuva siirtyminen elämänalueelta toiselle on mahdollista”.

Hankamäen filosofinen käsitys minästä ja Keltikangas-Järvisen psykologinen käsitys minästä ovat selvästikin ristiriidassa keskenään. Hankamäki hahmottaa yksilön elämyksellisen minuuden yhtenä ja ainoana (ks. myös Vuorinen 1995, 62, rinnakkaispersoonallisuudet ja psyyken jakautumistila). Jos ihmisellä olisi monta minuutta, niiden pitäisi olla riippumattomia toinen toisistaan, muuten ne eivät olisi itsenäisiä minuuksia. Normaali ihminen on kuitenkin samanaikaisesti selvillä kaikista ”minuuksistaan”, ne eivät tule hänelle yllätyksenä tai synny yksittäisen tilanteen tai olotilan seurauksena. ”Erilaiset minuudet” ovat ihmisen erilaisia rooleja eri elämäntilanteissa. Rooleja joutuu ottamaan tai ne annetaan ja niitä tuotetaan myös itse. Myös Ruohotie (2000, 230) puhuu identiteetistä yhtenä kokonaisuutena, joka koostuu kuitenkin monista alaidentiteeteistä. Tai voitaisiinko pikemminkin sanoa identiteetin eri puolista.

Hall (1999, 20-21) selittää modernien identiteettien murtumista siten, että kyse on meille sosiaalisina yksilöinä aiemmin vankkoja asemia antaneiden sosiaaliluokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisuuden kulttuuristen maisemien pirstoutumisesta. Nämä muodonmuutokset panevat myös henkilökohtaiset identiteettimme liikkeeseen, horjuttavat käsityksiämme itsestämme yhtenäisinä

subjekteina. Tätä vakaan ”minätunnon” katoamista kutsutaan Hallin mukaan toisinaan subjektin paikaltaan siirtymiseksi tai hajakeskittämiseksi. Tämä kaksinkertaisten siirtymien joukko - joka keskittää yksilöt sekä suhteessa heidän vakiintuneisiin paikkoihinsa sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa että suhteessa omaan itseensä - muodostaa yksilölle ”identiteettikriisejä”, ja tämä merkitsee sitä, että identiteetistä tulee ongelma, koska jokin kiinteäksi, johdonmukaiseksi ja vakaaksi oletettu siirtyy paikaltaan epäilyn ja epävarmuuden kokemuksen voimasta.

Opimme samaistumaan todellisen minämme niihin käsityksiin, joita meillä on itsestämme ja siihen, mitä muut meistä ajattelevat. Tästä johtuu tunne yksilöllisestä minästä ja siitä, että minuus toteutuu suhteessa ulkoiseen maailmaan ja yhteiskunnan ehdoilla. Nämä käsitykset voivat olla hyödyllisiä, jos tajuamme ne niiksi, mitä ne ovat: mielikuvia, jotka perustuvat arvostelmiin, kuvitteluun ja sovittuihin tapoihin. Sen sijaan ne ovat tuhoisia, jos samaistamme ne suoraan olemassa olevaan minään, siihen, mitä kukin meistä todella on. (Hankamäki 1995, 90.) Tässä piilee perustavaa laatua oleva itseyden ja toiseuden ero. Toiseus edustaa tässä tapauksessa mielikuvia itsestä oletetun toisen näkemänä.

Tajunta on yksi minuuden ominaisuus. Rauhalan (1995, 16-17, 44) mukaan englanninkielinen sana mind näyttäisi likipitään vastaavan suomenkielen käsitettä tajunta, koska tavallisesti katsotaan, että sen alaan kuuluvat kaikki mentaaliset eli kokemukselliset ilmiöt. Siten mind sisältäisi myös sekä tietoiset että tiedostamattomat prosessit. Ihmistajunta on siten kokemisen kokonaisuus. Kun mieli jostakin kohteesta ilmenee (eli on elämyksellisesti oivallettuna läsnä) ja asettuu suhteeseen kyseessä olevan kohteen kanssa siten, että ymmärrämme sen tuon ilmenneen mielen avulla, syntyy merkityssuhde. Sellaisia juuri ovat havainnot, ajattelu ja monet tunteet. Voimme myös ajatusprosesseissamme järjestellä ilmiöiden ominaisuuksia ja suhteita mielellisiksi järjestelmiksi. Wilenius (1999, 10) puhuu tajunnan kolmijäsennyksestä. Tällä hän tarkoittaa ajattelua, tuntemista ja tahtomista.

Rauhalan mukaan (1995, 48) kaikki tajunnalliset kokemukset ovat niitä kokevan ihmisen kannalta merkityksiä riippumatta siitä, miten selkeitä ne ovat tai mikä on niiden intentioituvuus [tarkoituksellistuminen]. Epäselvä merkitys voi juuri epäselvyytensä johdosta olla maailmankuvassa dynaamisesti vaikuttava latentti [piilevä] intentioituvuus tai aiheuttamansa mielellisen aukon johdosta ainakin kiusallinen, ja epäintentionaalinen kokemus voi olla virittämänsä tunnelman vuoksi kokonaisuutta sävyttävä. Rauhala käyttääkin merkityksen käsitettä hyvin väljässä muodossa. Hänen mukaansa kaikkien merkitysten ei suinkaan tarvitse olla kielen avulla syntyneitä eikä puhutussa tai kirjoitetussa kielessä ilmaistavia, ennen kuin niillä on asema ja tehtävä ihmisen maailmankuvassa. Jos merkitykset rajattaisiin vain kielen tasoon, putoaisi ihmistutkimukselta hyvin olennainen - usein jopa tärkein - ongelma-alue kokonaan pois selvityksen ja sovelluksen piiristä. Merkityssuhteet voivat olla myös laadullisesti erilaisia, kuten tietoa, uskoa, tunnetta, unta, harhaa jne. Näissä omissa laaduissaan merkityssuhteet voivat sitten vielä olla selkeydeltään sekä intentioituvuusasteeltaan edellä kuvatulla tavalla vaihtelevia. Vuorisen (1995, 13) mukaan yksilön itsensä kannalta sisäinen todellisuus on tärkein olemisen muoto, sillä me emme olisi itsenämme olemassa ilman psyykkistä elämää. Ihminen elää joka hetki omassa subjektiivisessa maailmassaan ja hänen kaikki elämyksensä ovat psyykkisiä. Tämän tosiasian merkityksellisyyttä ei vähennä se lähes yhtä merkityksellinen

tosiasia, että inhimillisessä muodossaan psyyke on erottamattomassa yhteydessä sosiaaliseen todellisuuteen. (Vuorinen 1995, 13.)

Edellisten pohdintojen lopputuloksena esitän oman lyhyen tässä työssä työväliseen käytetyn määrittelyni identiteetistä synonyyminä käyttämästäni minuudesta: *Minä tai minuus on yksilön tiedostettu ja koettu minä*. Identiteetti on siten minuuden välitön kokemus (ks. myös Puolimatka 2002, 146). Jokaisella meillä on kuitenkin myös tiedostamaton puolestamme (ks. esim. Kalliopuska 1985, 18), josta itsetutkiskelun tai terapian avulla voimme tulla enemmän ja paremmin tietoisiksi. Minuus voi siten laajeta tai jopa supistua torjunnan ja defenssien vaikutuksesta. Minuus koostuu erilaisista merkityksistä, joita annamme tiedostamallemme ja kokemallemme itseämme koskevalle. Tällöin minuus toimii yksilön omassa käytössä hallittavana ja hiottavana ulkoa tulevien paineiden alaisuudessa ja eteenpäin vievänä elämän voimana. Tätä muotoutumista ja työstämistä tarkastellaan seuraavassa itsereflektion näkökulmasta.

### 3.1.1 Itsereflektio

Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voisi kuvata tiedon muokkaamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksistamme. Prosessoimme voidaksemme antaa kokemuksillemme merkityksiä ja tehdä niistä toimintaan johtavia päätöksiä. (Ruohotie 2000, 214.) Itsereflektio on ulkoisen ja sisäisen välistä dialogia.

Itsetiedostus onkin Rauhalan (1995, 18) mukaan ehkä kaikkein tärkein henkisyiden tunnusmerkki. Se edellyttää reflektointia eli kykyä tarkastella olemassaoloaan ei vain yksilönä, vaan myös suhteessa muuhun olemassaolevaan. Reflektointi voi tapahtua, kuten Ruohotie toteaa, vain merkityksien avulla. Sen kohteena yksilön omalta kannalta katsottuna voivat olla kehollinen elämä, psyykinen tapahtuminen ja myös henkinen merkitystaso itse. Reflektointikykyyn perustuu se, että ihmisestä voi tulla täysvastuullinen persoona, joka tiedostaa eettiset velvoitteensa ja koettaa noudattaa niitä. Itsetiedostuksen avulla ”ihminen ymmärtää olemassaolonsa kehkeytymisen ja voi parhaimmillaan ohjata sekä säädellä oman situationaalisen säätöpiirinsä tapahtumista”. Tämä säätely tapahtuu mm. valintoina, suuntautumisina ja poissulkemisina. Wilenius käyttää Rauhalan tarkoittamasta käsitteestä itsetiedostus termiä itsetajunta (1999, 20-22) ja pitää sitä ihmisen kehityshistoriassa suhteellisen myöhäisenä, käsitteellisen ajattelun syntyyn liittyvänä ominaisuutena.

Sikäli kuin emme tavoita itseämme introspektiossa, voimme avautua toisudelle, heijastella itseämme toisissa ja tavoitella minuuttamme sen jälkeen itsereflektiossa. Silloin on tärkeää huomata ero, joka on introspektion ja itsereflektion välillä. Siinä, missä introspektio on mielen sisäistä itsen tarkastelua, itsereflektio perustuu minän heijastelemiseen muissa. Tämä merkitsee, että avaamme minäämme toisille ja luomme tilaa arvioille, joiden mukaan käsitämme toisten tulkitsevan ja ymmärtävän meitä. (Hankamäki 1995, 76.) Reflektion käsite on erittäin keskeinen opettajankoulutusta ja opettajaksi kehittymistä tarkasteltaessa, sillä reflektion avulla yksilön on mahdollista ottaa omat, itselleen tuntemattomatkin, voimavaransa käyttöön ja säädellä niitä tai tulla tietoiseksi siitä, mikä kaipaa kehittymistä. Myös arat ja

ahdistavat asiat voi kohdata reflektion kautta. Itsetietoisuus näyttää Wileniuksen (1999, 26) mukaan tekevän mahdolliseksi itsen kehittämisen. Tähän itsen tiedostamiseen perustuu myös ammatillinen kehittyminen ja sen ohjailu.

Itsereflektio voidaan nähdä myöskin motivationaalisenä tekijänä. Sosiokognitiiviset näkemykset tarkastelevat keskeisinä motivaatiotekijöinä oppijan uskomuksia itsestään oppijana sekä hänen tulkintojaan oppimistilanteista ja tehtävistä. Motivaatioon liittyvät käsitykset ja uskomukset voidaan Tynjälän (1999, 100) mukaan jakaa lähinnä kahteen pääryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat oppijan arvostuksiin ja tehtävän valintaan liittyvät käsitykset, eli minkälaisiin tavoitteisiin oppija pyrkii, minkälaisia kiinnostuksen kohteita hänellä on ja mitkä asiat hän kokee tärkeiksi. Toiseen ryhmään kuuluvat oppijan uskomukset siitä, miten hän pystyy suoriutumaan tietystä tehtävästä (self-efficacy), miten hän pystyy hallitsemaan omaa toimintaansa ja oppimistilannetta sekä vaikuttamaan itse toiminnan lopputulokseen (control beliefs) ja miten hän selittää toimintansa onnistumisen tai epäonnistumisen (attributions). Näitä motivationaalisia uskomuksia ei yleensä nähdä pysyvinä persoonallisuuden piirteinä, vaan tilannesidonnoisina tekijöinä, jotka voivat vaihdella tilanteesta toiseen.

Itsereflektio on aina tulkintaa. Weiner (1995, 3) tarkastelee yksilön attributionaalista viitekehystä, joka sisältää havainnot syysuhteista, tunteet ja toiminnan. Hän toteaa sen olevan yhteydessä sekä havaintoihin itsestä että toisista, mutta se on myös yhteydessä vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja saavutuspyrkimykseen. Kausaaliuskomukset (causal beliefs) vaikuttavat päätelmiin henkilökohtaisesta vastuusta, mikä taas tuottaa vihamielisyyden tai sympatian tuntemuksia. Nämä ajatukset ja tunteet taas ohjaavat sosiaalista käyttäytymistä muita ihmisiä kohtaan. Eli ihmisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taustalla näyttäisi olevan hyvinkin monimutkaisia prosesseja. Tämän tutkimuksen yksi tarkastelukohde eli opettajan toiminta perustuu hyvinkin suuressa määrin vuorovaikutukseen, mutta sen piilevät lainalaisuudet eivät aina ole tiedostettuja. Myös Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995, 41-44) korostavat attribuutioiden tiedostamisen merkitystä intentionaalisen toiminnan jatkamiselle opettajan toiminnassa. Opettajan käsitykset osaamisensa riittävydestä liittyvät hänen tekemiinsä attribuutiopäätelmiin. Aikaa myöten näistä päätelmistä muodostuu käsitysten kokonaisrakennelma ammattitaidosta, mikä on olennainen osa ammatillista identiteettiä.

Brotherus ym. (1990, 133) liittävät yhteen käsitteet arviointi ja reflektointi. Heidän mukaansa arviointi voidaan määritellä kasvattajan tai kasvatettavan tietoisuustoimintojen kehittämiseksi. Tällöin arvioinnista voidaan käyttää käsitettä reflektointi. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä pyrkimystä hankkiutua tietoisuuteen niistä tavoistamme ja tottumuksistamme, joilla teemme havaintoja, ajattelemme ja toimimme. Näiden seikkojen tiedostaminen on tällöin muuttumisen, oppimisen ja samalla ammatillisen kehittymisen perusta.

Reflektio on nähty keinona tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämisessä. On oletettu, että opiskelijat ovat kykenevämpiä toimimaan opetustilanteessa, kun he reflektion avulla tiedostavat selkeämmin omat oppimistapahtumaa ohjaavat käsityksensä. Tähän näkökulmaan liittyy kuva oppimisprosessin syklisyydestä, koska näin korostuu uusien ajatusten ja entisen tietoperustan sekä toisaalta kokemuksen ja tiedon jatkuva vuorovaikutuksellisuus. Entisiä ja uusia ajattelu- ja toimintamalleja kriittisesti arvioimalla voidaan jatkuvasti

kehittää ja laajentaa sitä perustaa, jonka avulla tietoa ja eri työtehtäviä käsitellään. (Ruohotie 2000, 142.) Riippumatta siitä, missä opetustilanteen vaiheessa (ks. aikaisemmin reflektion eri lajit) reflektiota tapahtuu, on se tietoisuuden rakentamisen apuväline.

### **3.1.2 Itsenä säilyminen ja itsestä vieraantuminen**

Ihminen pyrkii säilyttämään itsellään eheän minäkokemuksen. Pyrimme aina toimimaan tavalla, joka sallii meille mahdollisimman myönteisen tai edes tyydyttävän kokemuksen minuudestamme. Ihmisen aktiivisuus ilmeneekin juuri siinä ponnistelussa, jolla hän etsii ja tuottaa sopivan ratkaisun senhetkisiin paineisiinsa. Viime kädessä toiminta määräytyy tämän psyykkiseksi työksi kutsutun toiminnan välittämänä. (Vuorinen 1995, 14.) Ihmisen perustarpeisiin kuuluu identiteetin säilyttäminen, minkä Varto (1995, 63) määrittelee kokemukseksi olla edelleen se, mikä on.

Minuuden tuottaminen vaatii kuitenkin jatkuvaa minän rajojen - psyykkisen autonomian alueen - vartiointia. Ihminen ei saa koskaan lopullista tietoa minänsä rajoista, vaan niiden vartiointi on hänen osansa koko elämän ajan. Jos yksilö rakentaa minuutensa sellaisten mielikuvien varaan, joiden toteutuminen ei ole hänen valtassaan, tämä minuus on vaarassa romahtaa. (Vuorinen 1998, 58.) Toisaalta taas liika defensiivisyyskin aiheuttaa urautumista ja vanhaan takertumista sekä psyykkistä kuormitusta (ks. esim. Turunen 1999, 162-163). Mutta on myös olemassa kehittyneitä puolustusmekanismeja ja sosiaalisia hallintakeinoja (Vuorinen 1995, 253-257).

Joskus käy niin, että pidämme todempana sitä, mitä olemme muiden heijastuksen kautta, kuin sitä, mitä voisimme itse saada selville itsestämme. Tämänkaltaisen vieraantuminen on ainakin hetkellisesti melko yleistä, mutta jos ihminen alistetaan jatkuvasti huomattavalle sosiaaliselle painostukselle, voi vieraantumisesta tulla täydellinen ja lopullinen. Annamme etusijan sille objektina olemiselle, sille ikonille, joka olemme toisille, siihen subjektina olemiseen nähden, jonka mukaisesti olemme itsellemme. Näin syntyvän tilan varmimmat tunnusmerkit ovat tyhjiys ja tarkoituksettomuus. (Hankamäki 1995, 87, Habermas 1992, 143.) Kukaan ei pysty selventämään omaa identiteettiään ilman vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa, ja jos tuo vuorovaikutus on valheellista, hän kadottaa näkemyksen omasta itsestään (Puolimatka 1999, 45).

Opettajuuteen on totuttu liittämään kuuluvaksi tiettyjä ulkoisia paineita, jotka tulevat työn eettisestä luonteesta ja siitä, että opettaja on vastuussa kasvavien lasten älyllisestä kehityksestä ja kasvatuksesta. Lapset eivät itse täysin tuota vastuuta kykene ottamaan. Kun opettaja ottaa vastuun, hän samalla hyväksyy ne odotukset, joita häneen kohdistetaan. Odotukset ovat osittain kulttuurin traditioihin sisäänrakentuneita, eikä niille ole välttämättä kielellistä ilmaisua tai säädöksellistä tulkintaa ja pohjaa. Jokainen opettaja tekee tulkintansa itse omasta persoonastaan, maailmankuvastaan, tietämyksestään ja viitekehiksestään käsin. Oma minuus tulisi kuitenkin kyetä säilyttämään loukkaamattomana voimakkaissakin ulkoisissa paineissa. Paineita syntyy runsaasti jo opettajankoulutuksen aikana, koska opettajuutta on totuttu ajattelemaan tiettyjen kriteerien kautta. Opettajankouluttajat kokevat, että heidän tehtävänsä on tavalla tai toisella kouluttaa kulloinkin vallalla



olevan käsityksen mukaisia ”hyviä opettajia”, halusivatpa opiskelijat sitä tai eivät. Tämä taas luo juuri tuota Hankamäen luonnehtimaa ulkoista painetta opettajaopiskelijoille, mikä jättää jälkensä heihin myös tulevassa työelämässä. Vuorisen esittämä minuuden vartiointi voi joskus olla tuskallista taistelua sisäisen ja ulkoisen välillä.

Identiteetti on sitoutunut ammattiin kuten avioliitossa toiseen ihmiseen ja avioliittoon itseensä (Ks. esim. Giddens 1996, 11). Tarvitaan moraalista rohkeutta uudelleen sitoutumiseen. Jos ammatti jollakin tasolla pettää odotukset, syntyy arvottomuuden tunne. Giddensin (1996, 9) mukaan henkilökohtainen merkityksettömyyden tuntu tuleekin olemaan merkittävä psyykinen myöhäismodernin ongelma. Tämä johtuu, hänen mukaansa siitä, että ihminen vieraantuu moraalisisistä arvoista eikä suinkaan siitä, että hän vieraantuu toisista ihmisistä. Taylor (1995, 77) on sitä mieltä, että identiteetti voi muovautua tai vaurioitua ollessamme vuorovaikutuksessa tärkeiden läheistemme kanssa. Hänen edustamassaan autenttisuuden kulttuurissa ihmissuhteet nähdään identiteetin löytämisen ja vahvistamisen keskeiseksi ympäristöksi. Yhteiskunnallista atomismia ja vieraantumista on hänen mukaansa se (emt., 86), että yksilön yhteydet muihin ihmisiin saavat pelkästään välineellisen arvon.

### **3.2 Identiteetti psykologisena konstruktiona**

Jotta identiteetin merkitys edelleen selkiytyisi, on syytä tarkastella sen vastakohtaa, identiteettittömyyttä. Sellainen tila ihmisen kokemana tuntuu kuviteltunakin perin ahdistavalta ja mielettömältä mahdollisuudelta. Se merkitsi persoonan tuhoa. Identiteetin kokeminen on siten yksilön tietoisien olemassaolon perustekijöitä. Persoonallisuus tarkoittaa Vuorisen (1995, 20) mukaan yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertaisuutta, jota hallitsevana tekijänä on yksilön minäkokemus eli kokemus itsestä ja suhde itseen, jota ylläpitävänä tekijänä on yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä eli säilyä itsenään. (Vuorinen 1995, 20.) Identiteetti on minuuden ja yksilöllisyyden suhteellisen pysyvä kokemistapa, johon sisältyvät itselle omaksutut sosiaaliset roolit (Vuorinen 1995, 298).

Nuoruusikää kokoava kehitystehtävä liittyy identiteetin muodostamiseen. Wilenius (1999, 83) kuvaa tätä prosessia juhlallisesti: ”itsetajuinen minä nousee kuin kari murrosiässä vapautuneen sielunelämän merestä”. Eriksonin (1968) teorian mukaan nuori saavuttaa eheän identiteetin tai päätyy roolihajaannukseen. Minän psykologia korostaa identiteetin käsitteen käytössä kahta puolta, jotka molemmat sisältyvät käsitteen kirjaimelliseen merkitykseen. Toisaalta identiteetti painottaa yksilön *samana (identtisenä) säilymistä* eli niitä minuuden alueita, joita hän itse pitää elintärkeinä ja joista hän ei luovu puolustautumatta. Toisaalta identiteetti liittyy yksilön tunteeseen *minä olen juuri minä*. Löytäessään oman identiteettinsä yksilö saa tärkeimmän vastauksen kysymykseen ”Kuka minä olen?” (Vuorinen 1998, 208.) Wilenius (1999, 95) puhuu ”henkisestä yksilöllisyydestä” tarkoittaessaan ihmisen pysyvää kokemusta omasta identiteetistään.

Minäkokemuksella tarkoitetaan yksilön itsestään ja ihmissuhteistaan muodostamien - osin tiedostamattomien - käsitysten, mielikuvien, kuvitelmien, toiveiden jne. kokonaisuutta. Tätä käsitettä ei siis rajata tietoiseen minäkuvaan, koska

tiedostamattomaan torjutut, itseen liittyvät kokemukset värittävät ja vääristävät tietoista käsitystä itsestämme. (Vuorinen 1995, 22.)

Tiedostamaton viittaa niihin psyykkisiin toimintoihin, joista yksilö ei ole toimintahetkellä tietoinen. Ns. dynaamisesti tiedostamattomalla tarkoitetaan tietoisuuden piiristä aktiivisesti poissuljettuja haluja, tunteita, ajatuksia ja muita pyrkimyksiä. Näiden toimintojen yhteisenä nimittäjänä on niiden yhteensopimattomuus yksilön tietoisesta minäkäsityksen kanssa: jos ne olisivat läsnä yksilön tietoisuudessa, hänen olisi mahdotonta ylläpitää eheätä minäkokemusta. (Vuorinen 1995, 22.)

Identiteetti-käsitteen arkisessa käytössä korostuvat ne minän alueet, jotka liittyvät sosiaalisiin *rooleihin* ja *statuksiin* (esimerkiksi kansallis-, ammatti-, ryhmä- ja sukupuoli-identiteetti). Vaikka kaikissa esimerkeissä on kysymys minuuden sisäisistä ehdoista - juuri siksihän niistä pidetään lujasti kiinni - identiteetin sosiaaliset sisällöt sitovat yksilöä ulkoiseen ympäristöön. (Vuorinen 1998, 208.) Sisällöt tulevat yksilön ulkopuolelta, mutta merkityksenanto on sisäistä.

Kun lapsi samaistuu ja jäljittelee niitä tärkeitä ihmisiä, joita hän ihailee ja joiden kaltainen haluaisi olla, hän saavuttaa myös oman identiteettinsä. Identiteetti on minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne, varmuutta siitä, kuka on, tai keneksi on kasvamassa. Se on eräänlainen minän kokonaisuus, jonka osia ovat mielikuva itsestä ja minäkäsitys. Mahdollisuus samaistua lähellä oleviin voimakkaisiin ihmisiin, jotka osaavat ja taitavat asioita ja osoittavat hyväksyvänsä lapsen, ja siitä seuraava identiteetti, ovat keskeisen tärkeitä hyvän itsetunnon muodostumisen kannalta. Kun lapsi jäljittelee osaavaa voimakasta ihmistä, hän tuntee itsensä osaavaksi ja voimakkaaksi. Jonkin ajan kuluttua hän ei enää tarvitse samaistumista, hän on itse osaava ja voimakas. Heikolle itsetunnon on tyypillistä, että ihminen ei ole samaistumisen jälkeen saavuttanut itsenäisyyttään, vaan hänellä on paljon jäljittelyn kautta tulleita rooleja. Hänellä on "sopiva" käyttäytymismalli joka tilanteeseen, niin että hän ei lopulta itsekään tiedä, mikä hänessä on aitoa, mikä toisen jäljittelyä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 111-113.)

Rauhala (1995, 86) määrittelee ihmisen olemuspuolet, kuten edellä todettiin, kehollisuudeksi (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena), tajunnallisuudeksi (olemassaolo psyykkishenkisenä kokemuksellisuutena) ja situationaalisuudeksi (olemassaolo suhteutuneena omaan elämäntilanteeseen). Persoonallisen identiteetin määräytymisessä (emt., 96) rajautuminen oman orgaanisen tapahtumisen ja yleensä orgaanisen elämän välillä on hänen mukaansa ratkaisevan tärkeä. Ihmispersoonan kehkeytymisestä käsin katsottuna ei myöskään juuri hänen elämäntilanteensa asiantiloja voisi olla ilman tämän yksilön tajuntaa, joka ne sellaisiksi tunnistaa, rajaa niiden ulottuvuuksia ja säätelee niitä. Ihmistutkimus on siksi Rauhalan mukaan tärkeällä tavalla myös persoonatiedettä eikä vain keskiarvoihmisten tutkimusta.

Ylijoki (1998, 132-133) tarkastelee väitöskirjassaan eri tieteenalojen opiskelijoiden identiteetin rakentumista kahtena toisiinsa liittyvänä projektina, sosiaalisena ja persoonallisena identiteettiprojektina. Sosiaalisessa identiteettiprojektissa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn yhteisön jäsenyyden kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Persoonallisessa identiteettiprojektissa yksilön tavoitteena on puolestaan muovata omaa erityistä, ainutlaatuista suhdettaan

yhteisöön ja saavuttaa yksilöllisyyden leima muista erottuvana ryhmän jäsenenä. Persoonallisen identiteettiprojektin tarkoituksena on vahvistaa yksilön autonomisuutta, hänen omaa erityistä kädenjälkeään ja äänenpainoaan yhteisön jäsenenä.

Ruohotie (1997, 310 ja 2000, 231) kasvatustieteilijänä näkee ihmisen identiteetin oleva sosiaalinen tuote. Käsitelmä minästä syntyy vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Erityisen tärkeitä ovat ne merkitykset ja tulkinnat, joita olemme antaneet elämämme tärkeiden aikuisten kanssa tapahtuneelle vuorovaikutukselle. Niitäkin voimme tulkita uudelleen, sillä käsitys omasta itsestä ei ole lopullinen, vaan tilannekohtainen, muuntuva ja kehittyvä. Erilaiset tilanteet, niiden vaatimukset ja niissä havaitut mahdollisuudet synnyttävät Ruohotien mukaan erilaisia minäkäsityksiä. Esimerkiksi ihmisen työidentiteetti, joka on yksi osa ihmisen laajemmasta minuuskäsitteestä, vaikuttavat moninaiset, vaihtelevat ja kirjavat kokemukset elämän eri alueilla. Sosiaalista vuorovaikutusta identiteetin muodostuksessa painottavia muita teorioita esitellään seuraavassa luvussa.

### **3.3 Identiteetin muodostus sosiaalisena vuorovaikutuksena**

#### **3.3.1 Minuus objektina**

Minuuden tarkastelu onnistuu vain yksilöltä itseltään. Symbolisella interaktionismilla, etnometodologialla ja fenomenologialla sosiaalista käyttäytymistä selittävinä malleina on paljon yhteistä. Perusideaa voidaan lyhyesti kuvailla vaikkapa symbolisen interaktionismin erään keskeisen hahmon, G. H. Meadin ajatusten avulla. Meadin ajatusten keskeisenä käsitteenä on "self", ts. näkemys siitä, että ihmisellä on kyky olla objekti itselleen. Ihminen voi nähdä itsensä, kommunikoida itsensä kanssa ja jopa toimia itseään vastaan. Sosiaalisissa tilanteissa yksilö pystyy siten päättämään, mitkä ovat hänen tarpeensa ja kuinka ne voidaan tyydyttää. Yksilö voi tarkastella erilaisia tapoja tavoitteidensa saavuttamiseksi, ennakoita mahdollisten toimintojen todennäköisiä tuloksia ja päättää sopivimmasta toimintamuodosta. (Vaherva 1983, 95-96.)

Mead (1972, 116-117) on sitä mieltä, että menneisyys on läsnä tämänhetkissä kokemuksessamme sen tähden, että keskushermosto säätelee koko muuta organismia. Keskushermostoon on rekisteröitynyt tietoa ja osaamista, mikä aktivoituu tämänhetkisten kokemusten takia. Keskushermosto mahdollistaa käyttäytymisen tietoisuuden kontrollin. Se myös mahdollistaa viivytetyn reaktion, mikä taas erottaa reflektiivisen käyttäytymisen välittömästä reagoinnista.

Ihmisen käyttäytymiselle on tyypillistä mielellisyys ja reflektiivinen älyllisyys. Reflektiiviseen älyllisyyteen liittyy tietoisuus tulevaisuudesta, jonka suhteen omaa toimintaa on mahdollista ohjailta. Tulevaisuus on läsnä ideoiden kautta. Mielellisyys (mentality) astuu kuvaan silloin, kun organismi kykenee jollakin tavoin osoittamaan merkityksiä muille ja itselleen. Tässä on kyse organismin ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Tätä vuorovaikutusta kontrolloidaan kielen ja symbolien avulla. (Mead 1972, 118-119.)

Ihmisaivot tekevät kokemuksellisuuden mahdolliseksi vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oleville yksilöille. Mielen kehittymiselle on sosiaalisen prosessin refleksiivisyys keskeinen ehto. (Mead 1972, 132-134.) Refleksiivisyyden avulla ihmisellä voi olla kokemuksia itsestään ja kaikista muista sosiaaliseen prosessiin osallistuneista. Refleksiivisyys [toimijaan/itseän kohdistuvuus] tekee mahdolliseksi sen, että yksilö ottaa toisen asenteen itseään kohtaan. Hänen minuuteensa kuuluu myös se, että hän on objekti itselleen (emt., 142).

Meadin (1972, 155-158) mukaan minuuden kehittyminen tapahtuu kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa minuus rakentuu tietyistä toisten ihmisten asenteista häntä itseään ja toinen toisiaan kohtaan tietyissä sosiaalisissa tapahtumissa (social acts), joihin hän osallistuu. Toisessa vaiheessa minuus kehittyy yleistyneen toisen sosiaalisten asenteiden organisaation tai koko hänen sosiaalisen yhteisönsä kautta. Yleistynyt toinen vaikuttaa yksilöiden käyttäytymiseen ja toimii sosiaalisena kontrollina. Yksilö omaksuu yleistyneen toisen asenteen itseään kohtaan. Tämä taas tekee mahdolliseksi keskinäisen vuorovaikutuksen (universe of discourse) sekä sosiaalisten merkitysten järjestelmän, mitä ajatteleminen edellyttää.

Minuus ei ole koostunut ainoastaan sosiaalisista asenteista yksilöä kohtaan, vaan myös minästä "I", joka on tietoinen sosiaalisesta minästä "me", minuudesta objektina (emt., 173). "I" reagoi minuuteen, joka syntyy toisten asenteen omaksumisesta. Toisen asenteen ottamalla tuotamme "me":n ja reagoimme siihen "I":na. "I":n tähden emme ole koskaan täysin tietoisia keitä me olemme, ja jopa yllätämme itsemme omalla toiminnallamme. Toimiessamme olemme tietoisia itsestämme. "I" on jatkuvasti läsnä kokemuksissamme ja muistissamme. "I":ssa identifioimme itsemme. "I" on organismin reaktio toisten asenteisiin, ja "me" on asenteiden organisoitunut joukko, jonka omaksumme. (Mead 1972, 174-175.)

Olemme tietoisia itsestämme ja tilanteesta, mutta sen, miten käyttäydymme tilanteessa koemme vasta, kun toiminta on tapahtunut (emt., 177-178). "I" ilmenee siten kokemuksessamme ja muistissamme (emt., 196). "I" ja "me" muodostavat persoonallisuuden, joka ilmenee sosiaalisessa kokemuksessa. Minuus on Meadin mukaan olemukseltaan sosiaalinen prosessi, joka jatkuu näiden kahden minän vaiheen välillä. (Mead 1972, 178.)

Ottaessaan toisen asenteen itseään kohtaan ihminen kykenee käsittämään itsensä minuutena. Hän reagoi itsensä toisen asenteeseen. Kokemus itsestä (self consciousness) ei siten synny itsestään. Yhteisön ja yksilön välinen suhde on kuitenkin molemminpuolinen. Molemmat muuttavat toistaan. (Mead 1972, 194-195, 216.) Itsetietoisuus ja itsen tiedostaminen on oleellista niin yksilöillä kuin yhteisöilläkin (Mead 1972, 317). Tällainen ajattelu viittaa yksilön identiteetin ja kollektiivisen identiteetin erottamiseen toisistaan. Yksilö liittyy kollektiiviin samaistumisprosessin kautta.

Etsimme jatkuvasti mahdollisuutta toteuttaa itseämme. Itsen toteuttamiseen on monia mahdollisuuksia. Koska minuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, se myös realisoituu suhteessa toisiin. Toisaalta olemme yhteisömmme jäseniä, mutta toisaalta tunnistamme itsemme siitä, miten eroamme toisista. Asemamme erilaisissa ryhmissä ja erinomaisuutemme (superiorities) ovat merkittäviä itseidentifikaatiollemme. "Me"

edustaa kuitenkin sosiaalista kontrollia ”I”:n toteuttamiselle. (Mead 1972, 204, 205, 210.)

Hankamäki (1995, 29-30) erittelee Meadin minän käsitettä ja sitä, miten se liittyy subjektin, objektin ja sosiaalisen käsitteisiin seuraavasti:

1. Ihmisen tietoisuus riippuu siitä, että hän ottaa toisen asenteen omiin eleihinsä.
2. Merkitsevien symbolien välittämä merkitys on aina sosiaalista, koska symboli aina, ollakseen merkitsevä, edellyttää sen kokemuksen ja käyttäytymisen prosessin, jossa se syntyy.
3. Minä on kuka tahansa ihminen, joka on tullut itselleen sosiaalisesti objektiksi. Vain, mikäli yksilö ottaa sen jäsenyneen sosiaalisen ryhmän asenteet, johon hän kuuluu, hänen minänsä kehittyy täysin.
4. Minä kehittyy roolinoton, toisten asenteiden hyväksymisen ja niiden välityksellä tapahtuvan itsen ymmärtämisen kautta. Tälle käänteisesti Mead katsoo järjestyneen yhteiskunnan toteutuvan vastaavanlaisen samaistumisen seurauksena. Inhimillinen yhteiskunta on hänen mukaansa mahdollinen vain, jos sen jäsenet ottavat niiden yksilöiden asenteet, jotka osallistuvat yhteisön toimintaan ja suuntaavat omaa käyttäytymistään yhteisössä järjestyneiden suhteiden mukaisesti.
5. Minä ei muodostu heti vaan kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa yksilön minä muodostuu muiden ihmisten tietyistä asenteista häntä kohtaan, samoin kuin toisiaan kohtaan niissä sosiaalisissa teoissa, joihin hän osallistuu. Toisessa vaiheessa sosiaaliset tai ryhmäasenteet joutuvat yksilön suoran kokemuksen kenttään, ja ne liitetään aineksina hänen minänsä rakenteeseen tai perustaan.
6. Ihmisen kyvystä ottaa muiden rooli itseään kohtaan kehittyy ”yleistynyt toinen” (generalized other).

Hankamäen (1995, 31-32) mukaan Mead halusi löytää sijan luovalle, itsestään tietoiselle ja itseään toteuttavalle minälle. Meadin teorian katsomuksessa siitä, miten minä on historiallisesti kehittynyt, self tai sen käsite on ajallisesti ensisijaisin. ”Me” ja ”I” puolestaan syntyvät itsereflektion kautta, itsen heijastelemisesta toisissa. Tällöin ”Me” viittaa minän sosiaalisiin rooleihin ja kuvailee minän asemaa sosiaalisissa yhteyksissä. ”I”:n käsite viittaa subjektiin, joka tuottaa merkitykset, toimii niiden kantajana, toteuttaa arvottamistehtävää ja moraalista harkintaa.

Hankamäki (1995, 40-41) rinnastaa Meadin ja Popperin käsityksiä ja toteaa, että molempien tutkimusote on taipuvainen yhtäältä objektivismiin, näkemykseen, jonka mukaan tietäjistä (subjektista) riippumaton tieto on mahdollista ja toisaalta subjektivismiin, näkemykseen, jonka mukaan kaikki tieto on jonkun tietyn ihmisen tietoa. Itsen lisäksi on aina olemassa jotain muuta: transsendentti [kokemuksen ja tiedon rajat ylittävä] objektiivinen todellisuus tai historiallinen ja biologinen perimä. Perustavalla tasolla tämän havainnon on tehnyt mahdolliseksi tietoisuus itsestä, jonka tuloksena on tullut välttämättömäksi erottaa minä kaikesta muusta. Ajatus, että on havainnoista riippumaton ulkoinen todellisuus, on seurausta siitä, että olemme erottaneet itsemme kaikkeudesta, nähneet maailman minän ulkopuolisena ja alkaneet tutkia todellisuutta sisäisessä tietoisuudessa muotoiltujen käsitysten ja ulkoisen maailman tuottamien kokemusten suhteena.

### 3.3.2 Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja identiteetti

Berger ja Luckmann (1966, 68) esittävät, että sinä aikana, jolloin ihmisorganismi kehittyi vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, muodostuu tärkeä inhimillinen ominaispiirre, ihmisen minuus. Minuuden muodostuminen ilmentää heidän mukaansa sekä organismin kehitystä että sosiaalista prosessia, jossa luonnollinen ja sosiaalinen ympäristö välittyvät merkityksellisten toisten kautta. Minuuden geneettinen perusta määräytyy jo ennen syntymää, mutta itse minuus, subjektiivisesti ja objektiivisesti tunnistettavana identiteettinä määräytyy toisin. Nimittäin samat sosiaaliset prosessit, jotka määräävät organismin kehitystä, tuottavat minän erityisessä kulttuurisesti määrittyneessä muodossaan. Minuus voidaan ymmärtää ainoastaan sen erityisen sosiaalisen kehityksen kautta, jossa se muotoutuu. Ihminen tuottaa itsensä aina väistämättä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ja minuutta ei voi ymmärtää irrallaan siitä sosiaalisesta kontekstista, jossa se on muotoutunut.

Berger ja Luckmann (1966, 66) viittaavat G. H. Meadiin kuvatessaan merkityksellisiä toisia ja näiden välittämää kulttuurista ja sosiaalista järjestelmää. Berger ja Luckmann (1966, 149-151) näkevät sosialisoinnin tapahtuvan kahdessa vaiheessa, ns. primaarisosialisoinnina ja sekundaarisosialisoinnina. Primaarisosialisointi on tavallisesti yksilön kannalta tärkeämpi, vaikka sekundaarisosialisointi muistuttaa perusrakenteiltaan primaarisosialisointia.

Jokainen yksilö syntyy objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen, jossa hän kohtaa sosiaalistumisestaan huolehtivat merkitykselliset toiset (significant others). Hän ei voi valita näitä merkityksellisiä toisia. Heidän tilannemääritelmänsä esittäytyvät hänelle objektiivisena todellisuutena. Lapsi ei täten synny pelkästään objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen, vaan myös objektiiviseen sosiaaliseen maailmaan. (Berger ja Luckmann 1966, 151.)

Primaarisosialisointi tapahtuu olosuhteissa, joissa vallitsee emotionaalinen lataus. Tunteenomainen kiinnittyminen merkityksellisiin toisiin on yksilön tiedollisen oppimiskyvyn tärkein edellytys. Lapsi samaistuu merkityksellisiin toisiin lukuisilla emotionaalisilla tavoilla, mutta kaikissa tapauksissa sisäistämisen edellytyksenä on samaistuminen. Lapsi sisäistää merkityksellisten toisten roolit ja asenteet eli omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Merkityksellisiin toisiin samaistumisen kautta hän oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin. Identiteetti sisällyttää itseensä kaikki yksilön sisäistämät erilaiset roolit ja asenteet. Identiteetti voidaan määritellä paikantumiseksi tiettyyn objektiiviseen maailmaan ja yksilö voi mukaila sitä subjektiivisesti ainoastaan yhteydessä tähän maailmaan. (Berger ja Luckmann 1966, 151-153.) Yksilön elämän merkitykselliset toiset kantavat myös pääasiallisen vastuun hänen subjektiivisen identiteettinsä säilymisestä. Voidakseen uskoa siihen, että hän todellakin on se, jona hän pitää itseään, yksilö tarvitsee sekä identiteettinsä epäsuoraa vahvistamista että merkityksellisten toisten antamaa suoraa ja tunnelautunutta vahvistusta. (Berger ja Luckmann 1966, 170.)

Sekundaarisosialisointi on roolispesifin tiedon hankkimista, jolloin roolit perustuvat suoraan tai epäsuorasti työnjakoon. Sekundaarisosialisointi edellyttää roolispesifien sanavarastojen hankkimista, mikä merkitsee rutiinitulkintoja ja -käyttäytymistä ja

kulloisellakin institutionaalisella alueella jäsentävien merkityskenttien sisäistämistä. Sekundaarisosialisaatioissa sisäistetyt maailmat ovat osittaisia totuuksia verrattuna primaarisosialisaatioissa omaksuttuun perusmaailmaan. Myös ne ovat integroituneita todellisuuksia, joita luonnehtivat normatiiviset affektiiviset ja kognitiiviset tekijät. (Berger ja Luckmann 1966, 158.)

Koska sekundaarisosialisaatio seuraa primaarisosialisaatiota, se kohdistuu jo muotoutuneeseen minuuteen ja jo sisäistettyyn maailmaan. Se ei voi rakentaa subjektiivista todellisuutta tyhjästä. Tämä aiheuttaa ongelman, koska aiemmin sisäistetyllä maailmalla on taipumus säilyä. Kaikki myöhemmin sisäistettävät uudet sisältökokonaisuudet täytyy rakentaa jo vakiintuneen todellisuuden varaan. Siinä missä primaarisosialisaatio edellyttää lapsen tunnelatautunutta samaistumista merkityksellisiin toisiin, suurin osa sekundaarisosialisaatiosta voi kuitenkin tapahtua ilman tämänkaltaista tunnelatautuneisuutta. (Berger ja Luckmann 1966, 160-161.) Ammatillinen sosialisaatio on Bergerin ja Luckmannin termein sekundaarisosialisaatiota.

### **3.4 Elämaailma ja identiteetin muodostuminen kommunikatiivisen toiminnan kautta**

Habermas (1971) on tunnettu tiedonintressimallistaan, mutta hänellä on myös identiteetin muodostumisesta oma teoriansa, joka on muodostunut reaktiona häntä edeltäneiden identiteettiteoreetikoiden (esim. Mead) ajatuksiin. Habermas (1992, 5) kritisoi esimerkiksi Meadin kommunikaatioteoriaa siitä, että lingvistiset ja kielelliset symbolit kiinnostivat Meadia vain siinä mielessä, että ne välittivät vuorovaikutusta, käyttäytymistä ja toimintaa. Hän ei välittänyt kielen avulla saavutettavasta keskinäisestä ymmärryksestä. Tästä johtuen Meadin kommunikaatioteoria kaipaakin Habermasin mielestä täydentävää analyysiä lähinnä semantiikan ja puheaktiteorian alueella. Mead ei hänen mukaansa erottele riittävästi (emt., 13) kahta eri kategoriaa asenteita, jotka yksilö ottaa toiseen: toisaalta hän reagoi omiin eleihinsä, toisaalta kohdistaa eleensä tulkitsijalle tai kohteelle. Vielä hän löytää kolmannenkin tavan ottaa toisen asenne (emt., 14), nimittäin sen, että osapuolet päätyvät pikemminkin identtiseen merkitykseen, kuin että päätyvät tulkintoihin, jotka ovat objektiivisesti samanlaisia.

Habermas (1992, 40-41) kyllä hyväksyy Meadin käsityksen minuudesta sosiaalisena struktuurina, joka syntyy sosiaalisissa kokemuksissa. Ja että etsimme jatkuvasti mahdollisuutta toteuttaa itseämme. Meadin ”I” on käynnistävä voima ja tapahtumapaikka individuaatiolle, joka voidaan saavuttaa vain sosialisaation kautta.

Habermas (1992, 45) pitää Meadin yleistynyttä toista kollektiivisena tietoisuutena tai ryhmän identiteettinä, mikä mielestäni on kuitenkin Meadin teorian väärin tulkintaa. Hän perustelee tulkintaansa rinnastamalla (emt., 54) Durkheimin teorian kollektiivisen identiteetin Meadin konstruktion yleistynyt toinen (generalized other), mikä ei tunnu oikeutetulta siinä mielessä, että identiteetti viittaa samaistumiseen ja on psykologinen konstruktio ja yleistynyt toinen taas viittaa sosiaaliseen todellisuuteen ja siinä vallitsevaan järjestykseen.

Kollektiivinen identiteetti (Habermas 1992, 56) esiintyy Habermasilla identifikaation lähteenä. Persoonallinen identiteetti on peilivaikutelma kollektiivisesta identiteetistä (emt., 58). Habermas rinnastaa Meadin ”I”:n Freudin egoon ja ”me”:n superegoon (emt., 58). Meadin ”I” on kuitenkin identiteettiin viittaava käsite ja Freudin ego ja superego taas persoonallisuuden rakenteisiin viittaavia käsitteitä.

Toisaalta, vaikka Habermas kritisoikin Meadia, hän perustaa oman kommunikatiivisen toiminnan teoriansa Meadin havainnolle, että sosialisatioprosessi tapahtuu kielellisen vuorovaikutuksen kautta (emt., 63) ja se on normatiivisesti säädelyä (emt., 86). Tässä kohden hän kuitenkin unohtaa sen tosiasian, että kommunikaatio ei välttämättä tarvitse kieltä välittäjäkseen. Ei-kielellinen kommunikaatio voi olla paljon tehokkaampaa kuin kielellinen. Ilmeet, eleet, jopa eleettömyys ja tarkoitteiset teot puhuvat ja välittävät viestejä kielellisen vuorovaikutuksen ohessa tai sijaan.

Habermas itsekin on havainnut (emt., 99) oman käsitteellisen epämääräisyytensä, kun hän sanoo käyttävänsä Meadin käsitettä self identiteetin synonyymina. Hän määrittelee identiteetin muodostuvan ”me”:stä ja ”I”:sta.

Habermas käyttää elämismailman käsitettä ja kommunikatiivisen toiminnan käsitettä. Kommunikatiivinen toiminta on paitsi prosessi, jonka avulla saavutetaan yhteisymmärrys, myös prosessi, jonka kautta ymmärretään jotakin maailmasta. Toimijat ottavat osaa vuorovaikutukseen, jonka avulla he kehittävät, vahvistavat ja uusintavat omaa identiteettiään ja jäsenyyttään sosiaalisissa ryhmissä. Kommunikatiivinen toiminta ei ole vain tulkintaprosessi, jossa kulttuurinen tieto testataan todellisuudessa, vaan samalla sosialisatiion ja sosiaalisen integraation prosessi. (emt., 139.)

Kriittisen yhteiskuntatieteen tavoitteena on Habermasin mielestä selvittää se, milloin teoreettiset väitteet ilmaisevat yhteiskunnallisen toiminnan muuttumattomia lainalaisuuksia ja milloin ne ilmaisevat ideologisesti kiinnittyneitä, mutta periaatteessa muutettavia riippuvuussuhteita. Habermas luotti kriittisen itsereflektion emansipaatiota luoviin mahdollisuuksiin, sillä hän korosti itserefleksion vapauttavan subjektit oletettujen riippuvuussuhteiden vallasta. Kriittinen yhteiskuntatiede, ideologikritiikki ja psykoanalyysi vasta mahdollistavat tarvittavan itserefleksion, joka auttaa vapautumaan tradition kahleista tai teknisen tiedon sokeasta soveltamisesta. Habermas korostaa emansipatorisen tiedonintressin olevan eräänlainen dialektinen synteesi empiiris-analyyttisten ja historiallis-hermeneuttisten tieteiden tuottamasta tiedosta. Ihmisille kuuluu Habermasin mukaan pyrkimys päästä vapaaksi tradition kahleista ja epätyytyttävistä yhteiskunnallisista olosuhteista. Vapautuminen alistavista valtasuhteista kuitenkin tarvitsee avukseen sellaista kriittistä tietoa, jota kriittinen yhteiskuntateoria ja psykoanalyysi kykenevät tuottamaan. Kriittinen tieto edellyttää aina kriittistä käytäntöä, sillä kriittinen tieto mahdollistaa teorian ja käytännön sekä tiedon ja intressin välisen emansipaation. (Aittola&Pirttilä 1988, 150-151.)

Habermas halusi Aittolan ja Pirttilän (1988, 158) tulkinnan mukaan luoda uuden selvästi intressisidonnaisen teoriakonseption, jossa tieteellinen tieto on yhteydessä vastaaviin yhteiskunnallisen käytännön muotoihin eli työhön, kieleen ja valtaan. Tieteellinen tieto on sidoksissa näihin medioihin ja niitä vastaaviin intresseihin, mutta silti voidaan Aittolan ja Pirttilän mielestä kysyä, miksei Habermas konstruoinut



”puhdasta teoreettista intressiä” yhdeksi tieteellistä toimintaa suuntaavaksi pyrkimykseksi?

Habermas on rationaalisen argumentaation ja kommunikatiivisen toiminnan kannattaja, mistä useat ranskalaiset postmodernistit ovat kritisoineet häntä. Habermas luottaa kommunikatiivisen toiminnan mahdollisuuksiin ja ihmisten kykyyn nousta puolustamaan oman elämismaailmansa kommunikatiivisia rakenteita. Elämismaailmassa on mahdollista syntyä vapaaseen argumentaatioon ja yhteisymmärrykseen perustuvaa aidosti totuudellista tietoa ihmisestä ja yhteiskunnasta. (Aittola & Pirttilä 1988, 158.) Tässä suhteessa Habermas on idealistinen, vaikka tiedonintressiteoriassaan toisaalta kumoaa aidon totuudellisuuden mahdollisuuden.

Kangas (1989, 49-50) on tarkastellut Habermasin teoriaa elämismaailman rakentumisesta ja identiteetin muodostumisesta. Hän toteaa Habermasiin nojaten, että toimintasuunnitelmia koordinoidessaan ja yhteisymmärrykseen pyrkiessään toimijat eivät lähde tyhjästä, vaan he kohtaavat jo eräässä mielessä ennalta tulkittua todellisuutta. Tulkinta on kiteytynyt kulttuurin tarjoamaan kuvaan maailmasta, jossa tiivistyy sukupolvia kestänyt tulkintaprosessi. Tästä kulttuurin tarjoamasta tulkinnasta tematisoituu kussakin toimintatilanteessa vain osia, joita toimijat käyttävät hyväkseen määritellössään tilanteen kannalta relevantteja tekijöitä. Tätä taustaa vasten voidaan yhteisymmärrykseen tähtäävä kommunikaatioprosessi nähdä tapahtumana, jonka tehtävä on yhdistää toisen tilanteenmäärittelyt omiin siten, että ulkomaailmat suhteutetaan yhteisen elämismaailman taustan välityksellä maailmaan, jotta toisistaan poikkeavat tilanteenmäärittelyt saataisiin riittävän päällekkäisiksi.

Koordinoidessaan toimintaansa pätevyysvaateiden tunnustamiseen perustuvan yksimielisyyden pohjalta toimijat tukeutuvat myös kuuluvuuteensa sosiaalisiin ryhmiin, joiden integraatioperustaa he samalla vahvistavat. Myös sosialisatio tapahtuu kommunikatiivisen interaktion piirissä. Kasvavan persoonallisuus rakentuu sosiaalisen ryhmän arvo-orientaatioiden sisäistämisen myötä, samalla kun yksilö hankkii yleisiä toimintavalmiuksia. Ymmärryksen funktionaalisen aspektin kautta kommunikatiivinen toiminta palvelee traditioita ja kulttuurisen tiedon uudistamista, toiminnan koordinaation aspektinsa kautta se edesauttaa sosiaalista integraatiota ja sosiaalisuuden kehittymistä, lopuksi sosialisatiota aspektinsa kautta kommunikatiivinen toiminta edesauttaa persoonallisten identiteettien kehittymistä.

Kommunikatiivisen toiminnan funktioita vastaten voidaan erottaa elämismaailman rakenteelliset komponentit, joita kulttuurin lisäksi ovat yhteiskunta ja persoonallisuus. Kulttuuri muodostuu Habermasille näin traditioihin kiteytyneestä tiedosta, yhteiskunta legitiimeistä intersubjektisista suhteista ja persoonallisuus puhe- ja toimintakyvyn muodostavista kompetensseista. (Kangas 1989, 49-50.)

Habermasin ontogenesistä [yksilönkehitystä] koskevien käsitysten ydin on tiivistetysti Kankaan (1989, 69) mukaan ilmaistavissa siten, että yksilön kehitys on prosessi, joka merkitsee maailmankuvan desentralisoitumista ja reflektiivisyyden lisääntymistä suhtautumisessa todellisuuden eri osa-alueisiin ja niitä koskeviin kulttuurisiin tulkintoihin. Samalla myös periaatteet, jotka määrittävät todellisuuden eri osa-alueita (teoriat, normit ja arvot) abstrahoituvat partikulaarisista sosiaalisista konteksteista ja universalisoituvat. Tämä merkitsee myös yksilön autonomian lisääntymistä, abstraktin

minä-identiteetin ja itseohjautuvan yksilöllisyyden kehittymistä. Yksilön kehitys tapahtuu yhteisön symbolisesti rakentuneeseen maailmaan sosiaalistamisen kautta, tämän vuoksi on sosialisointia välittävällä kommunikaatioprosessilla tapahtuman kannalta keskeinen merkitys.

Kangas (1989, 105) näkee kritiikissään Habermasin systeemin ja elämämaailman rajat paljon häilyvämpinä ja liikkuvampina, kuin mitä Habermasin yhteiskuntakonseption pohjalta on odotettavissa ja selitettävissä. Habermasin keskeisin väite on, että ”hyvän, onnellisen” yhteiskunnan toteuttaminen on mahdollista ainoastaan realisoimalla valistuksen määrittämä modernin projekti, ei hylkäämällä sitä. Tässä suhteessa Habermas, valistuksen perintöä puolustaessaan kulkee Kankaan (emt., 107) mukaan ”heroisesti ajan vastavirtaan”, sillä nykyistä yhteiskuntafilosofista keskustelua hallitsevat erilaiset antimodernistiset, postmodernistiset aatevirtaukset. Yksi niiden yhteinen piirre on se, että ne kieltävät ”universaalin”, ihmiskunnalle yhteisen järjen tai rationaalisuuden olemassaolon. Se merkitsisi sitä, että rationaalisuutta voi tavoittaa yhtä vähän kommunikatiivisesti kuin millään muillakaan keinoin.

### **3.5 Postmoderni identiteetti**

Lyotard asetti kyseenalaiseksi Habermasin näkemykset paremman argumentin pätevyydestä sekä keskustelun kautta saavutettavasta yhteisymmärryksestä. Hän pitää niitä totalisoivina ajatustapoina, joiden avulla voidaan legitimoida se, että kaikki keskenään erilaiset kielipelit yhteismitallistetaan ja pakotetaan samaan kokonaisuuteen. Sitä postmodernistit eivät voi Lyotardin mukaan hyväksyä. (Aittola & Pirttilä 1988, 162-163.) Kyse ei alunperinkään kuitenkaan liene pakottamisesta, vaan yhteisestä sopimisesta.

Postmodernin ohjelmansa mukaisesti Lyotard ei esittänyt selvästi optimistisia tai pessimistisiä profetioita tulevasta. Kulttuuriset merkitysjärjestelmät ja niihin liittyvät kielipelit tulevat hänen mukaansa aikaisempaa pluralistisemmiksi ja tieteellisen tiedon asema tulee yhä problemaattisemmaksi. Koko tuleva maailma näyttää muuttuvan aikaisempaa vaikeammin ennakoitavaksi ja aikaisempaa fragmentaariseksi. Elämästä katoavat ”suuret kertomukset” ja selkeät maailmankatsomukset, minkä myötä elämästä katoaa varmuus. Tarvitaan moninaisuuden sietokykyä ja kykyä pieniin, mutta ratkaiseviin eroihin. (Aittola & Pirttilä 1988, 172.)

Postmoderni tarkoittaa kielipeleihin, tietoon ja maailmankatsomuksiin sekä etiikkaan ja politiikkaan liittyvien erojen hyväksymistä ja tunnistamista. Lyotard halusi välttää teollisen (moderni) yhteiskunnan totalisoivat ja yksiulotteiset näkemykset sekä luoda uudenlaista ”eroihin” perustuvaa postmodernia kulttuuria. Näin postmoderni tulee jatkaneeksi modernia sellaisen ”rajan” yli, jota moderni ei itse kyennyt ylittämään. Postmoderni ei yksinomaan oponoi modernia, vaan pyrkii osoittamaan sen keskeisten arvojen, universaalisuuden ja finaalisuuden statuksen historiallisuuden. (Aittola & Pirttilä 1988, 163.) Myös perustattomuus, arvojen moninaisuus ja eriperustaisten moraaliarvostelmien yhteismitattomuus luonnehtivatkin Värin (2000, 130) mukaan postmoderniksi kutsuttua aikaamme. Julkisen moraalin perusteiden moniarvoistumisella on ollut hänen mukaansa seurauksensa kasvatuksen maailmalle, koska kasvatukseen ihanteilla ja päämäärillä ei ole enää selkeitä yhteisöllisiä

perusteita. Mielenkiintoiseksi ja ratkaisemattomaksi kysymykseksi jää se, mistä ammattikasvattaja sitten ihanteensa ja päämääränsä sisäistää.

Tulevaisuuden työ, siinä määrin kuin sitä on, vaatii Lehtisaloon (1994, 94) mukaan entistä useammalta yhä korkeampaa ammattitaitoa ja samalla yhä korkeatasoisempaa koulutusta. Työ pitää hallita abstraktilla, käsitteellisellä otteella. Ammattitaito edellyttää hänen mukaansa kykyä käsitellä tietokokonaisuuksia, taitoa sopeutua nopeasti uusiin tilanteisiin, sosiaalista joustavuutta, soveltamistaitoa ja kykyä irtaantua entisistä, vanhentuneista toimintamalleista ja ajattelutavoista. Tämä edellyttää hänen mukaansa uudenlaista identiteettiä ja käsitystä itsestä.

Identiteetin jatkuvan rakentamisen merkitys korostuu sen tähden, että se ei muuttuvissa olosuhteissa pysy samana, vaan muuntuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Toisaalta taas identiteetti säätelee ihmisen toimintaa. Jokaisen ihmisen elämä on kuin eräänlainen peli, jossa panokset noteerataan joka päivä uudelleen vallitsevien suhdanteiden mukaan. Selviytymisstrategioita on välttämätöntä luoda. Toistaiseksi kuitenkin ainakin uskotaan vahvasti koulutuksen merkitykseen kvalifikaatioita tuottavana voimana. Lännen yksilöllistynyt arkikulttuuri onkin Beckin (Beck ym. 1995, 36-37) mielestä yksinkertaisesti tiedon ja itseluottamuksen lisääntymisen kulttuuria: yhä enemmän ja yhä korkeampaa koulutusta sekä parempia työpaikkoja ja ansaitsemismahdollisuuksia, joiden vallitessa ihmiset eivät enää tyydy vain tottelemaan. Yksilöt kommunikoivat yhä vanhojen muotojen ja instituutioiden puitteissa ja noudattavat niiden sääntöjä, mutta samalla myös vetäytyvät niistä - ainakin osalla olemassaoloon, identiteettiään, sitoumuksiaan ja uskallustaan. Tämä vetäytyminen on samalla kuitenkin myös uusiin toiminnan ja identiteetin rakosiin siirtymistä. Viimeksi mainitut näyttävät epäselviltä ja epäjohdonmukaisilta - ei vähiten siksi, että tämä sisäinen siirtolaisuus toteutuu usein puolinaisesti, ikään kuin toisella jalalla, toisen pysyessä yhä tukevasti vanhassa järjestyksessä. Koulu edustaa traditioineen edelleen tätä vanhaa järjestystä. Ulkopuolelta tulee kuitenkin vaatimuksia muuttua.

”Yksilöllistyminen” (Beck ym. 1995, 27) merkitsee ensinnä teollisen yhteiskunnan elämäntapojen riisumista puitteistaan ja toiseksi niiden puitteistamista uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa. ”Yksilöllistyminen” merkitsee siis yksinkertaisesti sekä teollisen yhteiskunnan varmuuksien hajoamista että pakkoa löytää ja keksiä uusia varmuuksia itselleen ja muille niitä paitsi jääneille. Mutta se merkitsee myös uutta, globaaliakin keskinäistä riippuvuutta. Yksilöllistyminen ja globalisoituminen ovat itse asiassa vain refleksiivisen modernisaatioprosessin kaksi eri puolta, vai voisiko pikemminkin sanoa eri vaiheita.

Beck (Beck ym. 1995, 20) onkin refleksiivisen modernisaation teoriassaan sitä mieltä, että edes yksilön minä ei ole enää vanha tuttu yksiselitteinen tukipiste, vaan fragmentoitunut erilaisiksi keskenään ristiriitaisiksi minädiskursseiksi. Yksilöiden odotetaan nyt hallitsevan näitä ”riskialttiita mahdollisuuksia”, vaikka he eivät modernin yhteiskunnan monimutkaisuuden vuoksi voi kuitenkaan tehdä tarpeellisia päätöksiä vakaasti ja vastuullisesti eli mahdollisuuksia ja seuraamuksia harkiten.

Identiteettiä etsitäänkin ahkerasti silloin, kun siihen ei voi suhtautua levollisesti, kun sitä ei saada ”verenperintönä”, kun se näyttää häilyvältä ja heikolta ja sijoittuu

pikemminkin tulevaisuuteen, joka ei vielä ole käsillä, kuin menneisyyteen, jota on jo myöhäistä korjailla. Yleensä näin tapahtuu nopeiden muutosten aikoina, kun uudet elämänmuodot nousevat esiin niin nopeasti, etteivät vanhat kontrollikeinot ja ikiaikaiset ajattelutavat riitä niiden omaksumiseen ja niihin tottumiseen. Erityisen osuvasti kuvaus sopii Baumanin mukaan modernin aikakauteen, joka teki itseään tykö sulattamalla kaiken mikä oli kiinteää ja maallistamalla kaiken mikä oli pyhää. Moderni muuttaa olemisen kontingentiksi, jolloin kaikesta tulee ”ongelma” tai ”projekti” tai ”tehtävä”. Yksi modernin aikakauden tyypillisimmistä piirteistä onkin siinä, että identiteetti kohotetaan tietoisuuden tasolle, muovataan tehtäväksi ja itsereflektiivisen toiminnan tavoitteeksi. Jokaisen tulisi kantaa siitä huolta itse, mutta säilyttää se samanaikaisesti myös erikoistuneiden instituutioiden tehtäväksi. (Bauman 1996, 162-163.) Niin sanottu identiteettityö (ks. Ziehe 1982) voidaan Baumaniin nojaten näinollen katsoa modernin aikakauden ilmiöksi, vaikkakin se joidenkin muiden tutkijoiden mukaan nähdään postmoderniksi ilmiöksi. Identiteettityön avulla kuviteltiin voitavan ottaa minuus haltuun tai tehdä siitä projekti.

Ziehe (1982, 24) erottaa arkitietoisuudesta kolme tasoa, joilla kullakin on oma logiikkansa ja kehityksen dynamiikkansa. Ensimmäinen on yhteiskunnan objektiivisten ehtojen taso, toinen yhteiskunnan symboliikan ja todellisuuden tulkintojen taso sekä kolmanneksi ihmisten sisäisen subjektiivisen rakenteen taso. Tämä erottelu auttaa hänen mukaansa tarkentamaan niitä seurauksia, joita viime aikojen historiallis-yhteiskunnalliset muutokset ovat aiheuttaneet näillä kolmella tasolla: millä tavalla objektiiviset ehtodot ovat muuttuneet? millä tavalla tämän koetun todellisuuden tyypilliset tulkinnat ovat muuttuneet? kuinka pitkälle yhteiskunnalliset muutokset ovat koskettaneet myös itse subjektin rakennetta?

Nyky-yhteiskuntaa kuvaava kulttuurinen perinteistä vapautuminen luo uusia mahdollisuuksia yksilön sisäisen subjektiivisen rakenteen tasolla siten, että identiteettiä ei enää koeta jonakin sellaisena, joka omaksutaan, jotta pysyttäisiin sen avulla koko loppuelämä omalle elämäkerralle viitoitetulla uralla. Identiteettejä voi nyt kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua. Tästä on käytetty edellä kuvattua ilmaisua ”identiteettityö”. Se on työtä ihmisen omassa elämänprojektissa ilman, että voisi tarttua mihinkään valmiisiin perinteisiin tarjouksiin. Ihmiset vapautuvat yhä enemmän objektiivisista ennakkorakenteista, erityisesti perinteiden symbolisista asettamuksista. Tämä merkitsee ensi sijassa subjektiiviteetin merkityksen kasvua. (Ziehe 1982, 24-28.) Subjekti joutuu tekemään päätöksiä ilman tradition turvaa.

Edellä mainittu identiteettityön käsite on peräisin Stanley Cohenilta ja Laurie Taylorilta (1978), jotka olettavat modernin maailman paloittumisen ja tilanteiden alinomaisen vaihtuvuuden hävittävän valmiit ratkaisut identiteetin muotoutumiseen. Ainoaksi mahdollisuudeksi jääkin identiteetin rakentaminen itse, sillä muuten minuus saattaa hajota osiin sitä ympäröivän todellisuuden tavoin. Juuri tässä piilee nykyisen kulttuurisen tilanteen erityisyys: eroosiokriisin [traditioiden murtuminen, perinteisten sidosten mureneminen] myötä ihmiset ovat pakotettuja psyykkiseen lisätyöhön oman identiteettinsä suhteen. (Aittola & Jokinen & Laine & Sironen 1991, 253-254.) Kulttuurin eroosio rapauttaa vanhan yhteisöllisyyden ja ihmisen omat valinnat tulevat paitsi mahdollisiksi myös pakollisiksi. Yhteiskunnallistuminen toteutuu yksilöllistymisenä. Jokaisella on omakohtainen kappale elämää, minuutta, tunteita ja ajatuksia, jotka koetaan ainutkertaisina ja joille etsitään yhä kiihkeämmin uusia toteutumisen mahdollisuuksia. (emt., 254.) Enää ei kyetä hallitsemaankaan muuta kuin omaa

elämää ja sitäkin rajallisesti. Ziehen esittelemään ilmiöön ”identiteettityö” voi suhtautua vähintäänkin kahtalaisesti: toisaalta on mahdollista rakentaa omaa identiteettiä ja toisaalta on perin kapeat, muuttuvat ja epävarmat mahdollisuudet tehdä sitä.

Houtsonen (1996, 200) käyttää elämäkerrallisen työn käsitteenä identiteettityötä, jonka hän ymmärtää prosessiksi, minkä avulla yksilö pyrkii saamaan elämänsä ja identiteettinsä kokemiseen johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta. Elämän erilaiset tapahtumat ja kokemukset yhdistellään jatkuvaksi ja ymmärrettäväksi kertomukseksi. Entistä elämää pitää alituisesti työstää uusien kokemusten ja tapahtumien kautta, jotta tietoisuus elämän ja identiteetin ymmärrettävyydestä ja jatkuvuudesta säilyisi.

Postmodernin tilanteen eettinen paradoksi on siinä, että se palauttaa ihmisille tilaisuuden moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka se riistääkin heiltä samanaikaisesti sen universaalien ohjenuoran tarjoaman turvan, jota moderni itseluottamus aikoinaan lupaili. Yksilöitten eettiset tehtävät lisääntyvät entisestään samaan aikaan kun niiden täyttämisen edellyttämät, yhteiskunnallisesti tuotetut voimavarat kutistuvat. Moraalinen velvollisuus sulautuu moraalisen valinnan yksinäisyyteen. Moraalisten äänien soraäänisessä kuorossa, jossa yksikään ääni ei luultavasti tukahduta toista, yksilöt joutuvat lopullista eettistä auktoriteettia etsiessään tukeutumaan omaan subjektiivisuuteensa. Samaan aikaan heitä kuitenkin lakkaamatta muistutetaan kaikkien moraalisten koodien auttamattomasta suhteellisuudesta. Yksikään koodi ei väitä rakentuvansa noudattajiaan tukevammalle perustalle - siis perustalle, joka syntyy siitä, että koodia noudattavat päättävät alistua koodin velvoitteille. Heti kun säännöt omaksutaan, ne kertovat, mitä pitää tehdä, mutta mikään ei kerro sitä, miksi kyseiset säännöt tulisi omaksua. (Bauman 1996, 43.) Postmoderni aika toisaalta pirstoo yhteisöllisyyden, toisaalta pakottaa palaamaan siihen, jotta elämän mielekkyys säilyisi. Postmoderni maailma on itse tuotettua ja perustuu omakohtaiseen valintaan, mutta vain tiettyyn määrään saakka.

Bauman (1996, 42) väittääkin, että eettisille valinnoille ja moraalille velvollisuudelle lankeaa postmodernissakin tilassa kokonaan uusi ja unohduksissa ollut merkitys. Tämän merkityksen tärkeyden moderni yritti parhaansa mukaan kiistää, kun se yritti objektiivisen, universaalien ja persoonattoman totuuden diskurssilla korvata eettisen diskurssin. Moderni oli hänen mukaansa muun muassa laajamittainen yritys häivyttää henkilökohtainen vastuu, mikäli sitä ei onnistuttu mittaamaan välineellisen rationaalisuuden ja käytännön saavutusten mittapuulla. Vastuu moraalista säännöistä ja niiden edistämisestä liukui ylikysilykselle tasolle.

Hankamäki (1995, 48-49) toteaa, että sikäli kuin edellä kuvattua Meadin symbolista interaktionismia voi lähestyä esimerkkitapauksena hänen omalle ajalleen tyypillisestä tiedekäsityksestä, siihen liittyvä ajatus minän desentralisaatiosta ja todellistumisesta sosiaalisissa yhteyksissä, vastaa hyvin piirteitä, joita on pidetty ominaisena postmodernille käsitykselle ihmisestä. Postmodernismiin sinänsä liittyy lukuisia määriä ilmiöitä, joiden ydinaineksia on oletus minuuden, mutta myös ajallisten jatkumoiden ja tieteellisten kokonaisuuksien pirstaloitumisesta. Ajatus on, ettei ihmisellä ole todellista minää ja että se, mitä nimitämme minäksi, muodostuu keskenään erilaisista rooleista tai minän sosiaalisista toteutumisyhteyksistä. Näkemykset hajanaisesta minästä eivät Hankamäen mukaan ole ainoastaan vastanneet yhteiskunnallisiin ja sinänsä inhimillisiin tarpeisiin. Ne ovat myös syntyneet ihmisten todellisen

kokemusmaailman kautta ja saattavat ylläpitää yksilöiden käsityksiä todellisuuden luonteesta. Kaaos ja hajaannus eivät kuitenkaan ole omiaan tukemaan eettisiä valintoja.

Oma tulkintani postmodernin ajan identiteetin muodostumisen ongelmallisuudesta on, että samalla tavalla kuin suuret kertomukset ovat kuolleet, myös selkeät identiteetit ovat hävinneet. Jokainen ihminen on ennen pitkää vaihdettavissa toiseen. Enää ei tuoteta tai synny sellaisia elämäntarinoita tai suuria persoonallisuuksia, jotka merkittävästi voisivat vaikuttaa tapausten kulkuun. Yksilöllisyys itsessään on kuollut, vaikka sitä kaivataan ja sen nimeen vannotaan. Fragmentoituneisuus on pilkkonut paitsi persoonallisuudet, myös yhteisöllisyyden. Annettu ja tunnustettu yksilöllisyys oli modernina aikana mahdollista. Enää sellaista ilmiötä ei ole, koska ei ole yhteisöllisyyttä. Yksilöllisyys on loputonta epätoivoista itsen esille tuomista. Koska yhteisöllisyys puuttuu, se ei voi olla yhteisön antamaa tai tunnustamaa. Identiteetin kokeminen käy yhä vaikeammaksi, koska ihmisen psyyke rakentuu nyt uudella tavalla. Kiinnittyminen on tilapäistä, ja jatkuva muutos on uhka psyyken eheydelle.

Postmodernin identiteetin ajatusta konkretisoidakseni esitän vielä Hallin (1999, 21-23) konstruoimat kolme varsin erilaista käsitystä identiteetistä: (a) valistuksen subjektin, (b) sosiologisen subjektin ja (c) postmodernin subjektin. Valistuksen subjekti perustui käsitykseen ihmisistä keskuksen omaavina, täysin yhtenäisinä yksilöinä, jotka oli varustettu järjellä, tietoisuudella, ja toimintakykyisyydellä ja joiden ”keskus” koostui sisäisestä ytimestä, joka sai alkunsa samalla kun ihminen syntyi, minkä jälkeen se vain ikään kuin kehittyi auki pysyen kuitenkin olemukseltaan samana - jatkuvana tai itsensä kanssa ”identtisenä” - koko yksilön olemassaolon ajan. Tämä minän olemuksellinen keskus oli yhtä kuin ihmisen identiteetti.

Sosiologinen subjektikäsitys heijasti modernin maailman kasvavaa mutkikkuutta sekä tietoisuutta siitä, että tämä subjektin sisäinen ydin ei ollut autonominen ja itseään kannatteleva, vaan muodostui suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittivät subjektille tämän asuttamien maailmojen arvot, merkitykset ja symbolit - kulttuurin. G. H. Mead, C. H. Cooley ja symboliset interaktionistit ovat niitä sosiologian avainhahmoja, jotka työstivät tätä ”interaktiivista” käsitystä identiteetistä ja minästä. Tämän näkemyksen mukaan, josta sosiologiassa on tullut klassinen, identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Subjektilla on yhä sisäinen ydin, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa ”ulkopuolella” olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Sosiologisessa käsityksessä identiteetti silloittaa ”sisäpuolen” ja ”ulkopuolen” - henkilökohtaisten ja julkisten maailmojen - välistä kuilua. Se, että projisoimme ”itsemme” näihin kulttuurisiin identiteetteihin ja samalla sisäistämme niiden merkitykset ja arvot, kun teemme niistä ”osan itseämme”, auttaa meitä liittämään subjektiiviset tunteemme niihin objektiivisiin paikkoihin, joita asutamme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa. Näin identiteetti liittää subjektin rakenteeseen. Se vakauttaa sekä subjektit että niiden asuttamat kulttuuriset maailmat ja tekee kummastakin vastavuoroisesti yhtenäisempiä ja ennustettavampia. Antikainen (1996, 265) erottelee vielä paikalliset merkittävät muut ja kaukaiset merkittävät muut. Edelliset ovat hänen mukaansa aina konkreettisia ihmisiä, jälkimmäiset ovat usein symbolisia tai representaatioita.

Puolimatkan (1999, 213) mukaan monet postmodernistit ja jälkistrukturalistit kieltävät sen, että mitään yhtenäistä minuutta voisi olla olemassa edes itserakentamisen prosessin lopputuloksena. Postmoderni subjekti on Hallin (1999) mukaan käsitteellistetty subjektiksi, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Se ei koostu yhdestä, vaan monista identiteeteistä, jotka ovat joskus ristiriidassa keskenään tai jopa yhteen sopimattomia toisiinsa nähden. Siitä identifikaatioprosessista, jolla projisoimme itsemme kulttuurisiin identiteetteihimme, on tulossa aiempaa avoimempi, moninaisempi ja ongelmallisempi. Identiteetistä tulee liikkuvampi: se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Se on historiallisesti - ei biologisesti - määrittynyt. Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä identiteetit ryhmitä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi eheän ”minän” ympärille. Täysin yhtenäinen, loppuunsaatettu, varma ja johdonmukainen identiteetti on fantasiaa. Kun merkitysten ja kulttuuristen representaatioiden järjestelmät lisääntyvät, kohtaamme mahdollisten identiteettien hämmentävän ja nopeasti vaihtuvan moneuden, jossa tunnemme voivamme ainakin tilapäisesti identifioitua mihin tahansa näistä identiteeteistä.

### 3.5.1 Identiteetin jatkuvuus

Ihmisen minä-identiteetti on löydettävissä nimenomaan kyvyssä pitää tiettyä kertomusta yllä. Identiteetin voidaan katsoa muodostuvan elämäkerran merkittävistä osista, jotka nousevat ylitse muiden ja kristallisoivat identiteetin tunteen. Menneiden tapahtumien virta ja elämäkulun tapahtumat kerronnallistetaan ja kootaan uudelleen kulloinkin valitusta sijainnista käsin. Elämänhistoria ja elämäkerralliset kokemukset muodostavat persoonallisen ja kulttuurisen resurssin puhujalle rakentaa kertomus menneestä, tulkita ympäröivää maailmaa, vahvistaa identiteettiään ja merkityksellistä kokemuksiaan. Kuvaamisen ja järjestämisen ohella ihminen myös rakentaa ja tuottaa identiteettiään. (Huotelin 1996, 24-25.)

Giddensin teokset *Consequences of Modernity* ja *Modernity and Self-Identity* sekä *The Transformation of Intimacy* edustavat Lashin (Beck ym. 1995, 164) mukaan Giddensin ajattelun kehityksessä käännettä, jota voi kutsua aikalaisdiagnostiseksi. Tämän tutkimuksen kannalta hänen esittämänsä asiantuntijajärjestelmien roolin tarkastelu on erittäin kiinnostava. Asiantuntijajärjestelmät edustavat Giddensillä ratkaisua. Hän on sitä mieltä, että epävarmuuden kanssa voidaan parhaiten tulla toimeen hyödyntämällä ammatillisia ja muita asiantuntijajärjestelmiä. Ne ovat välineitä, jotka auttavat meitä saavuttamaan turvallisuuden.

Giddens (Beck ym. 1995, 266) tekee eron ”postmodernismin” ja ”postmoderniuden” välillä. Ensimmäinen viittaa hänen mukaansa muutoksiin arkkitehtuurissa, taiteessa, kirjallisuudessa ja runoudessa. ”Postmodernius” viittaa puolestaan tiettyihin institutionaalsiin muutoksiin, jotka vaikuttavat nykypäivän yhteiskuntaan. Hän itse on kiinnostuneempi ”postmoderniuden” ilmiöstä ja käyttää näistä institutionaalisista muutoksista mieluummin termejä ”kypsä modernius” tai ”myöhäismodernius”. Modernisaation hän tulkitsee samaksi kuin teollinen maailma (Giddens 1996, 15). Giddens (1996, 4-5) puhuu myöhäisen moderniuden (late modern world) yhteydessä uusista ympäristöön, taloudellisiin mekanismeihin ja totalitaarisiin supervaltioihin liittyvistä riskeistä. Elektroninen kommunikaatio tuottaa mediatodellisuutta, jossa

identiteettiä tuotetaan vaihtoehtojen ja abstraktioiden maailmassa. Refleksiivisesti organisoitu elämänsuunnittelu (life-planning) muodostaa identiteetin rakentamisen keskeisen elementin.

Giddens korostaa identiteetin jatkuvuutta ja edustaa postmodernin ja modernin välimaastossa pysyttelevää tutkijaa. Traditio on Giddensin (Beck ym. 1995, 114) mukaan identiteetin väline. Se on tärkeä nimenomaan identiteetin jatkuvuuden kannalta keskeiselle ”perusluottamukselle”. Kollektiivinen ja yksilöllinen identiteetti edellyttävät merkitystä, mutta samalla myös uudelleenomaksumista ja -tulkintaa. Identiteetti syntyy ajallisesta jatkuvuudesta, menneisyyden saattamisesta yhteyteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Kaikissa yhteiskunnissa henkilökohtaisen identiteetin - ja sitä laajempiin sosiaalisiin identiteetteihin liittyvien kytkeiden - ylläpitäminen on ensisijainen ontologisen turvallisuuden edellytys. Tämä psykologinen tarve on keskeisiä niistä voimista, joiden avulla traditio voi luoda hyvinkin vahvoja ”uskovaista” sitovia tunnesiteitä. Tradition eheyteen kohdistuvan uhkan koetaankin usein kohdistuvan nimenomaan minän eheyteen.

### **3.6 Identiteetti miehellä ja naisella**

Tuon identiteettitarkasteluun vielä yhden ulottuvuuden, nimittäin yksilöiden väliset erot, joita kuvaamaan olen valinnut eri sukupuolet. Vaikka kyseessä on anatomian sanelema realiteetti, kokemus itsestä naisena/miehenä on myös sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoitu (ks. esim. Houtsonen 1996, 202). Sukupuoli-identiteetti saa uusia sisältöjä yhteiskunnan muuttuessa ja se riippuu tavasta, jolla yksilö tulkitsee sukupuolirooleja ja soveltaa niitä itseensä. Sukupuoli on liitetty opettajuuteen mm. keskusteltaessa miesopettajista miehen malleina. Varsinkin pienillä oppilailla opettaja edustaa koulupäivän aikana myös vanhemmuutta, turvallista isää tai äitiä. Ehkä oikeampi termi tätä ilmiötä tarkasteltaessa on ns. sosiaalinen tai yhteiskunnallinen vanhemmuus. Opettajan ammatti ylipäättään on lisäksi entisestään naisvaltaistunut.

Lahelma (1992, 7) määrittelee väitöskirjassaan sukupuoliroolit niiksi normeiksi ja odotuksiksi, joita eri yhteiskunnissa kohdistetaan toisaalta mieheen, toisaalta naiseen hänen sukupuolensa perusteella. Sukupuolirooli on kulttuurisesti muuttuva. Eri yhteiskunnissa ja eri aikoina mieheen ja naiseen kohdistuvat odotukset ovat erilaisia. Sosiaalinen sukupuoli (gender) on kulttuurin eikä yksilön ominaisuus. Eri kulttuurit poikkeavat toisistaan siinä, mitkä piirteet on määritelty maskuliiniseksi ja feminiiniseksi, mitkä tehtävät miehille ja mitkä naisille sopiviksi.

Sukupuolisosialisaatiolla tarkoitetaan Lahelman (1992, 29) mukaan koko sitä prosessia, jonka välityksellä omaksutaan oman sukupuoli-identiteetin kehittymisen edellyttämät tiedot, taidot, mielipiteet ja asenteet. Sukupuoli-identiteetti taas viittaa yksityiseen käsitykseen itsestä miehenä ja naisena. Tällä tavoin määriteltäessä sosialisaatio viittaa siihen prosessiin, jonka avulla yksilölle alunperin ulkoinen ja yhteiskunnallinen muuntuu yksilölliseksi ja sisäiseksi. Sukupuolirooleihin yhdistyy kaikissa yhteiskunnissa stereotyyppioita. Yleisessä merkityksessä stereotyyppioilla tarkoitetaan piirteitä, kykyjä ja odotuksia, jotka liitetään ihmisiin pelkän tiettyyn ryhmään kuulumisen perusteella, riippumatta heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan. Stereotyyppia on piintynyt, perusteeton uskomus. Sukupuolistereotyyppioilla tarkoitetaan



uskomuksia erilaisten roolien ja toimintojen yleisestä sopivuudesta miehille ja naisille.

Tero Järvinen (1999) näkee sukupuolen koti- ja kulttuuritaustan ohella oppilaiden koulu-uraa ja koulumenestystä viitoittavana taustatekijänä. Hänen väitöskirjassaan todetaan (emt., 87) oppilaiden tuovan kouluun mukanaan paitsi erilaisten luokkakulttuurien myös sukupuolen mukaan eriytyneet habitukset ja niiden mukaiset toimintamallit. Yksi seuraus tästä on se, että tytöt menestyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin. Tyttöjen osaaminen näkyy jo peruskoulun aikana ja jatkuu lukiossa. Tyttöjä ja poikia myös kohdellaan kasvatuksellisesti koulun käytännöissä eri tavoin. Eräiden tutkimusten mukaan opettajat käyttävät jopa 2/3 ajastaan poikiin. Tyttöjen osallistuminen on useimmiten vastaamista faktatietoa edellyttäviin kysymyksiin, kun taas pojat asettavat herkemmin kysymyksiä, esittävät mielipiteitään ja kyseenalaistavat opetusta eri tavoin. (Järvinen 1999, 87-88.)

Yliopisto-opintoihin saakka edenneet pojat menettelevät sen sijaan edelliseen tutkimustulokseen nähden strategisesti aivan päinvastoin. Aittola ja Aittola (1990) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoita ja huomanneet, että yliopiston ”miehistä” arvomaailmaa koskevat tekijät erottelivat tutkittuja opiskelijaryhmiä siten, että miesopiskelijat korostivat naisopiskelijoita yleisemmin omien mielipiteiden ja kritiikin salaamisen tarpeellisuutta sekä keskinäiseen kilpailuun sopeutumisen välttämättömyyttä. He tulkitsevat tämän tarkoittavan sitä, että yliopistoinstituution kulttuurinen ilmapiiri syrjii naisopiskelijoita. Miesopiskelijat näyttivät tiedostavan ja ilmeisesti myös hyväksyvän nämä yliopisto- ja tiedeinstituutiossa menestymistä edistävät sosiaaliset piilonormistot. (Aittola ja Aittola 1990, 74.)

Gilligan (1982) kuvaa viiden 27-vuotiaan uranaisen identiteettiä haastattelun perusteella (“How would you describe yourself to yourself?”) ja toteaa yhteenvedonomaaisesti seuraavaa:

*Thus in all of the women's descriptions, identity is defined in a context of relationship and judged by a standard of responsibility and care. Similarly, morality is seen by these women as arising from the experience and conceived as a problem of inclusion rather than one of balancing claims. The underlying assumption is that morality stems from attachments.*

Vertailuryhmänä olleista miehistä hän toteaa, että

*For the men, the tone of identity is different, clearer, more direct, more distinct and sharp-edged. ...*

*In these men's descriptions of self, involvement with others is tied to a qualification of identity rather than to its realization. Instead of attachment, individual achievement rivets the male imagination, and great ideas or distinctive activity defines the standards of self-assessment and success. (Gilligan 1994, 158-163.)*

Ei ole olemassa yhtä ainuttakaan tapaa tulkita sosiaalisia kokemuksia. Tulkinnat määräytyvät kontekstuaalisesti kehitysolosuhteissa. Naiset määrittelevät itsensä suhteessa toisiin ihmisiin, miehet yksittäisinä individuaaleina ja selviytyjinä:

*Relationships, and particularly issues of dependency, are experienced differently by women and men. For boys and men, separation and individuation are critically tied to gender identity, since separation from the mother is essential for the development of masculinity. For girls and women,*

*issues of femininity or feminine identity do not depend on the achievement of separation from the mother or on the progress of individuation. Since masculinity is defined through separation, while femininity is defined through attachment, male gender identity is threatened by intimacy while female gender identity is threatened by separation. Thus males tend to have difficulty with relationships, while females tend to have problems with individuation. (Gilligan 1994, 8.)*

Edellä kuvattu koskee amerikkalaista yhteiskuntaa, mutta heijastelee myös eurooppalaista näkemystä esimerkiksi Freudin teorioiden osalta, joita Gilliganin tutkimuksessa on käytetty tulkinnaissa. Freudhan näkee, että maskuliinisuuden kehittyminen edellyttää eroa äidistä, feminiinisyys taas kehittyy liittymisen kautta, jolloin taas kääntäen maskuliinisuuden kehittymisen uhka on läheisyys ja feminiinisuuden separaatio (ks. myös Vuorinen 1998, 161). Tästä seuraa, että miehillä on vaikeuksia ihmissuhteissa ja naisilla taas yksilöllistymisessä. Tirri (1995, 23) toteaa sukupuolten välillä olevan eroja lisäksi oikeudenmukaisuus- ja huolenpitoratkaisujen valinnassa siten, että miehillä on korostunut universaalinen oikeudenmukaisuusajattelu ja naiset huomioivat herkemmin huolenpito- ja läheisyyden.

Myös Berger ja Luckmann (1966, 187) ottavat esille sukupuolen kuvatessaan yksilöllisten erityispiirteiden välisiä eroavuuksia. Heidän näkemyksensä mukaan miehet ja naiset voivat joissakin yhteiskunnissa elää huomattavan erilaisissa sosiaalisissa maailmoissa. Jos sekä miehiä että naisia toimii merkityksellisinä toisina primaarisosialisaation kuluessa, nämä ristiriitaiset todellisuudet välittyvät lapselle. Naisten ja miesten versiot todellisuudesta ovat sosiaalisesti tunnustettuja, ja myös tämä tunnustaminen välittyy primaarisosialisaatiossa. Poikalapsi omaksuu todellisuudesta maskuliinisen ja tyttölapsi feminiinisen version.

Maskuliinisuus ja feminiinisyys näyttäytyvät eri kulttuureissa hyvinkin stereotyyppisesti. Elämänkaaritarkastelussaan Kasvio (1994, 197-198) toteaa, että niissä maissa, joissa perheellisten naisten työssäkäyntiä pidetään yleisesti hyväksyttynä ja "normaalina" asiana, eroavat miesten ja naisten normaalibiografiat suuresti toisistaan. Ovathan esimerkiksi ne ammattialat, joihin miehet ja naiset "normaalisti" sosiaalistuvat, sisällöltään hyvin erilaisia. Lisäksi miesten elämäkaarista jäsenetään lähinnä heidän työuransa menestysten ja tappioiden perusteella (vrt. edellä Gilligan), kun taas naisten keskeisimmiksi tapahtumiksi mielletään edelleenkin lähinnä avioituminen, perheen perustaminen ja lasten aikuistuminen.

Identiteetti määräytyy osittain myös muulla tavalla biologisesti. Paitsi sukupuoli, myös persoonallisuuden piirteiden ja ulkoisen olemuksen vaihtelu tuottaa erilaisia identiteettejä. Kun tämä vaihtelu toteutuu erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa, on tuloksena sekä yhdenmukaisuutta että erilaisuutta.

### **3.7 Käsitys identiteetistä tässä tutkimuksessa**

Yhteenvedon edellä esitetyistä identiteettitarkasteluista voi todeta, että ihminen tulee todeksi vasta ihmissuhteiden kautta. Tämä ajatus on yhteinen erilaisia minän kehityksen näkemyksiä esittäville teoreetikoille (ks. esim. Munter 1995, 71) riippumatta siitä, mitä painotuksia he identiteetin muodostumiselle antavat. Psykologiset teoriat painottavat yksilön omaa osuutta sekä sisäistä maailmaa ja

yhteiskunnallisesti suuntautuneet teorit näkevät systeemin toimivan yksilöiden kautta. Postmoderni ajattelu taas kieltää ihmisen biologian ja psyyken ominaislaadun ja tulkitsee ihmisen elävän maailmassa, joka ei aseta hänelle rajoja. Kaikki edellä käsitellyt teorit tuovat identiteetin tarkasteluun omat näkökulmansa, jotka täydentävät toisiaan. Identiteetin muodostus on välttämättä psyykinen tapahtuma, joka tapahtuu ihmisyhteisössä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se on prosessina myös aikaan sidottu ja sillä on oma historiansa, ja tapahtuminen ja muuttuminen on välttämättä jatkuvaa. Psykemme on siten jatkuvassa kumuloituvassa muutosprosessissa ja rakentumisen tilassa (ks. esim. Puolimatka 1999, 210 ja Lehtonen 1998, 139). Mitään, minkä olemme taaksemme jättäneet, emme voi kokonaan poistaa itsestämme ja muististamme edes torjunnan avulla. Ehkä postmoderni maailma nimenomaan vaatisikin psyykeltään vahvoja ihmisiä, jotka kykenisivät hahmottamaan merkityksellisen ja suuntautumaan monien mahdollisuuksien maailmassa mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla itseään rakentaen. Näin vahva tahto voisi organisoida minuuden niin, että sen voimavarat tulevat käyttöön (vrt. esim. Puolimatka 1999).

Identiteetin käsitettä on käytetty hyvin monissa merkityksissä ja sen käyttö on ollut kutakuinkin kirjavaa. Kaikkonen (2001, 347) tulkitsee identiteetin olevan sekä yksilöllisen että kollektiivisen käsitteen. Yksilöllisenä käsitteenä siihen liittyy hänen mukaansa olennaisesti ihmisen persoonallisuus ja sitä käytetään arkikielessä usein jopa identtisenä. Hän toteaa edelleen, että pohjimmiltaan identiteetti on kuitenkin kollektiivinen käsite, joka on yksilön kehityksessä ja sosialisatiossa aina yhteydessä joihinkin viiteryhmiin. Tässä tutkimuksessa identiteetti nähdään yksilöön liittyväksi käsitteeksi. Yksilö reagoi ympäristöönsä joko tietoisesti tai tiedostamattaan (Ojanen 2003, 16). Identiteetti on minuuden kokemus. Kun se on määritelty näin, se ei voi olla kollektiivinen käsite. Se kyllä syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta kollektiivilla ei ole identiteettiä. Identiteetti ei myöskään ole sama kuin persoonallisuus.

Jotta Jussilan (1998, 52-54) mukaan vältyttäisiin semanttiselta hälyltä ja käsitteelliseltä sekasotkulta erilaisia käsitteitä käytettäessä tutkimusraportin kirjoittajan tulee selvittää millaisen teorian yhteydessä käsitettä käytetään. Hän käyttää yhtenä esimerkkinä identiteetin käsitettä. Hänen mukaansa psykologiassa identiteetistä puhuminen viittaa tavallisesti yksilön verrattain pysyvästi kokemaan minän yhtenäisyyteen ja sen jatkuvuuteen. Sosiologisessa viitekehityksessä identiteetti nähdään usein väljemmin yksilön tunnusmerkkeihin viittaavana kulttuurisena asiana tai roolinottona, joka mahdollistaa näkemyksen, että ihmisellä voi olla moniakin erilaisia identiteettejä. Jos psykologiassa puhutaan identiteetin muutoksesta, sillä viitataan persoonallisuudessa ilmenevään syvälliseen muutokseen. Sosiologisessa kielenkäytössä identiteetin muuntelu merkitsee usein vain sitä, että joku henkilö haluaa eri tilanteissa antaa itsestään erilaisen vaikutelman: ei ole kyse mistään sen syvemmästä persoonallisuuden muutoksesta, vaan ehkä huomion herättämisestä, erottautumisesta ja/tai vaihtelunhalusta. Erityisen hankala tilanne on silloin, kun yksilötason käsitettä halutaan käyttää ryhmätason ilmiöistä puhuttaessa: sosiologiassa identiteetillä voidaan viitata myös sellaiseen kulttuuriseen konstruktion, jossa liitetään symbolisia merkityksiä tiettyyn ryhmään tai yhteisöön tarkoituksena erottaa niitä muista vastaavista. Tällöin on mahdollista puhua jopa kollektiivisesta identiteetistä. Jussila ei tunnu löytävän apua kielenkäytön ongelmiin identiteetistä puhuttaessa myöskään logiikasta. Siellä identiteetti on suhde, joka kahdella oliolla on,

jos ja vain jos ne ovat sama olio. Minun tulkintani mukaan ratkaisu löytyy juuri tästä. Identiteetti on yksilön ominaisuus, ja hän on yksi ja identtinen itsensä kanssa.

Saarinen (1998, 414) erottelee identiteetin 1) suhdekäsitteeksi, jolloin se merkitsee samuutta ja yhtäläisyyttä ja 2) yksilöön viittaavaksi käsitteeksi, jolloin se on yksilön minuuksia eli se, mitä yksilö ei voi menettää muuttumatta toiseksi.

Sosiologista käsitystä Jussila (1998) tulkitsee melko väljästi. Hänen kuvauksensa viittaa tältä osin lähinnä käsitykseen postmodernista identiteetistä. Kulttuurinen identiteetti taas syntyy tietyssä kontekstissa, jossa yksilöiden samaistumisprosessit ovat keskenään samankaltaisia. Se näyttää ulospäin siltä, että kaikilla olisi samanlainen identiteetti, mikä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. On vain helpompi puhua asioista hieman yleistäen.

Seuraavassa otetaan tarkastelun kohteeksi ammatillinen identiteetti. Sen voisi analogisena määritellä ammatillisen minuuden kokemukseksi. Identiteetti on minuuden metakognitio eli siis eräänlainen ajatteluprosessi, jossa analysoidaan itseä ja omaa olemista, koetaan oma itse jonakin. Kokemusta säätelevät erilaiset ulkoiset viiteryhmät ja ulkoinen palaute omasta olemisesta. Ammatillinen identiteetti saa sisältönsä ammatin kontekstista ja perinteestä, mutta myös tilannekohtaisesti oman ammattitoiminnan kautta.

## **4 Ammatilliseksi identiteetiksi opettajuus**

Niikko (1998, 86) kuvaa opettajaksi kasvamisen kehitysprosessia ”prosessina tulla yhä kasvavasti tietoiseksi persoonallisesta identiteetistä”. Toisaalta hän korostaa (emt., 12) lisäksi yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja prosessin jatkuvuutta: ”Opettajan kehittämisessä kysymys voi olla myös yksilön näkemisestä muuttuvana, jolloin muutokset määräytyvät siitä tavasta, jolla yksilö vastaa elämän prosessinsa uusiin haasteisiin. Siten opettajan kehittyminen voidaan yhdistää jo opettajankoulutuksen aikana osaksi elämänprosessia ja siinä tapahtuvia muutoksia.” (Myös Tickle 200, 88-93.)

Tämä tutkimus rajoittuu opettajuuden tarkasteluun. Siltä osin kuin empiirisesti tarkastellaan identiteetin muodostumista, se koskee luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä opettajankoulutusvaiheen aikana. Opettajuushan professiona on jatkuvien muospaineiden alla (ks. esim. Kiviniemen 2000 analyysi asiasta). Kiviniemi (2000, 185) korostaakin ammatillisen itsetunnon ja identiteettityön merkitystä kohdattaessa koulun toimintaympäristön muutostrendejä. Muutokset johtuvat mm. 1) opettajista itsestään, 2) lainsäädännön ja ohjausjärjestelmien muuttumisesta, 3) hallinnollisten rakenteiden muuttumisesta, 4) opettajankoulutuksen kehittämisestä, 5) taloudellisista ja poliittisista suhdanteista, 6) yleisestä henkisestä ilmapiiristä ja 7) tiedonalojen kehittämisestä. Tärkeä tekijä ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta on myös ammatillinen tietämys. Opettaja kokee tietyt asiat työprosessissaan merkittäviksi ja kasvattaa niihin liittyvää tietämystään (ks. esim. Karila 1997, 150).

Postmoderni maailma on nopeasyklinen, pusertava, tiivis, kompleksinen ja epävarma. Se merkitsee tutkijoiden mukaan jo nyt suunnattomia ongelmia ja haasteita modernismiin perustuvalla koulujärjestelmällä ja siinä toimiville ihmisille. Paineet ajasta ja elintilasta ovat nopeasti muuttamassa opettajan työtä. Ideologisesti epävarmuus haastaa vanhat perinteiset arvot ja käsitykset, joille koulujen ja oppilaitosten toiminta on rakentunut. Samalla ilmenee identiteetti- ja päämääräriisijäsen suhteen, mikä koulutuksen, oppilaitosten tai opettajien uusi tehtävä eli missio tulisi olla. Tieteellinen epävarmuus saattaa johtaa vanhojen, jopa hyvinä pidettyjen asioiden väheksymiseen koulutuksen ja opetuksen kehittämisessä. (Helakorpi & Juuti & Niemi 1996, 22.) Selkeän, varman suunnan löytäminen opettajankoulutuksellekin tuntuu olevan tänä päivänä vaikeaa (ks. esim. Laine 1999, 241).

Nykyiset opettajan työtä säätelevät rakenteet rajoittavat suuresti mahdollisuuksia kehittää elinvoimaista ja dynaamista opettajakulttuuria. Uusia rakenteita tarvittaisiin siihen, että opettajat voisivat olla joustavammin vuorovaikutuksessa, oppia enemmän toisiltaan ja parantaa asiantuntemustaan jatkuvasti. Opettajien toiveet ja pelot ovat syvästi juurtuneet ja rajoittuneet niihin historiallisiin rakenteisiin, joissa he ovat työskennelleet. Opettajien voidaan odottaa sitoutuvan vapaaehtoisesti muutoksiin, yhteistyöhön ja kasvatuksen uudistamiseen. Mutta on hyvin epätodennäköistä, että vapaaehtoisen sitoutumisen vuoksi alettaisiin muotoilla uudestaan tai jopa irtaannuttaisiin niistä perusrakenteista, jotka ovat muokanneet opettajien käytäntöjä ja identiteettiä. (Helakorpi & Juuti & Niemi 1996, 29.)

Opettajan autonomia, hänen henkilökohtainen, ammatillinen vapautensa siihen liittyvän vastuun kanssa, on viime vuosien suurten muutosten aikana herättänyt Leinin ja Leinin (1997, 88) mukaan aikaisempaa enemmän kiinnostusta. Tämä on heidän nähdäkseen nähtävissä esimerkiksi kaikissa niissä luonnehdinnoissa ja metaforissa, joita opettajasta käytetään. Hän on esimerkiksi ”ajatteleva ammattilainen”, ”oman työnsä tutkija”, ”toimintatutkija”, ”päättöksentekijä” tai ”ongelmanratkaisija”. Tämä kuvastaa sekä opetusalan teoriassa ja tutkimuksessa että käytännössä tapahtuvia muutoksia ja osaltaan heijastaa kaikille yhteiskunnan aloille tunkeutunutta tulosvastuun ajattelua. Leino ja Leino (emt.) määrittelevät ammatillisen autonomian ammatinharjoittajan suhteelliseksi vapaudeksi hänen tehdessään päätöksiä ja valintoja, jotka koskevat ammatillista toimintaa. Se on itsenäisyyden rajoitettu muoto, ja siihen liittyy laajoja eettisiä ja poliittisia kysymyksiä. Laakkosen (2004, 168-169) väitöskirjan mukaan alisteisuus, byrokraattisuus ja hierarkkisuus eivät tue aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, mitkä tekijät taas ovat ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden elementtejä. Goodson (2003, 7) pitää opettajien itsenäisyyden rajoittamista ja lisääntyvää ulkoista säätelyä jopa uhkana opettajan professionaalisuudelle.

Lahdes (1997, 7) toteaa, että aikamme merkittävä piirre on tutkimustiedon suunnaton kasvu. 1960-luvulla kotimaista opetuksen ja oppimisen tutkimusta oli vielä varsin niukasti, mutta nyt tilanne on hänen mukaansa täysin muuttunut, kun panostus kasvatustieteen tutkimusvirkoihin on alkanut tuottaa hedelmää. Hän on Peruskoulun uutta didaktiikkaa kirjoittaessaan tietoisesti nojautunut mahdollisimman paljon suomalaisiin tutkimuksiin, jotka ovat syntyneet tutussa kontekstissämme. Lahdes on (emt., 249-252) kattavasti tarkastellut kuvailevia opettajatutkimuksia viime vuosikymmeniltä. Ne painottuvat etupäässä 1980-luvun loppuun ja 1990-luvulle. Toinen näkökulma kartoituksessa kuvailevien tutkimusten lisäksi hänellä on ollut

normatiivinen didaktiikka eli tutkimukset, joiden avulla pyritään vastaamaan siihen, millaisia opettajien toivotaan olevan. Esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista löytyivät tutkiva opettaja -liike ja professionalismipyrkimys, toimintatutkimus ja kriittinen tutkimussuunta sekä uusprofessionalismiksi nimetty kehityssuunta ja muutosagenttivistio opettajuudesta (emt., 252-260).

Joihinkin edellä mainittuihin tutkimuksiin palataan tarkemmin tässä luvussa, mutta kokonaisuudessaan ne edustavat sitä identiteetin muodostusta, jota kasvatustiede ja didaktiikan tutkimus välittävät aihevalinnoillaan ja fokuoitueessaan tiettyihin kysymyksiin. Ammatilliseen kehitykseen on tässä tutkimuksessa otettu nykyiseen kehityspsykologiseen ajatteluun liittyvä (ks. esim. Case 1988, 155) kontekstuaalinen näkökulma, joka painottaa ihmisen ympäristön vaikutusta hänen kehittymiseensä sekä ottaa hänet huomioon kognitiivisena, sosiaalisena ja emotionaalisen kokonaisuutena. Mm. Patrikainen (2000, 24-26) pitää aikaisempiin tutkimustuloksiinsa nojaten opettajuutta monidimensionaalisenä ja dynaamisena ilmiönä, jossa opetus suunnitelman keskeiset käsitteet - ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys - ovat opettajan pedagogisessa ajattelussa usein siten toisiinsa liittyneinä, että jokin näistä käsitteistä on puheessa primaarimerkityksenä ja molemmat muut ovat mukana sekundaarimerkityksellään.

#### **4.1 Opettajuus *professiona***

Tarkastelen seuraavassa opettajuuden professioluonnetta vähän tarkemmin ja useista eri näkökulmista, koska se muodostaa tämän tutkimuksen kannalta yhden jäsentävän lähtökohdan. Yksimielisyyttä opettajuuden professioluonteesta ei ole, on vain erilaisia tulkintoja. Patrikainen (2000, 30) esittää harkittavaksi opettajalle jopa lääkärin valan kaltaista opettajan valaa, jolla saataisiin opettajan työlle lisää sille hänen mielestään kuuluvaa arvostusta.

Professio on (erityisesti palvelualan) institutionalisoitu (järjestäytynyt) erityisammatti, joka edellyttää tieteellistä koulutusta (tutkintoa) ja jolla on oma etiikka (ideologia) ja toiminta-autonomia (Pirttilä 1991, 75-76). Pirttilän mukaan (emt., 76) professiot suhteuttavat toisiinsa tieteen maailman ja arkimaailman. Professionaalit eroavat ”puhtaan tieteen” edustajista juuri siinä, että he omaavat ”vahvan todellisuustajun”. Profession harjoittajat tietävät päinvastoin kuin teoreettiset tutkijat, mikä on käytännössä mahdollista ja mikä ei. Tämä edellyttää toimimista käytännössä.

Beck (Beck ym. 1995, 72) puhuu ammateista ja professioista työmarkkinoiden ”merkkituotteina”, tavaroituneina, luvanvaraisina kompetensseina. Näissä ”työvoimamalleissa” henkilökohtainen ja yhteiskunnallinen identiteetti liittyy oikeuteen ja velvollisuuteen järjestää työn sisältöä. Ammattiryhmillä on hänen mukaansa tarjota tuottavaa intelligenssiä ja valtaa järjestää asioita yhteiskunnassa.

Opettaja työskentelee erityisessä ajassa ja paikassa yhdellä tietyllä sektorilla, tietyissä pisteissä, joihin hänen oma elämäntilanteensa ja työnsä hänet sijoittavat. Erityisalueen asiantuntijana häntä kiinnostavat sellaiset omaan alaan liittyvät seikat, jotka eivät juurikaan kiinnosta suuria joukkoja ja hänen voidaan katsoa jopa palvelevan nurkkakuntaisesti oman professionsa etuja. (vrt. Bauman 1996, 142-143, erityisalojen intellektuellit.)

Opettajat haluavat professionalisoitua tieteellisen tiedon ohjaamaksi ammattikunnaksi, jonka työtoimien perusteet löytyvät kasvatustieteestä ja omasta valistuneesta harkinnasta sekä omaksutun tiedon luovasta tulkinnasta. Ammattikunta pyrkii valvomaan koulutukseen pääsyä, koulutuksen sisältöjä ja myönnettyjä kelpoisuuksia. Näin menetellen se toivoo hankkivansa monopoliaseman ammattinsa harjoittamiseen. Taustalla motiivina on halu nostaa omaa ammatillista statusta ja tämän avulla yleistä yhteiskunnallista arvostusta. Ideaaliprofession ja puhtaan rutiinityön väliselle jatkumolle sijoittuvat semiprofessiot ja syntymässä olevat uudet professiot. (Raivola 1989, 1-3.) Koulutukseen pääsyn valvonta on opettajankoulutuslaitoksilla. Niiden päätettävissä on se, millaisena opettajuus uusinnetaan.

Haapakorpi (1998, 262-263) nostaa professiotarkasteluissaan esille mielenkiintoisen käsitteen. Hän tarkastelee professioita myös aseman vahvuuden mukaan. Vahvoissa professioissa hänen mukaansa koulutuksellinen sulkeuma on säädetty lailla, kun se muissa professioissa on vain osittain säädöksiin vahvistettu; vahvoja professioita ovat lääkärit ja juristit ja keskivahvoja muut professiot. Hänen mukaansa naiset ovat enemmistönä opettajissa, jotka ovat suurin ryhmä keskivahvoissa professioissa ja opettajien vanhempien koulutustaso oli muihin professioihin nähden keskimääräistä matalampi. Opettajuus toimii tällöin sosiaalisen statuksen hankkimisen välineenä.

Myös Doyle (1990, 8) vertaa opettamista lääke- ja lakitieteeseen ja katsoo sitä niihin verrattuna pidetyn parhaimmillaankin vain semiprofessiona. Tämä arviointi on perustunut suurimmalta osalta siihen, että opettamiselta puuttuu pitkälle viety specialisoitu osaamisen tekninen tietopohja. Tutkimuksen tehtävä on hänen mukaansa luoda tämä ydintietämys, jotta opetustyö voitaisiin katsoa professioammattiksi. Tästä löytyisi suomalaisellekin kasvatustieteelle tehtävää.

Ensimmäisenä Englannissa, sitten Yhdysvalloissa ja viimeksi Suomessa ja Saksassa kansanopettajan ammatti naisvaltaistui. Naisten korkeakoulutuksen yleistymisen on tuonut heitä enemmän myös keski- ja korkea-asteen opettajiksi. Mutta mitä alempi kouluaste sitä suurempi osuus opettajista on naisia. Kun lisäksi kansainvälisesti voidaan havaita, että naisten osuudella ja ala-asteen opettajan palkkauksella samoin kuin naisten osuuden ja koulutuksen pituuden välillä on negatiivinen riippuvuussuhde, voidaan todeta, että ammatin naisistuminen on patriarkalisissa yhteiskunnissa ollut selvä sosiaalisen ja professionaalisen statuksen este. Sukupuoleen sidottu ammatti on historian kuluessa muodostanut itseään vahvistavan ketjun: taloudellisen kasvun aikana miehet valitsevat arvostetumpia ammatteja, mikä tekee lisää tilaa naisille kouluissa ja miesten paluun vaikeammaksi. (Raivola 1989, 129-130.) Toisaalta siis opettajuus toimii sosiaalisen nousun välineenä ja toisaalta taas estää sitä.

Ihmisten "normaalibiografiat" eivät jakaudu aktiivisen työiän aikana yksinomaan "naisisiin" ja "miehisiin". Olennainen ero vallitsee myös monille professionaalisille työaloille ominaisen "uraperspektiivin" sekä toisaalta suoritustason tehtäville ominaisen "kulumisperspektiivin" välillä. Ero syntyy siitä, että meidän yhteiskunnassamme on professionaalisia työtehtäviä, joissa tarjoutuu mahdollisuus edetä koko ajan paremmin palkattuihin, hierarkkisesti ylemmille tasoille sijoittuviin tehtäviin. Tällöin menestyksellisesti urallaan etenevän henkilön työasema ja arvostus

kohoavat korkeimmilleen eläkeiän lähestyessä. Toisaalta on myös olemassa suuri määrä sellaisia rutiiniluontoisia suoritusasteita, joissa työntekijät saavuttavat työtehonsa ja siten myös palkkauksen maksimin jo suhteellisen lyhyen harjaantumisjakson kuluttua. (Kasvio 1994, 198-199). Valtaosa opettajista on naisia ja ammattitaidon "kulumisperspektiivikin" on nähtävissä. Jos professionaalisuus vaatii sen, että ammattikunnan rakenne on hierarkkisesti jäsentynyt ja tarjoaa etenemismahdollisuuksia, ei tämä ehto opettajien kohdalla täyty. Moni opettaja on tehnyt ja tekee elämäntyötään samassa tai samantasoisessa tehtävässä koko työikänsä.

Ruohotie (2000, 209-210) määrittelee uran seuraavasti: "Ura on osaamisen kasvua, mikä ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä." Urassa määrittäjiksi tulevat hänellä tiedon luomisen prosessit ja yksilön osallistuminen niihin sekä niistä omaksutut taidot, asiantuntemus ja vuorovaikutusverkostot. Kaikki nämä reunaehdot sopivat itse asiassa luonnehtimaan opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajan uraa. Tässä mielessä opettajuuttakin voisi pitää professiona. Urassa kuluessa osaaminen kumuloituu ja vahvistuu.

Opettajan ammatin luonteesta ja statuksesta on keskusteltu paljon 1980-luvun puolivälistä lähtien. Selvänä trendinä on ollut nostaa opettajan ammatti suoritusasteen ammatista itsenäiseksi korkean tason koulutusammattiksi eli professioksi, jossa ammattikunnan edustajat kehittävät työtään sisältä päin, ei ulkoisesta pakosta tai määräyksestä. Professio-käsite onkin yleistynyt iskusanan tavoin. Kuitenkin se, mitä professiolla kulloinkin tarkoitetaan, saattaa vaihdella huomattavasti. (Niemi 1996, 32.) Bauman (1996, 142) esimerkiksi liittyy professio-käsitteeseen omien huolellisesti aidattujen reviirien rutiininomaisen puolustamisen, joka työllistää professiota päivittäin: kirurgit puolustavat sairaaloita, professorit yliopistoja, opettajat suojelevat kouluja ja taiteilijat vaativat lisää määrärahoja teatterille, sinfoniaorkestereille tai filmitoimintalle (ks. myös Raivola 1989, 4). Professioniin liittyvät varmasti molemmat edellä mainitut puolet: työn kehittäminen ammatin sisältä päin ja ammatin ulkoinen puolustaminen.

Tieteellisyyden korostaminen opettajankoulutuksessa on yksi osoitus työn professioluonteesta tai ainakin siihen pyrkimisestä (vrt. Isosomppi 1996, 100-111). Isosomppikin (1996, 159) toteaa, että profession käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja että professionaalisuus määritellään yleensä erikoistiedon hallinnan ja sitä kautta saavutetun aseman avulla, joten auktoriteetin lähde on organisatorisen aseman lisäksi niin sanottu asiantuntijavalta, auktorisoidun tiedon monopoliasema. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna hänen mukaansa yhteiskunnassa on sekä professioita että niin sanottuja puoliprofessioita, joiden ulkopuolelle jää suurin osa ammanteista ja työtehtävistä. Näin ymmärrettynä professionaalisuuden käsite on poissulkeva, koska se rajaa asemia ja mahdollisuuksia. Moni työntekijä voi olla omalla alallaan ammattimies tai -nainen, mutta vain harvat voivat saavuttaa professionaalisuuden aseman yhteiskunnassa (vrt. Bauman 1996, 142-143 ja erityisalojen intellektuellit). Salo ja Kuittinen (1998, 216) toteavat, että organisaatioteoreetikot ovat perinteisesti määritelleet kouluorganisaation puoliprofessionaaliseksi organisaatioksi, vaikkakin opettajan työhön liittyvä asiantuntijuus sekä opettajan professionaalinen asema on korostunut vuosikymmenten saatossa.

Leino (1999, 18) korostaa tieteellisen tiedon olevan professionaalisen koulutuksen tunnusmerkki (myös Tynjälä 2004, 188-189). Professionaalisen kompetenssin



kehittyminen on hänen mukaansa (emt., 9-10) yhteydessä yksilölliseen kyvykkyyteen ja motivaatioon sekä saatuun tukeen. Professionaalista kompetenssia voidaan hänen mukaansa kuvata 1) yksilön kykyä selviytyä tietyistä tehtävistä ja tilanteista, 2) yksilön kykyä sopeutua tehtävien vaatimuksiin ja 3) profession harjoittajan ja tehtävän interaktiona siten, että ammattilaisen potentiaalinen kapasiteetti ja työn vaatimukset määräävät todellisen kompetenssin silloin kun työtehtäviä ei voi ennakoita. Leino on tutkinut myös noviisien ja professionaalien eroja ja toteaa, että ammatillisen kehittymisen noviisivaiheessa painottuvat tekninen osaaminen, lyhyen aikavälin tavoitteet ja problemaattisten tilanteiden yksityiskohdat (emt., 15). Myöhemmin saavutetaan kokonaisvaltaisempi ja syvempi kuva työstä.

Raivola (1989) on tutkinut opettajan ammatin kansainvälistä historiaa ja opettajuuden professionaalisuutta. Englannin opettajankoulutusta (emt., 90) tarkastellessaan hän toteaa, että "teoreettisesti voidaan sanoa, että opetustyö ositetaan yksittäisen opettajan vastuukysymykseksi, mikä estää professionaalisen kollegiaalisuuden syntymisen". Saman ongelman eli ammatillisen kollegiaalisuuden ja yhteistyötaitojen puuttumisen ovat Laineen (1996) tutkimuksessa tuoneet esille myös suomalaiset opettajat. Professionaalisuus on jaettu ja yhteisesti koettu erityisosaamisen alue, jolla tuotetaan uutta tietämystä yhteiseksi hyväksi.

Raivola (1989, 7) arvostelee suomalaista koulutusjärjestelmää todeten sen olevan "sangen yksipuinen, organisatorista erilaisuutta ei suvaita". Julkisen vallan monopolistrategia on hänen mukaansa läpitunkeva suomalaisessa muodollisessa kasvatuksessa. Myös opettajankoulutusta on lainsäädännöllisin ja byrokraattisin keinoin perinteisesti säädelty tarkemmin kuin muuta koulutusta. Opetussuunnitelmat syntyvät yleensä opettajien ulkopuolella ja ne annetaan opettajien toteutettaviksi. Raivolasta näyttää siltä, että opettajista muovataan systeemin sääntöjen ja niiden valvojen tahdon mukaisesti ohjautuva ammattikunta. Tästä johtuen voitaisiin siis olettaa, että mitä vähemmän ammattitaitoinen (professionaalinen) opettaja on sitä alistuvampi systeemille hänestä voidaan muovata. Esimerkiksi peruskoulun luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat kuvastavat hyvin hänen mukaansa tätä systeemiin sosiaalistumista. Valintakokeisiin eivät pääse osallistumaan (varsinkaan tytöistä) muut kuin ne, jotka ovat hyvin sopeutuneet omaan lukiokoulutukseensa. (Raivola 1989, 7-8.) Lähinnä tässä tarkoitetaan hyvää menestystä opinnoissa. Annettua peruskoulun opetussuunnitelmaa ja julkisen vallan monopoliasemaa pyrittiin hieman lieventämään vuonna 1994, jolloin annettiin vain peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja edellytettiin opettajien ja koulujen perusteista lähtien laativan omat opetussuunnitelmansa. Nyt tämäkin hanke näyttää epäonnistuneen, koska opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala lausuu Opettaja-lehdessä (nro 22, 2.6.2000), että "enää ei ole varaa uusia 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksen virheitä määrittelemällä tavoitteet liian yleisiksi ja varmistamatta uudistuksen perillemenoä". Tosin nytkin perus- ja lukio-opetusta uudistettaessa puhutaan opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmatyön pohjana. Turunen (1999, 77) rajaa opettajan itsenäisyyden koskemaan hänen pedagogisia ja didaktisia ratkaisujaan. Koulu ja opettaja eivät voi itse määrittellä opetuksen tavoitteita, vaan he vastaavat omalla toiminnallaan yhteiskunnan koulutukselle asettamiin odotuksiin.

Professio-käsitteen rinnalle on Niemen (1996, 33) mukaan noussut myös käsite uusprofessionalismi silloin, kun on haluttu välttää selvästi perinteistä opettajien

ammattitaitotyyppistä tai ammatillisia rajoja korostavaa ammattikunta-ajattelua, joka on saattanut merkitä ammatin statuksen nostoa vain palkkapolitiikan avulla. Uudessa professionalismissa tavoitteena on ammatin statuksen nosto, mutta perimmäinen motiivi on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen.

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että opettajuuden professionaalisuus vaikuttaa osittain ristiriitaiselta, epävarmalta ja epävakaalta (ks. myös Raivola 1989), vaikkakin Leino & Leino (1997) ovat sitä mieltä, että opettajuutta on alettu sellaisena pitää. Opettajat itsekään eivät oikein taida uskoa omaan asiantuntijuuteensa ja erityisosaamiseensa. Toisaalta professionaalinen status yhtä paljon annetaan kuin otetaan (Raivola 1989, 128). Statusta on muuttanut alan naisistuminen ja työolojen muutokset kohti entistä suurempia opetusryhmiä entistä vähäisemmällä resursseilla. Opettajuuden pohtiminen myös identiteettikysymyksenä on paikallaan kirkastamaan kuvaa työn luonteesta ja siihen liitetystä merkityksistä. Oma tietämykseni liittyy luokanopettajuuteen ja opettajankouluttajana toimimiseen kasvatustieteen alalla ja näistä lähtökohdista tarkasteltuna liitänkin ammatillisen opettajaidentiteetin syntymisen ja kehittymisen ongelmallisuuden erityisesti kasvatustieteen jäsentymättömään ja nuoreen opettajankoulutuksen tiedeperustaan, johon myös Raivola (1989, 123) viittaa.

Hansén (2000) on sitä mieltä, että tarkasteltaessa erityisesti luokanopettajan professionaalisuutta, on huomioitava käytetyt kriteerit. Jos professionaalisuuden kriteerinä on, että ammatinharjoittaja vain käyttää ja välittää tietoa eikä luo tai kehitä työtään, on kyse semiprofessionaalisesta ammatista. Hänen tutkimuksessaan mukana olleiden opettajien työssä näin todella oli laita. Jos professioammattin kriteeriksi riittää, että siinä toimitaan erityistiedon ja hankitun perustavaa laatua olevan koulutuksen pohjalta ammatissa kehittyen, on luokanopettajan ammatti professio. (Hansén 2000, 86.)

Asiantuntijuuden nurja puoli on syytä myös tiedostaa. Bauman (1996, 146-147) esimerkiksi tarkastelee asiantuntijuutta hyvin kriittisessä valossa. Hän toteaa, että asiantuntijuuden tarkoitus on [toiminnan] objektiensa riippuvuuden kasvattaminen, niiden "reifikaatio" [esineellistäminen], minkä takia asiantuntijat voivat antautua objektin kanssa "dialogiseen" suhteeseen vain oman olemassaolonsa kustannuksella. Ammatillisuus, jota tukee tietty käyttäytymismalli ja joka saa pitkälti kiittää olemassaolostaan erityiskielen läpäisemätöntä muuria, on luotettavin tapa puolustaa korkeaa asemaa ja tehokas keino jähmettää kaikki liike, joka uhkaa kumota kyseisen aseman. Ammattilaisten toiminta koskettaa maallikkoyleisöä, mutta silti ammatillaiset ovat tekemisissä vain ja ainoastaan toistensa kanssa. Tällöin toisista ammatillisista tulee tasavertaisia kumppaneita, jotka voidaan erottaa reifioiduista. Bauman jatkaa Harold Perkinin tutkimukseen vuodelta 1989 nojaten, että asiantuntijoiden keskinäiset suhteet eivät olleet sen avoimempia tai ystävällisempiä kuin heidän yhteinen asenteensa maallikkoyleisöä kohtaan. Myöskään toisten asiantuntija-alojen (varsinkaan niiden, jotka sivuavat tavalla tai toisella omaa alaa) näkemykset eivät voisi juurikaan olla ylenkatseisempia tai väheksyvämpiä.

Asiantuntijuus vaatii tiettyä itsetehostusta ja oman reviirin rajojen vartiointia. Myös kisälli-oppipoika -suhde saattaa nousta pintaan kollegiaalisuuden ohitse. Koulutuksen alueella opettaja-oppilas -suhde on aina riippuvuusuhde, samoin opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijan suhde ohjaajiinsa. Myös eri koulutuksessa

toimivien ohjaajaryhmien välillä esiintyy sisäisiä jännitteitä, jotka "objekti" eli opettajaopiskelija havaitsee. Opettajuus ei tällöin ole yhteiseksi koettu projekti, vaan eri intressiryhmien ja alakulttuurien keskinäistä kilpailua suosiosta ja elintilasta. Tässä mielessä professionaalisuus toimii itseään vastaan ja kaventaa omia kehittymismahdollisuuksiaan. Opettajaksi opiskelevat ovat ammatillisesti liian lähellä ohjaajiensa kompetenssialueita.

#### 4.1.1 Opettajuus asiantuntijuutena

Ropo (1991, 153-154) sijoittaa asiantuntijuuden eli eksperttiyden olemusta koskevan tutkimuksen alun 1960-luvulle. Opettajien eksperttiystutkimus on alkanut 1980-luvulla. Eksperttien kehittämisessä on Ropon (emt.) mukaan kyse ammatissa tapahtuvan oppimisen tuottamista muutoksista yksilön osaamiseen ja sen perusteena olevaan tietämykseen. Niinpä tutkimus onkin sitten tuottanut opettajaeksperttiyden kehittämisestä erilaisia vaiheteorioita (esim. Berliner). Ropo toteaa, että varsinaisen eksperttiyden tason saavuttaa vain pieni osa opettajista, loput yltävät taitavan osaajan ja suorittajan tasolle. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella opettajan eksperttiyden kehittymistä, vaan käsitellään opettajan asiantuntijuutta lähinnä sellaisena opettajalle tyypillisenä osaamisena, mikä on opettajan työssä tärkeää ja mikä erottaa opettajan muista ammattiryhmistä sekä toimii jonkinlaisena ideaalina kuvattaessa ammatissaan taitavaa osaajaa.

Berliner (1992, 246 ja 1995, 46-52) luonnehtii opettajaeksperttejä ja eksperttiyden kehitysvaiheita monin eri tavoin. Heillä on positiivisia motivointikeinoja luokkatyöskentelyssään. He havaitsevat oppilaiden yksilölliset erot. He uskovat omaan osaamiseensa ja lasten kykyyn oppia. He pystyvät huolehtimaan sekä affektiivisista asioista että oppimisen tehokkuudesta luokassaan. Pedagogisen eksperttiyden hankkiminen vie oman aikansa ja on myös opiskelijan tahdon asia, joten opettajankoulutuksen vaikutukset ovat rajallisia (esim. Ropo 1991). Opetuksen asiantuntijuus on kompleksista ja sofistikoitunutta alan tietoa ja taitoa, jonka kehittämiseen tarvitaan paitsi aikaa, myös erittäin motivoituneita yksilöitä.

Lahdeksen (1997, 14) mukaan opetus on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaille edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen. Opettaja siis luo toiminnallaan edellytyksiä oppimiselle. Opettajan työnkuvaan kuuluu oleellisena osana oppimisen asiantuntijana oleminen. Asiantuntijuus tälläkin alalla on kuitenkin alati muuttuvaa, ja käsitykset tehokkaista toimintatavoista vaihtelevat. Opettajan tärkein tehtävä on, kuten Holt-Reynolds (2000, 30) sanoo, auttaa oppilaita oppimaan ajattelemaan. Holt-Reynolds (2000, 21-22) varoittaa tutkimuksensa perusteella kuitenkin nykyisen konstruktivistisen pedagogiikan väärin ymmärtämisestä ja liian ohuesta tulkinnasta opettajaksi opiskelevilla. Pelkkä oppilaan aktiivisuus ja osallistuminen ei takaa oppimista eikä passiivisuus oppimattomuutta. Oppilaiden osallistuminen ei ole indikaattori ja päämäärä sinänsä, vaan konteksti, jossa opettaja työskentelee auttaakseen oppilaita ajattelemaan, kysymään, ymmärtämään ja oppimaan käsitteitä, joita on tarkoitus oppia.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 121-122, 168) mukaan joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen (ks. myös Uusikylä ja Atjonen 2000, 128). Yleisiä ja yhteisiä voivat heidän mukaansa olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehukset. Tärkeää on myös tuntee ne oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita oppija käyttää uuden tiedon omaksumisen keinona. Lisäksi tarvitaan vuorovaikutustaitojen hallintaa ja ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä. Opettajan työ määrittyy näin ollen oppimisen asiantuntijuudeksi, joka ottaa huomioon kontekstin, oppijan ominaisuudet ja oppimisen kohteen, mutta on herkkää myös niille oppimisen prosessille, jotka oppijoiden vuorovaikutuksessa koko ajan muuntuvat. Prosessin osapuolia ovat kaikki oppijayhteisön jäsenet, myös opettaja.

Aloitteellisuus ja kyky itsenäiseen työskentelyyn ovat Sipilän (1991, 139) mukaan asiantuntijoiden perusvalmiuksia. Luovuus ja uuden oppimiskyky korostuvat myös useimmissa ammateissa. Huippuammattitaidon oppiminen vaatii hänen mukaansa opettajaksi myös huippuammattilaisen. Tutkimustulokset pohjautuvat Asiantuntijaorganisaation johtaminen Suomessa -tutkimukseen vuodelta 1988. Hyvän asiantuntijan henkilökohtaisia piirteitä hän kuvaa, alkuperäisestä hieman muunneltuna, seuraavasti:

## **1. Taipumukset**

### **1.1. Kyvyt**

- älykkyys
- oppimiskyky
- havaintokyky
- hyvä muisti

### **1.2. Luonteenpiirteet**

- terve itsetunto ja nöyryys
- kunnianhimo
- tarmokkuus
- tavoitteellisuus ja systemaattisuus, pitkäjänteisyys, sinnikkyys
- kyky asettaa asioita epäilyksenalaiseksi
- yhteistyökyky
- opinhaluisuus, ns. "jatkuva opiskelija"
- ennakkoluulottomuus ja rohkeus

### **1.3. Kiinnostus**

- kiinnostus omaan ammattiin
- halu saada aikaan näkyviä tuloksia

## **2. Tiedot ja taidot**

- hyvä yleissivistys ja peruskoulutus
- oman ammatin tiedot ja taidot
- vuorovaikutuksen ja inhimillisen vaikuttamisen taidot
- esiintymistaito
- perustiedot koulutusjärjestelmän toiminnasta
- kielitaito
- oman koululaitoksen ja sen toiminnan tuntemus

## **3. Asenteet**

- ihmissuhteiden arvostus
- oman ammatin ja työn arvostus
- oman työpaikan arvostus
- työn tulosten hyödynnettävyyden arvostus
- järkipäisen toiminnan arvostus

### **Kuvio 3. Asiantuntijan henkilökohtaiset piirteet.**

Muuntelin Sipilän luokituksen tieto- ja taitoalueita paremmin opettajan työkenttää kuvaaviksi. Asenteiden kohdalla esitetyn taloudellisen ajattelun korvasin järkipäisen toiminnan arvostuksella. Talouselämän alueelta lainattu luokitus soveltuu kuitenkin hyvin kuvaamaan myös opetusalan asiantuntijuutta. Asenneosiossa opettaja on vahvemmin työssään affektiivisesti osallisena kuin pelkän arvostuksen kautta.

Opettajan asiantuntijuutta ja käytännön osaamisen alueita opetuksessa voi kuvata esimerkiksi seuraavalla Leinon & Leinon (1997, 81) modernilla ja kattavalla

luettelolla opetustiedon käyttömahdollisuuksista. Ne muodostavat haasteen opettajan jatkuvalla itsensä kehittämiselle:

Opetuksessaan opettaja pyrkii

1. asettamaan oppimistavoitteita selventämällä oppimiskohdetta ja neuvottelemalla opiskelijoiden kanssa tavoitteen tulkintarajoista,
2. saamaan oppijat motivoitumaan tavoitteen saavuttamiseen rohkaisemalla yrittämään ja tekemällä oppimisen kohteen tärkeäksi, arvokkaaksi ja houkuttelevaksi tai tuomalla ehkä joskus esiin myös kohteen osaamattomuuden negatiivisävytteisenä,
3. esittämään osaamisesta ja oppimisesta malleja, antamaan oppimista helpottavia neuvoja tai näkökohtia tai pohtimaan yhdessä opiskelijoiden kanssa sopivilta tuntuvia kohteen työstämistapoja,
4. rytmittämään oppimista tiettyihin vaiheisiin tai tarpeellisilta tuntuviin osataitoihin,
5. ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoiden yrityksiä,
6. organisoimaan ja käyttämään hyväksi sosiaalista opiskeluympäristöä,
7. käyttämään hyväksi tietoaan oppijoiden oppimistyyleistä, erilaisesta kyvykkyydestä ja aikaisemmin opitusta,
8. arvioimaan opiskelijakohtaisesti ja myös yhdessä opiskelijoiden kanssa oppimisprosessia sekä antamaan siitä positiivista, kannustavaa palautetta tai antamaan vihjeitä paremmista tavoista,
9. tarjoamaan käytettäväksi erilaisia materiaaleja ja välineistöjä (lähdekirjallisuutta, välineitä, sähköisiä tietoyhteyksiä, simulaatiota) ja
10. reflektoimaan opiskelua, prosessiin puuttumisen tarpeellisuutta ja mahdollisen ohjaamisen muotoja.

Opettajan asiantuntijuus ei ole itseisarvo, vaan se näyttäytyy ja toteutuu vasta toiminnan ja osaamisen kautta kouluorganisaatiossa suhteissa muuhun työyhteisöön ja oppilaisiin.

Jorma Sipilä (1991, 23) sanoo, että käsitteen asiantuntija määrittely antaa perustan myös asiantuntijaorganisaation määrittelylle. Asiantuntijaorganisaatio voidaan määritellä hänen mukaansa sen keskeisten piirteiden perusteella seuraavasti:

- työhön liittyy runsaasti analysointia, monimutkaista ongelmanratkaisua ja suunnittelua,
- organisaatio tuottaa uutta,
- henkilöstön osaamistaso ja peruskoulutustaso on yleensä korkea ja asiantuntijatehtävien määrä suhteessa muihin tehtäviin on suuri ja
- organisaation riippuvuus henkilöstöstä on suuri ja henkilöiden korvaaminen on vaikeaa.

Opettajan tehtäväkenttä on koululaitos ja koulu, ja jotta se toimisi yhteiskuntaa kehittäen ja rakentaen, siihen välttämättä liittyy asiantuntijaorganisaation piirteitä.

Ruohotie (1999b, 6-7) jäsentää yleisiä työelämävalmiuksia ja kompetensseja mielenkiintoisella tavalla. Hän jakaa ne ensin neljään pääluokkaan, joita ovat elämänhallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen ja innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Jokaisen pääluokan hän jakaa vielä erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi. Opettajan ammattia ajatellen elämänhallinta- ja kommunikointitaidot ovat selkeästi toivottavia ominaisuuksia opettajan kompetenssialueiksi. Kahden muun kohdalla painotus on elinkeinoelämälähtöinen, mutta yhtymäkohtia opettajuuteen löytyy niistäkin. Tämän tutkimuksen kannalta

kiinnostavin on elämänhallintataito, koska se sivuaa minuutta ja identiteettiä. Elämänhallinta on Ruohotien mukaan kykyä kehittää jatkuvasti käytäntöjä ja sisäistä rutiineja, jotka auttavat hallitsemaan epävarmuutta muuttuvassa työelämässä. Sen osa-alueita ovat:

- Oppimisen taito: kyky ammentaa tietoa arkipäivän kokemuksista ja pitää osaaminen ajan tasalla omalla ammattialalla.
- Kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä: taito hallita useita tehtäviä samanaikaisesti; kyky asettaa asiat tärkeysjärjestykseen ja käyttää aikaa niin, että sovitut aikarajat pitävät.
- Henkilökohtaiset vahvuudet: taito hallita erilaisia persoonallisuuden piirteitä, jotka auttavat yksilöä selviytymään päivittäisissä työtilanteissa - esimerkiksi taito ylläpitää korkeaa energiatasoa, taito motivoida itseään optimaaliseen suoritukseen, taito toimia stressitilanteissa, taito säilyttää positiivinen asenne, kyky työskennellä itsenäisesti ja kyky hyödyntää rakentavaa kritiikkiä ja palautetta.
- Ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys: kyky identifioida, priorisoida ja ratkaista ongelmia yksin ja ryhmässä; kyky tehdä oikeita kysymyksiä, eritellä ja jäsentellä ongelmia sekä kehittää ideoita ja vastata ongelmiin.

Opettajan työ on jatkuvaa uusien tilanteiden kohtaamista, ongelmanratkaisua, monen ihmisen työn samanaikaista ohjaamista ja positiivista vaikuttamista, mutta myös itsesäätelyä.

Launis ja Engeström (1999, 74-75) kuvaavat asiantuntijuutta kehittyvänä toimintana. He käyttävät opettajan työtä esimerkkinä ja toteavat sen osoittavan, että yksilöasiantuntijan kehittäminen irrallaan toiminnan kehittamisestä ei vie kovin pitkälle. Toiminnan kulttuuriset välittäjät, työnjako, työtavat ja -välineet sekä työtä ohjaavat säännöt, määrittävät opettajan suhteen sekä oppilaisiin että muuhun kouluyhteisöön. Kehittämisen valmiudet nousevat toiminnan kehityshistorian ja kohteen muutoksen ymmärtämisestä, ja näitä valmiuksia täytyy rakentaa koko kouluyhteisössä. Kysymys ei ole yksilöiden välisestä kemiasta tai vuorovaikutuksesta, vaan siitä, millaisia uusia toimintamalleja, sääntöjä tai työn jakoa työyhteisöt pystyvät rakentamaan vastatakseen paikallisesti edessään oleviin haasteisiin. He esittävätkin näkemyksen, että asiantuntijuus ei ole yksilön, vaan toiminnan ominaisuus. Asiantuntijuutta ja asiantuntijatieta koskevan tutkimuksen tulisikin heidän mukaansa suunnata yksilöiden asemesta huomionsa historiallisesti kehittyviin asiantuntija-toimintoihin. Asiantuntijatoiminta toteutuu kuitenkin tekijöidensä kautta persoonallisella tavalla. Samojakin asiantuntijatoimintoja suoritetaan monin eri tavoin onnistuneesti.

Tynjälän (1999a, 160-161) mukaan asiantuntija määrittelee 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 näin oman kompetenssinsa ylärajoilla ja ongelmanratkaisuprosessien kuluessa joutuu usein myös ylittämään nämä rajat. Tässä prosessissa asiantuntija jatkuvasti oppii uutta ja kasvattaa omaa asiantuntemustaan. Asiantuntijuus on siten kumuloitua prosessi, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Myös Tynjälä tuo esille sen, että asiantuntijuus ei rajoitu pelkästään yksilöihin, vaan se voi olla myös tiimien, työryhmien tai laajempien työyhteisöjen ominaisuus. Hän ei kuitenkaan Launin ja Engeströmin (1999) tavoin puhu asiantuntijatoiminnoista, vaan jaetusta asiantuntijuudesta.

Koulua voidaan kiistatta pitää opetuksen ja oppimisen asiantuntijaorganisaationa. Opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja tekevät itsenäistä ja vastuullista työtä. Onko työ sitten analysointia, monimutkaista ongelmanratkaisua ja suunnittelua edellyttävää, vai onko se jatkuvasti samana toistuvaa rutiinia? Tai tuottaako kouluorganisaatio jotakin uutta vai säilyttääkö vanhaa? Näihin kysymyksiin on varmastikin useita vastauksia ja voitaneen kuitenkin todeta, että jos jokin kouluyhteisö ei tunnista itsessään lainkaan asiantuntijaorganisaation piirteitä, sen tulisi tarkistaa toiminta-ajatustaan ja olemassaolonsa perusteita. Suomalaisen koulun traditio ei kuitenkaan nykyisellään korosta näitä piirteitä tai koulu pyri vakavasti olemaan asiantuntijaorganisaatio. Myöskään opettajankoulutus ei merkittävästi edistä tällaisen ajattelutavan juurtumista opettajiin ja koululaitokseen. Kuitenkin esimerkiksi viime vuosina opettajilta vaadittava jatkuva opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen ja koulu- tai kuntakohtainen opetussuunnitelmatyö edellyttävät opettajilta jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja uusien tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumista (esim. Syrjäläinen 1994, 107). Syrjäläisen mukaan opetussuunnitelmaprosessissa on kyse opettajan tiedostamis- ja sisäistämisprosessista, jolloin opettaja omaksuu uuden tietokäsityksen ja oppimis- ja opetuskäsityksen. Siihen ainakin käynnissä oleva perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus pyrkii.

#### **4.1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen**

Ruohotie (2000, 3, 55-56) käyttää ammatillisesta kehittämisestä käsitettä ammatillinen kasvu. Ammatillinen kasvu on hänen mukaansa jatkuva oppimisprosessi. Sen kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Oppimisessa on kysymys oppijan ja hänen toimintaympäristönsä interaktiosta. Oppimista ja ammatillista kasvua ei voi ymmärtää tarkastelemalla vain havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja yksilön sisäisiä prosesseja. Yksi ammatillisen kasvun avaintekijöistä on kasvumotivaatio, yksilön halu kehittää itseään ja kokeilla uutta. Haasteelliset tavoitteet lisäävät yksilön motivaatiota ja halua ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi. Suoriutuminen johtaa sisäisiin onnistumisen ja edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä.

Day (2000, 101-108) pitää ammatillisessa kehittämisessä tärkeänä sitä, että kehitetään paitsi pedagogista osaamista, myös koko ihmistä, hänen intellektuaalista ja emotionaalista minuuttaan, koska tehokas oppiminen on ”vuorovaikutteista kemiaa” oppijan ja opettajan välillä. Se on yhtä suuressa määrin riippuvaista prosessista kuin sisällöstä ja siihen heijastuvat henkilökohtaiset arvot ja havainnot yhtä paljon kuin tiedot ja taidot. Persoonan ominaisuudet tulevat myös esille ammatillisessa osaamisessa.

Nurmisen (1993, 10) mukaan korkeatasoinen ammattitaito näkyy persoonallisen työotteen kehittymisenä jolloin työn mielekkyys nousee itse työstä. Persoonallinen työote merkitsee tällöin itsenäisyyttä ja toiminnan hallintaa ja varmuutta. Riippumattomuus on siten ammatillisen kehittymisen eräs mitta.



Bullough Jr. ja Baughman (1995, 462, 474, 476) näkevät eksperttiyden olevan prosessin, joka on sidoksissa kontekstiin (myös Berliner 1992, 246). Eksperttiyteen liittyy heidän mukaansa myös niin sanottua "itsesäätelytietoa" (self-regulatory knowledge), joka säätelee muun tiedon soveltamista ja käyttöä. Se on erittäin yksilöllistä tietoa siitä, kuinka yksilö parhaiten tehtävistään ja ongelmistaan selviytyy. Eksperttiys on kehittymistä, rajojen laajentamista, uusien entistä komplisoidumpien ongelmien identifiointia ja niistä selviytymistä. Eksperttiys opetuksen alueella ei synny nopeasti ja helposti, mutta siihen liittyy, kuten heidän tutkimushenkilönsä Kerrien (case-study) tapauksessa "hiljainen jatkuva nälkä kehittää opetuskäytäntöä". Täten ammatillinen kehittyminen on myös tahtoon liittyvä kysymys (ks. myös Berliner 1992).

Karilan (1997) lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessa asiantuntijuus hahmottui kulttuurisena ilmiönä, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa situationaalisenä oppimisena. Asiantuntijuuden luonnetta kuvanneet kolme näkökulmaa olivat substanssialan tietämys, toimintaympäristö sekä yksilö ja tämän elämänhistoria. Yhteiskunnallinen ympäristö muodostaa kehittymiselle taustan ja määrittelee asiantuntijuutta arvojen, normien ja suuntaamiensa resurssien avulla.

Jo ammatissa toimivien opettajien ammatillisen kehittymisen tärkein edellytys Pehkosen ja Törnerin (1999, 261) tutkimuksen mukaan on, että he saavat jostain tukea työssä kehittymiselleen. Tärkeää on myös se, että he voivat reflektoida omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Aikaisemmin mainitsemattomina muutostekijöinä löytyivät heidän tutkimuksessaan opettajien kokemukset ja havainnot omista lapsistaan, kokemukset muista koulutusmuodoista ja yhteiskunnalliset muutokset.

Enkenberg (1996, 77) kuvaa tutkimussuuntaa, jossa selvitetään eksperttiyden välittymistä eri kulttuureissa uusille sukupolville. Tämän ns. antropologisen oppimistutkimussuuntauksen tuloksena oli, että eksperttiys alettiin nähdä sitoutuneena kulttuurisiin ja yhteisöllisiin tekijöihin. Taitavuus on yksilöllinen ominaisuus, mutta sen kehittyminen näyttää hänen mukaansa olevan mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen, sosiaalinen asia. Sen kehittyminen on tavallisesti tapahtunut kokonaisvaltaisessa, pitkäkestoisessa, epäsuoraa opettamista painottavassa oppimisprosessissa, jossa aloittelevat (oppipojat) ovat taidon oppiakseen liittyneet ammattilaisten muodostaman yhteisön jäseniksi. Taitavaksi ammattilaiseksi kehittyminen merkitsisi opetuslalla hänen mukaansa sitä, että opiskelija tulisi ottaa mahdollisimman varhain tutkijayhteisön ja tutkimusprojektien jäseneksi ja toisaalta hänen tulisi voida harjoitella kokonaisvaltaisesti opettajayhteisössä opettajan työtä yhteisön tukemana ja toimia sen soveltamia toiminta- ja ajattelumalleja harjoittelevana jäsenenä. Tosin Turunen (1999, 9) on sitä mieltä, että kasvatusta ei voi koskaan hallita täysin teoreettisesti, vaan tilannekohtaiset ratkaisut ja oivallukset ovat välttämättömiä. Siksi hänen mielestään kukaan ei ole kirjaimellisesti kasvatuksen asiantuntija.

#### **4.2 Opettajan ajattelun tutkiminen**

Clark ja Peterson (1986) ovat kartoittaneet laajasti siihenastista opettajan ajattelun tutkimusta. Tekemänsä kartoituksen taustalla heillä on ollut malli, joka olettaa, että

opettajan ajattelussa keskeistä ovat opettajan teoriat ja uskomukset, suunnittelu ja vuorovaikutukseen liittyvät käsitykset ja päätöksenteko. Tämä kaikki on yhteydessä opettajan toimintaan ja toiminnan tuloksiin, joita ovat opettajan ja oppilaiden luokkahuonekäyttäytyminen ja oppilaiden koulusaavutukset. He esittävät mm. oletuksen, että opettajankoulutus keskittyy liikaa tuntien suunnitteluun. Tätä he perustelevat sillä, että kokeneet opettajat eivät pidä yksittäisten tuntien suunnittelua tutkimusten mukaan niin tärkeällä sijalla kuin noviisit. Tämä erillaisuus saattaa heidän mukaansa johtua myös siitä, että opettajankoulutuksen käytännöt ovat enemmän riippuvaisia yliopiston työskentelyaikataulusta, metodiopetuksesta ja ohjausmalleista kuin koulutodellisuudesta. He kritisoiivat opettajan ajattelun tutkimustraditiota siitä, että se on kohdistunut useimmiten ala-asteen opettajiin ja kokeneisiin opettajiin, ja että tutkimus on ollut kapea-alaista eikä ole tavoittanut oleellista yhteyttä opettajan ajattelun ja toiminnan ja oppilaiden oppimisen välillä. He kaipaavat pitkäaikais- tutkimusta, joka paljastaisi, miten opettajan suunnittelu, vuorovaikutusajattelu, päätöksenteko ja implisiittiset teoriat ja uskomukset kehittyvät ajan myötä.

Weinstein (1998, 153-163) tutki opettajaopiskelijoiden (tutkimusjoukko koostui 141 opiskelijasta) käsityksiä opettajan välittämisestä (caring) ja järjestyksenpidosta (order). Opiskelijat näkivät ne erillisinä (järjestys saavutetaan johtamistoimenpitein, kuten sopimalla säännöistä, ja huolehtimista on hoivaaminen, halu kuunnella). Järjestyksen ylläpitoon kuuluvat säännöt, menettelytavat, kuri ja auktoriteettikysymykset. Välittämistä on kiinnostuksen osoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen, empatian osoittaminen, oppilaiden kohteileminen kunnioittavasti ja ymmärtäminen. Järjestys saavutetaan opiskelijoiden mielestä pikemminkin johtamistoimenpitein kuin pedagogiikan ja ihmissuhteiden (interpersonal relationships) avulla. Eroja löytyi eri opettajaksi opiskelevia ryhmittelemällä. Yläasteen opettajiksi opiskelevat painottivat enemmän pedagogiikan merkitystä huolehtimisesta ja järjestyksestä puhuttaessa, kun taas luokanopettajiksi opiskelevat painottivat heitä enemmän henkilösuhteisiin ja johtamiseen liittyviä strategioita.

Weinsteinin mielestä opettajankouluttajien tulisikin auttaa tulevia opettajia luomaan monipuolisempi ja laajempi käsitys sekä huolenpidosta että järjestyksen ylläpitämisestä koulussa. Tulevien opettajien olisi tärkeä ymmärtää se, miten positiiviset henkilöiden väliset suhteet ja hyvin organisoitu opetus edistävät järjestystä. Heidän tulisi myös oivaltaa, että huolenpito ja välittäminen opetuksessa luo turvallisia ja tuotteliaita opiskeluryhmiä. Oppilaiden mielestä nimittäin huolenpito sisältää huolehtimisen oppimisesta, opetussuunnitelmasta ja oppijayhteisöstä ja opettajan tärkein tehtävä on auttaa oppilasta selviämään tehtävistään. Myös Joram ja Gabriele (1998, 175-191) tähdentävät tutkimuksessaan luokan hallinnan ja opetuksen suunnittelun yhteyttä. Heidän mielestään olisi tärkeätä, että tulevat opettajat tutkisivat kriittisesti omia uskomuksiaan oppimisesta ja opettamisesta. Erityisesti intuitiiviset käsitykset ovat melko pysyviä, koska ne saavat vahvistusta arkikäytännöistä, sillä oppilaiden oppiminen tai oppimisen syvyys ja taso ei ole havaittavissa, vaikka kaikki päältä päin katsoen näyttäisivätkin oppivan jollakin tietyllä menetelmällä.

Kaikilla tulevilla opettajilla on hyvin kehittyneitä henkilökohtaisia uskomuksia opettamisesta ja oppimisesta ennen opiskelunsa aloittamista. Nämä uskomukset pohjautuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin ja kulttuurisiin uskomuksiin ja ne voivat olla hyvin kestäviä. Tällä on merkitystä sen tähden, että nykyinen oppimiskäsitys pohjaa ajatukselle, että aikaisempi tieto ja uskomukset vaikuttavat uuden tiedon

konstruointiin. (Joram & Gabriele 1998, 175.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija on aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 1999b, 37-38.) Mutta toisaalta hän on myös uskomustensa ja kokemustensa vanki. Vanha tieto ja uskomukset suuntaavat uuden oppimista, samoin reaali maailma (esim. Puolimatka 2002).

Lahdes (1997, 59-60) viittaa Carrin ja Kemmisin (1986) ja Kansanen (1993) sekä Niemen (1992) tutkimuksiin opettajan didaktisen tasoajattelun kehittämisestä. Alimmalla eli toimintatasolla opettaja tekee ratkaisuja paljolti tilannekohtaisesti opetuksen perustietojensa varassa. Seuraava taso antaa mahdollisuuden tarkastella toimintatason tapahtumia teoreettisten käsitteiden ja mallien tukemana, mikä edellyttää jo sekä opetusainekohtaista että kasvatustieteellistä aineenhallintaa. Metatasolla tarkastellaan edellisen tason ratkaisuja, laaditaan synteesejä ja pohditaan perusteita. Kasvatuksen arvokysymykset ja käytännöllinen etiikka ovat Lahdeksen mukaan keskeisiä asioita. Opettajan eteneminen toimintatasosta ylempiin tasoihin merkitsee samalla hänen toimintaperustansa tieteistymistä. Päästessään ylempiin ajattelun tasoihin opettajalla on pohdiskeltua, sisäistynyttä teorian tietoa, jolle on ominaista laaja-alaisuus ja pelkistyminen keskeisiin tekijöihin, ja jonka ytimenä on omakohtainen kasvatustieteellinen näkemys pedagogisine ihmiskuvineen. Tällaisen tiedon rakentaminen on Lahdeksen mukaan tällä hetkellä opettajankoulutuksen ja myös tutkiva opettaja -vision ydinkysymyksiä.

Kansanen (1996, 49-50) on edelleen kehittänyt opettajan pedagogisen ajattelun tasomallia, jossa hän jakaa opettajan pedagogisen ajattelun kolmelle eri tasolle. Toimintatasolla opetusprosessi etenee toisiaan seuraavissa sykleissä, jotka koostuvat opetuksen preinteraktiivisesta (suunnittelu), interaktiivisesta (toteutus) ja postinteraktiivisesta (arviointi) vaiheesta. Toinen ajattelutaso muodostaa mahdollisen metateorian kehukset. Tällöin erilaisia objektiteorioita voidaan yhdistellä ja analysoida tarkoituksena rakentaa uusi ja abstraktimpi kokonaisuus. Objektiteoriat tarkastelevat toimintatasoa rakentaen malleja ja kokonaisuuksia kyseessä olevasta ilmiöstä. Uusikylä ja Atjonen (2000, 186) toteavat Kansaseen viitaten, että metateoreettiseen pohdintaan pääseminen edellyttää etenkin opettajien peruskoulutuksen kasvatustieteellisiltä opinnoilta syvyyttä sekä sisältöjen että menetelmien suhteen ja arvelevat, että metateorian taso jää myöhemminkin saavuttamatta, jos sitä ei opettajankoulutuksessa ole tavoiteltu.

Kansanen (1996, 46) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Se on tietoista ja tiedostamatonta. Riippuu siis uskomusjärjestelmästä, kuinka opettajat perustelevat päätöksiään. Uskomusjärjestelmä on näin ollen Kansanen mielestä opettajan ammattitaidon peruspilari. Kansanen jakaa uskomusjärjestelmän intuitiivisiin perusteisiin ja rationaalisiin perusteisiin (ks. myös Räihä 2000 ja opettajan työn myytit).

Eraut (1997, 2) määrittelee *ammattillisen tietämyksen* (professional knowledge) sekä väljästi että pragmaattisesti toteamalla sen olevan professionaalien tietoa, joka auttaa heitä selviytymään ammatin vaatimista tehtävistä, rooleista ja velvollisuuksista korkeatasoisesti. Ammatillisen tiedon laajuus merkitsee Erautin (1997, 4) mukaan

sitä, että suuri osa siitä on hankittu ilman opettajankouluttajien myötävaikutusta, jopa varsinaisen koulutuksenkin aikana. Osa tiedosta on hankittu ennen koulutukseen tuloa, kun opiskelijat ovat omaksuneet käsitteitä tulkita ihmisiä ja ymmärtää maailmaa. Osa tiedosta on täsmällistä koulutietoa ja osa sanatonta tietoa (tacit knowledge). Aineenhallintatietoa hankitaan opettajankoulutuksen aikana ja tietoa, joka on ainakin osittain sanatonta, omaksutaan opetusharjoittelussa. Tätä tietoa ovat luokkahuonetieto ja tilannetieto (situational knowledge). Eraut (1997, 11) käyttääkin mieluummin termiä prosessitieto puhuessaan ammatillisesta tiedosta. Hän perustelee sitä sillä, että prosessit ovat ammattityön ytimessä ja näiden prosessien laatu määrittää ammatillista suoriutumista, vaikkakin propositionaalinen tieto on siihen myös kietoutuneena. (Ks. myös Ryle 1966, 28.)

Silkela ja Väisänen (1997) ovat tutkineet Savonlinnan luokanopettajan koulutusohjelman syksyllä 1992 (n=67) aloittaneiden opiskelijoiden oppimiskäsityksien muuttumista koulutuksen aikana esseiden ja teemahaastattelujan avulla. Oppimiskäsityksellä he tarkoittavat oppijalla olevaa käsitystä tai henkilökohtaista teoriaa siitä, mitä oppiminen on, ja millaisia periaatteita siihen sisältyy. Aineistosta ilmeni, että oppimisen kohteina olivat ensimmäisen ja toisen (1. ja 2. opiskeluvuosi) teemahaastattelukierroksen mainintojen mukaan *uudet tiedot, asiat, tietorakenteet, käsitykset ja informaatio sekä tiedot ja taidot*. Neljännessä ja viidennessä teemahaastattelussa (3. ja 4. opintovuosi) oppimisen kohteina olivat edellisten lisäksi *tunteet ja asenteet, emootiot, käytäntö, teoria ja konteksti, vanhat näkemykset, ajatukset ja oma käyttäytyminen*. Opintojen edetessä vastauksista alkoi löytyä opintokokemusten ja elämäkokemusten muovaama käsitys oppimisesta aktiivisena ja kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyvänä prosessina. Oppiminen nähtiin monisyisenä tapahtumana, johon vaikuttavat myös tunteet ja motivaatio. 3. ja 4. opintovuoden vastauksissa irtaannuttiin kouluoppimisen kontekstista. Tutkijoiden mukaan oppimiskäsitykset siis täsmentyivät ja jäsenyivät opintojen edetessä. Epämääräiset maininnat oppimisesta prosessina ja ahaa-elämyksinä jäivät viimeisellä haastattelukierroksella pois. Neljännessä teemahaastattelukierroksella tuli esille omaan kasvuun ja näkemykseen liittyviä mainintoja, joissa oppiminen nähtiin persoonallisen kasvun ja maailmankuvan kehittymisen välineenä. Tahvanainen (2001, 317) vertaa Silkelän ja Väisänen tutkimusta omaan ammatillista opettajankoulutusta käsittelevään tutkimukseensa ja toteaa, että luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskäsitykset edustavat selvästi passiivisempää ja perinteisempää oppimiskäsitystä kuin ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkemykset.

Risto Patrikainen tutki väitöskirjassaan 14:ää luokanopettajaa Pohjois-Karjalan läänistä tammi-toukokuussa 1994 (Patrikainen 1997). Hän hahmotteli opettajuuden profiilit neljään eri abstraktiin luokkaan: 1. opetuksen suorittaja, 2. tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3. oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä 4. kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Tutkimustulosten mukaan opettajuus on monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet - ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys - ovat yhteen kietoutuneina. Suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POP-94) määriteltyyn opettajuuteen eri opettajat olivat eri vaiheessa ammatillisessa kehittyneisyydessään, joka näytti kulkevan objektivistis-behavioristisesta kognitivistis-konstruktivistiseen näkemykseen. Tällöin kognitivistis-konstruktivistinen ajattelu sisälsi myös objektivistis-behavioristisen pedagogisen ajattelun hallinnan. Opettajuus kehittyy hänen mukaansa dimensionaalisesti ajatellen siten, että ensin tapahtuu kypsyminen ihmiskäsityksen

eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän liittyy myös oivallus tiedon käytön/prosessoinnin ja opetusmenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Tämän oivalluksen jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua refleктоivaksi, metakognitioitaan käyttäväksi, oman ajattelun ja toiminnan haltijaksi, ”metaopettajaksi”. (Patrikainen 1997, 242, 255-256.)

Maarit Martti (1996) on väitöskirjassaan tutkinut teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opiskelijoiden ajattelua ja merkitysrakenteiden kehittymistä. Hän toteaa (emt., 63, 153-154, 167), että opettaja käyttää omaksumaansa tietoa oman ajattelunsa materiaalina. Tästä johtuen opettamista ja oppimista ohjaavan tiedon tulee olla jäsenneiltyä ja selkeää, jotta tieto on yhdistettävissä tilanteista tehtyihin havaintoihin. Martin tutkimuksen kohteena olivat uusien opettajien henkilökohtaiset ennakkokäsitykset opetuksen päämääristä, hyvästä opettajasta, oppimisesta ja yksilöllisistä eroista oppimisessa. Ennakkokäsitykset ovat hänen mukaansa opettajan pedagogisia merkitysrakenteita. Tulokset osoittivat, että opettajien ennakkokäsityksillä on keskeinen rooli opettajankoulutuskurssin sisällön omaksumisessa (vrt. myös edellä Joram & Gabriele). Tulokset osoittivat myös käsitysten pysyvyyden ja muuttumattomuuden. Esimerkiksi käsitykset hyvästä opettajasta ja oppijoiden yksilöllisistä eroista oppimisessa säilyivät lähes muuttumattomina koko koulutuksen ajan. Selvimmin muutosta tapahtui käsityksissä opetuksen päämääristä. Muuttumisen sijasta uusi opettaja yrittää Martin mukaan etsiä vahvistusta aiemmin muodostamilleen merkitysrakenteille. Jotta ammatillinen kasvu opettajassa tapahtuisi, hänen täytyisi kuitenkin muuttaa ja rakentaa uudestaan aiemmin omaksumiaan merkitysrakenteita. Aloittelevalta opettajalta puuttuu lisäksi selkeä käsitys itsestään opettajana ja hänen oppijatuntemuksensa ja menetelmätietoutensakin on puutteellista. Näillä alueilla ei olisi kyse muuttamisesta, koska tietämystä ei ole, vaan uusien tietorakenteiden syntyisestä. Merkitysrakenteiden muuttumista tapahtuu, kun uusi tieto kyseenalaistaa vanhan. Tässä prosessissa reflektiiviset taidot ja kriittinen reflektiivisyys ovat tarpeen, sikäli kun siihen itse voi vaikuttaa.

Hollantilaiset Onno de Jong ja Fred Brinkraan (1999, 8) esittävät huolensa ja pessimistisen näkemyksen siitä, että opettajankoulutustutkimus ei ole heidän näkemyksensä mukaan kyennyt tuottamaan opettajankoulutuksen todellisuuteen sovellettavaa tietoa. Ongelman ratkaisemiseksi he ehdottavat mm. opettajankoulutuksen ydinongelmien ja -vaikeuksien ja niiden syiden kartoittamista ja selvittämistä sekä jatkuvaa systemaattista uusien opettajankoulutuksen lähestymistapojen ja strategioiden tuloksellisuuden arviointia. Opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimusta opettajankoulutuksessa on syytä jatkaa, jotta saadaan kriteereitä sille, miten kehittää opettajankoulutusta.

#### 4.2.1 Opettajaksi kehittyminen reflektion avulla

Sinikka Ojanen (1996, 51-61) on koonnut eri tutkijoiden näkemyksiä reflektion käsitteestä opettajankoulutuksessa. Itse hän sanoo ymmärtävänsä reflektiivisellä praktiikalla ammatillisen kehitysprosessin strategiaa eli keinoa muuttua tai muuttaa käyttäytymistään ja siten parantaa suorituksensa laatua. Leino ja Leino (1997, 78) luonnehtivat refleктоimisen tarkoittavan yksinkertaisesti opettajan omaan työhönsä kohdistamaa itsearviointia. He eivät aseta itsearvioinnin laadulle ja tavalle mitään erityisiä kriteereitä, jolloin reflektion todellinen merkitys jää epäselväksi. Turuselle (1999, 123) reflektio on oman toiminnan perusteiden tutkimista ja tiedostamista. Reflektio on tietoisuutta ja tietoisuuden muodostamista, opetustyössä nimenomaan pedagogisen tietoisuuden kehittämistä. Mezirow (1995, 8) käsittää reflektion omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Richert (1991) on sitä mieltä, että reflektio on hyvän opettamisen ydintä. Kuten jo Dewey (1933) muistutti, niin reflektio mahdollistaa opettajan tarkoituksellisen toiminnan. Se tekee opettajan työstä pikemminkin älyllisen kuin rutiinitehtävän. Opettajan työn loputon kompleksisuus tekee sen, että heidän on hallittava lukematon määrä tietämystä eri alueilta. Heidän täytyy myös tietää miten yhdistellä ja käyttää tietojaan vaativissa ja muuttuvissa olosuhteissa. Heidän on osattava toimia ottaen huomioon tavoitteet, päämäärät ja mahdolliset valintojensa seuraukset. (Richert 1991, 131.)

Opettajan täytyy tuntea itsensä, mutta erityisesti hänen täytyy tuntea oppilaansa -keitä he ovat, mitä he ajattelevat, mistä he tulevat. Lisäksi hänen on tunnettava opettamansa alueen ajattelutavat, teemat, käsitteet ja miten ne ovat keskenään ja toisiinsa tiedonaloihin yhteydessä. Aineenhallinnan lisäksi opettajan on osattava opettaa ja tunnettava opetussuunnitelma. Yhtä tärkeää on kuitenkin tuntea työn lainsäädännölliset, moraaliset ja eettiset ulottuvuudet. (Richert 1991, 132.) Ne muodostavat pitkälti opettajan työhön liittyvän reflektiokehikon, minkä puitteissa ja mitä vasten omaa työtä tarkastellaan. Calderhead ja Shorrock (1997, 17) ovat kuitenkin sitä mieltä, että opettajien reflektion tukeminen ei aina ole välttämättä helppoa, koska koulutyössä vaaditaan pikemminkin spontaania toimintaa kuin reflektiota ja evaluaatiota.

Himberg (1996, 55-56) toteaa, että oman toiminnan muuttaminen edellyttää aina itsereflektiota: omien tavoitteiden ja tunteiden tarkastelua. Yksilö tarkastelee ja tulkitsee omaa toimintaansa ikään kuin ulkopuolelta käsin. Itsereflektointi on usein vaikeaa. Se on jopa ahdistavaa silloin, kun onnistuu tavoittamaan minäkäsityksensä suojamekanismeja. Itsetiedostusta harjoittava oppii kuitenkin vähitellen tunnistamaan ajatuksiaan ja niitä tunteita, joita ahdistavat ajatukset saavat aikaan. Tämän seurauksena hän oppii myös paremmin hallitsemaan tunteitaan. Persoonallisuuden syvimmät rakenteet ovat kuitenkin varsin pysyviä eivätkä aina muutettavissa.

Todellisen muutos- ja ongelmanratkaisutyön lähtökohtana on yksilön tai ryhmän halu tutkia ja ymmärtää itseään, työtään ja tapaansa tehdä työtä sekä omaa osuuttaan erilaisissa ongelmatilanteissa. Valmius tutkia itseään ”itsen ulkopuolelta” ja ymmärtää

omien toimintojen mieltä ja merkitystä on viime aikoina tullut yleisesti tarkastelunäkökulmaksi sekä psykologian ja kasvatuksen että esimerkiksi kulttuuriantropologian piirissä. Itsereflektio tarkoittaa sellaista psyykkistä toimintaa, jossa ihminen tai koko yhteisö ottaa tarkasteltavakseen jonkin puolen itsestään ja toiminnastaan. Yksilöiden, yhteisöjen ja kokonaisten kulttuurien pitäisi yhä paremmin kyetä ymmärtämään - refleктоimaan - omaa toimintaansa ja sen motiiveja suhteessa johonkin laajempaan yhteisölliseen, organisatoriseen tai kulttuuriseen kokonaisuuteen. (Hämäläinen & Sava 1989, 122.) Reflektiotoiminnan tuloksena parhaimmillaan opettaja saavuttaa sellaisen käsitteellisen ja itseohjautuvuuden ja riippumattomuuden tason, että ulkoapäin tapahtuva ohjaaminen käy tarpeettomaksi (ks. esim. Grimmett 1999, 103)

Reflektion merkityksen korostaminen sulkee usein keskustelusta pois muun opettajan osaamisen. Korthagenin mielestä aloittelevalla opettajalla sekä tekniset että reflektiiviset taidot ovat tärkeitä, eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia. Teknisten taitojen hallintaa voidaan jopa pitää edellytyksenä reflektiolle, koska niiden hallinta tekee mahdolliseksi analysoida opetusta ja estää sellaiset johtopäätökset, että reflektio on epäkäytännöllistä eikä siitä ole hyötyä koulun päivittäisessä toiminnassa. Toisaalta reflektio on taas edellytys sille, että opettaja tulee tietoiseksi osaamisensa puutteista ja motivoituu ammattitaitoaan parantamaan. Korthagenin määrittely reflektiolle on, että se on ”mentaalinen prosessi, joka jäsentää (structuring) ja uudelleenjäsentää (restructuring) kokemusta, ongelmaa tai olemassa olevaa tietoa tai ymmärrystä”. (Korthagen 1999, 192-193.)

Koska opettaminen on tilanteeseen sidottua, on välttämätöntä, että opettajat osaavat ”lukea” tilanteita oppiakseen kokemuksistaan niin, että kykenevät toimimaan muuttuvissa olosuhteissa. Jokainen tilanne, jonka opettaja kohtaa, tapahtuu ajallisesti eri aikaan, oppilaiden tilanne on erilainen samoin toiminnan tarkoitus. (Richert 1991, 132.) Tällöin reflektiiviset taidot ovat jo jokapäiväisen työstä selviytymisenkin kannalta välttämättömiä. Kyse on tällöin tämän tutkimuksen jäsentävän mallin kuvauksessa käytetystä jatkuvasta tilannereflektiosta, joka voi olla osana syvälleikävämpää kehitymisreflektiota. Tilanteissa vahvasti läsnä oleminen ja johtopäätösten tekeminen edesauttaa kehittymistä.

Konstruktivistisessä lähestymistavassa tavoite ei voi olla ennalta tarkasti määrätty, vaan sille varataan väljyyttä ja tulkintaa niin, että se sallii myös opiskelijoiden omien lähtökohtien huomioon ottamisen alusta alkaen (Leino & Leino 1997, 80). Omaa opettajaksi opiskelussakin on nimenomaan valintojen tekeminen, oman oppimisen sääntely, itsen tuntemus ja itseohjailu. Vuorovaikutteinen reflektio toimii tällöin kehittymisen palveluksessa, mahdollistaen itsen näkemisen ja havaitsemisen toiseuden kautta. Toiseus toimii ikään kuin paljastavana peilinä, jolloin kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Åhlberg (1996, 97) tarkastelee konstruktivismiin eri päämuotoja luonnehtivia piirteitä lisäten niihin tieteellisen konstruktivismiin. Hän toteaa, että kaikille konstruktivismiin muodoille on ominaista oppijan oppimisprosessin korostaminen. Oppija liittyy mielessään uutta opittavaa tietoa aikaisempaan tietoonsa konstruoiden uusia käsiterakenteita. Tieteellisen konstruktivismiin ydin on hänen mukaansa konstruoitujen käsitysten perusteiden jatkuva etsiminen ja kaikkien käsitysten jatkuva testaus. Tieteellisessä koulutuksessa yksi reflektion muoto tulisi olla juuri tieteelliseen

konstruktivismiin pohjaava. Tämä pätee erityisesti opettajankoulutukseen, jossa merkittävä opiskelun kohde on oman persoonan kautta toimimisen lisäksi sekä oman että oppilaiden ajattelun jatkuva tutkiminen. Tämä kaikki vaatii hallittua ja tietoista toiminnan ohjausta ja rationaalista perusteiden pohdintaa, kykyä nähdä oma toiminta osana suurempaa kokonaisuutta ja kykyä ohjailla ja suunnata sitä tavoitteellisesti, kriittisesti ja rationaalisesti kestävästi.

Reflektion avulla on Schönin (1991, 38-40) mukaan mahdollista laajentaa ja monipuolistaa ymmärtämystään, toimintansa strategioita ja ongelmien rajaamista. Ohjaajan tehtävä on reflektiivisen keskustelun ylläpitäminen siten, että opiskelijan on mahdollista kehittää ja testata uusia tapoja ymmärtää toimintaa, jossa totut menettelytavat ja ajattelu eivät enää toimi. Reflektion apuna voi olla myös vertaisryhmä tai kokemus joltakin muulta elämänalueelta (emt., 38). Reflektio voi Schönin (1991, 31) mukaan olla myös metaforista keskustelua tilanteen eri tekijöiden välillä, jos kyseessä on jonkin asian tekeminen (musiikin tuottaminen, taideteos) tai esim. keskustelu. Se on silloin lähinnä reaktiivista toimintaa toisen toiminnolle. Välttämättä tälle tapahtumiselle ei ole aina kielellistä ilmaisua (ns. tacit knowledge). Reflektio voi päättyä myös kommunikoinnin kohtaamattomuuteen (miscommunication) ohjaajan ja ohjattavan välillä (emt., 154-155). Tällöin opiskelija voi mukautua ohjaajan tahtoon ja tehdä niin kuin olettaa tämän haluavan, tai opiskelija voi miellyttääkseen ylioppia (overlearn) halutut asiat, jolloin toiminnasta tulee jäykkää ja mekaanista. Tässä suhteessa koko instituution konteksti onkin erittäin tärkeä, kun halutaan luoda ja toteuttaa reflektiivistä käytäntöä. Opiskelijan reflektion onnistumiselle on välttämätöntä ohjaajan oma kyky reflektoida, rohkaista ohjattavan reflektiota ja olla osallisena oppimisdialogissa (emt., 168).

### **4.3 Opettajan sosiaalistuminen, rooli ja ammatillinen identiteetti**

Suomalaisessa yhteiskunnassa on tähän asti totuttu siihen, että tärkeä osa identiteetin muodostumisessa on työllä ja ammatilla (Stensström 1993, 39). Työ liittyy ihmisen yhteiskuntaan ja se toimintaan. Identiteetti on ammatillisen kasvun ja kehityksen keskeisiä ilmiöitä. Identiteetti-käsitteen lähes synonyyminä käytetään minäkäsitystä, itsetuntoa ym. Stensström (1993, 31) käyttää tarkoituksellisesti käsitettä ammatillinen identiteetti eikä ammatti-identiteetti. Hän näkee ammatillisen identiteetin laajempaan käsitteeseen kuin ammatti-identiteetti. Hän myös pohtii ammatillisen identiteetin muodostumista koulutuksen aikana ja näkee, että ammatti-identiteetti implisiittisesti sisältää ajatuksen, että kyseessä on enemmänkin työelämässä muotoutuva identiteetti.

Kun henkilöllä on ammatillinen identiteetti, hän tuntee itsensä henkilöksi, jolla on ammatin vaatimat taidot ja vastuu ja joka on tietoinen resursseistaan, mutta myös omista rajoituksistaan. Se sisältää myös sen, että henkilö pyrkii kehittämään taitojaan ja ominaisuuksiaan sekä samaistumaan oman ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Ammatillinen identiteetti kehittyy sosialisoinnin kautta. Tämä edellyttää, että yksilö voi nähdä itsensä osana yhteisöä ja yhteistä työprosessia. (Stensström 1993, 38.) Ammatillista identiteettiä voi kutsua myös ns. statusidentiteetiksi (vrt. esim. Vuorinen 1998). Ihminen omaa ammattinsa kautta sen tuoman statuksen.

Monissa tehtävissä ammatilliseen identiteettiin kuuluu tietynlainen rooli-käyttäytyminen, joka myös vaikuttaa toimintatapoihin. Asiantuntijan työ edellyttää



normaalia enemmän koko persoonallisuuden likoon panemista. (Sipilä 1991, 54.) Tällöin identiteetin selkeys ja varmuus helpottavat työn tekemistä, päätöksentekoa ja pulmatilanteista selviytymistä, koska energiaa ei kulu minuuden ongelmiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita identiteetin jäykkyyttä ja muuttumattomuutta, vaan joustavuutta ja muuntautumiskykyä. Kauppila ja Tuomainen (1996, 196) jopa määrittelevät opettajuuden sosialisointia kautta. Opettajuuden katsotaan syntyvän elinikäisessä sosialisointiprosessissa koulutuksen ja kokemusten vuorovaikutuksen tuloksena.

Kari (1996, 46, 57) käyttää suomalaisia opettajankoulutuksen uudistuspyrkimyksiä kuvattaessaan kokoavana käsitteenä opettajan ammatti-identiteetin käsitettä, joka hänen mukaansa merkitsee yksityisen ammatinharjoittajan - profession haltijan - kannalta samaistumista tai sosiaalistumista omaan ammattiryhmäänsä, eli sitä kuka hän on opettajan ammatin edustajana, ja mitä hän saa tässä ammatissa aikaan. Käsitteellä Kari tarkoittaa lähinnä opettajan ammatillista itsensä havaitsemista. Karin Jyväskylässä saamat tutkimustulokset havainnollistavat hänen mukaansa selkeästi sitä kansainvälisessä opettajatutkimuksessa usein esille tullutta seikkaa, että opetuksen laatu ei riipu niinkään opetusmetodisista valmiuksista, vaan opettajapersoonallisuudesta. (Kari 1996, 52.)

Samalla tavoin kuin nuoren ihmisen identiteetin kehittymiseen liittyy samaistuminen ja ihanteellisuus, (ks. Vuorinen 1998, 215-220) voidaan olettaa, että myös ammatillisen identiteetin kehittyminen toimii samojen sosiaalisten perusprosessien kautta. Tulevaa ammattia tarkastellaan ihanteellisten ja hyvinä pidettyjen ammatin harjoittajien kautta. Toisaalta myös negatiiviset esimerkit ja omat huonot kokemukset muovaavat käsityksiä.

#### **4.3.1 Ammattiin sosiaalistuminen**

Berger ja Luckmann (1966, 91-92) puhuvat rooleista toimijayhteisöissä tapahtuvan objektivoidun tietovarannon viitekehityksessä. Roolit ovat tällaisessa viitekehityksessä vakiinnutettuja toimijatyyppejä. Esittämällä rooleja yksilö osallistuu sosiaalisen maailman rakentamiseen. Näiden roolien sisäistämisen kautta sosiaalisesta maailmasta tulee hänelle subjektiivisesti todellinen. Sosiaalisessa tietovarannossa on roolisuoritusten vakiomalleja, jotka ovat kaikkien yhteisön jäsenten tiedossa, ja välttämättä niiden tiedossa, jotka ovat näiden roolien potentiaalisia esittäjiä. Jokaista roolin esittäjää voidaan pitää vastuullisena pitäytymisestä roolinsa suoritukseen, joita voidaan opettaa osana institutionaalista traditiota ja käyttää kunkin yksilösuorittajan pätevyyden kontrolloimiseen. Opettajan rooli on kaikkien yhteisön jäsenten tunnistama toimijatyyppejä. Opettajan roolin suorituskriteerit ovat kontrolloidut kuin monessa muussa tehtävässä.

Opettajaksi opiskelua voidaan Korpisen (1995a, 141) mukaan kuvata kokonaisvaltaisena kasvuprosessina, jossa muokkautuu nuoren ihmisen koko persoonallisuus ja minäkäsitys. Itse asiassa jo ammatinvalintaa voi pitää yksilön minäkäsityksen kannalta hänen persoonallisten taipumustensa toteuttamispyrkimyksenä. Korpinen toteaa, että opettajankoulutusvaihe voidaan nähdä sosialisointiprosessina, jonka aikana yksilö pyritään siirtämään siihen ammattikulttuuriin, jota opettajan ammatti edellyttää. Yksilölle, eli opettajaksi opiskelevalle, annetaan ihanteita, tavoitteita, rooli-odotuksia ja tehtäviä, joihin hänen tulisi pyrkiä harjaantumaan ja jotka hänen

tulisi hallita ja omaksua. Koulutusohjelma opinto-oppaineen ilmaisee kirjallisesti jotakin niistä tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä, joihin koulutuksessa tietoisesti pyritään. Toisaalta yksilö joutuu jatkuvasti valitsemaan, millaisia asioita hän haluaa opiskella, millaisia opettajan rooleja ja tehtäviä varten hän hankkii kokemuksia, mitä hän sisäistää ja mihin hän sitoutuu opettajan työssään. (Korpinen 1995a, 141.)

On myös esitetty näkemyksiä, että ammatillisessa socialisaatiossa yksilö muuntaa aktiivisesti rooliaan. Zeichner ja Gore (1990, 343) ovatkin sitä mieltä, että yleisesti käytetty määrittely opettajan ammattiin sosiaalistumisesta, joka lyhyesti on sitä, että yksilöstä tulee opettajayhteisön toimiva jäsen, on ilmaistu liian kapea-alaisesti. He haluavat nähdä socialisaation enemmänkin jännitteisenä vuorovaikutuksena ja tulkintatyönä kuin ammatin sisäistämisenä. He edustavat kriittistä näkemystä ja painottavat socialisaatioprosessissa esiintyviä vastakkaisuuksia ja vastavuoroisuutta, jolloin socialisaatio on sekä kollektiivista että individuaalista ja sijoittuu laajempaan institutionaaliseen, yhteiskunnan, kulttuurin ja historian kontekstiin. Myös Niikko (1998, 89) painottaa sitä, että opettajan kehittymistä tulee tarkastella myös opettajan ja yhteisön ja yhteiskunnan välisenä vuorovaikutustapahtumana, jolloin painottuu opettajan kehitys ja tehtävä ympäristö- ja kulttuurikontekstissa. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu aina jossakin organisaatiossa ja yhteiskunnassa, joiden kehittyneisyysasteesta opettajan yksilöllinen ja yhteisöllinen kehittyminen on riippuvainen ja joita opettaja kehittymisensä kautta uusintaa ja uudistaa. Opettaja toimii omasta positiostaan ja roolistaan käsin.

Vaikka ihminen ei voikaan muuttaa perusolemustaan, hän on kuitenkin paljolti sitä, mitä hän ajattelee olevansa. Yksilön käsitys itsestä muokkaa ratkaisevasti sitä, kuka hän on ja kuka hänestä tulee. Se maailmankatsomus, käsitejärjestelmä tai kulttuurinen merkitysjärjestelmä, jonka avulla ihminen ajattelee itseään, määrää paljolti sen, mitä puolia hän löytää itsestään. Ihmisen on vaikea tunnistaa itsessään sellaisia piirteitä, joita varten hänellä ei ole käsitteitä. Sikäli kuin tietystä maailmankatsomuksesta tai kulttuurisesta merkitysjärjestelmästä tulee ihmisen itsemäärittelyn lähde, se muokkaa ihmisen elämää ohjaamalla hänen käsityksiään siitä, mitä hän uskoo voivansa tehdä. (Puolimatka 2002, 369-370.) Opettajuus määrittyy sekä sisäsyntyisenä prosessina että siinä diskurssissa, mitä opettajankoulutuksessa käydään. Opiskelija tarkastelee itseään sen käsite- ja merkitysjärjestelmän kautta, mitä opettajankoulutus ja opettajuus edustaa.

### **4.3.2 Opettajan rooli**

Väri (2000, 136) tarkastelee opettajuutta rooliperustaisena suhteena. Opettajan rooli ja sen edellyttämä toiminta ja käyttäytyminen ovat vaihdelleet huomattavasti ammatin historiassa. Roolin keskeisiä säätelijöitä ovat olleet koulutus, auktoriteetin käytön tapa, yhteiskunnallinen status, tietäminen ja opettaminen työnä, kouluympäristö ja annettu tehtävä yhteiskunnassa sekä teknologian kehitys. Roolissa toimija on ilmentänyt rooliaan elämäntavoillaan, pukeutumisellaan, puheellaan, sosiaalisilla kontakteillaan ja suhtautumistavoillaan. Ehkä merkittävin tämän hetken piirre on opettajan roolin ”inhimillistyminen”, auktoriteettiasemasta luopuminen ja tehtävän mieltäminen palvelutehtäväksi, joka kuitenkin edellyttää erikoistietoa, jolloin asiantuntijuus on keskeistä.

Kansanen (1998, 162) pohtii opettajan roolia tutkijan roolin kannalta. Hänen mukaansa kasvatuksessa on lähes aina kysymys kasvattajan sopeutumisesta opetussuunnitelman opillisiin ehtoihin. Se taas, jolla on valta tässä prosessissa, puhuu sitouttamisesta. Sitoutuminen puolestaan edellyttää hyväksymistä ja kyseisen opin omaksumista ja lopulta sisäistämistä. Sitoutuminen on kuitenkin selvässä ristiriidassa kriittisyyden kanssa. Opetussuunnitelman sisällä kriittisyys on mahdollista, mutta opetussuunnitelma elää suljetussa systeemissä. Kasvatustieteilijä taas voi tarkastella oppijärjestelmää suhteellisen ulkopuolisena. Pohdittavaksi jää edelleen se, voiko opettaja olla myös kasvatustieteen tutkija omaa opettajan rooliaan toteuttaessaan. Tutkiva opettaja -ajattelu puoltaa tällaista näkemystä. Toisaalta, miksi näiden roolien pitäisi olla päällekkäisiä, ne voivat yhtä hyvin olla rinnakkaisia, sillä tieteellinen tutkimus on näkökulmaltaan kuitenkin tavallista arkitoimintaa systemaattisempaa ja pohtivampaa, eikä sitä voi tehdä jonkin muun toiminnan ohessa tai aikana.

Lapsen näkökulmasta opettaja on auktoriteetti riippumatta siitä, miten hän itse mieluiten roolinsa näkee. Jos hän ei ole ihailua herättävä auktoriteetti, silloin hän on pelkästään kontrollin käyttäjä. Lapsi kuitenkin etsii elämänsä tärkeistä ihmisistä ihailtavia ominaisuuksia; se antaa hänelle turvallisuudentunnetta. Opettajalla taas olisi mahdollisuus ottaa tietoisesti auktoriteettiasema - positiivisessa mielessä - käyttöönsä ja käyttää sitä kasvatuksen pohjana, koska lapsella on luontainen halu miellyttää samaistumiskohdettaan ja noudattaa tämän toiveita. (Keltikangas-Järvinen 1994, 203.) Usein esitetään, että uusi koululainsäädäntö, joka on vähentänyt opettajan rankaisuvalltaa, on vienyt häneltä auktoriteetin. Auktoriteettiasemaa ei kuitenkaan voi ihmiselle ulkopuolelta antaa eikä asetuksin turvata. Se perustuu opettajan omaan persoonallisuuteen ja siihen, mitä tunteita hän herättää oppilaassa. Sitä ei voi määräyksiin tuoda eikä viedä. Ja koska opettajalla joka tapauksessa on tietty asema, on lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta tärkeää, miten tätä asemaa käytetään. Opettajalla on suuret mahdollisuudet tukea oppilaan kehitystä omilla persoonallisilla ominaisuuksillaan, ei vain opetustaidoillaan. Oppilaan itsetunnolle on esimerkiksi erityistä merkitystä sillä, miten opettaja katsoo olevansa vastuussa tekemistään erehdyksistä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 203-204.) Opettaja on aikuisen malli.

Opettajan roolinottoa ja roolinsa kautta toimimista säätelevät monet tekijät. Merenheimon (1995, 19) mukaan opettajan ihmiskäsitys on yhteydessä hänen tapaansa opettaa. Opetusmenetelmien, oppimisprosessien sekä oppilaiden opetukseen kytkeytyvien roolirakenteiden toteutus johtuu pitkälti siitä, millaisina opettaja on tottunut pitämään opetettaviaan yleensä. On myös havaittu, että opettajan tottumukset muokkaantuvat varsin nopeasti ja ovat pitkäikäisiä, ellei opettajalla itsellään ole halukkuutta kehittää ja tutkia omaa opetusmenetelmärepertuaariaan. Toisaalta opetukseen vaikuttaa myös se, millaista tietoa opettaja haluaa oppilaiden saavan tai hankkivan.

Opettajan keskeisin työväline ei aikojen saatossa ole muuttunut. Teknologisista ja sosiaalisista muutoksista riippumatta hänen persoonallisuuttaan ei voi korvata mikään. Vuorovaikutus ja ihmissuhdetyö ovat perusluonteisia opettamisen ja kasvattamisen kulmakiviä kaikilla koulutuksen asteilla ja alueilla. (Lehtisalo 1994, 97.) Opettajan mahdollisuuksiin toimia hyvänä roolimallina ja oppilaan kasvun tukena vaikuttaa se, miten hänen oma ammatillinen identiteettinsä on selkiytynyt, millainen kuva ja ote työelämästä hänellä on ja miten hän suhtautuu alansa tulevaisuuteen. (Eteläpelto

1993, 114-115.) Seuraavassa tarkastellaan lähemmin opettajan ammatillisen identiteetin eri puolia.

### 4.3.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Varhaisaikuisuudessa yleensä valmistutaan ammattiin, siirrytään työelämään, solmitaan kokeilujen jälkeen parisuhde ja hankitaan lapsia. Samaan elämänvaiheeseen liittyy monta merkittävää itsenäisyyden ja aikuisuuden saavuttamisen ulkoista kiinnekohtaa. Psykologisesti nämä muutokset merkitsevät uuden itsevastuullisuuden hyväksymistä osaksi omaa elämää (ks. myös Aittola ja Aittola 1990, 12). Varsinainen ammatillinen identiteetti muotoutuu, kun minä realisoituu suhteessa ammattiin ja tulevaan työtehtävään ja sen vaatimuksiin. Ihmisen ympäristössä olevat tosiasiat näyttäytyvät ihmiselle tietynlaisina tai jäävät kokonaan huomiotta sen mukaan, mitä hän arvostaa ja mihin hän kiinnittää huomionsa (Puolimatka 2002, 157). Ammatillisen minuuden ulottuvuudet Kelchtermansin (1993, 211-212) elämäkertatutkimuksen mukaan ovat 1) minäkäsitys, 2) itsetunto, 3) työmotivaatio, 4) työtyytyväisyys, 5) tehtäväkuva ja 6) tulevaisuudenkuva.

Ammatillinen minäkäsitys on yksilön itselleen sisäisesti muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Se on yksilön käsitys siitä, miten hän selviytyy ammatissa, mihin hän pystyy ja mihin hän pyrkii ammatissaan. Se ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Se sisältää yksilön käsitykset itsestään ja niistä ominaisuuksista, jotka ovat tavoitteeksi asetettuja ”hyvän opettajan” ominaisuuksia. (Korpinen 1995a, 141-142.) Kyse on myös siitä, miten hyvin yksilö kokee nämä vaatimukset täyttävänsä tai mitä hänen pitäisi tehdä ne täyttääkseen.

Ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen on oppimisen tulosta. Vaikka ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen on yksilöllinen prosessi, se tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa saadaan palautetta ja hankitaan kokemuksia yhdessä oppilaiden, opiskelutovereiden ja opettajankouluttajien kanssa. Ammatillinen minäkäsitys rakentuu yleisen minäkäsityksen perustalle. Ammatillinen minäkäsitys muokkautuu läpi yksilön elämänhistorian ja se heijastuu myös yksilön käyttäytymisessä, niissä valinnoissa ja päätöksissä, joita yksilö tekee jatkuvasti. (Korpinen 1995a, 142.)

John Quicke (1996, 50-59) tarkastelee erityisesti työn keskeistä merkitystä ihmisen kokonaisidentiteetille. Hän tuo esille käsityksen, että koska työ moderneissa yhteiskunnissa anonymisoitui, niin ihmiset etsivät täyttymystä elämälleen työn ulkopuolelta. Tällöin yksilö joutuu kokemaan itsensä kahdella tavalla: yksilönä, jolla on tiettyjä ominaisuuksia ja yksilönä, joka on anonyymi toimija. Hän laajentaa identiteetin rakentumisen myös koulutuksen alueelle ja toteaa, että sekä opiskelu että aikuisen työ ovat toimintoja, joihin liittyy moraalisia аспекteja, ja niiden kautta yksilön identiteetti rakentuu ja on identifioitavissa paikallisessa historiallisessa toiminnassa. Quicke haluaa nähdä identiteetin pohjautuvan nimenomaan emotionaaliseen sitoutumiseen.

Opettajankoulutus on tärkeä osa opettajan identiteetin muodostumisprosessia. Opettajan identiteetti opettajana rakentuu hänen persoonallisen identiteettinsä varaan. Sitä ovat muokanneet hänen kokemansa mahdollisuudet, voitot, tappiot, toiveet, ahdistukset ja pelot, jotka liittyvät opettajana olemiseen ja siinä suhteessa itselle asetettuihin tavoitteisiin. Opettajuus ilmenee tuotettuna ja uusinnettuna sosiaalisena tosiasiana, ja se elää jatkuvassa muutosprosessissa ja muuntuu sen vuorovaikutuksen perusteella, mitä tapahtuu opettajan työkentässä ja viiteryhmissä (esim. Hargreaves 200). Koulutuksen uskotaan toimivan identiteetin muodostumisen vahvistajana ja suuntaajana. Isosomppi (1996, 106-107) toteaa väitöskirjassaan, että mm. koulun johtajakoulutusta pyrittiin 1990-luvulla tehostamaan ja sen kautta vahvistamaan koulun johtajien ja rehtorien ammatillista identiteettiä.

Koulutuksen aikana tuleva opettaja sitoutuu opettajan työhön (vrt. Quicke 1996). Samalla hän punnitsee omia ominaisuuksiaan ja tulevan työn haasteita sekä pyrkii kehittämään omaa osaamistaan siten, että se vastaa työn vaatimuksia. Toivottavaa olisi, että tuleva opettaja kokisi voivansa jollakin tavalla toteuttaa itseään tulevan työnsä kautta, ja että hän kokisi tasapainon vallitsevan oman itsensä ja itsen kohdistuvien vaatimusten välillä. Työnä opettajan työ on kahtiajakoista. Se on sekä pitkäjänteistä että spontaania toimintaa. Suunnitellut pitkän aikavälin tavoitteet jäsentävät koko toiminnan, mutta opettaminen vaatii jatkuvasti myös hetken ratkaisuja, tilanteiden hallintaa ja välitöntä oivaltamista (Turunen 1999, 122-123).

Kasvattajan ja opettajan terve itsetunto on hänen työnsä onnistumisen paras tae. Opettaja vaikuttaa koko persoonallaan, ja hänen käyttäytymisessään näkyy myös, millaisena hän kokee itsensä. Tutkimusten mukaan opettajat, joilla on alhainen minäkäsitys, käyttävät perinteisiä, muodollisia opetusmenetelmiä, ja heidän opetustyyliinsä on joustamaton. Terveen minäkäsityksen omaavat opettajat luovat luokkaympäristön, jossa oppilaat puhuvat enemmän, jossa oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus on runsaampaa ja oppilaat saavat yksilöllistä tukea enemmän. Tällaisessa ilmapiirissä oppilaat ilmentävät enemmän luovaa ajattelua. Itsestään epävarma opettaja ei pidä opettamisesta, hän saattaa olla liian kontrolloiva, autoritaarinen tai suhtautua jopa vihamielisesti oppilaisiin. Opettajan minäkäsityksellä on havaittu olevan yhteys myös oppilaiden minäkäsitykseen. Itsensä hyväksyvä opettaja hyväksyy myös muut, ja tällä asenteella on tärkeä vaikutus oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tunteeseen. (Korpinen 1995b, 15.) Opettajan persoonan yhteys työn tekemisen laatuun on siten merkittävä.

Kohonen (2000, 34-35) tarkastelee aineenopettajien ammatillista identiteettiä ja toteaa sen olevan muuttumassa oppimisen ohjaajan ja koulun kehittäjän suuntaan. Tähän sisältyy hänen mukaansa kolme ulottuvuutta:

- 1) tiedollinen asiantuntijuus: oppiaineen tieteellinen osaaminen, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana,
- 2) pedagoginen asiantuntijuus: oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon ja oppijoiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi ja
- 3) työyhteisöllinen asiantuntijuus: toiminta työyhteisön kehittäjänä ja sitä uudistavana muutosvoimana ja osallistuminen myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Muutos on Kohosen mukaan suuri varsinkin aineenopettajille, joiden asiantuntijuus ja ammatillinen identiteetti ovat perinteisesti rakentuneet oppiaineen tiedepohjalle.

Opettajan ammatti on voimakkaasti naisvaltainen. Sukupuoli määrittää myös ammatillista identiteettiä, kuten monet tutkimukset osoittavat. Gitlin ja Bullough (1991, 36) ehdottavat mm. opettajan professioonsa tuomien vahvuuksien uudelleen arviointia. He huomauttavat, että suurin osa opettajista on naispuolisia ja he ryhtyvät opettajiksi syistä, jotka ovat sidoksissa heidän naisena olemiseensa (vrt. edellä Gilligan). Sen sijaan, että käytettäisiin hyväksi näitä vahvuuksia, uudistukset pyrkivät muuttamaan opettajan roolia sen mukaan, kuinka toimitaan miesvaltaisilla aloilla, joilla teoreettinen tieto on arvokkaampaa kuin käytännön tieto ja joilla hoitaminen (nurturing) on heikkouden merkki. Luotaessa työn kuvauksia, joissa korkea status yhdistyy vetäytymiseen läheisestä sitoutumisesta nuorten ihmisten elämään, aliarvioidaan lasten kanssa tehtävää työtä ja autetaan uusintamaan sukupuoliin sitoutunutta työn jakoa, joka usein jättää naiset koulutuksen työhierarkian alimmille tasoille. (Vrt. Sipilän 1991 esittämät asiantuntijakvalifikaatiot.)

Karin ja muiden tutkimuksessa (1997) haastateltiin kymmentä (6 naista ja 4 miestä) eri puolella Suomea toimivaa opettajaa heidän näkemyksistään naisista ja miehistä opettajina. Heidän tutkimuksessaan koulussa tuntuvat pätevän samat sukupuoliroolit kuin perinteisesti kotonakin. Naiset kokevat samaistuvansa lähinnä äidin asemaan opettajina. Myös oppilaat suhtautuvat eri tavalla nais- ja miesopettajiin. Naisopettajan äidilliseen rooliin kuuluu, että lapset tulevat kertomaan murheitaan hänelle mieluummin kuin miehelle, eli samoin kuin kotona tehdään. Naisopettajat myös kiinnittävät lapsia kasvatessaan ja opettaessaan huomiota erilaisiin asioihin kuin miehet. Naisten mielestä miehet ovat lepuja puuttamaan kasvatuksellisiin asioihin. Alkuopetuksessa naisilla onkin enemmän kasvatus- kuin opetushaasteita. Ehkä siksi naiset ovatkin tutkijoiden mielestä usein alkuopettajina. Yksi tutkittava haastateltava perusteli miesten opetettavan luokan valintaa sillä, että opettaessaan ylempiä luokkia miehet saavat enemmän älyllisiä haasteita. Miehillä katsotaan olevan auktoriteettia luonnostaan enemmän kuin naisilla. Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö naisopettajat saisi luokkaa hallintaansa, mutta miehiltä sen nähdään käyvän kuin luonnostaan. Miehen sana painaa koulussa kuten isän sana kotona. Toisaalta todellinen äitiys näyttää Karilan (1997, 94) mukaan esim. lastentarhanopettajaopiskelijoiden kohdalla helpottavan erityisesti lasten kehitykseen ja lasten yksilöllisyyteen liittyvää oppimista (vrt. edellä myös Pehkonen ja Törner 1999).

Ylijoen (1998, 52-53) väitöskirjatutkimuksessa akateemisista heimokulttuureista sivuttiin myös miesten ja naisten eroja yliopiston opettajina. Kaikki tutkimukseen osallistuneet Tampereen yliopiston naisopettajat, riippumatta oppiaineesta tai virka-asemasta, toivat esiin opetukseen liittyviä myönteisiä kokemuksia ja tunteita. Tämäntapaista henkilökohtaista ja osittain vastuurationaaliseksi luonnehdittavaa suhdetta opetukseen taas miesopettajat eivät juurikaan hänen tutkimuksessaan tuoneet julki. Silkelä taas raportoi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa toteutetun tutkimuksensa perusteella, että opettajankoulutukseen valitaan varsin avoimesti tunteensa ilmaisevia nuoria - etenkin naisia - ja tämä ominaisuus vahvistuu koulutuksen aikana. (Sikkelä 1999, 179.)

Espanjalainen Esteve (2000) tarkastelee opettajan roolia yhteiskunnassa. Hänen mielestään opettajan tulisi opettaa humanisuutta oppilailleen niin, että he oppisivat ymmärtämään itseään ja ympärillä olevaa maailmaa. Monet opettajat mieltävät tehtävänsä kuitenkin niin, että se on vain opettaa vuodesta toiseen samoja aineita ja

erotella oppilaista ne, jotka selviävät opetuksesta ja ne, jotka eivät. Näille koulun traditioille on vaikea löytää oikeutusta. Ongelman hän näkee siinä, että opettajankoulutus tuottaa opiskelijoille kuvatuunlaiseen ammatillisen identiteetin. Hän pitää ammatillista identiteettiä tärkeänä, koska se muodostuu perustavaa laatua olevista asenteista, jotka sitten suuntaavat opettajan toimintaa ja päätöksentekoa sekä opettajan roolia, opetettavien sisältöjen valintaa ja opettajan sisäistämiä arvoja. Hän näkee opettajan työn laadun tulevaisuudessa paranevan vain, jos ammatillisen identiteetin kehittymiseen kiinnitetään huomiota jo opettajankoulutuksessa. (Esteve 2000, 14-16.) Myös Puolimatka (2002, 128) näkee, että arvonäkökulma on sisäänrakennettuna sekä oppimisen että kasvatuksen käsitteeseen. Hän toteaa, että ”ilman kiinnekohtaa objektiivisesti pätevissä arvoissa ihminen ei voi määrittellä, mikä on tärkeää, eikä siten voi määrittellä, kuka hän on”. Carr (2000, 203) on sitä mieltä, että eettisen sensitiivisyyden tulisi olla professionaalisen opettajankoulutuksen perusta.

#### **4.4 Ammatillinen kehittyminen opettajankoulutuksessa**

Yarger ja Smith (1990, 26) määrittelevät opettajankoulutuksen kontekstiksi ja prosessiksi, joiden avulla edistetään yksilöiden kehittymistä tehokkaiksi ja paremmiksi opettajiksi. Kun koulutuksen laatua mitataan opiskelijassa tapahtuvana muutoksena, keskitytään tarkastelemaan sitä, miten paljon opiskelijan kokemus korkeakoulutuksesta on muuttanut hänen asenteitaan sekä tiedon, taidon ja ymmärtämisen tasoaan (Brown 1998, 88-89, 91). Opettajankoulutuksen viime vuosikymmenien orientaatioperustan näkevät Calderhead ja Schorrock (1997, 2) edustaneen viittä eri näkökulmaa: 1 ) akateeminen orientaatio, joka painottaa opettajan aineenhallintaa, 2 ) praktinen orientaatio, joka painottaa opettajan opetustaitoja, 3 ) tekninen orientaatio, joka edustaa behavioristista ajattelutapaa opettamisesta ja oppimisesta, 4 ) persoonaan liittyvä orientaatio, joka painottaa vuorovaikutussuhteita ja perustuu humanistiseen psykologiaan ja opettajan henkilökohtaiseen kehittymiseen ja vahvuuksien etsintään sekä 5 ) kriittinen orientaatio, joka painottaa koulutuksen roolia sosiaalisten uudistusten ja tasa-arvon edistäjänä. Tällöin opettajankoulutuksen tehtävänä olisi tuottaa kriittisiä, reflektiivisiä muutosagentteja. Seuraavassa käsitellään tätä kontekstia, siihen liittyvää tutkimusta ja toiminnan kehikkoa erityisesti suomalaisessa opettajankoulutuksessa, jossa vallitsevana suuntauksena on pitkään jo ollut kehittymisen orientaatio (esim. Ojanen 2003, 21). Tosin Calderhead ja Schorrock toteavat, että opettajankoulutus on liian monimutkainen prosessi, jotta sitä voitaisiin luonnehtia tapahtuvaksi ainoastaan yhdestä orientaatiosta käsin, vaan se sisältää näkökulmia niistä kaikista.

Luokanopettaja on pitkään ollut lapsen ensimmäinen opettaja. Tällä hetkellä suunnitteilla olevien uudistusten toteutuessa näin ei välttämättä enää tulevaisuudessa ole. Esiopetuksen tultua jokaisen ulottuville (kuntien velvollisuus järjestää esiopetusta kaikille halukkaille syksystä 2001 lukien), voi myös lastentarhanopettajan virkaa hoitava tai sosiaalikasvattaja ollakin lapsen alkuopettaja. Lehtitietojen mukaan opetushallitus suunnittelee jopa sellaista, että luokanopettaja toimisi lapsen opettajana vain perusopetuksen kahdella ensimmäisellä luokalla, jonka jälkeen kolmannelta vuosiluokalta lähtien häntä ainakin osittain opettaisivat aineenopettajat. Tämä kaikki merkitsee sitä, että eri opettajaryhmien tehtäväkentät tulevat päällekkäistymään ja jopa sulautumaan toinen toisiinsa, jolloin olisikin ehkä järkevää puhua peruskoulun-

opettajasta tai perusopettajasta. Kun halutaan hahmottaa luokanopettajan työn erityislaatua, se löytyy tällä hetkellä siitä toimintaympäristöstä ja työskentelytavasta, mikä ala-asteella on pitkään ollut tyypillistä. Luokanopettajahan on vastannut peruskoulun ensimmäisestä kuudenteen vuosiluokkien oppilaiden lähes kaikkien oppisisältöjen opetuksesta. Tällöin työn yhdeksi ulottuvuudeksi tulee lapsen kokonaisvaltainen kasvatus tiedonalojen opetuksen ja oppimaan saattamisen rinnalle. Luokanopettajan osaamisen syvyys ei ole sitä tasoa mitä aineenopettajalla, mutta laajuus taas tuo työhön sellaisia ulottuvuuksia, joita aineenopettajajärjestelmä ei mahdollista. Tällaisia pedagogisia mahdollisuuksia ovat erilaiset poikkitieteelliset projektit ja ajankäytön joustavuus koulutyöskentelyssä.

Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö korostuu koulunkäynnin alkuvaiheessa. Tyypillisiä ala-asteen oppimistuloksia ovat olleet luku-, lasku- ja kirjoitustaito, jotka ovat välttämättömiä välineitä kaikelle myöhemmälle oppimiselle. Tulevaisuuden haasteina on nostettu esille vieraiden kielten opiskelun entistä varhaisempi aloittaminen, modernin viestintäteknologian käytön hallinta sekä monikulttuurinen osaaminen. Tärkeä kasvatuksellisen osaamisen alue luokanopettajalle on oppimisen strategioiden tuntemus, oppilaan kehitystason huomioiminen ja tarkoituksenmukaisten menetelmien valinta oppimisen edistämiseksi, jotta oppija saisi haltuunsa yksilölliset voimavaransa oppijana.

Suomalainen korkeakoulujärjestelmä koki voimakkaan muutoksen 1970-luvun lopulla niin kutsutun tutkinno uudistuksen muodossa. Tutkinno uudistus oli laaja-alaisin reformi, joka oli vuosikymmeniin kohdannut yliopistollista koulutusta. Erityisen voimallisesti se koski luokanopettajakoulutusta. Aiemman luokanopettajan tutkinnon rinnalle kytkettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ylempänä korkeakoulututkintona. Opiskelijat siirtyivät yksittäisten tieteenalojen opiskelusta monitieteiseen koulutusohjelmaopiskeluun. Asetus (1978) kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista määritteli kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon laajuudeksi muiden ylempien korkeakoulututkintojen kanssa yhteismitalliset 160 opintoviikkoa. Uudistuksen eräänä sisällöllisenä perusajatuksena oli opettajankoulutuksen tieteellistäminen. Vaatimukset käsitteellisten ja älyllisten rakennusaineiden tarjonnasta, joita oli tähän asti osoitettu muille tieteenaloille, tuli nyt voida kohdistaa myös kasvatustieteeseen. Syntyneen luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa tähdennettiin entistä selkeämmin, ettei akateemisen kansalaisen tullut ainoastaan hallita tieteenalansa nykyvaihe, vaan hänen tuli myös kyetä hankkimaan uutta tietoa ja soveltamaan sitä. (Hakala 1994, 12.)

Luokanopettajakoulutus muuttui siten kolmivuotisesta luokanopettajan tutkinnosta 1980-luvun vaihteessa nelivuotiseksi kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi, jonka pääaineena on kasvatustiede. Sivuaineen muodostavat 35 opintoviikon mittaiset eri opetettavien aineiden monialaiset opinnot. Muiksi sivuaineiksi opiskelijan tulee valita vähintään kaksi 15 opintoviikon tai yksi 35 opintoviikon kokonaisuus. Lähiajan tutkinno uudistus tuo käyttöön välitutkinnon ja opintopisteet.

Asetus (14.12.1998/986, 4 §) opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista toteaa luokanopettajan kelpoisuudesta seuraavaa:

*”Luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka:*

1) *on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen (576/1995) mukaisen maisterin tutkinnon ja mainituksa asetuk-*



*nessa tarkoitetut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.*

- 2) *on suorittanut kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen (530/1978) mukaisen kandidaatin tutkinnon sekä 1 kohdassa tarkoitetut opinnot;*
- 3) *on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ja jolla on muu kuin 12 päivänä lokakuuta 1984 annetun peruskouluasetuksen (718/1984) 102 §:n 2 momentissa säädetty aineenopettajalta tämän asetuksen mukaan vaadittava kelpoisuus.”*

Perusopetuksen aineenopettajaksi on edellä mainitun asetuksen 5 §:n mukaan kelpoinen henkilö, joka:

- ”1) on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon;*
- 2) on suorittanut vähintään 35 opintoviikon laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opettavan aineen opinnot opettavissa aineissa tai yliopiston antaman todistuksen mukaan niitä vastaavat opinnot; sekä*
- 3) on suorittanut vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.”*

Laajenevat opettajapätevyudet ovat Karin (1996, 14-15) mukaan yhteiskunnan muuttuessa koulutuksen haasteena. Perinteiset opettajaroolit on otettu uudelleen arvioinnin kohteiksi. Asetuksilla tarkasti määriteltyjen opettajan- ja lehtorin virkojen rinnalle on asian teoreettisessa tarkastelussa otettu kokonaan uusi käsite, nimittäin laaja opettajapätevyys. Periaatteessa se sallii opettajan entistä vapaamman siirtymisen virasta toiseen ja koulutusasteelta toiselle. Opettajankoulutuksessa onkin Karin mukaan laajaan opettajapätevyyteen tähdättäessä ja opiskelijakeskeistä tiedonkäsitystä korostettaessa päähuomio kiinnitettävä opettajatietoisuuden kehittämiseen jokaisessa koulutukseen osallistuvassa yksilössä. Opettajatietoisuudella Kari (emt., 15) tarkoittaa sitä, että opettajaksi aikova pyrkii tulemaan riittävässä määrin tietoiseksi:

- a) yhteiskunnan hänen työnsä asettamista pysyvistä ja erityisesti uusista haasteista, kuten ympäristökysymykset, uusien koulutusteknologiat tai vaikkapa Euroopan integraation vaikutus opettajan työhön,
- b) omasta roolistaan tai paremminkin sen kääntöpuolesta, ammatillisesta identiteetistä, eli siitä, mitä voi tehdä ja mitä tulisi saada aikaan niissä opettajan tehtävissä, joihin koulutuksen aikana hankitaan peruspätevyys, ja jota tietenkin joutuu lähes välittömästi täydennyskoulutuksen avulla tehostamaan. Rooli-käsite korostaa puolestaan yhteiskunnan opettajien työlle asettamia odotuksia.
- c) siitä, mitä hän opettajana osaa eli tiedoista, taidoista ja asenteista, joista myös ja ennen kaikkea oppilaat tulisi saada aidosti kiinnostumaan. Tiedoilla ja osaamisella sekä yrittämisen asenteella pärjätään parhaiten maailmalla, jossa on niin paljon muitakin yrittäjiä. Myös altruistiset, toista auttavat asenteet ovat hyvin tärkeitä.
- d) todenmukaisesta käsityksestä oppilasyksilöiden ja koko opettavan ryhmän valmiuksista omaksua opettavia asioita, jotta oppimisolosuhteet voidaan järjestää kulloinkin parhaiten oppilasyksilöiden kehitystasoa vastaavalla tavalla.

Vastuun antaminen suurelta osin opiskelijalle itselleen opiskelun alkuvaiheista lähtien - niin haastavalta ja vaikealta kuin vastuun ottaminen saattaa hänestä tuntuakin - on olennainen osa uudentyyppisessä itseohjautuvuuteen tähtäävässä opettajankoulutuksessa. (Kari 1996, 34). Kuinka itseohjautuvaa opiskelu todellisuudessa on, riippuu kustakin laitoksesta itsestään. Näennäiset valintavaihtoehdot eivät edusta vielä

itseohjautuvuutta eivätkä vapaamuotoisten suoritustapojen taakse kätkeytyvät kontrollimekanismit.

Cole ja Knowles (1997, 28-34) ovat arvioineet koulutuksen relevanttiuden ongelmia amerikkalaisissa opettajankoulutusohjelmissa:

- opettajaopiskelijat ja kenttäopettajat eivät näe opettajankoulutuksen olevan relevanttia todellisen opettajan työn kannalta,
- opettajaopiskelijat, luokanopettajat ja opettajankouluttajat näkevät kuilun opetuksen teorian ja käytännön välillä koulutusohjelmissa. Usein käytännön ongelmien pohtiminen nähdään vähemmän tärkeänä kuin pelkkä käytännön työn tekeminen,
- kenttätöiden ja teoriaopintojen integraatio puuttuu,
- opettajankoulutus ei tartu kasvatuksen ”suuriin kysymyksiin” (kiusaaminen, ratkaisemattomat ristiriidat ja dilemmat, koulun ja yhteiskunnan raja-aidat),
- vastakkaiset filosofiset orientaatiot koulutusohjelmissa aiheuttavat opiskelijoissa hämmennystä,
- opettamisen tietoperustan luominen on yliopiston yksinoikeus, mikä vaikuttaa kenttäopettajien ja opettajankoulutuksen välisiin suhteisiin ja
- opettamaan oppimisen fokus on luokkatyöskentelyssä, mikä jättää huomiotta koko kouluorganisaation kompleksisuuden ymmärtämisen.

Ongelmat vaikuttavat perin tutuilta myös suomalaista opettajankoulutusta ajatellen.

Hannele Niemi (1995) on suomalaista opettajakoulutusta arvioivassa tutkimuksessaan todella löytänyt vastaavanlaisia epäkohtia. Tutkimuksessa oli mukana 129 luokan- ja aineenopettajaa, jotka ovat valmistuneet 1980-luvun lopulla. Heillä oli valmistumisensa jälkeen noin 3 vuotta työkokemusta ja he arvioivat kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin keinoin koulutustaan, työtään koulu yhteisössä ja tulevaisuuttaan. Niemen tuloksissa työssä olevat opettajat kritisoiivat suomalaisen opettajankoulutuksen sisältöjä siitä, että ne eivät valmenna riittävästi opettajan koko työn kohtaamiseen. Tämä tuli esille erityisesti kasvatustieteen opintojen arvioinneissa. Varsinkin aineenopettajat tuntevat tarvitsevänsä paljon enemmän koulutusta kohdata koulu elämän monet ongelmat, jotka eivät ole vain didaktisia, vaan kytkeytyvät paljolti oppilaan koko elämäntilanteeseen. Sama laaja-alaisuuden tarve tuli esille opetusharjoittelun kritiikissä, jonka mukaan vain normaalikouluille keskittynyt harjoittelu ei tutustuta riittävästi siihen todellisuuteen, jossa koulut elävät. Koulun arvopäämääriin liittyvät tehtävät ja oppilaan koko persoonallisuuden huomioon ottava kasvatus ovat myös sellaisia opettajan ammatin osa-alueita, joihin liittyvät valmiudet olivat jääneet keskimääräistä heikommiksi. Myös vuorovaikutustilanteiden hallintaan, koulu yhteisössä toimimiseen, hallinnollisiin tehtäviin ja oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin saadut valmiudet koettiin heikohkoiksi.

Opettajuuden laajemmat uudistuspyrkimykset ovat Suomessa saaneet usein hyvin leimallisen luonteen (ks. myös Lahdes 1997), kuten opettaja tutkijana -liike, uusprofessionalismi tai muutosagenttiopettaja-ajattelu (vrt. myös Niikko 1996, 108). Sinänsä hyvät kehittämisajatukset saattavat kääntyä käytännön sovelluksissa itseään vastaan, kun ne alkavat kulua tai saavat ortodoksisen ja ismin leiman. Laajasti ottaenhan niissä kyse on kansainvälisistä kehitystrendeistä, jotka muotoutuvat kussakin kulttuurissa omanlaisikseen.

Yhteiskunta osoittaa Doyleen (1990, 14-16) mukaan enemmän luottamusta tietämykseen, jota ammattikunta yhteisesti edustaa, kuin niihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joita tietyllä ammatin valinneella henkilöllä on. Opettajaksi pätevytyminen (teacher empowerment) ammatilliselta kannalta vaatii tietämystä ainakin kolmelta keskenään yhteydessä olevalta alueelta: tietoa oppimisen käytänteistä ja niiden vaikutuksista, sisältötietoa, erityisesti pedagogista sisältötietoa ja opetussuunnitelman toteuttamistietoa. Tietopohjan olemassaolo ja sen kartuttamiseen pyrkiminen ei kuitenkaan sulje pois henkilökohtaisia merkityksiä ja ymmärrystä, joiden kautta jokainen opettaja kuitenkin työhönsä kiinnittyy.

Opettajan työ, rooli ja tehtävät ovat monimuotoiset. Opettajaksi opiskelun aikana jokainen saa kokemuksia siitä, millaista on opettajan työ, ja samalla jokainen rakentaa kuvaa itsestä opettajan ammatin harjoittajana: hänen ammatillinen minäkäsityksensä kehittyy koulutuksessa. Opettajan perustyön kannalta kaikkein keskeisin vaihe on opetusharjoittelu eri muodoissaan. Siinä opiskelija joutuu testaamaan koko minäänsä ja saa vastauksia kysymyksiin, millainen hän on, miten hän selviää ja millainen on se maailma, jossa hän tekee työtään. (Korpinen 1995a, 144.) Opetusharjoitteluun liittyy sen luonteesta johtuen vahvoja tunnelatauksia.

Nurminen (1993, 61-62) toteaa ammatillista kasvua kuvatessaan, että osaamista ei saa ymmärtää lopullisesti saavutetuksi, jähmettyneeksi tilaksi. Sille on päin vastoin tyypillistä jatkuva kehittyminen ja uudistuminen, jota juuri voisi nimittää ammatilliseksi kasvuksi. Tarkasteluun on hänen mukaansa otettava mukaan ihmisen henkistä kasvua mukaileva dynaaminen tekijä. Ammatillinen kasvu kytkeytyy kiinteästi ihmisenä olemisen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Se on elimellinen osa koko inhimillistä kasvua. Työ on suurimmalle osalle ihmisiä tärkeä tai jopa tärkein itsensä toteuttamisen tapahtumapaikka ja muoto.

Kelchtermans (1993, 198) näkee, että opettajan ammatillista toimintaa ja sen kehittymistä voidaan ymmärtää vain heidän elämänsä ja ammatillisen historiansa taustaa vasten. Hän on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä heidän itsensä kokemana ja olettaa, että opettajan ammattiin liittyvät kokemukset edesauttavat ammatillisen minän ja kasvatustieteen kehittymistä. Opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy koko hänen uransa ajan ja sitä tuetaan ja ohjataan perus- ja täydennyskoulutuksen avulla. Opettajan ammatillinen kehittyminen nähdään koulun kehittämisen merkittävimpänä tekijänä (vrt. Kelchtermans 1993, 198). Opettajan ammatillinen toiminta on aikaan sidottua, ja ihanteet tällä alueella muuttuvat koko ajan. Reflektiivisyyden ihanne liitetään tällä hetkellä opettajana kehittymiseen ja koulutusta toteutetaan tämän ideaalin pohjalta.

Annikki Järvinen on tutkinut reflektiivisyyden kehittymistä opettajankoulutuksen aikana pitkittäistutkimuksena. Päätulos oli, että erilaiset reflektiivisyyden kehityslinjat käynnistyvät jo varhain koulutuksen alussa. Opiskelijoiden parissa oli tunnistettavissa kaksi erilaista kehityslinjaa. Ensimmäisessä ryhmässä reflektion kohde oli kapea opiskelijoiden keskittyessä opettajan ammattipersonaan, josta heillä oli vahvat eettiset näkemykset. Tämä ryhmä koki harjoitteluvaiheet hyvin turhauttavina. Tätä ryhmää kutsuttiin tukahdutetun reflektion ryhmäksi (A). Toisessa ryhmässä opiskelijoiden reflektion kohde oli laajempi opintojen alussa, ja he keskittyivät systemaattisesti yhteen alueeseen kerrallaan. He liikkuvat aluksi pääosin teknisen kompetenssin alueella, ja saavutettuaan tavoitteensa menestyksellisesti he syvensivät

tavoiteasetteluaan. Tätä ryhmää kutsuttiin nimellä tavoiteorientoitunut reflektioryhmä (B). Kahden vuoden kuluttua tämän saman opiskelijaryhmän valmistumisesta tulokset osoittivat, että A-ryhmän jäsenet eivät analysoineet eivätkä refleктоineet toimintojaan ja tavoitteitaan ensimmäisten työvuosien aikana. Minäkeskeisyys ja vetäytyminen kollegayhteisöstä tuli esiin vastauksissa ja ryhmän jäsenillä oli myös ollut monen tyyppisiä ongelmia ensimmäisessä työpaikassaan. Tätä ryhmää kutsuttiin vetäytyneiksi praktikoiksi. B-ryhmän edustajilla, joilla oli ollut harmonisempia kokemuksia harjoittelusta opiskeluaikana, oli myös positiivisia kokemuksia ensimmäisistä työvuosistaan. Yhteistyön ja osallistumisen merkitys ammatissa kehittymisen välineenä korostui heidän vastauksissaan. He kykenivät analysoimaan aikaisempia tavoitteitaan kriittisesti. Kuitenkin tietynlainen rutinoituminen heijastui heidän teksteistään. Tätä ryhmää kutsuttiin nimellä sopeutuneet praktikot. Yksi opettaja ryhmästä A ja joitakin opettajia ryhmästä B refleктоivat hyvin perusteellisesti työtään ja työyhteisöään. Henkilökohtaisen ja yleisen tason vuoropuhelu ja vaihtelu näkyivät heidän pohdinnoissaan ja reflektion taso myös vaihtui usein. Tätä ryhmää kutsuttiin nimellä refleктоivat praktikot. Tulokset kokonaisuudessaan osoittivat, että opiskelun aikainen reflektiivisten taitojen kehittyminen, jota ovat tukeneet onnistumisen elämykset harjoittelussa, on yhteydessä halukkuuteen ja kyvykkyyteen refleктоida omaa työtään ensimmäisten opetusvuosien aikana. Jos reflektio on tukahdutettu opintojen lopussa, tuloksena voi olla vetäytyvä tai torjuva asenne työyhteisöä ja kollegoita kohtaan. Jos opintojen aikana omat tavoiteasettelut onnistuivat ja niihin pyrkimistä tuettiin, vastavalmistunut opettaja sopeutui työyhteisöön melko hyvin ja näki yhteistoiminnan mahdollisuuksia. Tämä ei kuitenkaan taannut taitavaa itsereflektiota ja toimintaympäristön reflektiota. Refleктоivan praktikon taustalta löytyi opettajankoulutuksen aikana tapahtunut jatkuva hyvä dialogi ohjaajien ja opettajien kanssa. (Järvinen 1999, 260-261.)

Michael Kompf (1993, 167) lähestyi opettajana kehittymistä uran ja elämänkokemusten dialogista käsin. Hän tutki kolmenkymmenen opettajan merkittäviä elämäkokemuksia urakartoituksen avulla. Kartoitus apuvälineineen tuotti visuaalisen prosessikuvauksen opettajan uran ja elämäkokemusten rinnastuksesta ja vuorovaikutuksesta. Samalla se auttoi tutkittavaa selkiyttämään suhteitaan itsensä, merkittävien toisten ja ammattikäytäntöjen välillä. Selkiyttämistyö tapahtui kirjoittamisprosessissa, joka tuotettiin synteetiksi yksittäisistä tapahtumista. Kompf näkeekin, että hänen käyttämänsä menetelmä saattaa tuottaa merkittäviä tutkimustuloksia pitkäaikaisvaikutuksista opettajan ammatillisessa kehittämisessä.

Kaarina Laineen tutkimuksissa vuosilta 1992-93 kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden opetuskäsitykset ovat koulutuksen alussa vielä selkiintymättömiä. Useimmiten opetus nähtiin tietojen välittämiseksi, siirtämiseksi tai esittämiseksi. Jotkut korostivat myös opetuksen tavoitteellisuutta. Koulutuksen aikana käsitykset syvenivät siten, että viime mainitut käsitykset lisääntyivät ja tietojen välittämiskäsitykset vähenivät. Vain harvat pitivät eksplisiittisesti opetuksen tavoitteena ymmärtämistä ja oivaltamista. (Laine 1996, 41.) Ammattiin kehittyminen vaatii siten oman aikansa, jotta sen kaikki eri puolet alkavat hahmottua, ja opiskelija kokee hallitsevansa opettamisen ja pystyvänsä sen avulla vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen.

Tämän tutkimuksen näkökulma on ammatillinen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Se on lyhyt ajanjakso opiskelijan elämässä, mutta sitä edeltää tietenkin hänen siihenastinen elämänsä, kokemuksensa ja tekemänsä valinnat. Aikaisempaa

elämänhistoriaa ei tässä tutkimuksessa yritetä systemaattisesti kartoittaa, vaan se ilmenee spontaanisti opiskelijoiden esille tuomina selityksinä tai mielikuvina itseensä vaikuttaneista tekijöistä. Pääpaino on opettajankoulutuksen aikaisilla tapahtumilla ja kokemuksilla. Tavoitteena on kartoittaa ammatillisen identiteetin rakentumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Lähemmän tarkastelun kohteena ovat kasvatustieteen opinnot, opetusharjoittelu, teorian ja käytännön yhteys, opettajankoulutuksen menetelmät ja opettajankouluttajat ammatillisen kehittymisen tukijoina sekä merkittävät koulutuskokemukset.

#### **4.4.1 Kasvatustiede luokanopettajakoulutuksessa**

Koska kasvatustiede useimmiten muodostaa noin nelivuotisen luokanopettajakoulutuksen päärunon ja pääaineen, merkitsee se sitä, että luokanopettajan on mahdollista ammentaa jatkuvasti koko koulutuksensa ajan sitä tieteellistä tietämystä, mitä kasvatukseen liitetään. Ja koska luokanopettaja suorittaa myös kasvatustieteen syventävät opinnot, toisin kuin muut opettajaryhmät, on hän tällä perusteella nimenomaan kasvatuksen asiantuntija. Tosin edellä tässäkin tutkimuksessa siteerattu asetus ei tätä nykyä edellytä välttämättä sitä, että tutkinnon pääaine olisi kasvatustiede.

Tieteelliset käsitykset ja tieteelliset käsitteet rakentuvat opiskelijan saaman koulutuksen välityksellä. Omaksuttu tieteellinen struktuuri ja lopulta omaksuttu tieteellinen maailmankuva ovat eräs korkeakoulutuksen perimmäisistä tavoitteista. (Hakala 1994, 107.) Tämä pätee myös opettajakoulutukseen. Tieteellinen viitekehys on luokanopettajien kohdalla nimenomaan kasvatustiede, koska se tällä hetkellä yleensä muodostaa tutkinnon pääaineen. Kasvatustiede on kuitenkin ehkä liian steriili käsitelläkseen elävän elämän ongelmia, sillä siltä puuttuvat tieteen avulla ratkaistavat todelliset ongelmat (ks. myös Tynjälä 2004). Tiedepohjaa tulisi opettajakoulutuksessa laajentaa esimerkiksi yhteiskuntatieteiden, erityispedagogiikan ja psykologian suuntaan, jotta opettajalla olisi valmiuksia kohdata elämän todellisuutta.

Ammatista ja tottumuksista riippumatta arkiajattelu ohjaa suurinta osaa ihmisten elämästä. Se näyttää olevan myötäsyttyinen taito, jonka ihmislapsi perii väistämättä ympäristöltään. Arkiajattelun ominaisuuksiin kuuluvat oleellisesti epäluotettavat havainnot, liioitteleva yleistäminen sekä valikoidut selitykset. (Hakala 1994, 107-108.) Tieteellinen ajattelu ja arkiajattelu tuottavat tietoa yhdestä ja samasta todellisuudesta. Ainoastaan niiden menetelmät eroavat. Myöskään saavutettavat tiedon lajit, tieteellinen tieto ja arkitieto, eivät ole sama, mutta niillä on yhteisiä piirteitä ja ne täydentävät toisiaan. Arkiajattelusta poiketen tieteellinen ajattelu kritisoi ja asettaa kyseenalaiseksi myös itsensä. Tieteellisessä ajattelussa eräänlainen teoreettis-abstraktinen aines on aina läsnä. Tieteellinen ajattelu on perustaltaan samanlaista kuin arkiajattelu, mutta se on kehitellyt itselleen keinoja välttää arkisen havaitsemisen ongelmia. Lisäksi siinä, missä tieteellinen ajattelu etsii yhä uusia yhteyksiä, arkiajattelu ikään kuin tyytyy toteamaan olevan. (Hakala 1994, 109-110.) Opettajaksi opiskeleville olisi Hakalan (1994, 113) mukaan hedelmällistä eri yhteyksissä painottaa sitä keskeistä tieteellisen asenteen tunnusmerkkiä, jonka

mukaan tutkivan opettajan tulisi kyetä samalla sekä luottamaan omiin kokemuksiinsa että epäilemään niitä. Tiede tarvitsee kehittyäkseen jatkuvaa epäilyä.

Opettajankoulutuksessa kasvatustiede muodostaa, kuten edellä todettiin, tieteellisen perusstruktuurin. Se koostuu kasvatopsykologiasta, kasvatustieteestä ja kasvatustieteestä, mutta erityisesti didaktiikasta ja käytännön opetusharjoittelusta. Nimenomaan didaktiikka on meillä nähty alueena, jota opettajankoulutuksessa tulisi painottaa. Tämä on kuitenkin ratkaisevasti saattanut kaventaa tieteellisen ajattelun perustaa.

Eira Korpinen mm. (1996, 28-29) toteaa, että pinnallisuus ja hajanaisuus on opettajankoulutuksen jatkuva uhkatekijä. Hän tarkoittanee tässä kuitenkin lähinnä monialaisia opintoja. Kasvatustieteen asemaa hänkin pitää yhä vakiintumattomana, sillä vaikka se on ollut pääaineen asemassa luokanopettajakoulutuksessa, on sen asema jäänyt hänen mukaansa alistetuksi peruskoulun eri oppiaineiden alle. Perinteiseen kasvatustieteen arvosanaopiskeluun verrattuna luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteen tietopohja on suppea. Erityisesti kasvatustieteen filosofia, kasvatustieteen historia, sosiologia ja yhteiskunnalliset opinnot, eli lähinnä kasvatustieteen cum laude approbaturia vastaava opintokokonaisuus, puuttuu hänen mielestään opettajaopinnoista kokonaan tai on edustettuna vain ohuesti. Tätä puutosta ei Korpinen mukaan voitane korvata eri oppiaineiden runsaallakaan didaktisella annilla. Korpinen tekemät havainnot selittyvät sillä, että kasvatustieteen kokonaisopintoviikkomäärästä lähes 20 opintoviikkoa, laitoksittain vähän vaihdellen, käytetään opetusharjoitteluun, jolloin jostakin muusta joudutaan tinkimään.

Hakala (1994, 84) taas esittää huolensa siitä, että koulun opetussuunnitelmia on pakoiltu jatkuvasti ja tietoisesti. Tästä hän osaltaan syyttää opettajankoulutusta, jonka ensisijaiseksi tehtäväksi yhä edelleenkin ehkä mielletään didaktisten 'knoppien' välittäminen, eikä niinkään laajempien kasvatuksellisten arvopäämäärien valintoihin ja tavoitteiden asettamiseen liittyvien keskustelu- ja argumentointitaitojen kehittäminen. Opetussuunnitelman tulisi Jukka Sarjalan (Opettaja-lehti 2.6.2000) mukaan olla koulun keskeinen työväline ja tuloksellisuuden kriteeri. Hakalan havainnot liitettynä Korpinen ja Sarjalan arviointeihin merkitsevät sitä, että olisi ehkä paikallaan myös pohtia opettajankoulutuksen kasvatustieteen opintojen sisältöjä uudelleen.

Hakala (1994, 119-120) on myös huolissaan luokanopettajaopintojen oppimateriaalien mielekkyyksiperustasta opiskelijan kannalta. Hänen mukaansa sekä opiskelijat että ohjaajat kokevat projektiopintojen mielekkyyden toteutumisen esteenä mm. tutkimusaiheiden liiallisen monipuolisuuden. Ongelman on koettu olevan osaltaan siinä, etteivät opiskelijoiden valmiudet työskentelyn alkuvaiheessa vielä ole riittäviä. Puutteelliset valmiudet heijastuvat tutkimusaiheiden valinnassa. Tarkastelun kohteeksi nouseva ongelmakokonaisuus joudutaan usein valitsemaan riittämättömältä perustalta. Yhteydet syventäviin opintoihin ja koulutyön käytäntöön jäävät opiskelijoiden itsensä etsittäviksi. Kaikilta osin niiden löytyminen puutteellisen elämän- ja opiskelu-kokemusten pohjalta ei ole onnistunut. Tutkimusteemat nousevat joko intuitiivisesti tai pakotettuina, ilman suurempaa yhteyttä didaktisiin kehittämissuunnitelmiin ja koulutyön käytäntöön. Tieteen ja tutkimuksen avulla ei tällöin yritetäkään selittää koulun käytännön toimintaa tai oppimiseen ja opettamiseen liittyviä keskeisiä elementtejä.

Positiivisena kokemuksena Leena Syrjälän ja muiden (1996) elämäkertatutkimusryhmään kuulunut opiskelija kertoo tutkimuksen teon merkityksestä oppimisprosessina:

*”Vaikka produkti ei ehkä täysin tyydytä minua, on prosessi ollut sitäkin arvokkaampi. Kun ajattelen koko opettajaksi opiskeluani, on tutkielman teko ollut haastavinta ja antoisinta tulevaa elämääni ja työtäni varten.”*

Syrjälän projektissa toteutuu myös Enkenbergin (1996, 33) esittämä antropologinen näkökulma, jossa opiskelijat on otettu mahdollisimman varhain tutkijayhteisön jäseniksi. Myös Niemen (1995) tutkimuksessa opiskelijat kokivat nimenomaan tutkimustyön olleen opettajankoulutuksen parasta antia ja heille itselleen merkityksellistä sisältöä nimenomaan aktiivisen oppimisen lähtökohdista. Positiiviset kokemukset näyttävät liittyvän mielekkäysperustaltaan onnistuneeseen tutkimuksen tekoon.

#### **4.4.2 Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa kasvatustieteen opintojen osana**

Opetusharjoittelun määrä ja laatu vaihtelevat opettajankoulutuslaitoksittain. Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmassa opetusharjoittelu on laajuudeltaan 17 opintoviikkoa opinto-oppaassa vuosilta 1998-1999 [Opinto-oppaassa lukuvuodelta 2000-2001 vain 15 opintoviikkoa]. Opetusharjoittelun tehtävänä on antaa kokonaiskuva ja omakohtaisia kokemuksia opettajan työstä. Kokonaiskuva ei pystytty välittämään kerralla, vaan opetusharjoittelu on suunniteltu käytännön ja teorian vuorovaikutuksen jatkumisen pohjalle koko koulutuksen ajalle. Kaikissa opetusharjoittelujaksoissa kiinnitetään huomiota opettajan työn kokonaisvaltaiseen harjoitteluun. Opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella aikaisempaa enemmän samassa luokassa. Helsingin luokanopettajan koulutuksessa ei olla valmiita suuressa määrin siirtymään ohjaamattomaan työharjoitteluun, vaikka siihen onkin taloudellisia houkutteita. Tämän päivän muuttuvaan luokanopettajan työhön voidaan kouluttaa opiskelijoita vain hyvin ohjatun opetusharjoittelun avulla. Opetusharjoittelu on suunniteltu siten, että opiskelija etenee yhä vaativampaan harjoitteluun opiskelujen edetessä. Opetusharjoittelujaksot, joita on neljä, muodostavat hierarkkisen kokonaisuuden, jossa seuraavan jakson tavoitteet on rakennettu edellisen jakson pohjalle. Ensimmäisen opiskeluvuoden harjoittelussa huomio kiinnitetään koulun ja yleensä opetuksen perusasioihin - päättöharjoitteluvaiheessa opiskelijan voidaan jo olettaa hallitsevan jossain määrin opettajan työn koko kirjo. (Rantala 1994, 1-3, Helsingin yliopisto 1998-1999, aineopintoihin kuuluva orientoiva praktikum 2 ov ja syventäviin opintoihin kuuluvat 15 ov, mutta opinto-oppaassa 2000-2001 vain 15 ov.) Hämeenlinnassa opetusharjoittelua on perus-, aine- ja syventävissä kasvatustieteen opinnoissa. Sen tarkempi esittely tapahtuu tutkimuskohteen tarkastelun yhteydessä.

Kiviniemen (1997) väitöskirjatutkimuksessa opiskelijat kokivat opetusharjoittelun selkeästi myönteisenä opettajankoulutuksen elementtinä. Useat opiskelijat toivat esiin sen, että harjoittelu on ollut antamassa heille itsevarmuutta opettajan työhön ja kehittämässä heidän opettajaidentiteettiään. Tutustumalla erilaisiin luokka-asteisiin, kouluihin sekä opettajiin ja heidän opetustyyliihinsä sekä itse suunnittelemalla ja

toteuttamalla opetuskokonaisuuksia oli saatu lisää varmuutta toimia opettajan työssä. Ohjauksen ja harjoittelukokemusten myötä pedagogisten ja esimerkiksi opetuksen suunnitteluvalmiuksien on koettu kehittyneen. Näin siitä huolimatta, että tutkimuksessa oli kyse aikuisopiskelijoista (Chydenius-Instituutissa poikkeuskoulutuksessa vuonna 1991 aloittaneet luokanopettajaopiskelijat, n=48), joilla oli jo koulutukseen tullessaan takanaan kasvatusalaan liittyviä opintoja sekä opettajan kokemusta. Parhaimmillaan harjoittelu näytti opiskelijoiden kokemusten valossa edistäneen opiskelijoiden käyttäteoreettista tietämystä opetustyön luonteesta.

Ohjausvuorovaikutuksen rooli näytti Kiviniemen tutkimuksessa kuitenkin erittäin keskeiseltä harjoittelun onnistumisen ja harjoittelussa tapahtuvien oppimisprosessien kannalta. Erityisesti silloin, kun opiskelijat kokivat omaavansa niukasti autonomiaa, harjoittelu saattoi saada omia piilo-opetussuunnitelmallisesti värityneitä sävytyksiään. Mitä vähemmän opiskelijat kokivat omaavansa mahdollisuuksia omien näkökohtiensa toteuttamiseen, sitä enemmän opiskelijat näyttivät vieraantuvan luokan opetustyöstä ja sitä vähemmän harjoittelu koettiin opettavana ja kehittäväenä tilanteena. Harjoittelutoimintaa suuntaamaan tulivat opetustyön ja sen harjoittamisen ohella erilaiset esiintymiseen ja ohjaajan harhautukseen tähtäävät elementit.

Empiirisen aineistonsa valossa Kiviniemi hahmotteli neljä erilaista toimintakehystä tai tulkinnallista kerrostumaa, jotka opetusharjoittelussa saattavat tulla esille. Näiden kehysten valossa hän kuvaa myös sitä vaiheittaisen vieraantumisen mahdollisuutta, jonka myötä opetusharjoittelu voidaan mieltää epäaidoksi, suorituskeskeiseksi ja vain vähän pedagogisia näkökohtia omaavaksi oppimiskokemukseksi. Kiviniemen esittämät opetusharjoittelun tulkintakehykset ovat seuraavat:

1. Opetustyön tulkintakehys
  - opettajuuden hoito, vastuu lasten oppimisesta
2. Opettajuuden harjoittelun tulkintakehys
  - opettajuuden hoitoon harjaantuminen harjoitteluluokan olosuhteissa
3. Esityksen ja näytteillepanon tulkintakehys
  - hyvin suunniteltujen ja harjoiteltujen opetusesitysten toteuttaminen
4. Teatraalisten harhautusten tulkintakehys
  - harjoittelusta selviytymisen takaavat harhautukset; toimiminen toiveiden mukaan vs. ohjaajilta salatut ja peitetyt toiminnat/näkemykset.

Opetusharjoittelu on sekä palkitseva että raskas opiskelumuoto. Australialaiset Murray-Harvey ym. (2000) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden stressikokemuksia. He toteavat, että vaikka opiskelijat pitävätkin opetusharjoittelua tärkeänä osana opiskeluaan, he pitävät sitä kaikkein stressaavimpana. Stressiä aiheuttavat ristiriitaiset ohjaajien palautteet, vaihtelevat odotukset opiskelijan suorituksista ja huomattavat vaihtelut opiskelijoille annetun palautteen laadussa. Sukupuolten ero tulee näkyviin siinä, että naispuoliset opiskelijat kokevat harjoittelutilanteet stressaavampina kuin miehet, tosin heidän omassa tutkimuksessaan eroa ei juuri ollut. Jotkut tutkijat ovat kirjoittajien mukaan olleet sitä mieltä, että opiskelijoiden psykologisesta valmiudesta ei ole tarpeeksi huolehdittu opettajankoulutuksessa, vaan on keskitytty metodologiaan sen sijaan, että olisi valmennettu opiskelijaa selviytymään opettajan työhön liittyvistä ahdistuksen aiheista, kuten erilaisista rooleista, ihmissuhteista ja vastuusta sekä velvollisuuksista. (Murray-Harvey ym. 2000, 20-21.)



Erilaisia opetusharjoitteluun liittyviä variaatioita on kehitelty. Alankomaiden luokanopettajakoulutuksessa on vuodesta 1997 pyritty vähentämään juuri valmistuvien opettajien työhön siirtymiseen liittyvää ”todellisuusshokkia” siten, että opiskelijat harjoittelevat opintojen loppuvaiheessa ilman välitöntä ohjausta. Kyse on kouluelämään pohjautuvasta opettajankoulutuksesta (school-based teacher training), jolle löytyy esim. Furlongin ja Maynardin (1990) ajattelusta teoreettisia näkemyksiä. Kyseiset tutkijat ovat sitä mieltä, että opettajankoulutuksen tulisi opetustaitojen ajattelusta (competence-based models) ja Schöinin reflektiivisen praktikon kehittymisen ihanteesta siirtyä kehityksellisempään suuntaan, koska molemmat aiemmin vallalla olleet mallit ovat epätäydellisiä ja toimivat enemmän ideologiselta pohjalta kuin empiirisesti todennettuina. He esittävät mallin, jossa kompetenssit ja reflektio ovat integroituneina. Traditionaalisessa opetusharjoittelussa myös Alankomaissa opiskelijan ohjaaja on luokahuoneessa tuntien pitämisen aikana. Opettajankoulutuslaitoksen opettaja käy myös silloin tällöin seuraamassa tunteja ja saa koulussa toimivalta ohjaajalta tietoa opiskelijan edistymisestä. Uudessa mallissa ohjaaja luovuttaa luokkansa opiskelijalle kolmeksi tai neljäksi päiväksi viikossa. Tämä taas mahdollistaa ohjaajalle itselleen tilaisuuden ammatilliseen kehittymiseen. Ohjaaja on silti luokan toiminnassa mukana viikottain ja opiskelija raportoi hänelle toiminnastaan. Opetuksettomina päivinä opiskelija valmistele tuntejaan tai käy opettajankoulutuslaitoksensa vastaanotoilla ja seminaareissa, joissa myös jaetaan kokemuksia toisten opetusharjoittelijoiden kanssa ja opettajankoulutuksen opettajien kanssa. (Lunenberg 1999, 159-161.)

Myös meillä nousee aika ajoin esille keskustelu opiskelijoiden työssäolovuodesta. Tällöin virassa oleva luokanopettaja vapautuisi opiskelemaan. Mitään varsinaista systeemiä ei asiasta vielä ainakaan toistaiseksi ole lähdetty kehittelemään. Opiskelijan kannalta tilanne olisi aito ja todellinen, kunhan tuki ja ohjaus pystyttäisiin järjestämään vielä opettajan ammatillista kehitystä edistäväksi. Tutkinnonuudistus saattaa välitutkinnon muodossa tuoda luokanopettajakoulutukseen katkon, jota olisi mahdollista hyödyntää harjoitteluun.

Opettajankoulutuksen tulevaisuuteen suuntaava arviointiraportti toteaa harjoittelukouluista: ”Koska harjoittelukoulut ovat yleissivistäviä kouluja, ei niissä voida järjestää opetusharjoittelua niin monipuolisesti kuin kasvatusalan tutkintoasetuksen mukaiset pedagogisten opintojen suuntautumismahdollisuudet edellyttäisivät. Harjoittelukoulujen ongelma on, että ne saattavat harjaannuttaa kenttätyötä paremmin resursoituun, koulun arjelle vieraaseen maailmaan. Näistä syistä opetusharjoittelua tulee voida järjestää myös muissa oppilaitoksissa. Harjoittelukoulujen rinnalle ja yhteistyössä niiden kanssa tulee kehittää opettajankoulutuksen yhteistyökoulujen ja oppilaitosten verkosto, jossa voidaan joustavasti tarvittaessa ohjata harjoittelua eri tahoille.” (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1999, 44.) Harjoittelukoulut ovat olleet keskeinen opetusharjoitteluiden paikka, mutta myös ns. kenttäkouluissa tapahtuvaa harjoittelua on pidetty tärkeänä.

#### **4.4.3 Luokanopettajakoulutus maailmankuvan rakentajana**

Luokanopettajakoulutuksen merkityksestä on esitetty hyvin ristiriitaisia ja vastakkaisiakin tutkimustuloksia ja ajatuksia. Hakala (1994) näkee

opettajankoulutuksen merkittäväksi maailmankuvan muokkaajaksi. Opiskelijan tietoisuutta ruokitaan pitkin koulutuksen matkaa merkityssuhteilla, jotka esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevilla selvästi yhdenmukaistuvat tiettyjen maailmankuvan perusrakenteiden osalta. Näin voidaan olettaa, sillä opetussuunnitelman yleinen rakenne on kaikille sama. Tällaisessa näkemyksessä keskeistä on se, että opettajankoulutus tarjoaa opiskelijalle maailmankuvan, joka on perustavalla tavalla toinen kuin opintojen alkuvaiheessa. Koska opinnot rakentuvat kasvatustieteen varaan, voidaan näin syntyvää maailmankuvaa kutsua yksilön tieteelliseksi maailmankuvaksi. Saman näkemyksen mukaisesti oletetaan, että yksilön tieteellinen maailmankuva sisältää erityisesti opintojen alkuvaiheessa suuressa määrin tieteen sisäisestä säännöstöstä poikkeavaa, jopa irrationaalista ainesta. Ja tätä irrationaalisuutta koulutusohjelman tulisi kyetä mahdollisimman paljon karsimaan, sillä siihen tehtävään se opintokokonaisuuksien yhdistelmänä on perimmiltään laadittu. Mutta keskeistä on myös nähdä, että mikään koulutusohjelma ei lopulta tällaista ideaalia tavoita. Siksi irrationaalisuutta on aina sisäänrakennettuna kunkin opiskelijan maailmankuvan osarakenteeksi myös koulutusohjelman päättövaiheessa. (Hakala 1994, 51.)

Opettajankoulutus on eräänlainen opiskelijan mahdollisuuskenttä. Tämä mahdollisuuskenttä on aina yksilöllisellä tavalla jäsentynyt ja koostunut tajunnallinen kokonaisuus. Mahdollisuuskentän kokeminen muodostuu kaikesta siitä, miten todellisuus ymmärretään - oma olemassaolo mukaan luettuna. (Hakala 1994, 37.) Hakalan mukaan (emt., 38-39) oppimisen kannalta mielenkiintoista on se, että vain harvat yksilöllisistä merkityssuhteista nousevat tietoisuuteen. Näin siksi, että merkityssuhteiden kehitys saa aina alkunsa passiivisena konstituutioon eli psykologisesti tiedostumattomasti. Ja sellaisena myös valtaosa niistä säilyy. Kuvatussa mielessä opettajankoulutus on yksilön maailmankuvaa voimakkaasti muokkaava prosessi. Opettajankoulutus, luonteensa mukaisesti, aina lopulta tuottaa opiskelijalleen jonkinlaisen kuvan maailmasta. Sen pysyvyyttä säätelevät myöhemmät kokemukset.

Eräs keskeinen kasvattajuuden ulottuvuus on puntaroida tieteellisesti arkipäiväisiä koulunpidon ongelmia. Koulutuksen alkuvaiheeseen nähden opiskelijan ajattelu on jäsentynyt erään kielipelin alaisuuteen. Ajatteluun ja kielelliseen ilmaisuun on liittynyt tieteelliseksi leimautunutta terminologiaa. Opiskelija myös perustelee ajatuksiaan rationaalisesti ja loogisesti niiden viitekehyksessä eikä niinkään enää irrallisilta vaikuttavien mielihoitojen ja spontaanien ajatuksenkulkujen varassa. (Hakala 1994, 53-54.) Opiskelijan tieteellisen pääoman tulisi olla aktiivisesti hänen käytössään niin menetelminä kuin yksittäisinä tiedon kokonaisuuksina. Sen tulisi olla apuväline ja tulkintakehikko sekä muutoksen suuntaaja hänen käytännön työssään.

Kettle ja Sellars (1996, 1, 21-23) tutkivat kahden australialaisen opettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä, joka heidän mukaansa ilmeni muutoksina heidän "käyttöteorioissaan" eli tietorakenteissaan, asenteissaan ja opetukseen liittyvissä arvioissaan. Tutkimus tukee havaintoa, että kriittinen reflektio edesauttaa kehittymistä. Eli näyttää siltä, että jos opiskelijoilla on kriittisen reflektion taito, niin he kykenevät paremmin arvioimaan käytännön ja tiedollisia kokemuksiaan ja liittämään nämä kasvavaan skeemavarastoonsa koskien opettamista ja oppimista. Vuorovaikutus ja ryhmäkeskustelut opiskelijoiden kesken rohkaisevat tutkimuksen mukaan kyseenalaistamaan olemassa olevia näkökulmia ja omia käsityksiä

opettamisesta. Harjoittelukokemukset eivät sen sijaan tutkittavien tapauksessa rohkaisseet kokeilemaan omia ideoita, vaan lähinnä kehittämään opetuksen perustaitoja. (ks. myös Kiviniemi 1997 ja Kari 1997.)

Uljens (1996, 439-440) arvioi didaktiikan kenttää ja nostaa yhdeksi tarkastelun kohteeksi opettajankoulutusdidaktiikan ja näkee sen kehityksessä vallinneen voimakkaan painotuksen opetustapahtuman suunnittelussa. Kyseisen lähestymistavan voima on hänen mukaansa siinä, että se antaa intentionaalisuudelle sille kuuluvan paikan pedagogisessa toiminnassa. Toisaalta kuitenkin lähestymistavoilta on puuttunut arviointinäkökulma ja ne eivät ole kajonneet kontekstuaalisiin kysymyksiin. Ongelmallisena hän näkee myös pitäytymisen ns. "didaktisen kolmion" [opettaja - oppilas - oppiaine] malliin, sillä monet esitetyistä malleista perustuvat ainedidaktiselle ajattelulle, eivätkä problematisoi yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia.

Jouko Karin johtama valintakokeen kehittämistutkimus on merkittävä 1990-luvun opettajankoulutuksen kehittämishanke, jossa mukana ovat olleet Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistot (Kari 1996, Kari ym. 1997). Karin tutkimuksessa valittiin haastateltaviksi kymmenen 1990-luvun puolivälissä opettajaksi valmistunutta (tutkimuksen kokonaishenkilömäärä oli 379). Seuraavassa muutamia teemahaastattelussa esille tulleita valmiiden opettajien mielipiteitä koulutuksesta:

- Opiskelijat kaipasivat vapautta ja valinnaisuutta pakkomaisuuden sijalle. He olisivat halunneet mieluummin keskittyä muutamiin aineisiin kuin oppia vähän kaikesta, mutta ei mistään kovin syvällisesti. Koulutus koettiin pirstaleiseksi puoline opintoviikkoineen. (Kari ym. 1997, 63.)
- Varsinkin vanhemmat opiskelijat kokivat joustamattomuuden ja pakollisuuden ahdistavaksi. Aikuisen opiskelijan oli ollut vaikea tottua siihen holhoukseen, jota OKL:ssa tehtiin. (Kari ym. 1997, 54.)
- ”- 2 ensimmäistä vuotta rankkoja  
- lukion kertaamista  
- höpökoulutusta - olis kaivannu vähän jotakin ylempää juttua. ... Mä muistan, että me kaivattiin kyllä kovasti psykologiaa, tällöisiä psykologisia opintoja, ihmistieteellisiä enemmänkin kuin jotain käsitöitä.” (Kari ym. 1997, 53.)
- Koulutuksesta kehuttiin erityisesti harjoittelujaksuja. Monen haastatellun mielestä harjoittelujaksot olivat parasta, mitä koulutuksessa oli. Niissä sai harjoitella käytännössä opettajan taitoja. Pääasiassa harjoittelua haluttiin lisätä tai ainakin jaksottaa pitempiin jaksoihin. Opiskelijat olisivat myös kaivanneet ohjaajilta enemmän myönteistä palautetta ja kannustusta. (Kari ym. 1997, 54.)

Opettajankoulutuksen laatu ja vaatavuus on myös koettu ongelmaksi. Lanierin ja Littlen (1986, 542-543) mukaan tulevien opettajien odotukset opettajankoulutukselta eivät olleet kovin korkeat. Amerikkalaisten opiskelijoiden käsityksen mukaan koulutukseen on helppo päästä, se ei ole älyllisesti vaativaa ja koetaan jopa tarpeettomaksi. Nämä käsitykset opiskelijoille tulevat omista koulukokemuksista ja opetus-, kouluavustaja- ja harrastuksenohjauskokemuksista, jotka ovat painottaneet työn hoivaavaa luonnetta älyllisen kustannuksella. He vertaavat opettajaksi opiskelua lääkäriksi opiskelun psykologiseen ilmapiiriin, jolloin ammatillinen minuus muotoutuu niin, että opiskelija alkaa ajatella, tuntee ja toimia kuten lääkäri. Opettajaksi opiskelevilla ei heidän mukaansa ole vastaavaa ajattelutapaa ja odotuksia koulutukseen tullessaan, sillä he

katsovat jo omaavansa riittävän ymmärryksen, ja kovin paljon uutta merkittävää ei ole opittavissa.

Opettamaan oppiminen voidaan nähdä monivaiheisena ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa oppija konstruoi tiedolliset, ammattitaidolliset ja omaa minäänsä koskevat oletukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan (Helakorpi ym. 1996, 126). Opetustaitojattelu opetustaidon osatekijöineen ja suoritustaitoineen Clarken teorian (1970) pohjalta hallitsi monet vuosikymmenet opettajankoulutuksen toteuttamista (ks. Lahdes 1987 ja Vähätalo 1984) Suomessa. Myös esim. Kyriacou (1991, 27) pitää tehokkaan opettamisen edellytyksenä tiettyjä opettamisen taitoja, jotka hän jakaa yleisiin opettamisen taitoihin ja sisältöspesifeihin opettamisen taitoihin.

Hakala (1994, 92) toteaa, että kun nykymuotoisen opettajankoulutuksen käynnistämisestä oli kulunut muutama vuosi, esimerkiksi Hytönen (1982, 21-22) asetti koulutuksen teoreettisen perustan humanistisen psykologian näkemysten varaan. Keskeiseksi käsitteeksi erottui opiskelevan persoonallisuus, 'minä' (self). Koulutuksen päämääräksi Hytönen näki selkiinnyttää harjoittelijan käsitystä itsestään sekä vahvistaa hänen käsitystään itsestään opettajana. Oppilasnäkökulma ja oppilaan oppimisen näkökulma ei määrittänyt opettajaksi kehittymistä. Vaikka tässä tutkimuksessa identiteetin ja minuuden rakentamisella ja rakentumisella on tärkeä osa, pyrin tarkastelemaan sitä kokonaisvaltaisesti ja kontekstuaalisesti.

Oppilaan rooli koulussa tulee toisella tavalla esille tarkasteltaessa koulun pedagogisia käytänteitä. Riksaasen (2001) vertaili norjalaista ala-asteen opettajankoulutusta (primary school teacher) ja lastentarhanopettajankoulutusta (pre-school teacher) ja huomasi, että niissä käytettiin erilaista pedagogista koodia. Pienten lasten opettajia opetetaan olemaan lapsikeskeisiä ja antamaan vapautta, kun taas kouluopetus on asiaorientoitunutta ja kontrolloivaa. Pienten lasten opettajien opetus on sekä asiakaskeskeistä että terapeutista ottaen huomioon yksilön kehityksen, ala-asteen opettajien opetus oli tietopainotteista. Jos halutaan muuttaa konservatiivista koulukäytäntöä progressiivisempaan suuntaan, täytyy Riksaasenin mukaan opettajankoulutuksen pedagogisia käytänteitä muuttaa, koska opettajankoulutus välittää ja uusintaa sitä näkymätöntä pedagogista käytäntöä, joka kouluissa vallitsee. Aivan samanlaisen tutkimustuloksen tradition erilaisuudesta sain myös itse tutkiessani sosiologian pro gradu -työssäni lastentarhanopettajien harjoittelukokemuksia koulussa (Laine 1997). He ihmettelivät koulun muodollisuutta ja opettajajohtoisuutta. Opettajankoulutuksen välittämä oppijakeskeisyyden sanoma ja koulun opetustyön käytäntö näyttävät olevan ristiriidassa keskenään.

Karin (1996) mukaan opettamisen taitojen analysoinnin sijasta nykyään purkautuvatkin paineet rakentaa didaktiikka oppimisen taitojen eri muodoille, joihin kohdistuvaa tutkimusta olisikin lisättävä. Yleinen suuntaus on tällä hetkellä se, että kehitetään koulutyöskentelyä oppilaiden aktiiviseen tiedonetsintään ja -käsittelyyn kohdistuvan tutkimustyön tulosten pohjalle. (Kari 1996, 27.) Opettamisen taidot näyttävät tätä taustaa vasten ainakin erilaisina kuin aiemmin.

Opettajankoulutus heijastaa aina omaa aikaansa. Tiede ja tieteen välittäjänä koulutus on aikaan sidottu. Opettajankoulutus on myös - halusi se sitä tai ei - vahvoihin sidoksiin valjastettuna oman aikansa tiedeyhteisöön, vallitseviin paradigmoihin ja erilaisiin

tiedonkäsityksiin. Tai vastaavasti: ellei opettajankoulutus kykene osaltaan heijastamaan aikaansa kouluttamalla opettajia juuri vallitsevaan yhteiskuntaan, se on tehnyt samalla itsensä tarpeettomaksi. (Hakala 1994, 45.) Ei kuitenkaan riitä, että opettajia koulutetaan vallitsevaan yhteiskuntaan, vaan heidän on kyettävä toimimaan myös tulevaisuuden yhteiskunnassa koulutustaan jatkuvasti päivittäen ja haasteita ennakoiden. Varsinaista pitkäkestoista opettajankoulutusta he eivät missään tapauksessa kuitenkaan hanki uudelleen. Ropo (1992, 100) kuvaakin elinikäistä oppimista oppimisen taitona, tahtona ja valmiutena.

#### **4.4.4 Opettajuuden kehittymistä tukevia opettajankoulutuksen menetelmiä**

Koska tulen käyttämään opiskelijoiden kirjoittamia esseitä ja portfolioita yhtenä tietolähteenä, tarkastelen niiden funktioita yleisesti korkea-asteen opetuksessa sekä nimenomaisesti tutkittavien opiskelijoiden koulutuksessa. Näin on ehkä hieman helpompi arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta ja soveltuvuutta myös tutkimusmateriaaliksi.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei siirry oppijalle sellaisenaan, vaan hänen on se itse rakennettava eli konstruoitava. Tässä konstruointiprosessissa on olennaista se, että oppija tulkitsee havaintojaan aikaisemman tietämyksensä ja kokemustensa pohjalta ja rakentaa näin jatkuvasti kuvaansa maailmasta. Koska havaintojen tulkinta ja merkitysten rakentaminen perustuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin, ja koska nämä ovat aina jossakin määrin erilaisia eri yksilöillä, oppimistuloksetkin ovat osittain yksilöllisiä. Vaikka yhteisen kieli- ja kulttuuritaustan pohjalta voimme ymmärtää asioita paljolti samalla tavoin, niin ne voivat saada erilaisia korostuksia ja merkityksiä eri yksilöillä; kaikki eivät suinkaan aina opi samoja asioita samoista sisällöistä. Tämä puoltaa sellaisten opiskelumenetelmien käyttöä, joissa yksilölliset tulkinnat kohtaavat toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koska oppimistulokset ovat yksilöllisiä, oppimisen arvioinnissa tulee ottaa tämä yksilöllisyys huomioon. Tällöin arviointi kohdistuu yksilölliseen oppimisprosessiin, ymmärtämiseen ja oppimistulosten laatuun. Konstruktivistista oppimiskäsitystä vastaakin parhaiten ns. autenttinen arviointi, joka perustuu opiskelijoiden oppimistehtäviin ja erilaisiin tuotoksiin tai niiden koosteeseen (portfolioon) eikä erillisiin tentteihin tai kokeisiin. (Tynjälä 1996, 427.) Portfoliotyöskentelyyn liittyvä itsearviointi on opiskelijalle itsevaltaa, täydellistä itsemääräämistä (ks. esim. Turunen 1999, 78). Myös Hart (1990, 47) raportoi henkilökohtaisen voimaantumisen kokemisen ja tietoisuuden lisääntymisen tuottavan vapautumista. Samoin Niikko (2000, 107) toteaa kasvun ja oppimisen portfolion siirtävän oppimisen ”omistajuuden” oppijalle itselleen. Kasvun ja oppimisen portfolion tavoitteena on ammatillisen ja persoonallisen kehityksen ja kasvun tukeminen ja edistäminen. Ammatillinen ja persoonallinen kasvu taas tarkoittaa hänen mukaansa sellaista dynaamista oppimisprosessia, jossa reflektion ja pohdinnan kautta kehitytään tietämisessä, taitamisessa, osaamisessa ja opettajaksi kasvamisessa, ja johon liittyy perusteltu ja tiedostettu tapa toimia. Tarkoituksena on edistää oppijan kasvua ja oppimista siten, että siinä näkyy myös oppijan tulevien kasvu- ja oppimishaasteiden tavoitteiden asettelu.

Tynjälä (1996, 431) pohtii edelleen sellaisten kirjoitustehtävien laatua, jotka edistäisivät parhaiten asiantuntijuuden kehittymistä ja oppimista sekä kirjatiedon

muuntamista asiantuntijan informaaliksi tiedoksi. Kirjoitustehtävät voivat hänen mukaansa olla joko laajoja esseitä tai suppeampia, esimerkiksi luentosarjan tai kirjallisuuden lukemisen yhteydessä suoritettavia oppimistehtäviä, luentopäiväkirjoja tai oppimispäiväkirjoja. Hän tekee seuraavat neljä lisäpäätelmää:

1. Tehtävien tulisi edistää aktiivista tiedon prosessointia. Niiden tulisi olla luonteeltaan tietoa muokkaavia siinä mielessä, että opiskelija ei voi käyttää kirjatietoa sellaisenaan, vaan hänen on aktiivisesti muunnettava tiedon muotoa, esimerkiksi sovellettava tai kritisoiava sitä.
2. Tehtävien tulisi aktivoida eli nostaa tietoisuuteen opiskelijoiden olemassaolevia käsityksiä opiskeltavista asioista ja johdattaa tarkastelemaan niitä uusien tietojen valossa.
3. Tehtävien tulisi edistää opiskelijoiden omien kokemusten reflektointia, niiden käsitteellistämistä ja teoretisointia ja toisaalta teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamista.
4. Tehtävien tulisi olla luonteeltaan ongelmanratkaisutehtäviä. Nämä tehtävät voivat olla joko kyseisen ammattialan käytännöllisiä ongelmia tai ymmärtämisen ongelmia, jotka liittyvät pikemminkin opiskeltavan asian teoreettiseen haltuunottoon ja henkilökohtaisen merkityksen luomiseen.

Myös Kaarina Laine (1996, 47) kuvaa portfolion käyttöä itsearviointin ja vaihtoehtoisena oppimisen arviointimuotona ja välineenä kehittää reflektiivistä ajattelua. Hänen mukaansa tavallisesti kysymyksessä on menettely, jossa opiskelija dokumentoi ja reflektoi omaa oppimistaan pidemmän aikavälin kuluessa, jolloin sekä opiskelija itse että opettaja voivat arvioida oppimista ja kehitystä. Lukinsky (1990, 213) toteaa, että päiväkirjan kirjoittaminen, joka usein liitetään portfolioon, auttaa lähentämään elämän ulkoista ja sisäistä puolta. Päiväkirja on vanha itseilmaisun ja reflektion muoto. Se on introspektiivinen väline, jota yksilö voi käyttää ohjannan ja terapian välineenä ja kasvatuksellisissa sovelluksissa sekä ryhmätoiminnassa (esim. Haug, 1987). Opiskelijoiden käyttämät tavat dokumentoida opetusharjoitteluaan ovat päiväkirjan kaltaisia, ns. oppimispäiväkirjoja.

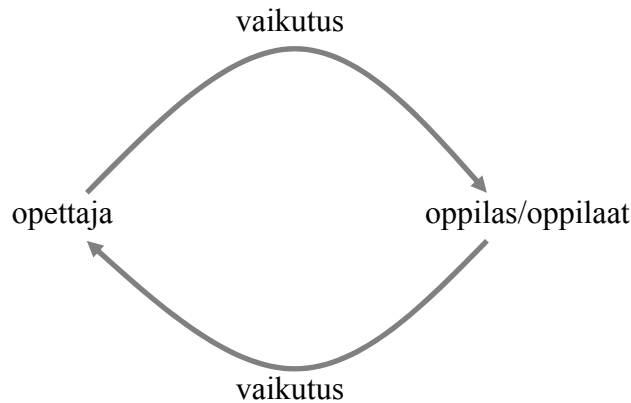
Wade ja Yarbrough (1996, 65) määrittelevät tutkimuksessaan (n=212) portfolion amerikkalaisessa opettajankoulutuksessa kokoelmaksi, valikoimaksi ja järjestetyksi kokonaisuudeksi opettajaopiskelijan tuotoksia (work) joltakin ajanjaksolta. Portfoliosta ilmenee hänen itsereflektionsa ja oppimisensa. Heidän löytämänsä ja siteeraamansa portfoliota opettajankoulutuksessa käsittelevät yhdeksän muuta artikkelia olivat kaikki 1990-luvulta ja painottivat reflektion, opiskelijan valinnan ja kasvun merkitystä. He pitävät portfoliota arvokkaana menetelmänä opettajankoulutusohjelmissa, jotka perustuvat konstruktivistiselle käsitykselle opiskelijoiden oppimisesta kokemuksistaan ja merkitysten luomisesta ja jotka tuottavat asiantuntijuutta sitoutumalla reflektioprosessiin ja itse reflektioprosessissa. Jos portfolioprosessiin johdatteluun ja ohjattuun tukeen portfolion luontiprosessin aikana kiinnitettiin huomiota, niin opiskelijat sitoutuvat tutkijoiden mukaan siihen, ja se parantaa heidän kykyään ajatella reflektiivisesti, mutta lisää myös kiinnostusta oppia asioita itsestään, toisista ja opettamisen prosessista. Myös Karila (1997, 150) toteaa portfolioiden käytön helpottavan asiantuntijuutta suuntaavien teemojen ja niihin sisältyvien oppimisprosessien havaitsemista.

Wilska-Pekosen (2001, 240) väitöskirjan tärkeä löydös tekijän mukaan on ollut kuitenkin se, että päiväkirjan kirjoittaminen ei ole valmiita opettajia tutkittaessa

ehdoton edellytys onnistuneelle reflektoinnille. Hän onkin tutkimuksensa kuluessa ihmetellyt yhä enemmän sitä, että päiväkirjat tuntuvat olevan nykyään hyvin usein merkittävänä osana tutkimusaineistoja. Hän kysyykin, että mistä (muualta kuin opettajaopiskelijoista ”vapaaehtoisiksi” tutkimukseen valitsemalla) löytyy innokkaita kynäilijöitä. Hänen tutkimuksensa pohjalta saatu kokemus päiväkirjoista reflektion apuna on osoittanut, että opettajat eivät jaksaa tai ehdi niitä kirjoittaa, vaikka ymmärtävät niiden hyödyllisyyden merkityksen ja olisivat taitaviakin kynäilijöitä.

Esseemenetelmä on tullut korvaamaan tenttikäytänteitä sekä lisäämään opiskelijan oman työn osuutta opettajankoulutuksen vähenevien resurssien myötä. Parhaimmillaan kyseisen työskentelytavan avulla luodaan laajempia katsauksia kasvatuksellisiin ilmiöihin kuin yksittäisen tenttikirjan avulla, koska lähdeaineistona käytetään useita teoksia. Kirjoitustyötä tehdessään opiskelija joutuu perusteellisesti pohtimaan kirjoittamaansa tekstiä ja siihen liittyviä ilmiöitä sekä jäsentämään tutkimaansa kenttää ja asiasisältöjä. Kirjoittamista voidaan suunnata myös itsearvioinnin, oman ajattelun kirkastamisen, eettisen pohdinnan ja elämäkerrallisten merkitysten etsimisen suuntaan, kuten itse omissa tähän tutkimukseen liittyvissä tehtävänannoissani olen tehnyt.

Opettajankoulutuksen tehtävä on Korthagenin (1999) mukaan kahtalainen: toisaalta tuottaa adekvaattia opetusosaamista ja toisaalta edistää reflektiota. Reflektion edistämisen avuksi hän on kehittänyt erilaisia reflektiota edistäviä apuvälineitä, kuten reflektiokehämällin, standardoituja reflektiota edistäviä kysymyspatteristoja ja metodin strukturoida päiväkirjan kirjoittamista. Näiden kaikkien tarkoituksena on edistää itseohjautuvuutta ja ammatillista kehittymistä luokassa tapahtuvassa vuorovaikutusosaamisessa. Vuorovaikutus on sekin kehämäistä: opettajan toiminta vaikuttaa oppilaisiin ja opettajan toiminta opettajaan. (Korthagen 1999, 191-201.) (Ks. kuvio 3.) Tästä tietoiseksi tuleminen auttaa Korthagenin mukaan opettajaa kehittämään opetuskäyttäytymistään (emt., 204).



**Kuvio 3. Kehämäinen vuorovaikutusprosessi opettajan ja oppilaiden välillä** (Korthagen 1999, 201).

Korthagen perustelee reflektion tärkeyttä sillä, että sen kautta opettaja tulee tietoiseksi osaamisensa puutteista ja motivoituu niitä täydentämään ja toisaalta taas opettamisen teknisten taitojen hallinta on reflektion edellytys. Korthagenin (1999, 193) esittämä ALACT-malli on kehämäisesti etenevä reflektioprosessin ideaalimalli. Se alkaa toiminnasta (1. Action) ja etenee toiminnan tarkasteluun (2. Looking back on the action). Tarkastelu tuottaa tietoisuuden oleellisista tekijöistä (3. Awareness of essential aspects). Tietoiseksi tultuaan reflektio tuottaa erilaisia vaihtoehtoja toiminnalle. (4. Creating alternative methods of action), joita lopuksi kokeillaan toimintaan (5. Trial → 1. Action). Korthagen määrittelee reflektion mentaaliseksi prosessiksi, jonka avulla jäsennetään tai uudelleenjäsennetään kokemusta, ongelmaa tai olemassa olevaa tietoa tai ymmärrystä. Korthagenin esittämä kehä muistuttaa Kolbin (1994) kokemuksellisen oppimisen kehää. Ongelmaksi muodostuu onnistuminen eri vaiheissa. Tietoiseksi tuleminen ei välttämättä täydelleen onnistu ja vaihtoehtojakaan ei välttämättä löydy kovin monia. Myös viimeinen vaihe tuntuu kokeiluineen satunnaiselta. Prosessia voidaan kuitenkin jatkaa.

Fenomenologinen näkemys opettajankoulutuksesta korostaa opettajan omaa ymmärrystä, tietoiseksi tulemistä, tavoitteita ja arvoja ja praktista tietoa. Tällöin painotetaan henkilökohtaisen reflektion merkitystä ja pyritään stimuloimaan sitä erilaisin menetelmin, kuten toimintatutkimuksen ja elämäkertamenetelmien avulla. Tämä näkemys äärimuodoissaan voi kuitenkin Doylen (1990, 13) mukaan johtaa siihen, että opettamisesta ei voida sanoa mitään yleistettävissä olevaa. Jonkinlainen keskitie olisi siten löydettävä tietoa opiskelun ja reflektiivisten menetelmien kesken, koska molempia kuitenkin tarvitaan.



#### 4.4.5 Opettajankouluttajat opettajaksi kasvattajina

Opettajankouluttajia ei juurikaan ole tutkittu ja he muodostavat erittäin heterogeenisen joukon (esim. Lanier&Little 1986, 528-529). He edustavat hyvin erilaisia koulutustaustoja, kuten ammattinimikkeet professori, lehtori, assistentti ja opettaja antavat aiheen olettaa. Lanier ja Little (emt., 535) toteavat myös, että opettajankoulutusta ei yliopistossa arvosteta kovin korkealle, koska kouluttajat eivät opettajataustansa takia ”sopeudu” yliopiston vaatimuksiin, joita ovat älyllinen joustavuus, laaja-alaisuus ja ammatillinen itseohjautuvuus, vaan edustavat konformistisuutta ja ulkoohjautuvuutta. Ehkä pääsy arvostuksen puutteeseen on kuitenkin tiedonalassa.

Anneli Niikko (1999), joka toimi tutkimusta tehdessään Savonlinnan opettajan- koulutuslaitoksessa akateemisena opettajana, tutki case study -tyyppisesti oman opetuksensa tiedon alueita. Tulokset osoittivat, että akateemisella opettajalla oli tietoa opetuksensa tavoitteista, sisällöistä ja sisällön rakenteista. Sen sijaan hänellä ei ollut tietoa opetussuunnitelmasta ja sen asettamista yleisistä tavoitteista eikä opettamisen ekologisesta ympäristöstä. Eniten akateemisella opettajalla oli tietoa opetuksen toteutukseen liittyvistä asioista ja toiseksi eniten itsestään opettajana. (Niikko 1999.) Keskeisintä opettajankouluttajan työssä varmastikin on oman aineensa opettaminen, mutta yleiset tavoitteet asettavat kuitenkin sen kontekstin, johon yksittäinen sisältö kuuluu. Myös vastaanottajan eli opiskelijan näkökulmat, kiinnostus ja motiivit olisi hyvä tuntea, sillä he kohdistavat Niikon (emt.) mukaan huomionsa siihen, kuinka hyödyllisiä ja tarpeellisia opetettavat asiat ovat olleet heille.

Lahdes (1997, 48) puhuu didaktisesta kehästä didaktiikan tutkijoiden kohdalla, mutta toteaa saman pätevän myös opetusharjoittelun ohjaajiin, jotka johtavat opetusteoriasta normeja ja etsivät taustatietoa opetuksesta ja sen tuloksista tutkimalla ja perehtymällä yhä laajenevaan tutkimuskirjallisuuteen kuten tutkijatkin. Lahdes ilmeisesti tarkoittaa hermeneuttisen kehän kaltaista, koskaan päättymätöntä kehää.

Opettajankouluttajan rooli ammattitaidon edistäjänä on pulmallinen, ellei hänellä ole riittävän selkeää käsitystä, millaiseen osaamiseen tulisi pyrkiä. Ammattikäsitystä eritellessään Nurminen (1993, 49-50) näkee kaksi ääripäätä: ammatti sitoutuneena ensisijaisesti työtä tekevään ihmiseen ja hänen ominaisuuksiinsa ja ammatti sitoutuneena organisaatioon. Opettajan ammatti on nähty viime aikoina kuuluvan voimakkaasti ihmissidonnaiseen ääripäähän. Se merkitsee Nurmisen mukaan ammatin kiinnittymistä ihmisen olemukseen ja ominaispiirteisiin. Se ymmärretään ihmisen ehdoilla tapahtuvaksi ajatteluksi, osaamiseksi ja toiminnaksi. Ammatillinen kehitys nähdään osana ihmisen ja hänen persoonallisuutensa kokonaiskehitystä. Toisaalta olisi toivottavaa, että opettajuus kehittyisi myös yhteisössä.

Opettajaksi kehittyminen - varsinkin silloin kun se on alullaan - on syvällisesti yksilön identiteettiä koskettava tapahtuma. Yksilön identiteettiin kuuluu olennaisena minän jatkuvuuden ja samuuden tunne. Kaikki mikä uhkaa ja kyseenalaistaa niitä rakenteita, jotka määrittävät suhtautumista omaan itseen, koetaan uhkaavana ja vastarintaa herättävänä. Tämä koskee sekä kielteisiä että myönteisiä muutoksia. Mitä keskeisempään minärakenteen osa-alueeseen muutos kohdistuu, sitä voimakkaampana uhkana se koetaan ja sitä voimakkaampi on muutosvastarinta. Kognitiivis-

konstruktiivisen teorian mukaan vastarinta ilmentää yksilön pyrkimystä säilyttää vanhat merkitysrakenteet, koska ne tekevät ennakoinnin sekä merkityksenannon mahdolliseksi. Yksilön psyyken pintatason muutos on mahdollista ilman syvemmällä tasolla tapahtuvia muutoksia. Sen sijaan syvälliset muutokset aiheuttavat aina myös pintatason muutoksia. Kognitiivisten rakenteiden muutosvastarinta ei ole ehdotonta, vaan oppiminen on mahdollista. Oppiminen edellyttää uusia merkityksellisiä päämääriä sekä sellaisia kokemuksia, jotka pystyvät muuttamaan ja virittämään uusia itseä koskevia merkityksiä. (Nummenmaa & Ruponen 1996, 184-186.) Erityisesti opetusharjoittelu on opettajankoulutuksessa kokemuksellista osa-aluetta niin luokkatyöskentelyn kuin ohjaustilanteidenkin suhteen. Ohjaustilanteet saattavat olla minän rakennetta tukevia tilanteita, mutta ne voivat toimia myös päinvastoin. Ja kuten Leitwoodin (1999, 71-72) tekemässä koulun esimiestutkimuksessa todetaan, myös mallioppimisella on merkityksensä. Ohjaaja tai esimies on roolimallina esimerkiksi kovasta työnteosta, energisyydestä, aitoudesta, avoimuudesta, ihmissuhdetaidoista ja ammatillisesta kasvusta ja itsensä kehittämisestä.

Monet kasvatustieteilijät ovat yhtä mieltä siitä, että positiivisen, oppimista tukevan ilmapiirin merkitys tehokkaalle oppimiselle on ratkaiseva. Positiivisen ilmapiirin merkitys kasvaa entisestään tilanteessa, jossa opiskelijoita rohkaistaan muuttamaan, ottamaan riskejä ja itsenäistymään. (Little 1999, 145.) Opiskelijoiden realistisen vahvan minäkäsityksen muodostumista edesauttaa Ahon (1995, 33) mukaan se, että opiskelu tapahtuu psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä. Opiskelijan tulisi saada olla aito, oma itsensä, toimia omien taipumustensa, käsitystensä ja ominaisuuksiensa mukaan ilman pelkoa nöyryytyksestä, väheksymisestä tai muusta rankaisuun verrattavasta palautteesta. Tällaisissa olosuhteissa hän ei muutu rigidiksi eikä turvaudu puolustusmekanismeihin. Aho painottaa opettajankouluttajan oman avoimuuden, aitouden, empaattisuuden ja herkkyyden opiskelijan tarpeille olevan tärkeitä tekijöitä opiskelijoiden minäkäsityksen rakentamisessa. Myös Ropo (1992, 102) sanoo, että tahto oppia ei kehity ilman sosiaalista tukea ja myönteistä palautetta opiskelun tuloksista. Hän ehdottaakin koko koulutusjärjestelmään omaksuttavaksi positiivisemmän mallin oppimisesta. Myös Murray-Harvey ym. (2000, 21) ovat sitä mieltä, että ohjaajien roolin tulisi muuttua suorasta ohjauksesta yhteistoiminnallisempaan suuntaan, jotta opiskelijoiden stressikokemukset arvioinnin suhteen vähenisivät (myös Jyrhämä 2003, 145).

Ohjauksen vuorovaikutteisuuden onnistuminen, mitä opiskelija ohjauksesta hyötyy ja miten hänen oma persoonallisuutensa kehittyy ohjausprosessin aikana, on pitkälti sidoksissa ohjaajan kypsytyksen hyväksyä opiskelija itsenäisesti ajattelevana, tuntevana, itseään ohjaavana ja kriittisesti asioita tarkastelevana kollegana. (Heikkilä 1995, 212-213.) Turussa kehiteltiin Heikkilän (1995, 2) mukaan ohjausta siten, että sen pääperiaatteena nähdään itseohjautuvuus, itsereflektointi (ohjaaja ja ohjattava), kokonaisuusien arviointi, tilanearviointi ja ammattiosaamisen painottuminen. TOKL uskoo soveltuvin osin humanistiseen ihmiskäsitykseen ja sitoutui kouluttamaan muutosagenttiopettajia (Heikkilä-Laakso 1994, 110). Myös yksi suosituksen ongelmalähtöisen oppimisen (ks. Boud ja Feletti 1999, 28-29) kehittämisen pääpainopisteistäkin on mm. ollut itse- tai vertaisarvioinnin käytössä, koska vain silloin, kun opiskelijat itse kantavat vastuun oppimisensa arvioinnista, he voivat kehittää ongelmanratkaisutaitoja, joista heille on hyötyä koko ammatillisen uransa ajan.

Vaherva (1983, 53) toteaa, että kun kouluttaja suorittaa opetustehtävänsä, se aiheuttaa koulutettavissa ensimmäiseksi erilaisia reaktioita. Nämä reaktiot ovat monimutkaisia ja muuttuvat jatkuvasti. Niihin vaikuttavat mm. koulutettavien aikaisemmat tiedot, asenteet, kouluttaja, toiset koulutettavat, opetettava asia, mielentila jne. Reagointiin voivat vaikuttaa myös koulutuksen ulkopuoliset tapahtumat ja siksi niiden aiheuttamia vaikutuksia tulisi pyrkiä kontrolloimaan mahdollisimman tarkasti. Koska reaktiot ovat koulutuksen ensimmäinen vaikutus, ne kuuluvat Vahervan mukaan ensimmäiselle evaluaation tasolle. Arviointi perustuu tällöin koulutettavien subjektiivisiin arvioihin ja asenteisiin saamastaan koulutuksesta. Reaktiot esiintyvät kouluttajien tarkoituksista huolimatta ja koulutettavien reaktioista tulisi tunnistaa mahdolliset epäsuotuisat, oppimisen kannalta haitalliset reaktiot.

Opettajankoulutus Suomessa perustuu Krokforsin (1994, 59) arvion mukaan aineenhallintaan. Vasta viime vuosikymmeninä aineenhallinnan lähtökohdan oheen on kehittynyt toisenlainen lähestymistapa. Siinä on kysymys opetuksen teoriaan ja opetustapahtuman analyysiin perustuvasta opetustaitojen kehittämisestä. On hänen mukaansa keskeistä, että opettajankoulutus tarjoaa opiskelijalle käsitteet, joilla opetustapahtumaa voidaan analysoida ja ymmärtää. Krokfors tähdentää, että ohjaajan tiedonkenttien tulisi koostua juuri aineenhallinnasta ja opetuksen teoriataustan tuntemisesta. Lisäksi niihin tulisi kuulua aineksia, jotka ohjaavat opiskelijan persoonallisuuden kehittymistä sekä yhteiskuntaan ja maailmaan orientoitumista. Myös ohjauksen muodot ja ilmapiiri ovat tärkeitä. Ohjaajan rooli on kuitenkin hankala, koska hän toimii kaksoisroolissa, toisaalta virallisena asiantuntijana, toisaalta tukea antavana kollegana (ks. esim. Jones 2000, 72).

Aho (1996, 50) painottaa koulutukseen hakeutumisen vaihetta ja on sitä mieltä, että opettajankoulutukseen tulee valita itsetunnon vahvoja, kehityskelpoisia nuoria, joiden minäkäsitystä pitäisi koulutuksen aikana muokata realistisen vahvaksi. Hän toteaa myös, että empaattinen elämäntapa voidaan oppia vain toiselta empaattiselta itseensä luottavalta henkilöltä. Näin ollen opettajankoulutuksessa tulisi vallita itsetunnon vahvojen opettajien välittämä psykologisesti turvallinen ilmapiiri, joka antaa tilaa tulevan opettajan kasvulle ja kehittymiselle. Kun ohjaaja lähestyy ohjaustapahtumaa, hänellä on hallussaan monenlaisia tiedollisia rakenteita, mutta toisaalta myös sellaisia uskomuksia ja käsityksiä, joiden taustaa hän ei voi tunnistaa. Näistä rakenteista muodostuu ohjaajan toimintamalli. Se, kuinka paljon ohjaajan toimintamallin taustalla on tietoa, kuinka paljon uskomuksia vaihtelee ohjaajasta toiseen ja on riippuvainen kunkin henkilöhistoriasta. (Krokfors 1994, 59, myös Ojanen 2003, 20, Krokfors 2003, 25, 42 ja Väisänen & Silkelä 2003, 39.) Kriittinen reflektointi on ohjaajan oman kehittymisen edellytys.

Reflektiivisyyteen perustuva opettajankoulutusajattelu on aikanaan kehittynyt vastareaktiona koulutukselle, joka tarjoaa vain teknisiä valmiuksia koulutettaville. Opiskelijoita rohkaistaan kriittiseen ajatteluun ja oman työnsä kehittämiseen ja tutkimiseen. Tämän ajattelutavan hyväksyvät varmasti kaikki opettajankouluttajat, mutta miten on käytännön laita? Tästä ovat huolissaan Zeichner ja Tabachnick (1991, 16), jotka toteavat, että ajattelun ja toiminnan yhteyksiä sekä päätelmien uudelleen arviointia voi selkiyttää vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajien, ohjaajien, opiskelijoiden ja opiskelutovereiden kanssa sekä luokkahuoneessa. Reflektiivisen opettamisen ulottuvuudet ja muodot opitaan vain olemalla itse merkityksiä etsivässä vuorovaikutuksessa toisten opettajien ja oppilaiden kanssa, eli reflektiivinen

opettaminen opitaan "sisältä päin", olemalla itse osa prosessia. "Ulkoa päin" observoimalla havaittu reflektiivisyys on vain arvausta, koska siinä menetetään kokonaan toiminnan ydin. Vain osallistujien jaetun kokemuksen ja reflektiivisen prosessin eri näkökulmien kautta opettajankouluttajat voivat oppia, mitä reflektio merkitsee heille ja heidän opiskelijoilleen. Toisin sanoen opettajankouluttajien itsensä tulisi osallistua reflektiiviseen prosessiin koskien omaa työtään ja toimintaansa sekä osallistua demokraattisena jäsenenä opiskelijoiden ryhmäprosesseihin. Tätä käsitystä tukee myös Stanulisin ja Russellin (2000) vuoden kestänyt kenttätutkimus ohjaajan ja opettajaopiskelijan vuorovaikutuksesta. He päätyivät suosittelemaan kaikkien osallistujien tietoista yhteistyötä, keskustelua ja toinen toisensa mentorointia, jotta opettamaan oppiminen voisi tapahtua huolehtivassa, luottamusta herättävässä ilmapiirissä tasa-arvoisten osallistujien kesken rohkeasti "heittäytymällä" tilanteisiin, mikä taas edellyttää sitä, että kaikki osallistujat ovat valmiit näkemään asioita uudella tavalla ja ottamaan riskejä.

Ojanen (2000) pyrkii rakentamaan ohjaustyön teoreettista mallia. Hän perustaa mallinsa Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja ottaa yhdeksi muuttujaksi reflektion sekä sen avulla tuotettavan toimintaa ohjaavan ns. käyttöteorian. Hän toteaa (emt., 135), että ihmisen kokemusten vaikutusmekanismien on vasta nykytutkimuksen avulla havaittu: 1. voimakkaasti liittyvän ihmisten mielikuviin, asenteisiin, arvoihin, ennakkokäsityksiin, odotuksiin ja käyttäytymiseen ja 2. ammatillisen kehityksen ja identiteetin muodostuksen sekä myös ajattelun kehittymisen ja subjektiivisen käyttöteorian muodostumisen olevan seurausta edellisestä. Merkitysten luominen ja ymmärtäminen tekee siis mahdolliseksi ymmärtää ammatillista kehitystä, ja yksilön ammatillisen kehityksen edellytyksenä voidaan Ojaseen mukaan pitää hänen kyvykkyyttään omien kokemustensa ja niihin liittyvien tunteiden tutkimiseen kriittisen sisäisen puheen eli diskurssin avulla. Henkilökohtaisen käyttöteorian kehittyminen on mahdollista juuri sisäisen puheen tai kriittisen reflektioprosessin avulla. Puutteena mallissa on se, että se pyrkii liian laaja-alaisesti lähestymään ohjausta sisällyttäen samaan malliin sekä opetusharjoittelun ohjauksen ammattiin valmistumisvaiheessa että työohjauksen. Niissä kuitenkin jo ohjauksellisestikin on kyse eri asioista. Edelliseen teokseensa pohjaten Ojanen (2003, 22) tiivistää ja kehittää edelleen kuitenkin hyvin sen, mikä on ohjauksessa oleellista: "oleellista ohjauksessa on, että oppiminen ja muu persoonallinen kehitys integroituvat, kun kokemuksia työstetään reflektion avulla. Näin kokemuksista tulee oppimiskokemuksia. Itse oppiminen ei niinkään tapahdu itse kokemuksessa kuin sen jälkeisessä dialogissa ja merkityksen antamisessa kokemuksille".

Väisäselle (2003, 57) ohjauksen tehtävänä voi olla "sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen sekä tukeminen ja auttaminen". Atjonen (2003, 108) luettelee ohjaajan ominaisuuksia. Niihin kuuluu

- **suhteessaolo**: Sen elementtejä ovat luottamus, läheisyys, turvallisuus ja ystävällisyys, jotka edellyttävät kiinnostuksen osoittamista, henkistä läsnäoloa ja hyväksyntää,
- **vastaaminen**: Kysymyksessä on kommunikaatio oman itsensä ja toisen ihmisen välillä, missä tarvitaan sensitiivisyyttä, epäsuoraa kysymistä ja ymmärtämisestä varmistumista. Vastaaminen koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat selkiyttäminen, avoimuuden lisääntyminen ja aloitteellisuuteen rohkaiseminen,

- **auttaminen:** Tämä tarkoittaa ammatillista identiteettiä kehittäviä opetuksen affektiivisen puolen tehtäviä, jotka koostuvat itsearvostuksen rakentamisesta, tietoisuuden lisäämisestä ja uudelleen orientoitumisen tukemisesta ja
- **vaikeuksien käsittely:** Ohjaajan tulee ratkaista stressaavia tilanteita, mikä edellyttää stressin tunnistamista, vahvuuksien antamista ja vaihtoehtojen löytämistä.

Jyrhämä (2003, 153) johti Kansasen pedagogisen ajattelun tasomallin pohjalta kolme erilaista pedagogista ajattelua edustavaa ohjaajatyyppeä. Ohjaajat on nimetty 1. toimintaorientoituneeksi ohjaajaksi (toimintataso), 2. opetuskäytäntöä teoretisoivaksi ohjaajaksi (objektiteoriataso) ja 3. reflektiiviseksi ohjaajaksi (metateoriataso). Käytännössä hänen mukaansa kaikilla ohjaajilla esiintyi toimintatason pyrkimyksiä. Vain harvoissa tapauksissa oli ilmaistu pelkästään objektiivai metateoriatason intentioita.

Grimmettin (1999) Kanadassa toteuttamassa empiirisessä tutkimuksessa tutkittiin koulun johtajan suorittaman ohjauksen vaikutusta luokkakäytänteisiin (n= 15 ohjaajaa ja ohjattavaa). Tutkimus kuvaa sitä, miten erilaisia opettajat suhtautumistavoiltaan ovat. Opettajat, jotka kokivat positiivisia muutoksia tapahtuneen toiminnassaan (improving teachers) olivat kykenevämpiä käyttämään hyödykseen saamaansa palautetta. He pikemminkin puolustivat omaa toimintaansa kuin suhtautuivat arviointeihin defensiivisesti ja olivat valmiita perustelemaan eriäviä mielipiteitään. He kokivat esimiehen tekemien huomioiden olevan kohdistuneita heidän käyttäytymiseensä eikä heidän persoonaansa. He olivat avoimia palautteelle ja ehdotuksille pitäen niitä huomionarvoisina tiedon lähteinä. Ryhmänä he olivat vakuuttuneita omista taidoistaan opettaa, eivätkä he kokeneet observoijaa uhkana. Opettajat, jotka eivät kokeneet muutosta tapahtuneen (non-improving teachers), kokivat observoijan läsnäolon epämiellyttävänä. He siirsivät vastuun luokkatapahtumista oppilaille, ja heidän oli vaikea hahmottaa oman toimintansa vaikutuksia. Tutkimuksensa perusteella Grimmett arvioi myös itse ohjantaa ja päätyi ehdottamaan termin ohjanta (supervision) tilalle jatkuvan pedagogisen keskustelun menetelmää, mikä paremmin auttaisi opettajia parantamaan opetustoimintaansa, koska se ei sisällä hierarkkisista asemista toimimista tai esimiehen interventiota. (Grimmett 1999, 89-90, 108.)

Nummenmaan ja Kohosen (2000) mukaan myös sukupuolen merkitykset ovat läsnä ohjauksessa erilaisina olemisen ja tekemisen muotoina. Ohjaus ja neuvonta henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvina ammatillisen keskustelun muotoina ovat heidän mukaansa merkittävä areena sosiaalisen sukupuolen konstruoinnille ja rekonstruoinnille. Ohjaaja tuottaa sukupuolta heidän mukaansa esimerkiksi silloin, kun käyttäytyy eri tavoin miespuolisten kuin naispuolisten ohjattavien kanssa, tai kun hänellä itsellään on tietyt näkemykset siitä, millaisia naisten ja miesten pitäisi olla. Nämä käsitykset ovat läsnä ja ohjaavat eksplisiittisesti työtä. Sukupuolietoisuus ohjaustyössä edellyttäisi, että ohjaaja havaitsee erityisen herkästi sellaiset naisten ja miesten menneen ja nykyisen elämän kontekstit, joissa sukupuolta tuotetaan. Sukupuolen vaikutukset ilmenevät mm. naisiin ja miehiin kohdistuvina erilaisina sukupuoliroolivaatimuksina, sukupuolirooleihin liittyvinä odotuksina sekä erilaisena toimintana. (Nummenmaa ja Kohonen 2000, 70-74.) Tässä tutkimuksessa ei paneuduta niinkään sukupuolistereotyyppien muodostumisen prosessiin opettajan ja ohjaajan työssä, mutta kuitenkin todetaan niiden ammattia säätelevä rooli.

#### 4.4.7 Opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana

Yliopisto-opiskelijoiden elämäntilanteen, opiskelutilanteen ja opiskeluprosessin muodostamaa kokonaisuutta voidaan nimittää heidän elämismaailmakseen (Aittola & Aittola 1988, 54). Aittoloiden tutkimusten mukaan (n= 204 Jyväskylän yliopiston eri alojen yliopisto-opiskelijaa) yliopisto-opiskelu on hyvin kokonaisvaltainen ja merkittävä vaihe opiskelijoiden elämässä. Opiskelun mielekkyyden kokemista selittivät parhaiten opiskelijoiden opiskeluintressit, joiden perusteella teoreettisesti opintoihinsa orientoituneet opiskelijat kokivat yliopistolliset opintonsa mielekkäämmiksi kuin puhtaasti ammatillisesti opintoihinsa orientoituneet opiskelijat. Mielekäs ja tuloksellinen opiskelu edellytti myös sitä, että opiskelijoilla oli riittävästi valinta- ja vaikutusmahdollisuuksia omaan elämäänsä ja yliopistolliseen opiskeluprosessiinsa liittyvissä ratkaisuisissa. Opiskelijoiden tieteellisessä ajattelutavassa ja opiskeluaikaisessa elämänvaiheessa ilmenneet muutokset heijastelivat heidän yleisemmissä elämänarvostuksissaan tapahtuneita muutoksia. Useat opiskelijat ilmaisivat muuttuneensa opiskelun myötä avarakatseisemmiksi ja kypsemmiksi, sillä opiskeluaikaan sijoittuvat yleiset elämänmuutokset olivat pakottaneet kehittämään erilaisia selviämistästrategioita kohdattuihin ongelmiin. Useimmat tutkimuksissa haastatellut opiskelijat korostivat, että he olivat oppineet opiskelijaelämästä ja oleskelustaan yliopistoympäristössä ainakin yhtä paljon kuin varsinaisista opinnoistaan. (Aittola & Aittola 1988, 61.)

Uusikylä (1990) tutki Helsingin opettajankoulutuslaitoksen luokanopettaja-opiskelijoita vuosina 1980-83. Hänen tutkimuksensa keskittyi yhden pienryhmän (n=16) opiskelujen seurantaan koko heidän koulutusprosessinsa ajan. Tulokset osoittivat, että pienryhmä muodostaa varsinkin ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelijoille hyvin tärkeän osan elämää. Se vaikutti hänen mukaansa opiskelun koko mielekkyyteen. Ryhmäroolit eriytyivät varhaisessa vaiheessa sangen pysyviksi. Toisen vuoden aikana rooleissa tapahtui joidenkin osalta selvää muuttumista, joka ilmeni lähinnä vetäytymisenä muusta ryhmästä ja itsenäistymisenä. Ryhmien interaktioanalyysi paljasti, että aktiiviset, ryhmäroolin perusteella valtaa omaavat henkilöt olivat yleensä miesopiskelijoita ja hallitsivat vuorovaikutusta puheellaan. Joillekin ryhmän jäsenille ryhmän jäsenyys oli taakka. He olivat Uusikylän mukaan tavanomaisesta ekstrovertista opiskelijatyypistä poikkeavia pohdiskelijoita. Opiskeluvuosien kuluessa paljastui, että ryhmärooli oli hyvä ennuste sille, miten hyvin opiskelu tulisi sujumaan. Ne, joilla oli opiskelussa vaikeuksia koettiin ryhmässä pikemmin tunnettyydytystä kuin opiskelun tavoitteita arvostaviksi.

Niikko (1998, 14-21) kuvaa kehityksen, kasvun ja muutoksen piirteitä psykologisten teorioiden valossa esittäen asiasta viisi eri näkemystä. Ne ovat biologinen, psykoanalyttinen, behavioristinen, kognitiivinen ja humanistipsykologinen näkemys. Opettajaksi kehittymisen tarkasteluun sopivat hänen mukaansa parhaiten kolme viimeksi mainittua. Behavioristisen suuntauksen mukaan kehittyminen on merkinnyt asioiden ulkoista oppimista ja ulkoisen käyttäytymisen ja toiminnan muutoksia ennakkoon asetettujen tavoitteiden suunnassa. Muutoksia katsotaan ilmenevän työtaidoissa, tiedoissa ja käyttäytymisessä sellaisilla alueilla kuin opetusmenetelmät, kurikäytännöt ja säännöt, opetussuunnitelma ja opettaminen. Kognitiivisen suuntauksen mukaan tulevat opettajat pyrkivät hallitsemaan yleisesti

hyväksytyjä rutiineja. Niiden avulla integroidaan opetusta ja ryhmän hallintaa, mikä johtaa automaattiseen toimintaan. Kun opettajaopiskelijan ongelmanratkaisutaidot lisääntyvät, hänen ajattelunsa kehittyä ja differentioitua sekä tulee moniulotteisemmaksi ja kontekstispesifimmäksi. Opettajaksi kasvu on siten yli ajan tapahtuvaa muutosta opettajan havainnoissa, uskomuksissa, tiedoissa ja käyttäytymisessä. Humanistisen suuntauksen mukaan kehityksen olemus on pyrkimys hallita, integroida ja tehdä ymmärrettäväksi oma kokemus. Opettajaksi kasvaminen tarkoittaa sitä, minkä opettajaksi opiskeleva yksilö näkee ja kokee omalle opettajuudelleen ja itselleen tärkeäksi. Opettajaksi kasvamisessa keskeistä on itsetuntemuksen kasvattaminen. Opiskelijan tulee tulla tietoiseksi ajattelunsa perusolettamuksista, ihmiskuvastaan, maailmankuvastaan ja arvostuksistaan (myös Day 1999, 206).

Opettajaksi kehittymistä voidaan tarkastella myös koulutuksen vaikuttavuuden kannalta. Koulutuksen vaikuttavuus -käsite painottaa Vahervan (1983, 166) tulkinnan mukaan nimenomaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai niitä kohden etenemistä. Koulutuksen tehokkuudessa on hänen mukaansa kyse tavoitteiden saavuttamisesta, mutta keskeinen huomio kohdistuu nimenomaan resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Hän on sitä mieltä (emt., 178-179), että koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa ulkopuolisten ja objektiivisempien kriteerien ja erilaisten vaikuttavuuden indeksien etsiminen ja kehittäminen on työlästä, mutta todellisiin vaikutuksiin käsiksi pääseminen edellyttää useimmiten tällaisten kriteerien käyttöä. Vaherva käyttää "efficiency"-käsitteestä suomenkielistä vastinetta "tehokkuus" ja "effectiveness"-käsitteestä vastinetta "vaikuttavuus".

Koulutuksella on monenlaisia vaikutuksia, joista vain osa voidaan alistaa hyötyanalyysin kohteeksi. Arviointi voi kohdistua joko yksilöön, opetusohjelmaan tai koko koulutusjärjestelmään. Arviointi onkin syytä nähdä laaja-alaisena koulutustoiminnan tarkoituksenmukaisuutta selvittävänä prosessina, joka pyrkii mittaamaan mm. seuraavia asioita:

- miten hyvin koulutusohjelma vastaa koulutustarpeita,
- miten tehokkaita ovat koulutukseen käytettävät henkilöresurssit, menetelmät, oppimateriaalit sekä muut apukeinot ja vaikuttajat,
- millaisia ovat koulutettujen oppimistulokset ja saavutukset sekä
- miten hyvin koulutus vastaa työelämän vaatimukseen. (Vaherva 1983, 3, 43.)

Raivola (2000, 45-46, 72) luettelee koulutuksen vaikuttavuuden opiskelijan kannalta olevan 1) opiskelijan tarpeiden tyydyttämistä, 2) opiskelijan odotusten täyttämistä ja 3) arvonnallisen tuottamisen osaamiselle. Lisäksi hän toteaa, että koulutuksessa asiaskastyytyväisyys on aina subjektiivinen kokemus eli subjektiivinen mielihyvän tunne. Koulutuksen lisäarvo on sitä, kuinka paljon kukin on oppinut lisää aikaisempaan tietämykseensä verrattuna, ja se ilmenee pitkittäisleikkauksin tarkasteltuna.

Oppimisen tasolla ihmiset saavat valmiuksia käyttäytyä uudella tavalla. Oppiminen riippuu reaktioista siten, että henkilö, joka ei reagoi tarkoituksenmukaisesti, ei opi kunnolla. Lisäksi koulutettavilla täytyy olla tietyt peruspiirteet, esimerkiksi älykkyys, persoonallisuus ym. kyetäkseen vastaanottamaan haluttuja taitoja, tietoja ja asenteita. Hänen tulisi lisäksi olla vastaanottavainen koulutuksen suhteen. Oppimisen seurauksena koulutettavissa tulisi tapahtua muutoksia heidän työikäikäytymisessään.

Koulutuksen tarkoituksena on tavallisesti auttaa työntekijöitä suoriutumaan entistä paremmin työtehtävistään. Oppimistulosten adekvaattisuuden ja pysyvyyden määrittely edellyttää kuitenkin jälkikäteen tehtyä arviointia. (Vaherva 1983, 54, 89.)

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden tarkastelu on yhteydessä opettajuuden professionalistumiseen (Doyle 1990, 9), sillä vaikuttavuudelle täytyy asettaa tietyt ammatissa kehittymisen kriteerit. Toisaalta vaikuttavuustarkastelulla on myös kääntöpuoli, sillä se sisältää myös kontrollin ja vallankäytön mahdollisuuden, kun aletaan lähestyä laadun valvontaa (esim. Doyle 1990, 12-13). Tietenkin riippuen siitä, kuka tai mikä taho vaikuttamistutkimusta tekee ja miten saatuja tuloksia hyödyntää. Jokaisen opettajankoulutuslaitoksen tulisi ainakin itse tehdä jatkuvaa vaikuttamistutkimusta, jotta resursseja voitaisiin suunnata ja kohdentaa entistä tarkoituksenmukaisemmalla tavalla.

Prosessi-produkti -tutkimus on Doylen (1990, 12) mukaan eräs merkittävä lähestymistapa vaikuttavuuden ongelmaan. Läntisessä hyvinvointivaltioissa opettajankoulutuksen merkitys Niemen (1996) havainnoissa ei ole kuitenkaan yksiselitteisesti mitattavissa ja osoitettavissa. Yksinkertaiset panos-tuotos -mallit eivät sovellu opettajankoulutuksen vaikuttavuuden ja laadun arviointiin. On määriteltävä, mitä laatu merkitsee ja minkälaista kehityksen suuntaa ja toiminnallista ympäristöä se edellyttää. Samalla on etsittävä tekijöitä, jotka edistävät koulutuksen vaikuttavuutta ja toisaalta niitä tekijöitä, jotka estävät sitä. Usein ne ovat hänen mukaansa toisiinsa kietoutuneita. (Niemi 1996b, 31.)

Yarger ja Smith (1990, 259) kuvaavat vaikuttavuuden ongelmallisuutta. Opettajankoulutus ei heidän mielestään useinkaan nojaa teoriaan, ja on yksittäisten opettajankouluttajien varassa, millaista tutkimusta ja teorianmuodostusta painotetaan. Lisäksi he olettavat, että ne tuhannet tunnit, jotka opettajaopiskelijat itse ovat kuluttaneet koulussa oppilaina ollessaan, vaikuttavat voimakkaammin heidän ammattiin sosiaalistumiseensa kuin altistus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmalle. Tällainen oletus kyseenalaistaa todellisen vaikuttavuuden mahdollisuuksia.

Niikko (1998, 35) kuvaa Wilsonin ja Cameronin (1996) tutkimusta esimerkkinä uratutkimuksesta, jossa tulevat esille opettamisen didaktiikka ja opettajan kehittymisen tarkastelu ammattiuran prosessissa. He osoittivat (opettajan tehokkuutta koskevassa ura)tutkimuksessaan, että tulevat opettajat kehittyvät vähitellen alun opettajakeskeisestä näkemyksestä kohti opiskelijakeskeistä näkemystä. Opiskelun alkuvaiheessa opettajaopiskelijoiden havainnoissa opettaja on päähenkilö. Käsitukset oppilaiden oppimistuloksista puuttuvat tässä vaiheessa. Vasta kolmantena opiskeluvuotena opiskelijat näyttävät tulevan tietoisiksi opetukseen liittyvistä puutteistaan. Tutkimustulokset paljastivat myös sen, että opettajaopiskelijat kehittyvät kapea-alaisesta ryhmän kontrollinäkemyksestä kohti kokonaisvaltaista näkemystä hallita ryhmää. Samoin heidän persoonalliset vuorovaikutusta koskevat näkemyksensä lasten ja oppilaiden kanssa toimimisesta muuttuvat vähitellen ammatillisen näkemyksen suuntaan. Opettajankoulutuksen loppuvaiheessa monet opiskelijoista näyttävät omaksuvan sellaisen tehokkaan opettamisen mallin, joka korostaa enemmän opetuksellisia tuloksia kuin humanistista ja persoonallista vuorovaikutussuhteiden laatua lasten ja oppilaiden kanssa, jollaisilla näkemyksillä he ovat itse asiassa opettajankoulutuksensa aloittaneet.



Schmidt ja Knowles (1995, 437-442) tutkivat neljän aloittelevan opettajan epäonnistumiskokemuksia. Kaikki neljä olivat menestyneet hyvin teoriaopinnoissaan. Kuitenkin he kokivat olevansa opettajina epäonnistuneita. He yrittivät miellyttää kaikkia ja olla sellaisia opettajia kuin he uskoivat muiden odottavan. Heidän yrityksensä ei kuitenkaan tuottanut toivottua tulosta ja heidän oli vaikea tarkoin ennakoita opetustoimintansa lopputuloksia. Heidän tulkintansa opettajan roolista ja auktoriteetin luonteesta luokassa toimi heitä itseään vastaan. Heillä oli myös puutteita opetustekniikoissa ja luokanhallintarutiineissa. Epäonnistumisen kokemuksen ei kuitenkaan tulkittu johtuvan mistään yksittäisestä tekijästä, vaan erilaisista kumulatiivisista tapahtumista ja kokemuksista, jotka nuoret opettajat tulkitsivat olevan osoituksena heidän kykenemättömyydestään. Tutkittavat tarvitsivat selkeämpiä käsityksiä oppilaista välittämisestä (caring), henkilösuhteista (connectedness), auktoriteetista ja oikeudenmukaisuudesta (fairness). Nämä alueet ovat keskeisiä opettajaksi kehittämisessä. Tulevia opettajia tulisi tutkijoiden mukaan rohkaista tekemään tietoisia päätöksiä siitä, millaisia opettajia he haluavat olla, miten rakentaa omaa rooli-identiteettiään sekä tutkimaan omaa henkilökohtaista historiaansa ja kokemuksiaan oppilaina sekä löytämään auktoriteettimalleja, jotka ovat sopusoinnussa heidän oman persoonansa kanssa. Ohjaajien tulisi kuulla ohjattavien ääntä ja heidän esille nostamiaan ongelmia sekä pyrkiä yksilöllistämään ohjantaansa niin, että opettajaksi opiskeleva voisi nähdä ainutlaatuiset persoonalliset ominaisuutensa ja taitonsa ei epäonnistumisen, vaan onnistumisen mahdollisuuksina.

Elämäkerrallisesti merkittävät oppimiskokemukset muodostavat luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisten perspektiivien lähtökohdan ja subjektiivisen (persoonallisen) kasvatusteorian perustan. Elämäkerrallisesti merkittävät oppimiskokemukset vaikuttavat luokanopettajan opinnot aloittavien opiskelijoiden ennakkokäsityksiin (uskomukset, mielikuvat, asenteet, arvot, roolimallit, odotukset) opettajan työstä sekä käsityksiin opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta. Luokanopettajan koulutuksen aikana tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset vaikuttavat ammatilliseen sosialisatioon, professionaaliseen kehitykseen ja kasvuun sekä tieteellisen ajattelun kehittymiseen. Omien merkittävien oppimiskokemusten reflektointi voi johtaa uudenlaiseen psykodynaamiseen ymmärtämiseen, minäintegraatioon sekä uusien persoonallisten kasvun mahdollisuuksien avautumiseen. (Silkelä 1996, 125.) Antikaisen (1996, 252) elämäkertatutkimusprojektissa merkittäviä oppimiskokemuksia olivat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttivät ohjanneen haastateltavan elämänkulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään.

Sitoutuminen on Niemen (1996b, 39) mukaan yksi parhaita korkeatasoisen opetuksen ja oppilaiden oppimisen ennusteita. Mikäli opettajan ammatin eettistä luonnetta, ammatillisen kehityksen prosessiluonnetta ja myös opettajan tehtävään sitoutumiseen liittyvää kasvua ei oteta huomioon koulutusaikana, jätetään hänen mukaansa huomattava osa potentiaalista resurssia koulun kehittämisen hyväksi käyttämättä. Halu olla opettaja ja antaa siinä työssä parhaimpansa on merkittävä yhteiskunnan kantava voima. Täytyy kuitenkin muistaa, että sitoutuminen on jokaisen ihmisen tahtoelämään liittyvä piirre, johon vaikuttaminen on vaikeaa. Luokanopettajakoulutukseen pääseminen on hankalaa, joten sisälle päässeet ovat valmiiksi motivoituneita ja sitoutuneita.

Suomalainen opettajankoulutus ja sen tutkimus ei varsinaisesti kuhnilaisittain (Kuhn 1994, 10) ajatellen noudata mitään tiettyä vallitsevaa paradigmaa (Kuhn määrittelee paradigman universaalisti tunnustetuiksi tieteellisiksi saavutuksiksi, jotka tuottavat jonkin aikaa tieteenharjoittajien yhteisön malliongelmia ja niiden ratkaisut), mutta tiettyjä toisistaan poikkeavia tutkimussuuntauksia (vrt. Shulman 1986, 4) on havaittavissa. Tällaista edustaa Suomessa mm. Turun muutosagenttiopettajakoulutus (ks. esim. Heikkilä 1994, 163-181) tai Oulun monikulttuurisuus- ja teknologia-painotteinen koulutus. Ehkä keskeisin kaikkien opettajankoulutuslaitosten yhteisesti jakama suuntaus tällä hetkellä on reflektiivinen, omaa työtään tutkiva praktikko-ajattelu, johon liittyy konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Tämä näkemys heijastuu niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksenkin toteutuksessa. (Ks. esim. Clark & Peterson 1986, 292, Järvinen 1999, 259.)

Korkeakouluneuvosto (1999, 98) jopa suosittaa raportissaan joissakin yksiköissä aloitettua opettajankoulutuksen profiloitumista tietyille erityisosaamisen alueille lisättäväksi siten, että samalla kuitenkin otetaan huomioon valtakunnallinen tarkoituksenmukaisuus sekä koulutuspoliittiset näkökulmat. Neuvosto suosittaa myös, että luokanopettajakoulutuksessa on asianmukaista lähteä siitä, että jokaisen ei välttämättä tarvitse opiskella kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita, vaan tärkeämpää olisi harjoittaa nykyistä syvällisempiä opintoja keskittymällä joihinkin aineisiin tai aineryhmiin. Opettajankoulutukseen hakeutuville pitäisi suoda jo etukäteen valinnan mahdollisuus tiedottamalla selkeästi kussakin yksikössä tarjolla olevista mahdollisuuksista. Asetuksen teksti ”peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista” tarkoittaa kuitenkin erään asiantuntijan mukaan tällä hetkellä sitä, että peruskoulussa opetettavat aineet olisivat ko. arvosanassa (35 ov) mahdollisimman kattavasti edustettuina (suullinen tiedonanto, hallitusneuvos Matti Lahtinen, opetusministeriö, 20.4.2000), jolloin nykyvuotoisen asetuksen teksti ja tarkoitus estää Korkeakouluneuvoston esittämät suositukset ainakin tämän arvosanan osalta.

#### **4.5 Luokanopettajaksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa**

Opiskelijavalintoja säädeltiin vuoteen 1993 saakka verrattain tiukasti opetusministeriön valintaohjein. Ministeriö kumosi 30.3.1993 antamallaan kirjeellä viimeisimmät valintasuosituksensa. Valinnat jäivät näin ollen lähes kokonaan yliopistojen omalle vastuulle. Opettajankoulutusyksiköiden omaa vastuuta on opiskelijavalintoja koskevissa kysymyksissä lisätty asteittain väljentämällä keskusjohtoisia ohjeita ja määräyksiä. Opettajankouluttajat saavat nyt entistä enemmän valtaa suunnitella itse opettajankoulutuksensa perusteita. (Kari 1996, 10-11, Kari ym. 1997, 11-12.) Opettajaksi oppiminen, kuten muukin oppiminen, on osa kulttuuria, ja se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja sanelemin ehdoin. Opettajaopiskelija ei opi pelkästään tietoja ja taitoja, vaan myös sosiaalistuu tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin sekä osallistuu sen toimintaan (ks. esim. Tynjälä 1999b, 19). Ja varsinkin, koska laitoksille on annettu vapaus suunnitella itse opintojaan ja jopa edellytetty profiloitumista, tulee sosiaalisesta kontekstista entistä merkittävämpi tekijä, koska yhdenmukaisuuteen valtakunnallisesti ei edes pyritä.

Tutkimuksen kohteena olleet, vuonna 1993 opiskelemaan valitut opiskelijat opiskelivat Tampereen yliopistossa vuonna 1992 voimaan tulleen luokanopettajatutkinnon suoritusvaatimusten mukaan. Todennäköisesti kuitenkin laitoksessa vuonna 1996 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma ainakin jossain määrin vaikutti opetuksen toteutukseen myös tutkittavana olleiden opiskelijoiden kohdalla, koska samat opettajat, jotka heitä opettivat ja olivat olleet laatimassa myös uudistettuja tutkintovaatimuksia, opettivat heitä edelleen, kuten myös heidän jälkeensä valittuja uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelleita opiskelijoita.

Luokanopettajakoulutuksen paradigman tulkintaa kuvaa osaltaan kirjoitettu ja hyväksytty koulutusohjelma. Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman 1992-1994 yleiset tavoitteet (s. 87) olivat seuraavat kaksi: "Luokanopettajan koulutusohjelman ammatillisena perustana ovat peruskoulun ala-asteen luokanopettajan tehtävät" ja "Luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelijalle annetaan valmius peruskoulun ala-asteen luokanopettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen sekä valmius kasvatustieteelliseen jatkokoulutukseen".

Edelleen "koulutusohjelman tavoitteena oli:

- 1) perehdyttää opiskelija lapsen ja nuoren fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä kasvatus- ja opetusprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovellutuksiin.
- 2) perehdyttää opiskelija opettavien aineiden sisältöihin ja niiden opettamiseen siten, että hän kykenee opettamaan peruskoulun ala-asteella opettavia aineita vieraita kieliä ja toista kotimaista kieltä lukuun ottamatta sekä perehdyttää hänet ainakin yhden aineen opettamiseen muita aineita syvällisemmin.
- 3) antaa opiskelijalle perustiedot yhteiskunnasta, erilaisista koulutusjärjestelmistä ja niiden toiminnasta sekä koulutuspolitiikasta siten, että hän tulee tietoiseksi vastuustaan yhteiskunnan jäsenenä ja kasvattajana, sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan lasten kasvatuksessa ja koulujärjestelmän toiminnassa muiden kasvatukseen osallistuvien kanssa.
- 4) perehdyttää opiskelija kasvatustieteen historiaan, teorioihin, menetelmiin ja tutkimustuloksiin siten, että hän kykenee jäsentämään kasvatustieteellisiä ongelmia, hankkimaan ongelmien ratkaisemiseksi tietoa, analysoimaan sitä ja tekemään päätelmiä sekä raportoimaan tuloksia.
- 5) antaa opiskelijalle valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen kasvatustieteessä."

Opinto-oppaassa vuosilta 1996-97 on opettajankoulutuksen tavoitteet esitetty koskemaan kaikkia koulutettavia opettajaryhmiä (lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajia), sillä opettajankoulutus muodosti yhden laitoksen 1.8.1995 lukien lastentarhanopettajakoulutuksen siirryttyä yliopistoon. Uudessa (1996-97) opetussuunnitelmassa (s. 63) Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tavoitteena olivat "koulutuksen laaja-alaisuus, tutkimus- ja kehittämistyöhön perustuvat koulutusratkaisut ja joustavat koulutuksen pedagogiset järjestelyt."

Lisäksi "Opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijan kasvua vastuulliseksi, työhönsä tutkivasti asennoituvaksi opettajaksi sekä oppilaitoksensa ja työyhteisönsä kehittäjäksi. Opettajankoulutus pyrkii antamaan lähtökohdan itsenäisten, omaleimaisten opettajapersoonallisuuksien kasvuun. Tavoitteena on, että tuleva opettaja rakentaa koulutuksen aikana opettaja-identiteettiä, johon kuuluvat terve

itseluottamus ja oman ammatin arvostus sekä jatkuvan ammatillisen kasvun periaatteen sisäistäminen.” Identiteetti-käsite tuli tuolloin tavoiteteksteihin.

Edelleen todetaan, että “Oppimisen ymmärtäminen ja ohjaaminen edellyttää opettajalta tutkivaa otetta, joka merkitsee kriittisyyttä ja erilaisten vaihtoehtojen pohdintaa opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Ratkaisuja tehtäessä tärkeää on oppijan henkinen kasvu ja tasapainoinen kehitys. Hyvä opetus edellyttää oppijan yksilönä kohtaamisen lisäksi oppimisen teorioiden ja tiedonkäsitysten sisäistämistä yhdistyneenä kehityspsykologiseen tietämykseen. Opettajalta edellytetään oman ihmiskäsityksensä selkiyttämistä ja sen merkityksen tiedostamista kasvatustyössä. Opettajan työtä ohjaa eettinen vastuu. Tähän sisältyy erilaisten yksilöiden ja kulttuurien kunnioitus ja suvaitsevaisuus. Kasvattajan tulee kehittyä myös yhteiskunnan ja työyhteisön jäseneksi, joka osallistuu aktiivisesti oppimisympäristöjen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.” Kriittisyys rajataan opetus-oppimis-tapahtumaan. Opettajan eettinen vastuu korostuu. Opetussuunnitelman kehittäminen on nostettu ainakin tekstin tasolla esille.

Koulutuksen arviointi löytyy tekstistä seuraavasti ilmaistuna: “Arvioinnin tavoitteena (s. 64) on varmistaa, että opettajankoulutus edistää maamme kasvatus- ja koulutusjärjestelmän laatua siten, että opettajilla on valmiudet aktiivisen oppimiskäsityksen edistämiseen ja tulevaisuuden ennakkointiin. Heiltä odotetaan sitoutumista ammatilliseen kasvuun sekä taitoa ja rohkeutta yhteiskunnalliseen osallistumiseen.” Arvioinnin tapaa ei ilmoiteta.

Kun vertaa näitä kahta opetussuunnitelmaa, niin huomaa selvän ajattelutavan tai paradigman muutoksen tavoitteistossa. Tätä ei pelkästään selitä opettajankoulutuksen yhdyminen (koko opettajankoulutus kuuluu samaan laitokseen) Tampereen yliopistossa. Neljän vuoden aikana opetussuunnitelman kieli on esimerkiksi muuttunut siten, että aiemmassa suunnitelmassa opiskelijaa “perehdytettiin”, “annettiin perustiedot”, “annettiin valmiudet” kun taas vuoden 1996 opetussuunnitelmassa “tuetaan opiskelijan kasvua”, “tuleva opettaja rakentaa” ja “sisäistää” tiettyjä asioita. Opettajankoulutus ei enää anna mitään valmiina, vaan velvoitteet tulevat itse tehtävästä ja substanssista: “oppimisen ymmärtäminen ja ohjaaminen edellyttää”, “merkitsee kriittisyyttä ja erilaisten vaihtoehtojen pohdintaa”, “ratkaisuja tehtäessä tärkeää on”, “hyvä opetus edellyttää”, “opettajalta edellytetään”, “työtä ohjaa eettinen vastuu”, “kasvattajan tulee kehittyä” (myös Kari 1996, 34). Kuitenkin edelleen tavoitemuotoiluihin sisältyy jokin paremmin tietävä taho, joka passiivisena valvoo hyvän opetuksen ja kasvatuksen toteutumista.

Vuoden 1992 opetussuunnitelma korostaa lapsen kehityksen ymmärtämistä, opettavien sisältöjen hallintaa ja opettamisen taitoa, yhteiskunnallista tietämystä ja yhteisvastuuta, kasvatustieteellistä tietämystä ja jatko-opintokelpoisuuden saamista. Vuoden 1996 opetussuunnitelma taas korostaa henkilökohtaista kasvua, itsenäisyyttä, omaleimaisuutta, itseluottamusta, omaa ammatin arvostusta ja jatkuvan ammatillisen kasvun periaatteen sisäistämistä, tutkivaa otetta työhön ja kriittisyyttä. Omaan oppimiseen kuuluu oppimisen teorioiden ja tiedonkäsitysten sisäistäminen ja kehityspsykologinen tietämys, ihmiskäsityksen selkiyttäminen ja eettinen vastuu ja suvaitsevaisuus, taito suunnitella opetusta ja kehittää opetussuunnitelmaa. Voidaan jopa tulkita niin, että vuonna 1992 opettajankoulutus asetti itse itselleen tavoitteita ja vuonna 1996 se asetti tavoitteet opiskelijalle, jonka edellytetään persoonana

kehittyvän ja kehittävän itseään ja asettavan tavoitteensa itse. Selvä vastuun siirtyminen opettajankoulutuksesta opiskelijalle on havaittavissa. Tämä toimii ainakin tavoiteasettelun tasolla, eri asia on, kuinka se viedään käytäntöön. Ja mikä on se taho, joka vastaa tavoitteiden toteutumisesta: onko se opiskelija itse vai opettajankoulutus instituutiona?

Täysin uutena piirteenä, kuten edellä jo todettiin, tuodaan vuoden 1996 opetussuunnitelmassa esille opettajankoulutuksen arvioinnin merkitys. Opettajankoulutus asettaa itse itselleen tavoitteita "edistää maamme kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän laatua". Opettajalla tulisi valmistuttuaan olla "valmiudet aktiivisen oppimiskäsityksen edistämiseen ja tulevaisuuden ennakointiin". Tulevaisuuden ennakointi ehkä saattaa tuottaa vaikeuksia, samoin sellaisten valmiuksien hankkiminen, jotka kyseistä taitoa tuottavat. Ammatilliseen kasvuun sitoutumista eikä yhteiskunnallista osallistumista määritellä tarkemmin.

Vertailun vuoksi, ja koska vastaavaa tutkimusta on tehty, tarkastelen Turun yliopiston samana aikana toteutetun luokanopettajakoulutuksen lähtökohtia (ks. myös Lahdes 1997, 88). Ne esitellään perusteltuina, kun taas Hämeenlinnassa tavoitteet esitetään annettuina. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan muutosagenttikoulutus herätti alkaessaan paljon julkistakin keskustelua. Se oli yritys uudistaa ja muuttaa koulutusta humanistinen jungilainen luovuuskäsitys viitekehyksenä. Muutosagenttikoulutuksessa koettiin välttämättömäksi, että henkilöllä on perusteellinen itsetuntemus ja humanistisen ihmiskäsityksen mukaan avoin kasvun päämäärä (Heikkilä 1995, 70, Tahvanainen 2001, 58-59). Opettajan persoonallisuus korostui erityisesti humanistisessa opettajankoulustraditiossa (Tahvanainen 2001, 69). Heikkilän mukaan erityisesti ihmissuhdeammateissa omien ulottuvuuksiensa tunteminen on ehdoton edellytys vuorovaikutusprosessien onnistumiselle, sillä opettajat joutuvat tänä päivänä arkityössään yhä uudelleen avoimiin vuorovaikutustilanteisiin, joihin heillä eikä kenelläkään muullakaan ole etukäteisratkaisua ja joissa oma persoona joutuu koetukselle. Muutoksessa toimivalla tai muutosta edistävällä ihmisellä pitää olla realistinen käsitys itsestään. Koulutuksella uskotaan voitavan edistää opiskelijoiden minän kehittymistä. Turussa on jo opiskelijavalinnoissa hyödynnetty teoriaa minän kehitystasoista. Koulutukseen 1994 hyväksytyjen nuorten minän kehitystaso oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi kuin valintakokeissa hylätyillä ( $t=3.44$ ,  $p<.001$ ). Opettajan realistisen vahva itsetunto heijastuu oppilaiden minäkäsitykseen, sillä tällainen opettaja pystyy hyväksymään erilaisuuden ja epävarmuuden, sietää ristiriitoja ja on empaattinen, autonominen ja luova. Muutosagenttiopettajan voimavarana on nimenomaan luovuus. Luovat opettajat sietävät epäjärjestystä ja hämmennystä, kykenevät pitkäjänteiseen työhön, ottavat riskejä, pitävät tilanteita auki, ovat avoimia ja tekevät omaperäisiä ratkaisuja. (Ks. Aho 1995 ja Heikkilä 1995.) Aho (1998) tutki myös muutosagenttikoulutuksen läpikäyneitä opiskelijoita (vuonna 1994 opiskelemaan valitut) ja totesi heidän olleen varsin tyytyväisiä koulutukseensa. Itse muutosagenttius sai vain vähän kritiikkiä osakseen, mutta arvostelu kohdistettiin pikemminkin sen käytännön toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa yhtenä näkökulmana haetaan sitä praktista tietoa, mitä opiskelijat voivat antaa siitä, miten ovat koulutuksen kokeneet. Tässä tapauksessa ei ole ollut kysymys mistään erityisestä opettajankoulutuksen profiloitumisesta, vaan siitä, miten he mahdollisimman hyvin onnistuvat vastaamaan niihin odotuksiin, joita kehittyvä yhteiskunta heiltä odottaa.

Tampereen yliopistossa on eri tiedekunnissa tutkittu ja pyritty parantamaan opetuksen laatua. Parjasen (1998, 40-41, 46) mukaan korkeakoulutuksen laatuun näyttää seuraavilla mittareilla olevan Euroopassa suurin vaikutus:

- työnantajien arvio tutkinnon suorittaneista
- opiskelijoiden arvio laadusta
- opiskelijoiden arvio henkilöstön opetusmotivaatiosta.

Tampereen yliopiston opetuksen ja oppimisen laatua käsittelevä empiirinen tutkimus osoitti hänen mukaansa, että opiskelijat katsovat ”opettajan innostuksen” olevan tärkeä tekijä oppimisessa, mutta käytännössä sitä ei kuitenkaan vastaajien mielestä esiinny. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laitostasolla sitä, miten opiskelijat kokevat opetuksen.

Anna-Raija Nummenmaan johtaman yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointiryhmän raportissa (1999) tuli Hämeenlinnan opettajankoulutuksen osalta esille mm. seuraavaa:

*”Muuten opiskelu on opiskelijoiden mukaan osittain tarpeettoman koulumaista ja paikoin monialaisten opintojen osalta jopa lukiokurssien kertaamista.”*

*”Ulkoisen etäisyyden lisäksi Hämeenlinnan ja Tampereen välinen henkinen etäisyys on ilmeisen suuri.”*

*”Opettajien kelpoisuuden laaja-alastaminen muodostuu Hämeenlinnassa opiskelevien näkemyksen mukaan ongelmaksi, koska sivuainevalintoja on hyvin rajoitetusti. Kiinteiden työjärjestysten ja pakollisen läsnäolon lisäksi etäisyys Tampereelle rajoittaa valintoja.”*

Arviointi kohdistuu paljolti sijainnista johtuviin seikkoihin ja siihen, että yliopistomaisuus on pienessä ja erillisessä yksikössä vaikea tavoittaa. ”Henkinen etäisyys” jää tulkinnaltaan epäselväksi. Ongelmakohtana ovat monialaiset opinnot.

## **5 Tämän tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat**

Tämä tutkimus kohdistuu opettajankoulutusprosessiin. Se on luonteeltaan pitkittäistutkimus. Yargerin ja Smithin (1990, 36) mukaan prosessitutkimus tarkoittaa, että tutkitaan niitä toimintoja, jotka ovat yhteydessä opettajankoulutusohjelmaan, tai yleisemmin, jotka edesauttavat opettajia kehittymään opettajina. Usein tämän alueen tutkimus keskittyy tietyllä kapealla opetusohjelman alueelle. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutusohjelman eri osa-alueita. Tutkimustraditiota voidaan pitää evaluaatiotutkimuksena, jonka tarkoituksena on jatkuva opetusohjelman kehittäminen. Yargerin ja Smithin mukaan opettajankoulutusprosessia ei kuitenkaan juurikaan ole tutkittu. He nimittävät tätä trendiä ”black box” -mentaliteetiksi, jota he selittävät lähinnä sillä, että prosessitutkimuksissa on ulkoista validiteettia vaikea osoittaa, jolloin tutkimustakaan ei ole mielekästä tehdä. Voi kysyä, että olisiko sitten mielekkäämpää olla tutkimatta. Tämä tutkimus pohjautuu opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja havaintoihin sekä heidän omaan merkityksenantoonsa luokanopettajakoulutusta koskien. He kaikki jakavat saman koulutustodellisuuden, mutta omista lähtökohdistaan merkityksellistävät kokemuksensa (vrt. esim. Kauppila 1996, 46 ja eri sukupolviin kuuluvien sijainti sosiaalisten prosessien historiallisella ulottuvuudella). Tämä tutkimus perustuu olettamukseen, että jokaisen osallistujan kokemus on merkityksellinen ja ainutlaatuinen.

Tämän tutkimuksen avulla pyritään kartoittamaan luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajuudesta sekä opiskelukokemuksia eri vaiheissa heidän koulutustaan ja sitä, miten he liittävät nämä kokemukset omaan itseensä ja elämänhistoriaansa. Tutkimuksella pyritään myös saamaan palautetta opiskelijoilta luokanopettajan-koulutuksen sisällöistä ja menettelytavoista. Pitkittäisesti yksilötasolla tarkastellaan opiskelijan identiteetin kehittymistä opettajana. Tutkimus on aineiston hankinnaltaan narratiivinen ja aineistolähtöinen, ns. grounded theory -lähestymistapaa soveltava. Tutkimuksen yleistettävyyden on kuitenkin monilta osin rajallinen näiden tutkimuksessa esiin tulleiden olosuhteiden ulkopuolelle.

## **5.1 Tutkimusongelmat**

Tutkimukselle on asetettu neljä pääongelmaa. Ensimmäinen käsittelee yleiseltä kannalta opettajuutta ja siihen liitettyjä kompetenssi- ja roolikäsityksiä, joita opettajaopiskelija kokee yhteiskunnan opettajalle asettavan. Nämä tulkitaan opettajan identiteettiä suuntaaviksi tekijöiksi ja ne ilmenevät opettajuutta luonnehtivina ihanteina. Myös opettajankoulutus välittää näitä ihanteita ja ne saattavat myös olla perusta, jolle myöhempi ammatillinen identiteetti rakentuu. Ihanteet ovat pelisääntöjä, jotka säätelevät esim. ihmisten keskinäisiä suhteita ja pyrkivät lähinnä suojaamaan eri tahojen oikeutettuna pidettyjä etuja (ks. esim. Turunen 1999, 81-82, 203). Ihanteita arvostetaan ja opetustyöltäkin edellytetään usein omia erityisiä hyveitä, pedagogisia ihanteita. Arvostukset taas ovat tunteen- tai elämyksenomaisia ja ne liittävät ja kiinnittävät ihmisen joihinkin kohteisiin. G. H. von Wrightin hyvyyskäsitteistöön viitaten voi opettajan hyvyydestä tässä yhteydessä puhua teknisenä hyvyytenä, joka on esimerkiksi suorituskyvyn paremmuutta. Henkilö on hyvä jossakin, joka tavallisesti on jokin toiminta tai taito. Se voi perustua myös luonnon antamille lahjoille, mutta heidän on kuitenkin harjoitettava sitä jollakin erityisellä tavalla erottuakseen edukseen sen käytössä. Asiaa, missä joku on hyvä, voidaan usein kutsua myös taidoksi. Pelkkä taidon tai kyvyn hallinta ei riitä, vaan ne täytyy hallita jossain määrin pätevästi tai erinomaisesti. G.H. vonWrightin mukaan eri ammatit vastaavat erilaisiin yhteiskunnan tarpeisiin. Lääkärit, opettajat jne. palvelevat ihmisten ja instituutioiden päämääriä ja tarkoituksia. Heidän hyvyytensä lääkäreinä, opettajina jne. riippuu suuressa määrin siitä, kuinka hyvin he tekevät tämän. Puhutaan taitavan ammattilaisen erinomaisuudesta. (von Wright 2001, 7, 34, 49, 70-71, 76, 78.) Toinen ongelma-alue valottaa opettajankoulutussisältöjä ja koulutuksen toteutukseen liittyviä prosesseja eli sitoo koulutuksen kontekstiinsa. Kolmas ongelma pyrkii etsimään niitä ulottuvuuksia, joille luokanopettajan ammatillinen identiteetti rakentuu ja millä alueilla opiskelijan opettajaidentiteetti kehittyy koulutuksen aikana. Neljäs ongelma etsii vastausta siihen, miten ammatillinen kehittyminen opettajaksi yksilötasolla etenee ja mitkä tekijät ovat siihen yhteydessä.

Tutkimusongelmat muotoiltiin seuraavasti:

1. Millaiset opiskelun alkuvaiheeseen liittyneet käsitykset hyvästä opettajuudesta suuntaavat opettajaksi kehittymistä?
2. Miten luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden kokemuksen mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään?
3. Mille ulottuvuuksille luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu?

4. Miten yksittäisten opiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana?

## **5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusongelmiin vastaaminen**

Tutkimusongelmat ovat osittain päällekkäisiä, mutta pyrkivät valottamaan asioita kuitenkin eri näkökulmista. Esimerkiksi ongelma neljä kuvaa yksilötason prosessiin liittyneitä kokemuksia ja ongelma kolme tarkastelee koulutuksen lopputulosta ammatillisen identiteetin suhteen. Ongelma-alue kaksi arvioi lähinnä koulutusta, sen toteutusta ja sisältöjä.

Tutkimusongelmiin vastaaminen tapahtuu eri tavoin ristiin kerättyä aineistoa analysoimalla. Tarkempi kuvaus aineistosta ja sen hankinnasta esitetään seuraavassa:



### Taulukko 1. Tutkimusaineiston hankinta ja tutkimuksen kulku.

Aika	Tutkimuksen kulku
syyslukukausi 1993	opiskelijat valittiin esseeaiheiden suunnittelu
kevätlukukausi 1994	esseiden kirjoittaminen
syyslukukausi 1994	esseiden kirjoittaminen
kevätlukukausi 1995	haastattelut
syyslukukausi 1995	haastattelut
kevätlukukausi 1996	haastattelut
syyslukukausi 1996	haastattelut syventävän opetusharjoittelun portfolioit kirjoitettiin
kevätlukukausi 1997	haastattelut syventävän opetusharjoittelun portfolioit kirjoitettiin
syyslukukausi 1997	haastattelut
kevätlukukausi 1998	haastattelut
syyslukukausi 1998 -	aineiston litterointi, järjestäminen ja tarkastelukuntoon saattaminen tulosten tarkastelu, tulkinta ja raportointi

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) esitetään lyhyesti ja pääpiirteittäin analyysin kohteet.

### Taulukko 2. Tutkimusongelmat ja niihin vastaaminen.

Tutkimusongelma	Ongelmaa käsittelevä aineiston osa
1. Millaiset opiskelun alkuvaiheeseen liittyneet käsitykset hyvästä opettajuudesta suuntaavat opettajaksi kehittymistä?	Esseet
2. Miten luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden kokemuksen mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään?	Haastattelut, syventävän opetusharjoittelun portfolioit
3. Mille ulottuvuuksille luokanopettajaopiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu?	Esseet, haastattelut, syventävän opetusharjoittelun portfolioit
4. Miten yksittäisten opiskelijoiden opettaja-identiteetti kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana?	Haastattelut, syventävän opetusharjoittelun portfolioit

### **5.3 Kuinka kehitystä voi tutkia?**

Valsiner (1996, 122) tarkastelee kehitystutkimuksen metodologiaa ja esittää seuraavat perusoletukset kuvaamaan asiaa:

1. Kehittymiseen vaadittava aika on peruuttamaton. Yksittäinen kehityksellinen ilmiö on uniikki.
2. Tutkimuksen kohteena on prosessi mieluummin kuin tuotos.
3. Kausaalisuus on syklistä. Kehitystutkimus tarkastelee systeemistä kausaalisuutta ja prosesseja.
4. Kehitys sisältää itsesääteleviä prosesseja.
5. Kehitystutkimuksen välttämätön tietolähde on yksittäistapausten systeeminen tutkiminen.

Valsinerin ajattelua mukaillen tässä tutkimuksessa tarkastellaan tiettyä ajanjaksona luokanopettajakoulutuksessa olleiden kehitystä. Tarkastelu pyrkii jäljittämään prosessia, vaikkakin se kohdistuu tiettyihin prosessin indikaattoreihin, joista voisi sanoa, että niiden esille tulo on osittain jopa satunnaista. Kausaalisuus jää siten vähimmälle huomiolle. Kehityksen itsesäätelystä saadaan joitakin viitteitä ja tutkimus kohdistuu suurelta osin yksittäistapauksiin ja yksittäisiin kokemuksiin.

Valsiner (1996, 123) pitää välttämättömänä, että kehitysprosessitutkimuksessa käytettävät analyysiyksiköt pitävät sisällään seuraavat tiedot:

1. tietty ajanjakso,
2. kehittyvän henkilön ja ympäristön suhde ja
3. kehitykseen vaikuttavien "toisten" toiminta suhteessa henkilön ja ympäristön suhteeseen.

Cohenin ja Manionin (1987, 69) mukaan kasvatustiede tutkii kasvua, jolloin sen keskeinen lähestymistapa on muutoksen ja kehityksen tutkiminen.

Ajanjakso tässä tutkimuksessa on neljä vuotta. Yksilötarkasteluissa pyritään valottamaan ympäristön merkitystä opettajaksi kehittymiselle niin toimintaympäristön kuin henkilöympäristönkin osalta. Analyysiyksiköt eivät ole yhteismitallisia, vaan ne on valittu lähinnä informatiivisuutensa ja esille tuomiensa näkökulmien mukaan sisältöperustaisesti ja mahdollisesti kuvaamaan laajempia yhteyksiä, joita opettajankoulutuskontekstissa esiintyy. Useimmiten yksikkönä on tekstilainaus, joka sisältää uuden asian.

## **6 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimuksen suorittaminen**

Varton (1995, 95-96) mukaan tutkimus alkaa siitä, kuinka kysytään jotain jonakin jossakin merkitysyhteydessä. Tämä kysymys esitetään toiveena saada vastaus ja sellaisessa merkitysyhteyden horisontissa, jossa vastauksia voi saada aikaan. Vastaaminen ei ole sitä, että liitetään tutkimusperinteeseen uusi käsite tai kaksi, joilla kysymys tulee tavallaan vaiennetuksi, vaan tuon merkitysyhteyden horisontin ilmeiseksi, tunnistettavaksi ja kaikille nähtäväksi tekemistä. Tämä tehtävä on Varton (emt.) mukaan ensisijainen, sillä vasta näin itse kysymyksen voi tulla ymmärretyksi.

Tarkastelen aluksi tutkimuksen metodologiaa ja niitä tutkimuksellisia traditioita, joihin tämä tutkimus voidaan liittää. Luvun lopussa konkretisoin ne tutkimistavat ja aineiston hankintaan liittyvät menettelyt, joihin tässä tutkimuksessa päädyttiin. Nyt käsillä oleva lyhyt etukäteiskuvaus tutkimusaineiston käsittelystä ja analyysistä täsmentyy seuraavassa luvussa tulosten tarkastelun yhteydessä.

### **6.1 Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa**

Ihmistieteiden tieto ei koskaan ole puhtaasti empiiristä tai puhtaasti käsitteellistä, sillä meillä on sekä käsitteellistä että kokemuksellista tietoa jo silloin, kun alamme pohtia tiedon kysymyksiä. Tieteen tehtävä on paljastaa ne ymmärtämisen tavat, joiden mukaan ihmiset suhtautuvat maailmaan ja joihin liittyen olemisemme maailmassa sisältää odotuksia ja oletuksia toisten ihmisten toiminnasta. Merkitystä ei ole silloin sillä, ajatellaanko maailman olevan fyysinen olio, historiallinen muodoste tai sosiaalinen rakenne. Tärkeää on selvittää se, miten maailma ilmenee tietoiselle minälle ja mitä erityisiä merkityksiä olemisemme maailmassa liittyy. (Hankamäki 1995, 18.) Merkitysten kautta olemme myös vuorovaikutuksessa toistemme kanssa.

Sana fenomenologia tarkoittaa oppia ilmiöstä, oppia siitä, miten maailma ilmenee ihmisen tietoisuudelle. Maailma ilmenee eri ihmisille erilaisena heidän erilaisista taustoistaan, ennako-oletuksistaan, mieltymyksistään, toiveistaan, haluistaan ja pyrkimyksistään käsin. (Puolimatka 1999, 118.) Eksistenssi viittaa olemiseen. Mielekkyys näyttäytyy jälkikäteen retrospektiossa (Cohen & Manion 1987, 32).

Fenomenologinen tiedonsosiologia, jota edustavat ennen muuta Alfred Schutz sekä Peter Berger ja Thomas Luckmann, katsoo, että yhteiskunnallinen todellisuus on ytimeltään tajunnallisen konstruktion tuote. Schutz on keskittynyt lähinnä elämismaailman perusrakenteiden ja luonnollisen asenteen merkityksen analysointiin erilaisissa inhimillisissä tietoprosesseissa. Berger ja Luckmann puolestaan ovat laajentaneet näitä analyysejä käsittämään sosiaalisen todellisuuden rakentumisen ihmisten sosiaalisen toiminnan välityksellä. Fenomenologinen lähestymistapa korostaa ihmisten kykyä muuttaa jäsenyyksiään todellisuudesta ja sitä kautta kykyä muuttaa koko todellisuutta. (Aittola & Pirttilä 1988, 3.) Ainakin hän muuttaa todellisuutta itsensä kannalta, muihin nähden todellisuuden muuttaminen on ongelmallisempaa.

Alfred Schutzin fenomenologisten analyysien lähtökohtana oli Husserlin analysoima intersubjektiivinen elämismaailma, jonka ihmiset omaksuvat ”luonnollisen asenteensa” (natural attitude) mukaisesti itsestään selvänä jokapäiväisenä todellisuutenaan. Elämismaailmaan sisältyvät tällöin kaikki inhimillisen elämän kannalta merkitykselliset elementit, kuten toiset ihmiset, yhteiskunta eri instituutioineen, luonto, kulttuuri, kieli jne. Elämismaailma on siten Schutzin ja Luckmannin (1973, 3-5) mukaisesti kaiken inhimillisen toiminnan perusta ja tapahtumatila, jossa ihmiset voivat elää ja tehdä praktisten intressiensä mukaisia toimintoja. Luonnollisen asenteen perusteella elämismaailmaa pidetään aina reaalisena ja sen eri sisältöjen nykyisen esiintymistävän ”tyypillisuus” otetaan itsestään selvänä ilman problematisointeja. (Aittola & Pirttilä 1988, 67.)

Fenomenologia olettaa, että ihmisen ajattelu on tajunnallinen ja aktiivinen prosessi, ja toiminnan otaksutaan olevan tarkoituksellista. Edmund Husserl (1859-1938) on yksi fenomenologisen sosiaalifilosofian voimahahmoista. Husserlin fenomenologisen filosofian taustalla oli mm. Immanuel Kantin (1724-1804) ajattelu. Husserl otaksui, että todellinen maailma on olemassa ja että sen sisällön ymmärtäminen on mahdollista. Tämä todellisuus tavoitetaan kokemuksen välityksellä. Ihmisaistien kyvyt mahdollistavat kognitiiviset suhteet ihmisten välillä. Objektien olemassaolo ja merkitys ovat kuitenkin riippumattomia subjektista ja tavoista, joilla objekteja tarkastellaan. Ne ovat siis riippumattomia niiden kognitiosta. Mutta objektien olemassaolo ja merkitys välittyvät kokemusten kautta. Kaikki tieto perustuu kokemukseen, jonka valossa erilaiset objektit esitetään. Keskeisintä Husserlin epistemologiassa on se, että fenomenologisesti objektit ovat olemassa vasta siinä vaiheessa, kun ne muodostavat osan tiedostettua tajuntaa. Ihmisillä inhimillisinä olentoina on haluja, arvostelukykä ja tunteita. Ihmiset pystyvät arvioimaan maailmansa ajan ja paikan suhteen jatkuvana eikä vain senhetkisenä. Olemme tietoisia omasta itsestämme ja muista maailmassa, joka koostuu sekä luonnollisista ilmiöistä että erilaisista tapahtumista. Fenomenologinen menetelmä, sellaisena kuin Husserl sen näki, käsittää kokemusten analysoinnin, jolla pyritään erottelemaan toisistaan eri kokemusten sisältö. Käytännössä tämä merkitsee kokemusten johtamista pelkästään tiedostettuun tajuntaan ja sen eri ilmenemismuotoihin. Jotta tähän päästäisiin, on välttämätöntä asettaa sivuun pelkät objektit ja psykofyysinen ”minä”, ja tällöin on mahdollista tavoittaa intuitiivinen näkemys puhtaasta transsendentaalisesta [transsendentti = kokemuksen ja tiedon rajat ylittävä, Saarinen 1994, 290, kokemuksen tuolla puolen oleva varsinainen todellisuus, Varto 1995, 37] subjektiivisuudesta. (Grönfors 1982, 21-22.)

Ihmisten on tajunnallisesti mahdollista ymmärtää oma sosiaalinen ympäristönsä ja toimia tämän ymmärryksen perusteella. Jokainen yksilö rakentaa oman maailmansa. Kuitenkin paljon tästä maailmasta on saatu muilta, eli yksilön sosiaalinen maailma on ”itsestään selvä” suurelta osin. Fenomenologiset tutkijat korostavat saadun tiedon henkilökohtaista viitekehystä, jota ilman tätä tietoa ei pystytä sijoittamaan sen oikeisiin fenomenologisiin puitteisiin. Yleistä, yhteisöllistä tasoa tarkasteltaessa oletetaan, että kyseisen tutkittavan yhteisön jäsenten maailmankuva ja kokemukset ovat samansuuntaisia. Samoin oletetaan, että yhteisön jäsenet käyttävät standardoituja ilmaisuja ilmiöitä selostaessaan. Voidaan sanoa, että yhteisöllä on eräänlainen kollektiivinen ymmärrys asioista, ymmärrys, joka edustaa yleistä yhteisön jäsenille yhteistä kuvaa omasta yhteisöstään. (Grönfors 1982, 22.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilön omia kokemuksia ja maailman jäsentämisen tapaa. Hankamäki (1995, 36) toteaa, että eksistentiaalis-fenomenologisessa filosofiassa minää on voitu tarkastella siinä merkityksessä, jossa minä toteutuu eli olemassaolevana. Tällöin minää ei ole tuotettu vastauksena mihinkään erityiskysymykseen, vaan tieteellinen tutkimus lähtee siitä, että minä on olemassa todellisena olentona ja tarkastelee sitä, miten merkitykset rakentuvat havaitsevan ja kokevan ihmisen ympärille.

Saksalaisen filosofin Franz Brentanon (1838-1917) nimi on tärkeä fenomenologialle pääasiassa siksi, että hän loi teorian intentionaalisuudesta. Hänen mukaansa kaikille ihmisen tajunnan toiminnoille on ominaista intentionaalisuus, suuntautuneisuus johonkin kohteeseen: kun aistimme, aistimme jotakin; kun tiedämme, tiedämme

jostakin; kun ajattelemme, ajattelemme jotakin. Intentionaalisuus on siten tietoisuussuhteessa olemista. Husserl (1859-1938), joka jatkoi fenomenologisten ajatusten kehittelyä, oli vakuuttunut siitä, että meillä on mahdollisuus tiedon sisältöä analysoitaessa päätyä sisällön olennaisen käsittämiseen. (Hirsjärvi 1985, 70-71.) Fenomenaalisuus tarkoittaa sitä, että sieluelämän prosessit ja ilmiöt ovat elämyksiä ja kokemuksia.

Positivistisen ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ero voitaisiin ilmaista lyhyesti sanomalla, että edellinen pyrkii selittämään ilmiöitä, kun sitä vastoin jälkimmäinen pyrkii ymmärtämään niitä. Ymmärtäminen edellyttää, että tutkija paneutuu tutkittavan elämys- ja kokemusmaailmaan käyttämällä ns. vapaan assosiaation menetelmää tai joitakin muita ”aitoja” ymmärtämisen menetelmiä. Ajatellaan, että tutkijan ei ole mahdollista ymmärtää ihmisen toimintaa, ellei hän tunne niitä käsityksiä, joita tutkittavalla on omasta todellisuudestaan. Parhaiten tutkija voi ymmärtää toista osallistumalla hänen elämäänsä. (Hirsjärvi 1985, 71.) Tämän tutkimuksen tutkija ja tutkittavat jakoivat usean vuoden ajan saman koulutustodellisuuden, tosin eri positioista.

Eksistentiaalis-fenomenologisen näkemyksen mukaan opiskelija suuntautuu ajattelussaan, paitsi ajatustensa ensisijaisiin kohteisiin, myös kaikkeen ympärillään olevaan siten, että hän pyrkii ymmärtämään sitä. Huomionarvoista on, ettei tämä suuntautuminen ole aina tietoista, vaan yhtä lailla sekä tajuista että alitajuista. Merkityssuhde on olemassa siten, että yksilön havaintoelämyksessä ilmenee havaittava mieli kohteesta tai objektista. Ilmennyt mieli puolestaan asettuu yhteyteen objektin kanssa eli tarkoittaa objektia. Kukin kohde siis ymmärretään aina siitä ilmenneen mielen avulla. (Hakala 1994, 32-33.) Yleensä kai ihminen perusluonteensa mukaan pyrkii löytämään mielekkyyden ja perusteet toiminnalleen ja kiinnostuksen kohdat omalle olemiselleen, identiteetilleen ja itseymmärrykselleen.

Tämä tutkimus kuvaa tiettyä yhtä instituutiota ja yhtä opettajankoulutuksen toteuttamistapaa (ks. esim. Väisänen 2003, 56, kokemusten ja merkitysten tutkiminen). Tutkimus ei kuitenkaan ole mikään tyhjentävä kuvaus, vaan kokemuksellisten välähdysten kooste, josta toivottavasti pystytään rakentamaan mielellinen kuvaus tutkittavien opiskelijoiden senhetkisestä elämissaailmasta, joka tuottaa tiettyjä ammattiin liittyviä kompetensseja ja pätevyyden ja osaamisen tunnetta sekä merkityksellistä omaa kokemusta ja toiminnan kyseisessä kontekstissa.

## **6.2 Laadullinen tutkimusote**

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtävään selittämiseen ja viittaa muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehyksiin. Sen havaintojen tuottaminen tähtää havaintojen pelkistämiseen, raakahavaintojen yhdistämiseen ja olennaiseen keskittymiseen. (Alasuutari 1994, 42.) Laadullisen analyysin perusperiaate on havaintojen absoluuttisuus: yksittäisten havaintojen pohjalta tulee muotoilla sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon. Argumentaatiota ei voi perustaa havaintoyksikköä kuvaavien muuttujien välisiin tilastollisiin yhteyksiin. (Alasuutari 1994, 161.) Lopputuloksena on laadullinen kuvaus tai pelkistys tutkittavasta kohteesta.

Jokainen laadullinen tutkimus poikkeaa toisesta ja siksi tutkimusmetodologia - koskee niin aineiston kokoamista kuin analyysiäkin - on rakennettava aina erikseen. Tämä ei tarkoita sitä, että jokaisen tutkijan olisi keksittävä aivan uusia menetelmiä, vaan sitä, että tutkijan on perusteltava käyttämänsä tutkimusmenetelmät tutkimukselleen sopiviksi. (Kaikkonen 1999, 432.) Perusteluna voi olla menetelmän tai aineiston ainutlaatuisuus tai erityinen informatiivisuus.

Tärkeä elementti opetuksen tutkimusta koskevassa muutoksessa on ollut liike kvantitatiivisesta tutkimuksesta kohti laadullista tutkimusta ja metodologiaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, joka perustuu naturalistiseen tai postpositivistiseen filosofiaan, oletetaan, että tieto on ihmisen ajattelun luomus, ei se, mitä löydetään. Kvalitatiivinen tutkimusparadigma hylkää positivistisen näkökulman tiedon totuudesta ja objektiivisuudesta sekä näkemyksen siitä, että opetus- ja oppimiskysymykset olisivat luonteeltaan vain teknisiä. (Niikko 1996, 111.) Kvalitatiivisista menetelmää käyttävä tutkija voi ensisijaisesti asettaa vain oman, tiettyssä mielessä ainutkertaisen tutkimuskokemuksensa muiden tutkijoiden tarkasteltavaksi (Grönfors 1982, 6). Tämä tutkimus on ainutkertainen kuvaus opiskelijoiden kokemuksista. Sen aineisto syntyi ainutkertaisessa vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien välillä.

Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävän tutkijan taito punnitaan silloin, kun hän on henkilökohtaisessa kosketuksessa tutkittaviin (Grönfors 1982, 13). Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet olivat tutkimuksen merkittävimpiä henkilökohtaisia kontaktitilanteita. Niissä ongelmallisinta oli ristiriita muodollisen ja tutkimuksellisen toiminnan ja epämuodollisen keskustelutradition välillä, sillä jälkimmäinen oli itselleni muissa tilanteissa tyypillistä tutkittavien henkilöiden kanssa. Tutkittavat suhtautuivat tutkimustilanteeseen vakavasti ja apuaan tarjoten.

Luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit ovat perusteiltaan samoja niin kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvantitatiiviset analyysioperaatiot ovat kuitenkin yksiselitteisempiä kuin kvalitatiiviset operaatiot. Kvantitatiivinen tutkimus jakautuu lisäksi selvemmin erottuviin vaiheisiin kuin kvalitatiivinen tutkimus. Tämä seuraa siitä, että laskemisen edellytyksenä on tarkoin rajattu aineisto. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa, etenkin jos tutkija kerää aineistonsa itse. Kvalitatiivinen tutkimus ei myöskään ole samalla tavoin sidottu yksiselitteisesti rajattuun aineistoon kuin kvantitatiivinen tutkimus. (Mäkelä 1990, 45-46.) Kuitenkin myös kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on tarkoin määriteltävä ja kuvattava, muutoin se ei täytä tieteellisyyden kriteerejä. Aineiston seikkaperäinen kuvaus kuitenkin pidentää raporttia.

Laadullisessa tutkimusotteessa sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneena samaan merkityksien todellisuuteen. Näin ollen ei ole mahdollista erottaa selkeästi toisistaan tutkijaa ja tutkimuskohdetta. Molemmat ovat tutkimusprosessissa koko ajan läsnä toistensa todellisuuteen kietoutuneina. Näin on vääjäämättä koko tutkimuksen ajan sen kaikissa vaiheissa. Siksi on välttämätöntä kasvattaa ymmärrystä (mm. hankkia tietoa, analysoida sitä, tehdä siitä johtopäätöksiä, asettua dialogiin tutkittavien kanssa) koko tutkimusprosessin ajan. Tähän antavat mahdollisuuden vain laadullisen tutkimuksen menetelmät. (Kaikkonen ja Kohonen 1996, 153 ja Kaikkonen 1999, 429.) Tietojen tarkistaminen informantilta itseltään käy esimerkiksi mahdolliseksi.

Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään Kaikkosen (1999, 430) mukaan tunnistamaan ilmiöitä ja merkityksiä, mutta vain suuntaa antavia yleistyksiä on mahdollista tehdä. Todellisuuden ymmärtää vain kukin itse, mutta toisen ymmärryksen ymmärtämisen kautta saattaa löytyä yleistämisen ja yhteyksien löytämisen mahdollisuuksia. Kvalitatiivinen tutkimus näkee kuitenkin Grönforsin (1982, 14) mukaan objektiivisuuden ongelmallisena ja saavuttamattomana asiana. Monet kvalitatiivisia menetelmiä käyttävät tutkijat itse asiassa katsovat tutkimuksen subjektiivisuuden lisäävän sen tieteellistä selitysvoimaa, koska tutkija antaa oman viitekehjyksensä tarkasteltavaksi, jolloin tutkimusta hyödyntävillä on mahdollisuus saada selville ainakin jotain niistä puitteista, joissa tietoa on kerätty. Jos Grönforsin (1982, 6) mukaan hyväksytään ajatus, että tutkija itse on tärkein kvalitatiivisen tutkimuksen väline, on metodologisesti väärin, että hän puhuu itsestään kuin kolmannesta henkilöstä. Tässä tutkimuksessa käytän minä-muotoa silloin, kun se valottaa tutkimuksen etenemistä ja suorittamista ja ratkaisuja, joihin harkinnan ja muiden vaihtoehtojen ongelmallisuuden jälkeen päädyttiin (ks. esim. Eskola 1998, 22-23). Menettely myös kertoo tutkijan ottavan vastuun tehdyistä ratkaisuista.

Kuvaileva tutkimus pyrkii nimensä mukaisesti kartoittamaan yksilöitä, yhteisöjä, instituutioita, tilanteita tai prosesseja eri piirteiltään keräämällä tieteellisin menetelmin niihin liittyvää tietoa. Yleensä ei pyritä tutkimuskohteen laajamittaiseen tai täydelliseen kuvaamiseen, vaan kohteesta eristetään määrätty ilmiö, johon tutkimusmielenkiinto suuntautuu. (Ks. Kari & Huttunen 1988, 88.) Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus keskittyä luokanopettajan ammatillisen identiteetin tarkasteluun, mutta sen kontekstuaalisen kehittymisen ymmärtäminen vaatii koko koulutusprosessin laaja-alaista tarkastelua, mikä taas välttämättä tuottaa pinnallista kuvausta. Tärkeätä olisi, että aineiston runsaudesta huolimatta jotakin oleellista saataisiin kuitenkin kiteytettyä.

Kun tutkimustarkoituksena on kuvaaminen, koskevat kuvaustulokset vain tiettyä ajankohtaa. Ollakseen tarkkaa kuvaus edellyttää tämän ajankohdan täsmällistä määrittämistä. Ensimmäiseksi on päätettävä ajan osalta tehdäänkö yhteen ajankohtaan rajoittuva poikkileikkaustutkimus, vai kaksi tai useampia ajankohtia käsittävä pitkittäistutkimus. Valinta riippuu kuvattavan ilmiön luonteesta ja siitä, millainen "valotus" asiasta halutaan (Kari & Huttunen 1988, 91.) Tässä tutkimuksessa haluttiin kuvata ajassa etenevää prosessia tiettyjen pysäytysten kautta. Koska ajanjakso on pitkä ja aineiston keruu työlästä, saadaan tutkimuksellisesti käsittelyyn vain kapea näkökulma ja tapahtuneen valotus.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ongelman muodostaa erityisesti kriteerien löytäminen tulosten tulkintaan. Kriteereitä ja normeja voidaan saada esimerkiksi aikaisemmista tutkimuksista ja tarkistusmittauksista. Tässä tutkimuksessa on käytetty mm. aikaisempia tutkimustuloksia tulkintakriteereinä. Tulkintakriteerinä toimii myös vastaajien mielipiteiden määrä ja laatu sekä samanmielisyys tai yksimielisyys jostakin asiasta.

### **6.2.1 Hermeneuttinen tutkimusote**

Tiede on teoriaa todellisuudesta, siitä todellisuudesta, jonka me pystymme elämään todellisena (elämismaailma) (Varto 1995, 76). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuskäytännössä on myös perusteltua puhua merkityksestä, koska tällöin viitataan

siihen tapaan, jolla jokin tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin ja on samalla merkityksellinen ymmärtäjän kannalta siten, että se liittyy johonkin sellaiseen, jonka hän kokee olennaiseksi. (Varto 1995, 78.) Elämismaailma ja merkitys ovat tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä.

Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyissä tutkimuksissa ensisijaista on inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja ihmisten subjektiivinen elämismaailma (Huotelin 1996, 22). Hermeneutiikassa keskeistä on yksilön aikomusten ja päämäärien sekä käyttäytymisen ymmärtäminen hänen sisäisistä tiloistaan käsin. Tavoite ei niinkään ole yleistävien lainalaisuuksien löytäminen, kuin tutkittavan ilmiön ytimeen pääseminen. (Niikko 1996, 113.) Hermeneuttisessa ajattelussa ihmistieteellinen tutkimus jäsennetään situationaaliseksi ja käytännölliseksi. Hermeneuttinen tutkimus on analoginen tulkin toiminnalle. Tulkin on tulkittava jokin seikka määrättyssä tilanteessa eli tilanteessa. Hermeneuttinen ihmistiede korostaa tutkijan (tutkimuksen) ja tutkittavan (tutkimuskohteen) sisäistä vuorovaikutusta. Ihmistieteilijän on osattava kuunnella kohdettaan, päinvastoin kuin luonnontieteilijän. Tutkittavan ihmisen tekojen ymmärtäminen edellyttää kommunikaatiota tutkittavan ja tutkijan välillä. Molempien on ymmärrettävä toisiaan. (Pirttilä 1991, 35-36.) Tässä tutkimuksessa kommunikaatiota esiintyi runsaasti. Laaja dokumenttiaineisto tulee vain osittain kuvatuksi tuloksissa.

Todellisuudesta ei saada suoraa tietoa, vaan maailma on ensin koettava ja tämän jälkeen käytettävä kokemuksesta johdettuja konstruktioita. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta mielekkääksi kokonaisuudeksi. Fenomenologisessa merkitysteoriassa korostuu siten yksilön sisäinen ja tajunnallinen tietoisuuden maailma, jossa hän retrospektiivisesti kiinnittää merkityksiä aiempiin kokemuksiinsa käyttämällä erilaisia symboleja ja jossa hän kielen avulla antaa mielen erilaisille tapahtumille. Puhtaasti yksilöpsykologisten merkitysten ohella on olemassa ”objektiivisia” merkitysrakenteita ja välttämättömiä alkuedellytyksiä, kuten esimerkiksi yhteinen kieli. Ihmisen olemassaolo on aina myös sosiaalisesti määrittynyttä. (Huotelin 1996, 22.) Ns. objektiivisen merkitysrakenteen muodostavat tässä tutkimuksessa opettajankoulutuslainsäädäntö ja opettajakoulutuksen opetussuunnitelma.

Inhimillisessä kulttuurissa erotetaan sekä subjektiivisia että intersubjektiivisia merkityksiä. Subjektiivinen merkitys on se, jonka teon tekijä antaa jollekin erityiselle teolle. Intersubjektiiviset merkitykset ovat jonkin ryhmän ja kulttuurin jäsenille vakiintuneita ja yhteisiä (yleisiä) merkityksiä. Intersubjektiiviset merkitykset ovat subjektien välisiä merkityksiä. Ne ovat hermeneuttisen ihmistieteen keskeinen tutkimuskohde. (Pirttilä 1991, 34.) Hermeneuttisessa ihmistieteessä kohdataan myös ymmärtämisen kaksimerkityksellisyys. Yhtäällä on arkielämän piirissä tapahtuva ymmärtäminen ja toisaalla ymmärtäminen ihmistieteiden metodina. Ihmistieteellisen ymmärtämisen on eksplikoitava esiin sosiaalisen arkielämän yhteiset merkitykset. Tieteellinen ymmärtäminen on ”paremmin ymmärtämistä”. Ihmistieteiden tutkijat tutkivat ilmiöitä, jotka on jo kerran ymmärretty. Näin ei ole asianlaita luonnontieteiden kohdalla. Ihmis- ja luonnontieteet eroavat toisistaan täten jo ”olemistavoiltaan”. (Pirttilä 1991, 34.)



Apel ja Habermas ovat hermeneutiikan edustajina tuoneet keskusteluun termin tiedonintressi, joka kuvaa sitä, mikä on tutkimuksen pyrkimyksenä ja päämääränä. Hermeneutiikassa tiedonintressi ei ole selittäminen, vaan kyseessä on päämäärien ja motiivien ymmärtämisen intressi. Kasvatustieteessä hermeneuttinen metodi merkitsee Hirsjärven mukaan sitä, että tutkija pyrkii yksilöiden motiivien ja aikomusten ymmärtämiseen, mutta ei selittämiseen. Tämän taustalla on hermeneutiikan varsinainen päämäärä, joka on henkilöiden kommunikaation parantaminen. (Hirsjärvi 1985, 71-72.) Kommunikatiivinen ilmaisutapa pyrkii ilmaisemaan asiat ymmärrettävästi ilman piilovaikutuksia. Sen vastakohtana on strateginen ilmaisu, mikä taas pyrkii kätkeytyyn vaikuttamiseen (Puolimatka 1999, 177).

Hermeneuttinen ihmistiede puhuu ”hermeneuttisesta kehästä”. Tämä tarkoittaa sitä kehää, joka vallitsee tutkimuskohteen ja kohteesta kehitetyn teorian välillä. (Pirttilä 1991, 34-35). Tiedostusprosessi on kehämäinen mutta syvenevä. Oeschin (1996, 17) mukaan hermeneutiikan eräs tehtävä onkin jatkuvasti muistuttaa meitä totuuden monitasoisuudesta ja avoimuudesta, kielen taipumuksesta sekä tuoda esille että kätkeä samanaikaisesti ja itseymmärryksestä kaiken ymmärtämisen lähtökohtana. Kaikkonen (1999, 431) kuvaa hermeneuttista kehää milloinkaan lähtökohtiinsa palaamattoman kehän kiertämiseksi. Asian voi ymmärtää myös niin, että tulevaisuudessa tämä hetki ja sen reunaehdot eivät voi toistua. Voimme tavoittaa vain senhetkisen tulkinnan olevaisesta.

Tulkintatieteissä metodi on siis hermeneuttinen. Tutkija käy dialogia tutkittavan aineiston kanssa. Metodissa esiintyvä päättely on rakenteeltaan samankaltaista kuin perustavassa tieteellisessä metodissa, hypoteettis-deduktiivisessä menetelmässä. Hermeneuttisessa kehässä tutkija vähitellen lähestyy perusteltua tulkintaa. Prosessista on kuitenkin Ehrnroothin mukaan esitettävä kolme huomautusta:

1. Tulkintahypoteesien keksimiseen ei ole vankkaa menetelmää. Loogikkojen mukaan keksimisen logiikkaa ei ole, ja etenkin tulkintatieteissä aiempi tutkimus ja intuitio ovat keskeisiä. Testaaminen sitä vastoin on oltava systemaattista ja tietoisien menetelmällistä.
2. Alkuehypoteesin oikeellisuudella ei ole suurta merkitystä, sillä se voidaan korjata hermeneuttisen kehän edetessä oletusten ja niiden koettelun vuorovetona. Lopulta päädytään hypoteesiin, joka saa tukea: näin itse asiassa vain ensimmäinen hypoteesi perustuu aineistosta riippumattomaan intuitioon ja viimeinen onkin lopulta jo tulkinta.
3. Kulttuuritutkimuksessa voi samasta aineistosta olla useampi perusteltu tulkinta. Tutkittavassa aineistossa voi olla eri tasoja, joita yksi tutkimus ei mielekkäästi voi kaivaa esiin. Tämä on tosin ongelmallista. Pitäisihän yhden näkökulman ja yhden menetelmän johtaa yhteen tulkintaan, muuten se ei periaatteessa voi olla toistuva. Joka tapauksessa tärkeintä on se, että tulkinta on perusteltu ja julkisesti tarkastettavissa askel askeleelta. (Ehrnrooth 1990, 36-37.) Ehrnroothin kolmas huomautus on ongelmallinen myös tämän tutkimuksen kannalta. Tulkinta perustuu pitkälti tutkijan omaan tulkintakehykseen. Perustelut tulkinnoille ovat siten tärkeitä, samoin kuin niihin johtaneiden lähtökohtien esittäminen.

Ymmärtäminen taas, mihin hermeneutiikka pyrkii, ei Varton (1995, 79) mukaan ole mikään erityinen tietämisen tapa, vaan yleinen eksistentiaali, se, mikä tekee tietämisen mahdolliseksi. Ihminen ymmärtää usealla eri tasolla ja tällöin aina suhteessa siihen tapaan, jolla hän on olemassa. Ymmärtäminen ei siis kosketa mitään tiettyä oliota tai tapahtumaa, vaan kuvaa ihmisen suhdetta olevaan kokonaisuena.

Toisaalta kuitenkin ymmärtämisen kokemus voi liittyä johonkin hyvinkin kapea-alaiseen kohteeseen. Ymmärtäminen sinänsä on vaikeasti määriteltävissä oleva tajunnallinen kokemus.

## 6.2.2 Grounded theory

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaankin aineistolähtöisestä analyysistä, joka pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. Grounded theory, eli aineistopohjainen teoria, tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen, vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkija ei testaa muiden teorioita, vaan luo omansa. Se syntyy vähitellen avoimessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja toimii esimerkiksi aineiston luokittelun (kategorisoinnin) pohjana. Tutkijan teorianmuodostusta tukee ratkaisevalla tavalla muiden teorioiden kanssa seurustelu. Omalla teorianmuodostuksellaan hän työnsä mittaan ikään kuin keskustelee muiden tutkijoiden kanssa. (Syrjälä ym. 1995, 123, Eskola ja Suoranta 1999, 19.) Mm. Karila (1997) käytti väitöskirjassaan grounded theory -lähestymistapaa pyrkiessään rakentamaan aineistolähtöisesti teoriaa lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymisestä.

Grounded theory -lähestymistapa on kvalitatiivinen metodi, joka käyttää systemaattisia proseduureja muodostaakseen induktiivisesti aineistoon pohjaavan teorian jostakin ilmiöstä. Tarkoituksena metodilla on rakentaa teoria, joka pohjaa tutkittavaan alueeseen ja valaisee ja täsmentää sitä. (Strauss & Corbin 1990, 24.) Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola ja Suoranta 1999, 19). Tämän tutkimuksen tarkastelukohdetta, ammatillisen identiteetin kehittymistä luokanopettajakoulutuksen aikana, ei juurikaan ole tutkittu.

Teorian grounded theory on siis induktiivisesti johdettu teoria edustamansa ilmiön tutkimuksesta. Tämä tarkoittaa, että se keksitään, kehitetään ja ehdollisesti verifioidaan systemaattisen aineiston keruun avulla ja analysoimalla aineistoa, joka on ilmiöön yhteydessä. Niinpä aineiston kerääminen, analyysi ja teoria ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Tutkimusta ei aloiteta perinteisellä tavalla laatimalla teoria ja sitten todistamalla se. Pikemminkin aloitetaan jostain tutkimuksen alueesta, ja sen mikä on relevanttia alueelle annetaan tulla esiin. (Strauss & Corbin 1990, 23.)

Grounded theory -metodologian ovat alunperin kehitelleet Barney Glaser ja Anselm Strauss. Metodien kehittämiseen liittyivät oleellisena osana seuraavat periaatteet ja näkemisen tavat:

- a) tarve mennä kentälle, jos haluaa ymmärtää, mitä tapahtuu,
- b) todellisuuden pohjaavan teorian tärkeys tieteenalan kehittymiselle,
- c) kokemuksen luonne jatkuvasti kehittyvänä,
- d) ihmisten aktiivinen rooli heidän muovatessaan maailmaa, jossa elävät,
- e) muutoksen, prosessin ja elämän moninaisuuden sekä kompleksisuuden korostaminen ja

f) edellytysten, tarkoituksen, merkityksen ja toiminnan välisten suhteiden tarkastelu. (Strauss & Corbin 1990, 24-25.)

Tämän tutkimuksen lähestymistapaa voi osaltaan luonnehtia myös grounded theory -tutkimukseksi, koska kaiken aikaa pyrin siihen, että empiriaa tulkitaan ja tarkastellaan. Teorian tai mallien muodostus on tietenkin yhtenä tavoitteena (ks. esim. Cohen & Manion 1987, 40). Koottu teoriatausta toimii ikään kuin peilinä, johon empiirisiä havaintoja voi heijastella. Tämän lisäksi tutkimus on perusluonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, ilmiöitä tutkiva ja ymmärtämään pyrkivä. Johtopäätökset voivat olla emansipatorisia ja kriittisiä, mutta itse tutkimuksen päätarkoitus ei ole välittömästi muuttaa toimintaa, vaan yrittää ymmärtää ja kuvata sitä, mitä todella yksilötasolla tapahtuu luokanopettajakoulutuksessa. Toiminnan kehittäminen ja muuttaminen jää siitä vastaavien tehtäväksi.

### **6.3 Puheena tuotettu ja kirjoitettu kieli tutkimuksen kohteena**

Tutkiessaan kysymystä, kuinka sosiaaliset toimijat kohtaavat ja hallitsevat yhteistä sosiaalista maailmaansa, Garfinkel havaitsi, että toimijoiden kuvausten ja selostusten ominaisuuksia ei voi marginalisoida, vaan kielelliset kuvaukset ovat ratkaisevia. Luonnollisen kielen hallinta - joka sisältää mahdollisuuden tuottaa ja tunnistaa asianmukaisia kuvaavia representaatioita tavallisista arkisista asioista - oli Garfinkelista toimijan, yhteiskunnan tai yhteisön jäsenyyden määrittelevä tekijä. Garfinkel lähestyy aihetta korostamalla, että kielen ymmärtämistä ei tule käsittää koodin purkamiseksi, koodin, joka sisältäisi etukäteen määriteltyjä kuvaavia termejä yhdistettyinä kieliopin sääntöjen avulla, antamassa lauseille merkityksiä, jotka ilmaisevat väitteitä maailmasta. Kielen ymmärtämisessä ei ole ensisijaisesti kyse lauseiden ymmärtämisestä, vaan toimien - lausumien (utterances) - ymmärtämisestä. Näiden tulkinta rakentuu suhteessa kunkin lausuman kontekstiin. Tähän sisältyy lausuman tarkasteleminen sitä taustaa vasten, kuka sen on sanonut, missä ja milloin, mitä on saatu aikaan sanomalla se, millaisia asioita puhuja on ottanut huomioon lausuman tuottaessaan ja mistä motiiveista se on sanottu. Lausuma on näin ollen monimutkaisen tulkinnallisen päättelyprosessin lähtökohta pikemminkin kuin itse itsensä ymmärrettäväksi tekevä asia. (Heritage 1984, 141.)

Tutkija joutuu tekemään valtaosan ratkaisuistaan kielen kautta ja kieltä tulkiten. Tutkimusmetodologiassa on monin tavoin kyse siitä, millaiseksi kieli ymmärretään, mitä rajoituksia siinä ja sen käytössä nähdään sekä millaista kieltä tutkija itse käyttää. Oletus sentyyppisissä kielen määrittelyissä, joissa kieli kuvataan ajattelun ilmaisun välineeksi, on se, että ihmiset pystyvät ilmaisemaan ajatuksiaan kielellä ja että ymmärtäminen on suhteellisen vaivatonta. Näin ei kuitenkaan ole. Tutkijan on tiedostettava molemmat ongelmat, sekä se, että tutkittavilla on vaikeuksia ilmaista käsityksiään ja ajatuksiaan kielellisesti tarkoittamallaan tavalla ja että tutkijan on ongelmallista ymmärtää oikein tutkittavien kieltä ja mieltä. (Kaikkonen 1999, 432.) Todellisuus ikään kuin verhoutuu kielen taakse.

Kuvatut asiointilat eivät pakota tai sanele kuvaustensa muotoa. Kukin kuvaus on väistämättä valikoiva suhteessa kuvaamaansa asiointilaan. Yksikään kuvaus, olkoon

se miten yksityiskohtainen tai kattava tahansa, ei pysty ammentamaan tyhjiin kuvaamaansa asiailmaa kokonaisuudessaan. Kukin kuvaus nostaa tiettyjä ulottuvuuksia viittauksen kohteena olevasta asiailasta etualalle ja jättää samalla toisia huomiotta. (Heritage 1984, 151.) Tämä tutkimus pohjautuu eri muodoissa hankittuihin kielellisiin kuvauksiin (puhuttu ja kirjoitettu kieli), jolloin on syytä pitää mielessä niihin liittyvät rajoitukset, sillä tuottaminen on tapahtunut useissa eri funktioissa: opintosuorituksina, itsearviointina tai koulutuksen arviointina. Myös tutkijan tapa käyttää ja ymmärtää kieltä on hänelle subjektiivisesti ominainen. Yhteisen kielellisen viitekehyksen muodostaa opettajankoulutuksen traditio, jolla myös on oma kielensä ja tietyt yhteisön tuottamat kulttuuriset tavat ilmaista asioita.

### 6.3.1 Narratiivisuus ja keskusteluanalyysi

Tämän tutkimuksen tiedonhankintatapa on osittain narratiivinen ja biografinen. Kasvatuksen tutkimuksessa biografisen näkökulman esiinnousu perustuu ajatukseen, että opettaminen ja opettamisen oppiminen ovat syvästi henkilökohtaisia asioita ja kiinnittyneitä opettajan identiteettiin ja elämäntarinaa (Happonen 2000, 802). Narratiivisen tutkimuksen suosio kasvatustieteissä liittyy sosiaalitieteissä tapahtuneeseen vastaavaan siirtymään. Tarina välittää Happonen (emt.) mukaan sellaista tietoa ja ajattelua, joka sopii erityisesti käytännön toiminnasta kumpuavan tiedon selittämiseen. Sen tähden kertomusta ja tarinaa voidaan käyttää sekä tutkimuksellisenä ja pedagogisena välineenä, kun halutaan esimerkiksi selvittää opettajan omaa työtään koskevia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä työstä että siihen johtavasta opiskelusta.

Keskustelu sinänsä rakentuu vuoro vuorolta toteutuvan toiminnan järjestyksen kautta. Tämän järjestyksen avulla ylläpidetään intersubjektiivisuuden ymmärryksen kontekstia, joka on systemaattisesti julkipantu ja alati muuttuva. Koska puhe etenee vuoro vuorolta, puhujat esittävät toisilleen tulkintansa puheen vaiheesta. On tärkeää huomata, että kysymys ymmärtämisestä sinänsä päättyy vain harvoin keskustelun varsinaiseksi aiheeksi, sillä puhujien toisilleen julkituomat tulkinnat syntyvät heidän sekventiaalisesti jäsentyneen toimintansa sivutuotteena tai epäsuorana tuloksena. Tämän menettelyn kautta osallistujat on siis vapautettu eksplisiittisesti vahvistamasta yhä uudelleen toistensa toimintaa koskeva ymmärryksensä. Puheenvuorot tuovat esille edellisen vuoron analyysin, arvion tai tulkinnan vastauksissa, reaktiivisissa toisen position vuoroissa ja myös ensimmäisissä ilmauksissa eli erilaisissa toimintaa aloittavissa tai ennakoivissa vuoroissa. Konteksti kehkeytyy puheen sisällä. Se luodaan puhussa ja puheen kautta (Heritage 1984, 255-256, 281.) Erityisesti tutkimuksessa käytetty haastattelu sai paikoitellen keskustelun luonteen ja eteni spontaanisti. Puheesta tuli polveilevaa ja osittain assosiaatioiden johdattelemaa. Tärkeiltä tuntuviin vihjeisiin pyrittiin tarttumaan ja kartoittamaan tilanteen esille nostamia uusia näkökulmia lisäkysymyksiin. Keskusteluanalyttisiä piirteitä tutkimukseen liittyi silloin, kun tietoa ja ymmärrystä tuotettiin myös vuorovaikutuksen kuluessa.

Tutkimuksen fyysinen kirjoittaja, hän joka haastattelee ja kuuntelee tutkittavaansa, on samanaikaisesti sekä tekijä (joka puhuu haastateltavan suulla) että lukija, sillä hän

referoi tai lainaa tutkittavaansa, ja kaikissa tapauksissa editoi ja konstruoi lopullisen tekstin. Hänen vallassaan on, ottaako hän haastateltavan kertomuksen kertomuksena, johon sisältyy myös persoonallinen kerronta, vai kuoriiko hän sen pelkäksi tarinaksi. Onko tutkija ymmärtänyt tutkittavansa tarinan niin kuin sen kertoja on halunnut? Miten kaikkietävänä kertojana tutkija raportoinnissaan esiintyy, jättääkö hän jotain pois? (Happonen 2000, 808.) Nämä kaikki kysymykset ovat oikeutettuja, eikä niihin voi varmaa vastausta antaa. Tarkoituksena on kuitenkin ollut antaa tutkimuksen kohteille tilaa tulla kuulluiksi omine henkilökohtaisine kokemuksineen. Raportissa on pyritty kertomuksen ja tarinan vuorovaikutukseen. Kertomukset tuottavat tarinan.

Narratiivinen menetelmä on yhtä hyvin tutkimusmenetelmä kuin keino henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Sen vuoksi sitä on käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, opettajankoulutuksessa ja ammatillisen kehittymisen ohjelmissa. (Conle 2000, 50-51.) Conle (2001) perustelee narratiivisen tutkimuksen rationaalisuutta Habermasin kommunikatiivisen rationaalisuuden avulla. Kun keskustelemme toistemme kanssa saavuttaaksemme yhteisymmärryksen, me oletamme, että osapuolet käyttäytyvät rationaalisesti (making claims of truth, sincerity and social appropriateness [puhuvat totta, ovat vilpittömiä ja sosiaalisesti hyväksyttävissä]), muutoin emme vaivautuisi keskustelemaan. Jokapäiväiseen kommunikatiiviseen käytäntöön kuuluu siten rationaalinen vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen vilpittömyys ja uskottavuus. Ammatilliseen kehittymiseen tähdätään rationaalisin perustein, rationaalisen narraation kautta.

Narratiivisuuden luonne koostuu kahdesta näkökulmasta: perspektiivistä silloin ja perspektiivistä nyt. Niiden sekoittumista jossain määrin ei voi välttää. (Conle 2001, 28-29.) Kokemukselliset kertomukset eivät siten ole totuus menneistä tapahtumista. Kertomuksiin vaikuttaa muuttunut tai lisää tietoa saanut ”nyt”-perspektiivi. Narratiivista tutkimusmenetelmää käyttävä ei kuitenkaan voi manipuloida tunteita ja vaikutelmia voimakkaamman efektin aikaansaamiseksi, vaan hän on sidottu vilpittömyyden ja totuudellisuuden vaatimuksiin. Narratiivisen metodin legitimitetti on Conlen (2001, 29-30) mukaan riippuvainen siitä, miten sen validisuus ja rationaalisuus on osoitettu.

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on osa normaalia elämää, joten normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Perinteisestä kysymys-vastaus -haastattelusta on yhä enemmän siirrytty keskustelunomaisempiin haastattelutyyppeihin. Haastattelulle vuorovaikutustilanteena on tyypillistä se, että se on 1) ennalta suunniteltu; 2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama; 3) haastattelija joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä; 4) haastattelija tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen ja 5) haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomisiaan käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola ja Suoranta 1998, 86.) Haastattelu on siten luottamuksellinen ja vakavassa tarkoituksessa toteutettu tiedon hankinnan, tuottamisen ja analysoinnin muoto.

Esimerkiksi Alasuutari (ks. 1994, 121) on aikaisemmin narratologisessa alkoholiongelmaisia koskevassa haastattelututkimuksessaan tutkinut identiteetin muotoja. Identiteetillä hän tarkoitti elämänasennetta, kertojien tapaa orientoitua tarinoiden juonirakenteessa ilmauksensa saavaan käsitykseen elämän ulkoisista ja sisäisistä

reunaehdoista. Tässä tutkimuksessa esitetty käsitys identiteetistä on samankaltainen, ulkoisten ja sisäisten reunaehtojen säätelmä kokemus omasta minuudesta.

#### **6.4 Tämän tutkimuksen kohde**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteen määrittäminen on samassa asemassa kuin perusjoukon valinta tilastollisessa tutkimuksessa. Kohteen kuvaus on aina teoreettinen tehtävä, sillä se on kohteen käsitteellistä jäsentämistä. Kohteen käsitteellisesti hyvin jäsentynyt kuvaus edellyttää kohteen tarkkaa määrittämistä. Tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, onko hänen kohteenaan joukko yksilöitä vai sosiaalinen objekti, kuten ryhmä, sosiaalinen tilanne tai näyttämö, yhteiskunnallinen instituutio tai muu sosiaalinen ryhmä. (Mäkelä 1990, 42-43.)

Kohteen määrittäminen ei ole yksiselitteinen tai helppo, sillä tutkimuksessa kohdattava todellisuus koostuu aina yksilöistä, joiden kanssa tutkijan on mahdollista olla vuorovaikutuksessa ja jotka sosiaalisissa tilanteissa edustavat ja ylläpitävät sosiaalisia laitoksia, ja usein Mäkelän (emt., 43) mukaan käykin niin, että käsitteellinen kohde jäsentyy vasta tutkimuksen kuluessa. Tässä tutkimuksessa on useita tutkimuksen kohteita, jotka on tulosten käsittelyssä rajattu erillisiksi ongelma-alueiksi. Toisaalta tuloksia pyritään kuvaamaan yli opiskelijajoukon (ongelma 1) ja toisaalta tulkitsemaan yksittäisen opiskelijan kokemuksia (ongelma 4) ja myös opiskeluinstituutio (ongelma 3) ja sen toiminta on arvioinnin kohteena, tosin vain opiskelijoiden kokemana. Identiteettitarkasteluissa tutkimuksen kohteena on yksilön ajattelu ja elämismailma. Tulkintaa tehdään kuitenkin osittain myös asioista, joita ei ole lausuttu, vaan jotka ovat pääteltävissä kokonaistilanteesta tai jostakin pienestä, mutta merkityksellisestä tutkijan tekemästä havainnosta.

##### **6.4.1 Tutkimuksen kontekstisidonnaisuus**

Suoranta (1996, 457-458) tarkastelee kontekstuaalisuutta ihmistutkimuksen metodologiassa. Hän tulkitsee kontekstin käsitteen käyttöä ja kontekstuaalismin ajatuksen tulemistä ihmistieteisiin kolmivaiheisena siirtymänä. Aluksi konteksti nähtiin hänen mukaansa tutkimuksen ulkopuolisena vaikutuksena. Erityisesti se ymmärrettiin koeasetelmien virhelähteenä, joka pyrittiin eliminoimaan ja minimoimaan sen vaikutus. Toisessa vaiheessa kontekstin ymmärrettiin edelleen vaikuttavan tutkimuksen ulkopuolisena häiriötekijänä, mutta nyt se pyrittiin ottamaan entistä tarkemmin huomioon koeasetelmissa ja niiden tulkinnassa. Tällaisesta ajattelusta, jossa konteksti määritellään tutkimuksen puitteeksi, käy esimerkkinä ekologisen validiteetin ajatus. Kolmannessa vaiheessa kontekstia ei enää tulkita vain tutkimuksen ulkoiseksi kehykseksi, vaan aletaan nähdä se keskeisenä ymmärtämysyhteytenä, joka mahdollistaa inhimillisen vuorovaikutuksen. Kun konteksti nähdään tutkimuskohteita ja -asetelmia rakentavana pikemmin kuin niitä vääristävänä seikkana, tullaan samalla sitoneeksi yhteen tieteellinen toiminta, kieli kommunikaation välineenä ja se ajallis-paikallinen yhteys, jossa tieteellinen toiminta tapahtuu. Vasta tämä kokonaisuus muodostaa tutkittavan ilmiön. Tämä tutkimus aktualisoitui opettajankoulutuksessa tapahtuvana sisäisenä vuorovaikutuksena tutkijan

ja tutkittavien välillä. Se tapahtui monilta osin arkisen vuorovaikutuksen lomassa, ikään kuin kokonaisuuteen kuuluvana toimintana. Kontekstin rajallisuus nostaa kuitenkin heti esille suhteuttamisen ja siirrettävyyden ongelman. Yleistettävyyteen ei voida pyrkiä, mutta todellisuutta ainakin pystytään lähestymään eri näkökulmista.

#### **6.4.2 Opiskelu-elämäkerta tämän tutkimuksen kohteena**

Tässä tutkimuksessa on jossain määrin elämäkerrallisia aineksia, koska kyseessä on pitkittäistutkimus. En kuitenkaan pyri tarkastelemaan opiskelijan koko elämäkerta, vaan lähinnä sitä vaihetta, joka liittyy hänen ammattiin valmistautumiseensa, opettajankoulutukseen. Huomio kiinnittyy omaelämäkerran todellisuuteen, joka haastattelussa puheena esille tuotuna tuotettiin tekstiksi, joka ilmaisi oman minuuden kokemuksia ja opiskeluun liittyneiden merkitysjärjestelmien kuvauksia. Minän ilmaisumuotona omaelämäkerta on Tigerstedtin (1990, 100) mukaan valikoivaa elämän arviointia, jossa tekijä piirtää itsestään kuvan, minäkuvan. Tekijä arvioi elämää vuorovaikutuksessa vastaanottajan kanssa, jolloin hän tulee käyttäneeksi kulttuurisesti mahdollisia ilmaisusääntöjä. Näiden sääntöjen tulisi taata, että lähettäjä ja vastaanottaja ymmärtävät toisiaan tyydyttävästi.

Opettamisessa ei voida erottaa omaa minää ja ammattipersonaa. Samoin elämäkerrallisessa lähestymisessä on tuskin mahdollista sivuuttaa omaa henkilökohtaista identiteettiä ja keskeisiä olemassaolon kysymyksiä, joista keskustelu voi auttaa erilaisten omassa elämäkerrassa toistuvien dilemموjen ymmärtämisessä ja muuttamisessa. Esimerkiksi opettajien kertomat elämäntarinat tarjoavat Syrjälän mukaan opettajankoulutukseen varsin tarpeellista kokemuksellista ja persoonallista tietoa, joka on konkreettista, spesifiä ja peräisin tietystä koulusta, koulusysteemistä ja yhteiskunnasta. Tällainen tieto on ikkuna opettajan arkielämään. (Syrjälä ym. 1996, 138.) Yhtä tärkeinä voidaan pitää opiskelu-elämäkertoja, jotka myös liittyvät tiettyyn kontekstiin ja ovat ainutlaatuinen ja keskeinen osa ammattiin kasvun prosessia.

Ihminen on kokonaisuus. Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat urakäyttäytymiseen. Uraan liittyvät onnistumisen kokemukset edistävät urakehitystä. Tärkeänä edellytyksenä kehitykselle on suoriutuminen haasteellisista tavoitteista. Onnistuminen tai menestyminen toimii urakehityksen vauhdittajana synnyttäen psykologisen menestymisen syklin. Haasteelliset tavoitteet lisäävät yksilön motivaatiota ja halua ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi. Suoriutuminen johtaa sisäisiin onnistumisen ja edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. Sisäiset palkkiot lujittavat sidonnaisuutta työhön ja ohjaavat myöhempiä tavoitevalintoja. (Ruohotie 1996, 209.) Yksilön ammatillinen kehittyminen on siten itseään vahvistava kehä. Positiiviselle kehälle pääsy olisi siten merkittävä kehitystekijä.

Eräänä yksittäisenä elämäkerrallisena muuttujana voi aikaisempiin tutkimuksiin nojaten vielä mainita sen, että korkeakoulujen eri koulutusalojen opiskelijoilla on todettu olevan erilainen sosiaalinen tausta: lääketiedettä ja juridiikkaa opiskelevien tausta on korkeampi kuin muita aloja opiskelevien, kun taas kasvatustieteitä opiskelleet ovat muita opiskelijoita useammin kotoisin vähemmän koulutetuista

kodeista (ks. esim. Haapakorpi 1998, 259). Ylijoki (1998, 121) selittää tätä sillä, että kasvatustiede ja yhteiskuntatieteet ovat kaukana yhteiskunnan sosiaalisen tilan keskiöstä ja omaavat heikon roolin järjestyksen uusintamisessa toisin kuin juristit ja lääketiede. Tieteenalan paikka sosiaalisessa tilassa selittää osaltaan koulutusalojen valintaa. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tausta ei tutkittavien kohdalla kuitenkaan tule missään yhteydessä esille, mutta itse ammatin sijainti sosiaalisella kartalla on eräs elämäkerrallinen muuttuja ja piiloisesti ammatillista identiteettiä säätelevä tekijä.

### 6.4.3 Tutkimuksen kohteena olevat luokanopettajaopiskelijat

Kauppila ja Tuomainen (1996, 165, 187) luonnehtivat elämäkertatutkimuksessaan nuorinta, vuoden 1955 jälkeen syntynyttä, opettajasukupolvea epävarmuuden, yksilöllisyyden ja tasavertaisten henkilösuhteiden opettajiksi. Heille koulutus on ollut itsestään selvyys tai hyödyke, ja ongelmana on lähinnä oma minä. Monet koulutusvalinnat sekä useat pohdinnat opettajan ammatin sopivuudesta itselle loivat tutkimuksen mukaan epävarmuuden ilmapiiriin kerrottuihin elämäkertoihin. Opettajankoulutuslaitokseen on nykyään vaikea päästä opiskelemaan, sillä jo pääsykokeisiin kutsu edellyttää hyvää koulutodistusta, arvosanoja ja kulttuuri-pääomaa, eli laajaa harrastustoimintaa, josta saa lisäpisteitä pyrkiessään opettajankoulutukseen. Tämä pääoma on Rähän (2001, 18) tutkimuksen mukaan kasvatustieteen arvosanoja, hankittua opettajakokemusta ja kerhojen vetäjänä toimimista.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukon muodosti Tampereen yliopiston luokanopettaja-koulutuksessa syksyllä 1993 aloittanut vuosikurssi. Sisäänotto oli yhteensä 64 opiskelijaa. Vuoden 1993 aloittaneen vuosikurssin kortistossa oli tarkasteluhetkellä (syksy 1999) kuitenkin yhteensä 73 opiskelijaa. Tämä selittyy sillä, että kaksi opiskelijaa oli anonut ja saanut poissaololuvan lukuvuodeksi 1993-94, jolloin heidän tilalleen tuli varasijoilta sisään kaksi opiskelijaa lisää. Muut seitsemän opiskelijaa olivat muualta tulleita tai opinnoissaan viivästyneitä, nopeuttajia tai välivuotia pitäneitä opiskelijoita. Miehiä kokonaismäärästä oli 23 (31.5 %) ja naisia 50 (68.5 %). Yksi miesopiskelija oli siirtynyt Jyväskylään jatkamaan opintojaan (valmistui sieltä) ja 4 naispuolista opiskelijaa ei ollut valmistunut 31.5.2001 mennessä. Valmistumisprosentti oli 8 vuotta opintojen aloittamisen jälkeen 93.8 %. Kyseisenä aloittamisvuonna ensisijaisia hakijoita Hämeenlinnaan oli kaikkiaan 603, joista miehiä 112 ja naisia 491 (Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien yhteisvalinta 1993). Hakijat osallistuivat valintakokeeseen syksyllä. Valintakoe koostui kirjallisuusosuudesta, haastattelusta ja lyhyestä opetusnäytteestä.

Tutkimusjoukosta vuoden 1993 ylioppilaita oli 7 (10.9 %), ilman ylioppilastutkintoa oli 1 (hän oli yksi niistä, jotka eivät olleet valmistuneet). Vanhin valituista oli kirjoittanut ylioppilaaksi vuonna 1972 eli yli 20 vuotta ennen valituksi tulemistä. Kaikkiaan 3 oli kirjoittanut ylioppilaaksi 1970-luvun puolella. Opiskelijoiden kotikunta vaihteli Helsingin ja Pellon välillä. Lukion päästötodistuksen keskiarvo vaihteli 6.5:n ja 9.9:n välillä. Alle 7.0:n keskiarvoja oli kahdella (1 mies ja 1 nainen) ja 9.0:n tai yli 9.0:n keskiarvo oli 11:llä, joista 10 oli tyttöjä. Laajan matematiikan oli kirjoittanut 24 (32.9 %) ja lyhyen 14 (19.2 %) opiskelijaa. Kaikkiaan jonkinlainen



matematiikan arvosana oli siis vain noin puolella hyväksytyistä. Opettajakokemusta ei ollut lainkaan 40 opiskelijalla, 45.2 %:lla eli vajaalla puolella sitä oli entuudestaan. Muista opintosuorituksista lisäpisteitä oli saanut 64 (87.7 %) ja vain 9:llä lisäopintoja ei ollut lainkaan. Harrastustoiminnan johtamisesta ja ohjauksesta lisäpisteitä oli saanut 49 (67.1 %) opiskelijaa, mikä olikin suurin erillinen ryhmä lisäpisteissä.

Valittujen joukossa oli eri tavoin koulussa menestyneitä, joskin tulos näyttää hieman vahvistavan hyvän koulumenestyksen naishakijoiden tai ainakin koulutukseen valittujen myyttiä, mitä Alajääski ja Kempainen (1999, 324-333) Raumalla opettajankoulutukseen hakijoista tehdyllä tutkimuksella pyrkivät kumoamaan. Myös Rantala ja Meri (2000) raportoivat Helsingin luokanopettajakoulutukseen hyväksytyjen osalta sitä, että sinne pääsevät opiskelemaan vain joko laudaturin ylioppilaat, joilla on oltava vielä lisäänsiopisteitä tai sellaiset hakijat, jotka jaksavat vuosikausia hankkia lisäänsiopisteitä. Mieshakijat heidän mukaansa katsovat parhaimmaksi hakea koulutuspaikkaa muista opettajankoulutusyksiköistä. Tilanne on ilmeisesti koko maata ajatellen se, että vaihtelua hakijoiden taustoissa ja sisään otetuissa ilmenee sekä vuosittain että paikkakunnittain.

Seuraavassa vielä taulukot 1990-luvun opiskelijavalintatilanteesta sekä koko maata, että Hämeenlinnaa koskien:

**Taulukko 3. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien yhteisvalinta / koko maa. Hakijat 1990-2001.**

<b>Hakijoita luokanopettajakoulutukseen koko maassa</b>					
Vuosi	Naisia	%	Miehiä	%	Yhteensä
1990	4070	77.7	1165	22.3	5235
1991	4319	78.4	1192	21.6	5511
1992	4604	78.2	1285	21.8	5889
1993	4589	78.7	1243	21.3	5832
1994	4425	79.4	1150	20.6	5575
1995	4393	80.3	1075	19.7	5468
1996	4574	79.5	1181	20.5	5755
1997	4495	77.6	1295	22.4	5790
1998	4038	77.5	1173	22.5	5211
1999	3864	78.0	1092	22.0	4956
2000	4096	79.1	1085	20.9	5181
2001	4297	80.2	1061	19.8	5358

**Taulukko 4. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien yhteisvalinta / Hämeenlinna. Hakijat 1990-2000.**

Vuosi	Hakijoita Hämeenlinnaan			1. sija		
	Naiset	Miehet	Yhteensä	Naiset	Miehet	Yhteensä
1990	1399	331	1730	418	104	522
1991	1600	354	1954	515	125	640
1992	1543	384	1927	475	110	585
1993	1617	354	1971	491	112	603
1994	1501	313	1814	459	98	557
1995	1563	296	1859	564	88	652
1996	1730	366	2096	575	104	679
1997	1624	421	2045	514	118	632
1998	1322	308	1630	424	83	508
1999	1502	399	1901	528	125	653
2000	1521	371	1892			699

Hakijamäärät luokanopettajaopintoihin ovat koko maata ajatellen viime vuosina laskeneet, mutta Hämeenlinnassa pysyneet kutakuinkin ennallaan. Ensisijaisissa hakutoiveissa on jopa nousua havaittavissa. Vuoden 1998 hakijoiden aikaisempaa vähäisempi määrä Hämeenlinnan osalta selittyy etukäteen rajaavalla erityisvalinnalla, jossa haettiin erikoislukioissa opiskelleita. Vuonna 2001 hakijoita oli Hämeenlinnaan yhteensä 2018, joista ensisijaisia 644.

## **6.5 Tutkimusaineiston hankinta**

### **6.5.1 Esseet**

Liitteessä 1 on lueteltu ne esseeaiheet, jotka opiskelijat kasvatustieteen opintojensa yhteydessä eri vuosikursseilla kirjoittivat. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin osalta ne liittyivät omaan opetukseeni. Kolmannella vuosikurssilla ohjaajana toimi kasvatustieteen lehtori ja neljännen vuosikurssin essee ”Minä opettajana” liittyi ns. päättöharjoitteluvaiheeseen, jolloin ohjaajina toimivat harjoittelukoulun lehtorit ja opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtorit. Terminologia on sikäli muuttunut, että nyt puhutaan syventävästä opetusharjoittelusta. Tehtävänä oli kirjoittaa pohtiva kirjoitelma omasta ammatillisesta kehitymisestä.

### **6.5.2 Haastattelut**

Haastattelin valitsemiani opiskelijoita kaksi, kolme tai neljä kertaa, riippuen heidän opintojensa etenemisestä. Haastatteluja varten olin kehittänyt temarungon myötäillen opiskelijan senhetkistä opintojen vaihetta. Suorittamani haastattelut saivat osittain

myös avoimen haastattelun piirteitä, varsinkin kun pyrin syventämään antamani teeman käsittelyä, jolloin kyseessä oli vuorovaikutuksellinen kerronnan tuottamistapa (vrt. Isosomppi 1996, 50). Haastattelija ilman muuta vaikutti kerronnan sisältöön suuntaamalla ja pyrkien pääsemään syvemmälle opiskelijan maailmaan. Haastattelutyö muodostui kerta kerralta rennommaksi ja vapaammaksi, ja pyrin välittämään haastateltavalle tunteen, että hänen on turvallista puhua ja että keskustelu on tasa-arvoista asioiden pohdintaa (ks. myös Ylijoki 1998, 14-17). Tämä onnistui parhaiten kolmannen ja neljännen vuosikurssin kohdalla, jolloin en enää opettanut kaikkia haastateltavia. Haastattelutilanteessa saatoin palata aikaisempaan, kerrata ja koota jo sanottua tai pyytää tarkennuksia.

Haastattelut nauhoitettiin ja kaikki nauhat litteroitiin mahdollisimman sanatarkasti. Tutkimuksen tulkinnan kannalta merkittävintä oli asiasisällön tallentaminen, josta syystä ei pidetty tärkeänä tekstin tarkkaa koodaamista erilaisia merkkijärjestelmiä käyttäen, esimerkiksi taukojen ja painotusten osalta. Jos jotain erityistä haastattelutilanteesta ilmeni, se kirjattiin.

### **6.5.3 Opiskelijoiden portfoliodokumentit päättöharjoittelusta**

Luin seitsemän haastateltavan syventävän opetusharjoittelun portfolioaineiston (portfolio sisälsi suunnitteludokumentit, omat kokoavat kehittymispohdinnat, tuntisuunnitelmat, reflektoinnit opetuksen toteutuksesta ym.) kokonaisuudessaan. Se ei kuitenkaan juurikaan lisännyt tietämystäni heistä. Etukäteen luettuina ennen haastattelua ne kyllä tarjosivat pohjaa keskustelulle ja tarkennuskysymyksille. Ehkä portfolioiden huono informatiivisuus itseni kannalta liittyi siihen, että ne fokuoituivat nimenomaan harjoitteluun ja opetuksen toteuttamiseen. Kaiken kaikkiaan sain 27 opiskelijalta syventävän opetusharjoittelun harjoitteluportfolion yhteenvedon ja siihen liittyneen esseen ”Minä opettajana” (ks. liite 1 ja 5), jota käytettiin mm. tutkimuksen identiteettitarkasteluissa.

## **6.6 Tutkimusaineiston tekninen käsittely**

Tulkintaa varten koko tutkimusaineisto saatettiin kirjalliseen muotoon. Aineistoa kertyi sivumääräisesti 1230 sivua (tarkempi erittely liitteissä 1 ja 6). Kaikki haastattelut oli nauhoitettu äänikaseteille, jotka sitten purettiin tekstiksi. Nauhoja oli kaikkiaan 33 kappaletta, kukin noin tunnin mittainen, osa hieman ylikin. Litteroituna tekstiä nauhoista kertyi 622 sivua. Suurin osa muuta aineistoa oli jo valmiina tekstinä. Valmista tekstiä olivat opiskelijoiden eri yhteyksissä kirjoittamat esseeet ja harjoitteluportfoliot. Haastattelujen ensimmäiselle kierrokselle (8 nauhaa) sain purkuapua ja loput litteroin itse, mikä olikin hyödyllistä, koska haastattelutilanteet palautuivat samalla mieleen, ja kuultua pystyi paremmin epäselvissä tilanteissa tulkitsemaan. Puhekieli ja katkonaisuus tekivät tekstin litteroinnista hyvin työlään prosessin.

Tutkimusraporttiin on kirjattu runsaasti sitaatteja vaikkakin ne edustavatkin vain murto-osaa koko aineistosta. Kaikkonen (1999, 434) toteaa mm., että

haastatteluaineiston pohjalta kootut ja luokitellut sitaatit voivat toimia lukijan kannalta yhtä oikeina teksteinä kuin tutkijan tulkinnatkin, koska näin saadaan tutkittavien ”äänet” autenttisina esille. Toisaaltahan ne ovat myös todistusaineistoa siitä, mitä ja miten on puhuttu. Raporttia ei kuitenkaan ole laadittu kysymys-vastaus-perustaisesti, vaan vastauksista on poimittu tulkintaa tukeva näkökulma, lausahdus tai ajatus. Kertomuksesta on tehty pikemminkin tarina.

## **6.7 Tutkimusaineiston analyysi**

Eskola ja Vastamäki (2001, 41) kuvaavat kvalitatiivisen aineiston lähestymisessä tehtävää valintaa siten, että lähestymistapa on systemaattinen, erilaisia koodeja ja tietokoneohjelmia käyttävä tai vapaamuotoisempi, eli aineistoa voi lukea ja lukea, kunnes siitä osaa kirjoittaa jotain analyysiksi kelpaavaa. Teemahaastatteluaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla (ks. esim. Cohen & Manion 1987, 233-234) ja tyypittelemällä. Edellinen tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten pelkistämistä. Jälkimmäisessä on kyse erilaisten tyyppikuvausten konstruoinnista aineistosta. (Eskola ja Suoranta 1999, 161, Eskola ja Vastamäki 2001, 41.) Esimerkiksi Tero Järvinen (1999) on käyttänyt väitöskirjatutkimuksessaan tyypittelyä eli aineiston yhdistelyä ja erottelua selvemmiksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita kuvatessaan peruskoululaisten koulutusvalintoja ja niihin liittyviä taustatekijöitä. Samoin Aittola ja Aittola (1990, 61-64) ovat käyttäneet opiskelijoiden tyypittelyä kuvatessaan yliopisto-opiskelijoiden vapaa-ajan toimintoja.

Aineiston tarkka analyysi ei ollut täysin selvillä vielä tiedonhankintavaiheessa. Etukäteen asetetut tutkimusongelmat ohjasivat kuitenkin analyysiä. Uusia teemoja ei syntynyt (vrt. Tahvanainen 2001, 394-395), mutta täsmentymistä kyllä tapahtui. Ongelmiin vastaaminen mielekkäällä tavalla aineiston puitteissa oli tutkimuksen suurimpia haasteita. Tulosten kuvaamisen tapa muotoutui lopulliseen rakenteeseensa aineistoa läpikäydessä yhä uudelleen ja uudelleen. Ensimmäinen luenta avasi joitakin ideoita luokittelujen pohjaksi ja seuraavat lukukerrat testasivat luokittelun onnistuneisuutta tai pakottivat harkitsemaan tulkintaa ja kuvaamistapaa uudelleen. Aineiston analyysissä ei käytetty tietokonetta apuna muutoin kuin haastattelujen litteroinnissa ja tutkimusraportin kirjoittamisessa. Kvalitatiivisen aineiston analysointiohjelmista ei olisi ollut mainittavaa apua, koska osa aineistosta oli valmiiksi paperiversiona eikä sitä ollut mielekästä kirjoittaa uudelleen sähköiseen muotoon. Kyseessä on Tahvanaisen (2001, 154) perusteellisesti luonnehtima ”käsityön tapaan tehty tutkimus”. Viimeisessä vaiheessa raportin ollessa kutakuinkin muutoin valmis, syntyivät yleistämään pyrkivät kaavakuvat, joiden avulla haluttiin kiteyttää sanottava.

Kvantitatiivista analyysiä käytettiin kvalitatiivisen aineiston tukena silloin, kun tarkasteltavana kohteena oli koko vuosikurssi, lähinnä ensimmäisen ongelman tarkastelussa. Yksittäistapausten ja koko ryhmän vuorottaisen tarkastelun oli tarkoitus avata myös uusia metodologisia näkökulmia kvalitatiivisen aineiston käsittelyyn.

Kuhunkin ongelmaan vastaaminen tapahtui eri aikoina ja väliä oli useinkin pitkäkö aika, koska paikoitellen oli todella vaikea ratkaista, miten aineistoa olisi järkevintä analysoida. Suurimmaksi osaksi tein tutkimusta oman työni ohessa, mikä myös teki siitä katkonaisen ja vaikeutti etenemistä. Ongelmien muotoilu ja järjestyskin

muuttuivat useaan otteeseen. Yksittäisiä opiskelijoita kuvaavat caset oli aluksi tarkoitus laittaa liitteeseen tai jättää kokonaan pois, mutta sitten päädyin kuitenkin jättämään ne tulososan viimeiseksi kohdaksi, koska ne kuitenkin osaltaan kuvaavat sitä erilaisuutta, jota luokanopettajaopiskelijat edustavat ja osaltaan tuovat tapauksina esille niitä elämänalueita, jotka myös ammatilliseen identiteettiin kiinnittymisessä ovat tärkeitä.

Ensimmäisen ongelma-alueen tarkastelu pohjautui koko vuosikurssin kirjoittamaan esseeseen ”Millainen on hyvä opettaja?” Se oli kirjoitettu ensimmäisen puolen vuoden jälkeen opintojen aloittamisesta. Aluksi pyrin opiskelijoiden teksteihin nojaten kartoittamaan kaikki heidän esittämänsä hyvän opettajuuden piirteet. Ne on kuvattu ongelman yksi kohdalla. Tämä ei kuitenkaan tuntunut tekevän täyttä oikeutta aineistolle, koska sieltä alkoivat useampien lukukertojen jälkeen hahmottua opiskelijoiden erilaiset tavat jäsentää ja painottaa asioita. Tämä havainto johtikin uudenlaiseen analyysiin, jonka seurauksena syntyi myöhemmin erilaisten opettajuuden ideaalien luokittelu. Olin valinnut tutkimuksen haastateltavat henkilöt nimenomaan tämän esseen kirjoittamisen pohjalta, ennen tekstien tarkempaa, luokittelevaa analyysiä. Valinnan kriteereinä oli kirjoittajan tekstin informatiivisuus ja kyky ilmaista ajatuksiaan omaperäisesti. Jälkeen päin huomasin, että haastateltavat sijoittuivat opettajuuden ideaaleiltaan tasaisesti eri luokkiin, ainoastaan tavoite- ja tehtäväorientoituneita ei vielä siinä vaiheessa sattunut mukaan. Haastateltavat oli siis valittu jo ennen tätä analyysia ja luokittelua. Silti tuntui tärkeältä yhdistää jo tuotettu tutkimustulos uusien tarkastelujen pohjaksi tai jäsentäjäksi, eli myös kuvaamaan haastateltavia tiettyinä ideaalityyppeinä.

Toinen ongelma-alue ”Miten luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden kokemuksen mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään?” käsiteltiin asiakohtaisesti luokanopettajakoulutuksen sisältöalueisiin liittyen ja pohjautuen haastattelulausuntoihin. Kokosin aluksi aineistosta kaikki ammatillista kehittymistä kuvaavat sitaatit, jotka sitten sijoitin kuhunkin valittuun sisältöalueeseen. Sisältöalueet johdettiin empiirisestä aineistosta itsestään usean lukukerran jälkeen.

Kolmanteen tutkimusongelmaan ”Mille ulottuvuuksille luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu?” haettiin vastausta haastatteluista ja syventävän opetusharjoittelun harjoitteluportfolioista. Luokitus syntyi kahden lukemiskerran jälkeen tarkentuen sisällöllisesti samalla, kun kyseistä luokkaa kuvaavia lainauksia etsittiin. Aluksi tehtiin karkea luokitus ja sitaattien joukko, mikä sitten täsmentyi uudessa analyysissä. Lähestymistapa oli kokonaiskuvan luominen ja esille nousseiden ulottuvuuksien kartoittaminen ja kuvaaminen.

Neljänteen ongelmaan ”Miten yksittäisten opiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana?” lähdettiin etsimään vastausta erilaisten tapausten avulla (=haastateltavat). Luin kaiken jokaisesta haastateltavasta keräämäni aineiston (haastattelut, essee, portfolio) ja vähitellen syntyi jäsenitys, jota sitten sovelsin kaikkiin tutkimushenkilöihin. Jäsenitys mukailee aiemmin esitettyä tutkimusta jäsentävää mallia (kuvio 2), mutta huomioi myös elämäntilanteen ja persoonan.

Tutkimuksen tapaukset (vrt. myös Järvinen 1999, 31) noudattavat samaa käsittelyn kaavaa, joka lukijasta saattaa tuntua pitkästyttävältä, mutta tekee kuitenkin vertailun mahdolliseksi eri yksilöiden välillä. Calderhead ja Schorrock (1997) ovat

päätyneet samankaltaiseen tulosten tarkastelutapaan kuvatessaan aloittelevien opettajien ammatillista kehittymistä 20 opiskelijan tapaustutkimuksena. Jokaisen opiskelijan kohdalla he tarkastelevat haastattelulausuntojen pohjalta opiskelijan opiskelemaan pääsyn vaihetta, käsityksiä opettamisesta, 1. vuoden opiskelukokemuksia, 2. vuoden opiskelukokemuksia, ammatillisia ihmissuhteita ja tukiverkostoja, oman käyttäytymisen hallintaa ja suhteita oppilaisiin, oppilaiden oppimista ja opettajan roolia ja opettajan aineenhallinnan kehittymistä.

Koska aineistoa oli runsaasti, pidin ohjenuorana sitä, että samaa lainausta ei käytetty kahta kertaa, vaikka se ehkä joissakin tapauksissa olisi ollut perusteltuakin. Esimerkiksi tutkimusongelman neljä tapaukset ovat jossain määrin päällekkäisiä ongelman kolme ammatillisen identiteetin rakentumisen kanssa. Kolmannessa tutkimusongelmassa kuvataan opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen kokemuksista saatuja ulottuvuuksia yli aineiston ja neljännessä ongelmassa identiteetin muotoutumista ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä lähinnä syvempänä yksilön kokemuksena ja prosessina.

Aineiston tunnistetietoina käytettiin haastateltavista peitenimiä ja muista opiskelijoista numeroviitettä sekä sukupuolen ilmaisevaa kirjainta (N=nainen, M=mies). Ensimmäisen ongelman kohdalla myös haastateltavat esiintyvät numerokoodilla, koska heitä ei tulosanalyysin siinä vaiheessa oltu identifioitu ja nimetty.

## 7 Tutkimustulokset

Tutkimustulokset esitellään seuraavassa ongelma-alueittain, ja ne on johdettu ja tulkittu lähes aina useista eri aineiston osista. On huomattava, että kun opiskelijat puhuvat ”*koulusta*”, he tarkoittavat useimmiten opettajankoulutuslaitosta. Johtuneeko sitten opiskelun koulumaisuudesta vai filiaalinen pienuudesta, että tätä termiä käytetään. Myös Väisänen (2000, 37) on Savonlinnan opettajankoulutusta tutkiessaan huomannut saman puhettavan ja tulkitsee sen siten, että opiskelijat näkevät yliopiston ”*kouluna*”, jossa opettajan johdolla koulumaisesti opiskellaan ennalta määriteltäviä sisältöjä, kun korkeakoulutuksessa hänen mukaansa (emt., 38) kuuluisi perusajatuksensa mukaan tuottaa syvintä ymmärrystä, joka mahdollistaa itsenäisyyden ja kyvyn luoda uutta tietoa. Itse en välttämättä koe, että sanan ”*koulu*” käyttö voitaisiin näin suoraviivaisesti tulkita.

### 7.1 Opettajaksi kehittymistä ohjaavia ihanteita

**Ongelma 1:** Millaiset opiskelun alkuvaiheeseen liittyneet käsitykset hyvästä opettajuudesta suuntaavat opettajaksi kehittymistä?

Opettajuuden ihanteita ja ideaaleja kartoitettiin ensimmäisellä vuosikurssilla kenttäharjoittelujakson jälkeen kevättalvella 1994 kirjoitettuja harjoitteluraporttien esseitä hyvästä opettajuudesta analysoimalla. Eri ideaaleja edustavien opiskelijoiden

diskurssit poikkeavat toisistaan. Erään naisopiskelijan määrittely kuului osuvuudessaan seuraavasti:

*”Hyvää opetusta, samoin kuin hyvää opettajaa on vaikea määritellä, sillä molemmat sisältävät niin monia elementtejä, että osa niistä tuntuu jopa olevan ristiriidassa keskenään.”*

Hyvä opetus on tässä yhteydessä rinnastettu hyvään opettajuuteen, koska opettaja toteuttaa opetusta. Opiskelijat käsittelivät teksteissään sekä opettajan että opetuksen ominaisuuksia.

Aluksi lähdin rakentamaan kaikkien opiskelijoiden esseevastauksista hyvän opetuksen kokonaiskuva. Aina kun uusi piirre teksteissä niitä luettaessa ilmaantui, se liitettiin luokitukseen. Tällöin yksittäiset vastaukset ja vastausten frekvenssi tai yksimielisyys ei millään tavalla tullut esille. Opettajaopiskelijoiden arviot hyvästä opettamisesta on tiivistetty seuraaviin viiteentoista teksteissä esille nousseisiin piirteisiin:

- oppilaat ovat aktiivisia
- opettaja edistää oppilaiden kasvua
- oppimisen sisältö on loogista, johdonmukaista ja korkeatasoista
- opettaja on innostunut työstään
- opettaja huomioi oppilaiden erilaisuuden
- sosiaalisia suhteita käytetään oppimisen edistämiseen
- opettaja pitää oppilaistaan
- opettaja on empaattinen, kärsivällinen, joustava ja lämmin
- ryhmässä vallitsevat luottamukselliset suhteet
- opetus on merkityksellistä, motivoivaa ja koskettaa oppilaita jollakin tavoin
- opetus antaa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen oppilaiden välillä
- opetuksessa annetaan palautetta ja arvioidaan
- opetus on tuloksellista
- opetus edistää arviointia, analysointia ja kriittistä ajattelua
- hyvä opetus kehittää ja on uudistuvaa.

Käsitykset yhdessä muodostivat kattavan kuvan hyvästä opetuksesta, eli siitä, mitä opiskelijat pitivät ideaalina opetuksena. Harva muunlainenkaan tutkimus on tuonut esille kattavampia hyvän opetuksen piirteitä (ks. esim. Kyriacou 1990, 26). Kuvaus on kuitenkin kuvaus ideaalisesta opettamisesta ja siinä huomioitavista seikoista.

Edellä tuotettu luokittelu ei kuitenkaan kerro opettajayksilöistä ja heidän ajattelustaan ja mielipiteistään ryhmänä tai yksilöinä mitään. Lähdin miettimään aineiston analysointia uudesta näkökulmasta. Muutaman lukukerran jälkeen koko esseaineisto (n=68) alkoi havainnoissani luokittua ja eriytyä yksilöittäin ja ryhmittäin. Samojen esseiden perusteella opiskelijoiden käsitykset opettajuuden ideaaleista ja samalla myös opiskelijat luokiteltiin uudelleen viiteen luokkaan, jotka aluksi nimettiin seuraavasti:

1. Didaktinen osaaminen (n=25, 36.8 % opiskelijoista)
2. Affektiivinen oppilaskeskeisyys (n=22, 32.4 % opiskelijoista)
3. Tavoite- ja tehtäväorientaatio (n=10, 14.7 % opiskelijoista)
4. Ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus lähtökohtana (n=9, 13.2 %)
5. Vaikuttamisorientaatio (n=2, 2.9 %)

Didaktinen osaaminen ilmeni kaikissa muissakin luokissa päällekkäisenä trendinä. Varsinaisen didaktisen osaamisen luokkaan luokiteltiin esseet, joista ei löytynyt mitään muuta painotusta, eli se sai tällöin sävyn ”didaktinen teknokraatti”, jolloin affektiiviset painotukset opettajuuden ideaalina puuttuivat.

Esseitä oli kaikkiaan runsaat sata sivua ja niistä on lainattu kuhunkin luokkaan tutkijan mielestä keskeisin ja kuvaavin osuus, jotta luokitteluperusteet avautuisivat lukijalle. Järjestys, jossa sitaatit esitetään, on sattumanvarainen. Samaa henkilöiden numerointia on käytetty myös myöhempiä esseitä analysoitaessa ja niihin viitattaessa. Samoin on tehty portfolioiden kohdalla. Tulokset eli luokitus esitellään esiintymisfrekvenssiä kuvaavassa järjestyksessä eli suurin luokka ensin. Lainauksia on määrällisesti runsaasti, koska jokaiselta kyseiseen luokkaan sijoitetulta opiskelijalta haluttiin ottaa tekstikatkelma kuvaamaan luokitusperustetta.

### 1. Didaktinen osaaminen (”teknokraatti”)

Didaktiikka tarkoittaa konkreetteja toimia, järjestelyjä, välineitä tai keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Turunen 1999, 25). Didaktinen osaaminen on siten näiden toimien ja resurssien hallintaa ja käyttöä. Tavoitteet ja opettajan toiminta ovat korostuneita, samoin tilanteen ohjailu ja hallinta. Opettajan oma osaaminen auttaa pääsemään hyvään lopputulokseen. Myös opetuksen sisällön jäsentäminen koetaan tärkeäksi.

*”...opetuksen tulee olla monipuolista, erilaisia työtapoja on käytettävä tasapuolisesti jatkuvasti, opettajan mahdollisuuksien mukaan.” 004N*

*Hyvä opetus on johdonmukaista, seurataan punaista lankaa ja yhdistellään eri asioita niin, että ymmärretään niiden väliset yhteydet. Tällä tarkoitan sitä, ettei opetus koostu ns. pikkutiedosta, joka kelluu irrallisena kysymysmerkkien muodostamassa meressä.” 010N*

*”Hyvän opetuksen ensimmäinen lähtökohta on opettajan perehtyminen opetettavaan asiaan.” 012N*

*”Opettajan rooli ei ole luennoitsija, vaan organisaattori, motivoija, apuri, oppimisprosessin arvioija ja tutkija.” 013N*

*”Mielestäni hyvä opetus lähtee selkeästä tavoitteiden asettelusta ja huolellisesta tuntien suunnittelusta. Selkeä tuntisuunnitelma helpottaa opetustapahtumaa ja tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Opetuksen tulee pohjautua aina johonkin teoriaan ja ennen kaikkea opetussuunnitelmaan - ei oppikirjaan.” 014N*

*”Opettajalla pitäisi olla tavoitteena saada oppilaissa heräämään älyllinen uteliaisuus, jotta he haluaisivat oppia ja saada lisää tietoa. Opettajan ei tule*



antaa tietoa valmiina vaan opettaa lapset omaehtoiseen tiedonhankintaan.”  
015N

”Vaihtelevien työtapojen käyttö tekee usein tylsästäkin aineesta huomattavasti kiinnostavamman. Tällaisia ovat esim. ryhmätyöt, parityöt ja keskustelutuokiot. Viimeisenä, mutta ei kuitenkaan huonoimpana työmuotona mainittakoon oppilaiden itsenäinen opiskelu ja tiedonhankinta.” 017M

”Tavoitteet ja tavoitteisuus ovat opetuksen välttämätön edellytys. Tavoitteet luovat pohjan opetusjärjestelyille ja oppitulosten arvioinnille.” 019M

”Hyvä opetus on hyvin suunniteltua, ja sillä on selkeät tavoitteet. Oppilaat tietävät mitä heille opetetaan ja mitä heiltä vaaditaan opetuksen lopussa. Opetus on puolueetonta ja ottaa huomioon jokaisen oppilaan.” 020M

”Opettajan tulee myös osata käyttää rohkeasti erilaisia opetustapoja ja laittaa itsensä ’peliin mukaan’”. 022N

”Opetuksessa tulisi käyttää myös eriyttämistä, onhan luokassa aina jos jonkinlaista ja jonkintasoista oppilasta.” 023N

”Opettajan on pystyttävä arvioimaan omaa opetustaan ja tarpeen vaatiessa pyrittävä muuttamaan sitä parempaan suuntaan.” 034N

”Koskenniemen mukaan opetus on vuorovaikutustapahtuma, joka tähtää oppilaiden persoonallisuuden kehittämisen edistämiseen kasvatustavoitteiden määräämässä suunnassa. Koskenniemen määritelmä vastaa suurelta osin käsitystäni siitä, millaista on hyvä opetus.” 035N

”Hyvän opetuksen tulee olla myös oikealla tavalla vaativaa. Se ei saa antaa vastauksia liian helpolla. Sen on laitettava oppilaat miettimään, sen täytyy siis olla mielenkiintoista.” 036N

”... mieleeni nousi muutamia sanoja, kuten konkretisoivaa, kokonaisuuksiin pyrkivää, monipuolista, yksilöllistä, tasapuolista, lapset ajatteleviksi tekevää ja arvoja opettavaa.” 037N

Kuvaukset ovat vailla sen suurempaa tunnesisältöä. Tavoitteiden määrittelyä ja erilaisten didaktisten menetelmien käyttöä korostetaan. Oppimateriaalit mainitaan, samoin oppimistulosten arviointi. Didaktiset termit, kuten integrointi ja eriyttäminen ja eheytyminen mainitaan ideaalisina piirteinä.

”Opettajalla pitää olla luokkaan astuessaan selvä jäsenelty kuva opetettavasta asiasta, tavoitteista, työmuodoista, opetettavan luokan tasosta yms.” 039M

”Hyvä opetus onkin juuri tavoitteellista toimintaa, sillä ilman tavoitteita on mahdoton aikaansaada minkäänlaisia tuloksia.” 042N

”Opettaja, joka ei osaa opettavaa asiaa, on surkea esimerkki lapsille. Mitään hyvää ei voi saada aikaan räpeltämällä luokan edessä ja puhumalla siellä hölynpölyä. Jotta opetusta voitaisiin kutsua hyväksi, on sen täytettävä tämä kriteeri: opetettava aine tulee hallita hyvin.” 044N

”Opetus koostuu opettajasta, oppimateriaalista ja käytettävissä olevista opetusvälineistä. Opetus on riippuvainen monesta eri tekijästä ja ollakseen hyvää, sen on täytettävä useita eri kriteereitä. Ensisijaisesti painotetaan yleensä oppimistulosta. Opetusta voidaan myös arvioida sen kiinnostavuuden, ainutlaatuisuuden ja puhuttelevuuden mukaan. Hyvä opetus saa oppilaan höristämään korviaan ja pohtimaan asioita myös itsenäisesti.”  
051N

”Omasta mielestäni paras opetustapa on monipuolinen. ... opetettavan aineen integrointiin kannattaa paneutua.” 053N

*”Hyvä opettaja osaa olla joustava. Jos hän huomaa, että yksi systeemi ei toimi, hän osaa kokeilla jotain muuta eli hän vaihtaa opetusmetodia. ... Hyvä opetus on myös järjestelmällistä. Kannattaa aina etukäteen suunnitella esim. taulutyöskentely tunnin aikana. Jos asiat ovat itsellä järjestyksessä, ei tunnin aikana tule kauheita paniikkitilanteita.” 058N*

Hyvä opetus nähdään opettajan aikaansaamana toimintana. Sen kuvaus noudattelee didaktiikan oppikirjoista tuttua terminologiaa ja didaktisen kolmion periaatetta (opettaja – oppilas – oppiaine). Opetuksen apuvälineet ovat myös keskeisellä sijalla, samoin eheyttämisen- ja integrointipyrkimykset.

*”Hyvä opetus on monipuolista. Se kasvattaa oppilaiden tietoja, taitoja ja kokonaispersoonallisuutta. Opetuksen tulee sisältää selvän rakenteen ja oikean painotuksen, joiden avulla asiat ’pistetään paikoilleen’. Opetuksen tärkeimmät tekijät ovat opetustavoite, opetussisältö ja opetusmenetelmät.” 059N*

*”Näin tulikin johdateltua nämä ajankohtaiset taikasanat eriyttäminen ja eheytyminen. Ne ovat mielestäni tärkeimmät ominaisuudet hyvässä opetuksessa otettaessa huomioon niiden pyrkimykset ja asiat, jotka toteutuvat automaattisesti, mikäli näitä sovelletaan. Esimerkiksi mielekkäät ja lapsen kehitystasoa vastaavat tehtävät olisivat itsestään selvyyksiä hyvässä, eriyttävässä opetuksessa.” 061N*

*”Hyvässä opetuksessa opettaja käyttää erilaisia havaintovälineitä esim. kuvatauluja, dioja, piirtoheitinkalvoja jne. Tämä elävöittää opetusta. On myös muistettava opettajan taulutyöskentelyn merkitys. ... Oppilaille pitää antaa myös pohdintatehtäviä. Siirrytään siis perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta tehtäviin, joissa oppilas yksin, parin kanssa tai ryhmässä pohtii annettuja kysymyksiä ja yritetään löytää vastauksia opitun asian pohjalta. Opettaja ohjaa myös omatoimisuuteen.” 062N*

*”Lyhyesti sanottuna hyvä opetus on sellaista, että luokan ovi voi olla aina auki. Mikä opetuksen tason lisäksi tarkoittaa, että opettaja osaa ottaa vastaan kritiikkiä ja rakentavaa keskustelua. Hän uskaltaa näyttää muille miten meillä opiskellaan ja rohkenee pyytää kommentteja. Näin ollen hän on valmis selittämään miksi toimii juuri näin.” 066N*

Didaktinen osaaminen oli opettajuuden ihanteena 45.7 %:lla (21/46) naispuolisista opiskelijoista ja 18.2 %:lla (4/22) miespuolisista opiskelijoista. Naisten ja miesten välillä näyttöä tässä suhteessa vallitsevan ajattelutavoissa huomattava ero (ks. myös Syrjäläinen 1990, 92, 173 ja mallioppilaan rooli jo perusopetuksessa). Tosin didaktisen osaamisen ihanne korostui erityisesti hyvin nuorina opettajankoulutuksen aloittaneilla tytöillä, joilla oli hyvin vähän tarttumapintaa todelliseen opettajan työhön. Tulos viittaa ammatillisessa kehittämisessä noviisivaiheeseen (ks. esim. Leino 2000). Kasvatustiede näyttää tarjoavan tehokkaan teknisen osaamisen sanaston, mutta ei tietoa, jonka avulla opiskelija oppii ratkaisemaan itse asettamiaan ongelmia (ks. esim. Lanier & Little 1986, 547). Teknis-ammattillinen ja teoreettinen koulutus ei edistä sellaisenaan analyyttisyyttä, itseymmärrystä, avarakatseisuutta ja muuntumiskykyä.

Didaktiseen ihanteeseen liittyy tietty normatiivisuus sekä didaktinen diskurssi, joka on kuin suoraan tenttikirjallisuudesta. Se ei sisällä vuorovaikutusta arvostavia tai oppilaisiin tunnepitoista suhtautumista kuvaavia ilmauksia. Toisaalta se voi myös

kertoa siitä, kuinka sopeutuvaisia ja hyviä oppimaan naispuoliset opiskelijat ovat. He hallitsevat hyvin tenttikirjallisuuden ja opettajankoulutuksen terminologian ja opettajuuden ideaalit. Tämä saattaa tietenkin myös liittyä koulutuksen alkuvaiheen teoriapainotteisuuteen, mikä myöhemmin opetusharjoitteluiden yhteydessä muuntuu ihmisläheisemmäksi diskurssiksi.

Didaktisen osaamisen keskeisiksi tehtäväalueiksi muodostuivat:

1. Oppiaineshallinta
2. Metodihallinta
3. Tuloksellisuus
4. Oppilaantuntemus.

## 2. Affektiivinen oppilaskeskeisyys ("vastuullinen välittäjä")

Oppilaskeskeisyyden korostaminen eroaa didaktisen osaamisen ideaalista siinä, että pääroolissa opiskelussa onkin oppilas opettajan sijaan, jolloin toiseuden kautta näkeminen korostuu. Ehkä voisi myös puhua laajentuneesta didaktisen osaamisen näkökulmasta, koska didaktinen terminologia on kuitenkin merkittävässä roolissa näissäkin ideaalikuvaus esittämissä sitaateissa. Termi kasvatus löytyy monesta lainauksesta. Lapsen hyväksyntä ja häneen kohdistettu lämpö nousevat lisäksi tärkeiksi. Lapsi koetaan tuntevaksi ja reagoivaksi olennoksi.

*"Mielestäni hyvään opetukseen kuuluu isona osana kasvatus. Hyvän opetuksen tulisi edistää oppilaan tasapainoista minäkuvan kehittymistä ja luoda turvallinen kasvamis- ja oppimisympäristö. Luokan hyvä ilmapiiri vaikuttaa positiivisesti sekä oppimiseen että opetukseen. Tärkeää on avoin vuorovaikutus ja luottamus."* 001N

*"Tärkeää on, ettei opettaja suunnittele opetustaan ainoastaan opetussuunnitelman puitteissa, vaan hänen tulee ottaa huomioon myöskin oppilaidensa tarpeet ja toiveet, sillä koululaitos ja opettaja ovat oppilaita varten eikä päinvastoin."* 002N

*"Omasta mielestäni hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu erittäin tarkkaan ja harkitusti saatu kontakti jokaiseen oppilaaseen yksilönä, ja kontaktin pitää olla luottamuksen arvoinen. Opettajan pitää osata suhtautua jokaiseen yksilönä, yksilön vaatimien tarpeiden mukaisesti, kuitenkin niin, että myös opettaja itse on yksilö omassa persoonassaan."* 003M

*"Hyvä opetus ei jaa oppilaita hyviin ja huonoihin oppilaisiin, vaan antaa jokaiselle oppilaille mahdollisuuden positiivisiin oppimiskokemuksiin, jotka kohottavat itsetuntoa ja lisäävät opiskelumotivaatiota."* 007N

*"Kun puhutaan opettamisesta ei tule unohtaa olennaisinta seikkaa - oppilaita."* 009N

On aivan eri asia nähdä asiat opettajan kannalta kuin nähdä ne lapsen kannalta. Opettaja suorittaa tiettyjä toimenpiteitä, mutta se ei välttämättä takaa lapsen oppimista. Lapsen kannalta katsottuna taas mielekkäysperusta lähtee hänen ajattelustaan ja kokemuksestaan.

*"Hyvä opetus taitaa olla kompromissi kaikkien osapuolten parhaan kesken. Kun on kuullut ihmisten aamubussissa haukkuvan opettajia ja kommentoivan opettajien palkkaa liian suureksi, tulee itselle hyvin pieni olo, ei tee mieli alkaa taistelijaksi tai erilaiseksi. Lähinnä tulee mieleen, että parasta olla suhteellisen neutraali, vain sen verran erilainen, että todella välittää"*

*oppilaistaan ja joskus käyttää muitakin tyylejä opettaa kuin niitä yleensä käytettyjä.” 018N*

*”Mielestäni tärkein hyvän opetuksen kriteeri on, että se lähtee lapsen tarpeista, mihin tällä opetuksella pyritään, miten lapsi sen ymmärtää ja kokee ja miten eri tavalla se voidaan esittää lapselle. Opetuksen avulla lapselle voidaan tarjota lukematon määrä uusia asioita ja kokemuksia ja opettajat ovat niitä joiden tehtävä on tarjoilla ja toteuttaa.” 028N*

Vuorovaikutuksen laatuunkin otetaan kantaa ja luonnehditaan opettajan roolia siinä. Opettaja nähdään lasten innostajana, kannustajana, palvelijana ja terapeutina. Opettaja on oppilaita varten, ei itsensä takia.

*”Luokassa tulee ottaa jokainen oppilas huomioon ja missään tapauksessa ketään ei saa kohdella eriarvoisesti. Oppilaita täytyy kannustaa ja rohkaista sekä mahdollisimman paljon kiittää, koska usein juuri kiitos unohtuu ja oppilas saa vain nuhteita. Kurin on oltava tarpeeksi lujan, jotta työrauha säilyy ja 'pelisäännöistä' on sovittava heti aluksi, jolloin oppilaat tietävät liikkumarajat.” 032M*

*”Oppilas on opetuksen lähtökohta. Oppilaalle tulisi luoda edellytykset monipuoliseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. On tärkeää kannustaa oppilaita eteenpäin.” 038N*

*”Avainperiaate voisi olla järjen, sielun ja ruumiin ruokkiminen lapsille sopivalla tavalla. Tämä vaatii opettajalta uudistumista, vaistoa ja herkkyyttä; pedagogin ja terapeutin silmää.” 040M*

Opettajalta edellytetään myös itsetuntemusta ja itsekritiikkiä. Hänen täytyy oivaltaa olevansa kommunikaation toinen osapuoli, joka omalta osaltaan vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen (ks. esim. Korthagen 1999, 201)

*”Opettajan tulisi arvostaa ja kunnioittaa oppilaitaan ja olla halukas auttamaan heitä ja jakamaan heille kaiken mitä osaa. Opettaja ei kiirehdi leimaamaan oppilaitaan, joilta ei jokin suju, huonosti kasvatetuiksi tai kyvyttömmiksi. Opettajan on osattava etsiä myös syytä itsestään. Tämä on hyvin tärkeä asia.” 045N*

*”Yleensä ottaen hyvän opetuksen tärkein lähtökohta on opetuksen oppilaskeskeisyys ja oppilaiden huomioiminen. Vaikka välillä onkin vaikeaa ottaa jokaista oppilasta huomioon omana persoonallisuutenaan, tähän tulisi kuitenkin lannistumatta pyrkiä. Sillä eihän opettaja opeta lapsia koulua vaan elämää varten.” 046N*

*”Opetuksen, varsinkin 1-2 luokilla tulisi olla ennen kaikkea myönteistä, hyväksyvää ja ymmärtävää. Jos juuri koulunsa aloittaneet lapset saavat osakseen välinpitämättömyyttä, vähättelyä ja torjuntaa, se ei voi olla vaikuttamatta kielteisesti heidän tunne-elämänsä kehittymiseen. Lasten tulisi kokea enemmän onnistumisia kuin epäonnistumisia.” 050N*

*”Opetuksen tulee aina kiinnittää suuri huomio lapsen ajatusmaailmaan ja kehitykseen. Lapsen tulee saada elää lapsuutensa. Hänen kehitystään tulee tukea opetuksen kautta kaikin mahdollisin keinoin. Tähän päästään, mikäli opettajalla on kyky nähdä asioita myös lapsen silmin, asettua hänen asemaansa.” 052N*

Opettajan tulee osoittaa ymmärtämystä myös lapsen kotioloja kohtaan. Myös hyvää oppilaantuntemusta korostetaan. Hoivanäkökulmakin nousee esiin, samoin lasten itsetunnon ja itsehyväksynnän edistäminen.

*”Oppilaat, samankin luokan, ovat poikkeuksetta täysin erilaisia ja eri kehitysvaiheisia. Henkinen ja fyysinen suorituskyky saattavat vaihdella samanikäisillä paljon. Lisäksi motivaatio ja muut taustatekijät esim. kotiolut ovat oppilailla erilaiset. Opettajan täytyy siis tuntea kaikki taustatekijät, sillä nämä eivät ole mitään pikkujuttuja. Esimerkiksi kotioloilla on aivan ratkaiseva merkitys pikkuoppilaan motivaatioon ja koulumenestykseen. ... Leikinomaisuus on erityisesti ala-asteella tärkeää ja lasten tunne-elämään pitää paneutua vakavasti. Lapset ovat niin avoimia ja rehellisiä, että opettajan on oltava myös aidon rehellinen. Kadotettua luottamusta on vaikea voittaa takaisin.” 055M*

*”Opetuksen tulee lähteä oppilaan edun näkökulmasta, palvella oppilaan etuja. Hyvä opetus valmistaa ja kasvattaa oppilasta tulevan yhteiskunnan vaatimukset ja odotukset huomioon ottaen. Hyvä opetus on suunniteltua ja määrätietoista. Opetuksen tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys. Hyvä opetus on inhimillistä, kasvatetaan oppilaita pehmein arvoin, mutta annetaan realistinen maailmankuva.” 056M*

Ihmisyys korostuu tämän ideaalin omaavilla. Lapsella on omat oikeutensa ja erityisesti hänellä on oikeus kasvuun, jonka edesauttaja opettaja on. Toisaalta lapsella on myös autonomia tehdä omia valintoja sekä itseisarvo. Opettaja on lapsen ajattelun kehittämisen auttaja.

*”Hyvän opetuksen alku ja loppu ja kaikki siltä väliltä tulee olla oppilasta varten eli ihmisiä varten. Ei tule yliarvioida tai aliarvioida oppilaiden kykyjä, vaan tulee ottaa huomioon erityisesti juuri heidän inhimilliset puolensa.” 057M*

*”Hyvän opetuksen tavoitteina on saada oppilaat itse hakeutumaan tiedon lähteille, etsimään itse lisää tietoa ja oppimiskokemuksia. Erityisen tärkeää on muistaa, että oppilaat ovat erilaisia, tuntevia ihmisiä. Heidän kykynsä ja mahdollisuutensa oppia ovat vaihtelevat, samoin tavoitteet. Jokaista oppilasta pitää kunnioittaa omana itsenään, kannustaa häntä. Liian usein opettajat (ja muut aikuiset) kritisoivat oppilasta siitä, että he jäivät kauas ihanneoppilaan mallista, jonka opettajat ovat ajatuksissaan luoneet. 063M*

*Hyvä opetus antaa lapselle tilaa kasvaa ja kehittyä omassa tahdissaan. Opettajan tulee tuntea jokainen oppilas henkilökohtaisesti, jotta hän pystyy käsittelemään ja auttamaan lasta juuri sen lapsen vaatimusten mukaisesti. Hyvään opetukseen kuuluu siis hyvä oppilaantuntemus.” 064N*

*”Opetuksen tulisi keskittyä alaluokilla paljon myös oppilaiden persoonallisuuden kasvuun. Opetuksen tulisi olla elämyksellistä ja kokemuksellista. Myös ne oppilaat, jotka eivät kotona ole saaneet hyväksyntää ja hoivaa, tulisi huomioida. Tietojen lisäksi opetuksessa tulisi siis olla aineksia myös itsetunnon ja -hyväksynnän kasvulle.” 065N*

*”Hyvään opetukseen kuuluu se, että oppilaat itse työskentelevät paljon. Opettaja on enemmänkin ohjaaja, joka suuntaa lasten ajatuksia ja toimintaa ongelmanratkaisuissa oikeaan suuntaan. Ajattelun kehittäminen on tärkeää, eikä sitä voi tehdä kukaan muu kuin lapsi itse. Toiset ihmiset voivat vain vaikuttaa sen suuntaan.” 067N*

*”Hyvä opetus lähtee liikkeelle lapsesta ja hänen tarpeistaan. Hyvän opetuksen avulla lapsen on voitava kasvaa ihmiseksi, jolla on mahdollisimman hyvät edellytykset selvitä elämässään.” 068N*

Oppilaskeskeisyyden ideaalin omaaviksi voitiin luokitella naispuolisista opiskelijoista 32.6 % (15/46) ja miespuolisista opiskelijoista 31.8 % (7/22). Kuvaukset kertovat oppilaasta huolehtimisesta ja välittämisestä sekä hänen lähtökohtiensa huomioimisesta. Opettaja antaa myös korvaavia kokemuksia deprivatiotilanteissa eläneille lapsille ja huolehtii kaikkien itsetunnon kehittämisestä. Kasvattajan rooli korostuu erityisesti. Opettajan merkitys nähdään rinnalla kulkijaksi, joka myötäilee lapsen omaa oppimista ja kiinnostuksen kohteita. Oppilaan kehittymisen kannalta opettajan empaattisuuden heikkous onkin Lahdeksen (1997, 134) mukaan kohtalokkainta peruskoulun ala-asteella. Empaattisuus on hänen mukaansa ilmeisesti opetuksen perustaidoista eniten ankkuroitunut ihmisen aiempien kokemusten muovaamaan persoonaan. Sillä on merkitystä myös muiden opetuksen perustaitojen kehittymiselle. Siksi Lahdeksen mukaan olisi mielekäästä ottaa huomioon hakijan lämpimyys ja empaattisuus jo opettajankoulutukseen pyrittäessä. Ruohotie (1998, 146) määrittelee empatian kyvyksi ”lukea” toisten ihmisten emootioita, ymmärtää heidän motiiveitaan sekä positiivisella tavalla reagoida ihmisten välisiin suhteisiin. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole kuitenkaan samansuuntaisia Karin ja muiden (1997) tekemän tutkimuksen kanssa. Siinä nimittäin puhuttiin nimenomaan opettajan roolin sukupuolittumisesta kasvatuskysymyksiin nähden. Tässä aineistossa myös miehet olivat yhtä suurena määrin ”vastuullisia välittäjiä” kuin naiset.

Affektiivinen oppilaskeskeisyys koostui seuraavista osa-alueista:

1. Oppilaskeskeisyys
2. Hyväksyntä
3. Hoiva
4. Oppilaan paras.

### **3. Tavoite- ja tehtäväorientaatio (”tulosvastuullisuus”)**

Tavoite- ja tehtäväorientaatiota (myös esim. Kyriacou 1991) kuvaa parhaiten termi tulosvastuullisuus. Se tarkoittaa sitä, että ihanteena on, että jotakin todella tapahtuu ja että opettaja on toiminnasta vastuullinen. Opetuksen tulee olla laadukasta ja suunnitelmallista. Opettajan tulisi käyttää aikansa tehokkaasti. Opettajan työn monet eri ulottuvuudet ja ongelmakentät ja niihin puuttuminen tulevat myös esille. Työ nähdään pitkäjänteisenä ja kokonaisvaltaisena toimintana. Opettajalla on vastuu jokaisen lapsen oppimisesta.

*”Osana hyvää opetusta on tietenkin lasten kehityksen seuraaminen. Jos joku oppilaista jää muista jälkeen, siihen pitää puuttua. Myös erityistä ohjausta tarvitsevat (esim. puheterapeutti) pitäisi poimia ja ohjata saamaan apua. Ei pidä ummistaa silmiä mahdollisilta ongelmilta, vaan puuttua niihin. Opetusmenetelmiä voisi myös ajoittain pohtia. ... Perustiedot tulisi jokaisen saavuttaa. Se on sekä velvollisuus, että oikeus. Opetuksen tulisi olla kaikille tasa-arvoista.” 016N*

*”Tärkeää opetukselle on mm. tavoitteellisuus, selkeys, johdonmukaisuus, ajankohtaisuus ja se, että se on totta. Opettajan tulisi osata opetettava asia ja olla vielä jos mahdollista innostunut aiheesta.” 025N*

*”Hyvä ja tehokas opetus on lähes mahdotonta toteuttaa ilman kunnan suunnitelmia. Ilman kunnan suunnitelmia opetuksesta tulee helposti epäjohtonmukaista ja asioiden integrointi voi olla vaikeaa, siksi opettajan olisikin hyvä laatia pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia toimintasuunnitelmia.”* 026M

*”Itse pidän tehokkaasti organisoidusta työskentelystä, joka ei tuhlaa aikaa, eikä salli opetuksen tyhjäkäyntiä valmistautumattomuuden takia. Luja runko on perustana joka tilanteessa. Tämä suunnitelmallisuus taas voi koitua opetuksen tuhoksi, jos sitä noudattaa orjallisesti sallimatta yhtään poikkeuksia. Rakenteen tulisi olla riittävän joustava antaakseen tilaa yllättäville tilanteille. Järjestelmään tulisi sisällyttää mahdollisuus poiketa suunnitellusta, mutta niin, että se ei aiheuta tyhjäkäyntiä. ... Opettajalla on oltava tilanne hallinnassaan tapahtui mitä tahansa. Riittävä valmistautuminen takaa tehokkaan, organisoidun opetuksen, mutta antaa mahdollisuuden toteuttaa oppilaiden ajatuksia ja innostusta tai muuta vaihtoehto-ohjelmaa.”* 027M

*”Hyvä opetus koostuu useista eri osa-alueista. Lähtökohtana on, että opetus on hyvin suunniteltua, jotta opetus voi edetä johdonmukaisesti ja saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Tavoitteellisuus onkin yksi hyvän opetuksen tunnusmerkeistä. Tavoitteen saavuttaminen tulisi tarkastaa tunneittain ja opettajan tulisi tarkastella opetustaan kriittisesti.”* 031M

Tulosvastuu asetetaan nimenomaan opettajalle. Työn laadun tulee olla korkeatasoista. Hänen opetuksensa tulee olla riittävän mielenkiintoista ja toimintansa etukäteen valmisteltua, harkittua ja tavoitteellista. Opettajan tulee myös osata arvioida toimintaansa sekä kyetä yhteistyöhön työyhteisössään. Myös opetussuunnitelman tuntemus koetaan välttämättömäksi.

*”Toki järjestyshäiriöitäkin väistämättä joskus tulee ja niihin tulee välittömästi puuttua, mutta opetukseen varattu aika ei saisi kulua oppilaiden vahtimiseen. Tämä asettaa opetukselle suuret vaatimukset. Sen tulisi olla kyllin mielenkiintoista ja haastavaa pitääkseen yllä oppilaiden jatkuvan mielenkiinnon. Opetuksen tulisi pitää oppilaita otteessa herpaantumatta olematta kuitenkaan autoritääristä antaen samalla tilaa myös lasten ajatuksille ja mielipiteille.”* 043M

*”Hyvä opetus vaatii yhteistyötä opettajien välillä ja aktiivisuutta osallistua ongelmien ratkaisuun. Ei oman laiskuuden vuoksi saa säilyttää tehtäviä toisten harteille eikä hoitaa niitä ns. ’toisella kädellä’. Vastuu olisi aina muistettava.”* 047M

*”Ohjauksen ja järjestyksen pidon tulee tulla opettajalta. ... Toiseksi on erittäin tärkeää valmistautua tunneille hyvin. Oppilaat huomaavat helposti, jos opettajalla ei ole homma hanskassa. Opettajan etsiessä oikeaa diaa tai filmiä on oppilaiden helppo hälistä. Olisi myös hyvä asia, jos tietopuolikin olisi hanskassa.”* 049N

*”Hyvä opetus on suunnattu johonkin tavoitteeseen, joka pyritään saavuttamaan. Jotta tavoite saavutettaisiin ja voitaisiin määritellä, täytyy opetus suunnitella ops:n antamien ohjeiden mukaisesti oppilaiden kehitystasoa vastaavaksi.”* 054N

*”Hyvän opetuksen tulee olla ensinnäkin määrätietoista. Ei voida ensin opettaa ja sitten katsoa minne ollaan tultu. Pitää olla selkeät tavoitteet ja päämäärät, joihin pyritään. Oppilaidenkin on helpompi suunnata tarmoaan*

*oikeaan suuntaan, kun tietää mitä pitää osata tarkalleen. Myös opettajan on helpompi evaluoida omaa työtään sekä oppilaiden edistymistä, kun on selkeät tavoitteet, joihin verrata.” 060M*

Tavoitteellisuus ja vaikuttamisorientaatio näyttää olleen ihanteena miehillä huomattavasti useammin kuin naisilla. Miesten prosentuaalinen osuus omassa ryhmässään oli 27.3 % (6/22) ja naisten 8.7 % (4/46). Eroa on vaikea selittää, mutta ehkä miesopiskelijat sitten katsovat opettajuutta eri näkökulmasta tai kenties kehittyminen opettajaksi tapahtuu eri tavoin.

Oppilaiden aktiiviaikaa maksimoimaan pyrkivälle opettajalle on Lahdeksen (1997, 138) mukaan eduksi, jos hänellä on sekä taito ohjata yhtä oppilasta kadottamatta toisia että taitoa hoitaa useita tehtäviä yhtäaikaan. Edelliseen liittyy tietysti myös optimaalisuuden, tilanteenmukaisuuden ja vaihtelun periaatteiden mielekäs käyttö. Tämä ei tarkoita sitä, että tällainen opettaja olisi autoritaarinen vallankäyttäjä. Hän vain osaa ottaa tilannekokonaisuudesta irti parhaat puolet. Hän pystyy opettamaan ja ohjaamaan ryhmää yksilöinä.

Lahdes (1997, 148-149) puhuu edelleen ”vahvauskoisista” ja ”heikkouskoisista” opettajista. Hän pitää mielekkäänä ajatella, että edelliset ovat parempia ja tuloksellisempia opettajia, koska he pitävät itseään, eivätkä oppilaita ja tilannetekijöitä vastuullisina opetuksen tuloksista. Siksi nämä vastuulliset ja itseensä luottavat opettajat myös kannustavat oppilaita parantamaan suorituksiaan. He siis katsovat useammin kuin ”heikkouskoiset”, että oppilaiden suoritusten syy on heissä itsessään (sisäinen), ja että tilanne on kontrollissa ja tarvittaessa muutettavissa - eikä siis ulkoinen, hallitsematon ja pysyvä. Tosin Lahdes toteaa, että työnsä vaikuttavuuteen uskovat opettajatkin joutuvat tunnustamaan monesti voimattomuutensa oppilas- ja tilannetekijöiden rinnalla. Toisaalta taas itseensä uskovien opettajien työ on varmasti rikkaampaa, mielenkiintoisempaa, tuloksellisempaa ja oppilaiden arvostuksen vuoksi palkitsevampaa kuin työtään vähän arvostavien kollegojen. Sitaattien perusteella tähän luokkaan sijoitetut olivat näitä ”vahvauskoisia” (vrt. myös Grimmett 1999), jotka tietävät, mitä haluavat.

Korkeakosken (1997) väitöskirjatutkimuksessa todetaan empiriaan nojaten (16 alasteen opettajaa, 13 luokkaa ja 318 oppilasta), että opettajan tietoisuuden lisääntyessä oppilaiden tavoitteisen työskentelyn (myös itseohjautuvan) määrä lisääntyy, opettajan puheosuus vähenee ja vastaavasti oppilaiden työn ohjauksen ja palautteen antamisen määrä kasvaa. Samoin opiskelun ilmapiiri paranee ja oppimisen edellytykset lisääntyvät (esim. työrauha parempi, riitoja vähemmän). Oppilaalla on enemmän vapautta toimia opiskelussaan, mutta hänellä on myöskin vastuuta. Tavoitetietoisuuden lisääntyessä oppilaan opiskelun ja oppimisen mielekkyys kasvaa lievästi, mutta havaittavasti. (Korkeakoski 1997, 158.) Opettajan tavoitetietoisuus on siten merkittävä tekijä työn onnistumisessa. Leino ja Leino (1990, 103-106) yhdistävät oppimistyyliä kouluopiskelun tuloksellisuuteen. Heidän mukaansa opettajan on tunnettava erilaisten opetustapojen soveltuvuus erityyillisille oppilaille ja tiedostettava omat oppimis- ja opetustyylinsä.

Tavoite- ja tehtäväorientaatio jakautui seuraaviin alakategorioihin:

1. Tavoitteellisuus aktuaalisessa toiminnassa
2. Tavoitteellisuus pitkän tähtäimen suunnitelmallisuutena



3. Tavoitteellisuus jokaisen oppilaan kannalta
4. Tavoitteellisuus oikeudenmukaisuutena
5. Tavoitteiden saavuttamisen arviointi (tulosvastuu).

#### 4. Ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus lähtökohtana

Ilmapiiriä ja vuorovaikutusta korostavia ihanteita omaavia opiskelijoita oli hieman vähemmän kuin tulosvastuullisuutta korostavia. Ilmapiiritekijät näyttävät opiskelijoiden ajattelussa koskevan koko koulun ihmisympäristöä. Myös lasten keskinäiset välit ja niihin vaikuttaminen koetaan tärkeiksi. Yhteistyö ja yhteistoimintataidot nousevat merkittäviksi ilmapiiritekijöiksi. Ilmapiiri luo pohjan ja perustan tiedolliselle oppimiselle.

*”Opettajan ja oppilaan/oppilaiden välillä täytyy toimia vahva, luottamuksellinen ja tuloksekas vuorovaikutus, jossa opetus on mielekästä sekä opettajalle että opetettaville.” 005M*

*”Tärkeintä lienee luokan ja opettajan yhteishenki ja toimintahalu, siitä on hyvä ponnistaa suuriin saavutuksiin.” 008N*

*”Hyvän opetuksen edellytyksiä ovat pitkälti pätevä ja vuorovaikutustaitoinen opettaja, hyvä henki oppilaiden kesken, tarpeelliset tilat ja välttämättömät välineet.” 011N*

*”Opettajalla pitäisi olla jatkuva ’nälkä’ ja halu kehittää niin omaa persoonaansa kuin työmenetelmiäänkin. Parhaiten tämä onnistuu muiden opettajien kanssa.” 021N*

*”Hyvä opetus antaa oppilaille vapautta, sillä se tuo mukanaan myös vastuun kantamista. Liian tiukat säännöt ja kontrolli synnyttävät yleensä suojautumiskeinoja ja ne näkyvät oppilaiden räikeässä käyttäytymisessä. Opettajan on luotava yhdessä luokan kanssa säännöt, joita jokainen suostuu myös noudattamaan. Näin luokassa korostuu yhteisvastuullisuuden tunne, mikä osaltaan helpottaa suotuisan oppimisilmapiirin syntymistä. Hyvässä opetuksessa jokainen oppilas otetaan huomioon ja kannustetaan kaikkia yrittämään parhaansa.” 024N*

Vuorovaikutuksen korostaminen näkyy myös opetusmenetelmä- ja toimintatasolla. Keskustelu ja mielipiteiden ilmaiseminen on merkittäväällä sijalla toiminnassa. Keskinäinen toisen kuuleminen ja toisen arvostus sekä turvallisuudentunne kuuluu tähän ideaaliin. Myös iloisuus, positiivisuus, ystävällisyys ja rauhallisuus ovat tärkeitä arvoja vuorovaikutuksen katalysaattoreina. Vuorovaikutuksen korostaminen tuottaa myös oppilasta aktivoivia opetuksellisia ratkaisuja.

*”Vuorovaikutus on olennainen osa hyvää opetusta. Opettajalla on luottavaiset ja tasapuolisuuteen perustuvat, avoimet välit oppilaisiinsa. Tunneilla keskustellaan paljon. Opettaja laittaa lapset pohtimaan asioita ja niistä keskustellaan. Vuorovaikutukseen kuuluu myös palautteen antaminen. Palautteen tulisi olla kannustavaa ja palkitsevaa, ei tuomitsevaa. Palautteen antamisen tulisi ruokkia lapsen intoa oppia lisää.” 029N*

*”On hyvin tärkeää, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja ettei hän tunne pysyvästi mielessään vastenmielisyyttä kouluaan kohtaan. Oppilaat uskalsivat [harjoitteluluokassa] ottaa osaa keskusteluihin ja he uskalsivat esittää myös omia mielipiteitään. Heidä myös kuunneltiin ja heidän mielipiteitään arvostettiin niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa. Uskon, että jokainen harjoitteluluokkani oppilas tunsikin olonsa turvalliseksi.” 030M*

*”... huomasi, kuinka ensiarvoisen tärkeä on opettajan rooli. Hyvä ilmapiiri, jonka opettaja on luonut vuosien aikana luokkaan, on hyvä opiskelun lähtökohta. Tutut turvalliset tavat, sopivat rajat, opettajan innostunut ote työhönsä, rakkaus lapsiin, rajaton uteliaisuus opetettavaan asiaan, ripaus hurttia huumoria ja ennen kaikkea - avointa mieltä uskaltaa! Siinä opettajan eväät hyvälle opetukselle.” 041N*

*”Luonteenomaista ohjaavalla opettajallani oli iloisuus ja elämänmyönteisyys. Hän toimi rauhallisesti ja selkeästi. Johdonmukaisuutensa avulla hän loi luokkaan hyvän oppimisilmapiirin. Oppilaat eivät pelänneet opettajaansa ja uskalsivat siten kysyä tarkennusta epäselviksi jääneisiin asioihin. Opettajan ystävällisyys heijastui myös oppilaiden asenteisiin. Oppilaiden tasapuolinen kohtelu oli edellytys myös luokan turvallisuudentunteen voimakkuuteen. ... Opettaja toimi luokassa myös oppilaiden yhdistäjänä, eikä oppilaiden keskuudessa ollut minkäänlaista eripuraisuutta, ei edes tyttöjen ja poikien välillä. ... ohjaavan opettajani toiminta vastaa pitkälti käsityksiäni hyvästä opetuksesta.” 048M*

Luokassa, jossa affektiivinen oppilaskeskeisyys oli ideaalina arvostettiin lähinnä suhdetta oppilaaseen ja katsottiin opettajan olevan vastuussa hänen oppimisestaan. Tähän neljänteen kategoriaan luokiteltiin kokonaisilmapiirin merkitystä esille tuoneet henkilöt. Kyse on vielä affektiivisemmasta, kokonaisvaltaisesta suhtautumisesta, ystävällisyydestä, sallivuudesta, turvallisuudentunteen luomisesta, oikeudenmukaisuudesta ja yhteisvastuusta kuin on kyse oppilaskeskeisyyttä korostaneilla. Vuorovaikutusta tapahtuu kaikkien oppimistilanteessa olevien kesken, ei vain opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä. Miesten osuus miesten kokonaismäärästä ilmapiiriä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta ihanteena korostavilla oli 13.6% (3/22) ja naisten vastaava osuus oli 13.0% (6/46). Tässä suhteessa ei siis sukupuolieroja löytynyt. Tosin tämä luokka oli kokonaisuudessaankin melko pieni. Kuitenkin esim. Kyriacou (1991, 152) on sitä mieltä, että luokkailmasto ja ”pastoral care” [pastoral care = sielunhoito, hyvinvoinnista huolehtiminen, huolenpito] sekä terve ja toinen toistaan kunnioittava opettaja-oppilas -suhde ovat vaikuttavan opettamisen ydinalueita (myös Day 1999,206).

Ilmapiiri, yhteistyö ja vuorovaikutus lähtökohtana jakautui seuraaviin aineistosta johdettuihin alakategorioihin:

1. Turvallisuudentunne
2. Positiivisuus
3. Avoimuus
4. Jokaista arvostava ilmapiiri
5. Jatkuva vuorovaikutuksellisuus.

## **5. Vaikuttamisorientaatio (”muuttaja”, ”uudistaja”)**

Vaikuttamisorientaatio löytyi ihanteena vain kahdelta opiskelijalta. He olivat molemmat miespuolisia. Heidän prosenttiosuutensa kaikista miehistä oli 9.1 % (2/22) ja 2.9 % (2/68) kaikista opiskelijoista.

*”Esitin alun ajatusmallissani idean sosiaalisista aineista. Sitäkin voidaan soveltaa opetukseen. Kehitetään ryhmätöillä ja erilaisilla, perinteisestä opettajajohtoisesta monologista poikkeavilla opetustavoilla lasten keskinäistä yhteistyötaitoa. Opetetaan heille esiintymistä, asiallista*

*keskustelua ja väittelytaitoja. Pitää perustella kantansa. Oppilaiden pitää tulla toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. ... Nämä vaativatkin opettajalta hieman enemmän. Pitää valmistella tavalliseen tuntiin verrattuna enemmän, lisäksi voi olla ongelmia työrauhan ylläpitämisessä. Mutta uskon silti niiden kannattavuuteen, sillä jos opettaja näkee tarpeeksi vaivaa, lapsista kasvaa monipuolisia ja tasapainoisia kansalaisia.” 006M*

*”Hyvä opetus ei ole koskaan samanlaista. Opetuksen lähtökohtana on pyrkiä antamaan lapselle tiedollisia ja taidollisia elämyksiä, jotka vahvistaisivat lapsen luonnollista halua oppia asioista enemmän. Hyvä opetus ei näin ollen kangistu kaavoihin, vaan etsii uusia ratkaisuja. Kuitenkin hyvä opetus ottaa huomioon annetut rajat, mutta on tarpeen tullen valmis rikkomaan ne antaakseen oppilailleen paremman ja onnistuneemman opetushetken. Hyvä opetus paskat välittää vanhan lehtorin päänpyörityksistä ja pyrkii uudistumaan välittämättä siitä, että hyvän opetuksen hyvä opettaja saa opettajien keskuudessa kommunistin ja homon maineen.” 033M*

Naispuoliset opiskelijat olivat aineistossa miehiä konservatiivisempia ja lähtevät ehkä opettajan uralle valmiiksi sopeutumishaluisina. Vaikka toisaalta puhutaan muutosagenttiopettajuudesta (esim. Calderhead ja Schorrock 1997, 2 ja Heikkilä 1995) tai oman työn haltuunotosta ja emansipatorisesta opettajuudesta, ei sitä välttämättä ole helppoa toteuttaa. Opettajuus kuitenkin edelleen mielletään rakenteita tukevana ja ylläpitävänä voimana. Opettajan ei todellisuudessa odoteta itsensä lähtevän määrittelemään omaa työtään tai tekevän sitä kovin persoonallisella tavalla. Jos hän siihen ryhtyy kovin radikaalisti, niin odotettavissa on vaikeuksia heti lähiyhteisöstä, eli opettajainhuoneesta alkaen (vrt. Määttä 1989), mutta tämän uudistajat varmasti tietävätkin.

Tiivistettynä vaikuttamisorientaatiota selitti kaksi alakategoriaa:

1. Kehittäminen ja kokeilu
2. Rohkeus rajojen rikkomiseen.

Kyse ei opiskelussa ole vain kognitiivisten rakenteiden uusiutumisesta, vaan myös omaa tulevaisuutta pohjustavien uusien ideaalien löytämisestä (Vuorinen 1998, 248). Kuitenkin opettajaopiskelijat joukkona vaikuttavat olevan erittäin konformistisia (ks. esim. Lanier & Little 1986, 533). He ovat suurimmaksi osaksi valmiita hyväksymään opettajuudelleen valmiit ihanteet niitä kyseenalaistamatta. Kaiken kaikkiaan voi kuitenkin sanoa, että opiskelijoiden omaksumat ideaalit olivat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia. Mitään yhdenmukaista opettajuutta tuskin on olemassa, on vain erilaisia näkökulmia ja lähtökohtia opettajan työhön. Jokainen tykönänsä ratkaisee, miten omaa työtään lähtee toteuttamaan. Persoonallisuus ja uskomusjärjestelmät suuntaavat ajattelua ja toimintaa suhteellisen vakiintuneella tavalla kokemusten ohella. Edellä kuvatut viisi opettajuuden diskurssia ovat osoituksia lähtökohtien erilaisuudesta. Tämä viittaa myös siihen, että lasten oppimiskokemukset ovat erilaisia opettajan orientaatiosta riippuen.

Jos tähän tarkasteluun vielä rinnastaa Calderheadin ja Schorrockin (1997) esittämät opettajankoulutuksen orientaatiot, niin voisi ajatella, että opettajankoulutus toimii tiettyjen ideaalien pohjalta, mutta myös siihen osallistuvilla on jo olemassa oma orientaatiooperustansa, joka voi muuttua. Tätä tarkastelua jatketaan tässä

tutkimuksessa siinä yhteydessä, kun yksittäisten opiskelijoiden opettajaksi kehittymistä analysoidaan (tutkimusongelma 4).

### 7.1.1 Opettajapersoonallisuus hyvän opetuksen katalysaattorina

Käsittelen omana lukunaan maininnat opettajapersoonallisuudesta hyvän opettajuuden ideaalina (vrt. myös Kansanen 1996, 47, Kari 1996, 52 ja Uusikylä & Atjonen 2000, 199, Puolimatka 2002, 370-371). Kaikissa edellä luokitelluissa viidessä ryhmässä tulkittiin opettajapersoonallisuus päällekkäisenä tai rinnakkaisena kyseiselle muulle luokitukselle. Se näyttäisi, samoin kuin didaktinen osaaminenkin, oleva opettajuuteen liittyvä hallitseva pohjavire, jota en tämänkään tutkimuksen tulosten tarkastelussa halunnut ohittaa. Se ei kuitenkaan sinällään määrittynyt sellaisella tavalla, että sen olisi voinut nostaa omaksi attribuutikseen, vaan viittaukset persoonaan olivat hyvin yleisellä tasolla. Myös jonkinlaisia karismaan liittyviä luonnehdintoja oli mukana.

*"Hyvä opetus on myös sellaista, että se herättää oppilaissa mielenkiintoa opetettavaa ainetta kohtaan ja samalla aktivoi oppilaat töihin. Tässä kohdassa on suuri merkitys opettajan persoonalla."* 005M

*"Eryteisesti on opettajalla suuri vaikutus opetuksen laatuun; empaattinen, kärsivällinen, joustava ja lämmin opettaja saa aikaan huomattavasti parempia tuloksia kuin kártyinen, kaavoihin kangistunut kiukuttelija."* 011N

*"Hyvä opetus perustuu suurelta osin opettajan henkilökohtaisiin kykyihin, luonteeseen ja taitoihin."* 020M

*"Onhan tosiasia, että opettajan persoonasta on hyvin paljon kiinni - oikeastaan siinä piilee vastaus siihen, onko opetus hyvää vai huonoa."* 021N

*"Mielestäni hyvä opetus lähtee siitä, että opettaja on innostunut työstään, on hyvin motivoitunut ja on aito, luonnollinen oma itsensä."* 022N

*"Opettajan oma persoonallisuus vaikuttaa huomattavasti opetukseen."* 025N

*"... opettaja pyrkii luomaan tasapainoisen kokonaisuuden oman roolinsa ja muiden vaatimusten pohjalta, kaikkia ei voi aina miellyttää. Luotu kokonaisuus täytyy mielestäni perustua opettajan omalle persoonalle."* 028N

*"Eikä unohtaa sovi myöskään opettajan omaa persoonallisuutta ja huumorintajua. Jokaisella opettajalla on oma persoonallisuutensa eikä sen sovi hukkoa opetuksen taakse. Opetus on silloin hyvää, kun oppilas ja opettaja ovat molemmat tyytyväisiä työhönsä."* 029N

*"Hyvä opetus nojaa opettajaan ja hänen persoonaansa, eli hyvään opettajaan. Hyvän opetuksen lähtökohtana on se, että opettajalla on halu olla hyvä opettaja ja halu kasvattaa sekä opettaa lapsia tuntien vastuuta omista tekemisistään ja menetelmistään."* 033M

*"Kun puhutaan hyvästä opetuksesta, on otettava huomioon luokan hallintaan liittyvät seikat. Tämä ei kuitenkaan onnistu huutamalla, vaan opettajan tulisi hallita luokkaa käytöksellään ja olemuksellaan. Havaintojeni mukaan ystävällinen, mutta tarkat säännöt omaava opettaja on pidetty, eikä hänellä juurikaan ole kurinpidollisia ongelmia. Ainakin useimmissa tapauksissa juuri tällaisella opettajalla on parhaat edellytykset hyvään opetukseen."* 034N

*"Toki ihmiseen, opettajanalkuun tai jo alan senioriin voidaan yrittää vaikuttaa, mutta eniten vaa'assa painaa kuitenkin valitsijan [teorian/ suuntauksen valinta] persoonallisuus. Mitä hän tahtoo, mihin hän pyrkii opetuksessaan?"* 036N

Persoonaa luonnehtivissa ilmauksissa korostuu luonnollisuus, tasapainoisuus ja rauhallisuus. Persoonan muuntautumiskyky sekä positiivinen innostuneisuus ovat tyypillisiä piirteitä. Opettajan tulee luottaa myös itseensä.

*"Kun opettaja on tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa, hänen on yleensä helppo suhtautua oppilaisiinsa ja luoda terve pohja yhteistyölle ja oppimiselle. Ehkäpä koulutuksemme yhtenä tärkeimpänä tavoitteena onkin juuri luoda tasapainoisia, itseensä luottavia persoonallisuuksia, joiden on helppo kohdata tulevia sukupolvia ja uusia haasteita."* 042N

*"Vakuuttavaa ja rauhallista opettajaa on mukava kuunnella."* 043M

*"Mikäli opettaja pitää opettamastaan aineesta ja on innostunut, hän yleensä saa myös lapset innostumaan. Elämänsä ja työhönsä kyllästynyt opettaja saa myös lapset reagoimaan samalla tavalla."* 044N

*"Hyvä opetus on lähtöisin ammatistaan nauttivasta opettajasta, joka työn tekemisen ilon omaavana tartuttaa sen oppilaihinsa. Opettajan persoona on aivan oleellinen opetustilanteessa; on osattava olla muuntautumiskykyinen."* 045N

Persoonan joustavuus nähdään työn tekemiselle välttämättömänä. Myös luovuutta korostetaan ja opettajan ennakkoluulottomuutta. Opettajan oman elämän tulisi opiskelijoiden mukaan myös olla kunnossa. Opettaja saa ja hänen tulee olla oma persoonansa, vaikka sitä yritetään opiskelijoiden kokemuksen mukaan rajoittaa jo opettajankoulutuksen aikana. Persoonan merkityksen ylikorostamiseen liittyy siten myös defensiivisiä piirteitä.

*"Urautuminen ja paikalleen jämähtäminen ovat opettajan perivihollisia. Lisäksi opettajan ennakkoluulottomuus ja rohkeus ovat asioita joista harvoin on haittaa opetuksen kannalta."* 046N

*"Positiivisuus ja kyky käyttää teoretietoa apukeinona eikä itsestäänselvyyksinä yhdessä oman eheän persoonan kanssa luo parhaat edellytykset opetukselle, sillä omien asioiden ollessa retuperällä ei voi keskittyä hoitamaan toisten ihmisten asioita, ainakaan hyvin."* 047M

*"Kaikenlainen opetus lähtee aina ensisijaisesti opettajan persoonallisuudesta ja tavasta tehdä työtään, ennen kaikkea hänen kiinnostuksestaan kasvatusta ja alaa kohtaan yleisesti."* 052N

*"Mielestäni hyvä opetus lähtee opettajan omasta persoonallisuudesta. 054N Hyvän opettajan ominaisuuksista voitaisiin tehdä pitkä luettelo: kärsivällinen, ahkera, rehellinen, luova jne. ... Luova ja innostava opettaja saa oppilaansakin innostumaan asioista paremmin kuin kuiva luennoitsijatyyppe. ... Itsensä tarkkaileminen sekä muuntumiskyky ovat opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia."* 055M

*"Mielestäni hyvän opetuksen peruspilareita on opettajan oma persoonallisuus."* 057M

*"Motivoinnin ei tarvitse olla mikään sarja erilaisia kikkoja, vaan yksinkertaisesti opettajan persoonan tulisi olla sellainen, että se saisi lapset innostumaan jo omalla innokkuudellaan. Sillä onhan niin, että jollei opettaja itse ole innostunut asiasta, niin vaikea lasten on siitä innostua apaattisen opettajan johtaessa tapahtumia luokassa."* 060M

*"Opettajan on kehitettävä omaa persoonaansa jatkuvasti kyetäkseen vastaamaan lasten tarpeisiin ja oppiakseen huomioimaan kaikki huomionarvoiset asiat."* 061N

*”On hyvin monentyylistä opetusta. Tyyli vaihtelee opettajien oman persoonallisuuden mukaan.” 062N*

*”Opettajan oma esimerkki ja persoona kannattaa hyödyntää juuri motivoitaessa oppilaita mielekkääseen ja tavoitteelliseen opiskeluun.” 063M*

*”Ja lopuksi haluaisin vielä painottaa opettajan persoonallisuutta. Opettajan täytyisi säilyttää oma tyylinsä huolimatta siitä, että välillä tuntuu, että meidänkin [opiskelijoiden] särmiä yritetään hioa karkeasti ja tehdä, jos ei tasaista, niin ainakin tasaisempaa massaa. Sanokaamme sille ”ei” ja olkaamme esimerkkejä erilaisuuksista maan päällä. Sitähän toivomme niiltä lapsiltakin.” 067N*

Kaikkiaan mainintoja oli 26 esseessä, mikä on 38.2 % opiskelijoiden tuotosten kokonaismäärästä. Naispuolisten opiskelijoiden kokonaismäärästä (n=46) persoonallisuutta korostavia oli 17 eli 37.0 %. Miespuolisista opiskelijoista (n=22) persoonallisuuden merkityksen otti esille 9 opiskelijaa, eli 40.9 % kokonaismäärästä. Vaikka opettajapersoonallisuuden todetaan olevan tärkeän, ei sen merkitystä siis kuitenkaan tarkemmin määritellä, kuten ei muussakaan opettajadiskursseissa. Opettajan edellytetään vain olevan tietynlainen, innostava oma itsensä.

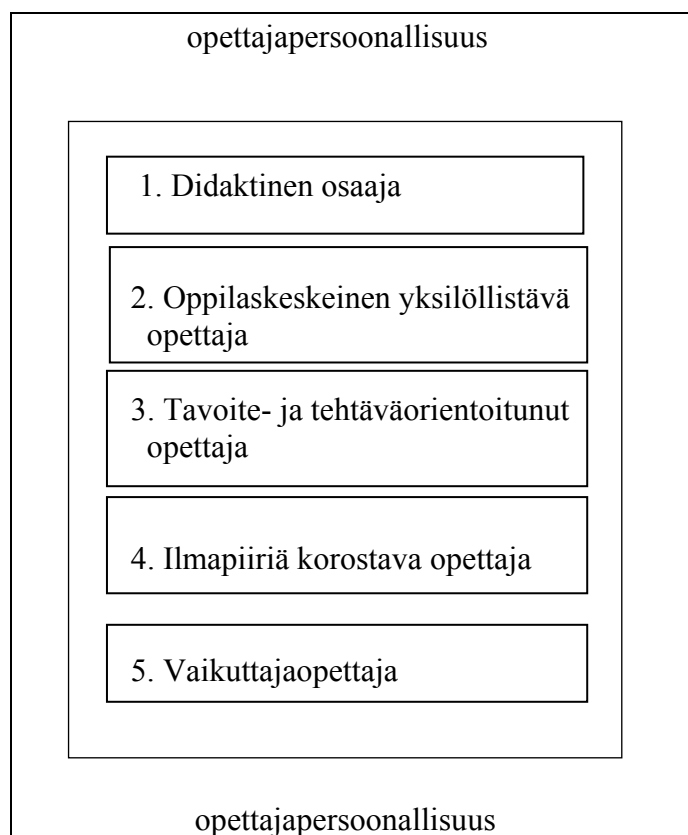
Henkinen tasapainoisuus ja tahto tehdä työnsä hyvin tuodaan esiin, samoin tyytyväisyys omaan työhön ja tilanteeseen. Huumorintaju koetaan opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi, samoin ystävällisyys, kärsivällisyys, joustavuus ja persoonan lämpö. Muuntautumiskykyisyys ja joustavuus ennakkoluulottomuuden ja rohkeuden rinnalla ovat tavoiteltavia ominaisuuksia. Eräs miesopiskelija mainitsee vielä kärsivällisyyden, ahkeruuden, rehellisyyden ja luovuuden. Erään naisopiskelijan mielestä opettajan tulisi olla esimerkillinen erilainen.

Puolimatkan (2002, 370-371) mukaan mikään väline ei voi korvata opettajapersoonaa ja sen kautta välittyvien arvojen merkitystä. Opettaminen ja oppiminen on persoonallisuuksien kohtaamista, minkä tarkoitus on johtaa syvenevään itsetuntemukseen, arvotietoisuuteen ja mielekkyyden kokemiseen. Juuri persoonallisuuden keskeinen merkitys on Puolimatkan mukaan selitys siihen, miksi hyvin erilaisten opetuksellisten lähestymistapojen edustajat ovat pystyneet menestyksellisesti toimimaan opetustyössä. Syvästi arvotietoisien ihmisten persoonallisuuden vaikutus korvaa sen, mitä jää puuttamaan opetusmenetelmien teknisessä tehokkuudessa. Oppilaita välittävät opettajat ovat läsnä oppilailleen ja vaikuttavat heihin syvästi persoonallisuudessaan ilmaistujen arvojen välityksellä. Syvimmältään hänen mukaansa opetuksen tarkoituksena on herättää rakkaus elämään ja sen ymmärtämiseen ja tarjota välineitä todellisuuden monipuoliseen kohtaamiseen.

Persoonallisuuden alakategorioiksi voitiin aineistosta johtaa opettajan ominaisuuksista seuraavat:

1. Tahto
2. Olemus
3. Vakuuttavuus
4. Tyytyväisyys
5. Lämpö
6. Reaktiivisuus.

Seuraava kuvio kokoaa vielä seuraavien tutkimusongelmien tarkastelua varten opiskelijoiden opintojen alkuvaiheessa esittämien ideaalien kirjon opettajapersoonallisuuden kehikossa:



**Kuvio 4. Luokanopettajaopiskelijoiden jakautuminen eri opettajuuden ideaali-tyyppeihin.**

Täsmällisemmät sisällöt kategorioista esitettiin edellä.

## **7.2 Luokanopettajakoulutus ammatillisen kehittymisen edistäjänä**

**Tutkimusongelma 2:** Miten luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden kokemuksen mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään?

Opiskelijoiden opintokokemukset ja niistä tehdyt tulkinnat vaikuttavat Väisäsen (2000, 35-40) mukaan opiskelijoiden oppimisen laatuun. Opetuksen laatuun vaikuttaa hänen mukaansa koko se miljö, jossa opettajat ja opiskelijat toimivat. Laitoksen työskentelyilmapiiri ja toimintakulttuuri ovat taustaa yksittäisten opettajien toiminnalle.

Tutkimusongelmaan vastaaminen tapahtuu eri koulutuksen osa-alueiden toteutuksen tarkastelun avulla. Ryhmittely ja luokittelu on siten ennalta asetettu (ks. esim. Calderhead ja Schorrock 1997). Luokanopettajakoulutus on eri laitoksissa jo tutkintoasetuksenkin pohjalta hyvin samankaltainen, ja siinä on tietty perusrakenne ja tietyt osa-alueet, jolloin koulutuksen struktuuriin perustuva etukäteisjäsenitys on perusteltu. Huomio pyritään kohdistamaan opiskelijoiden kokemuksiin opiskelun laadusta. Tekstisitaatit perustuvat haastattelulausuntoihin ja syventävän opetusharjoittelun portfoliodokumentteihin. Lähde on ilmoitettu sitaatin jälkeen.

## 1. Perusopintokokemukset

Luokanopettajan monialaiset opinnot eli ns. perusopinnot ovat ammatillisen osaamisen tärkeä tekijä siitä huolimatta, että opintoja yksittäistä oppiainetta kohden on aineiden runsaudesta johtuen kuitenkin melko vähäinen opintoviikkomäärä. Paitsi sisältöön, myös opiskeluilmapiiriin, kuten edellä opettajuuden ideaaleissa (tutkimusongelma 1) kiinnitettiin erityisesti huomiota:

*”Että on hyvä ilmapiiri, opiskeluilmapiiri on hyvä”* (Maaria, haastattelu 11.5.95).

*”Kuvaamataidon perusopinnot. Ne oli mun mielestä kyllä ... niistä mä oikeestaan ... tuntuu, että mä sain kaikista eniten. Sielä niinkun jotenkin ihan sellasia konkreettisia asioita ja just sellasia, että kuvaamataidon avulla niinku pystyy ... miten kaikki lapset pystyy tekeen hienoja töitä, ja että kaikki pystyy tekeen upeita juttuja.”* (Maaria, haastattelu 11.5.95.) Ja *”Biologia on ollu kans toinen. Et se on ollu ... siit on saanu hirveesti irti. Just sellasta ... en mä sitä tarkota, että sä saat valmista materiaalia, että mitä sä voit sitte tuola koulussa tehdä. Vaan että semmosta, että sä niinku sen oman tekemisen kautta työstät sitä asiaa ja opit sitä aineen tuntemusta. Ja siinä samalla niinku kuitenkin se niinkun se opettaja johdattaa sua siihen, että mitenkä sä jatkossa voisit ajatella.”* (Maaria, haastattelu 11.5.95.)

Myös Tapani pohti perusopintojen kouluun sovellettavuutta (haastattelu 11.5.95): *”Tota ihan ehdottomana ykkösenä on biologia ja maantieto. Ne on sellasia, et siellä opittuu pystyy soveltamaan mihin aineeseen tahansa. Sit on tota matematiikka, olis mun mielestä. Siel on hyvin paljon semmosta, että vaikka se on niinku käyty matematiikkana, ni sielt on ... ja sit on liikunta.”* Myös muut haastateltavat kertovat tyytyväisyytensä biologiaan, uskontoon ja matematiikkaan ja erityisesti niiden harjoitusosuuksiin. Toista ääriäilaitaa Tapanille edustavat *”Mitkä mä pitäisin tällä hetkellä kaikki huonoimpana, mitä niinku soveltaa käytäntöön? Historia ja uskonto.”*

Musiikin perusopintojen teoriaopinnot taas eivät Lauran mielestä (haastattelu 17.5.95) olleet sovellettavissa käytäntöön: *”Siis niissä piti opetella kaikenmaailman kolmannen asteen kolmisointukäännökset ja kaikki. Mut sit ei puhuttu yhtään miten niitä lasten kanssa käydään läpi, tai että mitä niistä yleensä pitäis käydä.”* Opiskelijat edellyttävät opinnoilta käytäntöön sovellettavuuden osoittamista ja sitomista todelliseen opettajan työhön.

*”Ensin kyllä tulee mieleen tää kuvaamataito. Et mulla on viimeks ollu kuvaamataitoo peruskoulussa kaheksannella luokalla, ja se on semmonen unohdettu voimavara ihmisellä, ja sen löytää uudestaan ...Ja on hyvin kannustava ilmapiiri siinä ryhmässä, mitä tehdään ja niinku rohkaseva opettaja. Se oli sellanen työterapia ja nautinto alottaa tää koulu, koska tää kurssikin sattu heti ensimmäisen luokan syksyille ja siitä*



niin ... päästiin vauhtiin. (Antti, haastattelu 10.5.95.) Antti innostui omasta osaamisestaan niin, että ”ostin vesivärit ja aloin maalaileen kotonakin ihan iltojen iloks!” Samanlainen unohdettujen taitojen löytyminen tapahtui hänellä myös teknisessä työssä. Innostumaan saivat myös biologia ja maantieto.

”Esimerkiksi historian perusopinnot mä suoritin vastaamalla yhteen kysymykseen ja se käsitteli Ranskan vallankumousta. Että niinkun tuntus, että otetaan hyvin pieniä alueita, millä isompia kokonaisuuksia kuitataan.” (Juhani, haastattelu 25.3.97.) Erika sanoo saman asian seuraavasti (haastattelu 25.4.97) ihmetellessään OKL:n opetusmenetelmien ja sanoman (konstruktivismi) kohtaamattomuutta: ”... ni me on opiskeltu Pikkujättiläistä ulkoo tenttiin”. Hän jatkaa: ”Koska mä vertaan sitä aina siihen, että voisihan minäkin sitten tulevana opettajana teettää kaiken lapsilla, että kirjoitatte raportin. Luette kirjan ja teette ... pidetään koe, mutta kuinka hyvin lapset oppii, niin mä luulen, et siit ei hirveen paljon jää, elikä siinä mielessä joissakin aineissa tai aiheissa täälä OKL:ssä ehkä puhutaan ja toteutetaan nää asiat eri tavalla. Eli meille korostetaan sitä, että pitää olla monipuoliset työtavat ja konkreettista ja oppilaslähtöistä ja tämmöstä otetaan huomioon. Ja kuitenkin sitte me suoritetaan opintoja sillä tavalla, että tää kaikki edellä mainittu ... ” Opiskelijat arvioivat saamaansa opetusta myös terävän kriittisesti, mikä taas auttaa toteuttajia kehittämään ja kehittymään.

Perusopinnoista kuvaamataito sai myös Juhaniilta kiitosta (haastattelu 19.5.95), koska ”me ollaan tehty kaikennäköstä ja monipuolista juttua. Se oli tosi kivaa.” Liikunnasta on toiminnallisuutensa takia myös pidetty ja perusopintojen perusteella valittu erikoistumisaineeksi, koska ”siellä oli ihan erilaista mitä mä oon ajatellu, että siellä olis.” Perusopintojen ”matematiikasta oppi kaikista eniten, että miten pitäis opettaa juttuja”. Juhani jatkaa ”et se mun täytyy tunnustaa, vaikka mä en sitä niinku ite oo osannu, niin nyt mä osaan niitä perusjuttuja ehkä opettaa”. Biologian kenttäkurssiin tyytyväinen Juhani (haastattelu 19.5.95) toteaa, että ”ehkä just tuolla tunnepuolella nää asiat jää paremmin mieleen, kun sit sillai järkipuolella”. Hän toivoisi myös tutustumiskäyntejä eri kouluihin lisää, nimenomaan kokemuksellisuuden takia.

Anteron haastattelussa (18.2.98) tuli esille peruskoulussa opettavien aineiden (35 ov) painotusten epätasapaino: ”Perusopinnois kuitenkin oli hirvee epätasapaino noitten taide- ja taitoaineitten kanssa. Eli kuvista, liikuntaa, käsitöitä ... niit oli kaikkii ... musiikkii ... niit oli mun mielest neljä opintoviikkoo kaikkii. Ja sit taas jotain ... bilsaa tai mantsaa ja näitä historiaa ja uskontoa ja niit ... oli vaan pari opintoviikkoo korkeintaan.” Parannusehdotuksena hän ehdottaa: ”... esimerkiksi kaikki ois kaks opintoviikkoo ja sit ois jääny niit ylimääräsii opintoviikkoi ... niit saa sit laittaa tietyn systeemin mukaan, joko näihin kuvis-musiikki-liikunta -osastoon tai sit ihan puhtaasti matikkaan tai näihin näin.” Valinnaisuus auttaisi opiskelijaa rakentamaan itselleen kehittävän kokonaisuuden.

Perusopintojen kaikille samanlaisuutta Juhani (haastattelu 25.3.97) kuvaa näin: ”Niin, no mun mielestä täs on nyt yks hyvä vertaus. Se on ihan niinkun tuola ruokalassa, et jos meidän eteen kannettas semmosia annoksia, mitä me ei o tilattu, vaan sanotaan, että tää on syötävä, niin voi sanoo, että tää on kyllä pahaa. Mut jos me saadaan ite valita ja tietää, et mitä on tarjolla, ja siitä huolimatta sanotaan, et tää on pahaa, niin ei voi syyttää kun itteensä, mitäs otit, voi sanoo. Elikä ... se nyt on ehkä pikkasen keinotekonen perustelu, mutta sillon, kun voi valita, niin sieltä voi ottaa sit semmoset,

*mitkä tuntuu itelle läheisimmiltä. Ja silloin kritiikki pitäis olla niinku asiallisempaa ja harkitumpaa, jos jotain menee pieleen".* Myös Karila (1997, 135) raportoi lastentarhanopettajakoulutuksesta vastaavaa valinnaisuuden puutetta, kurssimuotoisuutta, tiukkaa aikataulua ja sen mukaista opiskelun tiukkaa ohjelmointia.

Antero otti esille perusopintojen sisällön olevan lukion kurssien kertaamista, kuten niin monessa muussakin tätä aikaisemmassa tutkimuksessa on tehty (esim. Kari 1997, 53). Opiskeluilmapiiri koettiin kuitenkin erittäin usein (esim. Maaria, haastattelu 11.5.95) laadusta ja sisällöistä huolimatta hyväksi. Laadullisesti oltiin tyytyväisiä sellaisiin kursseihin, joista joko sai omille taidoilleen täydennystä tai jotka olivat sovellettavissa kouluopetukseen. Toisin sanoen välitön hyöty oli heti havaittavissa. Määrällisen epäsuhtaan nosti Antero esille (haastattelu 18.2.98). Samalla kun sisällöissä ja toteutuksessa määrällistä epäsuhtaa korjataan, voitaisiin ottaa valinnaisuus yhdeksi motivoivaksi tekijäksi (esim. Juhanin ruokalavertaus).

## **2. Erikoistumisaineopiskelukokemukset**

Erikoistumisaineet eli ns. sivuaineet toivat mukanaan ensimmäisen kerran todellisen valinnan mahdollisuuden, mikä koettiin yleisesti positiivisena. Pääsääntöisesti valintoihin oltiin tyytyväisiä, joitakin yksittäisiä mielipiteitä lukuun ottamatta. Seuraavassa esitellään alueita, jotka saivat kritiikkiä sekä esitetään lisäksi esille tuotuja sisältöjä, joita olisi haluttu myös opiskella.

Alkuopetuksen sivuaineopintoihin Antti (haastattelu 29.4.96) olisi kaivannut *"lisää vielä jotain ihan niinkun käytännön toimintaan ... lähinnä justiin nää lukemaan ja kirjottamaan ja laskemaan opettamisen vaiheet"*. Myös Kristiina arvioi alkukasvatusta erikoistumisaineena (haastattelu 25.4.96): *"Ne on hirven hajanaisia ne sisällöt, mistä ne koostuu ... et siit ei tuu mitään sellasta kokonaisuutta ... ainakaan mä en oo sitä vielä hahmottanu. Ja sitte se, mitä mä olisin kaivannu, niin ... et esimerkiks ehdottomasti ois pitäny viel paneutua alkukasvatuksessa lukemiseen ja niinku kirjottamiseen ja laskemiseen ... tällaseen ihan konkreettiseen opettamiseen ... mut niit ei oo ollu ja vedotaan siihen, että ne on ollu perusopinnoissa. Ja kaikki kuitenkin ... kun me ollaan keskusteltu, niin kaikki on sitä mieltä, et niit on riittämättömästi perusopinnoissa, et sen takii me ollaan alkukasvatus valittu, et me saatais niihin ohjausta, mutta näin ei oo."* Vielä toisessakin haastattelussa (25.3.97) Kristiina otti lukemaanopettamisasian esille ja kritisoi sitä, että *"ehkä ei hahmoteta kokonaisuuksia kuitenkaan, et tehdään kauheesti niinku opintoja, mutta se ei oo aina nin kauheen relevanttia, mitä tehdään. Me puuhastellaan hieman, sanoisin. Asiat ei liity toisiinsa ... eikä sit jää oikein mitään käteen kuitenkaan."*

Erika (haastattelu 11.5.95) oli tyytyväinen valitsemiinsa erikoistumisaineisiin ja niiden innostaviin opettajiin. Hän toteaa kuitenkin: *"Sitten on taas ehkä toisia aineita, mitkä niinku jää pois sen takia, että aattelee, että pärjääkö mä ehkä sen opettajan kanssa. Et siinä tulee niinku nää esille kuinka paljon niinku opettaja just merkitsee. Ehkä just tää niinku tottakai ala-asteella, mutta vielä niinku tääläkin asteella. Et se tekee niin hirveesti siihen oppisisältöön lisää."* Myös hän otti esille oman opettamisen käytännön taidot tai niitä vaille jäämisen: *"Ja sitte se, et mä erikoistuin alkukasvatukseen, missä me ei kertaakaan käyty läpi lukemaan opettamisen menetelmiä, elikä sillain tuntuu, et jos mä nyt ottasin ekan luokan, niin kyllä varmaan*

*olisin aika ... aika vapina olo, että miten mä saan ne kaikki lukemaan ... lukemaan opetettua, että ... se jäi. Sitä me kyl monta kertaa sanottiin sille opettajalle. Aluks toivottiin ja joka välissä, et eiks me voitais niit ottaa, mut ei me sitte vaan otettu. (Erika, haastattelu 25.4.97.)*

Tyytymättömyyttä muihin sivuaineisiin ilmeni myös: *”Jos valitsisin uudelleen, niin äidinkieltä en ottais”*. Kysyttäessä miksei, Laura (haastattelu 29.4.96) vastasi: *”Sen takia, että mä voisin ihan yhtä hyvin lukea ne asiat suoraan jostain kirjasta, kun istua täällä ensin päivisin luennolla tai mitä ne on harjoituksia ja sitten lukea ne kuitenkin ne samat asiat niistä monisteista, mitä me sieltä saadaan. Eli opetuksen takia.”* Se, mitä ei mistään voisi lukea olisi *”se kokemuspuoli, että ... semmonen ihminen, jolla on kokemusta siitä asiasta tietää, miten ne hommat sillei voi hoitaa ja miten se teoria ja käytäntö niinku ehkä nivoutuis”*. Calderhead ja Schorrock (1997, 195) nostavat saman asian esille teorian ja käytännön jännitteenä opettajankoulutuksessa. Toisaalta opiskelijan olisi tärkeätä ymmärtää opetusta, mutta hänellä on myös tarve osata toteuttaa sitä. He ovat myös sitä mieltä, että teorian ja käytännön yhteyttä yliyksinkertaistetaan siten, että kaikki, mikä tapahtuu yliopistossa, on teoriaa ja kaikki, mikä koulussa, on käytäntöä.

Lauran mielestä (haastattelu 29.4.96) erikoistumisainevalikoima oli muuten hyvä, mutta *”matikka ois ollu semmonen, minkä mä oisin saattanu ottaa, jos se ois ollu, että se niinku harmitti, ku ei voinu siihen erikoistua.”* Antti (haastattelu 29.4.96) puolestaan sanoi, että *”yks, mitä mä jäin kaipaamaan [erikoistumisainevaihtoehtoissa], niin olis ollu erityispedagogiikka”*.

Erikoistumisaineilta toivotaan yleisesti ottaen paljon, koska ne on itse valittu. Valinnanmahdollisuuksien vähäisyys on ikävä kyllä pienen laitoksen ongelma ja pahenee edelleen talouden kiristyessä. Toisaalta hieman vaivaa näkevä opiskelija voi valita sivuaineensa myös muualta. Sisällöiltä toivotaan syvyyttä ja johdonmukaisuutta sekä pedagogista otetta. Myös yliopiston opettajat näyttävät olevan niitä merkityksellisiä toisia, jotka voivat vaikuttaa opettajana kehittymiseen. Ja yllättävää kyllä, vielä tälläkin tasolla valinnat henkilöityvät. Paras selittäjä ilmiölle on varmaankin kuitenkin laitoksen pienuus, jolloin ihmissuhteiden merkitys kasvaa ja korostuu. Tulevaisuudessa kuitenkin ammattiyhdistyspolitiikka ohjailee varmastikin valintoja entistä enemmän, sillä nykyisellään luokanopettajaa palkitaan muutamalla palkkaluokalla kaksoispätevyydestä, eli siitä, että hän jossakin opetettavassa aineessa suorittaa aineenopettajaopinnot (35 ov). Suurin palkanlisä tulee matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin kielen opinnoista (ks. opettajien kunnallinen virkaehtosopimus).

### **3. Kokemukset gradun tekemisestä**

#### **a) Aiheen valinta**

Aiheen valintaprosessi saattaa olla hankala, koska työ useimmiten tehdään parin kanssa. Mielekkääseen lopputulokseen pääseminen vaatii keskusteluja ja neuvotteluja. *”Elikä meil oli aluks tämmönen, että ... no jotain, mikä liittyy meidän molempien erikoistumisaineisiin, et se molempia kiinnostaa sen takia ... graduparilla on matikka ja mul on alkuopetus. Että siitä tuli tää yhdistelmä ja sitte tuli tää lukukäsité ja me alettiin sitten tutkia, mitä siitä on tutkittu aikasemmin ja mitä vois tutkia edelleen ja siitä*

*se lähti niinku kehittymään, että ... se lähti just nimenomaan siitä, että mikä ois molemmille sit semmonen kiinnostava.*” (Susanna, haastattelu 9.10.96.) Työn tekemiseen tulee *”semmonen niinkun erilainen intensiivisyys, kun se tavallaan liittyy siihen omaan”*. Myös omaan opetukseen on gradun aihepiiri tässä tapauksessa tuonut lisää tietoa ja sitouttanut siten opettajuuteen.

Gradun aihepiiristä Juhani (haastattelu 6.5.96) sanoo, että *”sitä ei kannata gradua tehdä sillei, et se ois joku irrallinen juttu, mitä ite ei käytä tai hyödynnä sitte myöhemmin, vaan mun mielest pitää olla semmonen, mistä selvästi sitte ammentaa siihen [opettajan] työhön jotain”*. Erika taas (haastattelu 3.10.96) halusi tehdä gradunsa viestintäkasvatuksen erikoistumisopintoihin liittyen, koska *”se syventää hirvesti sitä opintoo”* ja *”sil on varmaan merkitystä jatkossa sille mun työlleni”*. Aiheen valinta koetaankin usein mielekkäänä, jos siihen liittyy jokin omakohtainen sitoumus tai kiinnostuksen kohde. Virhevalinnoista ei kukaan raportoinut mitään, joten on oletettavaa, että opiskelijat ovat olleet valintoihinsa ja valinnanmahdollisuuksiinsa tyytyväisiä.

## **b) Ohjanta**

Strategisia valintoja on ohjauksen suhteen tehnyt moni. Pauliina kertoo (haastattelu 3.5.96) heidän tarinaansa näin: *”Et me oltiin ensin semmosella ohjaajalla yks kerta, joka ei mejän mielest soveltunu ollenkaa mejän työtapoihin, että tota ... semmonen niinkun liian ohjaava ohjaaja ... et se määräsi ja teki niinku hirvittävästi. Ja itel ei ollu vielä oikein aihekaan selvillä, ni se on niinku hirveen ahdistavaa, et jos toinen määrää, et tähän mennessä pitää niin ja niin paljon ... näin paljon vieraskielistä materiaalia ja tätä ja tätä ja tätä ... Ja ihmiset on ihan silmät pyöreinä tullu justiin syksyn harjottelusta, eikä o niinku ollenkaan aihe ... ajatustakaan kerenny uhrata siihen. Mutta mä otin taas ohjat omiin käsiini ja painelin toisen ohjaajan puheille, että mä en voi tommosta, että ku ... mä oon kuitenkin niin kauheen tunnollinen ja teen ne työni ihan liian tunnollisesti ... ”* Uusi ohjaaja antoi mahdollisuuden *”käydä siellä sillon, kun meille on niinku ollu aiheetta, eikä sillon, kun hän niinku määrää”*. Pauliina koki, että yhteisymmärrys syntyi ja *”ei tarvi niinkun selvittää ja olla menossa aina anteekspyytävästi, et anteeks, ku mä oon nyt tällai ja tällai, vaan nyt voi mennä niinkun ... sillai kokee niinkun tasavertaisesti sinne ... keskustelemaan”*. Hakalan (1995, 160) mukaan ohjaajan ammattitaidon eräs keskeinen elementti onkin opiskelijan kunnioittaminen sekä ihmisenä että mielipiteitä ja kysymyksiä esittävänä persoonallisuutena.

Kristiina (haastattelu 25.4.96) on tyytyväinen ohjausjärjestelyihin: *”No, siihen mä oon ihan tyytyväinen sillä lailla, että ... tääl on aika erilaisia ohjaajia, mitä ollaan juteltu ... niin meillä on aika vapaata, että saadaan mennä silloin, kun itse tarvitaan sitä apua ja sitten olla menemättä, kun ei ole mitään asiaa, et ei ole mitään sellasii vakituksia tapaamisia millon pitäis sitte raportoida, mitä on tehty, ku kerran meilläkin se edistyminen on aina sillä lailla todella kausiluontosta, että on suvantoja, millon ei tehdä mitään, ku ei oo niinsanottua inspiraatioo ja sit ku tehdään, ni tehdään kerralla ja kunnolla ja nopeesti.”* Tutkimuksen teko on luovaa työtä ja vaatii aika ajoitin kypsyttelyä. Tutkijan vapauden kokeminen inspiroi ja vahva motivaatio edesauttaa töiden valmistumista.

*"Me otettiin niin sanottu toinen mielipide", kertoi Juhani (haastattelu 6.5.96) "Mutta me ei sitä niinku sanota ääneen, koska meil on tavallaan kaks ohjaajaa ... me niinku sillei ... haluttiin vaan, et siihen tulee sitä ... toinen näkökulmaki, ettei me mennä mettään sitten gradun suhteen." Kysyessäni, että eikö tilanne tunnu hieman kiusalliselta, oli vastaus: "Kyl se tuntuu kiusalliselta, eikä me o vieläkään sille ihan suoraan sanottu, niinku tälle alkuperäiselle ohjaajalle, että näin on, koska tota ... se tietysti saattas olla semmonen arvovaltakysymys sitte ... mutta me hoidetaan se niinku sitte ihan hissukseen, että siit ei tarvi välttämättä sanoo."*

Graduohjannasta kysyttäessä Laura (haastattelu 29.4.96) kertoo: *"Meil on tavallaan eri ohjaajat P:n kanssa, et me ollaan sitte käyty aina vuoron perään sen luona, kumpi sattuu oleen paikalla ja aika laiskasti me ollaan sielläkin käyty, mutta E on meillä niinku toinen ja se toinen tietää siitä asiasta kyllä ... että sieltä aina ku tulee, niin on luotu vähän uskoo taas ja ... et se on kyllä tosi hyvä. Kyl se sillee toimii, että sillon me ollaan menty, ku tuntuu, et sitä tarvii, mutta onhan se vähän sellasta, et siin täytyy osata kysyä ... sitä, mitä niinku haluat sieltä. Et ei se muuten se homma oikein toimi."*

Tutkielman ohjaukseen ei ole korkeakoulupedagogiikassa viimeaikaisia uusia oppaita lukuun ottamatta juurikaan kiinnitetty huomiota (ks. esim. Hakala 1999). Hakalan (1995, 154) tutkimustulosten mukaan kasvatustieteilijät muihin verrattuna näyttäisivät ohjaajina olevan keskittien kulkijoita. Tutkimusaiheen valinnan, taustakirjallisuuden ymmärtämisen, omien tulosten synteesin ja raportoinnin vaiheessa sen sijaan kasvatustieteilijät onnistuivat lievästi muiden tieteenalojen ohjaajia heikommin. Samoin kuin muilla tieteenaloilla, hajosivat yksittäisten opiskelijoiden kokemukset kuitenkin kasvatustieteessäkin. Tässä tutkimuksessa ohjantaan oltiin yleensä hyvin tyytyväisiä ja vapautta ja valinnaisuutta tässäkin toiminnassa arvostettiin. Todella moni opiskelija on halunnut testata eri ohjaajien mielipiteitä ja neuvoja ja tehnyt yllä kuvattuja strategisia valintoja ohjauksen suhteen. Hakalan (1995, 156) mukaan siinä missä vuosikymmen sitten puhuttiin oppimestari-kisällisuhteesta, kaivataankin nyt opiskelijan kanssa tasaveroisesti keskustelemaa ja pohtivaa, jopa filosofisesti tukevaa ohjaajaa. Myös ohjauksen moniäänisyys lienee pikemminkin etu kuin haitta. Eri ohjaajien kompetenssialueet ja tutkimukselliset intressit ovat kuitenkin erilaiset.

### **c) Merkitys**

Gradun merkityksestä itselleen Antti (haastattelu 29.4.96) sanoi: *"Se on iso kysymys muuten. Mut kyl mä uskon, et se on niinkun tämmönen hallinnollisen näkemyksen avartuminen. Niin se on niinku se, mitä on tavallaan lähteny hakemaankin. Hakemaan koko gradulta. Tää ainevalinta ja aihe nyt sitten osu kohdalleen. Tietysti yks tämmönen isojen kokonaisuuksien rakentelu ja hahmottaminen, niin se on se omanlainen haaste. Kyllä se kypsyttää ja kasvattaa taas sitte ... sitte niinku opiskeluhedelmäks, vois sanoo ... että kun sen on tehny, niin tietää todella tehneensä jotakin koulun [OKL] eteen."* Tapani taas sanoo (haastattelu 6.5.96), että *"gradu pistää pohtimaan asioita"*. Gradun teko voi toimia tieteellisen ajattelun kehittäjänä ja kasvatuksen kentän hahmottajana.

Kysyttäessä gradun merkitystä opettajan työlle, Antero (haastattelu 25.4.96) totesi: *"Ei mikään. Mä ... mä koen niin, että gradu on vain ja ainoastaan opinnäyte. Eli se kuuluu niihin opintoihin."* Myöhemmin hän samassa haastattelussa sanoi, ettei pidä

gradua myöskään sen tähden tärkeänä, että saa itse töitä muutenkin, koska on mies ja suorittanut tietyt erikoistumisaineet.

Laura (haastattelu 29.4.96) sanoo gradustaan: *"No, se tuntuu vähän semmoselta, et kuhan sen nyt sais tehtyä. Siis henkilökohtasta merkitystä sillä niinkun tässä vaiheessa on aika vähän."* Vuoden kuluttua, kun gradu alkoi olla valmis (haastattelu 22.4.97) hän vähän pehmensi kantaansa ja sanoi, että *"kun joutuu itse tutkimuksen tekemään, niin sit on helpompi myös käsitellä noita muita tutkimuksia ja ehkä tehdä jotain semmosia pikku selvityksiä sitte, et se ei o niin iso se kynnys"*.

Toisaalta taas Kristiina (haastattelu 25.4.96) sanoo, että *"mä toivon, että mä pystyisin joskus näkemään sen merkityksen. Nyt se on vaan ... mä teen sen vaan siksi, et se on tehtävä. Mä en o kauheen motivoitunut sillä lailla, että ... et se itsessään olis kivaa."*

*"Ettei se sillä tavalla varmasti tuo mejän gradu [aiheena palvelusitoumus] niinku mun mielestä palvelu tota käytäntöä niinku nyt kun on ollu tuola käytännössä"* (Jussi, haastattelu 8.4.97). Pikemminkin se Jussin mielestä viritti kriittistä pohdintaa tutkittavaa asiaa kohtaan. Gradu oli *"jännä tehdä"*. *"Mut sit sen merkitys niinku tässä koulutuksessa, niin ... se vaan niinku piti tehdä. Et en mä sitä sillä tavalla, et se olis ollu mikään tällänen jonkunlainen huipentuma ... tälle koulutukselle, ettei ... ei kyllä ollenkaan."* Kristiinan ja Jussin kokemus on samansuuntainen Hakalan (1994) olettamusten kanssa opinnäytetöiden mielekkäysperustasta. Niemen (1995) ja Syrjälän (1996) tutkimusten opiskelijoiden merkityskokemukset eivät kaikkien tämän tutkimuksen opiskelijoiden osalta selkeästi vahvistuneet. Osalla opiskelijoista tutkimuksella koettiin olevan lähinnä tutkinnossa vaadittava välinearvo.

#### **4. Opiskelun käytännön järjestelyt**

Käytännön työelämässä tapahtuva oppiminen ja opiskelu mainitaan merkityksellisenä: *"... yks, mitä mä pidän hyvänä, niin on vierailut eri kouluilla, ja sit ihan observointi ... Ja sit tosiaan harjottelussa niin opetustunteja lisää. Se on mun mielestä hyvä, että noita, että käydään kattomassa tossa normiksellakin eri opettajien opetustyyliä ja systeemejä. Se on semmonen, mistä ei jää kenellekään varmasti semmosta putkinäköä, et on yks hyvä malli, et sen mukaan eletään."* (Tapani, haastattelu 11.5.95.) Juhani perustelee koulun viiteryhmiin suuntautuvien vierailujen merkitystä (haastattelu 6.5.96): *"... mun omalta kannalta se on just siinä, et jos me mennään paikan päälle ja katotaan ... jos siel joku ammatti-ihminen ehkä kertoo siitä omasta työstään tai noin, niin siel on pakko kuunnella ja sillei, että tavallaan ei anna itestään semmosta kuvaa, ettei välitä toisen ammattitaidosta. Siel on pakko olla hiljaa ja keskittyä siihen, ja se on mielenkiintosta."*

**Tutkintovaatimusten erilaisuus eri yksilöille** askarrutti Jussia (haastattelu 5.11.96) ja aiheuttaa ilmeisesti närää opiskelijoiden keskuudessa: *"... kun suorittaa niinku kahta asiaa päällekkäin, niin jos joku istuu kolme tuntia niinku jollakin pakollisella harjotustunnilla, niin joku toinen menee ... käy siellä varttitunnin ... ja toisen varttitunnin jossain muualla ja koko ajan niinku kuittaa kahta asiaa"*. Ja sitten toisaalta *"joku vaatii, joku opettaja, että kun sä et oo suorittanu ... sä et oo ollu sillä ja sillä tunnilla, niin tuu ens vuonna"*. Epäoikeudenmukaisuuskokemuksia on aiheuttanut myös suoritusten arvostelu. Eräessä haastattelussa tuli esille se, että yksi

kolmijäsenisen ryhmän opiskelijoista oli saanut miinusta huonomman arvosanan kuin muut saman työn tehneet. Kyse lienee tahattomasta vahingosta.

Portfolion käyttö harjoitteluissa on tuottanut joitakin ongelmia: *"No, se ei oo vielä ... se on ihan hyvä idea, se portfoliojuttu. Mutta se ei oo kyllä ...se ei jotenkin kyllä oo menny kauheen hyvin täällä. Siis sillä lailla, että me ei niinku oikein tajuttu sitä asiaa vielä silloin, että nyt vasta harjoittelussa mä sen tajusin."* (Maaria, haastattelu 11.5.95 ja päättöharjoitteluportfolio.)

Opintojen pirstaleisuus erityisesti monialaisten opintojen kohdalla on ongelmallista: *"Sillon alussa oli semmosta pientä kurssia ... Se alku oli mun mielestä vähä semmonen, et siin ois voinu ottaa jonkun semmosen isomman kokonaisuuden, vaikka sitte joka olis liittäny jollain lailla ne kaikki pienet säläät niinku sen yhden kokonaisuuden alle ... "* (Maaria, haastattelu 25.4.97.) *"Välillä tuntu vaan, että semmosta lippua ja lappua ja kaikkea oli niin kauheesti, ettei pystyny mihinkään keskittyn kunnolla. Ja sit vähän räpäsi aina jotain."* (Maaria, haastattelu 11.5.95.) *"Ehkä just semmosia jotaki ihan pieniä juttuja, niin pois, että tuntuu, että jotkut yhen opintoviikon, ni ne on hirveen merkityksellisiä."* (Erika, haastattelu 25.4.97)

Joissakin opinnoissa lopputuloksena on pinnallisuus ja sisällön ohuus: *"Et tota noin niin ... et kun se tulee äkkiä, että mennään nopeesti joku juttu, et se on sillä selvä ja sit siihen ei puututa enää ... et sit niinku ajatellaan, et joo, et olihan meillä tätä, mut sit niinku tavallaan se et mitenkä ... kuinka pinnalliseksi se on sitte jääny."* (Pasi, haastattelu 5.11.96.)

Opiskelijoiden aikaisemman osaamisen tai osaamattomuuden huomioiminen nousi myös esille: *"Nyt tuntu vähän pelottavalta, että perusopinnot alkaa olla kohta suoritettu ja on joitakin oppiaineita, jotka on jo käyty tosiaan niinku kaikki läpi, ja tuntuu, että nyt sulla pitäis olla se hallinnassa. Niin kyllä mä joihinkin oisin odottanu niinku enemmänki. Ehkä just jos aattelee, joku musiikkikin, niin siin ois voinu olla sillä tavalla, että ois heti alussa katsottu millä tasolla jokainen on. Ja silloin sä olisit voinu sillä omalla tasollas mennä eteenpäin. Mut nyt se tuntu siltä, että sielä oli ihmisiä, jotka putos heti alussa kärryiltä. Ja ne ei saanu siltä kurssilta sen takia sitte niin paljon, kuin ne ois voinu saada. Ja oli taas toisia, jotka on jo niin pitkällä, että ois pystyny kehittään itteensä myös eteenpäin."* (Erika, haastattelu 11.5.95.) Kahden vuoden opiskelukokemuksien jälkeen hän oli edelleen sitä mieltä, että *"Mä muuttaisin noita aineopintoja enemmän didaktiseksi vielä. Siihen didaktiseen suuntaan."*

**Päällekkäisyydestä** puhuttaessa Pasi (haastattelu 5.11.96) kaipaa opetusohjelmaan kunnan *"suursiivousta"*. Sisällöt tulisi käydä läpi ja *"kattoa sitte, mitä ne todelliset opintoviikot on"*.

**Raporttien ja esseiden kirjoittamiseen** oli havaittavissa selvää kyllästymistä: *"No, nämä raportit. Elikä meillä oli nyt tän Vuokatin reissun jälkeen semmonen tilanne, et oli kahessa viikossa kirjoitettavana 12 esseetä. Ja se vie kyllä tästä opiskelumuodosta, eli esseestä, sen terän pois. Et sitä voi kirjottaa ja kirjottaa, mutta ei välttämättä mieltä sitä asiaa, mitä kirjottaa."* (Juhani, haastattelu 6.5.96 ja päättöharjoitteluportfolio) Myös **raporttien ja esseiden palautejärjestelmän puuttuminen** turhauttaa: *"Et just on puhuttu siitä, että esimerkiks kaikki nämä esseet ja raportit, mitä kirjoitetaan ja sitähän tehään paljon täälä, niist ei kuule halaistua sanaa sen jälkeen, kun ne on*

*jättäny sinne lokeroon. Merkintä on se sitten, mitä näkee, et on se vissiin kelvannu ... että se on niinku sellanen ... ei se kauheesti mitään kasvua kyllä tue se, että sä tiät, että joku sen lukee, koska ethän sä saa siitä ittelles mitään uutta, koska omat ajatukset on siinä paperilla ollu, joka lähtee ... ni eipä siinä pahemmin tuu tukea ja palautetta muualta ku harjottelussa.” (Laura, haastattelu 29.4.96.) Opetus ja oppiminen pitäisi saada vuorovaikutteisemmaksi.*

*Luentojen sisältö ja rooli tenttikirjallisuuden tukena pohdituttaa:” ... kun on luentosarja, joka käsittelee samoja asioita kuin sitten tenttikirjallisuus. Ja siin tulee mieleen aina, että kun ollaan sisälukutaitosia, niin yhtä hyvin sen ajan voisi käyttää hyödyllisemmin olla istumatta siellä luennolla, kun sitten kaikki samat asiat löytyy suunnilleen samoin jäsenneltynä siitä kirjallisuudesta. Et ois parempi sitte käsitellä jotain muuta siellä luennolla. Se on must hyvin epätarkotuksenmukaista.” (Laura, haastattelu 17.5.95.) Kysyttäessä, onko hän usein huomannut sellaista näissä opinnoissa, hän totesi: ”Kyllä huomaan. Varsinkin jos on sattunu tenttimään sen kirjallisuuden ennen sitä luentosarjaa, niin huomaa, suunnilleen osaa ennustaa, että mikä on seuraava sana, mikä siihen kalvolle ilmestyy. Se on todella rasittavaa.” Luennoilta odotetaan uusien näkökulmien ja uuden tiedon esittämistä ja pohtimista.*

**Oikea-aikaisuuteen** liittyy seuraava Pasin (haastattelu 7.4.98) kommentti: *”Et me oltiin tehty jo miljoona esseetä ja portfolioo, niinku sitä ennen. Ja se niinku opetettiin vasta kolmannen keväällä sitte se, miten niitä pitäis tehdä.”* Saman asian otti esille myös Juhani haastattelussa 6.5.96.

Juhani kummastelee joitakin **tenttikäytänteitä** (haastattelu 6.5.96): *”Ehkä jossain kirjatenteissä niinku ... jotain kokonaisuuksia on ihan vaan kirjatenttinä suoritettu, niin siinä ehkä pääsee sillei tietämättä asiasta mitään, niin läpi. Ja se on semmonen asia kyllä, mikä huolestuttaa, että jos tietää, ettei oo lukenu kyseistä kirjaa, käy kokeilemassa ja kattomas kysymykset ja sitte tulee taululle numero kolme miinus, niin jossakin täytyy olla vika ... mulle on itelleni käyny sillee, et on pari tenttiä, mihinkä mä en oo tosissaan niinku aikonukkaan lukee, enkä oo niinku kyseisiä kirjoja nähnykään ja sit mä oon käyny kokeilemassa - tulee kolme miinus, niin se on ...se ei oikein lämmitä, vaikka toisaalta se lämmittääkin.”* Samoin pohtii Antero (haastattelu 25.4.96): *” ... aika ailahteleva käytäntö näitte opintoviikkojen saamises on, et joskus tuntuu, et ne on ihan kiven takana ne opintoviikot ... joskus taas napsahtaa aivan ittestää monta viikkoa ettei ois tienny, et on käyny moisia kurssejakaa, ku ei o tuntunu missään sen työajan jälkee. Se vaa ... opintoviikot jotenki pullahtaa.”* Joistakin tenteistä voi ilmeisesti selvitä yleisellä kasvatustieteellisellä käsitteiden pyörittelyllä.

Antero (haastattelu 11.5.95) tilittää **ennakkokäsitystensä ja todellisuuden vastaamattomuutta** (ks. myös Tahvanainen 2001, 236, 244 ja opiskelijoiden kokema ”todellisuusshokki”) opettajankoulutuksessa: *” ... mä oon suoraan sanoen aika pettyny tähän laitoksena, tähän koulumaisuuteen ja sillai, et kaikki lukujärjestykset on valmiina. Ja tää syyskuun eka päivä tulee jouluun asti kaikki tunnit valmiina, et sä et voi ite mitään päättää. Ainoo mitä sä oot saanut tähän mennessä päättää, on tota valinnaisaineet, mihin sä erikoistut. Se on ensimmäinen vaihe, mitä tässä koulussa on tehty ja kaks vuotta käyty. Et se oli niinku sellanen pettymys laitoksen suhteen, ettei oo semmost niinku vapautta, opiskeluvapautta tai semmosta. Et mä aattelin, et tää kuitenkin niinku ... yliopistoon me kuulutaan, vaikka on tämmönen satelliittiasema,*



*mutta kuitenkin niinku yliopisto-opiskelu, mä kuvittelin, että ois paljon vapaampaa mitä täällä.”*

**Koulumaisuudesta** (myös Väisänen 2000) ja kontrollista puhuu myös seuraava lausunto: *”Ehkä se, että kaikkee kontrolloidaan hirveen tarkkaan, mitä sä teet tai jätät tekemättä. Niin siin tulee jotenkin semmonen, no ehkä se nyt ... ihminen on perusluonteeltaan semmonen, ettei se tee, jos ei joku sit sitä vahtaa.”* (Laura, haastattelu 17.5.95.)

## **5. Kokemukset opetuksen laadusta yleensä**

Kuvaukset opetuksen laadusta puhuvat hyvästä ilmapiiristä, koulutuksessa hankitun perusosaamisen puutteista, vaatimustason vaihtelevuudesta, opetuksen toteutuksesta, ammatillisesta kasvusta, koulutuksen puutealueista, laitoksen periferiassa olosta, yksilöinnistä ja lapsen näkökulman huomioon ottamisesta.

**Ilmapiiri** koettiin myönteisenä. Kristiina (haastattelu 10.5.95) kuvailee myönteisyyttä: *” ... ihmiset on tosi positiivisia ... niinku sellasia ilosia, myönteisiä ... opettajat ... et ne jaksaa olla sitä et ... et niinku ne on täällä oikeessa paikassa opettamassa niinkun meitä aikuisia ”.*

Jotkut opetustyön **perusosaamisessa** koetut puutteet jäivät vaivaamaan. Pasi (haastattelu 15.11.96) kokee puutteena sen, ettei ainakaan häntä ole opettajankoulutuksen aikana opitettu opettamaan lukemista ja kirjoittamista, joita hän kuitenkin pitää *”perusjuttuina”* opettajan osata. Toisaalla samassa haastattelussa hän selittää asian näin: *” ... kai tässä on niinku tällänen pieni prosessi, et ... tässä koulutuksessaki käynnissä, et tavallaan, et ku on tullu ylempi korkeekoulututkinto, ni edelleen haetaan sitä omaa paikkaa. Kuinka paljon on se teoria ja kuinka paljon se on sit tää käytäntö.”* Perusosaaminen ei ikään kuin olisi akateemista oppiainesta.

Myös **positiivisia perusosaamisen kokemuksia** löytyi: *” ... se, mitä mä ite täält oon saanu tosi paljo, ni on just se, että kuinka mä sen opetan, ni semmosii käytännön keinoja ... pistetyötunnit, avoin oppiminen, opettajajohtoinen opetus, tehtävämonisteen laatiminen ja tämmösiä kaikkia siis ihan käytännön juttuja. Koska tääl on opitettu myöski se didaktinen puoli ... ja se, mihin se perustuu ... mitä se teho niinku ... vaatii ... mitä näissä työtavoissa opitaan, niin senhän tää lyseo kyllä pystyy opettamaan ja on opettanutkin.”* (Antero, haastattelu 5.12.96.)

*”Ehkä se oli kauheen outoo, että ... hirveen koulumaistahan tää on. Kauheesti kerrataan sitä, mitä lukios on ollu ja paneudutaan niihin aineen sisältöihin eikä siihen, miten sitä sitte pitäis opettaa tai vois opettaa. Et musta on menty liikaakin täälä siihen, että ... et sä tiedät sen sisällön ja sit sä tiedät teoriaa, mut mitään käytännön vinkkejä ei anneta, tai ei nyt voi sanoo niinkään, et mitään, mutta hyvin vähän suhteessa sitte siihen, miten tärkeätä se on tuola käytännössä. Et niistähän ...ei se o sitä, että sit orjallisesti noudattais niitä vinkkejä, jos niitä annettais, mutta vois olla joku sellanen esimerkki edes, että ... siit on sit helppo lähtee ite soveltamaan ... ”* (Laura, haastattelu 22.4.97.) Näin ollen vaikuttaisi siltä, että opettajankoulutuksessa **koko opetus-oppimisprosessi ei aina näyttäydy kokonaisuudessaan** toiminnan tasolle vietyinä, vaan siitä puuttuu tärkeä osa, jos opetetaan vain sisältö ja teoria, mutta ei sitä, miten teoriaa voi soveltaa käytäntöön.

Tapani (haastattelu 6.5.96) arvioi **teorian ja käytännön yhteensovittamista** koulutuksessa: *"Et se on pikkusen jääny semmoseks isoks arvauskysymykseks, että aika paljon jää kyllä niinkun itelle pääteltäväks se, että miten mä tänkin homman nyt vedätän ja mites tästä on nyt sellasta hyötyä, että mä pystyn tän koulumaailmas teettään."* (vrt. esim. Cole ja Knowles 1997.)

Erika (haastattelu 11.5.95) odotti myös **enemmän opettamaan opettamista**: *"No mä luulen, et mä oletin, et tää on enemmän vielä semmosta didak... semmonen didaktinen koulu. Että täällä on enemmän sitä, miten sä todella opetat joitakin tiettyjä asioita. Että täällä on jotkut aiheisällöt, mihin sä saat niinku semmosta opetusta."*

**Vaativustasosta** kertovat seuraavat haastattelulausunnot (vrt. myös Lanier ja Little 1986). Opettajankoulutuksen yleistä vaativuutta kysyttäessä Erika (haastattelu 3.10.96) vastasi, että *"jos haluaa helpolla päästä, niin kyllä täälä helpolla pääsee. Kyl sä sen kakkosen saat oikeestan lukemattaki ..."*. Myös Jussi sanoo samaa (haastattelu 8.4.97): *"En mä oo kokenu missään vaihees, et tää ois niinku rankkaa ja mul on kuitenkin neljä lasta."* *"Et kylhän täällä niinku pääsee vähällä, jos haluaa päästä vähällä.* (Laura, haastattelu 22.4.97.) *"No, must tääl on aika paljo semmonen suoritusperiaate, et kuhan saa jonkun homman tehtyä. Et ei niin väliä, et miten ja tuleeko ylipäätänsä ... oppiiko sitä mitään ... kuhan vaan tulee se merkintä. Must se on semmonen yleinen juttu täälä."* (Laura, haastattelu 29.4.96.)

*"No, mä odotin jotain paljon vaativampaa ... että mun mielestä, mitä on seurannu esimerkiks muita opiskelukavereita, niin aika helpolla kuulemma pääsee, jos haluaa päästä ... että mun mielest vaatimustaso esimerkiks ihan suoritusten hyväksymisessä ja arvosanoissa, niin pitäis nostaa paljon paljon korkeammalle. Että me, jotka täällä ollaan, niin tiedet... niinku moniki, ku ollaan puhuttu, niin ihmettelee just sitä, et ei varmasti jossain toisessa tiedekunnassa yliopistossa, niin ei o mitenkään vertailukelpoisia mejän tulokset ... että mä en pidä kauheen korkeetasosena, mutta en mä mee sitä kenellekään ulkopuoliselle sanomaan, koska sehän tietenkä laskee sitte mejän kaikkien niinku arvo ja ammatin arvo ja tutkinnon arvo, mut et mun mielest sais vetää ehdottomasti arvostelun tiukemmalle, vaatimukset kovemmalle ... että liian helpolla pääsee ... mun mielestä. Mä olisin valmis paljon ... paljon kovempaan."* (Kristiina, haastattelu 25.4.96.) Tätä samaa ilmiötä kuvaa myös Lanierin ja Littlen (1986) tutkimus amerikkalaisten opiskelijoiden käsityksistä koulutuksensa vaativuudesta.

*"Ehdottomasti enemmän ja ehdottomasti enemmän ulkomaalaista, englanninkielistä, ruotsinkielistä. Et oonkos mä luku ehkä muutaman englanninkielisen tän koulutuksen aikana. Ja yhden ruotsinkieleisen. Tentteihin. Elikä liian vähän ... ja sitten se, että kirjallisuutta vois myöskin tota ajankohtaistaa. Et meil on esimerkiks tietotekniikassa, niin tulee jatkuvasti uutta kirjallisuutta, mut silti meillä tentitään ne, mitkä opinto-oppaassa lukee. Et tässäkin joustavuutta. Et se menee niin nopeesti eteenpäin, et pakko on sitte myöskin mennä koulutuksessa vähintäänki samaa tahtia. Jollei sitte pystytä ennakoimaan. Elikä ei tuijoteta siihen opinto-oppaaseen, vaan ... vaan siihen, mitä ympärillä tapahtuu, mitä maailmas tapahtuu."* (Kristiina, haastattelu 25.3.97.)

*"Niin, tää on tietysti aina semmonen, et ku opiskelija oppis ite tietämään sen oman opiskelunsa merkityksen, ettei täällä olla vaan ... vaan niinkun koulua ja laitosta varten, vaan hyvin paljon niinkun omaa ... omaa kehittymistä ajatellen. Siinä mieles sitä laatua voi rakentaa itse omalle kontolleen enemmän. Mutta se laatu, mitä tästä koulusta on saatu, niin oon kyllä ollu tyytyväinen."* (Antti, haastattelu 29.4.96.) Silti hän sanoo, että *"mut kyl mun mielest on parempi suunta, että olis tiukempi linja vielä, kun mitä tähän asti"* (haastattelu 29.4.96).

Opiskelijalla itsellään on halu arvostaa opintojaan niiden vaativuuden perusteella, koska se tuo voimakkaamman selviytymisen tunteen ja kannustaa tekemään töitä:

*"Niin, ehkä niinku nää tentteihin lukeminen ja tentit, mitä on niin ... kyl siellä vois olla enemmän sitä vaatimustasoo. Se tietysti kannustais lukemaan vielä enemmän. Mut tää on vähän tuntunut, että niistä pääsee kuitenkin jollakin lailla suht helposti läpi."* (Antti, haastattelu 10.5.95.) Opiskelija voi itse panostaa opintoihinsa niin paljon kuin haluaa, mutta hyväksymiskynnyksen koetaan olevan melko alhaisen.

**Annettua opetusta** arvioidaan mm. seuraavasti:

*"Onhan tää erilaista kun mä odotin. Et on tää ... tai mä pidin tätä niin sanotusti opetusta täällä korkeatasosempana, ku se on sitte mun mielestä ollu. Että se, mitä puhutaan aina kaikesta tuntien suunnittelusta ja valmistelusta, niin tuntuu, että täällä pidetään niitä tunteja täysin niinku kolme vuotta vanhoilla kalvoilla ja monisteilla ja ittekään ei oikein tiedetä, missä mennään. Et semmonen olo mulla on. Et se on semmosta, mitä mä en niinku itte haluais kyllä tehdä, ja se on sillee sit taas ikävää, et joutuu olee osallisena siinä niinku sit taas toisella puolella, et ku tuntuu, et siit ei saa irti ... "* (Laura, haastattelu 29.4.96.) Nimenomaan opetustyöhön koulutettaessa koetaan koulutusikäntöet esimerkkinä hyvästä opetuksesta.

Opetuksen toivotaan olevan jäsenneltyä, loogista ja perusteltua: *"No, esimerkiks nää kasvatustieteiden tutkimuksen kurssit, niin se on se ... ympäripyöreitä luentoja, jotka on ihan huuhaata, et joku paperinippu kädessä ja sitte joku puhuu vähä niinku poliitikko, että ... puhuu paljon, muttei sano loppujen lopuks mitään. Et sen vois hoitaa niin paljon tehokkaammin ja jotenkin loogisemmin ja ... et mä en sitte tiedä, mistä se johtuu, et onks mun päässä vikaa ... mä en käsitä, mitä ne aikoo sanoo ... vai onks se sit sitä, että niil ei oikein välttämättä itekään oo aikaa perehtyä ja kauheen tarkkaan miettii, mitä ne aikoo selittää."* (Laura, haastattelu 22.4.97.)

**Toiminnan ja menettelytapojen laatua** arvioidaan näin:

Susanna (haastattelu 11.5.95 ja 9.10.96) kaipaa opintoihin omaa pohdintaa ja itse tekemistä ja konkreettisuutta (ks. myös Karila 1997, 79), koska *"se herättää sen halun niinku hakea vielä yhä enemmän ja enemmän"*. Hän toivoi myös lisää haasteita ja mahdollisuuksia omaan luovuuteen. Laitos voisi antaa hänen mielestään opiskelijalle *"vielä enemmän varmuutta, sellasta ... tietosuutta siitä kaikesta, mitä ympärillä on"*. Hän on itse tullut suoraan lukioista ja kokee, että *"tää on vielä melko koulumaista. Niin jossain tapauksissa kaipaa sitä vapautta vielä enemmän, kun tietää, että sitä vois olla. Ettei vaan aina sitä samaa."* Vapauden puute ilmenee hänen mukaansa mm. harjoitteluissa, kun *"tarvii tehdä niinkuin toi olettaa mun tekevän"*. Tai *"vaikka mä tekisin sen tuntisuunnitelman, niin ettei joku syynäis tätä kauheen tarkkaan ja puutu jokaiseen asiaan, mikä siellä on"*.

Opintojen pirstaleisuus on koettu ongelmaksi: *"Aluks tuntu tietysti vähän sellaselta pirstalemaiselta, kun ei ollu kauheesti kokemusta eikä mitään semmosta, et mihin olis nojannu. Niin ajatteli, että apua, että selviäkö ... et selviääkö tästä ikinä niinkun ulos, kun ei ollu semmosta hahmotusta siitä kokonaisuudesta.* (Maaria, haastattelu 11.5.95.) Pirstalemaisuus kumpuaa myös luokanopettajan työstä. Lukuisten eri oppiainesisältöjen hallinta ja koulutuksellinen vastaaminen tähän haasteeseen tuo väistämättä esiin tämän ongelman.

Susannan mielestä (haastattelu 11.5.95) opettajankoulutus *"ei oo ollu ihan niin rikasta"*, mitä hän oli kuvitellut. Hän kokee sen olleen helppoa ja olisi toivonut muutakin kuin *"opettajaluennointia"*. Suurin pettymys on, *"kun jossain harjotuksissakin on se, että opettaja kertoo ja kertoo ja kertoo. Ja kuitenkin haluaisit ite tehdä, ite tutkia, niitä mieltä ja se, että opettaja sanoo päinvastasta, mitä se tekee."* Eli sanoman ja menettelytapojen tulisi olla tasapainossa, jolloin opetuksen piiloviesteilläkin voitaisiin vaikuttaa positiivisesti. Saman asian Erika (haastattelu 25.4.97) tulkitsee siten, että uusi oppimiskäsitys ei *"selkeesti täällä välity"*. Hänen mielestään *"se on turha meille sanoo, että näin teijän pitää opettaa"*, vaan *"meitä pitäs niinku mun mielestä opettaa ihan samalla tavalla, jotta me niinku ite ymmärrettäis se konstruktivismi ja muu."*

Kristiina (haastattelu 25.3.97) haluaisi lukion kertaamisen sijaan tuoda opintoihin syvyyttä tai uusia katsantokantoja, jolloin tulisi tunne jonkin todella uuden oppimisesta. Uuden oppimisen tulisi myös jollakin tavalla liittyä tulevassa ammatissa osaamiseen.

**Ammatilliseen kasvun** tukemiseen liittyneitä ongelma-alueita oli esitetty seuraavasti: *"No, ammatilliseen kasvuun ainaki semmonen perus... niinku vaikeus, tai vika just täs laitokses [on]. Tää on niin semmost valmiiks pureskeltuu. Semmonen kurssimaisuus ja se niinku pakonomaisuus, et se niinku ei ainakaan lisää motivaatiota."* (Antero, haastattelu 11.5.95.)

Reflektiotaidon kehittymiselle koetaan olevan esteitä: *"... siis kyllähän me tehdään ... tehdään niitä portfolioita ja kaikenmaailman esseitä ja tälläsiä näin. Siis niitä on tullu niinku vielä hirveen paljo lisää niinku. Ja varmaan sitä ... sitä kautta niinkun tota ... tulee näitä ajatuksia, mutta siis, että mitä ... miten muut opiskelijat jakaa ne sun ajatukses sitte. Joku voi kirjottaa hirveen hienoja juttuja niinkun paperille ... mutta kukaan muu ei niitä kuule, muuta kun se, joka lukee ne sitten ne esseet tai ne."* (Pasi, haastattelu 7.4.98.)

Haastattelija: *"Ja eikä puhu niistä mitään koskaan kenellekään?"*

Pasi: *"Ei tietenkään. Ja se vaan merkittee, että hyväksyty ... tai hylätty. Sulta puuttuu yks sivu tästä. (naurua)"* Myöskään Tynjälä (1996) ei korosta portfolio- ja esseetyöskentelyssä reflektiivistä vuorovaikutusta, mikä nyt esitettyjen näkökulmien ja opiskelijalausuntojen valossa tuntuu oudolta.

**Sisällöllisiä puutealueita** löytyi myös runsaasti:

*"Vielä ehkä enemmän olis hyvä niinku just tällasta, miten kohtaan vaikeat vanhemmat."* (Pasi, haastattelu 15.11.96.) Yhteistyöhön perehtyminen vanhempien kanssa jää monien opiskelijoiden mielestä koulutuksessa vaillinaiseksi ja pinnalliseksi. Esimerkiksi Antero (haastattelu 5.12.96) sanoo, että *"yhenkää"*

*vanhempi muistaakseni nähny tuol koskaa*". Samoin Erika (haastattelu 25.4.97) sanoo odottavansa *"kauhulla"* vanhempien kohtaamista.

Antin mielestä (haastattelu 8.4.97) koulutuksesta puuttui *"tämmöset ihmissuhdetaidot"*. Yleensäkin hän olisi kaivannut enemmän käsiteltäväksi psykologiaa ja käyttäytymistieteitä. Näitä opintoja pitäisi hänen mielestään olla *"approbaturin verran"*. Yhtenä parhaista kursseista koko koulutuksen aikana hän pitää alkuopetuksen käytännön psykologian (1 ov) kurssia. (Ks. myös Aho 1994, 7.)

Lauran mielestä (haastattelu 29.4.96) *"yleensä psykologiseen puoleen on kiinnitetty hirveen vähän huomiota"*. Hän ratkaisi omalta osaltaan tilanteen suorittamalla psykologian 15 opintoviikkoa kesäyliopistossa. Susannankin mielestä (haastattelu 26.3.97) *"sitä psykologiaa sais olla enemmän"*. Hän suositteli esimerkiksi alkuopetuksen erikoistumisopintoihin kuulunutta ja myös Antin mainitsemaa käytännön psykologian kurssia kaikille.

Kristiina (haastattelu 25.3.97) esitti, että kaikille pitäisi tarjota yleiskurssit viestinnästä, *"että tälläsistä niin sanotuista uusista virroista, mitkä on nyt tullu viime vuosina, ni kaikille sellanen yleiskurssi ja informaatiota"*. Myös tietotekniikkaa toivotaan lisää, koska *"koulut hirveesti verkottuu"* (Erika, haastattelu 25.4.97).

Samoja puutealueita kuin opiskelijat tässä toivat esille on luettavissa Tampereen yliopiston osalta opettajankoulutuksen arviointiryhmän raportissa Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä (Korkeakoulujen arviointineuvosto 1999, 74-77). Tämän tutkimuksen opiskelijat toivat vahvasti esille psykologisen osaamisen puutteet, mutta raportti painottaa puutealueina enemmän sosiologista, kasvatustieteellistä ja yhteiskuntaan liittyvää ainesta. Toisaalta Opetusministeriön (2001, 8) opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa kyllä esitetään, että *"opettajankoulutuksen tulee suuntautua ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämiseen"* ja *"jokaisella opettajalla tulee olla perustiedot ja perustaidot oppijoiden sosiaalisten ongelmien sekä syrjäytymis- ja oppimisvaikeuksien havaitsemiseksi ja ehkäisemiseksi"*.

Hämeenlinnan **periferinen sijainti** yliopistokaupunkina myös mietitytti (ks. myös opettajankoulutuksen arviointiraportti 1999, 76-77):

Anteron mielestä (haastattelu 11.5.95) faktatieto löytyy, mutta sitä tärkeämpää on opettaa, kuinka opetetaan asioita. Niitä taitoja ei voi lukea mistään. Vuoden kuluttua (5.12.96) hän kaipasi edelleen *"kykyä tulla toimeen ihmisten kanssa"* ja *"rutiineit pitää hyvii oppituntei"*. Antero (haastattelu 25.4.96) kiittää opettajankoulutuksen opintojen laatua, mutta tuo esille myös eristäytyneisyyden näkökulman: *"No, on tää ... loppujen lopuksi aika korkeelaatusta. Tietyst paha verrata yhtään mihinkään, ku o ollu vaan tääl Hämeenlinnassa. Mä en oo ees Tampereen päähän suorittanu mitään. Mä oon kerran käyny Tampereen ala-aulas kahvilla, ku yks kaveri opiskelee Tampereella ja mä kävin moikkaamas sitä ja join kahvit siel yliopiston ruokalas. Se nyt on ainoa kerta, ku mä oon käyny Tampereen päässä, et tota vaik Tampereen yliopistoon kuulunki, että ... Et siin mieles niinku ... ei oo kokemust oikeestaan mistään muualt ku täst ... tältä tontilta, niin ... Mut ainakin mä oon ite ollu kyl tyytyväinen saamaani opetukseen täällä ja muuhun, että ... Ainoa tietysti se, että ... joskus tuntuu vaan siltä, et tähän laitokseen ku tulee joku yks uus ajatus, ni kaikki opettajat soveltaa sitä."* Kysyttäessä, mitä hän tarkoittaa, hän vastasi: *"No, portfolio."*

*Tai sit tää esseetyöskentely.*” Niistä hän löytää saman ongelman kuin muutkin, että niitä ei koskaan käytetä mihinkään, niihin ei palata.

**Opetuksen yksilöinti** nousi esille myös yliopisto-opiskelussa tärkeänä asiana:

*”Ni, eli opettajankoulutus ei mun mielestä ota mitään vastuuta yksilöistä. Et se hoitaa ne massat ... eli joka ... kuka sinne kursseille nyt ikinä ilmaantuu ... ne vetää sen kurssin läpi, se yksittäinen opettaja, mut tuntuu, että opettajatkaan ei keskenään tiedä, et mitä ne niinkun ... mitä ne opettaa ja miten ne opettaa, kun ne vetää sit hirveen paljo samoja asioita, et tulee niinku turhaa kertausta taas. Et siihen ... sitä, miten esimerkiks tää koulutus on tukenu mun opettajuutta, ni se tulee aika passiivista tietä ja sitä, et mä enemmän ite yritän poimia sieltä itteeni jotain juttuja, että tää niinku aktiivisesti tukis jotaki ... enkä mä tiedä, voiko se sitä edes tehäkään. Mutta sillee musta tuntuu.”* (Laura, haastattelu 22.4.97.)

Pohdinta jatkui haastattelijan kysymyksillä:

H: *”Mut voisko joka tapaukses aatella näin, että esimerkiks tämmönen henkilökohtanen opetussuunnitelma tai jotenki sellanen suunnitellumpi toiminta sun itses kannalta tuottas parempaa tulosta?*

L: *”Joo. Saattais hyvinki ... näin tehdä ja sekin, että joku jossain vaiheessa ... kiinnittäis jotain huomioo ehkä niinku siihen opettajaks kehittymiseen tai tälläseen. Että tuol on muutama ... tuola harjottelukoulun puolella ... sellasia ihmisiä, jotka harjottelun puitteissa niinku siihen pystyy, jotka mä tiedän, mutta muuten ei oikeestaan. Et hyvin paljon ... must tuntuu, et mä sanon, et mä oon suoritusorientoitunu, ni must tuntuu, et niin ollaan täällä kaikki muutki. Et ne on orientoitunu siihen, et ne suorittaa ja vetää läpi sen kurssin, mikä niillä on. Sitte kauheesti paneutumatta siihen, et ketä sielä on ja miten ne niinkun toimii, ne ihmiset, jotka sielä kurssilla käy. Mut ei siihen varmaan kyllä pystykään ... ”*

H: *”Niin. Mut onko niin, että ... että tota opettajankoulutus ei oikein kirkkaasti tiedosta sitä tehtävää mikä sillä on?*

L: *”Niin, riippuu mikä se on, mut jos se tukee opettajuuden kehittymistä, ni must tuntuu, et ei välttämättä tiedosta.”*

**Lapsen merkitys** tuntuu välillä kadonneen opiskelusta:

Tapani totesi opintojensa ja harjoittelujensa kokonaisuutta pohtiessaan (haastattelu 6.5.96), että *”musta se on vaan ollu yllättävää, että niinkun sille puolelle [”että tulis ne lapset huomioituu paremmin jokainen yksilönä”] ei niinkään oo kiinnitetty huomioo. Oikeestaan lopujen lopuks aika vähän, että mun mielestä täs on kaiken aikaa ollu harjottelussa ja opinnoissa vähän se oppilas niinkun sivuseikka.”* Reflektointi usein kohdistuu omaan itseen ja omaan toimintaan, eikä niinkään vuorovaikutukseen oppimistilanteissa.

Puutealueena nähdään myös se, **ettei koulutuksessa opita kohtaamaan ja auttamaan lapsia, joiden koulunkäynti on ongelmallista** syystä tai toisesta, *”että ketään ei jätetä kelkasta sen takia, että on opettajan kannalta vaikee tapaus”* ja *”mitenkä sit alkaa kaikkee sellasta selvittämään”*, kun niitä ongelmaoppilaita kohdalle sattuu. Tässä onkin varmasti koulutukselle ja kasvatustieteelliselle tutkimukselle haastetta.

*”Niin tää koulutus siinä mielessä, mikä tästä niinku puuttuu, niin jatkuva tuntuma niinku siihen, että miks täällä opiskellaan. ... että tommonen jatkuva tuntuma niinku*

*pikkuoppilaisiin, niin se olis kyllä mun mielestä aika järkevä, että se pystyttäis niinku luomaan.”* (Jussi, haastattelu 5.11.96.) Onnistunutta koulutuksessa Jussin mielestä oli se, että se on kyllä ”herättänyt ajatuksia”. Käytännön osaamiseen ja kasvatustaitoihin jää kuitenkin puutteita. Pauliina (haastattelu 8.4.97) toikin esille opiskelijoiden huolen osaamisestaan: ”*Me on sitä puhuttu ihan enemmänkin, että ... että toi kasvattamispuoli niinku että ... joku justiin sano, joka oli nytte ekaa vuotta töissä, että ... että kyllä tietää miten tehään pistetyöskentelyä ja miten tehään Aronssonin ryhmätyö, mut kukaan ei o opettanu, et miten niitten lasten kanssa pärjää siellä luokassa.*” Opettajankoulutuksen didaktinen painotus ei ilmeisesti aina jätä tilaa ihmissuhdetaitojen opiskelulle.

## 6. Opetusharjoittelukokemukset

### a) Harjoittelu normaalikoulussa

**Harjoittelun merkitystä ja tärkeyttä** ei kukaan kiistä. Normaalikouluharjoittelu on keskeinen osa luokanopettajakoulutusta. Opetustyöhön liittyvät elementit tulevat tutuiksi ja niitä opitaan säätämään. Harjoittelukoulussa paneudutaan perusteellisesti opetuksen suunnitteluun, analysointiin ja tutkimiseen. Opetusratkaisuille etsitään teoreettisia perusteita ja lapsen oppimiskokemuksissa tähdätään hyviin tuloksiin.

*” ... normaalikouluharjoittelu on kyllä must hirveen tärkeä, varsinkin semmosille, joil ei oo mitään kokemusta opettamisesta ennen OKL:ää. Ja sit toisaalta kentällä näkee sen reaali maailman, koska eihän ne normaalikouluja oo ... eihän nyt kentällä kukaan tee niinku täälä näin ... et kyl se tietty rentous ja se vapaus ja se ... muutaman vanhemman opettajan kohal se välinpitämättömyys siihen opettamiseen, ja se, että ei sitä nyt kuitenkaan tehä ihan niin perusteellisesti ja joka ainoota tuntia suunnitella paperille, ja ... et kentäl niinku huomaa, et kyllä tällä ovenkahvaperiaatteellakin pärjää jonkin verran. Tunnille kun menee, niin kahvast kiinni ... ja mmmatematiikkaa ja sitte sisälle, että tota ... kyl silläkin pärjää jonki aikaa ... et se taas sit valottuu niinku kentällä. ... Et se on se maailma ihan erilainen. Kyllä jo niinku tavallisen peruskoulun ja normaalikoulun ... onhan se koko tarkotuskin jo ihan erilainen.”* (Antero, haastattelu 18.2.98.)

**Ohjaukselle** sen sijaan esitetään toivomuksia ja parannusehdotuksia niin harjoittelukoulun kuin opettajankoulutuslaitoksen didaktikkojen suuntaan. Ohjaajilta kaivataan henkistä turvaverkkoa (ks. myös Kari 1997, 54), mutta opiskelijoista tuntuu, että kyse on edelleen kaipuusta vallankäyttöön, sillä ”*tuntuu niinku, että nää luokanopettajat on menettäny jotenkin auktoriteetistänsä, et kun ei oo sitä opetusarvosanaa enää. Että kun olis se, niin sais vähä niinku muiluttaa niinku opiskelijaa.*” (Pasi, haastattelu 15.11.96.) Didaktista ohjausta jäi kuitenkin moni myös kaipaamaan, sillä osa didaktikoista ei seurannut yhtään tuntia, osa yhden tai kaksi, ja ”*anto koko päättöharjoittelupalautteen neljäkymmenenviiden tai yhdeksänkymmenen minuutin opetusnäytteen pohjalta*” (Antero, haastattelu 5.12.96).

Erikan sillanrakentamista lapsiin päin häiritsi hänen ja ohjaajan ”*näkemyksen erilaisuus*” (haastattelu 3.10.96): ”*... tossa normaalikoulussa, niin mä mietin sitä sillon, että kelle mä teen niitä tunteja hirveesti, että se on niinku ollu mulla aina jotenki ehkä vaikee paikka, että ... että mä haluaisin tehdä ne niille lapsille ja itselleni, mutta sitte mul oli vahva opettaja, niin must tuntu loppuvaiheessa ainaki, et*

*mä tein ne tunnit sille opettajalle. Se ... se oli niinkun ... tää oli just ... sen syksyn harjottelu oli mulle hirveen vaikee.*” Kysyttäessä, mikä tilanteen teki vaikeaksi, hän vastasi: *”No, just se, että meillä oli niin erilainen näkemys yleensä siitä alkuopettajuudesta ehkä. Että mä oon semmonen jollaki tavalla niinku läheisempi niitten lasten kanssa ja musta se on ihan ok, että tunnin alussa mä voin istua siellä ja jos ne tulee jutteleen mulle, niin se on ihan kiva. Jos joku istuu mun sylissä viimesenä päivänä, niin se on mun mielestä ihan luonnollista, mutta ... mutta se sit ei taas ollu tän ohjaavan opettajan mielestä kauhean hyvä ... ku pitää olla semmonen niinku enemmän semmonen auktoriteetti.”* Se, miten mielipide tehtiin tiettäväksi, ei jättänyt tulkinnanvaraa: *”No, paiskas oven kiinni ja otetaas tunnin alotus uudestaan!”*

Tapani ottaa kantaa päättöharjoitteluportfoliossa ohjaukseen. Harjoitteluohjeiston reflektion tukemiseen tarkoitettuun kysymykseen ”Mitkä tekijät vaikeuttavat tämänhetkistä opetusharjoitteluani?” hän on vastannut: *”Eräiden didaktikkojen pikkumaisuus. Minulle kyse on valtavasta askeleesta kohti työelämää, virassa olevalle lehtorille tilanne on pelkkä imagon kohotus.”* Opiskelija havaitsee myös ohjaajien kehonkielen: *”Lehtori K:n ja lehtori J:n pahaenteiset pään ravistelut ja levoton käyskentely sekä KELLOON tuijottelu enteili paha. Sitähän se olikin. Lehtori K ilmoitti, että nyt on laitettava teknisen tuntien jutut kuntoon ja tavataan huomenna. Ei mitään sanottavaa, ilmeet ja asenteet paljasti kaiken.”* (Tapani, päättöharjoitteluportfolio.) Harjoittelija on erittäin herkkä erilaisille ohjaajan reaktioille ja tekee niistä koko ajan tulkintoja.

Kiviniemen (2000, 55) mukaan kielteiset harjoittelukokemukset ovat saattaneet vaikuttaa opettajien tuntemuksiin siten, että palautuminen itsetuntoa vieneestä kokemuksesta on kestänyt kauan. Räihä (2000, 372) selittää tutkimustulostensa valossa opetusharjoittelusta saadun palautteen kokemista raskaana ja vaikeana sillä, että opettajan ammattitaitoon liittyy kulttuurisesti rakentunut myytti opettajan ammatin synnynnäisyydestä. Myytti edustaa näkemystä, että opettajuus on persoonallinen ja henkilökohtainen ominaisuus, eikä koulutettavissa oleva ominaisuus. Tällöin arviointi kohdistuu suoraan persoonaan ja sen heikkouksiin, eikä hankittujen tietojen ja taitojen hiomiseen ja kehittämiseen.

**Palautteen antamista ja saamista ohjauksen muotona** käsiteltiin eri aineiston osissa. Meren (1998, 116) mukaan reseptien käytön refleктоimaton ylivalta johtaa helposti auktoriteettiuskoon, jolloin voimassa olevan käsityksen esimerkiksi hyvästä opetuksesta sanelee auktoriteettina toimiva reseptin antaja. Tästä esimerkkinä Anteron kokemukset: *” ... mä en saanu mitään palautetta yhdestäkään semmosesta suuremmasta kokonaisuudesta. Vaan mä sain palautetta hyvin pienistä asioista ja mul oli ittellä aika paljo ongelmii niinku ymmärtää, et miks neuvotaan ja opastetaan tämmösissä hyvin pienis asioissa, niinku luokan tuulettamisessa ja viivottimen käytössä ja taulutyöskentelyssä annettiin ohjeet ja palautetta, eikä ollenkaa jostain jaksosuunnittelusta tai kokonaisuudesta tai muusta, kuinka mä otan lapset huomioon tai se tunnelma tunnilla, et niist ei puhuttu ollenkaa.”* (Antero, haastattelu 5.12.96.) Hän kääntää kuitenkin tilanteen itselleen oppimistilanteeksi: *”Jos tulee tästä ... tavallaan henkilökemian mättämisestä sen lehtori G:n kans, niin mä opin aika paljon semmost niinku diplomaattisuutta ja tämmöst, et ku oli hankaluuksii niinku sen G:n kanssa, niinku tulla toimeen niinku arkipäiväsiskii asiois, ku se palaute oli sitä luokkaa, ku se oli, mitä mä en niinku odottanu, enkä olettanu, niin tavallaan, siit ku päästiin yli, ni se oli niinku ittelle aikamoinen kasvun paikka. Et sit ku mieltii, et nyt*



*ku mä ... jos mä meen töihin tästä, ni sit jos mä tapaan työpaikalla jotain hankalii ihmisiä, ni on iha erilaine ... niinku valmius kohdata niitä, ku on jo yks tämmönen hankala tapaus takana. Ni sanotaan nyt vaik vaikeit vanhempii, ni niist ... iha erilainen valmius nyt sitte kohdata niitä, ku ennen päättöharjotteluu.”* Nummenmaa (2003, 43) toteaa, että käytännön työnohjauksessa saattavat opettajan ja ohjaajan ja konsulttoijan roolit painottua hyvinkin eri tavoin harjoittelunohjaajan opetusorientaatioissa sen mukaan, millainen näkemys hänellä on koulutuksesta ja koulutettavuudesta ja miten hän jäsentää ohjauksen tavoitteet ja kohteen. Jos harjoittelun tarkoituksena pidetään ensisijaisesti opetustaitojen omaksumista, on ohjauksen kohteena enimmäkseen ulkoinen käyttäytyminen ja ohjauksessa kiinnitetään huomiota opettamistekniikkojen hallintaan. Jos taas harjoittelun tavoitteena on harjoittelijan ammatillinen kehitys ja kasvu, pyritään ohjauksessa antamaan emotionaalista tukea ja rohkaisemaan syvällisemmin tutkimaan ja analysoimaan omaa opettajuutta.

Ristiriitaisesta palautteesta voi olla pääteltävissä jotain positiivistakin: *”Harjoitteluisissa on niin herkällä mielellä, että sitä helposti pahoittaa mielensä negatiivisesta palautteesta ja tulee miettineeksi, että olenko sittenkään oikealla alalla. Itselleni kävi kuitenkin niin, että ohjaavan opettajan ja didaktikon palautteet olivat täysin vastakkaiset, mikä herätti minut huomaamaan, ettei todellakaan ole yhtä ainoata oikeaa tapaa opettaa.”* (Erika, päättöharjoittelupuortfolio.)

Kristiina ehdotti palautetta yhteisestä sopimuksesta, jolloin palaute olisi yksilöllistä ja yksilöityä (haastattelu 25.4.96) ja olisi ohjattavan haluamassa muodossa ja kohdistuisi hänen merkityksellisinä pitämiinsä asioihin. Tämä varmasti olisi aidon dialogin alku, joka motivoisi opiskelijaa ja edistäisi itseohjautuvuutta.

Päättöharjoittelun ohjanta aiheutti Tapanille (haastattelu 6.5.96) pitkäksi aikaa päänvaivaa: *”Tota kyllä mä sitä muutaman viikon mietin tot koko harjotteluu. Siinä nyt joutu kaiken aikaa miettiin muutenkin, mut sen päättymisenkin jälkeen, et kyl mä tulin niinkun siihen lopputulokseen, että se oli nyt sellanen kokemus, että noin sitä hommaa ei missään nimessä pidä mennä tekeen. Et jos must tulee tollanen opettaja, niin sitten on vaihdettava alaa.”* Ohjaajan vilpityn tarkoitus ei välttämättä näyttäydä opiskelijalle aiotulla tavalla, vaan tulkinta ja henkilökemioiden erilaisuus estävät yhteisymmärryksen saavuttamisen.

Palautteen vähyyteen Antero (haastattelu 25.4.96) esittää korjausta vaikka opiskelijapalautteen avulla: *”Meil oli muistaakseni just tää P II tos syksyl, ni meil oli pakko istuu kymmene oppituntii ... seurata toisten tunteja, mut se jäi siihe. Meijän piti sinne omaa portfolioo vaa raapustella omii tunteja toisten tunneista, eikä me keskusteltu sen opettajan kans, siis toisen harjottelijan kans ollenkaa. Tilanne oli se, et yks harjottelija oli pitämäs tuntii ja seittemän harjottelijaa katto sitä, kukaan ei kertonu kenellekään mitä ... miltä tuntu ... Nyt me istuttii kymmene tuntii ja kukaan ei kirjottanu kenellekään, miltä tuntu.”*

Portfoliotyöskentelyn jatkoehdyntäminen ei kaikilta osin toiminut lainkaan: *”... toi portfoliojuttu ... siit olis ehkä jotain hyötyä ... no mä nyt ajattelen asioita muutenki, et mulle se ei o se, että mä joudun ajattelemaan, kun mä joudun kirjottamaan siihen, mut se, että kun kukaan ei sit kuitenkaan siihen kiinnitä sen suurempaa huomiota ja mulle ei ainakaan mitään palautetta siitä annettu tai sinne kirjotettu, ni tuntuu, että en mä*

*opi siitä mitään, et mä ajattelen niitä asioita ittekseni, koska mähän tavallaan tiedän sen, mitä mä ajattelen. Et ainoastaan mä voisin oppia siinä vaiheessa, jos joku tulis sanomaan mulle, että ... et mitä vois tehdä niinku toisella tavalla, eikä se, et mä ite aattelen, mitä vois tehdä toisella tavalla. Eihän ... tai mä katon, et mä en opi siitä, jos mä ajattelen vaan oman pääni sisällä, koska ne ajatukset on siellä jo valmiiks, sinne ei tu sillon mitään uutta. Paitsi siit kokemuksesta sit ittestään, mut enemmän sais kyl joku vähän vaivautuu sit ... ” (Haastattelu, Laura 22.4.97.) Laura perustelee vaatimustaan palautejärjestelmän tehostamisesta sillä, että ”koska muuten mä voisin mennä hyvin pitämään tonne kentälle tunteja ja sijaiseks johonki kouluun ja olla sielä sen kuus viikkoo. Niin saman verran mä saisin siitä tavallaan, koska eihän tääl oo mitään muuta, ku just ne ihmiset, jotka vois antaa sitä palautetta periaatteessa, minkä takia sitten täällä tarvis olla.”*

#### **Parannusehdotuksia harjoittelun järjestämiseen:**

Susanna (haastattelu 26.3.97) tuo esille sen, että hänellä ”ei oo käsitystä niinku opettajayhteisöstä sinänsä. Siel ois ehkä pitäny enemmän olla niinkun ... tavallaan harjottelujenkin yhteydessä. Eihän me olla kuitenkaan siinä opettajayhteisössä, me ollaan vaan harjottelijoina niinkun tavallaan omassa yhteisössämme.” Harjoittelukoulun käytänteissä on toivomisen varaa kollegiaalisuuden kehittymisen suhteen.

Antin mielestä (haastattelu 8.4.97) päättöharjoittelussa olisi voinut olla hyvä ”kokeilla sitten vähän eri luokka-asteilla ... ois samaa päättöharjottelua vaikka puolet ja puolet”. Hänen kohdallaan tilanne oli se, että harjoitteluluokat olivat olleet koko koulutuksen ajan lähes aina alkuopetuksen luokkia. Tämä olisi ollut korjattavissa tehokkaammalla opiskelijan polkujen seurannalla ja huomioimisella opiskelijoiden harjoitteluiden suunnittelussa.

#### **Normaalikoulua opiskeluympäristönä** arvioitiin seuraavasti:

Joillekin opiskelijoille jää kokemus, että ”läheskään aina OKL:n opettajat ja normaalikoulun opettajat ei istu samassa pöydässä”. Opiskelija kokee olevansa puun ja kuoren välissä, ”kun mennään tonne puolelle [normaalikoulu], niin saattaa olla kommentit sellaset, että no sehän on OKL:n opettaja ... ei se o tehny tuntia koskaan”. (Jussi, haastattelu 5.11.96). Samanlaista ristiriitaisuutta esiintyi myös lastentarhanopettajakoulutuksen ja harjoittelupäiväkotien välillä (Karila 1997, 75-79). Myöskään ei normaalikouluharjoittelussa Jussin mielestä hahmotu opetustyön kokonaisuus, koska tunnit on siroteltu sinne tänne eikä opettajainhuoneeseenkaan ollut asiaa (ks. edellä myös Susanna).

Harjoittelukoulun rooli asiantuntijaorganisaationa ja ammatillisen kehittymisen ja uuden oppimisen paikkana jää harjoitteluun liittyvien affektien ja ennakko-odotusten varjoon. ”Päättö oli kyllä paras mun näistä normiksen harjotteluista, mutta jotenki se tuntu silti paljo ahdistavammalta ympäristöltä harjotella” (Susanna, haastattelu 26.3.97). Kysyttäessä, minkä takia, Susanna vastasi: ”Tai siis jotenkin mä koen, että mul ei o niin vapaat kädet toteuttaa just sitä, mitä mä haluan ... Että kentäkoulussa se opettaja anto aivan, joo, että ... ihan kuinka sä haluat ja yhdessä voitiin jutella, että mitä ne on tehny ja muuta. Tottakai sen voi tehdä täälläkin, mut jotenkin musta silti tuntuu, että mul on paljo sidotummat kädet. Että vaikka sitä ei arvosteltu, et saati, jos se ois arvosteltu, niin mä oisin ollu varmaan aivan niinkun ... kahlehdittu, että

*must ois tuntunu, et ... jotenki tuntuu ahdistavammalta toi ympäristö ... mut tää oli paljo vapaampi kun mikään muu mun normiksen harjottelu. Että tavallaan mä en ottanu siitä enää semmosta painetta, et apua, nyt mun tarvii tehdä tätä ja tätä ja tätä, vaan siis ... mä enemmän pääsin jo siihen realistisempaan suuntaan, että okei, mä teen sen, minkä mä koen tarpeelliseksi ja se saa riittää ... Että mä en niinku enää tosiaankaan antanu itteni ottaa sitä taakkaa itelleni, että tää nyt on jotain kauheen erikoista ja ihmeellistä, vaan se oli yks harjottelu ja ... anto taas lisää.” Kiviniemen (1997) mainitsema teatraalisten harhautusten tulkintakehys ei tässä tutkimuksessa välttämättä useinkaan näyttäytynyt, mutta ehkä kuitenkin esityksen ja näytteillepanon tulkintakehys hyvin suunniteltujen ja harjoiteltujen opetusesitysten toteuttamisineen.*

## **b) Harjoittelu ns. kenttäkoulussa**

Vaikka harjoittelua harjoittelukoulussa kritisoidaan, ei kenttäharjoittelu silti saa varauksetonta kannatusta: *”Koska vaik meilkii on ollu kentäl harjotuksii ... harjottelui, ni ei se kentän opettaja ... siis normaali opettajan palaute ... ei se o kovin kaksista. Monesti jopa tehty niin, että mä oon sijaisena sielä, ja sit vaa pannaan papereihin, et on annettu ohjausta. Et ne saa pitää pakollisii lomii. Tai jopa ne kirjottaa raportit puolesta, et jos sä pidät oppitunnit, mä kirjoitan raportit sulle. Että se kenttäkoulujen käyttäminen ei aja välttämättä sitä tarkotusta, mitä lukee opsissa.”* (Antero, haastattelu 5.12.96)

Juhani (haastattelu 25.3.97) totesi oman päättöharjoittelunsa jälkeen, että *”jos mä saisin päättää, ni mä tekisin päättöharjoittelun kentällä ... kokonaisina viikkoina jonkun ohjaavan ulkopuolisen opettajan mukana”*. Perusteluja kysyttäessä hän totesi, että *”se on ehkä enemmän kiinni tosielämässä”*. (vrt. myös Niemi 1995 ja Kiviniemi 2000, 68.)

## **7. Koulutodellisuus ja opettajankoulutus**

Jussille (haastattelu 8.4.97) näyttäytyi koulu ja *”se tilanne ja se elämä niinku vähän toiselle lailla”* hänen aloitettuaan työt koulussa opintojen jälkeen. Esimerkiksi *”kukaan harjoittelukoulun opettajista ei sanonu minkään harjoittelun aikana, että tu tonne opettajanhuoneeseen tämän välitunnin ajaks. Se oli aivan uus maailma mennä johonkin opettajahuoneeseen. Et mitä mä niinku täällä teen! Ku että kattoo jotain moottoritien vartta [luokan ikkunasta harjoittelukoululla], että alkais jotain tunteja, että pääsis täältä taas jatkamaan. Et niinku muut kiireet odottaa. Että sillä tavalla ... niinku semmosta... kovin pinnalliselta se niinku tuntu ... näin jälkikäteen.”* Karilan (1997) tutkimuksessa lastentarhanopettajakoulutuksesta tulee kautta linjan esille se, että koulutuksen sanoman ja päiväkotitodellisuuden välillä vallitsee opiskelijoitten kokemuksista välittyvä ristiriita. Näin näyttää olevan myös luokanopettajakoulutuksessa. Tiiviimpi vuorovaikutus todellisen työelämän kanssa auttaisi asiaa.

## **8. Kokemukset itsessä tapahtuneesta kehityksestä koulutuksen aikana**

Pasi kokee (haastattelu 15.11.96) oppineensa ottamaan tosissaan ja vakavoituneensa opiskelun myötä ja tarkentaa: *” ... mä aloin miettimään, et minkä takia sitä opiskelee ja tota että on alkanu niinkun tajuaan sen, että niinkun itteensä varten tässä niinkun mennään ja siis sillain selkeemmin, et tavallaan niinku joka ainoosta*

*jaksosta, joka ainoastaan jutusta on niinku yrittänyt löytää sen ... sen niinku mitä tästä itte saa ja tällai."*

Ammatillista kasvuaan ja opettajuutensa kehittymistä pohtiessaan Tapani (haastattelu 6.5.96) kertoo samansuuntaisesti, että *"vaik on ollu suhteellisen pitkii kahen vuoden sijaisuuksii, niin tota semmonen tietty päämäärä on puuttunu"*. Hän kokee olevansa varmemmalla pohjalla koulutuksen takia ja *"semmonen kokonaiskuva on selkiintyny aika tavalla siitä"*.

Näkemyksensä avartumista ja syvenemistä kuvaa Kristiina seuraavasti: *"Niin moni opettaja on mulle ... ja mikä on mulle itelle niinku tärkein, missä mä oon kasvanu täällä ja kokenu, että ... et mä oon niinku huomannu siinä tosiaanki sellasen konkreett... konkreettisen muutoksen mun ajattelussa niinku tähän oppilaaseen. Ja sit tällaset työtavat yleensäkin, et ne on justinsa niinku oppilaskeskeisiä ja kaikkia uusia menetelmiä, mitä niinku niihin, niinku opettajat ottaa kiinni ja niitä yrittää ajaa että ... must se on hyvä."* (Kristiina, haastattelu 10.5.95.)

Ammatillisesta kehittymisestään ja omasta ja muiden osuudesta siihen Laura (haastattelu 17.5.95) toteaa: *"Siihen vaikuttaa sitten ihan kaikki, kaikki mitä tapahtuu ja enemmän, kaikkein eniten ehkä oma korvien väli. Silleen, että mitä ajattelee asioista ja mitä niinku huomaa ja mitä johtopäätöksiä niistä tekee. Tietysti sitten kaikki ihmiset, joitten kanssa nyt yleensä on läheisemmissä tekemisissä. Niinku mitä heistä saa irti. Siis persoonallisuudestaan on varmaan ihan hirveesti kiinni sekini, mitä tästä koulutuksesta saa, uskoisin."* Laura ymmärtää myös oman aktiivisuuden merkityksen.

Juhani (haastattelu 19.5.95) analysoi koulutuksen vaikutuksia itsessään: *"Kyllä siihen on iso ero, mitä mä olin kolme vuotta sitten ala-asteella töissä, ja mitä nyt on, jos mä menisin opettamaan. Ehkä mä näkisinkin ne lapset sieltä kauheen väkijoukon seasta sitten niinku erillään. Aikasemmin ne oli vaan silleen: siinä meni nyt yks luokka."* Pedagoginen havaintokyky on kehittynyt, samoin kyky analysoida työtilanteita. Varmuus ja rohkeus tietämisen ja osaamisen kehittymisen myötä auttavat asettamaan uusia kehittymisen tavoitteita.

*"Sitä varmuutta on tullu lisää, itsevarmuutta ja kykyä nähdä itsessäni niinkun hyviä ja huonoja puolia, ja rohkeutta ottaa niinku asioista kiinni. Ja rohkeutta mennä niinkun, hankkia ehkä sellasia harrastuksia ja muuta, et on niinku. Ehkä sitä oli aikasemmin niinkun kauheen arka ja ajatteli, että se on hyvä, että minusta tulee opettaja, minä menen pienelle kyläkoululle opettajaksi. Ja minä olen koululla kolmekymmentä vuotta. Mutta nyt ehkä ajattelee, että no joo, että kun sinne tulee niitä kursseja ja kaikkea, niin kai minä menen sitten jokaiselle kurssille ja minä kehitän itseäni. Ja pyrin niinku eteenpäin. Ettei se oo ... ehkä niinkun haluaa asettaa niinku elämälleen erilailla tavoitteita, mitä siinä vaiheessa. Ja enää ei niinku hyväksykään sitä helppoo ratkaisua, vaan haluaa niinkun löytää jotakin muuta."* (Erika, haastattelu 11.5.95.) Erikalla itsetuntemus on lisääntynyt, ja halu kehittyä ja ottaa vastaan haasteita on sisäistynyt osaksi minuutta.

Kysymykseen, mikä ammatilliseen kehittymiseen opinnoissa on vaikuttanut, Erika (haastattelu 11.5.95) vastasi: *"No se, en mä tarkasti tiedä, mutta ehkä yks ainaki on semmonen, että on ottanu vastuuta itsestään ja siitä oppimisesta. Harjottelussa on*

*nähny sen niinku tulevan työn ja nähny sen, että mikä siellä tulee olemaan se vastuu niistä oppilaista. Ja sitten se opetus, mitä me on saatu tutkivasta otteesta opetukseen ja itsensä kehittämistä. Ja sitten se ympäristö, missä on niinku ollu ja nähny niitä ihmisiä, jotka on ympärillä koko ajan, niin ne on ehkä vieny eteenpäin myöskin.”* Oppimisen ottaminen omaan haltuun tuo mukanaan vastuuntunteen. Myös mallioppiminen toimii osana oppimista.

Tapani (haastattelu 6.5.96) olisi kaivannut sitä, *”et joku ulkopuolinen kertois mulle ne vahvat alueet, missä mä tosiaan olen vahva hänen mielestään”*. Tapanin kohdalla varmasti asiantunteva ohjaus ja palaute olisi ollut paikallaan. Pauliina (haastattelu 3.5.96) odotti opiskelulta *”että tulis sellasta ... ihan semmosta jotain ... vaikka sanotaan, että enään ei olla ammattikoulussa, vaan kasvatetaan ajattelevia opettajia, mut kyllä mun mielest jollain tavalla tarvii saada myös sellasta käytännön konkreettista, mistä voi lähtee liikkeelle.”* Hän monen muun koulusta suoraan tulleen lailla *”tarvii jotain kosketusta siihen konkretiaan”* voidakseen pohtia taustafilosofiaa ja ollakseen *”ajatteleva yksilö”*.

Pauliina (haastattelu 8.4.97) kuvaa tuntojaan opiskelun loppuvaiheessa: *”Kyllä varmaan parasta aikaa on ollu justiin tää, että kun saat niitä muutamia asioita, jotka sua on kiinnostanu, sä oot päässy syventelemään ... ja on tullu semmonen ... aito kiinnostus ... että sul oli ihan oikeesti aikaa perehtyä graduun ja sul oli ihan oikeesti aikaa johonkin ympäristökasvatuksen juttuihin ... ehkä siinä sitten sen kahen viimesen vuoden aikana on päässy myös kypsyttelämään kaikkee sitä sekametelisoppaa, mikä on ollu siel ekana”*. Kokonaiskuva opinnoista ja niiden merkityksestä syntyy ilmeisesti vasta silloin, kun ne ovat loppusuoralla. Antti kuvaa asiaa hyvin osuvasti. Kun häneltä kysyttiin, miten hän on opettajaksi kehittymisessään edistynyt, hän vastasi: *”Niin, se on tietysti tämmönen ... jos vertais vaikka johonkin ulkomaanmatkaan ... et sitä ei oo vielä ihan loppuun asti tehty ... niinkun ulkomaanmatkakin ... niin jälkeenpäinhän se rakentuu ... et mitäs kaikkee siellä olikaan. Ja tavallaan tää matka on kesken ja suunta tuntuu ihan hyvältä. Ehkä nyt semmonen suuri muutos ja uudistus omassa elämässä on sitten tää, että kuitenkin myöhemmällä iällä vähän eri alan työstä lähteny tälle opettajan alalle ja koko aika vaan tuntuu, et päivä päivältä ollaan lähempänä sitä niinkun varsinaista työuraa ja opettajan ammattia. Saa nähdä vielä, että löytääkö itsensä opettajana, vai jostakin toisesta tehtävästä.”* Anttia tuntuu osittain myös hallinnollinen ura kiinnostavan tutkimustyön kautta luotujen kontaktien ja oman aikaisemman kaupallisen koulutuksen innoittamana.

Susanna (haastattelu 9.10.96) kokee saaneensa opettajankoulutuksesta *”jonkin verran”* tukea ammatilliseen kehittymiseensä, *”mutta enemmän se on omasta ittestä lähtösin”*. Koulutus on *”vaan se taustatieto, minkä varassa sä sitte rupeet kehittämään sitä omaa tietoa ja tiedostustas”*. Hän jatkoi, että *”tietysti se pohja tukee sitä kehitystä, koska jos mä en ois ikinä saanu sitä tietoo, niin ei must ois kehittyny sellasta opettajaa, mikä nyt. Et jos mä oisin vaan menny suoraan luokkaan ja ruvennut opettamaan, niin tavallaan mulla ois ollu heikommat lähtökohdat ja mä oisin saattanu enemmän pettyä, enemmän niinku antaa itelle tämmösiä ... tulla tämmösiä tuskastumisen kohtauksia ja muita, mutta nyt se, että mul on jotakin tietoa, mä tiedän, et tämmösiä aikoja tulee ja että niinkun mulla on sitte taas keinoja johonkin muuhun koittamiseen, että mä en välttämättä sitoudu niin pahasti sitte yhteen asiaan tai niinku ota sitä kauheen henkilökohtasesti, jos joku ei onnistu.”*

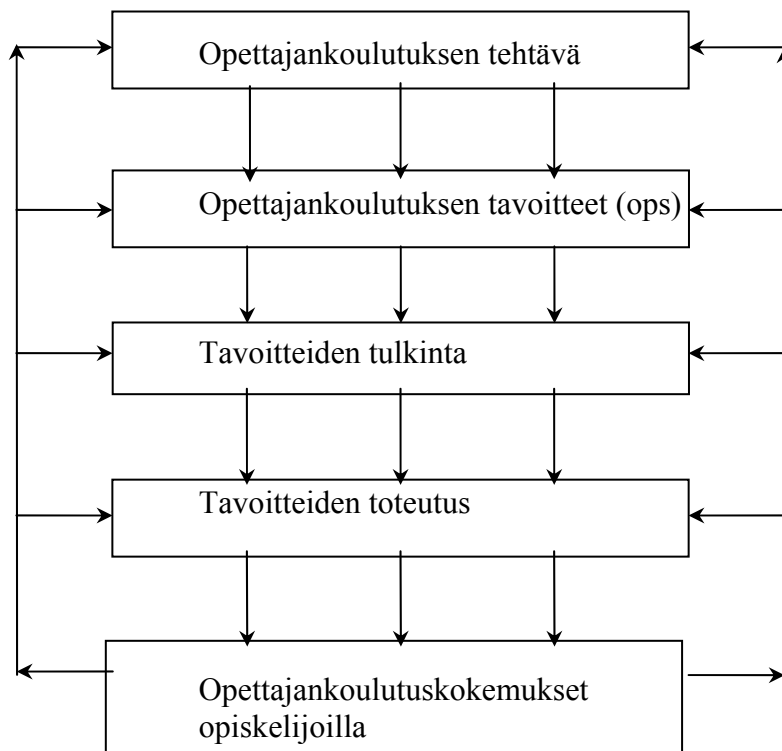
Koulutus ikään kuin luo perspektiiviä opettajan työhön ja auttaa suhteuttamaan tapahtumia toisiinsa ja antaa erilaisia vaihtoehtoja ja keinoja tilanteista selviämiseen.

## **YHTEENVETO**

Opiskelijoiden kokemukset koulutuksestaan olivat pääosin hyvin positiivisia. Harjoittelusta tosin välittyi myös ahdistavia ja turhauttaviakin kokemuksia. Ohjaus ei aina muodostakaan sitä henkistä turvaverkkoa, jota opiskelija odottaa ja toivoo, vaan se muodostuu uhkaksi jopa hänen identiteetilleen (ks. myös Murray-Harvey ym. 2000 ja opettajaopiskelijoiden stressikokemukset). Laitoksen hyvä ilmapiiri sai kiitosta monelta opiskelijalta (ks. myös Silkelä 1999, 88-90, 155), samoin harjoittelukokemukset yleensä. Vertaisryhmän kokivat kaikki itselleen merkitykselliseksi. Myös Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemukset olivat samanlaisia (Sikkelä 1999, 88). Koulutuksessa negatiivisina pidetyt asiat olivat hyvin paljon samansuuntaisia kuin Ahon (1998, 99) saamat tutkimustulokset Turun muutosagenttikoulutuksesta. Turkulaiset valittivat joidenkin yksittäisten aineiden opetuksen tasoa, sanoman ja toteutuksen vastaamattomuutta, opintojen pirstaleisuutta, pinnallisuutta ja joustamattomuutta. Nämä kaikki piirteet tulivat negatiivisina kokemuksina tässäkin tutkimuksessa esille.

Sikkelän (1999, 145) mukaan suurin osa luokanopettajaopintojen aikana tapahtuneista merkittävistä oppimiskokemuksista liittyi opetusharjoitteluihin. Useat opiskelijat pitivät opetusharjoitteluja opettajankoulutuksen tärkeimpinä ja mielekkäimpinä opintojaksoina. Muita merkittäviä oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi musiikin perusopinnot, joidenkin aineiden perusopinnot, graduntekoprosessi, hyvä opiskeluilmapiiri, kasvatustieteen opinnot ja pienryhmätoiminta sekä opiskelutyölin muuttuminen. Tässä tutkimuksessa merkittävään asemaan nousi myös opiskelijan oma tahto ja halu kehittyä. Tämä havainto antaa viitteitä identiteetin rakentumisesta ja opiskelijan itsehallintataitojen kehittymisestä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esitän yleisesti ja pelkistetysti, miten opettajankoulutusprosessi etenee. Aktuaalinen toiminta on aina tulkintaa asetetuista tavoitteista. Myös opettajankouluttaja opettaa persoonallaan. Opettajankoulutuskokemukset ovat erilaisia eri yksilöillä samanlaisesta opetuksesta huolimatta. Habermasin (1992) termin systeemi ja elämismaailma muodostuvat väistämättä erilaisiksi, mutta systeemin toimintaan tulisi silti kiinnittää huomiota.



**Kuvio 5. Opettajankoulutuskokemukset opettajankoulutuksen tavoitteiden toteutumisenä.**

Opettajankoulutuksen tehtävä määritellään lakisääteisesti yleisellä tasolla. Opettajankoulutuksen tavoitteet ovat jossakin määrin valtakunnallisia, mutta paikallisia variaatioita tavoitteista kuitenkin on suuri osa. Opettajankouluttajat tulkitsevat tavoitteita ja toteuttavat opetusta oman näkemyksensä ja tulkintansa mukaan (vrt. esim. aiemmin esitetyt Tampereen yliopiston luokanopettajatutkinnon suoritusvaatimukset). Opiskelijoiden opettajankoulutuskokemukset ovat myös henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Kuvio esittää ideaalimallin siitä, että palautejärjestelmä toimisi jokaisella tasolla koulutusta kehittävästi. Opiskelijoiden opettajankoulutuskokemukset ovat tässä mallissa merkittävällä sijalla, koska niiden kautta voidaan koulutuksen onnistumista mitata (esim. Raivola 2000, 183). Mallista puuttuu vielä koulutuksen työelämään sovellettavuus, jota ei tässä tutkimuksessa tutkittu, mutta josta olisi tärkeä saada palautetta opettajankoulutusta kehitettäessä. Kuvioon voisi lisätä vielä yhden palkin, joka kuvaisi koulutuksen työelämärelevanssia.

Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää, että siellä voisi toteutua dialogisuus ja aito toisen kohtaaminen todellisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Zeichner ja Tabachnick, 1991). Habermasin (1992) esittämän kommunikatiivisen toiminnan kautta olisi mahdollista kehittyä niin opettajankoulutuksen systemien kuin elämissä maailman. Aarnion (1999) dialogia tarkastelleen väitöskirjatutkimuksen mukaan vuorovaikutusyhteiskunta saa silti vielä odottaa toteutumistaan, koska monologisen kommunikaation väistyminen vie aikansa. Koulutus- ja työympäristöissä tavoiteltava oppiminen (jakaminen ja ymmärryksen lisääminen) ei näyttänyt ainakaan opettajaopiskelijoiden (n=35 eri ammattialojen opettajaksi opiskelevaa) tieto- ja

viestintäteknisessä ympäristössä kehittyneen toivotulla tavalla. Mm. kognitiivinen eläytyminen ei toteutunut kovin hyvin ja reflektiivisen keskustelun ylläpitäminen oli kaikkein vaikeinta. Kehittymisen ongelma lieneekin todellisuudessa vuorovaikutuksen ongelma.

Lopuksi kokoan yhteen vastauksista ja opiskelijoiden kokemuksia opettajakoulutuksen heikkouksista ja vahvuuksista (taulukko 5), joilla on merkitystä heidän kannaltaan ammatillisen identiteetinkin kehittämisessä.

**Taulukko 5. Luokanopettajakoulutuksen toteutuksen vahvuudet ja heikkoudet opiskelijoiden kokemana.**

<b>Opettajankoulutuksen vahvuudet opiskelijoiden kokemana</b> (ammatillisen identiteetin kehittämistä tukevia tekijöitä)	<b>Opettajankoulutuksen heikkoudet opiskelijoiden kokemana</b> (ammatillisen identiteetin kehittämistä haittaavia tekijöitä)
1. Hyvä ilmapiiri opettajien ja opiskelijoiden välillä 2. Harjoittelukokemukset 3. Mielekäs tutkimustyö ja tutkimustyön ohjanta 4. Erikoistumisaineiden opiskelu (sivuaaineet) 5. Opiskelijoiden hyvät keskinäiset suhteet	1. Valinnaisuuden puuttuminen 2. Alhainen vaatimustaso koulutusohjelmassa 3. Opetusharjoittelun ohjannan autoritaarisuus 4. Koulutuksen vieraus koulutyön todellisuudelle 5. Palautejärjestelmien puuttuminen opintosuorituksissa 6. Koetut puutteet oman opettajan työn perusosaamisessa 7. Koulumaisuus opiskelussa 8. Henkilökohtaisen tuen puute tai vähyys opettajaksi kehittämisessä 9. Lapsen näkökulman vähäisyys koulutuksessa

Tämä tutkimus antaa opiskelijoiden kokemuksen tasolla käytännön esimerkkejä yhden oppilaitoksen toiminnan pulmakohdista, mutta myös vahvuuksista ja onnistuneista ratkaisuista. Tulokset on esitelty melko laajasti, koska käytettävissä oli koulutuksen eri tekijöihin kohdistunut kvalitatiivinen arviointiaineisto. Opiskelijan äänen on haluttu antaa kuulua mahdollisimman autenttisena ja suodattamattomana.



### **7.3 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin ulottuvuuksia koulutuksen päättyessä**

**Tutkimusongelma 3:** Mille ulottuvuuksille luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu?

**Ammatillisen identiteetin ulottuvuudet** luokiteltiin koko aineiston pohjalta (esseet, haastattelut, portfolioit) tehdyn analyysin mukaan seuraavasti:

#### **I Omat ominaisuudet**

1. Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta

#### **II Opettajan profession sisältö ja ulottuvuudet**

2. Tehtävä- ja toiminta-alue
3. Toimintatapa ja roolit
4. Valta-asema
5. Vastuu: mistä? kenelle?
6. Ammatin ulkoinen kuva
7. Ammatillinen kehityshistoria
8. Ammatilliset tulevaisuuden näköalat

Luokittelu syntyi vähitellen aineistoa useaan kertaan tutkiessa ja lukiessa. Tutkija oli itse itselleen asettanut kysymyksen, mitkä ovat ammatillisen identiteetin ulottuvuudet tämän aineiston pohjalta. Alitajuisesti luokittelun syntyyn on varmasti vaikuttanut myös teoria-aineistoon perehtyminen ja identiteetti-käsitteen selvittely. Ammatillinen identiteetti on kokemusta itsestä, mutta se on myös kokemus ammatissa toimimisesta. Tekstissä on vahvennettu ne käsitteet tai ilmiöt, jotka kuvaavat kyseisen ulottuvuuden eri puolia. Seuraavassa pyritään havainnollistamaan tehtyä luokitusta opiskelijoiden lausumien avulla. Samalla kuvataan esimerkein sitä, mitä kukin luokka pitää sisällään.

#### **I Omat ominaisuudet**

##### **1. Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta**

**Oma osaaminen** on ammatillisen identiteetin peruspilareita: *”Mitkä ovat vahvuuteni? Yritän suhtautua lapsiin kuin ystäviini. Kohtelen heitä kuin toivoisin heidän kohtelevan minua. Empaattisuus on avainsanani, siihen pyrin. Luokassa on niin monta erilaista persoonaa ja kaikkien kanssa on vain yritettävä tulla toimeen. Opettajallakin on kuitenkin rajansa. Aina ei voi ymmärtää ja joustaa, aina ei voi olla hyvä. Opettaja on ihminen ja luokan asioita ei voi kaikkia ottaa harteilleen. Minä ehkä liikaa mietin ja pohdin, en osaa antaa asioiden olla. On niin paljon mille en vain kerta kaikkiaan voi mitään.”* (044, N) Myös oman osaamisen rajat on hyvä tuntea, samoin vaikuttamisen mahdollisuudet tai mahdottomuus.

Tietty **itsenäisyys** liittyy myös osaamiseen ja työn hallinnan tunteeseen: *”On ollut erityisen helpottavaa huomata, että enää en tarvitse muita ihmisiä sanomaan, mitä teen väärin tai mikä menee hyvin. Osaan todeta sen yleensä itekin. Olen oppinut pohtimaan ja puntaroimaan eri asioita. Enää ei ole kyse siitä, teenkö oikein vai*

väärin. Nyt on kyse siitä, miksi asiat menevät niin kuin ne menevät. Seison jo omien käsitysteni takana tiedostaen sen, että kasvatukseen liittyvissä asioissa ei ole mitään ehdotonta totuutta, kuitenkin alituinen pohtiminen ja kyseenalaistaminen on tärkeää. Se on elinehto sille, että opettajantyötä jaksaa tehdä. Aina pitää olla valmis omaksumaan uutta ja täytyy olla utelias kaikelle uudelle. Opettajan työ on jatkuvaa kehittämistä ja kehittymistä, niin kuin moni muukin ammatti. Tätä sisäistä yrittäjyyttä opettajakin tarvitsee jaksessaan toimia ammatissaan.” (029, N) Hyvin monelle opiskelijalle tuntuu sisäistyneen edellä kuvatun kaltainen dynaaminen opettajuus omaksi ihanteeksi.

**Sitoutuminen ja mukana eläminen** on myös yksi osaamisen alue: ”Yksi vahvimmista puolistani on myös se, että osaan eläytyä pitämiini tunteihin. Tätä kautta myös oppilaat yleensä innostuvat asiasta kuin asiasta ja silloin tunnilla on hauskaa.” (071, M) Sitoutunut opettaja myös viihtyy työssään. Sitoutuminen oli ennako-oletuksena jo tutkimusta jäsentävässä mallissa 1.

Susanna (haastattelu 9.10.96) kuvaa kolmannen vuosikurssin syksyllä omia **didaktisia taitojaan** ja omaa osaamistaan opettajana: ”Ehkä ne on niinku tällai spesifioitunu enemmän. Mä oon löytäny omia tekniikoita ja se, mikä on mulle sopivin ja se, että mä niinku enemmän ite haen sitä tietoa, että niinku mä haen sen didaktisen tiedon itse, että mulle ei tarjoilla sitä enää valmiina, vaan mä saatan niinkun kysellä toisilta, että ai sul on tämmöstä materiaalia, että saanko mäkin. Että niiku tavallaan ajattelee jo sitä myöhempää aikaa, että mikä on mulle itelle parasta ja mikä ... mitä mä silloin ehkä tarvitsisin. Että nimenomaan tämmöset materiaalin haku ja tämmöset niinkun oman tiedon kasvattaminen on tullu tärkeemmäks. Semmoset niinkun ... nimenomaan se, että ite hakee ja just se, että on ... on löytäny ne omansa paremmin. Että mä en välttämättä lähde enää kokeilemaan jotakin tekniikkaa, mitä mä oon ehkä kokeillu aikasemmin, mutta huomannu, että se ei välttämättä toimi mun luokassani tai mun niinku ryhmän kanssa, että se ei o niinku semmonen, minkä mä koen omaks työmenetelmäks. Vaikka sitä joskus saattaa kokeilla, niin en välttämättä aina käytä.” Valikoivuus ja arviointikyky kehittyvät. Omat kokemukset hienosäätävät itselle luontaisinta toimintaa opettajana.

Osaamiseen liittyy myös **uuden oppiminen**: ”Tällä hetkellä tunnen olevani valmis ottamaan vastaan sen vastuun, joka omassa luokassa on. Minulla on hallussani perustiedot ja taidot, joita koen pystyväni käyttämään hyväksi omassa työssäni. Kuitenkin koen, että vain kokemuksen karttuessa pystyn vähitellen käyttämään hyväkseni kaikkea sitä tieto- ja taitomäärää, jonka nyt olen saanut käyttööni. Vielä monet asiat uinuvat minussa ja pääsevät esille luultavasti vasta muutamien opettajavuosien jälkeen. Olen saavuttanut ensimmäisen portaan opettajan työssä, mutta edessäni on vielä monia raskaita, mutta mielenkiintoisia portaita kavuttavana. Sitä paitsi luulen, että vuosien myötä käsitykset itsestäni opettajana ja hyvästä opettajasta yleensä vaihtuvat moneen kertaan.” (Susanna, päättöharjoitteluportfolio.) Käsitykset monipuolistuvat ja suhteellistuvat. Tietovaranto kertyy, mutta vain osa siitä on aktiivisessa käytössä.

Laura (haastattelu 17.5.95) ei halua puhua pelkästään ammatillisesta kasvusta, vaan ”oman itten kasvusta. Koska yks puolihan sua on se ammatti, eikä niin, että on se ammatti ja sitten oon minä erikseen. Niin jotenkin tuntuu, että se [oma kasvaminen] ois se, mihin itte haluais pyrkiä.” Tarkennusta kysyttäessä Laura täsmensi: ”Niin, on

se sitä, toimii omana ittenään siinä ammatissa, että pyrkii kasvattaaan itteensä siinä niin, että käy siihen ammattiin myöskin. Niin no, sitäkin, että toteuttaa itteensä sen kautta. Tai sanotaan, että ei ehkä toteuta itteensä vaan toteutuu itse ehkä ennemmin.” Hän ottaa asiaan hyvin eettisen näkökulman ja täsmensi vielä: ”Se on enemmänkin sellasta, en mä kato, että on tavallaan oikein mennä toteuttamaan itteensä jossain ammatissa. Koska silloin siinä on niinku itte se tavallaan, että minä toteutan tässä itseäni ja te muut olette se kohde. Jotenkin mulla on siitä semmonen näkemys. Mut se taas, jos itse toteutuu, niin siinä on taas se, että se on se oikeampi näkökulma kyllä.” Laura ikään kuin ensiksi antaa itsensä ammatin harjoittamisen palvelukseen ja toissijaisesti kokee siitä mielihyvää.

Osaamiseen liittyy myös **tieto siitä, mitä ei osaa**: ”Koulutuksemme on tarjonnut hyvät valmiudet useimpien oppiaineiden ainedidaktiseen puoleen, ainoastaan äidinkielessä koen itseni todella epävarmaksi. Sen sijaan psykologiaan ja kasvatuskysymyksiin tässä koulutuksessa on paneuduttu aivan liian vähän.” (035, N) Toinen opiskelija toteaa: ”Omalla kohdallani koen ns. suurten linjojen olevan kunnossa ja heikkouteni liittyvän lähinnä aineenhallintaan ja ainedidaktiikkaan. Nämä ovat kuitenkin seikkoja, jotka on helposti korjattavissa. Lisäksi kaipaisin vahvistusta kodin ja koulun välisen yhteistyön järjestämisessä. Tekemällä oppii, eli käytännön työ tulee toimimaan parhaana kouluna monessakin mielessä. Haluaisin myös kehittää itseäni ihmistuntijana, sillä opintoihimme kuului yllättävän vähän tämän alueen opintoja. Olisin kuvitellut, että esim. psykologiaa olisi ollut enemmän.” (009, N) Puutealueiden tiedostaminen joko ahdistaa tai suuntaa toimintaa niiden poistamiseen.

Osaaminen on myös **prosessien hallintaa**: ”Mitä pidemmälle opinnoissani ehdin, sitä vakuuttuneempi olen taitojeni riittämättömyydestä. Vahvuuksiani on selkeästi organisointikyky ja oppimistilanteiden järjestely. Puutteina voisi mainita tavoitteiden asettelut ja lasten taitotason määrittäminen. On vaikea sanoa, mikä toimii ja mikä ei. Muiden kertomana olen sitten kuullut, että vahvuuksiani olisi yksilöllinen ote lapsiin ja isällinen suhtautuminen. Otan siis lapsiin ihan hyvän kontaktin tietämättäni. Itse en ehkä olisi tuollaista itsestäni löytänyt, mutta kiitos ryhmäohjausten, tiedän itsestäni tällaistakin ja osaan tulevaisuudessa sitäkin tarkkailla ja analysoida.” (027, M) Prosessien ohjailu voi tapahtua myös tiedostamatta.

Osaamisen avulla voi **kompensoida puutteitaan**: ”Opettajana en varmaankaan ole mikään 'suuri persoona', joka pelkän karisman turvin selviytyy kaikesta ja josta jälkipolvetkin vielä kertovat tarinoita. Vahvuudekseni katson enemmänkin sen, että olen innostunut tästä työstä, haluan toimia lasten kanssa. Olen myös ahkera ja valmis näkemään vaivaa sekä ottamaan selvää asioista, jotta onnistuisin mahdollisimman hyvin.” (068, N) Puutteita voi kompensoida omalla innostuksellaan sekä ahkeruudella ja vaivannäöllä.

Opiskelijoiden esittämissä opettajan oman osaamisen kokemuksissa korostuivat taidot ja aineenhallinta, mutta myös erilaisten prosessien hallinta sekä valmius muuttua ja oppia uutta. Lisäksi opettajalle muodostuu käsitys siitä, miten täydentää osaamistaan, tai millä tavoin kompensoi ammatissa vaadittavaa taitoa. Osaaminen liittyy myös tahtoelämään ja kykyyn sitoutua ja elää aidosti eteen sattuvia tilanteita. Tietty itsenäisyys ja kyky ottaa vastuuta ovat myös omaa osaamista ja halua sitä myös

käyttää. Yksi ammatillisen identiteetin puoli on kokemus itsehallinnasta työtehtävien suorittamisessa.

## II Opettajan profession sisältöjä ja ulottuvuuksia

Opettajan profession sisällön kokemukset edustavat niitä ulottuvuuksia, jotka täsmentävät, rajaavat ja erottavat ammatin muista. Yksilö ikään kuin identifioituu näihin alueisiin ja toimii tietyllä ulottuvuudella persoonallisesti määrittämällään tavalla.

### 2. Tehtävä- ja toiminta-alue

Opettajan perustehtävä on **opettaa sekä organisoida oppimista**: ”*Opettajana koen tehtäväkseni auttaa oppilaita oppimaan. En viihdy luokan edessä 'esitelmää' pitämässä. Sen sijaan työllistän mielelläni oppilaat ja kiertelen sitten ohjaamassa ja neuvomassa apua tarvitsevia. Opettajana minun tehtäväni on pyrkiä takaamaan oppilaille mahdollisimman edulliset oppimisolosuhteet. Tähän kuuluu oppimista edistävien oppimistehtävien suunnittelu ja työrauhan edistäminen sekä tarvittavan virike- ja oppimateriaalin hankkiminen oppilaiden saataville. Tehtäväni on myös pitää huolta, että opetussuunnitelma toteutuu koulussa.*” (035, N) Organisointi koskee sekä päivittäistä paikallista tapahtumista että pitkän tähtäimen toimintaa.

Toiseksi opettajan tehtävä on eri keinoin **kasvattaa**: ”*Perustan oman kasvatusajatteluni ihmisenä olemisen positiivisiin näkökohtiin, elämäniloon ja hyvään oloon. Ihmisiä on autettava tulemaan toimeen paremmin itsensä ja toisten ihmisten kanssa. Se tarkoittaa käytännössä kykyä solmia lämpimiä suhteita toisiin ihmisiin ja huomaamaan toisten tunteita ja toimimaan niiden pohjalta. Mielestäni ohje 'kohtele muita samoin kuin haluat heidän kohtelevan sinua' pätee tässä kohtaa erinomaisen hyvin. Tätä olen yrittänyt noudattaa kaikessa omassa toiminnassani. Yritän nähdä ihmisissä aina hyvän puolen. Uskon, että tällä tavoin me kaikki ihmiset voimme parantaa jokapäiväisen elämän laatua, rikastua ja rikastaa elämää yleensä kokonaisvaltaisesti. Mielestäni koulun pitäisi olla kokonaisvaltainen oppimispaiikka kaikille, jossa on kognitiivisia ulottuvuuksia ja affektiivisiä ulottuvuuksia. Toisaalta ajattelua, muistamista, tietoa ja taas toisaalta tunne-elämän kehittämistä. Opettajana minun tehtävänä on luoda olosuhteita oppilaille, joissa oppiminen on tehokkainta. Jokainen oppilas omaa potentiaalia, joiden huomioiminen ja ohjaaminen kehittymään on minun tehtäväni opettajana. Uskon oppilaan, lapsen, omaavan tällaista positiivisen kasvun potentiaalia ja opetuksen olevan silloin tehokasta, kun ohjaa tällaisen potentiaalın kehittymistä. Käytännössä opettajana annan oppilaille mahdollisuuden päästä tietoihin käsiksi ja neuvoa oppilasta omalla, ainutlaatuisella oppimispolullaan. Tärkeää on myös mielestäni se, että jokaisella lapsella on oma yksilöllinen polkunsä opintieellä. Oppimisessa ei ole tärkeää, miten hän suoriutuu muihin verrattuna, vaan miten hän suoriutuu omaan itseensä verrattuna, miten hän itse kehittyy. Tiivistettynä kyse on oppimaan oppimisesta. Se on tärkeintä, mitä opettaja pystyy oppilalle opettamaan. Hyvänä apuna tämänsuuntaisessa ajattelussa on oman opettajapersoonan jatkuva kehittäminen ja arvioiminen.*” (060, M) Kasvattajana toimiminen vaatii siten jatkuvaa valppaana oloa myös oman itsen suuntaan.

Opettajan **työnkuva** on niin **moninainen ja tilanteisiin ja ympäristöihin sidottu**, että se muotoutuu aina omanlaisekseen: ”*Opettajantyö on niin erilaista kuin monet*

*muut ammatit. Mitään selvää kaavaa tai ohjetta ei ole ongelmaan minkälainen on loppujen lopuksi ns. hyvä opettaja.” (005, M) Tiettyä rajaa voi kuitenkin tehdä muihin ammatteihin nähden ja tätä kautta määrittää opettajuutta.*

Kysyttäessä millainen opettajan työ on yhteiskunnallisena tehtävänä, Erika (haastattelu 11.5.95) vastasi: *”Se on siinä mielessä jännä, että yhteiskunta ei tällä hetkellä ainakaan niin kovasti sitä opettajantyötä osaa arvostaa. Siitä olen ehkä vähän katkera, kun on nähnyt, kuinka rankkaa se työ kuitenkin on. Ja yhteiskunnan haasteisiin pitäisi kuitenkin koko ajan niinkun vastata. Sitähän se pitkälle on, että pitäisi ottaa niitä impulsseja sieltä vastaan ja sitte pystyä itseänsä kehittämään ja opetustansa kehittämään niinku. Sitä myötä mitä on ne yhteiskunnan tarpeet. Mutta ehkä se on sitte sitä, että sä pyrit vaan kasvattaa niitä lapsia sitte just yhteiskuntakelpoiksi. Mahdollisimman niinku ... niillä resursseilla, mitä sulla on. Mutta ei se helppo tehtävä kuitenkaan oo.”* Yhteiskunta antaa tehtävän, mutta se ei vastaajan mielestä luo suotuisia olosuhteita sen tekemiseen.

Kristiina (haastattelu 10.5.95) näkee opettajan yhteiskunnallisen tehtävän erittäin tärkeänä: *”Just sen takia, että maailma muuttuu jatkuvasti, niin mun mielestä opettaja on se niinku linkki, et opettajan täytyy ainakin pysyä niinku mukana tässä menossa ja pystyä niinku tulemaan niitten oppilaitten kans toimeen ja auttamaan niitä siinä elämässään. Et koska niin monet kodit jättää sitä vastuuta, et joko ne ei ihan välitä tai sitte ne luulee niinku tekevänsä hyvää sille lapselle, kun ne si sitä niinkun kasvata. Et sillä ei oo sääntöjä eikä kuria eikä mitään. Niin opettaja on se niinku, opettaja on vanhempi lapselle, se niinku johon, johonka oppilas voi luottaa. Ja oppilas tietää, et mitä voi tehdä, mitä ei voi tehdä. Ja niinku, et mun mielestä opettajan tehtävä niinku on, siis kasvattaa mahdollisimman hyviä kansalaisia, antaa hyvät eväät, niinku opettaa mikä on oikein ja mikä väärin ... et auttaa niitä niinku, et niille kasvaa se oikee moraalii. Ettei o, ettei o niinku moraalii... moraalittomii ihmisiä tää maailma täynnä. Kunnon kansalainen ... se on niinku ... se tuntuu ehkä sellaselta aika ... et naivisti sanottu. Mut mä uskon siihen, et niistä opettaja ... niinku koulu kasvattaa kunnon ... silloin kun se onnistuu ... kunnon kansalaisia.”* Kristiinan näkemys kuvaa tehtävää yhteiskunnan toimivuuden edistämisenä.

Pauliinalla (päättöharjoitteluportfolio) on vielä voimakkaammin vastuullinen näkemys: *”Näen opettajan työn erittäin arvokkaana. Me olemme vastuussa tulevien sukupolvien kasvattamisesta tähän kehittyvään yhteiskuntaan. Ei todellakaan ole samantekevää se, miten tehtävästämme suoriudumme ja mitkä ovat työme tulokset. Itselleni tärkeintä on se, että oppilaat ovat tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa, kun he käsistäni maailmalle pyrkivät.”* Pauliina kuvaa yhteiskunnallisen jatkuvuuden turvaamista opettajan työnä.

Tapani (haastattelu 11.5.95) on sitä mieltä, että *”opettaja on siirtynyt kasvattajaks, yhteiskunnallisesti jos aatellaan”*. Hän täsmensi: *”Kyl tota noin, yhteiskunta oikeestaan on ajanu perheet niin ahtaalle, että semmonen traditionaalinen, lämmin koti, se on niinku ajettu hyvin pieneen ja siihen, että jatkuvasti vaan juostaan rahan perässä. Että se koti on menettämässä merkitystään, ja ehkä se merkitys, tai ehkä vaan se on siirtynyt paljon enemmän kouluun. Että on siis sellanen, laps tulee oikeestaan, se tulee kotiin, kun se tulee kouluun. Siit se lähtee jonnekin muualle.”* Opettaja joutuu toimimaan osittain kodin ja vanhempien korvikkeena.

Antti (haastattelu 10.5.95) pohti seuraavaa keskusteltaessa opettajan työstä yhteiskunnallisena tehtävänä: *"No, siitä nimenomaan lähtisinkin, että se on yhteiskunnallinen tehtävä ... niin se, mitä joskus on kuullu opettajanhuoneen keskustelua, niin vähän on tuntunu, et siellä ollaan unohdettu se yhteiskunnallinen tehtävä ja se puoli. Että voi opettajat itekin mieltä, et ketä varten he on olemassa - itseään, opettajan ammattia vai oppilaita vai yhteiskuntaa vai kaikkia näitä yhdessä? Et kyllä se on hyvin merkittävä ...sinnehän ne kaikki koululaitoksesta kasvaa ... yhteiskuntaan! Eli toimii ... et sitä ei saa missään vaiheessa unohtaa, etteikö sillä olis yhteiskuntaan kasvattava tehtävä."* Antti näkee opettajan itse olevan vastuussa tehtävänsä tiedostamisesta.

Opettajan tehtävänä on nimenomaan **auttaa ja tukea** ja tehdä tehtävänsä toisten hyväksi: *"Omaksi vahvuudekseni katson myös sen, että haluan huomioida jokaisen oppilaan yksilönä sekä kiinnittää huomiota juuri hänen tarpeisiinsa. Erityisen lähellä minua ovat ne oppilaat, joilla on oppimis- tai muita vaikeuksia. Tuntuu ensisijaisen tärkeältä tukea ja auttaa tällaisia oppilaita. Tähän haluan työssäni panostaa."* (068, N) Tässä tarkasteltiin asiaa yksilön kannalta ja yhteiskunnallisena tasa-arvo- ja oikeuskysymyksenä.

### 3. Toimintatapa ja -rooli

Opetusharjoittelussa jokainen tuleva **opettaja etsii omia keinojaan toimia ja kokeilee eri rooleja**, joista sitten vahvistamisen kautta valikoituvat ne omimmat toimintatavat. Susanna oli pettynyt oppilaiden kanssa syntyneeseen vuorovaikutukseen P II-harjoittelussa, mutta kenttäharjoittelu kolmannen vuosikurssin keväällä opetti paljon: *"Mut sitte taas keväällä kenttäharjoittelussa, niin se oli aivan eri kokemus. Että siel oli niinkun ... yhteistyö oppilaitten kanssa pelas ja mä löysin sen oman roolini siinä, mitä mä olin siinä luokassa ja ... oikeestaan musta tuntu, et se niinku tavallaan niinku aukes mulle, et mikä mä oon opettajana ja ... mikä mä oon siellä luokan edessä, et tavallaan niinku niiltä oppilailta sai sen palautteen sitten, että okei, et me hyväksytään sut opettajana, et sä et oo liian tiukka, mutta sä oot kuitenkin niinkun heille se, joka antaa ne ohjeet ja ohjaa heitä."* (Haastattelu 9.10.96.) Onnistumisestaan Susanna selittää mm. sillä, että *"kenttäharjoittelussa mul oli paljo vapaammat kädet, niin mä pystyin ... niinkun tietyissä puitteissa tietenkin ... mutta soveltamaan sitä, mitä mä tiedän ja pystyn. Että jotenkin mä koin kauheen niinkun itteni semmoseks rajoittuneeks siellä ... rajoittuneeks silloin syksyllä, että ... kun oli tossa normaalikoululla ... "* Omat keinot ja roolit on jokaisen itse etsittävä ja kokeiltava käytännössä.

Oma **rooli vuorovaikutuksen** yhtenä **osapuolena** on hyvä tiedostaa: *"Pyrin olemaan opettajana lämmin, jokaisen oppilaan tarpeet huomioiva, mutta samalla tiukka oppilaiden parasta tarkoittaen. Opettajana saan myös jatkuvasti kehittää luovuuttani. Olen mielestäni vaativa opettaja. Odotan oppilaittani aktiivista osallistumista, ahkeruutta ja oman ajattelun käyttöä. Arvostan rehellisyyttä ja luotettavuutta. Pidän tärkeänä myös toisten huomioimista."* (035, N) Jokaisella opettajalla on tietyt käsitykset itsestään, odotuksistaan ja arvostuksistaan.

Tietty **demokraattisuus** on välttämätöntä julkista työtä tehtäessä: *"Mitään erityisiä ammatillisia tavoitteita minulla ei isommin ole. Tiedän vastuuni opettajan ammatissa ja pyrin toimimaan ammatissa niin hyvin kuin henkinen ja fyysinen kapasiteettini*

sallii. *Eräs ammatillinen tavoite voisi kuitenkin olla se, että kohtelee kaikkia lapsia ja opettajia tasavertaisesti, eikä ota mitään suosikkeja.*” (005, M) Myös **vastuullisuus** esiintyi tässä lausumassa.

**Oma rooli suhteessa omaan jaksamiseen** askarruttaa: *”Tarkemmin ajatellessani ei sellaisia asioita kai olekaan, joita opettaja ei ammatissaan voisi parantaa. On kuitenkin asioita, joissa ihminen tuntee olevansa vahvempi ja toisissa taas heikompi. Vahvoista puolistani tulee ensimmäisenä mieleen vastuuntuntoisuus. Pysin suunnittelemaan tunnit aina huolellisesti ja olemaan mahdollisimman tasapuolinen kaikille oppilaille. Joskus kyllä huolehdin vähän liikaakin tällaisista asioista ja silloin saattaa tulla vähän stressiä. Liika vastuuntuntoisuuskään ei kai siis ole hyväksi.”* (071, M) Oman persoonan tuntemus auttaa säätelemään jaksamista.

**Oppimista** voi lähestyä monin eri tavoin: *”Oman roolini tulevassa opettajan työssä koen mieluummin ohjaajana kuin opettajana. Tällä tarkoitan sitä, että oppilaat pitää ohjata itse hoksaamaan asioiden oikea laita eikä suoraan kerrota pyhinä totuuksina kuinka asiat oikein ovatkaan. Toisin sanoen: ei pitäisi viedä oppilailta oivaltamisen iloa pois.”* (071, M). Lausahdus edustaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jolloin opettaja on lähinnä oppijan tuki.

Opettajan **etiikkaa ja hienotunteisuuden vaatimusta** joutuu kukin omalta kohdaltaan pohtimaan. Pasi (haastattelu 26.11.96) näkee, *”että opettaja joutuu vaikenen niin paljon asioista ja joutuu esittäen sitä fiksumin niin paljon. Että kyllä se, jos joku hul... hullu vanhempi tulee jotain raivoamaan sulle, niin et sä voi niinku lähteä siis sanon niitä varmaan niitä perimmäisiä tunteitas kuitenkin. Sun täytyy vaieta vaan ja ymmärtää ja ... ja että niinku, että niinku joo, että kyl me pidetään hyvää huolta sun lapsestas, vaikka se laps ois kuinka ... kuinka vaikee tapaus.”* Kaikki tilanteet eivät aina ole helppoja, eivätkä aina edes ratkaistavissa. Epävarmuuden ja voimattomuuden sietoonkin on varauduttava.

Opettajan **ihmiskäsitys** on hänen **eettisen toimintansa perusta** (vrt. Patrikainen 1997): *”Haluan toimia niin, että jokainen oppilas kokee olevansa arvokas siksi, että on olemassa. Epäonnistumiset ja muut vastoinkäymiset on helpompi kestää, kun oman elämän arvo ei ole kiinni niissä. Haluan olla oppilailleni turvallinen ja luotettava aikuinen. Opettaja on aina myös malli. Tahdon muistaa sen ja toimia sen mukaan. Tällaiseen mallina oloon liittyy myös suhtautuminen omaan epävarmuuteen ja epäonnistumiseen ja kasvuun.”* (007, N) Opettajan eettinen ajattelu näkyy esimerkiksi siinä, millaisena mallina hän toimii lapsille.

#### 4. Valta-asema

Kaikki opettaminen on sikäli henkisen vallan käyttöä, että oppilaiden edellytetään oppivan tiettyjä ajatuskehyksiä (Turunen 1999, 211). Opettajan käyttämää valtaa ei juuri sivuttu opiskelijoiden puheessa tai teksteissä. Se on kuitenkin osana sitä ihmissuhdeverkostoa, jossa opettaja toimii (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 1994, 203, myös Harjunen 2002 ja Vuorikoski ym. 2003). Opettajan vallankäyttö määritetysti ja harkiten välittää yhteiskunnan odotuksia ja vaatimuksia, mutta turvaa myös yksilön oikeuksia. Vallankäyttö on harvoin suoraa, mutta sen olemassaolo on opettajan kuitenkin syytä tiedostaa, kuten seuraava lainaus osoittaa: *”Koen myös tärkeänä pystyä laskeutumaan oppilaiden tasolle. Haluan olla heidän ystävänä, mutta samalla*

*myös auktoriteetti, jota heidän tulee totella. Tiedän, että nämä ovat vaikeita asioita hallita, mutta uskon kyllä pystyväni näiden periaatteiden mukaan toimimaan.”* (071, M) Anteron haastattelulauseissa (ks. myöh. ongelma 4) tuli selkeästi esille hänen havaintonsa omasta vallastaan ja vallankäytöstään. Turunen (1999, 78) ottaa esille esimerkiksi oppilasarvioinnin, jonka harjoittaminen on opettajan vallankäyttöä. Valtansa hän saa usein laillisin eli muodollisin perustein. Toinen legitimoitu vallankäytön muoto on rankaisuvalta. Toisaalta opettaja itse on vallanalainen (emt. 206). Myös Lahtinen ym. (1999, 247) toteavat, että ”oppilaitoksissa julkista valtaa käytetään ainakin oppilaaksi otettaessa, kurinpidossa, oppilasarvostelussa ja tutkintojen hyväksymisessä”. Näin ollen kunnan ja valtion palveluksessa olevan henkilöstön tulee olla virkasuhteessa, mikä tuo heille myös virkavastuun. Myös Puolimatka (2002, 289) toteaa kasvatuksen olevan välttämättä vallankäyttöä.

## **5. Vastuu: mistä ja kenelle?**

Valta ja vastuu kulkevat käsi kädessä Vastuuseen liittyviä sitaatteja en kuitenkaan juurikaan löytänyt, tai en sitä sitten haastatteluissa ollut edes kysynyt. Vastuuajatus kyllä tuli esille muiden ajatusten seassa esim. Anterolla ja myös Susannalla ja Lauralla edellä viitatuissa sitaateissa. Opettaja on vastuussa esim. tarjoamastaan ihmisenä olemisen mallista. (Ks. esim. Keltikangas-Järvinen 1994, 203-204.) Tässä luokituksessa vastuu nostettiin omaksi identiteettiä rakentavaksi kohdaksi. Opettajan vastuun kokeminen ei ilmeisesti vielä opiskeluvaiheessa välttämättä korostu.

## **6. Ammatin ulkoisen kuvan kokemukset**

Jonkinlaista **statusidentiteettiajattelua** edusti Pasin pohdinta opintojen puolivälissä (haastattelu 15.11.96): ” ... se, että mun vanhemmat, ne on niinku maanviljelijöitä, maatalon emäntä on äiti ja isä on maanviljelijä, niin ei niillä o niinku ... niillä ei o sillai niinku oikeestansa niinku mitään hajuakaan, että mitä tää on. Että ne vaan niinku ... tuntuu, et ne on niinku ylpeitä, että on poika päässy sitten opiskelemaan.” Pasin pohdinnoissa (haastattelu 26.11.96) näyttäytyy kyllä myös **opettajan roolin käännteinenkin kuva**: ” ... et se on niinku uskomatonta ku ihmisillä on, että ... mun veljelläkin on semmonen kuva opettajista, et ne on semmottia nutturapäitä, jotka on tosi ilkeitä ja kaikki opettajat on tosi huonoja.” Tämä lausahdus kuvaa ammattiin kohdistuvia ulkoisia paineita.

Juhani (haastattelu 19.5.95) punnitsi **opettajan rooliin kohdistuvia odotuksia**: ” ... mun mielestä opettaja nyt on samalla tavalla työhminen kun joku, joka hitsaa tuolla tai laskee pankissa rahoja, että se ei, sen ei mun mielestä niinku sillai pitäis erota. Elikä tota, mä en oo nähny yhtään semmosta kapakkaa, missä lukis, että tervetuloa hitsarit ja kassaneidit, mutta opettajat kääntykää takasin. Et sillai joku tommonen mua eniten niinku hämää, et se on, tulee semmonen leima, et pitäis käyttäytyä tietyllä tavalla. No, mä en ite suostu sillä tavalla käyttäytymään, koska mun mielestä jokaisella ihmisellä, on sitten professorismies taikka traktorinkuljettaja, niin jokaisella on omat niinku tavat viettää asioita ja mennä tuolla.” Tiettyihin ammatteihin on yhä edelleen liitetty joitakin kvalifikaatio-odotuksia, jotka saattavat ammatissa toimivalle olla henkinen rasite ja taakka. Käsitykset odotuksista voivat silti olla yhtä hyvin todellisia kuin kuviteltuja. Koulutus tuskin kuitenkaan painottuu arvoihin, jotka on tarkoitettu pakottamaan opiskelijaa mukautumaan johonkin



ihanteelliseen näkemykseen ammattilaisesta (ks. esim. Little 1999, 145). Myös Kauppila ja Tuomainen (1996, 188) tuovat esiin opettajien elämäkertatutkimuksessaan, että nuoremmat opettajat kritisoivat opettajaan kohdistettua mallikansalaisen roolia ja peräänkuuluttavat yksilöllisempää ajattelua ja elämäntapaa (myös Hansén 2000, 78). Ammatin harjoittaja on kuitenkin tietoinen häneen kohdistuvista odotuksista, vaikka ei niihin mukautuisikaan.

## 7. Ammatillinen kehityshistoria

Ammatilliseen identiteettiin liittyy aina **historia** (esim. Giddens 1996). Se on syntynyt ja kehittynyt tietyllä tavalla ja tietyssä aikana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti koulutusaikaa: ”... ennen ku mä tulin tänne, niin mä olin hirveen ... mä olin opettaja. Elikä se opettaminen oli se pääasia. Mutta nyt mä oon huomannu, et se ei ookaan välttämättä se, vaan mä oonkin kasvattaja. Se on se kasvattaminen se pääasia. Ja et ... et tää on niinkun se, mikä mussa on niinku suurin muutos tapahtunu, että mikä ... mikä onkaan se pääasia tässä.” (Kristiina, haastattelu 25.3.97.) Opettajuus näyttäytyy koulutuksessa uudessa valossa, omana toimintana. Oman toiminnan laaja-alaisuus ja tarkoitus alkaa hahmottua.

**Suhtautuminen lapsiin** on koulutuksen myötä muuttunut: ”Niin ehkä sitä ajattelee sitten niinku ammatillisemmin, ja niinkun ... ennen kaikkea ja just niinkun sen käyttäytymisestä, että mistä se voi johtua.” Hän kokee lisäksi saaneensa koulutuksesta ajattelulle ”välineitä”, jotka auttavat paremmin ”ymmärtämään ja selittämään”. (Laura, haastattelu 17.5.95.) (Vrt. myös Silkelä 1996, 125.) Opettaja oppii näkemään lapsen kautta ja tulkitsemaan tapahtumia koulutuksessa hankkimansa käsitteellisen välineistön kautta.

Ammattiin liittyvät **tietoisuustoiminnot** ja **meta-ajattelu** ovat parantuneet: ”Mielestäni harjoittelu on selkiyttänyt omaa kasvatusajattelua. Olen tietoisempi omista toimistani opettajan työssä. Metataitoni ovat parantuneet jatkuvan itsearvioinnin kehittymisen myötä. Harjoittelun aikana olen huomannut, että ei se oma kasvatusajattelu aivan pystymetsästä ole vetäisty. Taustalla vaikuttaa (piilovaikuttajana) oikeastaan jokaisessa asiassa oma käsitys itsestä opettajana, koulun funktiosta, arvoista jne. Olen myös tietoinen oman ajatteluni heikoista kohdista.” (060, M) Koulutuksessa käytetty itsearviointi tukee tietoisuustoimintojen ja meta-ajattelun kehittymistä.

Laura huomasi itsessään tapahtuneen **muutoksen kriittisempään suuntaan** (haastattelu 29.4.96) (vrt. myös Kauppila ja Tuomainen 1996, 186): ”On tullu jotenkii itsenäisemmäksi ja kriittisemmäksi, mikä ei tosiaan oo mikään hyvä asia välttämättä, mut sen huomaa, kun on välillä ihan kauheeta, ku joka asiaan on aina jotain sanottavaa ... Mut en mä tosin tiedä, onks sil mitään tekemistä tän koulutuksen kanssa sinänsä. Et tätä kohtaan varsinki on tullu kriittisemmäksi ... tätä koulutusta kohtaan.” Kysyttäessä miksi on näin, hän vastasi: ”Se on ... no joo, ehkä se johtuu osaks siitä, et tää on hirveesti semmonen, et älä tee niinku minä teen, vaan tee vaan ... tee niinku minä sanon.” Tarkennusta kysyttäessä hän täsmensi: ”Mä koen sen tavan tekopyhänä, et meille puhutaan kauheesti, et enään ei tehdä näin ja sit tehään näin, ja sitte taas se, miten se asia meille tuodaan esiin, on niinku niin perinteisen vanhalla systeemillä ja seki sitte, kun yritetään teettää meillä jotain tän uuden oppimistyylin mukasia juttuja, ne jää aina kesken tai sit muuten se on semmonen

rääpäsy.” Lisäksi Laura toteaa ”näkevänsä asioita vähän laajemmin ja eri tavalla”. Koulutus on mahdollistanut kriittisen suhtautumisen itse koulutukseen.

Laura (haastattelu 17.5.95) huomasi koulutuksen vaikutuksesta **ajattelevansa ja näkevänsä eri asioita kuin ennen**: ”Ja sellasta niinku uusia luokkua auennu ihan ihmeellisille asioille, mitä niinku ennen ei kiinnittäny mitään huomioo. Paljon, laajasti on tietoo, vaikkei niinku syvemmästi sitten, mutta kuitenkin.” Koulutuksen avulla voidaan kohdistaa ja suunnata tulevan opettajan ajattelua.

**Kehittymiselle** löytyy myös **välitappeja** ja selkeitä **uuden suuntautumisen lähtökohtia**: ”Innolla lähdän kentälle kokeilemaan oman luokan kanssa. Vielä ennen joulua ajattelin kauhuissani työhön menoa, ajattelin vain jatkavani opiskeluja. Mutta päättöharjoittelu sai minut uskomaan taitoihini ja siihen, että pärjään oman luokan kanssa. Löytyi työmotivaatio.” (044, N) Syventävässä opetusharjoittelussa opiskelija toimii yksin ja vastuullisesti, jolloin on mahdollista saada kokemus omasta osaamisesta ja selviämisestä.

Kehittyminen ja identiteetin muodostus **ei välttämättä aina ole kitkatonta ja positiivisesti kumuloituvaa**. Koulutus ei jostain syystä vaikutakaan kaikkiin sillä tavoin kuin oli uskottu: ”Suurimpia puutteitani on epävarmuuden tunne, joka on vain lisääntynyt koulutuksen varrella. Alkuun ideologiani ja suhtautumiseni oli selkeätä ja vireätä. Monenlaisten pikkuseikkojen tullessa tietoisuuteen, on ollut vaikeaa suhteuttaa taitoa innostukseen. Tällä hetkellä olo on aika leipääntynyt eikä halua kokeilla mitään erikoista. Johtuneekohan naapurikoulun [normaalikoulu] sirkustelulinjasta.” (047, M) Toiminnalta katoaa mielekkyys, jos se ei vastaa omia ihanteita. Kiviniemen (1997) kuvaama teatraalisten harhautusten tulkintakehys vieraannuttaa koulutyöstä ja sen mielekkäänä kokemisesta. Ammatillinen kehityshistoria on jokaisella tarina erilaisista näkökulman muutoksista, niiden syistä ja seurauksista. Opiskeluaikaankin niitä saattaa mahtua useita.

## 8. Ammatilliset tulevaisuuden näköalat

Yksi tärkeä identiteettiin liittyvä ominaisuus on sen **jatkuvuus** ja **tulevaisuuden näköalat** (esim. Giddens 1996): ”Haluan opettajana kehittää opetusta jatkuvasti. Tällä tavoin omakin mielenkiinto työhön pysyy vireillä. Monipuolinen ja vaihteleva opetus auttaa jaksamaan läpi monien työvuosien. Haluan opettajana myös osaltani auttaa yhteiskuntaa omalta pieneltä osaltani kasvattamalla tulevia aikuisia. Opetustyön suunnittelussa, jonka koen vahvaksi puolekseni lähdän liikkeelle useimmiten opetuksen tavoitteista. Pysin suunnittelussa vaihtelevuuteen. Se on tärkeää, paitsi omani ja oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi, myös tarjotakseni erilaisille oppijoille mahdollisuuksia oppia juuri heille sopivalla tavalla. Minusta on tärkeää vaihdella oppimisympäristöä, opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Opetuksen ei tule olla ainoastaan opettajajohtoista tai oppilaskeskeistä, vaan molempia vuorotellen. Haluaisin tulevaisuudessa kehitellä esimerkiksi matematiikan opetusta konkreettisen materiaalin avulla, tietotekniikan hyödyntämistä opetuksessa ja ympäristökasvatuksen menetelmiä ajattelu- ja tiedonhankintataitoja kehittäviksi tulevassa työpaikassani.” (035, N) Tietyt ihanteet ja tavoitteisuus suuntaavat valintoja. Oma toiminta pystytään kuvittelemaan myös vastaisuudessa. Ammattiin valmistutaan pitkäksi ajaksi, tulevaisuuteen tähyten.

Tulevaisuuteen suhtaudutaan valoisan optimistisesti **ja oma tehtävä nähdään merkityksellisenä**: *”Haluan siis ennen kaikkea olla kehittyvä ja oppiva opettaja. Eniten pelkään tilannetta, jolloin en enää jaksa ottaa asioista selvää. Mielessä on kuitenkin pidettävä, että luokan tärkein henkilö on aina oppilas. Kaiken kehittämisen ja kehittymisen tulee tapahtua siten, että päämääränä on taata oppilaalle parhaat mahdolliset kasvun ja oppimisen edellytykset.”* (068, N)

Tulevaisuutta pohdiskellessaan Kristiina (haastattelu 25.3.97) mietti myös mahdollisia **ahdistuksen aiheita**: *”No, ainut sillä lailla ... se ei vielä aiheuta ahdistusta, mutta mä oon miettiny näitä koulun profiloitumisia, et löydänks mä sen oman paikan, oman koulun. Et ku mä koen, et mä oon aika tavallinen opettaja, et mul ei o sillä lailla mitään vahvuuksia tai mä en koe, et mul on annettavaa, että ... et mä olisin jollakin lailla ... esimerkiksi taiteellisesti luova tai jotain muuta, että ...et se vähän stressaa, et löytääkö sen oman paikkansa ja sitte se, että ... minkälaisia ne työyhteisöt nykyään on, että ... et kuitenkin mä tykkään tehdä aika paljon yksin ja oon siihen kykenevä, niin tehdäänkö enää yksin vai pitääks ne kaikki tehä tiimissä ja ... pareittain, että ... Et se vähän, että minkälaisia ne on nykyään ne yhteisöt ja miten sen löytää sen oman ... oman koulunsa, jossa viihtyy. Ja kuka mut haluis. Se vähä stressaa.”* Syrjäläinen (1995) on tutkimuksessaan havainnut myös valmiiden opettajien kokevan koulukohtaisen opetussuunnitelman ja profiloitumisen kahtalaisesti: sekä mahdollisuutena kehittyä että ansana, joten ei liene ihme, että opettajaksi valmistuvakin jo kokee ahdistusta.

**Oma riittämättömyys** piinaa monen opiskelijan mieltä (ks. myös Tahvanainen 2001, 242): *”Ehkä mua vähän ahdistaa se ajatus, että mä oon tässä nyt viis vuotta opiskellu, niin nyt sitten niinkun menee siihen opettajan hommaan, että mikä se on se muu valmius sitten siihen ammattiin. Se ahdistus tulee sitä kautta sitten, että onko kykenevä ja onko ... annanko mä nyt kaikkeni ... annanko mä nyt tarpeeks ...”* (Pasi, haastattelu 7.4.98.) Työn vaatimusten ja omien edellytysten tulisi olla tasapainossa.

Tapani toi haastattelussa (11.5.95) esille kysymyksen **opettajan jaksamisesta** (ks. myös Kiviniemi 2000, 90) ja niistä keinoista, mitkä siihen auttavat: *”Tässähän on yks Karpon ohjelma, vai missä se oli se yhdest opettajasta, joka niinku latas itseensä ihan täysillä sinne lapsille ja sit tuli täydellinen loppu. Että siitä kun pystys pitään itzens eros, kuitenkin et antais paljon lapsille, mut ei ihan loppuun itseensä. Et täytyy olla jotain muutaki siellä, harrastukset, tämmöset, oma perhe, ne täytyy olla.”* Opiskelijat pitävät tulevaa työtään raskaana ja suunnittelevat jo etukäteen keinoja siitä selviämiseen.

Erika (haastattelu 11.5.95) kokee tilanteiden hallinnan menettämisen tulevaisuuden **työnkuvan uhkana**: *”Että tietää, että kuitenkin tällä hetkellä niin on aika paljon rikkonaisia perheitä. Ja tää tilanne, mikä nyt maailmassa muutenkin on, niin ruokkii sitä, että lapset on tasapainottomampia kuin aikaisemmin. Niin jotain semmosia pelkää, että mitenkä, miten sitten pystyy ne kaikki tilanteet niinku sielä hallitseen ja niin, että sä saisit kaikki menemään sitten eteenpäin kuitenkin.”* (Vrt. Schmidt ja Knowles 1995.) Epäonnistumisen kokemukset ovat varmasti myös osa opettajan työnkuvaa, mutta nekin olisi opittava rauhallisesti kohtaamaan. Tähän tarvittaisiin kuitenkin psyykkistä valmennusta jo koulutusaikana. Epävarmuus kansakunnan psyykkisen tilan kehittymisestä luo uhkakuvia myös opettajan työn ylle.

Maarian loppukappale päättöharjoitteluportfoliossa kuvaa elävästi sitä ristiriitaista tilannetta, mikä monella opiskelijalla on hänen ajatellessaan tulevan **työnsä haasteita** ja omaa itseään sen työn tekijänä: *”Työelämään, opettajaksi siirtyminen herättää minussa ristiriitaisia tunteita. Haluanko edes? Sitoudun nykyiseen käsitykseen siitä, että koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaistaan vastuullisia subjekteja. Haaste on kova, koska työhän ei suinkaan ole yhden opettajan toiminnasta kiinni. Onko tarkoituksena taistelu tuulimyllyjä vastaan. Nyky-yhteiskunnan elämäntyylillä ja perheitten tilanne ei anna minulle kovinkaan vankkaa tukeaan. Usein ei myöskään opettajakollegat. Opettajan työ on oppilaan kaikenpuolista tukemista ja rinnalla seisomista. Oppilaitten auttamista löytämään itsestään vahvuutensa. Heikkoudet löytyvät varmasti itsestään. Koulun ilmapiirin pitäisi olla niin opettajaa kuin oppilastakin tukevaa. Jokaisen kouluyhteisön jäsenen pitäisi voida tuntea, että on merkityksellinen osa koko 'porukkaa'. Koen, että pystyn kommunikoimaan melko monenlaisten ihmisten kanssa ja haluaisinkin tehdä paljon yhteistyötä. Mitenkä sitä henkisesti jaksaa? Lauriala (2000, 90) kuvaa, kuinka opettajan työn luonteeseen edelleen kuuluu osin annettujen ja kulttuuriin pinttyneiden toimintamallien säilyminen: opettajan on jo uran alusta lähtien tultava toimeen yksin. Nuorilla opettajilla on kuitenkin selkeä halu yhteistoimintaan.*

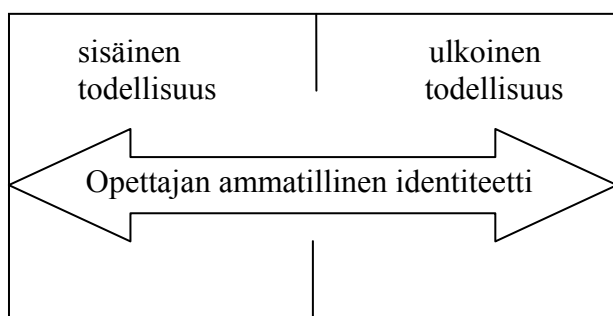
Pasi sanoo haastattelussa (15.11.96): *”Ja toisaalta sit taas niin ... mikä ny ei välttämättä hirveen lohdullista o niinkun tän koulutuksen kannalta on se, että on ruvennu toisaalta alkaen miettimään sitäkin, että mitähän sitä muuta vois tehdä kun opettajan työtä. Ja on tullu niinkun hieman sitte virikkeitä, että ... tän kuvallisen viestinnän kautta ja muutenkin, että vois mahdollisesti ... jotain juttuja tehdä lisää tai jatkaa jotain juttuja tai opiskella lisää johonkin ... suuntaan tai jotain tällasta. Että niinkun ehkä jossain mielessä silmätkin avautunu, niinkun että ... ei oikein välttämättä ... niinkun monella muullakaan niin ei o se ensimmäinen koulutus, mihin koulutautuu, niin oo se viimeinen ammatti, mihin sitten jää.”* Eli opiskelija joutuu jo alkuvaiheessa suhteuttamaan yhteiskuntaan omaa koulutustaan, ja muuttamaan sitä siihen suuntaan, että pystyy työllistämään itsensä. Pasi pohti asiaa vielä haastattelussa 26.11.96: *”Ja sit sama juttu tossa, että kun aattelee esimerkiks jotain ATK:ta ja tällasta tietotekniikkaa, niin ne tulee paljon lisääntyyn, niin mä sanon, ettei tässä nyt niin hirveetä aikaa tarvii töissä olla, kun sun jo täytyy mennä aika rutkasti ittees kouluttaan ja jatkokouluttaan. Et kun mulla on käyny se mielessä, että josko mun tarttis sittenkin erikoistua siihen ATK:hon.”* Tämän aikeen hän sitten myöhemmin toteuttikin. Eteen tuli **ajatus siirtymisestä** tietotekniikka-alalle kokonaan.

Luokanopettajakoulutus koetaan laaja-alaisen pätevyyden antajaksi kasvatusektorilla: *”Opettajankoulutus on antanut minulle hyvät eväät ja valmiudet lähteä kehittämään itseäni opettajana. Missään nimessä en katso olevani valmis tai edes lähelläkään. Tämän koulutuksen jälkeen tiedän millä alueilla oppimista tarvitaan ja missä kaipaisin lisäkoulutusta. Tilanne on sama kuin juuri ajokortin saaneella. Nyt on lupa harjoitella julkisella foorumilla ja lähteä kehittämään itseään. Haluan kuitenkin pitää option auki, että taitojani voitaisiin käyttää ja hyödyntää myös muilla oppimisen, kasvatuksen ja koulutautumisen sektoreilla. Luokanopettajaksi ryhtyminen on yksi varteenotettava vaihtoehto, mutta sen lisäksi kiinnostaisi aikuisten kouluttaminen. Tilaisuuksia ja mahdollisuuksia kartoittaessa aion kyllä opiskella lisää. Tulevaisuus näyttää mitä ja missä tapahtuu oma työrupeamani. Melko varmaa kuitenkin on, että se tapahtuu kasvatusektorilla. Sieltä kun työ ei lopu kesken. Oli*

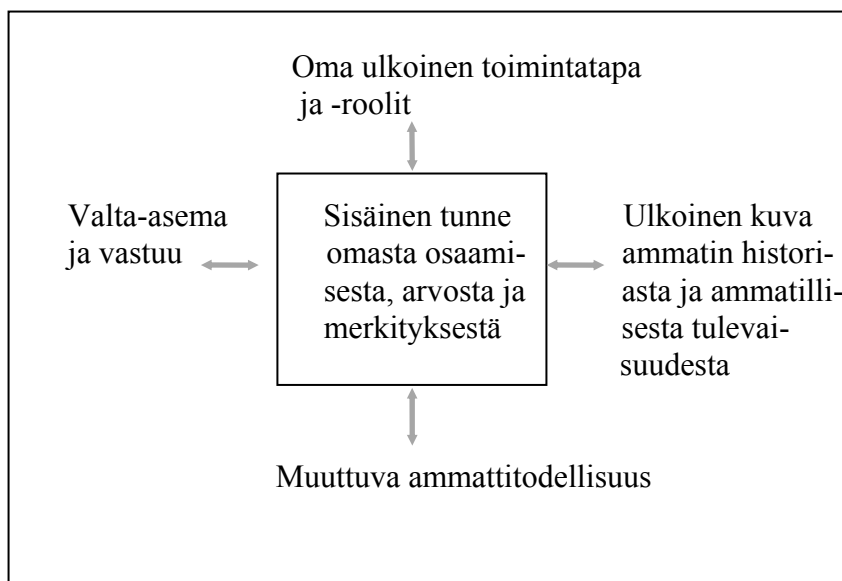
*homma mikä hyvänsä.*” (027, M) Siirtymiset alueelta toiselle koetaan mahdollisuuksiksi, ei uhkiksi.

Opettajaopiskelijoiden identiteetti kehittyi heidän omien taitojensa ja pätevyytensä ympärille, ei samaistumisena tiettyyn työpaikkaan (ks. esim. Ruohotie 1998, 97) tai tehtävään. Kaikki itse tehdyt valinnat muokkaavat yksilön minää ja tukevat sen perustaa, sillä ne ovat itse löydettyjä ratkaisuja (ks. esim. Vuorinen 1998, 247). Paineita yksilöön kohdistuu kuitenkin myös työn ulkopuolelta, eikä itse työkään ole aina vakaa ja stabiili. Jokaisen opettajan omat resurssit ovat rajalliset ja niitä joutuu säätämään. Oma osaaminen on uusinnettava tietyin väliajoin. Toiminta-alue ja työnkuva muuttuu yhteiskunnan muuttuessa, samoin toimintatavat pedagogisten uskomusjärjestelmien muuttuessa. Valta ja vastuu sanelevat yhteiskunnallisen roolin rajat. Tulevaisuus näyttäytyy paitsi mahdollisuuksina, myös uhkakuvina, jotka vaativat molemmat sisäistä työstämistä ja ennakoitua. Uhkakuvia ovat lähinnä ongelmat oman itsen ja työn edellytysten yhteensopimattomuudessa.

Ruohotie (2000, 212) toteaa, että ammatti-identiteetiltään vahvat ihmiset tarkkailevat omia kiinnostuksiaan ja kykyjään, ja he selkiyttävät, millaista elämäntyylä he tavoittelevat. Omaa uraansa hallitsevat ihmiset reagoivat herkästi itsessä tapahtuviin muutoksiin, ja he sulauttavat joustavasti uudet roolit ja vastuut identiteettiinsä. Vahvuus on tämän tutkimuksen valossa myös sitä, että rohkeasti kohtaa työn haasteet ja suhtautuu tulevaisuuteen luottavaisesti.



**Kuvio 5. Opettajan ammatillinen identiteetti sisäisen ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksena.**



← = ammatillisen identiteetin vartiointi (ks. esim. Vuorinen 1998, 58)

**Kuvio 7. Ammatillisen identiteetin vartiointi sisäisen ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksena.**

Kuvio 6 havainnollistaa opettajan ammatillisen identiteetin olemusta. Opiskelijan kohdalla kyse on kehittyvästä ammatillisesta identiteetistä. Ammattiin liittyvä koettu sisäinen todellisuus ja koettu ulkoinen todellisuus ovat jatkuvassa, ajassa etenevässä vuorovaikutuksessa keskenään (vrt. esim. Ylijoki 1998, 132-133, Mead 1972, 178). Kuvio 7 hahmottelee sisäisen ja ulkoisen todellisuuden elementtejä suhteessa ammattiin. Se kuvaa myös sitä, että tasapainon säilyminen vaatii sisäistä työtä, jotta ulkoinen todellisuus koetaan hallittavissa olevaksi. Tätä työtä kutsun tässä ammatillisen identiteetin vartioinniksi.

Ammatillinen identiteetti muodostuu oman osaamisen kokemuksesta. Osaaminen käsittää sekä tiedot että taidot. Lisäksi siihen liittyy affektiivinen puoli, joka on kokemusta omasta arvosta ja merkityksestä ammatin harjoittajana. Ulkoista puolta edustavat oma ulkoinen toimintatapa ja roolit, jotka ovat usein saavuttaneet melkein pä automaation asteen. Useat toimintatavat on opittu opettajankoulutuksessa ja opetustoiminnan käytännöissä. Ulkoinen kuva ammatin historiasta ja tulevaisuudesta näyttäytyy monin eri tavoin: kirjallisuudessa perimätietona, tiedotusvälineissä, moraalissäännöissä jne. Opettaja omaksuu ulkoisesta kuvasta haluamansa ja jopa muokkaa sitä omalta osaltaan uuteen uskoon. Toisaalta ulkoinen kuva voi olla suuri taakka, jos se on voimakkaasti ristiriidassa oman sisäisen minän kanssa. Muuttuva ammattitodellisuus asettaa muutostarpeita ja tuottaa epätasapainoa ammatillisen osaamisen suhteen. Valta-aseman kautta näyttäytyvät toiminnan rajat ja valtuutus toimintaan. Toiminnan seuraamukset taas tuottavat vastuun. Tällä alueella korostuvat myös ammatin harjoittamisen eettiset kysymykset. Puolimatka (2002, 333) toteaa, että ihminen etsii itseään sisäisessä dialogissa, jossa hänen äänensä heijastelee ja resonoi muita ääniä totuudellisuuteen pyrkiessään. Sitä on myös ammatillisen identiteetin

rakentuminen ja rakentaminen. Uran alkuvaiheessa ammatillinen identiteetti on hauras ja muuttuva (esim. Lauriala 2000, 90).

#### **7.4 Yksittäisiä esimerkkejä opettajaidentiteetin kehittymisestä luokanopettajakoulutuksen aikana**

**Tutkimusongelma 4:** Miten yksittäisten opiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana?

Opettajaopiskelijat ovat kaikki erilaisia. Heidän taitonsa ovat erilaiset ja he käyttävät erilaisia onnistumisen ja selviytymisen strategioita. He ajattelevat ja kokevat tilanteet opettajankoulutuksessa eri tavoin, mutta silti jokainen yksilöllinen kokemus auttaa paremmin ymmärtämään ja luomaan kuvaa kokonaisuudesta. Myös Silkelä (1999, 70) raportoi omassa luokanopettajaopiskelijoita koskeneessa väitöskirjatutkimuksessaan opiskelijoiden elämismaailmojen ja oppimiskokemusten kirjon olleen suuri. Jotkut piirteet heillä tässä käsillä olevassa tutkimuksessa kuitenkin ovat yhteisiä (ks. esim. Henning 2000, 14-15). Heillä oli tahto ryhtyä opettajaksi. Heidän arvomaailmansa on kutakuinkin samanlainen, eli humanistinen. He ovat kaikki hyvin moraalisia henkilöitä. Naispuoliset opiskelijat ja heistä etenkin ne, jotka haastattelun perusteella kokivat olevansa ns. ”kutsumusopettajia” olivat hyvin lämpimiä ja tuntevia ihmisiä. Vastaavat miesopiskelijat antoivat itsestään lujan, luotettavan ja johdonmukaisen vaikutelman.

Ammatillista kehittymistä valotetaan tämän ongelman tarkasteluissa yksilöllisenä pitkäaikaisena tapahtumisena ja kokemuksina. Jokainen opiskelija kertoo erilaisen tarinan omasta kehittymisestään. Kytken havainnot tutkimusta jäsentävän mallin II viitekehykseen ja tarkastelen myös henkilöympäristöä ja merkityksellisiä toisia kuvaavia haastattelulausuntoja ja opiskelijan kirjoittamaa tekstiä. Tämän lisäksi tarkastelen opiskelijan elämänhistoriaa siinä määrin kuin hän on sitä tuonut esille sekä kokemuksia omasta osaamisestaan ja ammatillisen identiteetin kokemuksistaan. Haastateltuja opiskelijoita on kaiken kaikkiaan 12. Seuraavat tapauskuvaukset on koottu yhdistäen kaikki se materiaali, joka tutkijalla on tutkimushenkilöstä ollut hallussaan. Materiaalilähde on tekstissä yksilöity lukijaa varten. Haastattelulausunnot erottuvat tekstissä siitä, että ne ovat puhekieli-ilmauksia. Lopuksi suoritetaan yhteenveto, joka pyrkii hahmottamaan yhtäläisyydet ja erot eri yksilöiden välillä. Kun opiskelijat puhuvat ”ryhmästä”, he tarkoittavat kahden ensimmäisen opiskeluvuoden ryhmää ja ryhmäopetusta. Kun he puhuvat ”koulusta”, he tarkoittavat opettajakoulutuslaitosta, ellei asiayhteydestä ilmene, että kyseessä on todella koulu. Nimet ovat opiskelijoiden itse itselleen valitsemia peitenimiä ja nimen yhteydessä oleva luonnehdinta viittaa ensimmäisessä ongelmassa tuotettuihin opettajuuden ihanteisiin, jotka opiskelijalla oli koulutuksensa alkuvaiheessa. Tapausten suuri määrä saattaa luettuna tuntua pitkästyttävältä, mutta on perusteltavissa tämän tutkimuksen identiteetin ja ammatillisen identiteetin määrittelyllä. Minuuden ja ammatillisen minuuden kokemukset ovat kuvattavissa vain ja ainoastaan kokijoiden ilmaisemina. Kyseessä on ikään kuin minuuden metakognitio. Kognition avulla yksilö tavoittaa ja pystyy erittelemään minuuden kokemuksensa piirteitä ja ominaisuuksia.

**ERIKA** (didaktinen osaaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: koulukiusatusta empaattiseksi kasvattajaksi**

Erika oli luokanopettajaopinnot aloittaessaan 20-vuotias. Hän oli pyrkinyt Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen, mutta ei päässyt ja hakeutui vuodeksi opettajan sijaiseksi. ”... *mulle selkis jo aika aikasessa vaiheessa, että mä haluaisin opettajaksi.* Omaan elämänhistoriaan hänellä liittyy koulusta sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia: ”*Sit mulla on ollu aivan ihana ensimmäisen luokan opettaja, joka on myöskin ollu osaltaan varmaan vaikuttamassa siihen, että mä halusin tähän työhön ryhtyä.*” (Haastattelu 11.5.95.) ja ”*Ja sitten mua on kiusattu paljon itseäni koulussa. Mä aattelin, että mä haluan lähteä sitten ainakin kouluun katsoon, että kaikilla olis niinku hyvä aika se koulu aika, että mä pystyisin jotenkin sitä turvaamaan. Ja kun mä tiedän, että se kuitenkin vaikuttaa sitten myöhempään elämään. Koulu aika on hirveen tärkeä aika, ja opettajan työ on siinä mielessä haasteellinen.*” (Haastattelu 11.5.95.) Lapsuuden omista negatiivisista kokemuksista oli syntynyt motivaatio vaikuttaa ainakin toisten lasten elämään positiivisesti. Tämän voi tulkita eräänlaiseksi ”maailmanparannusmissioksi”.

Koulutukseen Erika suhtautui erittäin innostuneesti ja tunnollisesti: ”... *ainakin itse haluan ottaa kaiken irti, niin mä käyn kaikki mahdolliset luennotkin koko ajan.*” Merkityksellinen toinen hänelle on opettajuuden kannalta oma aviomies, joka valmistui hieman häntä itseään aikaisemmin luokanopettajaksi. Erika on kokenut koulutuksen aikana harjoittelut tärkeiksi oman oppimisensa kannalta, koska silloin on syntynyt kokemuksia teorian muuttumisesta käytännön pääomaksi. Olin alunperin luokitellut hänet didaktisen osaamisen ideaalin omaavien ryhmään. Didaktisessa osaamisessa hän korosti jatkopohdinnoissaan kautta linjan oppilaskeskeisyyttä, mikä on lisännyt uuden ulottuvuuden hänen opettajuuden kokemukseensa. Viestintäkasvatukseen liittyneen tutkielman arvosana oli magna cum laude approbatur.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Erika on aina ollut tarmokas ja energinen: ”*No, ehkä mä oon ollu aina semmonen ulospäin suuntautunut ihminen, ja koulussa semmonen henkilö, joka on halunnu ottaa sitä vastuuta ja tehdä semmosia asioita siellä koulussa. Ja olla niinku sellasena ohjaajana siellä ja olla semmosissa toimikunnissa mukana.*” (Haastattelu 11.5.95.)

Hän huomasi kehittyneensä koulutuksen aikana merkittävästi ja alkoi asettaa itselleen jo uusia tavoitteita (haastattelu 3.10.96): ”... *että ehkä se ei tyydytä ihan sellasenaan se luokanopettajan työ, että sitte haluais ehkä jotenkin jatkaa, mutta sitte tuntuu aika hurjalta aatella kuitenkaan, että jotakin lisensiaattityötä tältä alueelta [viestintäkasvatus] tekis, mutta koska tutkimustietoo hirveen vähän on Suomessa tältä alueelta, niin siin ois ihan hyvä kyllä mahdollisuus.*” Tulevaisuus näyttää Erikasta lupaavalta ja mahdollisuuksia täynnä olevalta (ks. myös Ruohotie 200, 212).

Hänelle keskeinen pyrkimys on ”*tulla kaikkien ihmisten kanssa toimeen*” ja vaikeuksia kohdatessaan hän mieluummin hienotunteisesti väistyy. Peruspositiivisuus ja valoisuus tekee sen, että vuorovaikutusta on helppo rakentaa puolin ja toisin: ”*Sen mä ... nään omana vahvuutenani, että mä olisin aika semmonen empaattinen ihminen just noitten lasten kanssa, että niitten ois sitten helppo tulla mun tykö, on sitten asia*



*mikä tahansa*” (Haastattelu 25.4.97). Hän kokee olevansa lasten palveluksessa, eikä niinkään auktoriteettiasemassa heihin nähden.

### **Suhde opettamiseen**

Vaikka Erika näkee myös muita vaihtoehtoja tulevaksi urakseen, hän silti suhtautuu hyvin vakavasti ja rehellisesti opettamiseen: *”Hyvä opettaja? No, hyvä opettaja on ainaki oma itsensä ja kehittää itseään, juuri persoonana. Mul on tullu monesti se tässä esille, mutta mulle se on ainakin hirveen tärkeä, että sä löydät itsestäs niitä ... niitä vahvoja puolia ja löydät niitä heikkoja puolia. Ja sä pyrit koko ajan niinku vahvistamaan itsees, mutta hyväksymään myös ne heikot puolet mitä sussa on. Että sä pystyt niinkun siellä lasten kanssa oleen just sellanen kun sä oot. Koska lapsethan sen kyllä vaistoo, että mitä sä oot. Ettei niille voi esittää muuta. Ja sen lisäksi niin pitää olla innostunu siitä työstänsä, pitää nauttia siitä työstä, mitä tekee. Se on kuitenkin mun mielestä erittäin vaativa työ. Sä voit jotain muuta tehdä sillä tavalla, että sä et siitä välttämättä niin kauheesti pidä, mutta tää työ on semmonen, mistä pitää nauttia.”* (Haastattelu 11.5.95.) Erikalle työhön on muodostunut positiivinen affektiivinen suhde, ja työn tekeminen on kokonaisvaltaista.

### **Oma osaaminen opettajana**

*”Viestintäkasvatuksesta on tullut minulle opetustani suuntaava punainen lanka”,* hän toteaa päättöharjoitteluportfoliossaan. Suuria linjauksia edustaa seuraava katkelma: *”Oman opetukseni taustalla, ainakin niin kuvittelisin, ovat konstruktivistiset periaatteet.”* Toimintatapojen kuvaus ja painotteisuus on varsin oppilaskeskeistä: *”Suosin erilaisia ryhmitöitä ja paritöitä, joissa oppilaat joutuivat toimimaan varsin itsenäisesti. Hyvä puoleni onkin taito suunnitella opetustani tavoitteellisesti ja pitkäjännitteisesti. Olen mielestäni myös varsin tunnollinen ja vastuuntuntoinen. Hyvänä puolena pidän itsessäni myös sitä, että huomaan antavani oppilaille positiivista palautetta, joka onkin erittäin tärkeää.”*

### **Suhde oppilaihin**

Lapsiin nähden Erika on omaksunut välittävän ja vastuuntuntoisen aikuisen roolin: *”... se mun suhde niihin, niin ... mä pyrin oleen sielä semmonen tasapainoinen aikuinen niille lapsille ... jollaki tavalla, että mä ohjaan sitä niitten kasvua. Et varmaan se, että mä yritän ainaki ... pyrin niinku näkeen ne lapset sielä yksilöinä, enkä sitä semmosena ryhmänä ... pelkästään, et jotenki niinku yksilöidä sitä ... sitä opetusta ja että jokaiselle riittäis sitä aikaa ees jonkin verran.”* (Haastattelu 3.10.96.) Hän ymmärtää oman toimintansa merkityksen lasten kasvun ja kehityksen edistäjänä. vastaaminen ryhmästä yksilöinä on myös hänen huolenaan.

### **Suhde ohjaajiin**

*”Mul on aika positiivisia kokemuksia ollu näistä opettajista, monista opettajista, jotka on niinku olleet sellasina esimerkkeinä mulle hyvästä opettajasta. Että ne on semmosella omalla innostuneisuudellaan sitten vienyt eteenpäin. ... Mutta niinkun mä sanoin, niin on myös semmosia aineita, mitkä mä jätin sen takia pois erikoistumisesta, että mä ajattelin, että tuunko mä sen opettajan kanssa toimeen.”* (Haastattelu 11.5.95.) Suhde opettajiin ja ohjaajiin on myönteinen, mutta osittain

myös varautunut. Harjoittelukokemukset ovat tuottaneet joitakin hyvinkin traumaattisia, vaikeita asioita elämään. Ne on kuitenkin pystytty hienotunteisesti ohittamaan katsomalla asiaa vastapuolen kannalta oma loukkaantuminen ohittaen.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Opiskelutovereitaan Erika pitää kannustavina: *”Mä muistelen vielä sinne kahden vuoden päähän, kun olin aika arka, kun tänne kouluun tulin. Ja mä pelkäsin niitä kaikkia ihmisiä, jotka oli mun ympärilläni sillä tavalla, että kaikki oli outoo ja uutta, niin kyllä ainaki kovin kannustava ryhmä on ollut. Et mä uskon, et se on ollu semmonen tosi kannustava kokemus.”* (Haastattelu 11.5.95.) Graduparin kanssa työskentely oli pohtivaa, keskustelevaa ja kannustavaa. Aviomiehen myötä elämämpiiriin on tullut uutena kasvatuksellisenä ulottuvuutena TV- ja radiotoiminta uskonnollisten lastenohjelmien tekemisen muodossa.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Itsensä Erika kokee ennen kaikkea alkuopettajaksi: *”Opiskeluvuosien aikana olen ollut useasti harjoitteluissa alimmilla luokilla ja olen kokenut sen omaksi paikakseni.”* Ammatillisen identiteetin kokemuksia hänellä oli kirjattuna kuitenkin melko vähän. Sellaiseen viittaavaa löytyi kuitenkin kolmannella vuosikurssilla tuotetusta esseestä. Erika kirjoittaa esseessään opettajan eettisestä roolista: *”Itselläni on vahva kristillinen elämänskatsomus ja pidän kristillisiä lähtökohtia arvokkaina. Perustuuhan tulevienkin kansalaistemme yhteiskunta kristillisille arvoille. Ei enää niin selvästi kuin aikaisemmin, mutta ei sen asemaa voi täysin kiistääkään. En tarkoita kristillisillä arvoilla niinkään uskonnonopetusta, vaan yleistä elämänasennetta esim. muita oppilaita kohtaan.”* Hän jatkaa: *”Pidänkin etuoikeutena sitä, että oma elämänskatsomukseni on varsin selkeä ja uskon, että siitä on apua opettajan [eettistä] roolia pohtiessani. Nuorena ja kokemattomana opettajana kun oma näkemys on melko vakaalla pohjalla, on helpompi ymmärtää myös muita ja hyväksyä erilaisuutta ympärillään.”* Oman roolinsa hän näkee auttajana ja tukijana: *”Opettajan [eettinen] rooli nykypäivänä on lähinnä avustajan rooli. Jokaisen lapsen omaa persoonallisuutta tulisi tukea ja hänen itsetuntoaan tulisi kehittää. Jokaisessa lapsessa on jotain hyvää, joka ansaitsee kiitosta ja kannustusta. Terveitsetuntoiset, itseensä luottavat lapset uskaltavat ajatella omilla aivoillaan eivätkä ole niin muiden johdateltavissa kuin heikot yksilöt. Heillä on myös mielipiteitä sanottavanaan tulevaisuudessakin.”* Vahvana piirteenä Erikan kokemuksissa kautta linjan kuultaa toisen ihmisen kautta näkeminen ja toisen ihmisen kunnioittaminen sekä valmius omista tarpeista tinkimiseen muiden hyväksi.

**KRISTIINA** (didaktinen osaaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: näkemyksen laajeneminen opettajasta kasvattajaksi**

Kristiina oli opettajankoulutuksen aloittaessaan 21-vuotias. Lukion jälkeen hänellä oli yhteensä kaksi vuotta työkokemusta päiväkodista sekä lyhyitä opettajan sijaisuuksia ala-asteelta lukioon. Motiivina opettajaksi hakeutumiseen oli halu *"kasvattaa kunnan kansalaisia"*. Yhtenä esikuvanaan hän mainitsee oman ensimmäisen luokan opettajansa (haastattelu 10.5.95). Hän odotti opettajankoulutuksen yliopistollisena koulutuksena olevan paljon rankempaa: *"Tavallaan silleen, et enempi niinku luettais kirjallisuutta ja enempi tenttejä ja näin"* (haastattelu 10.5.95). Sivuainevalinnat, alkukasvatus ja tietotekniikka, olivat selvillä heti opiskelun alkaessa. Tietotekniikan hän valitsi sen tähden, että koki sen olevan tärkeän, ja koska ei itse osannut sitä hyvin. Alkukasvatuksen hän valitsi taas sen tähden, että pitää alkuopetusta niin vaativana, ettei halunnut opettaa alaluokilla ilman erikoistumista. Tietotekniikan opinnot antoivat rohkeutta ja itseluottamusta. Hän myös ajatteli (haastattelu 25.3.97), että *"on epäreilua, jos mun oppilaat ei osaa sitä [tietokonetta] käyttää ... eikä saa käyttää vaan sen takii, et opettaja ei o viittiny tai halunnu opiskella niitä"*. Gradun arvosanaksi tuli non sine laude approbatur, mikä ei Kristiinan ja hänen parinsa eikä opiskelutovereidenkaan mielestä vastannut heidän omaa tasoaan, mutta he eivät halunneet työtä kuitenkaan laajentaa. Olin alunperin luokitellut Kristiinan didaktista osaamista ihanteenaan pitäväksi opettajaksi.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Kristiina kuvaa itseään: *"... mä taas ite oon ollu hirveen tunnollinen ja tehny asiat niin kun pitää aina"*. Hän sanoo, että *"tavoitteet on korkeella, että tenteistä paras mahdollinen"*, eikä siinä suhteessa *"oo tarvinnu kauheesti pettyä"*. Omaa sitoutumistaan opettajan työhön hän tarkastelee seuraavasti: *"Pidän opettajan ammattia ammattina siinä missä muitakin. Olen kuitenkin henkilökohtaisesti kokenut opettajan työn olevan minulle kutsumusammatti, sillä olen aina halunnut opettaa ja kasvattaa ja vaikuttaa muihin ihmisiin positiivisesti. Kutsumusammattituntemuksistani huolimatta olen kuitenkin aivan normaali ihminen, enkä poikkeaa moraalityyliltäni muiden ammattiryhmien edustajista. Uskon, että kaikkien ihmisten tavoitteena on eettisesti hyvä elämä ammatista riippumatta.* (Essee opettajan eettisestä roolista.) Tunnollisuus ja kunnollisuus kuvaavat Kristiinaa, kuten montaa muutakin opettajaksi opiskelevaa.

### **Suhde opettamiseen**

Hän kokee, että opettajankoulutuksessa on systemaattisesti kaikkien opettajien taholta painotettu oppilaskeskeisyyden merkitystä, mikä hänelle itselleen oli uutta. Opetusharjoitteluihin motivoituminen on tuntunut joka kerta hankalalta, koska hänellä oli jo opettajakokemusta takana siinä määrin, että rutiinit hoituivat, ja hän olisikin kaivannut lisää haasteita. Kristiina on kuitenkin oppinut tunnustamaan sen, ettei opettaja tiedä kaikkea: *"Kaikkein tärkein asia mun mielest on se, että opettaja on oma itsensä. Eli että se ei mene siihen lankaan, että se vetää jotain roolia koulussa, ja sitten se on ... kun se laittaa sen koulun oven kiinni, se on ihan eri ihminen. Siinä niinku sotkeutuu."* (Haastattelu 10.5.95.) Sijaisena ollessaan Kristiina huomasi erään

vilkkaan pojan reaktioista, että ”*vaikka joutuu ojentamaan, ni ei menetä silti ni, niinku sitä niitten ...ystävyyttä, kunnioitusta, mitä se sitten on*”. Omaa rooliaan hän kuvaa: ”*Että mä nään, et se ruohonjuuritaso sielä, se on niinku tällä hetkellä ainaki se mun ... mun työsarja. Niinku, et mä hoidan sen mahdollisimman hyvin ja opetan mahdollisimman monta oppilasta, niinku elämään sellasen elämän, niinku hyvän lapsuuden, hyviä kokemuksia siitä.*” (Haastattelu 10.5.95.) Kristiinan lausumistakin kuultaa tietynlaisen hoivamission omaksuminen.

### **Oma osaaminen opettajana**

Kristiina pohtii (haastattelu 10.5.95): ”*Et tietenkin oletetaan, et kaikki, jotka tänne tulee opettajankoulutukseen, niin ne on hirveen niinku ulospäinsuuntuneita ja ne ei o ujoja eikä mitään, mut kyl mä oon ainakin tosi ujo ja kyl nää pitää säilyttää nää tällaset esiintymisharjoitukset mitä siellä [opettajankoulutuksessa] on ollut, koska sitähän se on se meidän työ.*” Vuorovaikutusharjoitukset ja opiskelijoiden aktiivisempi rooli on se, mitä hän on toivonut opettajankoulutukselta. Keskustelun merkitystä ja opiskelijoiden esittämiin ongelmiin paneutumisen tärkeyttä hän tuo myös esille ja kokee, ettei niille ole annettu aikaa. Kristiina on huomannut (haastattelu 25.3.97) ”*että välillä tulee sellasia asioita, että ... et ne on niinku itellä, ettei hahmota kokonaisuuksia, et takertelee vielä pikkuseikoissa ja kiinnittää pikkuseikkoihin opetuksessaanki huomiota ja sit sun menee se päätavote, et mihi ollaanka pyrkimässä*”. Kristiinaa ei huoleta niinkään tiedollinen ja opetustaidollinen osaaminen, vaan ihmissuhdetaitojen hallinta. Tavoitteellisuuden merkityksen hän on tiedostanut.

### **Suhde oppilaihin**

Oppilaat ovat Kristiinan mielestä aktiivisia, jos heille annetaan siihen mahdollisuus. Oppilaita turhan usein hänen mielestään aliarvioidaan. Oppilaat ovat ”*mun työkavereita kans*”. Itsensä hän arvelee oppilaiden kokevan ”*tiukkana ja ankarana mutta reiluna*”. Omaa rooliaan hän vielä täsmentää seuraavasti (haastattelu 25.4.96): ”*Mä voisin ehkä käyttää sanaa, et mä oon niitten apulainen. Sillä lailla, että munhan pitää kuitenkin tiedostaa ne tavoitteet, et miks siel koulussa ollaan ja sitten kuitenkin lapsilla on mahdollisuus saavuttaa ne tavoitteet omalla tavallaan ja omassa tahdissaan ... mä niinkun valvon päältä sitä työtä ... että päästään tavoitteisiin ja et niil ois hyvä olla.*” Oppilaiden mielipiteeksi projisoitu tiukkuus ja ankaruus viittaavat auktoriteettiaseman arvostamiseen.

### **Suhde ohjaajiin**

Opettajiltaan Kristiina ei juurikaan ole kokenut saaneensa minkäänlaista kehittymispalautetta: ”*No, ensinnäkin must tuntuu, että ainut palaute, mitä oikeestaan on saanu, ni on opiskelukavereilta. Eikä sekään o suoraa. Se on sellasta ... sellasta ... se on niinku just peilaamista ... Et peilaa sitä, miten ... miten ne reagoi ... siihen mitä ... mitä mä ajattelen, mitä mä annan ilmi. Sitte taas tarkkailee niitä ja ottaa niinku opikseen. Että oiskohan mulla jotain parannettavaa, mitä mä voisin niiltä oppii, mutta varsin mitään konkreettista henkilökohtasta palautetta ei kyllä sinänsä täällä opettajilta saa.*” (Haastattelu 25.4.96.) Harjoittelupalautteesta hän sanoo, että ”*se on ihan asiallist siellä se palaute, mutta se on aika sellasta pikkutarkkaa oikeestaan ... ei o mitään ... sen syvällisempiä oikeestaan keskusteluja siellä ... sellasessakaan*”

*tilanteessa syntyny” (haastattelu 25.4.96). ”Siel puututaan hirveesti sellasiin didaktisiin juttuihin, että mihin kohtaan taulua nyt kirjoitit. Ja mun mielest se auttais mua enempi, että miten mä olen toiminu, miten mä oon vaikuttanu niihin oppilaisiin, miten mä käyttäydyn siellä luokassa ... et sitä havainnoitas ja siitä saatais palautetta.” (Haastattelu 25.4.96.) Suhde ohjajiin vaikuttaa hieman etäiseltä ja kriittiseltä.*

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Omat pikkuveljet ja heidän koulunkäyntinsä seuraaminen on avannut Kristiinalle ihan uusia näkökulmia ja antanut ymmärtämystä myös vilkkaita poikia kohtaan. Toisen veljen pienet lapset (haastattelu 25.3.97) ovat avanneet silmät näkemään lapsen älyllistä elämää ja oppimista. Myös aikuisen esimerkki ja vastuu lapsesta on tätä kautta avautunut. Opiskelutovereihin Kristiina oli kiintynyt: *”No, mä en tiedä tunteeks kaikki niin, et mul on se paras ryhmä, mut must tuntuu, että kyllä siis näistä ryhmist niin mä oon siinä parhaimmas tai niinku omimmassani”* (haastattelu 10.5.95). Ryhmässä oli hyvä henki, oltiin kunnianhimoisia ja aktiivisia, mutta myös huumorintajuisia ja ymmärtäväisiä toinen toistaan kohtaan. Tiettyä nokkimisjärjestystä oli Kristiinan mukaan havaittavissa ylempikurssilaisiin nähden: *”... jos mä menisin istumaan sinne punasille [aulatilojen sohvaryhmät], ni mä ajattelen niin, että neloset ajattelis, että mitäs toi nyt kukkoilee tossa että tulee meidän paikoille”* (haastattelu 10.5.95, 2. vuosikurssi). Kolmannella vuosikurssilla sivuaineryhmissä oli Kristiinan mukaan havaittavissa myös selkeää kuppikuntaisuutta, mikä hieman teki olon hankalaksi ja vaati luovimista ja sovittelua.

Gradun teossa tuli pieniä mielipide-eroja: *”...että sinänsä ei oo mitään työnjakoo tehty, koska pari on sitä mieltä, että pitäis istuu vierekkäin ... lukee samaa ... esimerkiks samaa lähdekirjaa samalta riviltä. Et kaikki pitää tehdä näin kiinteesti yhdessä, niin senkään takii se [gradun teko] ei edisty.”* (Haastattelu 25.4.96.) Kristiinalla on toisaalta halu sosiaaliin kontakteihin, mutta toisaalta taas hän tarvitsee autonomiaa ja omaa tilaa itse kehittyäkseen.

Opiskelijoitten välisiin suhteisiin palattiin vielä haastattelussa 25.3.97, jolloin Kristiina totesi tilanteen laitoksessa muuttuneen: *”... et nyt nää, jotka tuli meiän jälkeen, niin niillähän muuttu sitten kokonaan tää ... opiskelusysteemi on erilainen kun meillä. Et ylipäättäen täällä näkyy tosi vähän ihmisiä ja ihan outoja kasvoja päivittäin. Et ... et sillä lailla mun mielest ei oo enään millään vuosikurssilla kiinteitä ryhmiä, eikä olla ryhminä toistensa kanssa niinku kanssakäymisissä ja tekemisissä. Ettei ... itellä ei o sitä ryhmää, eikä tarvi sitä ryhmää, niin ei sit enää niinku kiinnitä ehkä huomioo ja tiedosta niitä muitakaan.”* (Haastattelu 25.3.97.) Näyttäisi lähinnä siltä, että koulutuksen rakennemuutos kontaktiopetuksen vähentämisen muodossa aiheutti myös sosiaalisen muutoksen opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa. Suhteet väljenivät ja pakottivat opiskelijat itsenäiseen työskentelyyn ja itsenäisiin valintoihin.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

*”No silleen mä oon muuttunu, että ennen mä niinku pidin itseäni aika tärkeenä siinä luokassa. Et niinku mä olin se pyörittävä voima niinku, ja yleensäkin oon ajatellu opettajaa hirveen niinku autoritäärisenä, että sil on se valta ja voima niinku sanoo, mitä tehdään. Mutta nyt mä oon niinku oppinu sen, että mä en oo enää se keskipiste*

siellä luokassa, vaan se on ne oppilaat, ja että mun ei tarvi ... siis mulla on vastuu siitä luokasta ja niistä oppilaista. Mut esimerkiks mä voin jakaa niille sillä lailla vastuuta, että suunnitellaan niitten kanssa yhdessä. Ja ottaa niitä niinku siihen mukaan, siihen työskentelyyn enempi, etten mä niinku tuo niille kaikkee valmiina, ja et kaikki on niinku viimesen päälle niin 'minua itseäni'. Et niinku mä oon siit itsekeskeisyydestä niinkun siirtyny pois ja se on ollu tosi avartavaa." (Haastattelu 10.5.95.) Tämä hänen tulkintansa kuvanee laajemminkin peruskouluopetuksessa tapahtunutta didaktista murrosta oppilaskeskeisempään suuntaan. Samassa haastattelussa Kristiina toteaa olevansa "niinku tarkotuksella tietoisempi omista ajatuksista ja niinku omasta itsestäni". Yhdeksi syyksi hän itse mainitsee henkilökohtaiset keskustelut parhaan opiskelutoverin kanssa. Laajempina taustana ilmiölle voisi ajatella opettajankoulutuksessa vallalla olevaa reflektiivisyyden korostamista. Monet opintosuoritukset edellyttävät itsereflektiota ja omakohtaista pohdintaa.

Päättöharjoitteluportfoliossaan Kristiina kuvaa yleisellä tasolla omaa ajatteluaan: "Luokanopettajan työssäni arvostan vapautta valita mitä tehdä ja milloin, mutta pidän myös vapauden tuomasta vastuusta ja kannan se ilolla. Oppilaiden edistymisen seuraaminen on mielestäni erittäin palkitsevaa ja erilaisten työtapojen ja oman itsensä kehittäminen haastavaa. Työssäni täytyy koko ajan pysyä ajan hermolla ja mieluummin vielä hieman edellä aikaansa, jotta pystyy vastaamaan yhteiskunnan ja muun ympäröivän maailman haasteisiin ja tarjoamaan oppilailleen korkeatasoista opetusta." Itsesäätelystä ja ammattitaidon päivittämisestä on tullut yksi keino ylläpitää osaamisen tunnetta.

Huolenaiheitakin löytyy. Vanhempien kohtaaminen tuntuu vaikealta ja aiheuttaa oman roolin suhteen epävarmuutta (haastattelu 10.5.95). Myös tulevan opettajainhuoneen ilmapiiri askarrutti siinä mielessä, että "jos et voi kenenkään kanssa jakaa" ja keskustella asioista. Alkukeskusteluissa esille nousut arka ja ujo persoona nousee edelleen Kristiinalla esille uusia tilanteita ja haasteita ennakoitessa (vrt. myös Silkelä 1999, 110). Edellisen tutkimusongelman tarkastelussa esille nostettu identiteetin vartiointi ja selkiyttäminen varmasti jossain määrin tuottaa hänelle psyykkistä painetta.

**SUSANNA** (didaktinen osaaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: "kutsumuksen" varmistuminen**

Susanna oli luokanopettajaopinnot aloittaessaan 19-vuotias. Hän tuli opiskelemaan suoraan lukiosta ilman minkäänlaista opettajakokemusta. Positiivisia kokemuksia hänellä liittyy omaan alkuopettajaan: "Että [alkuopettaja] on ollu sellanen hyvin äidillinen ja kieltämättä semmonen, mitä ite haluis olla. Että ollu jämpä ja kaikkia tehty, mutta antanu semmosta luovuudenvaraa jo sillon ... " (haastattelu 11.5.95). Opettajan ammatti on ollut hänen toiveammattinsa niin kauan kuin hän muistaa: "Että oli jotenkin semmonen sisäistynyt kuva, että must nyt tulee opettaja." Erikoistumisaineikseen hän valitsi alkuopetuksen ja musiikin, mutta olisi ottanut myös käsityön, jos se olisi ollut mahdollista [valinta rajoitettiin kahteen aineeseen]. Musiikkia hän on harrastanut koko ikänsä ja hän "haluaa opettaa just nimenomaan pieniä lapsia", koska kokee, että on "niiden kanssa kaikkein omin itsensä".

Lastentarhanopettajaksi hakeutuminen olikin myös uranvalintavaihtoehtona. Kuitenkin hän luokanopettajakoulutuksen läpikäytyään (haastattelu 26.3.97) toteaa, että *”mä en välttämättä aina tu olemaan opettaja, niinku mä ajattelin sillon, kun mä tulin tähän koulutukseen, että tää on yksi ja ainoa ... vaan nyt niinkun avaa teitä niinku uusille mahdollisuuksille, että sen näkee sitten vähitellen ... ”* Eräänä vaihtoehtona on musiikinopettajaksi jatkaminen. Ala pysyisi tässäkin tapauksessa kuitenkin samana.

Gradun matematiikkaan liittyvä aihe osoittautui mielenkiintoiseksi ja oli *”kaikkiaan ihan positiivinen kokemus”* (haastattelu 26.3.97). Asiaan perehtyminen ja raskas työ ei mennyt hukkaan, sillä arvosanaksi tuli *eximia cum laude approbatur*. Susanna opiskeli vielä varsinaisten luokanopettajaopintojen lisäksi vuoden psykologiaa. Musiikkia hän on opiskellut useita vuosia.

Olin alunperin luokitellut Susannan didaktista osaamista ihanteenaan pitäväksi. Lisäksi hän oli korostanut opettajapersoonan merkitystä siinä mielessä, että opettajan tulisi olla käytökseltään ja olemukseltaan ystävällinen, mutta määrätietoinen.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Susanna on omasta mielestään oppinut harkitsemaan ja tietää entistä selkeämmin, mitä haluaa tehdä ja mihin pyrkiä. Elämä on Susannalle opettanut kuitenkin sen, että se on paljon monimutkaisempaa kuin hän luuli. *”...että jatkuvasti tulee semmosia asioita, mitkä huomaa, että ... en mä voikaan tehdä näin ... en mä voi suunnitella niinku viiden vuoden päähän, koska en mä tiedä, mitä sitten tapahtuu. Et on hirveen monia asioita, jotka tulee väliin. Et sillä tavalla kypsyy niinkun ajattelemaan omaa elämänsä vaan kokonaisuutena ja ottamaan sitte niinku pieniä pätkiä tavallaan suunnittelun aiheeks.”* (Haastattelu 26.3.97.) Päämäärä on hyvä kuitenkin olla selvillä.

Perusluonteeltaan Susanna on täydellisyyteen pyrkijä ja on oman elämänsäkin pyrkinyt järjestämään mahdollisimman paljon etukäteen (haastattelu 26.3.97). Omista resursseistaan hän toteaa, että *”älykyys riittää ja muisti on hyvä, joten opinnot eivät ole tuottaneet vaikeuksia”*. Opintomenestys vahvistaa kokemuksen oikeaksi. Hän kokee olevansa myös yhteistyökykyinen ja on valmis ottamaan huomioon myös toisten mielipiteet ja neuvot.

### **Suhde opettamiseen**

*”En mä voi mennä luokkaan niin, että mä nyt menen, että mä oon nyt se opettajapersoona. Kun mä tuun täältä pois, niin mä oon ihan eri ihminen, koska sillä tavalla niinku tuntuu vaan, että mä hajotan itteni niinkun liian moneen palaseen ... vaan se, että mä oon yhtenäinen persoona ja se näkyy siinä, mitä mä teen.”* (Haastattelu 9.10.96.) Opettaminen kuitenkin tapahtuu persoonaa työväliseinä käyttäen. Susanna tähdentää persoonan eheyden merkitystä.

Koulutuksen myötä Susanna (haastattelu 26.3.97) on huomannut *”realistisemmin, että se ei todellakaan o sitä niinkun ... lasten kanssa leikkimistä tai siis niinkun ... se ei o pelkästään sitä ruusuilla tanssimista, että hyvin paljon tulee vastaan ongelmia ja ... varmaan nykyaikana vielä enemmän”*. Hän mittailee omia resurssejaan opettajan

tehtäväkentän vaativuuteen: ” ... tavallaan ne ongelmaoppilaat on se, että vaikka kuinka haluais antaa niille kaiken ja niinkun olla niiden tukena ja turvana, ni ne ei välttämättä anna sitä mahdollisuutta mulle”. Pelkkä hyvä tahto ei ratkaise kaikkia käyttäytymisen ja oppimisen ongelmia. Erytistietämys ja erikoisosaaminen tällä alueella erottavat opettajan muusta väestöstä.

Opettajana Susanna sanoo olevansa lapsia kuunteleva ja eläytyvänsä helposti lasten osaan ja yrittävänsä antaa jokaiselle jotain (haastattelu 26.3.97).

### **Oma osaaminen opettajana**

Päätöharjoittelun loputtua Susannasta (haastattelu 26.3.97) alkoi tuntua, että hän ”alkaa olla valmis omaa luokkaa varten”. Kuitenkin hän tuo esille myös sen, että ”itellä on niinku kauheen semmonen, et no, mä en oikeestaan tiedä koulun arjesta sinänsä mitään, enkä mä oo kauheesti opetussuunnitelmiinkaan tutustunu ... tavallaan käytännölliset asiat koulusta ... ihan opetussuunnitelmatyö” on vierasta aluetta.

Susanna suuntautui mitä suurimmassa määrin tulevaan ja perusti kaiken aikaa omaa pedagogista varustusta tietojen, taitojen ja tekniikoiden suhteen. Tämä tarkoitti konkreettisesti oman materiaalivaraston kartuttamista, mikä hänellä merkitsi talteen kerättyjä ”käytännön vinkkejä, pelejä, monisteita, kasetteja” ym.

Päätöharjoitteluportfoliossaan hän kirjoitti: ”Ehkä innostukseni tässä vaiheessa on vielä melko idealistista, mutta uskon kuitenkin pärjääväni ja löytäväni oman paikkani koulumaailmassa. Haluan antaa jokaiselle jotakin ja oikeaan aikaan, ei liian aikaisin eikä liian myöhään, oppilaiden omien taitojen mukaan. Siinä haastetta tuleville vuosille.” Susanna tiedostaa hyvin puutteensa, mutta on valmis näkemään paljon vaivaa osaamisensa kehittämiseen. Oma nuoruus ja kokemattomuus selittävät esille nousevia osaamisen haasteita.

### **Suhde oppilaihin**

Susanna pitää opettajan tasapuolisuutta luokan positiivisen ilmapiirin edistäjänä ja on oppilaan oikeuksien puolestapuhuja: ”Opettaja ei saa nolata ja halveksia jotakin oppilasta esimerkiksi huonon koulumenestyksen johdosta, vaan lasta tulee kannustaa ja tällä tavalla auttaa lasta rakentamaan itsestään myönteinen kuva. Tällä tavalla luodaan mahdollisuudet tasapainoisen yksilön kasvulle. Jokainen oppilas tuntee, että hänestä välitetään, eikä hänen toimintansa ole turhaa. Opettajan tulee myös osoittaa, että jokainen yksilö on tasavertainen ja näin antaa esimerkki oikeudenmukaisuudesta.” (Essee opettajan eettisestä roolista.)

Susanna kokee (haastattelu 9.10.96), että ”oppilaat nousee mulle ensin yksilönä ja sen jälkeen vasta ryhmänä ja siinä, miten ne toimii yhdessä”. Tämä oli mahdollista, koska siihenastiset harjoittelut oli tehty pareittain, ja omaa opetusta ei koskaan ollut kovin paljon. Päätöharjoittelun kiireinen aloitusvaihe (haastattelu 26.3.97) kuitenkin aiheutti sen, että oppilasjoukko näyttäytyikin ”semmosena massana, joka siin mun edessä oli, et se oli aika uus kokemus päätöharjoittelusta, että mä hoksasin, että siinä vaihees on hirveen vaikee nähdä niinku jokaista yksilönä, ku sä oot sielä edessä”. Tutustumisen myötä päätöharjoittelussa oppilaat olivat kuitenkin ”oikein ihania ja



*kaikki oli hirveen semmosia niinkun ulospäin suuntautuvia ja kauheen niinkun sillain tulivat kertoon kaikista omista asioistaan". Kontaktit rakentuivat kohtaamisista.*

Susanna kokee, että hän *"kasvattaa oppilaita lähinnä elämää varten (haastattelu 26.3.97). "En mä koe, että ala-asteella välttämättä tärkeimpää ois se tiedon jakaminen, vaan se, että oppilaille luotas semmonen positiivinen ympäristö ja semmonen luottavainen ympäristö, missä ne saa niinkun tavallaan kokea, että tää on mun paikka. Mä saan täällä olla semmonen, kun mä olen ja se on tavallaan opettajan tehtävä. Ohjata, olla tukena." Ja "jokainen on siellä luokassa oikeestaan päähenkilö". Hän kokee tehtävänsä kokonaisvaltaisena ja laaja-alaisena.*

### **Suhde ohjaajiin**

Opettajiin suhteet Susannan mielestä olivat *"vähän läheisemmät mitä normaalisti"* ja *"että niinku tällasta tasa-arvosuutta jossain suhteissa on"* ja henki laitoksessa tuntuu hyvältä. Hänen erittäin positiivisesta suhtautumisestaan koulutukseen, opettajiin ja opiskelijatovereihin varmaan myös osaltaan johtuu onnistunut opiskelijaprofiili hyvine arvosanoineen. Hän oli erittäin motivoitunut opiskelijana.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Susannan opiskeluryhmässä oli *"kehittävä ilmapiiri"* ja *"on aivan ihanaa, että on semmonen pieni ryhmä, jossa voi niinku keskustella"* (ks. esim. Day 1999, 101 ja "critical friendship"). Yhdessä oltiin myös opiskelutilanteiden ulkopuolella. Sivusaineryhmiin siirtyminen sujui miellyttävissä merkeissä ja toi uusia ihmisiä ja ulottuvuuksia elämänpiiriin ja ihmisiä, joilla oli *"jollakin tavalla samanlainen suhtautuminen siihen aineeseen ja samanlaisia käsityksiä"*. Aloitusvaiheen perusryhmästä *"irtautuminen ei ollu mitenkään pahasta, vaan ehkä paremmin hyvästä"*, koska oli *"niinku halu päästä siihen omaan"*. Kehittymisen kokemukseen kuuluu myös itsenäistyminen.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Ammatillisen identiteetin kokemukset ovat Susannalla syntyneet koulutuksen myötä: *"Nimenomaan se, että mul ei oo minkäänlaista opettajakokemusta. Ei mul ollu opettajan persoonaa. Nyt mä tiedän jo vähän, millanen mä oon opettajana, millasen kontaktin mä saan lapsiin. Että nimenomaan se oma käsitys itsestä opettajana on ehkä muuttunu. Tietää enemmän. Tietää, missä on kehittämisen varaa, ja missä mä nyt oon hyvä ja tällä tavalla."* (Haastattelu 11.5.95.)

Omaa rooliaan hän pohdiskelee (haastattelu 11.5.95): *"En mä halua mitään semmosta, että mä oon kauheen, että niinku tämmönen huomion kohteena. Vaan mä haluan olla se niinku, omassa luokassa, tai semmonen niinku siinä omassa yhteisössä. En mä halua, että joku tulee niinku ylhäältä käsin, tai niinku että mä en haluu mikään huomion kohde olla, vaan se yksittäinen pieni palanen, joka toimii siellä. Mahdollisimman hyvin, jos se vaan onnistuu."* Susanna näkee työnsä hyvin tehtäväkeskeisesti ja on valmis ottamaan opettajan vastuun: *"Kaiken kaikkiaan koen siis olevani valmis vastaamaan todellisen opettajan työn haasteisiin. Minulla on vielä monia asioita opittavanani, mutta en koe itseäni enää epävarmaksi, vaan uskon omiin kykyihini. Varmasti vuosien mittaan mietin, miksi valitsin tämän työn, mutta silti koen*

*sen minun omakseni tämän koulutuksen jälkeenkin.” (Päätöharjoitteluporfolio.)* Susanna ymmärtää olevansa pieni palanen koulutodellisuutta. Hän kuitenkin tunnistaa oman arvonsa ja merkityksensä ja on varma omasta osaamisestaan ja kyvyistään.

**LAURA** (didaktinen osaaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: omista negatiivisista koulukokemuksista kumpuava analyttiseksi ja kriittiseksi opettajaksi kehittyminen**

Laura aloitti opettajankoulutuksen 19-vuotiaana. Hän tuli suoraan lukiosta, mutta ehti kuitenkin aloittaa sosiaalikasvattajan opinnot, ennen kuin opettajakoulutukseen pääsy ensi yrittämällä varmistui. Motiivina opintoihin hakemiseen oli *”halu toimia lasten kanssa ja auttaa niitä oppimaan”*. Omat koulukokemukset ovat olleet negatiivisia: *”Ja sen kun muistaa, kun itte on ollu peruskoulussa, ei oo mitenkään ollu nautinnollinen kokemus. Niin haluais niinku jotenkin muuttaa tai tehdä toisella lailla, niin että sitte omilla oppilailla ois niinku parempi olla. Ja ois mielekkäämpää se toiminta. Et siinä oli se, että oli itte niinku huonoja kokemuksia, niin oli semmonen olo, että jotain on voitava tehdä toisille. Et ei tää niinku voi olla näin.”* Opiskelussa hän on kokenut harjoittelut merkityksellisiksi sen tähden, että on itse päässyt toimimaan opettajana. Olin luokitellut Lauran ideaalit didaktisen osaamisen ideaaleiksi. Lisäksi hän oli korostanut opettajapersoonallisuuden merkitystä. Nämä vaikuttivat opintojen kuluessa edelleen olevan tärkeitä ja niiden lisäksi oli tullut tavoitetietoisuus. Tutkielman arvosanaksi hän sai *eximia cum laude approbaturin*.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Laura on hyvin itsenäinen kaikessa toiminnassaan ja vaatii itseltään myös paljon: *”Et jotenkin on ... tuntuu, että on vastuussa itselleen. Ja itte niinkun piiskaa sitten itteensä eteenpäin. Ettei sekään oo helppoo kyllä aina. Ei osaa vetää välttämättä niitä rajoja, että missä ollaan, että missä on mielekästä enää.”* (Haastattelu 17.5.95.) *” ... mitä omaan opiskeluun tulee, niin mul on vähän taipumus, että yrittää ... siis pyrkimys ... semmonen perfektionismi. Siis haluis niinku tehdä aina hommat mahdollisimman hyvin ja kunnolla.”* (Haastattelu 29.4.96.) Olennaisena vahvuutenaan Laura näkee aidon kiinnostuksen lapseen yksilönä ja pyrkimyksen toimia tämän parhaaksi. Hän haluaa kehittää itseään ja on *”rohkea menemään opetuksessa itselleen uusille aloille”*. *”Ja kai se kriittisyyskin on nähtävä vahvuutena rasittavuudestaan huolimatta”*, hän itse huomauttaa. Vahva tahto on Lauran voimavara.

### **Suhde opettamiseen**

Opettamisen yhteiskunnallisena tehtävänä opettajan kannalta Laura kokee laaja-alaisesti: *”No, se on olla lasten ensinnäkin psykologi, sosiaalityöntekijä, opettaja ja kasvattaja. Että jotenkin kaikki, mitä siihen lapseen ja sen elämään liittyy, niin on myös opettajan asia, mun mielestä.”* (Haastattelu 17.5.95.) Hän on realisti tehtäväkentän monimuotoisuuden suhteen.

*”Mutta en mä nyt varmaan mikään kauheen auktoriteetti ... autoritäärinen oo ainakaan tässä vaiheessa ja muutenkin katon olevani aika avoin eri jutuille. Ja tuskin meen tuomitsemaan ketään tai mitään ennen ku ottaa yhtään selvää asioista. ... Pyrin*

*tietysti oleen kauheen ymmärtäväinen ja ... noita nykyajan lapsia kohtaan kun niillä on kaikilla mitä moninaisimpia ongelmia.” (Haastattelu 22.4.97.)*

*”Opettajana katson olevani yhteistyökykyinen ja melko demokraattinen. Pyrin siihen, etten opettajana täyttäisi koko luokkatilaa omine mielipiteineni ja sääntöineni, vaan lapsille jäisi tilaa olla omia persooniaan ja yhdessä vietäisiin oppimista eteenpäin. Tästä huolimatta en pyri lasten kaveriksi. Opettajan on mielestäni pidettävä pieni välimatka tällä tasolla, jotta työskentely toimisi. Olen viimekädessä ohjaaja ja vastuunkantaja.” (Päätöharjoitteluportfolio.) Laura kokee, että ”tavoiteajattelu on iskostunut hänen päähänsä liian kanssa” ja hän on huomannut pyrkivänsä opettajana olemaan mahdollisimman tehokas. Hän pohtii myös pedagogisen auktoriteetin ongelmaa, mikä liittyy tehokkuuden edistämiseen.*

### **Oma osaaminen opettajana**

Sivuaineet hän valitsi toisen sen perusteella, *”mistä mä tykkään”* ja toisen sen perusteella, *”mitä mä en osaa”*. Ympäristökasvatus on hänelle nimenomaan se, mikä on *”hirveen lähellä sydäntä”*. Kesäopintoina hän suoritti psykologian ja alkuopetuksen 15 opintoviikkoa ylimääräisinä aineina. Hän koki Lahden alkuopetuksen erikoistumisopinnot onnistuneina *”oman opettajaks kasvun kannalta”* ja *”moneen muuhunkin juttuun”*. Koulutuksen Laura kokee vaikuttaneen siten, että hän on oppinut olemaan tavoitteellinen ja oppinut ajattelemaan teoreettisesti *”tai nyt edes ... helpommin ehkä analysoi sitä, mitä tapahtuu ... kun ilman sitä [koulutusta] (haastattelu 22.4.97).”* Laura on itsekriittinen ja realistinen: *”Pohtiessani saamaani esseen otsikkoa totesin olevani opettajana vasta raakile, tieni alussa. Opettajana olen toiminut vain harjoitteluissa ja muutaman tunnin sijaisuuksissa. Varsinainen opettaja-minä hahmottunee kunnolla vasta, kun saa ensimmäisen pidempiaikaisen oman luokkansa.”* Kehittyminen on kumuloituvaa ja jatkuu työtä tehdessä.

### **Suhde oppilaihin**

Palkitsevimpiä kokemuksia opettamisesta Laura (haastattelu 17.5.95) luettelee seuraavasti: *”No, varmasti se, että kun näkee, että lapsi niinkun oppii jotakin. Johtuu se sitten siitä omasta opetuksesta tai jostain muusta. Että kun se kehittyy ja oivaltaa ja ymmärtää, niin se on hirveen hyvä asia. Ja sit myös niinku sosiaalisella puolella. Että jos joku on arka ja sulkeutunut lapsi, niin se sitten ylittää omia rajojansa ... ”* Oman tehtävänsä opettajana Laura (haastattelu 22.4.97) kokee olevan että *”pitää huolta niistä lapsista, jotka on mun luokassa ja sitte tietyissä rajoissa ... en mä kato, et mä oon mikään poliisi, joka menee tuolla ... natkuttamassa lapsille, jos ne tekee jotain tyhmää. Mut sit jotenki sellanen ... huolehtia niistä omista oppilaista ja sitte tietysti jossain määrin muistakin lapsista. Mut en mä aio ruveta poliisiks ja sosiaalityöntekijäks ja opettajaks ja vaikka mikskä siinä samalla”*. Aikaisempaan haastatteluun (17.5.95) nähden Laura on jo hieman rajannut omaa tehtäväkenttäänsä. Voisi sanoa, että identiteetin vartiointi on säätänyt käsitystä omasta työroolista ja tehtäväkentästä.

### **Suhde ohjaajiin ja opettajiin**

Opettajien suodattava vaikutus [opettajankoulutuksen opetussuunnitelman tulkinta] tulee Lauran mukaan ilmi mm. siinä, *”että mitä ne valitsee siks ainekseks, mitä niinku*

*opiskelijoille esitetään*”. Persoonallisuuksina he eivät häneen vaikuta, koska *”ittellä on aika vahvasti selvillä kaikki omat persoonallisuuden jutut, mitkä määrää käyttäytymistä. Ehkei ne opettajat enää sitten vaikuta siihen. Kun on hirveen kunnianhimoinen ... tai ei sanan varsinaisessa merkityksessä. Sanotaan, että tunnollinen ja kaikki hommat haluaa tehdä niin tasan ja tarkkaan täsmällisesti kuin vain ne voi, vaikei siihen pystyiskään. Niin sitten sil ei oo enää merkitystä, et vaatiiks se opettaja sitä vai ei.”* (Haastattelu 17.5.95.) Laura suoritti kuitenkin alkuopetuksen 15 opintoviikkoa muualla, koska ei halunnut sitä *”sattuneesta syystä”* ottaa omassa oppilaitoksessa. Päätösharjoittelusta Lauralle jäi *”aika negatiivinen kuva”*, koska hänellä ensimmäistä kertaa *”meni vähän sukset ristiin sen mun luokanlehtorin kanssa sielä”*. Lehtorin jatkuva kiire kiusasi, samoin suunnitellun harjoittelu- ja opetusohjelman muuttaminen kesken jakson. Kun Laura ei siihen suostunut, oli seurauksena vihjauksia *”suoraan lukiosta tulemiseen”* ja että *”luokanlehtori arvioi harjoittelijan kypsytyttä”*. (Haastattelu 22.4.97.) Vallankäytön mukaantulo aiheutti sen, että keskustelemalla ei kyetty asiaa ratkaisemaan. Opettajien positiivisia vaikutuksia Laura kuvaa: *”Ja sit jotkuu opettajat täälä ... vaikuttaa hirveesti siihen, että kuinka kokee ja kuinka rupee ajatteleen niistä asioista* (haastattelu 22.4.97).” Mallioppimisen vaikutusta ei voi siten vähätellä. Laura kuvaa sitä, miten opettajan toiminnalla on hänelle itselleen merkitystä, ei niinkään opettajan persoonallisuudella.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Oman kurssin opiskelutovereihin suhde oli mutkaton: *”Ryhmän oon kokenu erittäin mukavana. Siis on tosi helppo ja kiva olla. Ja siel voi olla tasan oma ittensä. Mut kyllä mä nyt yleensäkin oon, vaikka ei voiskaan, mutta voi olla ja saa olla semmonen kun on. Ja tuntuu, et kaikilla on se oikeus olla, että ... semmosina kun on”* (Haastattelu 17.5.95.) Laura on kuitenkin herkkä havaitsemaan myös opiskelijoiden välisiä jännitteitä: *”Ainoastaan noi ylemmät vuosikurssit ... saattaa olla jotkut tyypit siellä sellasia, että kattoo nenänvartta pitkin ja ei vastaa, kun niille moikkaa. Ja kaikkee tällasta. Mut sou, ei ... sitte ... ne vaan on sitte.”* (Haastattelu 17.5.95.) Gradupari löytyi *”oikeestaan tän erikoistumisaineen perusteella”* ja *”muutenkin tietää suunnilleen, että kuka on kyseessä ... ja mikä sen tapa on tehdä hommia”*. Molempien työskentelytottumusten ja arvostusten samankaltaisuus helpottaa työskentelyä, ja erilaisuus vaikeuttaa, kuten edellä Kristiinan tapauksessa. Vertaisryhmä merkitsee myös opinnoissa viihtymisen kannalta paljon: *”Kaverit on kauheen tärkeitä. Se on ehkä vähän sillei outoo sanoo, mutta kyl ne kauheesti kanssa vaikuttaa siihen, et mitä ... miten niinku tää koulutus muuten tuntuu ... kyl tää niin kuivaa on monilta osin muuten, niin ne tuo sitte siihen sellasta ... eloo vähän.”* (Haastattelu 22.4.97.) (Vrt. esim. Aittola ja Aittola 1988, 61 ja Kauppila ja Tuomainen 1996, 189.)

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Hyvän opettajan tulee Lauran mukaan olla inhimillinen ja esimerkillinen: *”Siis jotenkin se opettajakin on enemmän ihminen ehkä kuin opettaja. Siis sanotaan fiksusti käyttäytyvä ihminen. Jotenkin maalaisjärjellä on siinä aika paljon merkitystä sitten. Vaikka sä kuinka paljon tietäisit mistä teoriasta hyvänsä, niin jos sä sitten muuten et niinku käyttäydy tai ajattele fiksusti, niin ei siitä oo paljon iloo sitten niille lapsille.”* (Haastattelu 17.5.95.) Laura näkee opettajuudelle myös muita vaihtoehtoja. Hän ei

tunne mitään halua olla esim. yläasteen tai lukion opettaja, mutta ”joku psykologiki ois kauheen kiva ammatti, ku penkoo ihmismieltä, mut siihen vois seota itsekin.” (Haastattelu 22.4.97.) Esseessään Minä opettajana Laura sanoo: ”Tällä hetkellä olen opettajana samanlainen kuin muutenkin ihmisenä. Omat luonteenpiirteeni, arvoni, pyrkimykseni ja tapani tulevat esiin opettajuudessa. Karsin tietysti parhaani mukaan itsestäni luokan edessä sellaisia asioita, jotka eivät ’sovi’ opettajalle. Oma opettajakuvani on vielä keskeneräinen ja muuttuva.” Hän hyväksyy ammatillisen identiteetin kokemuksen keskeneräisyyden kokemuksena. Lauran haastattelussa tulevat esille mm. opettajan työn ulkoisen kuvan vaatimukset. Jokainen ulkopuolinen ikään kuin tietää, mikä ”sopii” opettajalle ja on oikeutettu vaatimaan, että kyseisen ammatin harjoittaja tätä noudattaa.

**PAULIINA** (didaktinen osaaja)

### **Opettajaksi kehittymishistoria: ”opettajan mielen” löytyminen**

Pauliina oli opettajankoulutukseen tullessaan 19-vuotias. Hän tuli suoraan koulusta eikä opettajakokemusta ollut yhtään. Hän ei alunperin halunnut opettajaksi: ”Ja mul oli sellanen haave yläasteella, et must tulee jotain sellasta hienompaa, et mä haluun lakia tai jotain tämmöstä hienoo lukemaan (ks. esim. Ylijoki 1998, 121). Ja sitten meidän äiti oli aina sitä mieltä, et susta tulis kyllä tosi hyvä opettaja.” Kun hän itsekin joskus lukion toisella luokalla tuli samaan tulokseen, hän on ponnistellut tavoitteensa saavuttamiseksi, mikä onnistuikin pääsykokeissa heti ensi yrittämällä.

Pauliina oli opiskelemaan tullessaan jo kihloissa, ja poikaystäväkin tuli myöhemmin opiskelemaan samaan laitokseen. Naimisiin he menivät Pauliinan valmistumisen jälkeen. Gradun arvosanaksi tuli *eximia cum laude approbatur*. Kaikki tutkinnon muut arvosanat olivat mainesamalla erinomaiset tiedot. Olin alunperin luokitellut Pauliinan didaktiseksi osaajaksi. Lisäksi hän oli korostanut opettajan persoonallisuuden merkitystä. Hän jatkoi opintojen kuluessa edelleen myöhemmissä haastatteluissa opettajapersoonaan liittyviä pohdiskelujaan, ja mukaan tuli myös oppilaskeskeisyyteen liittyviä elementtejä.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Pauliina on peruspositiivinen henkilö. Hän suhtautui kaikkeen opintoihin liittyvään myönteisen innostuneesti ja oppimishaluisesti: ”Jotenki kaikki kasvattaa sua”. Hän oli esimerkiksi ”innostunu noista liikuntapuolen jutuista”, mitä tuki se, ”kun tääl on niinku semmonen ammattitaitonen tiimi” sitä opettamassa. Pauliina valitsi liikunnan myös sivuaineekseen. Opiskelutoverien moitteet opintoja kohtaan hän kuittasi sanomalla ”voi kattoo peiliin, jos ei mistään koskaan saa mitään”. Pauliina osoittautui ”strategiatyypiksi” eräässä opiskelijoille tehdyssä testissä. Tämän hän myös itse hyväksyi, tosin testintekijän vahvistamisen jälkeen. Samaa lähestymistapaa myös minä ehdotin haastattelun (8.4.97) yhteydessä, minkä jälkeen hän kertoikin e.m. testistä. Pauliina on sekä pohdiskelija että taas toisaalta itsensä aktiivinen toteuttaja. Hän pystyy myös arvottamaan asioita, mikä ominaisuus viittaa strategiseen tyyppiin.

## Suhde opettamiseen

*”Oma opettajuuteni on varmasti vasta nupullaan, mutta olen kuitenkin löytänyt itsestäni sellaisia piirteitä, jotka ovat vahvasti ohjaamassa opettajuuteni kehitystä nupusta kukkaan. Olen ihmisenä asioihin paneutuvaa tyyppiä, mikä taatusti näkyy myös työssäni. Halu oppia ja kehittyä lähtee jostakin syvältä sisimmästäni ja toivon todella, että se piirre säilyy sisälläni aina. Toisaalta olen myös rehellinen luonne, mikä heijastuu opettajuuteeni tasapuolisuutena ja aitoutena. Aitous on tärkeää kaikissa ihmissuhteissa eikä vähiten työskenneltäessä lasten kanssa. Toisaalta olen opettajana jämmäkkyyteen taipuvainen: vaadin, että sovituista säännöistä pidetään kiinni ja että aloitetut asiat viedään aina loppuun asti. (Päätöharjoitteluportfolio.) Hän uskoo, että ”opettajan vaikutus luokan ilmapiiriin ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen on suuri, koska jokainen heijastaa ulospäin sellaista valoa, joka palaa heidän sisällään” (essee). Hän kokee itsensä opettajan ammattiin sopivaksi ja kokee olevansa aito ja rehellinen. Opettaja toimii ja vaikuttaa oman persoonallisuutensa ”valolla”.*

## Oma osaaminen opettajana

Kahden ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen Pauliina sanoi oppineensa kriittisyyttä, ettei *”oo valmis vastaanottaan kaikkee, mitä sulle niinku annetaan ja sanotaan”* ja hän on oppinut *”rennompaa meininkiä”* suhteessa omaan tunnollisuuteensa. Omat sivuainevalintansa (liikunta, alkuopetus, ympäristökasvatus) hän kokee merkityksellisinä oman osaamisensa kannalta. Oppiaineista läheisimmäksi itselleen hän kokee liikunnan, koska siitä on itsellä eniten kokemusta. Hän arvioi myös kriittisesti omaa osaamistaan: *”Toki tiedostan sen, etteivät ajatukseni ole vielä yhtä käytännön kanssa, mutta ainakin sisälläni on vahva siemen kokeilemiselle, oivaltamiselle, pettymyksellekin”* (Essee Opettaja kasvatuksellisena ohjaajana 14.3.96). Oman tahdon merkitys kehittymistekijänä nousee tekstistä vahvana esille.

## Suhde oppilaihin

Oppilaiden roolin hän näkee aktiivisena, *”ettei se ois sitä, että opettaja suunnittelee kaiken ja kaikki tehään niinku opettaja on niinku ajatellu ... se on niinku semmonen yhteinen projekti”* (haastattelu 11.5.95). Hän haluaa olla lapsille turvallinen ja vastuunsa kantava aikuinen. Oppilailleen hän haluaa antaa tilaa: *”Haluaisin opettajana antaa tilaa oppilailleni niin, että itse toimitisin lähinnä oppimis- ja kasvatustilanteiden luojana ja turvallisen ilmapiirin takaajana. Tällöin oppilailla itsellään olisi myös tärkeä rooli omassa oppimisessaan.”* (Päätöharjoitteluportfolio.) Em. esseessään Pauliina toteaa: *”Opettajan pitäisi ehdottomasti huolehtia siitä, että luokassa on aina aikaa purkaa kasvatukselliset tilanteet keskustelemalla, yhdessä pohtien.”* Tämä ei hänen mielestään kuitenkaan ole helppoa ja kyetäkseen siihen opettajan on itsensä oltava tasapainossa oman sisäisen minänsä ja ympäristönsä kanssa. Hän ymmärtää opettajan olevan vastuussa vuorovaikutuksen tavasta ja laadusta (vrt. Korthagen 1999).

## Suhde ohjaajiin

Ohjaajiinsa Pauliinalla oli pääsääntöisesti hyvä ja arvostava suhde. Haastattelussa 8.4.97 Pauliina toi esille erään ongelmakokemuksensa: *” ... yks didaktiikan lehtori*

*antoi yheltä tunnilta ... se oli semmonen tunti, et lehtori J oli pois ja mulla oli semmonen tausta, et mä olin sen aineen erikoistumisopinnot tehny muualla, elikä ... ilmeisesti mulla oli niinku leima otsassa sen takia, että ... hän ei oo mua opettanu perusopintojen jälkeen ja kakskytä minuuttia sen tunnin jälkeen se haukku kaikki ... hyvä, ettei haukkunu, ettei opettajalla voi olla ton väristä paitaa ... mä olin aivan kauhusta kankeena ja mä aattelin, että en mä nyt ... et mulla ei ollu mitään käsitystä siitä, miten videoo käytetään opetuksessa ja mul ei ollu mistään mitään kuvaa ... kaikki oli aivan kauheen huonoo ja ... ja mä oon niin hermostuttava siellä edessä, et lapset ei pysty keskittyyn ... ja ... et pistäisiksä omat lapses tommoseen opetukseen.”* Pauliina pyysi saada ohjausta ja tulokset olivat häikäiseviä. Myös luokanlehtori keskusteli didaktikon kanssa jaksosta seuraavalla tunnilla ja *”Sitte se tunti meni niin, että mä olin sen jälkeen aivan mahtava, et mul oli ihan erilainen äänikin ja mä oon kyllä varmasti parin vuoden päästä kirjantekijänä jakamas näitä mun hienoja ideoita ja ... sit mä olinkin niin, et mä aattelin, et turhaanhan tääl on neljä vuotta, kun viikonlopussa noin voi, että ... et ku ... torstaina mun piti vielä ymmärtää, että mä olen nyt kuitenkin päättöharjottelussa ja päättöharjottelu ... nyt niinku, että ... että mä oon ihan perusopintojen tasolla.”* Koska opettaja opettaa persoonansa kautta, tuntuu opetuksen arvostelu sen tähden erityisen loukkaavalta.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Kahden ensimmäisen vuoden opiskeluryhmässä yhteiselo oli tosi tiivistä, joskus jopa *”stressaavaa ja sitten taas palkitsevaa”*. Eri vuosikurssien väliset *”kuulut on niinku kauheita”*, kuvaa Pauliina tuntemuksiaan. Ylempikurssilaisten vallankäyttöä (nimikkopöydät ruokalassa ja ns. ”punaset” eli aulatilojen nimikkoistuimet) hän selittää sillä, että *”tää on kuitenkin aika pieni [laitos], pienet ympyrät, niin se tulee siitä”*. Toiseuden osoittaminen ja reviirien vartiointi saattaa tuottaa joskus epärationaalista käyttäytymistä.

Gradupari sai Pauliinan innostumaan ympäristökasvatukseen liittyvästä aiheesta ja työskentely sujui hyvin, toinen täydensi toisen puutteita. Päättöharjoittelu osoittautui hänelle onnistuneeksi kokemukseksi, koska luokan harjoittelijatiimi oli sitoutunut harjoitteluun ja piti yhtä myös oppituntien ulkopuolella, ja luokanlehtori antoi täyden vastuun opiskelijoille. Harjoitteluluokassa kyseessä oli todellinen ongelmatilanne luokan sosiaalisissa suhteissa ja käyttäytymisessä, jolloin opiskelijat joutuivat todella koville ja yrittivät ryhmänä rauhoittaa tilannetta, mikä sitten onnistuikin yhteisin ponnistuksin. Hän muistelee haikeudella (haastattelu 8.4.97) opiskelutovereitaan sanomalla, että *”kyllä itku pääsi, kun aattelee, että tääl on niin paljo kaikkia hyviä ystäviä ja kaikki lähtee nyt maailman turuille”*. Millään tavalla riippuvainen ryhmästään hän ei silti ollut, lähinnä kyse oli sitoutumisesta ja luottamuksesta.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Pauliina kokee olevansa omassa roolissaan pienten oppilaiden kanssa, *”kun mää tykkään näpertää ja tehdä semmosta höpötystä”* (haastattelu 3.5.96). Hän kokee koulutuksen aikana käyneensä läpi *”tosi suuren jutun”* siinä mielessä, että on tullut *”suoraan semmosena koulutyttönä tänne”* ja lopputuloksena *”kun mä oon se maisteri, joka lähtee täältä”* (haastattelu 8.4.97). Hän kokee koulutuksen myötä *”päässeensä sellaseen tilaan, että niinkun on kiva haaste lähtee tekemään tätä työtä”*. Ihmisenä kehittymistä on tapahtunut *”ihan kamalasti”* ja *”on ollu semonen*

*elämänvaihe itellä, et on kaikki muukin sillä tavalla ... tavallaan tullu aikuiseks pikku hiljaa”* (haastattelu 8.4.97). Calderhead ja Schorrock (1997, 196) pitävätkin aivan yhtä tärkeänä persoonallista kehittymistä kuin ammatillista kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Tämä sen tähden, että opettajan työ nojaa vahvasti henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Ammatillista kehittymistä Pauliina kokee koulutuksen ansiosta tapahtuneen: ” ... *itellä on se kaikki opettajuus, mitä on syntynyt, ni se on kehittynyt tän kaiken aikana. Et mä luulen, että se ... se semmonen opettajan ... opettajan mieli ja kaikki tämmönen, ni sehän on ihan täysin syntynyt täällä näin ... semmonen opettajan ... opettajan niinku ajatusmaailma”* (haastattelu 8.4.97). Pauliinan kuvaus opettajan ajatusmaailmasta ja sen syntymisestä on ammatillisen identiteetin ydinkysymyksiä.

**JUHANI** (oppilaskeskeinen opettaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: rakentavasti kriittiseksi**

Juhani oli opinnot aloittaessaan 23-vuotias. Hän oli toiminut opettajana yhteensä kaksi ja puoli vuotta, joista englannin ja ruotsin kielen opettajana yläasteella puolitoista vuotta, minkä jälkeen hän sai kaksi puolen vuoden sijaisuutta ala-asteella. Omat kokemukset omista opettajista ovat olleet hyvät ja hän on halunnut opettajaksi lukioluokista lähtien. Hän ei tosin silloin vielä ollut varma suuntautumisestaan luokan- vai aineopettajaksi. Hän haki ensin Jyväskylään vuonna 1992, mutta ei vielä silloin saanut opiskelupaikkaa. Muita uranvalintavaihtoehtoja oli yhteiskuntatieteitten opiskelu Tampereen yliopistossa tai maantieteen opiskelu Turussa, kenties tutkijan uraan liittyen.

Ympäristöasiat ovat Juhanille tärkeitä ja erikoistumisaineen valinta, ympäristötiede, oli hänelle ”*ideologinen valinta*”, koska hän on maalta kotoisin ja tuntenut huolta ja halunnut omalta osaltaan vaikuttaa ympäristöasioihin. Gradun arvosana oli non sine laude approbatur. Olin luokitellut Juhanin ideaaleiltaan oppilaskeskeiseksi opettajaksi. Hän oli lisäksi korostanut opettajan persoonallisuuden merkitystä. Opintojen edetessä myös tavoitetietoisuus oli tullut näiden rinnalle.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Juhani pohtii asioita puolelta jos toiseltakin, vaikka esittää myös kritiikkiä. Diplomaattisesti hän ohittaa huonot kokemuksensa ja yrittää nähdä ne myös toisen, aiheuttajan, näkökulmasta. Hän on kielellisesti erittäin taitava, niin verbaalisessa kommunikoinnissaan kuin kirjallisissakin tuotoksissaankin.

Positiivinen ajattelu on hänelle tunnusomaista: ”*Omassa pohjalaisessa mielessäni olen kehitellyt toiveammattini mukaista persoonaa. Kasvattajana en voi kerskua olevani joku guru tai huru-ukko, mutta omalta osaltani en taatusti lisää ympäristömme negatiivista ilmapiiriä. Positiiviset ajatukset, harkitut sanat ja iloinen mieli antavat potkua kasvattaa niin omaa kuin tulevien oppilaittenikin persoonaa.*” (Essee 13.3.96.) Hän tiedostaa omat mahdollisuutensa vaikuttaa sekä itseensä että oppilaisiin.



## Suhde opettamiseen

Tavoitteellisuus ja vastuullisuus liittyvät hänellä kiinteästi opettamiseen: *”Mä oon niinku sillai niinku konservatiivinen, että mä uskon, että pitää vaatia, pitää olla sen porukan pomo, joka kantaa vastuun siitä hommasta. Mut myös sitten kun homma toimii, niin vastaavasti uskaltaa sanoo se ääneen ja palkita. Koska tota sillon mun mielestä nää perusasiat, elikä se, mikä on oikein, mikä väärin, niin niitä juttuja pystyy aika pitkälle viemään.”* (Haastattelu 19.5.95.) Opettaminen on hänelle kasvattamista ja oikeaan ohjaamista. ”Pomona” oleminen tarkoittaa myös vastuullista aikuisuutta lapsiin nähden.

Realistisuus ja itsensä kehittämisen halu ovat osa hänen toimintastrategiaansa: *”... se aikakausi, mitä minä tulen toimimaan opettajana, niin se on vaikee, koska maalima muuttuu sitä tahtia, että jos mä pysyn yhtä tiukasti samanlaisena, ku mitä mä oon nyt, ja maalima muuttuu, niin siitä tulee hyvinkin meheviä konflikteja. Sitä pitäs pystyä olemaan ehkä mukana sitte ajassa paremmin. Mutta sitte taas toinen tärkeä on nää perinteet ... ja tietyt asiat, mitkä pitäs pystyä pitämään samana ... esimerkiks tämmöset niinku hyvät tavat, mikä koulussa nyt pitäs opettaa ja tämmöset arvokysymykset. Puhutaan nyt sitte luonnosta tai filosofiasta, mistä tahansa, niin niitä perusjuttuja pitäs ehkä enemmän painottaa, koska toi maalima tuntuu muuten olevan niin hullu paikka. Eli sillä puolella mä koen, et mä oon vahva, mutta sitten se, mikä karkaa käsistä, on tämä mitä vauhtia esimerkiksi joku tietotekniikka etenee ja miten sitä koulussa pitäs hyödyntää, niin ... siinä pitää tehdä kyllä töitä, että pysyy mukana.”* Juhani on vahva ajan seuraamisen tahto, eikä hän näe sitä täysin ongelmattomana. Oman näkemyksellisyytensä hän kokee vahvana ja kestäväenä maailman muuttumisesta huolimatta.

## Oma osaaminen opettajana

Haastattelussa 19.5.95 Juhani totesi, että *”kyl täällä niinku on oppinu suhtautumaan itteensä hyvin kriittisesti. Siis et mitä tavoittelee, niin pitää olla hyvin realisti, mitä ... ottaa niinku semmoset tavoitteet, mitkä on mahdollista saavuttaa, mutta ei liian helposti.”* Kehittämistavoitteeksi itselleen hän asettaa (haastattelu 19.5.95): *”Kyllä toi hermojen hallinta ois ensimmäinen. Että ei tuu välttämättä heti sanottua, jos tulee jotain konflikteja, niin äärimmäisellä tavalla, mitä mä oon joskus harrastanu ... Kyllä se on niinkun ehdottomasti se ykkösasia, että pitäs osata olla niinkun ammattimainen, semmonen tyyni ja ei hätkähdä mitään. Mitä tahansa voi sattua ja pitäis ajatella silleen, että mitä tahansa, niin siitä pääsee yli ja sen voi selvittää.”* Juhani suhtautuu myös itseensä kriittisesti ja on valmis kehittymään. Hän tuo esille termin ammattimainen, mikä hänelle itselleen merkitsee mielen tyyneyttä ja kykyä ottaa vastaan työn tuomia haasteita.

Omaan osaamiseen ja kehittymiseen on vaikuttanut selvästi omien valintojen tekemisen mahdollisuus opiskelussa: *”No, nyt tämän viimesen vuoden aikana on ehkä menty paljon enemmän eteenpäin, ku kahen ensimmäisen vuoden aikana. Elikä tota, nyt kun päästiin lukemaan periaattees näitä, mitä kiinnostaa opiskella ... Aikasemmin sitä ei miettiny, sitä vaan teki niitä juttuja.”* Itse valittuihin asioihin *”motivaatio ottaa lujasti kiinni”*. Opettajankoulutus on opettanut hänet luottamaan oppilaan omaan aktiivisuuteen ja pois oppikirjoista. Työmenetelmien hallinnassa on myös tapahtunut

paljon kehitystä. Opettajankoulutus on kyennyt antamaan pedagogisia näkemyksiä sekä välineitä ja keinoja niiden toteuttamiseen.

### **Suhde oppilaihin**

Juhani perustelee suhdettaan oppilaisiin omilla hyviksi osoittautuneilla kokemuksillaan: ”... *mul on ollu itellä hyvinki semmoset selvät rajat, ei tiukat, mutta selvät. Ja sitä kautta on oppinu vastuun niinku omista tekemisistään ja toisaalta sitte taas, et jos joku asia on menny pieleen, ni aina on löytyny kuitenkin tukeekin, että se ... se on ollu hirveen turvallinen ja hyvä tapa kasvaa pikku hiljaa. Niin semmosta, mitä mä ite oon kokenu, on ehkä helpompi lähtee tarjoomaan muksuille koulussakin. Elikä minun mielestä niinku onnistunutta, tasapainoista kasvatusta.*” Omat kokemukset ovat jokaisella lähtökohtana suodattaa uusia kokemuksia. Myös aiemmin omaksuttu arvomaailma on suhteellisen pysyvä.

Päättöharjoittelussa Juhani oli tehnyt valtavan työn arvioidessaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti sekä sanallisesti että numeerisesti kaikissa opettamisissa aineissa. Perusteellinen aineisto oli portfolion liitteenä, ja se kertoo paneutumisesta, vaivannäöstä ja näkemyksellisyydestä.

*”Kun ope on a) oikeudenmukainen, b) huumorintajuinen ja lämmin, c) asiallinen ja d) inhimillinen, niin ko. ominaisuudet tarttuvat myös oppilaisiin ...,luulisin ... ”* (essee, tammikuu 1995). Juhani on oivaltanut opetuksen ja oppimisen vuorovaikutusluonteen. Se on molemminpuolista kanssakäymistä, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Siinä on tunnepuoli myös mukana.

### **Suhde ohjaajiin**

Juhanin mielestä siitä nauttii, että opettajankoulutuksessa on ollut erilaisia opettajia. *”Välillä on niinkun ... hihat palaa ja välillä taas voi olla ... ihan hekottaa ääneen kun tää homma menee niin erilailla eri opettajien kanssa. Kyllä se on älyttömän hyvä asia, että on ihan eri ihmiset joka puolella. Ja tota sitte taas, jos kavereitten kanssa on vertailtu, jotka opiskelee muualla päin Suomee, niin voi sanoa, että meillä on varmaan aika hyvätasosta opetusta ... kyllä täällä [on] tosi sillai niinku asialliset ja huumorintajuset opettajat. Ne on mun mielestä niinku ne kaks tärkeintä, mitä tämän ikäisten ihmisten kans kun tekee töitä, niin pitää olla välillä asiallinen, mutta välillä taas sitten osaa taas heittää leikiks. Se kyllä onnistuu täällä.”* (Haastattelu 19.5.95.) Juhani arvostaa opettajiaan ja näkee heissäkin erilaisuuden rikkautena. Hän arvostaa opettajissa erityisesti huumorintajua.

Diplomatian taidot olivat kuitenkin normaalikoululla muutaman kerran koetteilla: *”Päättöharjoittelussa tuli semmosii tilanteita, jollonka ajatuksis liikku ihan eri sanat, kun mitä tuli ulos suusta, elikä sitä ajatteli, että jätän sanomatta, jotta pääsen helpommalla ... silti ne ajatukset jäi elämään mulle itelle, et se ... en mä niinku mitään kompromissia sillä tavalla tehny, mä vaan otin sen helpomman tien.”* (ks. myös Aittola ja Aittola 1990, 20 ja Kiviniemi 1997.) Konflikteihin ajautuminen ei kuulunut hänen menettelytapoihinsa. Omat mielipiteet ovat silti olemassa, vaikka toisellakin on omansa.

## **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Juhani on hyvin sosiaalinen ja hauska juttukaveri ja sen tähden erittäin pidetty. Opiskeluryhmässä onkin syntynyt hyviä kaverisuhteita: *”Tällä hetkellä niinkun mun parhaat kaverit on mun ryhmästä, koska mä muutin vieraalle paikkakunnalle ja se oli yks sellanen luonnollinen tapa ystävystyä”* (haastattelu 19.5.95). Kuitenkaan ryhmien hajoaminen ei kolmannella vuosikurssilla haitannut: *” ... periaatteessa se vaan raikastaa, että tulee välillä toisenlaisia kavereita, ettei naamaan niinku sillai puudu”*. Muiden vuosikurssien opiskelijoiden kanssa ei juuri ollut yhteyksiä, koska *”tietokoneesta on tullu se kaikista paras kaveri”*, koska opiskelu on paljolti raporttien tekemistä. Tyttöystävä, josta myöhemmin tuli aviopuoliso, löytyi opiskelutovereiden joukosta. Tietokoneen merkitys opettajankoulutuksenkin työvälineenä on työskentelytavoista johtuen suuri.

## **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Viimeisimmässä haastattelussa (25.3.97) Juhani pohtii omaa kehittymistään ja pitää suurimpana muutoksena asennoitumisensa muuttumista *”ammattillisemmaksi”*. Ja ajatuksissaan hän on jo *”aika paljon siellä, et mitä tulee tekemään vuoden kuluttua”* työelämässä. Erikoistumisaineissa hän kokee voivansa sanoa osaavansakin jotain, koska ne muuttivat opiskeluasennetta vakavampaan suuntaan sen tähden, että ne oli itse valittu. Oma osaaminen on yksi ammatillisen identiteetin kokemisen osatekijä, samoin itsehallinnan tunne. Luokanopettajan ongelmana on kuitenkin se, että aineenhallinta ei opinnoista johtuen muodostu kovin syvälliseksi.

Opettajaksi valmistumisensa Juhani kokee erään toiveen täyttymyksenä: *” ... jos aattelee, että on kutsumusammatteja tai toiveammatteja, niin tää on ... on mulle semmonen, mihinkä mä oon niinku aina toivonu yhtenä vaihtoehtona ja se on niinku vahvistunu koko ajan, et ei musta tunnu ollenkaan, et tää hukkaan ois menny tää. Tää tuntuu oikeelta alalta.”* Ammatissa viihtyminen ja oman tahdon toteutuminen vahvistaa positiivista ammatillisuuden kokemista.

**MAARIA** (oppilaskeskeinen opettaja)

### **Opettajaksi kehittymishistoria: etsimistä ja rakentamista**

Maaria oli luokanopettajaopinnot aloittaessaan 31-vuotias. Aikaisempaa ammatillista koulutusta hänellä oli runsaasti. Hän oli hankkinut ennen opettajankoulutuslaitokseen tuloaan fysioterapeutin ja matkailualan opistotasaisen koulutuksen, joissa molemmissa tehtävissä hän oli myös toiminut. Lisäksi hän oli ollut kesätoimittajana. Opettajaksi ryhtymistä hän oli kuitenkin ajatellut jo varhain: *”No, se on ollu joskus lukioaikana jo, että mun piti hakee tänne, ja sit se aina jotenkin jäi. Että tuli aina jotain muuta. Ja sitten mä silloin jotenkin olin ... ehkä sen verran huono itsetunto, että en mä pääse kumminkaan.”* Alunperin hän oli halunnut eläinlääkäriksi, mutta oli matemaattisen osaamisen vaativuuden takia luopunut hankkeesta. Maaria edustaa selkeästi Kauppilan (1996) elämäkertatutkimuksessa esitettyä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvea.

Opinnot keskeytyivät loppuvaiheessa puoleksi vuodeksi oman lapsen syntymän takia. Tästä huolimatta valmistuminen tapahtui lähes muiden samaan aikaan aloittaneiden tahdissa. Gradun arvosana oli magna cum laude approbatur. Olin luonnehtinut Maarian ideaaleiltaan oppilaskeskeiseksi opettajaksi.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Maaria kokee itsetuntonsa olevan huonon. Hän selittää sitä lapsuuden ja nuoruuden kokemuksillaan. Luonteeltaan hän on täydellisyyden tavoittelija ja toiminnassaan tunnollinen ja perusteellinen. Hän etsii henkilökohtaisen kasvun mahdollisuuksia. Siitä esimerkkinä halu jatkaa erityisopettajaksi. Samalle alueelle suuntautuvan ratsastusterapeuttikoulutuksen hän sai myös valmiiksi luokanopettajaopintojen ohella. Itsetuntoa ja epävarmuutta Maaria korvaa sitkeydellä ja ankaralla työllä: *”Koin uskonnon opettamisen todellisena haasteena. Alkuun pääseminen oli työn ja tuskan takana. En oikein tiennyt, miten ja millä tavoin lähtisin liikkeelle. Päätinkin sitten aloittaa syventämällä omia tietojani aiheesta. Aluksi oli ongelmallista löytää sopivaa kirjallisuutta. Lainasin kasoittain kirjoja eri kirjastoista ja kävin selaamassa jopa Akateemisenkin hyllyjä. Tuntui kaaokselta, mutta tämä oli tarpeen, koska vain tämän työskentelyn kautta sain näkemyksen siitä, mikä oli oleellista, kuinka eri teoksissa asiaa oli käsitelty jne. Pikku hiljaa osa kirjoista karsiutui pois ja sain muutaman erittäin hyvän englanninkielisen teoksen, jotka oikeastaan alkoivat jo näyttää minulle suuntaa ja antoivat lisää ideoita jaksosuunnitelmaani.”* (Päätösharjoitteluportfolio.) Hän kykenee, kuten yllä oleva osoittaa, tarkastelemaan analyttisesti ja kiihkkottomasti itseään ja omaa toimintaansa. Hän on valmis tekemään valtavat määrät työtä ollakseen varma, että toimii oikein. Samanaikainen ponnistelu ja tapahtuminen elämän eri alueilla ovat hänelle myös tyypillisiä.

### **Suhde opettamiseen**

Hän toteaa, että *”mä kuvittelin opettajan työtä paljo helpommaks”* ja *”et se niinku on tosiaan tullu selväks, että ... et mitä enemmän oppii, niin sitä enemmän huomaa, että sitä ei oikeestaan tiedäkään paljo mitään, et aina vaan pitäis niinku saada lisää tietoo”*. Hän vaatii itseltään paljon ennen kuin on tyytyväinen. Harjoittelukokemuksiaan hän kuvaa: *”Mulle tuli tuolla päätössä semmonen tunne ...*

*se meni hauheen hyvin ja must oli kauheen niinku mielenkiintosta, mut mulle tuli semmonen olo, että ... että tota niin ... niin pitäs olla vielä enemmän niinku semmonen kaikkien alojen asiantuntija ennen ku uskaltautuu niinkun ... et on niin hyvä opettaja, ku haluais olla. Ehkä se on semmosta jonkunlaista perfektionismia sitte ...*” Perfektionistihan ei ole koskaan tyytyväinen, vaan tähtää aina parempaan.

Opettaminen on hänellä oikeastaan välineellisessä asemassa suhteessa omaan osaamiseen: *”... ehkä se on vähä niinku kristallisoitunu, et mitä varten mä oon halunnu niinkun jatkokouluttaa, et se ei oo ehkä välttämättä ollukkaan se mun tän opettajan ammatin takia, vaan se on ollu semmosta niinku semmosta henkilökohtasta kasvua taikka semmosen hakemista. Niinkun, kun mä sitä rupesin oikein nyt mieltiin ... et ei se ehkä oo ollu ollenkaan, että mä nyt välttämättä juur haluan opettajaks, vaan se on ollu semmosta, et mä nyt haluan opiskella ... tää on ehkä ollu semmosta, et on pysähtyny ajatteleen niinku, et mitä jotkut tietyt asiat merkitsee omalla kohdalla ja vähä sitä omaa ajattelua ja omaa niinku semmosta, mitä haluaa.”* Maarialla oma itse on ongelmana, koska hän ei tarkalleen tiedä, mitä todella haluaa. Hän kokeilee erilaisia vaihtoehtoja, ja pyrkii sitä kautta pääsemään selvyteen syvimmistä motiiveistaan.

### **Oma osaaminen opettajana**

Maaria on suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot luokanopettajaopintojen ohella. Hän kokee, että on koulutuksen myötä oppinut järjestelmällisesti ja syvemmin suunnittelemaan ja arvioimaan omaa työtään. Hän myös kokee, että on omaksunut itselleen ominaisen keskustelemaan tyylin opettaa. Omia vuorovaikutustaitojaan hän luonnehtii: *” ... kyllä mulla on mun mielestäni ihmissuhdetaidot mul on ... et mä pärjään niinku oppilaitten kans kohtuullisen hyvin, mut että mitään tämmösiä taidollisia, siis tämmösiä siis ihan aineita ... kyllä se olis hyvin semmosta pintaa”.* Hän varmasti turhaankin vähättelee omaa osaamistaan, koska kuitenkin on tosissaan paneutunut opettajaopintoihin ja suoriutunut niistä erinomaisesti. Kokemus pintaosaamisesta selittyy luokanopettajakoulutuksen sisällöistä ja rakenteesta.

### **Suhde oppilaihin**

Maaria toteaa päättöharjoitteluporfoliossaan, että *”on tärkeää, että oppilasta kuunnellaan aktiivisesti ja hänen mielipiteilleen annetaan arvoa”.* Oppilaiden kanssa vuorovaikutusta estää kuitenkin harjoittelun sisällöllinen kiire, sillä *”oman luokan kanssa asiaa voisinkin pohdiskella useammankin tunnin”.* Vuorovaikutusta luonnehtii positiivisuus: *”Aina olen pyrkinyt antamaan positiivista palautetta”.* Itsensä hän näkee vuorovaikutuksen laadun määrittäjänä: *”Ajattelen, että koko suhdetta opetukseen ja oppilaisiin peilaa oma käsitys ihmisestä kokonaisuutena”.* Tavoitteekseen hän asettaa: *”Olisi hienoa, kun pääsisi omassa opetuksessaan siihen, että oppilaille on avoin mieli tutustua uuteen ilman, että pitää pelätä epäonnistumisia”.* Itsekriittisesti hän vielä sanoo, että *”Esimerkki tulee varmaan auttamaan, koska teen itse niin paljon virheitä!”.* Oppilailleen hän haluaa olla hyvä ja turvallinen aikuinen. Tavoitteisiin pyritään positiivisin ja kannustavin keinoin. Lapsen kokeman epäonnistumisen pelon lievittäminen on Maarialle tärkeä tehtävä opettajana.

## Suhde ohjaajiin

Maaria on kokenut ohjaajansa ja opettajansa positiivisina ja kannustavina: *”Olen erittäin tyytyväinen saamaani ohjaukseen”*. Harjoittelun ohjanta tuntui hyvältä, koska *”Tää opettaja oli just semmonen, joka ohjas niinkun, ei sanonu, että tee näin ja näin ja näin, vaan että anto kauheen vapaat kädet tehdä juttuja ja oli kauheen positiivinen aina. Musta siitä ... se on kauheen kiva olla sillon harjottelussa, kun on sellanen positiivinen ilmapiiri, ettei oo semmonen, että pelkäis koko ajan, että mitähän sieltä tulee”*. (Haastattelu 25.4.97.) Negatiivisuuden uhka on hänelle potentiaalisena olemassa, vaikka kokemukset ovatkin olleet positiivisia, koska hän tuo sen esille yhtenä mahdollisuutena.

## Suhde muuhun opiskeluympäristöön

*”Ainakin toi on ollu meillä toi, kun meil on ollu niin tiivis tää ryhmä Tampere, kun me kuljetaan tossa välillä ... kaikki on ollu niin erilaisia, niin oppii näkeen tai niinkun eri ihmisten kautta miettiin, et miten ne kokee eri jutut ...”* Samalla paikkakunnalla asuminen ja yhteinen kulkeminen on tuonut yhteen eri tavoin ajattelevia nuoria opettajaopiskelijoita. Vertaisdialogia (ks. esim. Kiilakoski 2003, 254) on ollut matkojen aikana mahdollista käydä. Muuta opiskeluympäristöä ja suhdettaan siihen hän kuvaa seuraavasti: *”Meiän ryhmä on aika semmonen ... kyllä se on kauheen mukava, ja siellä on kauheen erilaisia ihmisiä. Ja se on kiva ... siel on ikäjakaumakin kauheen iso. Se on ollu hyvä, ja sitten sielä sanotaan kyllä aika ... ihan suoraan asioita, ja sekin on hyvä. Ja sitten ne on hyviä siinä, että ne niinkun sanoo kritiikkiä asioista, ihan sillä lailla ... ja myöskin positiivista palautetta niinkun. Et on pystynyt ... siis siin on ollu kauheen helppo olla.”* Opiskelijoilta saatu palaute negatiivisenakin koetaan yleensä oikeudenmukaisena. Kontaktit muihin opiskelijoihin rajoittuvat hänellä pieneen piiriin: *”Mä oon kyllä niin tiiviisti oman ryhmän kesken.”* Ne vähäiset kokemukset muista kuin oman ryhmän opiskelijoista ovat, että *”siis tääl on kauheen mukavia ihmisiä!”*

## Ammatillisen identiteetin kokemukset

Maarian ammatillisen identiteetin kokemukset olivat osittain ideaalitasolla kakkoskurssilla tehdyssä haastattelussa: *”Ala-asteen opettaja on varmaan semmonen niinkun kasvattaja, opettaja. Ei niinkun semmonen tiedon kaataja. Eikä muutenkaan sais olla enää semmonen tiedon kaataja. Et onhan se niinkin, muokkaahan se siis, onhan se sillä lailla yhteiskunnallisesti tärkeä tehtävä, että sun kauttahan ne lapset saa kokemuksia erilaisista asioista. Et se muokkaa sitä, sitä niitten suhtautumista erilaisiin asioihin. Ja tietysti sun vastuullas on, tuleeko niille positiivisia tai negatiivisia kokemuksia. Että sikäli on tosi merkittävää, ja onhan se muutenkin tietenkkin merkittävää, mutta mä aattelin, että pitäis osata luopua siitä semmosesta vanhasta kaikki tietävä -myytistä. Vähän on ollu semmonen myytti joskus.”* Maaria pohtii muuttunutta opettajakäsitystä ja kaikkietävyuden harhaa, mutta myöntää, että opettajan kautta oppilaat kuitenkin saavat kokemuksia erilaisista asioista.

Oppilaan aito kohtaaminen on hänelle tärkeää: *”...yrittäs olla semmonen yksilöllinen ja reilu ja huomiois ja kuuntelis. Siis kuuntelis ihan aktiivisesti, ettei vaan passiivista kuuntelua”*. Jotenkin Maaria kuitenkin arastelee kertoa sisimmistä opettajuuden kokemuksistaan niin kirjallisesti kuin suullisestikin. Hän kuvaa asioita useista eri näkökulmista valitsematta tai ilmaisematta omaa kantaansa niihin.

PASI (oppilaskeskeinen opettaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: etsijän tiellä**

Pasi oli luokanopettajaopinnot aloittaessaan 21-vuotias. Hän koki epävarmuutta ja osaamattomuutta opettajan tehtävissä opintojensa alussa. Hän kuitenkin uskoi oppivansa. Opettajaksi kasvaminen ei kuitenkaan sujunut kivutta. Monet ristiriitaiset ajatukset näyttävät tulleen mieleen: *“Jotenkin heräsi ajatuksia mitä minä teen OKL:ssa? Tuntui, että olen jotenkin niin alussa ja niin onneton, että kaikki on aivan toivotonta. Miksi ihminen sitten ylipäättään hakee opettajaksi? Onko kutsumus? Olenko opettajatyyppe? ... Mikä tekee ihmisestä sitten sellaisen, että hän on hyvä opettaja? Pitääkö opettajan olla hyvä omasta vai muiden mielestä? Onko opettajankoulutuksessa mitään järkeä? ... Voiko opettajankoulutus viedä yksilöä huonompaan suuntaan?”* Tutkielman arvosana oli magna cum laude approbatur. Pasiin olin aiemmin luokitellut ideaaleiltaan oppilaskeskeiseksi ja opettajapersoonallisuutta korostavaksi opettajaksi. Opintoviikkoja oli kertynyt runsaasti yli vaaditun, ja hän piti ovia avoimena myös muihin työtehtäviin.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Persoonallisuuden piirteisiin liittyvä avoimuus ja rohkeus ovat olleet auttamassa Pasia eteenpäin. Hän kokee olevansa impulsiivinen ihminen ja tutkailee, onko se opettajalle hyväksi. Impulsiivisuus ja suoruus vaikutti luultavasti konfliktien syntyyn harjoitteluparin kanssa kolmannen vuosikurssin harjoittelussa: *“Ikävin kokemus oli se, että harjoitteluparin kanssa oli niin erilaiset näkemykset suunnittelusta jne.”* Tilanteesta jäi Pasille ikävä muisto, mutta asiaa ei voinut muuksi muuttaa. Hän toteaa toisaalla (haastattelu 7.4.98), että *”Kyllä sitä varmaan monta kertaa turpaansa elämässään saa, mutta ... mutta siis eihän muuten elämässä pääsis eteenpäin, ellei oo ... osaa ottaa sitä sit sillai niinku kehityksen kannalta”*. Sinnikkyys ja päättäväisyys tulivat esille mm. opettajaksi hakeutumisen eri vaiheissa. Hän oli päässyt opiskelemaan toisella yrittämällä ja nimenomaan haluamaansa paikkaan. Hän korostaa usein teksteissään ja pohdinnoissaan oikeudenmukaisuutta. Toisen huomioon ottaminen ja hyvät käytöstavat ovat oman elämän ohjenuora: *“Oma oljenkorteni hyviin käytöstapoihin on se, että ensinnäkin hyvät käytöstavat eivät maksa mitään ja että ne ovat arvokkain asia mitä ihminen voi oppia”* (Portfolio 28.8.96).

### **Suhde opettamiseen**

Pasiin päättöharjoitteluportfoliosta lainatut sitaatit kertovat opettamisen vaikeudesta: *“Kaikenkaikkiaan sain kyllä rutkasti kokemusta siitä, millaista on olla opettajana, kun kaikki menee päin mäntyä, eikä tunnissa ole mitään positiivista.”* *“Kun katsahdan tuntejani paperilla ei niissä kovinkaan paljon ollut vikoja lähinnä loppuun saakka hiominen puuttui.”* *“Tunnit alkavat vähitellen kehittyä, mutta tulee korostaa edelleen, että tunnin kulku riippuu hyvin paljon lasten innostumisesta, eikä tähän syy aina välttämättä johdu opettajasta.”*

Pasi oli opetuksessaan itselleen hyvin kriittinen eikä yrittänyt kätkeä epäonnistumisiaan, vaan analysoi niitä avoimesti. Hän myös uskalsi antaa tunnustusta

itselleen: *“Uskon kehittyneeni opettajana monella osa-alueella, ja näistä on korostunut erityisesti suunnittelu ja tavoitteenasettelu. Itselleni on avautunut todella selkeästi se, kuinka tärkeää tavoitteiden määrittely on sekä tunnille että erityisesti koko jaksolle.”* Hänelle selkiytyi kuva opetus-oppimistilanteeseen vaikuttavista eri tekijöistä.

### **Oma osaaminen opettajana**

Pasi on innostunut kuvaamataidosta ja viestintäkasvatuksesta ja halukas kehittämään niihin liittyviä erilaisia toimintatapoja, variaatioita ja kokeiluja. Hän kokee onnistuneensa ja olevansa vahvoilla tällä alueella: *“Animaatio-projekti opetti minulle hyvin paljon siitä, miten oppiminen voi lähteä oppilaasta sekä siitä miten tärkeää on tартtua tilaisuuteen, vaikka ko. aiheesta normaalikoululla ei ollut tietoutta.”* Hän oppi oman tulkintansa mukaan koulutuksessa suunnittelun merkityksen omalle työlleen. Oma keskeneräisyyttänsä hän kuitenkin usein painotti.

### **Suhde oppilaihin**

Suhde lapsiin on huolehtivainen, auttavainen ja mutkaton. Kokemukset oppilaista olivat positiivisia, mikä vaikutti siihen, että hän kokee olevansa oppilaille muutakin kuin vain opettaja. Hän uskoo saavuttavansa oppilaiden luottamuksen olemalla vain itsensä. Kuitenkin ongelmiakin löytyi: *“Viikon aikana K osoittautui taas todella hankalaksi oppilaaksi ... Tällainen oppilas on todella hankala, eikä asiaa todellakaan helpota kodin suhtautuminen lapsen kasvatukseen.”* Kuitenkin tässäkin tilanteessa ymmärrystä löytyi: *“Oppilas ei ole mikään kone vaan reagoiva ihminen, jolla on myös huonot päivänsä.”* Myös sosiaalinen omatunto ja huoli syrjäytyneistä ja huolenpitoa vailla olevista lapsista tuli esille pohdinnoissa.

### **Suhde ohjaajiin**

Graduohjaaja on ollut innostava ja kannustava, mikä oli jouduttanut työn tekoa. Yleensäkin Pasi koki opettajankoulutuslaitoksen opetuksen hänen kohdallaan olleen ammattitaitoista. Opetusharjoittelussa (haastattelu 5.11.96) tuli pulmia, kun didaktiikan lehtori oli kuuntelemassa Pasia toista kertaa ja *“... se tunti nyt ei sitten sujunutkaan niin hyvin, niin sitte ... mulle ilmoitettiin ... että mä en voi jatkaa päättöharjottelua ... niinku alettiin uhkailemaan, että ... mun ei hyväksytty päättöharjottelua ... Ensimmäisestä tunnista hän sanoi, että oli siinä jotain hyvääkin ...”* Ja *”Tää prosessi eteni oikeestansa ... no ei nyt opetusministeriöön asti (naurua) mutta kuitenkin tonne ... ton normaalikoulun rehtorin kansliaan. Hän ... hänelle oli ... minun tietämättäni varattu aika ... aika tota noin niin rehtorin kans keskusteluun ... ja ... no, mä menin sitten tietenkkin, koska mä en nyt halunnut olla sitten, sit koska se olis saattanu antaa musta aika lailla väärän kuvan ... mä oon kuitenkin nähny hirveesti vaivaa tän harjottelun suhteen, niin menin sinne keskusteluun sitten ja ... rehtori ei oikeestansa tienny tästä asiasta juurkaan mitään, muuta kun että ... hänellä oli ... rivien välistä luulen, että hänellä oli sellanen kuva, niinku että mä en olisi tehny oikein töitä ... töitä ja sitte puhuttiin tälläisestä laadullisesta opetuksesta, jota mä olin ... joka oli mun mielestä aika loukkaavasti sanottu ... edelleen luin tän niinku rivien välistä ... et tota noin niin ... et koska mä niinku kuitenkin yritin ja satsasin ... et mä en niinku ... niinku voinu tajuta sitä, että kun mulla on niinku yks tunti menny pieleen ja sen perusteella tehdään johtopäätökset viidestä viikosta ... niin kuitenkin niin ...*



*hän sitten niin ... sano sanottavansa oikeestansa. Ei hän oikein osannu sanoo siis periaatteessa siitä ... siitä tunnista yhtään mitään eikä siitä mun jaksostani. Hän halus sen ... lukee nää mun portfolioit ja sun muuta. Niin mä menin hältä ne hakemaan ne sitten ... sitten poies, niin ei hän ollu kyl niitä ehtiny lukemaan, mut hän vaan sano, että kyllä hän tulee sit keskustelemaan asiasta, jos tarvii ... ” Asia hautautui kuitenkin jatkossa vähin äänin. Pasi oli itse närkästynyt kokemastaan, mutta ei halunnut nostaa siitä muuta prosessia kuin haastattelulausunnot.*

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Koti, vanhemmat ja sisarukset saavat Pasiin arvomaailmassa suuren merkityksen, samoin senhetkinen tyttöystävä. Pasiin pitkäaikainen kihlaus purkautui kolmannen vuosikurssin syksyllä ja uusi kumppani löytyi OKL:sta. Toisen vanhemman menetys kesken opintojen oli rankka kokemus ja surutyö vaikutti myös opintojen kulkuun hidastavasti. Surun vähän laannuttua syntyi gradu syksyllä 1997 pikavauhtia. Työparille Pasi antoi tunnustusta vahvasta työmoraalista ja innostuneisuudesta.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

*”Vaikka mä oon kyllä niinku äärimmäisen rauhallinen ja hidas ihminen, niin tota noin niin, et sen on niinku huomannu tavallaan, että tässä työssä ei kannata lähtee hirveesti hötkyileen, että ... että se tarttuu se rauhallisuus sitten niihin oppilaisiinkin. Ja sit se ... sen luokan kohtaaminen ... ettei sitä tartte sen niinkun sen paremmin jännittää, että pystyy meneen ihan omana ittenänsä sinne ... vaikka mä oon kyllä tiennyt koko ajan, että mä hirmu hyvin tuun toimeen ninku just ala-asteikäisten lasten kanssa ja sillai, niin kyl se niinku on vahvistunu vaan ja sit tavallaan niinku myös se, että ei riitä, että tulee toimeen, vaan et pitää osata myös opettaa sillai, että tulee toimeen.”* Hän haluaa opettajan työssään kehittää itseään ja ”satsata” työhönsä. Hän pitää tärkeänä sitä, että opettaja todella välittää lapsista. Omat ominaisuutensa hän on pyrkinyt sovittamaan ammatin vaatimaan viitekehukseen tulkitsemalla niitä itsensä kannalta rakentavalla tavalla. Tällä hetkellä hän ei tee opettajan työtä, vaikka toimiikin kasvatusalalla.

### **TAPANI (oppilaskeskeinen opettaja)**

#### **Opettajaksi kehittymishistoria: vastoinkäymiset kasvattavat**

Tapani oli luokanopettajakoulutuksen aloittaessaan 30-vuotias. Opettajakokemusta ennen opiskelujen aloittamista hänellä oli neljä vuotta. Lukion jälkeen opettajan ammatti oli ollut haaveena, mutta hän hakeutui kuitenkin työelämään ja muulle alalle. Hän on suorittanut toisen asteen ammatillisen tutkinnon vuoden 1990 lopussa, mutta sen jälkeen hakeutunut kuitenkin töihin opettajaksi. Tapanilla on itsellään kaksi pientä lasta, jotka yhdessä pitkän työkokemuksen kanssa ovat avanneet uusia näkökulmia myös opettajan työhön: *”... itellä on niinku mielipiteet muuttunu siis työn ja perheen mukana”*. Ensimmäisellä vuosikurssilla Tapani menetti yllättäen äitinsä. Se vei mielen pitkäksi aikaa matalaksi. Päätösharjoittelun aikana tuli toinen suruviesti lähisuvusta. Tutkielman hän teki yksin ja sai arvosanaksi lubenter approbaturin. Olin luokitellut Tapanin oppilaskeskeisyyttä ihanteenaan pitäväksi opettajaksi. Oppilaiden näkökulmaa hän toi esille systemaattisesti kaikissa teksteissään.

## **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Tapani kertoo muutosta tapahtuneen myös omassa suhtautumisessaan asioihin: ” ... *mul on aika äkkipikanen luonne niinku, siin on selvästi tapahtunu lieventymistä. Ei niinkun ... justiin se, että yrittää nähdäkin asioista vähän läpitte, ettei vaan kato sitä, mikä nyt tapahtuu. Vaan että yrittää kattoo sinne vähän pidemmälle taustoja, että mikä siel oikeen on taustalla. Ei kaikki välttämättä oo sitä, mitä vaan näkee silmillään tossa edessä.*” (Haastattelu 11.5.1995.) Kysyttäessä, mitä nämä ”katsantouudistukset” vaikuttavat, hän vastasi: ”*Tuntuu sille, et musta voi tulla hyvä opettaja.*” Tapani on oivaltanut sen tosiasian, että ilmiäytymisestä ei suoraan voi päätellä mitään syy-seuraussuhteita, vaan että ihmisen käyttäytyminen on paljon monimutkaisempi tulkinnaltaan.

Opiskelutilanteita muistellessa Tapani kertoi monta kertaa pistäneensä itsensä ”*pellenrooliin*” saadakseen ongelmatilanteet ratkaistua. Hän kokee ottaneensa vastuuta myös opiskelijatovereidensa puolesta ja olleensa valmis tarttumaan erilaisiin yhteisiin hankkeisiin. Tällaisia ”tarttumisia” löytyi myös aiemmasta työhistoriasta runsaasti. (Vrt. esim. Uusikylä 1990.)

Päätösharjoittelussa esiin nousseiden ongelmien ratkaisemiseksi Tapani ryhtyi vastatoimiin: ”*Mut sit kävi myöskin se ilmi, et totanoin, et mus on senverran hullun vikaa, et en mä o ... en mä rupee aristeleen, et semmonen uhkailu, et päätös loppuu tähän, niin se ei tehonnu millään lailla. Et mä katoin kyllä sen homman, et jos en mä aukase suutani ... Menköön miten menee, niin kävään tääkin homma loppuun.*” Tunnusomaista Tapanille on asiassa kuin asiassa arvioiva kriittisyys ja tietty ehdottomuus.

## **Suhde opettamiseen**

Hyvästä opettajuudesta puhuttaessa Tapani huomasi itsessään tapahtuneen sen (haastattelu 11.5.1995), että ”*aikaisemmin ei osannu itelleen antaa sellasta positiivista palautetta, että olenhan mä siinä hyvä. Nyt on tällanen tapahtunu. Semonenki pitäs itelleen suoda, et ei vaan jatkuvasti ruodi itteensä, et kun mä en tätäkään osannu.*” Itsensä rakentaminen tapahtuu vahvuuksien varaan.

Tapanin loppulause päätösharjoittelupohdinnoissa kuvaa hänen opetusfilosofiaansa ja siinä tärkeinä pitämiään näkökulmia: ”*Tärkein opetus on ollut minulle se, että pitää seistä omilla jaloillaan ja suunnitella jokainen asia niin, että pystyn sen perustelevaan, miksi sen tekisin ja myös sen, miksi se on lapsille parhaaksi. Myöskään yhtäkään luokan oppilaista ei saa unohtaa, ja siksi harjoittelun alkuun pitää mielestäni saada jakso, jossa oppilaantuntemukseen perehdytään tosimitieellä.*”

## **Oma osaaminen opettajana**

Tapani kokee, että hänen oma osaamisensa liittyy nimenomaan oppilaan kohtaamiseen ja myönteisiin suhteisiin heidän kanssaan. Hän pitää itseään korostetunkin oikeudenmukaisena ja haluaa oikeuden toteutuvan nimenomaan oppilaan kannalta. Hän haluaisi kokeilla kaikkea uutta ja kokee olevansa edistyksellinen opettaja, kuten hänen haastatteluissa esille tuomansa kokemukset ja kertomukset opettajana olosta (yhteensä noin 4 vuotta) osoittivat.

## Suhde oppilaihin

Tapanilla oli juuri haastatteluhetkellä (11.5.1995) meneillään lyhyt sijaisuus: *”Eilen tuli aika konkreettisesti taas esille kuudesluokkalaisten kanssa, kun tota äitienpäivää käsiteltiin, niin mä pyysin niitä ... me menttiin ulos. Mä sanoin, että nyt kirjoitatte mitä äiti teille merkkää. Te kirjoitatte vaan sen mulle. Vaikken mä oo kun kaks ja puoli viikkoo ollu siellä, mä koin suunnatonta iloo siitä, että ne niinkun aika avoimesti kirjotti sellasia asioita, mitä ne ei varmasti sanois ihan kenelle tahansa. Sellanen luottamus oli jo heränny ja siin ... oon aika ylpee ittestäni, että lyhyessä ajassa pystyy herättään luottamusta lapsille.”* Tapanin tietoinen pyrkimys hyviin ihmissuhteisiin lasten kanssa on tunnusomaista hänen toiminnalleen.

Päättöharjoittelun jälkeen hän totesi (haastattelu 6.5.1996), että *”mun mielest oppilaat on tullu niinku avoimmiks, et ne ei pidä opettajaa semmosena kauheena auktoritäärinä. Se on enemmänkin niinkun vähän kuka ois äitihahmo kuka isähahmo, vähän semmonen niinkun kaverisuhde enemmän. Must siinä on tapahtumassa kyl selkee muutos. Mä en pidä sitä huonona muutoksena.”* Inhimillisen vuorovaikutuksen korostaminen ja affektiivinen välittäminen näyttäytyivät tavoiteltavina asioina.

Esseessään opettajan eettisestä roolista Tapani kirjoittaa: *”Jos lapsi pitää minua uskottuna ystävänä ja turvana, niin mikään voima ei voi minua eettisessä mielessä pakottaa rikkomaan sitä luottamusta. Jokaisessa tilanteessa on ajateltava lasten parasta ja asetettava itse vastapuolen tilaan.”* Tapanin tavoin eettistä näkökulmaa oppilaihin ovat vain muutamat muut opiskelijat tuoneet tässä aineistossa esille.

## Suhde ohjaajiin

Tapani piti vuorovaikutteisuutta tärkeänä myös opettajien ja opiskelijoiden välillä. Hän totesi, että *”Must se on hienoo, että tohon kahvilaankin kun menee, niin sieltä pörähtää joku [opettaja] samaan pöytään istumaan ... jutellaan. Niin siinähan sitä tulee sitä vuorovaikutusta. Ei se kynnyks nouse niin korkeeks. On vaan tota noin oppineet ja opiskelijat.”* (Haastattelu 11.5.1995.) Aito kiinnostus opiskelijoita kohtaan koetaan yliopisto-opettajalle ansioksi.

Tapani suhtautui ohjaajiinsa ja opettajiinsa melko tunneperäisesti. Toisten luo hän oli valmis tulemaan koulutuksen jälkeenkin neuvoa kysymään, ja joittenkin muitten kanssa taas kohtaaminen olisi vaikeaa. Sivuainevalintojaan (ATK ja ympäristötiede) hän perustelee näin: *”En mä kyllä niinkun missään nimessä näitä menis vaihtaan pois ja matematiikka on semmonen, mikä on kiehtonu, mutta se oli semmonen, että täältä ei olis tullu ryhmää siihen, ja siks toiseen niin tota henkilökemiat on vähän semmoset, että mä sitä tuskin tääl olisin ryhtyny tekemään. Ja yks sit tietysti mikä olis ollu äärettömän tärkeä aine olis ollu tuo tekninen työ, mutta se on ollu jo perusopinnoissa kyl erittäin paljon selvillä, että siellä ei oo niinkun mitään semmosta annettavaa, minkä takia mä sen ottaisin.”* (Haastattelu 6.5.96.) Hän täsmensi kuitenkin, että teknisissä töissä vaikuttaa eniten sisältö, joka ei vastaa kentän olosuhteita, joten siitä ei olisi todellista hyötyä. Ympäristötieteen valintaan vaikutti Tapanilla nimenomaan vetäjä.

Gradutyön ohjauksesta Tapani antaa tunnustusta: *”Ei ilman sitä olis tullu yhtään mitään”* (haastattelu 6.5.96). Päätösharjoittelu oli portfoliomuistiinpanojen perusteella täyttä tuskaa: *”Palaute sitten ... ei voinut mennä noin huonosti. Lehtori K lyttäsi koko tunnin. Lapset ei kuulemma oppineet mitään, aikaa hukattiin turhuuksiin, kirjoitusvirheitä, taulutyöskentely ala-arvoista, laadusta ei voi edes puhua.”* Tapanin tulkinta saadusta palautteesta oli, että *”Kyllä malli on se, että tutki tarkoin pienet asiaankuulumattomat virheet, esitä ne tyrmäävästi, tuhoa ja nauti aikaansaannoksistasi.”* (Ks. esim. Nummenmaa 2003, 43, tekninen ohjaus ja opetustaitojen omaksuminen sekä Jyrhämä 2003, 155-156.) Aikuiskontaktien ongelmallisuus voi liittyä Tapanin ikään ja työkokemukseen, jota ei asiaan kuuluvalla tavalla ole arvostettu, mutta myös opettajankoulutuksen ohjaustraditioon.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Tapani koki opiskelutoverit suurista ikäeroista huolimatta positiivista tukea antaviksi. Huumori kukki ja *”jotenki opiskellaan myöskin elämää, eikä eletä opiskelua.* Ylempien vuosikurssien kulttuuri ärsytti. Seuraava haastattelukatkelma (11.5.1995) puhuu puolestaan: *”Siis täs yks päivä mentiin H:n kans tonne Okalaan kahville ja jätkät makas siel sohvalla. Mä sanoin eiks teil ois millään mahdollisuutta tehdä tilaa? Jätkät rupes sanoon, eiks teil o mitään kunnioitusta vanhempia kohtaan, ja noin vähän ostate kamaa, et ei noilla rahoilla paljon meidän kurssimatkaa rahoiteta. Siin vaihees kärähti, et tota noin, mikä on kunnioitus ja mikä on vanhempi. Että onks se vanhempi se, että sä palloilet täällä kaheksan vuotta ja toinen on neljä vuotta? Onks se niinku kunnioituksen kohde, että jos 22-vuotias tulee sanoon 32-vuotiaalle, että vaatii kunnioitusta, ni onks se taas kunnioituksen kohde? Et must se oli aivan omituista kielenkäyttöä, et jos tollasista kavereista niinkun, joilla homma nousee noin hattuun, niin epäilen vaan, ettei tuu lapsillakaan oleen kovin helppoo sellasten kanssa. Parempi ehkä onkin, että viihtyvät täällä kaheksan vuotta. Hiovat viel vähän särmiä. Must on aivan omituista käyttäytymistä ihmisiltä, joitten pitäis lähtee niinku malliks lapsille. Must se oli jotenki ... suorastaan järkyttyny käyttäytymisestä. Niin järkyttyny, ettei täält tuu penniäkä tu teiän kurssimatkaan mun lompakostani. Se oli jotenkin ihan omituista öykkärimäistä käytöstä.”*

Ympäristötieteen *”erikoistumisaineoporukka”* *”lämpeni”* toisilleen Tapanin mielestä ihan eri tavalla kuin perusopintoryhmä: *”Porukka oli paljon vapautuneempaa ja ei ollukkaan enää semmosia rajoja, että hetkinen, että ahaa, nyt täytyy vähän kyräillä ja ihmetellä”* (haastattelu 6.5.96). Yhteinen kiinnostuksen kohde hävittää sosiaaliset paineet.

## **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Tapani perustaa ammatillisen osaamisensa tunnepuolelle. Hän on valmis tunneperäisiin kontakteihin ja korostaa inhimillistä vuorovaikutusta. Opettajan rooli on välittävä lähimmäinen osana sosiaalista yhteisöä: *”No sen takii oikeestaan on tälle alalle tullukin, tota noin, tuntee sen, että pärjää lasten kanssa ja lapset pärjää mun kanssa. Se ei oo vaan se, että mä oon mahottoman viisas, mä tiedän mitä kirjoissa on, vaan on semmonen, että se jotenkin täältä vaan ... on sellanen tunne-elämä itellä, että mul on jotain lapsille muutakin annettavaa, kun mitä matematiikan kirjassa kolmanneltoist sivulla sanotaan. En mä tiä, ehkä se on niin, et tuolt sisältä se pursuu ulos. Ja se, että kun lapsilta saa palautetta, on ollu lasten kanssa tekemisissä, niin tulee vaan semmonen tunne, että on jotain semmosta, mitä lapset saa musta kiinni. Ne on edelleen, kuule, ne kortit, kun kaheksankytölme vuonna lähti kuudesluokkalaiset mun käsistä, ne lähettelee ja soittelee.. Nyt me oltiin häissä pari viikkoo sit ... siel tuli sellanen poika, joka silloin oli ... vuoden opetin niitä. Niin tuli sanoon, et kuule, mä olen saanu töitä, mä olen töissä, mul on kaikki nyt hyvin. Et kyl ne jäi ne ajatukset pyöriin silloin päässä. Se oli hyvää palautetta.”* Vielä hän kiteyttää omaa opettajuuttaan sanomalla, että *”omasta kapeasta kokemuksestani olen oppinut, että ope on vain ihminen ja nimenomaan ihminen toisten joukossa”* (haastattelu 11.5.95).

**JUSSI** (ilmapiiriä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta korostava opettaja)

### **Kehittymishistoria opettajaksi: maltillinen perheenisä, maltillinen opettaja**

Jussi haki heti lukion jälkeen OKL:een, mutta ei päässyt. Hän hankki opistotasaisen kaupallisen koulutuksen ja toimi kolme vuotta työelämässä. Opettajakokemusta oli kertynyt puoli vuotta yläasteella ruotsin ja saksan lehtorina. Hän oli 25-vuotias aloittaessaan luokanopettajaopinnot. Myös perhe oli jo perustettu ja lapsiakin oli. Jussi valmistui haastateltavista ensimmäisenä, joulukuussa 1996. Valmistuttuaan hän ilmoittautui lähikuntien kouluvirastoihin ja työtarjouksia alkoi sadella runsaasti. Tutkielman arvosana oli cum laude approbatur. Olin luokitellut Jussin ideaaleiltaan ilmapiiriä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta korostavaksi opettajaksi. Tulkintaa ei tarvinnut muuttaa myöhemminkään, päinvastoin se vahvistui entisestään. Hänellä alkoi pohdinnoissaan korostua kuitenkin myös ryhmässä toimiva yksilö. Perspektiivin tarkentuminen onkin varsin luonnollinen kehityssuunta.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Jussi on rauhallinen ja turvallinen isähahmo: *”Vahvuudekseni katson itsessäni ehdottomasti oman persoonallisuuteni. Uskon, että tulevassa ammatissani pystyn luomaan omaan luokkaani turvallisen ilmapiirin. Uskallan kohdata lapsen sellaisena yksilönä kuin hän onkin. Harjoitteluluokkani taustoja kuunnellessani mieleeni tuli ajatus, että tämänkaltaisena minua varmasti tarvitaankin. Olen hyvin kiittollinen, että minulla on oma ehjä koti. Oma vakaumukseni antaa minulle vankan pohjan työskennellessäni kasvatustyössä. Uskon voivani välittää tuleville oppilaille kuvaa turvallisesta ja heitä yksilöinä kohtaavasta ja käsittelevästä opettajasta. Kun nämä turvallisuusnäkökohdat on huomioitu luokassa, voin kehittää myös omia heikkouksiani, jotka liittyvät lähinnä eri oppiainesten hallintaan. Opettajakokemusta minulla on hyvin vähän, mutta katson luottavaisesti ja uskaliain mielin*

*tulevaisuuteen.*” (Päätöharjoitteluportfolio.) Yhtenä vahvuutenaan Jussi pitää omaa sosiaalisuuttaan, mikä auttaa erilaisten vuorovaikutusverkkojen rakentamisessa. Hän uskoo kasvattajan kykyihinsä, mutta tunnustaa puutteita olevan aineenhallinnassa.

### **Suhde opettamiseen**

Jussi tuntee olevansa parhaimmillaan kasvattajan tehtävässä, mikä samalla myös tarkoittaa sitoutumista opettajan tehtävään. *”Huomasin nauttivani monen oppilaan luottamusta harjoitteluni aikana. Halusin ja haluan ottaa jokaisen lapsen yksilönä huomioon. Perusluottamuksen luominen oppilaan ja opettajan välille on ensiarvoisen tärkeää koulutyössä. Rehellisesti voin sanoa, että kannoin vastuuta oppilaiden koulunkäynnistä.”* (Päätöharjoitteluportfolio.) Edellytykset opettamiselle ja oppimiselle luodaan keskinäisen luottamuksen avulla. Opettaja ikään kuin ottaa oppilaan huollettavakseen ja vastuulleen.

*”Hyvälle opetukselle olennaisia ydinsanoja ovat mielestäni yksilöllisyys opetuksessa, opetuksen suunnitelmallisuus, opetuksen johdonmukaisuus ja työn haastavuus sekä opettajan että oppilaan kannalta.”* (Essee hyvästä opettajasta.) Vaatimustaso ja suuntautuminen eteenpäin ovat Jussin ajattelulle tyypillisiä. Opettajan tulee myös kyetä kohtelemaan oppilaita yksilöinä omine tarpeineen.

### **Oma osaaminen opettajana**

Päätöharjoittelu opetti *”paineensietokykyä”* ja *”yhteistyötä”* ja *”taulun käyttöä opetuksen apuvälineenä”* ja sen, ettei *”oppilaan vastausta tarvitse kerrata”*. Matematiikan tunneilla hän *”tunsi olevansa omimmillaan, kun sai siirtyä yksilölliseen ohjaukseen”*. Hän totesi kuitenkin, että *”vaikka sanonkin, että vahvuuteni on oppilaan huomioiminen yksilönä, huomasin, että juuri tällä alueella minulla on myös kehittämisen varaa. Oppilaat minua opettivat, että tavoitteet voivat olla oppilaskohtaiset. Jokaisen oppilaan on saatava tuntea koulussa onnistuvansa.”* Jussi on valmis muuntautumaan työstä ja vuorovaikutuksesta tulevien vihjeiden perusteella.

Eriyttäminen ja opetussuunnitelman laatiminen on opettajankoulutuksessa jäänyt Jussin mukaan oppimatta (haastattelu 8.4.97), *”ettei kovin oo kyllä niinku rinta rottingilla siellä ...en mä kyllä niinku koe, että mä oisin niinku saanu valmiuksia siihen, että ... että mitenkä semmosen asian [opetussuunnitelman laatimisen] kans niinku lähettäs toimimaan.”* Syrjäläinen raportoi (1995) tutkimuksessaan ala-asteen opettajien kokevan opetussuunnitelmauudistuksen nimenomaan pedagogisena mahdollisuutena uudistaa koulunpidon arkipäivää, mikä näin ollen jää opettajankoulutusvaiheessa huomiotta. Sijaisuutta hoitaessaan Jussi jatkuvasti *”joutuu soveltamaan aika lailla niitä omia suunnitelmiaan”*, koska luokalla oli muutama todella ongelmallinen oppilas. Hän on kuitenkin yrittänyt jaksaa sovitella aggressiivisiakin reaktioita, eikä ole *”siellä malttiaan menettäny”*. Oma venyminen nousee ammattitaidon kannalta merkittäväksi. Osittain tätä tarkoitetaan sillä, kun todetaan, että opettaja tekee työtä persoonallaan.

## Suhde oppilaihin

Jussi oli sijaisuutta hoitaessaan hyvin ymmärtäväinen lapsia kohtaan ja yritti ratkaisukeskeistä ajattelutapaa noudattaen lyhytterapeuttisin keinoin ratkaista vaikeita tilanteita: *”Niin tää kaveri on kyllä semmonen, et se tasasin välein, mutta hyvin säännöllisin ja aika nopeestikin toistuvien väliajoin, niin se pokahtaa ... ku tämmönen kaveri on pikkusen niinku pahalla päällä, ni sitte yks ... yks hyväkäs sieltä niinku nousee sieltä ja ... muuten tää koulu ois ihan kiva, mut tääl on yks ylimääräinen, ni mä heitin, et se oon vissiin minä. Ei, ku se on toi! Sitte ku pulpetin kansi menee, että tsang, ja sitte lähettiin. Niin siinä vähän niinku käytiin sitte keskustelua, että kuis sää nyt tollai. Sille pojalle, ku sano, et toi on liikaa. Niin siinä oli vähällä, ettei opettajakin itke.”* Toisella kaverilla oli *”porkkanaraastetta vähän syömättä, niin ... se oli kyllä syönykin sitä jonkun verran ja se tuli sanomaan, että kun hän on oranssille allerginen ... niin ... mä sanoin hänelle siinä, et tuota, laita aurinkolasit silmille, että se ei näytä oranssille ja syö vaan!”* (Haastattelu 8.4.1997.)

Päätöharjoitteluportfoliossa Jussi kirjoitti: *”Huomasin, että monelle oppilaalle pieni olkapäälle kosketus ja rohkaiseva sana pelasti koko tunnin. Tämä vahvisti käsityksiäni siitä, että tavoitteita oli hyväkin tarkistaa enemmän kasvatukselliseen suuntaan.”* Lisäksi hän uskoo, *”että opettaja voi omalla toiminnallaan peilata luokkaan sopivaa ilmapiiriä”*. Hän on myös sitä mieltä esseessään, jossa kirjoittaa, että *”jos luokka on esim. rauhaton tai aggressiivinen, opettaja saisi silloin katsoa myös itseensä”*. Jussi tunnistaa vuorovaikutuksen koostuvan eri osapuolten panoksesta ja reaktioista.

Hän toivoo, että koulutuksessa *”mentäs niinkun käytäntö lähemmäks ... että niinku tollasen oppilaantuntemuksen tasolle, jos sielä pystyttäs liikkumaan niinku sillä lailla, että tosiaan niinku törmätään niinkin erilaisiin Villeihin ja Maijoihin.”* Oppilas on Jussille se kohde, jota pitäisi tutkia ja jonka ominaisuuksiin perehtyä. Pelkkä teoria ei auta selviytymään käytännön vuorovaikutustilanteista ja niihin liittyvistä lukuisista muuttujista.

## Suhde ohjaajiin

Jussi teki gradutyönsä parinsa kanssa hyvin itsenäisesti ja omatoimisesti. Ensimmäistä graduohjaajaa ei ollut mahdollista tavata riittävästi tämän muualla asumisen vuoksi. Toinen ohjaaja sitten tavallaan piiskasi työn loppuun.

Harjoittelussa hän törmäsi sellaisiin tilanteisiin (haastattelu 8.4.97), että jäi ihmettelemään didaktiikan lehtorin käsityksiä: *” ... että hetkinen nyt ... onkos tässä nyt niinku käyty joskus jollaki koululla. Että ei kyllä mun mielestä likikään niinku tiedetä täälä, että mitä niinku on koulutyö.”* (Ks. myös Jones 2000, 74 ja saksalainen opettajankoulutus.)

Päätöportfoliossaan Jussi kirjoittaa: *”Ne ohjaukset, joita [luokanlehtorin kanssa] käytiin, ovat olleet minun opettajaksi kasvamiselle erittäin merkittäviä. Jossain harjoitteluni vaiheessa minulla tuntui nousevan tie pystyyn. Hän huomasi tämän heti ja kiinnitti siihen huomiota. Rohkaisevat ja kannustavat sanat harjoitteluni jatkamisen kannalta olivat hyvin tärkeitä minulle.”* Salliva ilmapiiri on ollut myös harjoittelun onnistumisen kannalta tärkeä: *”Palautteet, mitä ohjauksissa annettiin, halusin ottaa aina minun ammattitaitoa rakentavina. Minulta ei kielletty ainoatakaan ratkaisua, jota olin ajatellut toteuttaa luokassa oppilaiden kanssa.”* Vastuun antaminen ja

opiskelijan kykyihin uskomisen ovat olleet vahvistavia kokemuksia. Myös opiskelija on oppijana yksilö omine tarpeineen ja kriiseineen.

### **Suhde muuhun opiskeluympäristöön**

Jussilla oli opiskelemaan tullessaan oma perhe. Sen merkitystä hän pohtii (haastattelu 5.11.96): *”Se niinku perhe tuo sillä tavalla ... niinku tämmönen opiskelijoitten välinen yhteys, niin se, se tietenkin on nyt vähä ... se on toisenlainen perheellisellä kuin perheettömällä. Mutta toisaalta niin, mä oon ollu hirmu mielissäni siitä, että mulla on se perhe. Että ei niinku kaikenmaailman älyttömyyksiin mun niinku oo tarvinnu lähteäkään.”* Siitä Jussi on myös tyytyväinen, ettei vaimo ole opettaja, ettei ainakakaan *”aivan semmonen tuplapöhelö tuu olemaan”*.

Jussilla on kodin perintönä uskonnollinen vakaumus ja hän on muutenkin juuristaan *”tavattoman ylpeä, ja omasta mielestäni kyllä niinku terveellä laillakii niinku ylpee, että mulla on niinku ehjä koti takana, niinku lapsuuskoti, josta mä oon lähteny. Ja se on mulla nytkin. Et kyllä niitä niinkun, ehkä tätä opiskelua ja koulunkäyntiäkin kun aattelee, niin kyllä niinkun vakaumus itelleen antaa niinku semmosen pohjan, että täs on niinku jalat maassa.”* (Haastattelu 5.11.96.) Jussi rakentaa omaa identiteettiään myös uskonnollisen perustan varaan (ks. esim. Taylor 1995, 69).

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Jussi huomasi (haastattelu 5.11.96) kehittyneensä siten, että *”jotenki oma minä on noussu niinku enemmän ja enemmän pintaan”*. Hän esittääkin negaation kautta, millainen opettaja hän ei kuitenkaan haluaisi olla: *”Se on suuri vaara, että opettajat on niinku ... jollakin lailla tuntevat olevansa niinku maailman napoja. Että mä ... silloin kun mä olin työelämässä ... olin firmassa, joka teki hirsitaloja, hirsimökkejä, niin ja muutenkin, jos ajattelee asiakkaana opettajaa, tai opettajapariskuntaa, niin melkein mä oon valmis, vaikka mulla ei olis yhtään töitä, jos mä tiiän, et ne molemmat on opettajia, niin mä sanosin, että ei me enää niitä tehä ollenkaan, että käykää tuolla ...naapuri tekee tosi hyviä. Et ne on niin hankalia asiakkaita yritykselle kun olla voi. Kun kaikki on muka niinku, että kyllä he muuten tietävät. Vaikka kaikki toimii niinku toimii just jetsulleen, niin voi hyvänen aika, että niitten kans osaa olla hankaluuksia.”* Kriittinen ääni huumorin varjolla on opettajainstituution rohkeaa arviointia. Opettajana olemisessa ilmeisesti piilee vaarana kaikkietävyvyyden harha, joka on kanssaihmisille sietämätön. Myös Pasi käsitteli haastattelulausunnoissaan samaa asiaa.

Jussi kirjoittaa yhdessä esseistään, että *”koulussa on oltava jonkunlainen linja, kun lapsia pyritään kasvattamaan. Opettaja on viime kädessä aina ’laivan kapteeni’”*. Hänen päättöharjoitteluportfoliossaan katsottiin myös tulevaisuuteen: *”Edelleen ja aina kehittyäkseen opettajana - minun - on tunnustettava, että en valmistu, vaan on uskallettava tunnustaa omat heikkoutensa ja varauduttava kehittämään itseään.”* Jussin käsitys edustaa nöyrää pyrkimystä itsetuntemukseen ja halua kehittyä. Hän tunnistaa eettisen vastuunsa lapsiin nähden ja velvoitteensa toimia sen mukaan.



## **ANTTI (ilmapiiriä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta korostava opettaja)**

### **Opettajaksi kehittymishistoria: ”... diplomaattipohjalta”**

Antti oli opettajaopinnot aloittaessaan 27-vuotias. Takana oli ylioppilasmerkkonomien tutkinto ja useita vuosia kaupallisen alan työkokemusta sekä työn ohessa suoritettuja opintoja kasvatustieteestä ja aikuiskasvatuksesta (molemmista 15 ov). Opettajakokemusta oli vain muutamia päiviä. Hän muistaa, kuinka kouluaikana viidennellä luokalla ollessaan *”haluisi opettajaks sen takia, kun mun oma opettajani ei silloin miellyttäny”*. Haastattelussa 8.4.1997 tähän asiaan palattaessa hän vielä täsmensi, että *”tuli kriittinen asenne niitä opettajia kohtaan, jotka ei nähneet niinkun asioissa kahta puolta, tai että asioil oli taustansa”*. (Ks. myös Karila 1997, 91.)

Hänen molemmat vanhempansa ovat opettajia ja hän kokee, että sitä kautta arvomaailmaan on myös vaikutettu. Laman ja työelämän muutosten myötä mieleen palasi jälleen opettajaksi opiskelu. Tosin hänet oli jo vuonna 1988 valittu Savonlinnaan opettajankoulutuslaitokseen, mutta se mahdollisuus jäi tuolloin käyttämättä. Hän valitsi sivuaineikseen alkuopetuksen ja liikunnan, mitä itsekin jälkikäteen ihmetteli (haastattelu 29.4.1996). Graduaihe oli jatkoa proseminarityölle ja tehtiin kouluviraston kanssa yhteistyössä, jolloin käytännön hyöty näyttäytyi heti. Tutkielman arvosana oli cum laude approbatur. Olin tulkinut Antin ihanteet hyvästä opettajuudesta ilmapiiriä korostaviksi. Tämä käsitys pysyi ja vahvistui. Lisäksi mukaan tuli tavoitetietoisuus.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Antti näyttää sekä ajattelevan, että toimivan *”rakentavassa hengessä”* ja haluaa olla rakentamassa positiivista ajattelua ja olla *”niinku yhteiskuntaa tukeva mieluummin kuin sitä kuluttava”* (haastattelu 10.5.1995). Hän kokeili kaupallista maailmaa ja *”tuoton optimointia”*, mutta totesi, että *”se ei niinkun välttämättä sovi mun arvomaailmaani”*. Antti on muutenkin hyvin valikoiva sen suhteen, mitä pitää tärkeänä. Hän on myös ahkera, koska jaksoi opintojen ohelle olla myös ilta- ja viikonlopputöissä opintojen siitä kuitenkaan kärsimättä. Antti *”pitää tärkeinä ominaisuuksina optimistista, iloista, reipasta ja kannustavaa asennetta oppilaisiin, oppilasryhmiin ja oppilaiden vanhempiin sekä työyhteisön kolleegoihin”*. Hänen mukaansa vuorovaikutuksen onnistumisen *”kokonaisuus muodostuu pienistä asioista”* (Essee vuorovaikutuksesta).

### **Suhde opettamiseen**

Perusasiat Antin mielestä hyvässä opettamisessa ovat *”oikeudenmukaisuus ja tasavertainen kohtelu oppilaita kohtaan”* (haastattelu 10.5.1995). Opettamisesta sinänsä hän sanoo, että *”en oo mikään valmiiden vastausten antaja, vaan että vähän innostaa ja kannustaa niitä oppilaita itse löytämään sitä tietoa siitä, mikä on niille itelleen tärkeä”* (haastattelu 29.4.1996). Kasvattajan roolistaan hän toteaa: *”No siinä on tietysti sitte pyrittävä olemaan semmosena esimerkkinä ja jonkunnäkösenä asioiden jäsentäjänä, että pystyy nää oppilaatkin sitten omaksumaan jonkun tietyn johdonmukaisen linjan siinä kasvatuksessa ja siinä yleensä koulutyössä ja heidän omassa elämässään.”* (Haastattelu 29.4.1996.) Opettaja on Antin mielestä vastuullinen vaikuttaja omalla esimerkillään. Hän on myös kannustaja ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteuttaja omassa työssään.

## Oma osaaminen opettajana

Antti (haastattelu 8.4.1997) koki, että opettamisen perusteet ”on jäänyt hyvin vähiin täs koko koulutuksen aikana ... niinku mun mielestä keskeiset koulun tehtävät, siis nää ... näiden perustaitojen opettaminen”. Hän on siihen kuitenkin keksinyt ratkaisun: ”Mutta näyttää nyt siltä, et niistä selviää aika lailla hyvin oppaiden ja hyvien tämmösten kokemusten ja voisko sanoo näiden oppikirjojen sisältöjen perusteella”. Opettajankoulutus ei ole kyennyt tarpeeksi välittämään sanomaansa oman työn itsenäisestä suunnittelusta ja haltuunotosta. Perustaitojen opettamisen ongelmat tulisi koulutuksen sisällöissä huomioida paremmin. Liikunnan erikoistumisopinnot Antti koki myönteisiksi, koska ”tän liikunnan kans on päässy tekemisiin nyt täs varsinaisen opetustyön kanssa ... et siin on ollu paljo semmosta ainesta, mikä on todella niinku oivallusten kautta oppinut siinä tunteja pitäessään ja saanut semmosen hyvän palautteen ja ehkä siinä on kokenut eniten niitä onnistumisen tunteja.” (Haastattelu 8.4.1997.) Antin kannalta on ikävä, että onnistuminen on ollut varsin kapea-alaista.

Päätösharjoittelun merkittävänä antina hän pitää ”organisointiajattelun kehittymistä” eli sitä, miten toteutetaan se, mitä on suunniteltu. Edelleen hän totesi, että ”johdonmukainen tavoitteellinen toiminta niin on varmasti täälä kehittyny ja kasvanut, ja se tietysti luokin tämmöstä ammatillisen ylpeyden tunnetta, kun ne asiat tietää ja hallitsee.” Ammatillinen ylpeys henkii tyytyväisyyttä omasta tehtävästä.

## Suhde oppilaihin

Normaalikoulun ykkösluokalla tapahtunut harjoittelu ensimmäisellä vuosikurssilla ”herätti innostusta tähän alkukasvatuksen puolelle”, mistä hän nimenomaan kiittää lapsia. Hän ”pyrkii jokasen kans oleen heti myönteisellä linjalla” ja toimimaan yhteistyössä ja ”jokasen oman edun mukaan sitten edetä”. Hän pitää tärkeänä oppilaan itsetunnon tukemista, mutta toteaa kuitenkin, että ”pelkkä itsetunnon pönkittäminen ei tule olla päätavoite, sillä se ei johda ihmissuhteissa pitkälle”, sillä ”opettajan on kyettävä ohjaamaan oppijat myönteisiin sosiaalisiin taitoihin, yhteisvastuuseen ja oikeudenmukaisuuteen”. Antti on oivaltanut koulun sosiaalis-tavan tehtävän hyvinvoinnin edistäjänä.

## Suhde ohjaajiin

Antti oli tyytyväinen koulutukseen: ”... oon ollu kyllä ite täysin tyytyväinen mitä tääl on ollu, ja pystyn kyllä luottamaan tän talon väkeen ja koulutuksen suunnittelijoihin, että ne on ihan tarkotuksenmukasesti asiat ... tuotu esiin” (haastattelu 10.5.1995). Antti kokee laitoksessa vallitsevan ilmapiirin myönteisenä voimavarana: ”Se on hyvin avoin ja myönteinen kaikin puolin. Jokainen tukee toisiaan. Ei oo sellasia pelkoja ja hierarkia-asetelmia, et jotenkin pitäis pelätä ja varoo. Mut tietynlainen kunnioitus kaikkia kohtaan, et se sitä varmasti luo, ihan kattaen kaikki siivoojat, keittiöväki, opettajat ja normaalikoulun väki. Et oppilaineen päivineen.” Päätösharjoittelussa saadut ”palautteet ohjaajilta ja didaktikoilta sekä oppilailta olivat kannustavia ja rakentavia”.

## Suhde muuhun opiskeluympäristöön

Kahden ensimmäisen vuoden opiskeluryhmä on Antin mielestä kaiken kaikkiaan ollut ”aivan loistava ja tukenu toinen toisiaan”. Omasta roolistaan hän totesi: ”... itse mä

oon ollu lähinnä kans ... ollu tällasena seuraavana osapuolena. Etten oo kajonnu sit joka tilanteisiin ja tuonu omia mielipiteitäni aina esiin. Mä oon aatellu, että pieni vaikeneminen on joskus ihan viisasta.” (Haastattelu 10.5.1995.) Muusta opiskelijayhteisöstä hän sanoo, että ”tää on yhteisönä niin omituinen, et tääl on helppo olla”. Tarkennusta kysyttäessä hän vielä täsmensi: ” ... että kaikki on niinkun samassa veneessä ja samalle alalle suuntautumassa ... että se vielä tukee sitä yhteishenkeä entistä enemmän ja periaatteessa semmonen inhimillinen yhteisö. Me ei taistella vaan rahasta ja vallasta, vaan enemmänkin tällasista inhimillisistä asioista.” (Haastattelu 10.5.1995.) Graduparin kanssa työskentely oli leppoisan yksituumaista ja mutkatonta: ” ... yhteistyökypsästi vois sanoo molemmat sitä [gradua] väännettiin”. Antti pohtii vertaisryhmän ”omitusuutta” opettajan ammatin näkökulmasta. Ihmisyyden ja inhimillisyyden vaaliminen ammattina on kieltämättä erikoinen tehtävä.

### **Ammatillisen identiteetin kokemukset**

Päättöharjoittelun aikana Antin keskeisimpiä omia tavoiteasetelmia oli ”suunnittelu kokonaisuutena, niin toimivaks”. Toinen tehtävä oli ”tilaisuus yrittää sen kaiken palautteen ja ohjauksen ja muun ohella, niin löytää itsensä ...opettajan roolista”. Didaktikkojen ohjantaa Antti ei kovin paljon kokenut tarvitsevansa, vaan ”jotenki sitä haluaa niinku luottaa itseensä sen verran, ettei aina oo kysymässä apua”.

Kysyttäessä millainen opettaja hänestä tuli, Antti vastasi ulkopuoliseen palautteeseen nojaten, että ”ystävällinen ja hyvää henkeä ja oppimisilmapiiriä luova opettaja”. Opettajana toimiessaan hän haluaa ”ottaa huomioon oppilaiden omat lähtökohdat”. Opettajan tehtävänkuvaa pohdittaessa Antti sanoo, että ”kyllä mä sanoisin, et se on alkanu tuntua enemmän kutsumustehtävältä. Et ehkä se asiantuntijatehtävärooli olis sillon ollu alla, jos tuntis olevansa erittäin hyvä jossain aineessa tai jossain tiedon hallinnassa. Et täs on enemmänki ehkä toiset arvot nyt esillä, ja ne on johdatellu tämmöseen kutsumukseen.” Ehkä Antti osuukin asian ytimeen siinä mielessä, että luokanopettajalla ei synny selkeää asiantuntijaidentiteettiä jo koulutuksen sisällöistä johtuen, vaan identiteetti täytyy rakentaa yleisemmälle pohjalle. Syntyy (ammatti)kasvattajan identiteetti ja tehtäväksi muodostuu kokonaisvastuun ottaminen lapsen tiedollisesta ja taidollisesta kehittymisestä.

**ANTERO** (vaikuttamisorientoitunut opettaja)

### **Opettajaksi kehittymishistoria: vahingossa hyväksi opettajaksi**

Antero oli opinnot aloittaessaan 20-vuotias. Opettajakokemusta hänellä ei ollut, mutta nuorisotyössä hän oli ollut mukana. Hän oli hakenut opiskelemaan maantiedettä, mutta ei päässyt, ja ratkaisi asian hakeutumalla luokanopettajakoulutukseen, johon pyrittiin myöhemmin samana vuonna. Aikomuksena oli hakea vielä joskus maantieteen tai biologian aineopintoihin. Hän sanoikin, että ”oli puolittain vahinko, että mä tulín tänne opettajaks”. Hän koki opinnoissa kasvatustieteen ja psykologian tärkeiksi, koska ”se tekee meist tommosii ammattikasvattajia. Se tieto erottaa meität äideistä ja isistä. Kuka tahansa niinku pystyy periaatteessa pitään oppitunnin, joka on lukutaitonen tai semmonen, joka ymmärtää niinku ees alkeita ... Mut se, et tajuutsä mitä sä niinku opetat ja kasvatat niitä lapsii, se kasvatuspuoli. Sitä ei niinku

*kadunmies välttämättä ymmärrä. Ja sen takii must tuntuu, et me ollaan tääl niinku yliopiston leivissä. Muutenhan tää vois olla samantien alempi tutkinto tai muu.”* (Haastattelu 11.5.95.) Tässä Antero itse asiassa vahvistaa Antin kohdalla tekemäni tulkinnat kasvattajan roolista.

Valmistuminen vähän viivästyi aiotusta, kun työelämä imaisi Anteron, mutta tuleva viranhaku taas joudutti gradun tekoa. Valmistuminen tapahtui alkukeväästä 1998. Antero on erittäin kiinnostunut opetusmenetelmistä ja teki gradunkin siltä alueelta, oppilaskeskeisestä toiminnallisesta menetelmäkokeilusta. Gradun arvosanaksi tuli magna cum laude approbatur.

Olin arvioinut Anteron ideaaleiltaan vaikuttamisorientoituneeksi opettajaksi. Hän oli toinen niistä kahdesta tähän kategoriaan sijoitetusta opiskelijasta. Vähitellen lausuntoihin ilmaantui myös vahvaa tulostavuuksisuuden korostamista: *”Mut sit mä myöskin vaadin niilt tuloksii”* (haastattelu 18.2.1998), mikä sopi hyvin tulkintaan vaikuttamishalukkuudesta.

### **Persoonaan liittyvät voimavarat**

Antero on verbaalisesti taitava ja monipuolinen. Hänen kaikki minulle toimittamansa kirjalliset opiskelutuotokset olivat runsassisältöisiä ja monipuolisia pohdintoja sisältäviä. Hän on kiinnostunut luonnosta ja luontokuvauksesta, jota harrastaa myös vapaa-aikanaan. Vastuun ottaminen toisista on hänelle tyyppillistä, kuten esim. OKL:n kerhon pyörittäminen koko oman opiskelunsa ajan. Hän on harrastanut myös kevyttä musiikkia ja soittanut eri kokoonpanoissa. Hän lähti heti koulutyöhön päästyään kuuden vuosiviikkotunnin resurssilla kehittämään omaa sovellusta Orff-pedagogiikasta lisäten mukaan sähköiset ja kielisoittimet. (Haastattelu 18.2.1998.) Hän omistautuu intensiivisesti kulloisellekin tekemiselleen: *”Sit ku mä oon koulus, mä pystyn oleen satakymmenen prosenttii siel koulus”*. Hän arvostaa yksilöllisyyttä ja erilaisuutta niin itsessään kuin muissa: *”Minä olen tällainen ihminen, mutta minä olen myös teidän opettajanne - naapuriluokalla on toisenlainen opettaja!”* Oman arvontunto ja itsearvostus ovat perusta omalle toiminnalle ja sen oikeutukselle.

### **Suhde opettamiseen**

*” ... opettajan ammatti on aika vastuutontti, on suuri vastuu siitä laumasta ... ”* (haastattelu 11.5.1995). Opettajaa palkitsee Anteron mielestä se, että lapset oppivat: *”Et sit, jos sä oot vaikka alkuopettajana, ja sit semmosii pienii talttahampait vilistää siel luokas, niin ne rupee lukemaan tai oppii aakkoset tai kirjottamaan, ni se on varmasti hyvin palkitseva paikka. Sä niinku tavallaan niität sen sun kylvämäs sadon sitte kutosen keväällä, kun lapset osaa vaikka mitä ihmeellistä.”* Opettaja näkee lasten kautta toimintansa vaikutukset.

*”Ja sit varmastiki opettamisen palkitsevin kokemus on jokainen päivä. Sä oot lasten kans tekemisissä, ei varmasti tuu kahta samanlaista päivää. Et se duuni itsessään on niinku aika palkitsevaa siinä mielessä, et se on niinku vaihtelevaa.”* (Haastattelu 11.5.1995.) Hän uskoo vahvasti opettamisessaan siihen, että lasten tulee oppia itse hakemaan tietoa, järjestämään ja jäsentelemään sitä, etsimään oleelliset asiat, niin *”sillon ne myöski ite oppii tuntemaan oman ittensä paljo paremmin”*. Samaan hän

sanoo opettajuudessaan nojaavansa. Oma persoona on tutkimisen kohde niin oppilaille kuin opettajallakin.

*”Eihän opettaja koskaan o valmis. Vaik sä saat täältä proopuskat ...käteen, niin et sä oo vieläkään valmis siin vaihees. Tai sit sä et o opettaja, jos sä oot valmis. Ku sä oot työelämässäkin ...mä ite koin ton kahen kuukauden aikana ... en mä ainakaan haluais jämähtää samoille linjoille sitte ... työelämässäkään.”* (Haastattelu 25.4.1996.) Antero arvostaa työn monipuolisuutta ja ennustamattomuutta. Siihen liittyy hänellä myös oma kehittymisen tarve ja mahdollisuus.

### **Oma osaaminen opettajana**

Opettamisessaan Antero tukeutuu pääasiassa itseensä: *”Mulla itelläni on ainaki sellanen tyyli opettaa, et mä nojaan vahvast niinku omaan persoonaani ja opetan niinku omalla tavalla. Mä niinku käytän vahvasti työkaluna omaa itteeni. Että ku mä pidän oppituntii, ku mä kohtaan lapset ja luokan, ni mä oon tän niinku itteni kautta ... mä en myös peittelekään sitä, mimmonen mä oon, ja tavallaan yritän ottaa sen niinku ... käyttää hyödyks, minkälainen minä olen ... se taas vaatii mun kohal sen, et pitää tuntee ittensä aika hyvin ja luottaa siihen, mitä on tekemäs, jollain tavalla niinku varma siitä, mitä tekee ja sitäkään ei voida opettaa täälä luennoilla ja näil hommilla.”* (Haastattelu 5.12.1996.) Antero haluaa elää opettamisen oman persoonansa kautta, ei roolinoton kautta. Tästä voikin vetää sen johtopäätöksen, että mitä luontevammin opettajuus sopii yksilön persoonaan, sen parempi.

### **Suhde oppilaihin**

Antero suhtautuu oppilaihin toisaalta neutraalisti kuin asiakkaisiin ja toisaalta taas lämpimän affektiivisesti (haastattelu 11.5.95): *”No, mehän ollaan vaan duunis koulus. Se on meidän homma vaan, ettei pidä kotiin viedä niit ongelmii missään nimes. Sun pitää erottaa, et tää on mun duuni ja piste. Et sä voi adoptoida niitä lapsii, jotka on ilman kotia tai muuta. Sit se, jos sul on ongelmii kohdata se luokka, ni pidemmän päälle sä rupeet olemaan väärässä ammatissa sillo. Et se on niin paljon sun omasta persoonasta kiinni ja semmosesta omasta asenteesta ja sit olemuksesta, kuin sä otat sen luokan vastaan, kuin se luokka ottaa sut vastaan. Jos se niinku vuodest toiseen kulahtaa se sun homma, niin kyl sit rupee olemaan väärässä hommassa, niin sit pitäs mennä kouluhallinnon puolelle ... ”.* Kun opettaja tekee työtään, hän tekee sitä tilanteessa läsnä olevana ja täysipainoisesti. Oma muu elämä on yksityisasia.

Opettajan vallankäytön mahdollisuudet Antero on myös havainnut: *”No, itse asias mä oon vast nyt viime aikoina ... avautunu silmät siin mieles oppilaitten kans toimimiseen, et mul on hirveen suuri valta vaikuttaa niihin. Et tää aivopesun mahdollisuus on ihan järkyttävän suuri.”* (Haastattelu 25.4.1996.) Ja toisaalla: *”Et ne lapset palvoo sua, ku sä oot opettaja, jos ne on ykköskakkosii ni, pienii kääpiöitä, ni nehän palvoo sua, ku sä meet sinne. Niinku tää perusasetelma, ni ... en mä o sitä aikasemmin aatellu.”* Vallankäytön mahdollisuus tuo työhön väistämättä eettisen näkökulman (ks. esim. Puolimatka 2002, 289).

## Suhde ohjaajiin

Antero arvostaa opettajiensa laadukasta työtä: ” ... mä aika helposti niinku profiloin jonkun aineen siihen opettajaan. Et riippuen sen opettajan persoonasta, niin mä tykkään siit aineesta tai mä en tykkää. Mä myönnän, et se on hirveen lyhytjännitteisesti aateltu, mut jopa niinku noi erka-aineet mä oon valinnu osittain sen opettajan mukaan, kuka opettaa mitäkin.” (Haastattelu 11.5.95.) ” ... positiivisinta on ... ehkä molemmissa [erikoistumis-] aineissa se ... ne mejän opettajat eli meil on ATK:ssa A ja tota ympäätietees Y on ne pääpomot, ni molempien se oma olemus jo niinku opettaa meitä niin paljo, ja niitten oma suhtautuminen siihen omaan aineeseen, ni se antaa kyl tosi paljon. Eli tavallaan riittää vaan, et kattoo, ku mejän omat opettajat toimii meitä opettaessa, ni se antaa tosi paljon.” (Haastattelu 25.4.96.) Tässä piilo-opetussuunnitelma toimii positiivisesti. Opettamisvuoro-vaikutuksessa on tunnepuolikin vahvasti mukana.

Graduohjaajaan Antero on tyytyväinen: *K aika hyvin ruoskii kyllä ... kyl tota liikkeelle, että siel on aika hyvät nuotit kyl antaa valmiiks, et ... aikataulut ja muut löytyy.* ” ... ainakin mulle sopii erittäin hyvin, et siel on ... vaik se vaatii aika paljon ... siel on kaikenlaisii tämmösii raportteja ... referaatteja pitää tehdä ... lukee ulkomaist kirjallisuutta ja muuta, mut se on kyl kaikki sun omaa työtä.” (Haastattelu 25.4.1996.) Tutkimustyön ohjaajan tärkeitä tehtäviä ovat työn etenemisen jäsentäminen ja aikatauluttaminen.

## Suhde muuhun opiskeluympäristöön

Oman opiskeluryhmän Antero koki ”parhaaksi”, koska ”meillä menee tosi hyvin ryhmän sisällä ja se taas sit niinku kannustaa opiskelemaan. Siin mieles, et jos muutki pärjää, niin sit mä yritän sen mukana sit pärjätä. Et mä kun oon hirveen laiska lukemaan tentteihin ja yleensäkin mihinkään, ni tulee sit luettua kun muutkin lukee ... ” Antero koki ilmapiirin lämpimäksi kaikkien opiskelijoitten kesken ja perimätieto leviää kun ”ylempivuosisurssilaiset on osittain lainausmerkeissä aivopessy meitä, koska ne tietysti kertoo väritetysti ja subjektiivisesti omia kokemuksiaan teistä opettajista. Joten tota sit väistämättä muodostuu oma ennakkokäsitys joistain opettajista, [joita] me ei olla koskaan edes tavattukaan.” Kuppilakeskusteluissa ”sä näät toisiikki näkemyksii, koska sulla aina itte on hyvin subjektiivinen näkemys näistä asioista.” (Ks. myös Ylijoki 1998, 73 ja vrt. Day 1999, 101-102 ja ”critical friendship”.) Antero on sosiaalinen menestyjä omassa viiteryhmässään. Opiskelijakulttuuri on merkittävä kasvun tukija.

Anteron hyvä ystävä on valmistunut samaan aikaan nuorisotyöntekijäksi, ja keskustelija hänen kanssaan on käyty kasvattamisesta ja kasvattajana olemisesta. Tästä seurauksena hänelle onkin tullut idea ja näkemys, että samanlaisia ulkopuolisen keskustelun mahdollisuuksia tulisi luoda myös opettajankoulutusohjelman sisälle.

## Ammatillisen identiteetin kokemukset

”Jos nyt kiteyttäs tän mun opettajuuteni, ni mun opettajuus ja minä opettajana, ni se ei johdu OKL:sta, mutta se ei olisi mahdollista ilman OKL:sta” (haastattelu 5.12.1996). Ammatillinen kehittyminen ”onnistu niinkun OKL:n aikana muissa yhteyksissä ja myöski tämän koulun [OKL] yhteyksissä ... näis opinnoissa, mut mä

niinku ... vähä aina kautta rantain ja sielt täältä pienii murusii, jotka sit kasaantuu.” Antero on ylpeä siitä, että gradu on akateeminen oppinäyte, että niinku ”akateemisesti pätevää tekstii pystyy suoltamaan paperille”. Muutenkin Antero korostaa luokanopettajatutkinnon kasvatustieteellisessä tiedekunnassa olon merkitystä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia moneen muuhunkin ammattiin ja jatko-opintoihin: ”Et nyt, kun me täältä lyseost päästään pihalle, ni meil on paljon laajempi työkenttä edessä. Eli on mahdollista moneen muuhunki hommaan ja jatkokoulutus on helpompaa tän jälkeen.” (Haastattelu 25.4.1996.) Antero on tyytyväinen opettajan tutkinnon laajalaisuudesta ja pohtii, mitä valmistuneet ylipäätänsä tekevät: ” ... kyllähän meit on kaikenlaisis ammateis, presidentistä lähtien tästä löytyy ... siinä mielessä niinku se on loppujen lopuks aika hyvä kortti toi opettajatutkinto”. Ammatillisen identiteetin kokemukseen liittyy oman tutkinnon arvostus.

”Et opettajan hommas ... mun mielest peruslähtökohta [on] se, et sul on itelläs hyvin selkeenä niinku oma elämä. Et sä oot henkisesti itse vakaa ja sul on omat näkemykset kunnossa. Sul on mielipiteet, koti, uskonto ja isänmaa. Sul on tietty arvojärjestys omilla asioilla, koska tahdotpa sä sitä tai et, sä kuitenkin tuut viestimään sitä eteenpäin.” Antero kokee oman ammatillisen kehittymisensä kokonaisvaltaisesti, monien tekijöitten summana, jota on mahdoton tarkemmin eritellä: ”Rajanveto on aina vaikeeta. Aina se on veteen piirretty viiva.” (Vrt. esim. Aittola & Aittola 1988, 61.) Oma henkinen vakaus ja selkeä arvopohja ovat kuitenkin tärkeitä.

Minä opettajana -esseessään Antero kuvaa omia monia roolejaan luokassa: ”Minä olen yksinvaltiass! Minä olen tyranni! Minä olen diktaattori ja sotilasjuntta! Minä olen demokraattinen, joviaali, sovitteleva ja diplomaattinen.” Erilaiset tilanteet ja tilanteissa toimijat vaativat omanlaisiaan reagoititapoja. Opettajan tulee kyetä muuttumaan työn vaatimusten mukaan.

## YHTEENVETO

Tapauskuvausten avulla pyrin todentamaan aineistosta johdettuja opettajuuden ideaaleja. Eri ideaaleja edustavien opiskelijoiden diskurssit poikkesivat toisistaan. Tapauskuvaukset tukivat myös luokittelua ammatillisen identiteetin kokemisen ulottuvuuksista. Maarit Martti (1996) totesi väitöskirjassaan, että opiskelijoiden merkitysrakenteet olivat koulutuksesta huolimatta sangen pysyviä. Samaan tulokseen olen tullut tässä tutkimuksessa opettajuuden ideaalien osalta. Jonkinlaista laajenemista kyllä tapahtuu, mutta ei mitään syvälleikäviä muutoksia tai uuteen suuntaan kehittymistä. Laajeneminen merkitsee sitä, että opettajuus ei ole yhden kortin varassa, vaan siinä on mahdollista nähdä eri painotuksia ja toteutumismuotoja. Didaktista osaamista korostavat tytöt esimerkiksi pystyivät koulutuksen myötä näkemään opettajuutensa laajemmin ja erityisesti oppilaan kannalta. Pojilla näyttää erityisesti tulosvastuu nousevan uutena opettajuuteen liittyvänä alueena. Itsensä ja ujoutensa voittaminen on ollut merkittävä kokemus muutamalle naisopiskelijalle. Pauliina kuvaa osuvasti ”opettajan ajatusmaailman syntymistä” ”opettajan mielen” kehittymisenä koulutuksen aikana. Myös opettajan ammattimaisuus ja ”fiksuus” otetaan esille työhön liittyvänä vaatimuksena. Varsinainen radikaali muuttuminen on vähäistä, mutta merkittäväkin katsannon laajenemista on opiskelijoissa kuitenkin havaittavissa. Lähinnä muutokset tapahtuivat didaktisen ideaalin omaavilla opiskelijoilla oppilaskeskeiseen ja tavoiteorientoituneeseen suuntaan. Tätä muuttamista olisi kiinnostavaa seurata myös koulutuksen jälkeisessä työelämässä.

Ammatilliseen kehittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä löytyi haastattelujen pohjalta useita erilaisia. Opiskelijoille oli tyypillistä kiinnittyminen ja nojaaminen tiettyihin koulutusaikaisiin ja sitä edeltäviin itselle merkityksellisiin asioihin ja kokemuksiin (ks. Taylor 1995, 69). Seuraavassa ne on tiivistetty neljään eri kategoriaan:

### 1. Merkitykselliset ja arvokkaat asiat ennen koulutukseen tuloa

- - omat lapsuudenaikaiset koulukokemukset (sekä positiiviset että negatiiviset, jotka toimivat lähinnä varoittavina esimerkkeinä)
- - ideaalit opettajuudesta
- - omien vanhempien mielipide tai tukea antava suhtautuminen tai ammatin ”perinnöllisyys” (myös Kauppila ja Tuomainen 1996, 194, Antikainen 1996, 265)
- - perhearvot ja oma perhe/lähiyhteisö
- - uskonnollisuus/oma eettinen arvomaailma (myös Taylor 1995, 69)
- - yhteiskunnalliset arvot ja ”kunnan kansalaisuuden” ihanne.

### 2. Opettajankoulutuksen toteutuksen merkitys

- - opettajankoulutuksen ”sanoma” tai toteuttamistapa
- - vertaisryhmäkokemukset opettajankoulutuksessa/oma viiteryhmä
- - opettajankoulutuksen ilmapiiri.

### 3. Mission omaksuminen

- - oppilaan kannalta katsominen
- - kasvatustehtävän omaksuminen.



#### 4. Henkilökohtaisessa elämässä vahvistuminen

- - omat kehittymisen kokemukset (voimaantuminen)
- - itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kokemukset.

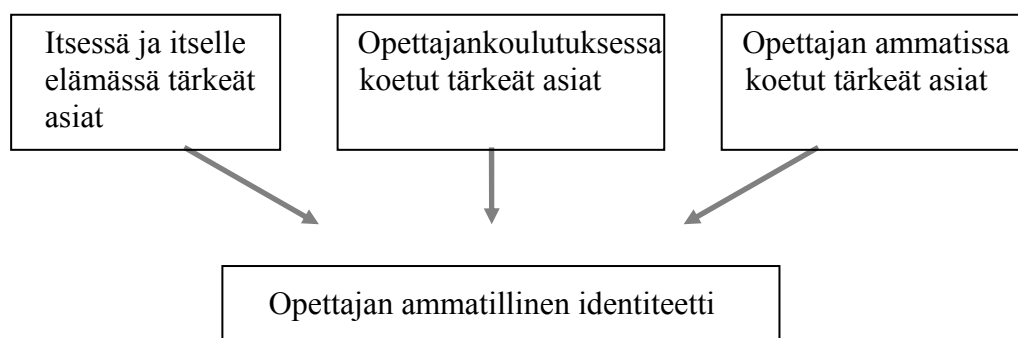
Kategoriat edustavat ajallista seuraantoa sekä oman itsen tutkimista ja kokemista ammattiin valmistautumisvaiheessa. Aikaisemmalla luokituksella eri ideaalityyppeihin on vähän yhteyttä siihen, mitkä asiat muodostuvat merkityksellisiksi eri opiskelijoille. Merkityksellisyys liittyy niihin tilanteisiin, joissa opiskelija elää ja hänen elämänsä yleensä (Jokinen ym. 1993, 29-31). Joillakin yksilöillä merkityksellisiä voivat olla kaikki kategoriat, joillakin korostuu vain muutama, kuten Jussilla uskonnollisuus tai Pauliinalla omat kehittymisen kokemukset.

Oma itse ja omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen koettiin tärkeänä. Ammatillinen identiteetti näyttää rakentuvan pitkälti sille kasvattajan ideaalille, mikä opiskelijoilla oli jo koulutukseen tullessaan. Samoin kuin Martin (1996) tutkimuksessa, voidaan tässäkin tutkimuksessa todeta, että muuttumisen sijasta uusi opettaja yrittää etsiä vahvistusta aiemmin muodostamilleen merkitysrakenteille. Selkeitä subjektivoitumisen ja minuuden vahvistumisen indikaattoreita ovat perustelut, jotka osoittavat, että valinnat on tehty kokonaan itse. Niihin sitoudutaan ja ne koetaan omiksi ratkaisuksiksi, mikä merkityksellistää ne aivan uudella tavalla.

Ammatillinen kehittyminen edellyttää epäilyä ja kysymistä, palautteiden analysointia sekä aikaisempien käytänteiden muuttamista uuden tiedon ja osaamisen seurauksena. Ajattelevat, tutkivat opettajat, joilla on tunne osaamisestaan voivat merkittävästi vaikuttaa lasten tulevaisuuteen, jos tiedostavat selkeästi oman roolinsa. Puolimatkan (2002, 316) mukaan inhimillisen tiedon edellytys on itsetuntemus, sisäisen ihmisen löytäminen ja itsekriittinen näkökulma, joka johtaa totuuden tunnistamiseen.

Vertaisryhmän yhteisyyden kokemukset vahvistavat yksittäistä yksilöä. Tämä taas liittyy heidät entistä tiukemmin yhteen ja mahdollistaa kollektiivisen, kokemuksellisen yhteisöllisyyden jopa myöhemmin työkäytänteissä. Identiteetti rakentuu myös erojen tekemisenä (Taylor 1995, 64). Tässä tapauksessa jotkin seikat erottavat luokanopettajan muista ammattilaisista, ja jotkin seikat liittävät heidät yhteiseen kokemustaustaan.

Edellä esitetyn perusteella kokonaisuudessaan kuviossa 8 tässä tutkimuksessa vielä astetta yleisemmälle tasolle ammatillisen identiteetin kehittymiseen yhteydessä olevat merkitykselliset asiat. Kuvion perusteella voi sanoa, että ammatillinen identiteetti rakentuu menneisyyden, nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden pohjalle. Itsessä ja itselle elämässä tärkeät asiat ovat olleet tärkeitä jo ennen koulutukseen tuloa. Opettajankoulutuskokemukset jäsentyivät hyvin kokonaisvaltaisesti. Opettajan ammatissa koetut tärkeät asiat ovat mission omaksumiseen ja henkilökohtaisessa elämässä vahvistumiseen liittyviä.



**Kuvio 8. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen yhteydessä olevat merkitykselliset asiat henkilökohtaisella tasolla.**

Taulukossa 6 olen koonnut aikaisemmin kehitellyn luokituksen alle empiirisesti todentuneet mahdolliset täsmennykset ja uudet kehityssuunnat sekä esitän vielä kootusti haastatellut opiskelijat sijoitettuina alkuperäiseen luokitukseensa. Hyvin erilaisin lähtökohdin olevat opiskelijat ovat esimerkiksi didaktisia osaajia. Myös oppilaskeskeisyys muodostuu opettajilla erilaisista lähtökohdista. Ilmapiirin korostaminen edellytti tietynlaista maltillista ja sovittelevaa luonteenlaatua. Myös vaikuttamisen tahto on opettajalla olemassa jo muutenkin. Tavoite- ja tehtäväorientoituneiden kehityssuunnat jäivät tässä aineiston osassa tarkastelun ulkopuolelle.

**Taulukko 6. Opettajuuden kehityslinjoja. Koontitaulukko.**

#### **Didaktiset osaajat**

Kaikki viisi tähän ryhmään luokiteltua opiskelijaa olivat naispuolisia ja menestyivät hyvin opinnoissaan. Opettajankoulutus tarjoaa didaktisen käsitteistön ja tietyt kasvatustieteen sisällöt, jotka pikku hiljaa alkavat saada uutta ulottuvuutta, kun opiskelija kohtaa lapset ja toimii heidän kanssaan. Opettajan didaktinen tehtävä syvenee kasvatustehtäväksi. Mukaan tulee oppilaskeskeisiä ja tavoiteorientoitumisen piirteitä.

Erika: koulukiusatusta empaattiseksi kasvattajaksi

Kristiina: näkemyksen laajeneminen opettajasta kasvattajaksi

Susanna: ”kutsumuksen” varmistuminen

Laura: omista negatiivisista koulukokemuksista kumpuava analyttiseksi ja kriittiseksi opettajaksi kehittyminen

Pauliina: ”opettajan mielen” löytyminen

#### **Oppilaskeskeiset yksilöllistävät opettajat**

Nämä opettajat ovat omassa elämässäänkin yksilöllisten arvojen kannattajia ja näkevät ne myös työssään merkityksellisiksi. He kokevat oman minuutensaakin rakentamisen tärkeäksi, mutta pystyvät näkemään myös oppilaan yksilönä.

Juhani: rakentavasti kriittiseksi

Maaria: etsimistä ja rakentamista

Pasi: etsijän tiellä  
Tapani: vastoinkäymiset kasvattavat

### **Tavoite- ja tehtäväorientoituneet opettajat**

Näitä opettajia ei alunperin sattunut näiden 12 tutkittavan joukkoon, mutta tavoitteellisuutta korostavia piirteitä alkoi esiintyä muiden ryhmien edustajien joukossa. Koulutuksen myötä opiskelija tulee tietoiseksi siitä, mitä häneltä odotetaan, sekä siitä, mitkä hänen vaikuttamismahdollisuutensa ovat omaan työhönsä ja oppilaisiin nähden.

### **Ilmapiiriä korostavat opettajat**

Heille oli tyypillistä affektiivinen, lämmin ja ystävällinen suhde oppilaisiin heti alusta alkaen ja tämä suhtautumistapa myös säilyi. Ilmapiirin korostajat hahmottavat työtään hyvin kokonaisvaltaisesti ja ennemminkin säätelevät omaa toimintaansa kuin pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan ympäristöönsä. Opintojen kuluessa ilmapiirin korostajia ei tutkittavien 12 opiskelijan joukossa esiintynyt muita.

Jussi: maltillinen perheenisä, maltillinen opettaja  
Antti: ”diplomaattipohjalta

### **Vaikuttajaopettajat**

Vaikuttamishalukkuuteen ilmaantui lisäpiirteinä tavoitteellisuus ja oppilaskeskeisyys. Vaikuttajaorientaatio säilyi Anterolla, mutta ei esiintynyt uutena piirteinä muissa haastatelluissa opiskelijoissa.

Antero: vahingossa hyväksi opettajaksi

## 8 Pohdintaa

### 8.1 Tutkimuksen tulosten merkitys

Tämä tutkimus koski yhtä opettajankoulutuslaitosta, joten sen yleistettävyys ja siirrettävyys ei ole kovin laaja. Osittain oli kyse myös yksilöhaastatelluista, jolloin ei voida katsoa, että haastateltavat edustaisivat tietyntä aikana edes koko laitoksen opiskelijakuntaa. Toisaalta ei ole myöskään syytä olettaa, että kyseiset opiskelijat olisivat mikään erityisen poikkeava ryhmä luokanopettajankoulutettavia yleensä.

Tutkimuksen päätarkoitus oli tarkastella ammatillisen identiteetin kehittymistä ja sen ulottuvuuksia. Jossain määrin pystyttiinkin selkiyttämään ammatillisen identiteetin rakentumista eri ulottuvuuksilla. Ulottuvuuksien avulla on mahdollista hahmottaa omaa ammatillista tietoisuuttaan. Opettajankoulutuksella on kehityksessä merkitystä, vaikka suoraviivaisen panos-tuotos -ajattelun pohjalta asiaa ei voi lähteä kuvaamaan, koska jokainen yksilö muodostaa koulutuksen järjestäjälle tuntemattoman mahdollisuuskentän, jolle ammattitaitoa lähdetään rakentamaan etupäässä yksilön omin voimin. Koulutus voi tätä kehitystä tukea ja tarjota sille tapahtumapaikan ja erilaisia virittäviä sisältöjä. Koulutuksen tulisi myös kyetä ottamaan opiskelijan tahto, elämäntilanne ja yksilöllisyys huomioon.

Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyy käsitys hyvästä opettajuudesta, ideaali, jota kohti pyrkii. Tämä käsitys hänellä on ainakin esitietoisena jo koulutukseen tullessaan, koska jokaisella on takanaan pitkä koulussa vietetty aika. Opiskelijoiden ideaalikuvausten avulla luotiin moniulotteinen kuva siitä, mitä se voisi olla. Syntyi luettelo hyvän opettamisen ominaisuuksista. Siitä ei kuitenkaan selviä se, miten eri yksilöt eroavat arvostuksiensa suhteen toisistaan. Samasta aineistosta saatiin eri metodiikkaa käyttäen luokittelu yli yksilöiden. Tällöin kukin opettajaopiskelija luokiteltiin ideaaleiltaan tiettyyn luokkaan. Luokkia syntyi kaikkiaan viisi: 1) didaktista osaamista korostava ideaali, 2) oppilaskeskeisyyden ideaali, 3) tavoite- ja tehtäväorientoituneisuuden ideaali, 4) ilmapiiriä korostava ideaali ja 5) vaikuttamaan pyrkivä ideaali. Ideaalien tulkittiin lisäksi kaikkien rakentuvan opettajapersoonallisuuden pohjalle. Jos tarkasteltaisiin esimerkiksi aineenopettajia, olisivat ideaalit varmasti olleet toisenlaiset, puhumattakaan siitä, että tarkastelun kohteena olisivat työssä pitkään toimineet opettajat (ks. esim. Yrjönsuuri 1990). Luokanopettajan työ ja luokanopettajien koulutus edustavat nimenomaan tietynlaista didaktispohjaista kasvatustietoa, jossa ennako-oletuksena on se, että opettaja tulee toimimaan pääosin saman lapsiryhmän kanssa useita vuosia opettaen suurinta osaa oppiaineista itse.

Luokanopettajaopiskelija käyttää tavallisesti koulutukseensa aikaa kolmesta viiteen vuotta. Sinä aikana hän käy läpi opetettavien aineiden monialaiset opinnot (35 ov), joita aikaisemmin kutsuttiin perusopinnoiksi. Erikoistumisaineet, tai nykyisin sivuaineet, hän valitsee mieltymystensä mukaan, ja pääaineen, eli kasvatustieteen, opinnoissa korostuvat tutkielman tekeminen ja opetusharjoittelu. Opetuksen käytännön järjestelyt ovat varmasti osittain tietyille laitokselle tyypillisiä, eivätkä ole samanlaisia eri yliopistoissa. Opiskelijoiden kokemukset opetuksen laadusta ovat

subjektiivisiä, mutta tärkeitä (ks. esim. Väisänen 2000). Opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden vastaavuutta opiskelija ei opiskeluaikana kunnolla pääse testaamaan. Omista kehittymiskokemuksistaan hän voi vain itse analysoida ja itse tulkita, mikä niistä on koulutuksen aikaansaamaa. Ihannetilanne olisi, että opiskelijan kokemukset voisivat vaikuttaa välittömästi opettajankoulutuksen toteutukseen ja tavoitteisiin. Tähän tietenkin monipuolisella palautteen keräämisellä pyritäänkin.

Yksi merkittävä tämän tutkimuksen empiirinen tulos on ammatillisen identiteetin kokemisen ulottuvuuksien konstruointi. Se auttaa jäsentämään ilmiötä, vaikka se ei välttämättä yksilötasoisesti toimitakaan. Ulottuvuudet kaipaavat vielä täsmennystä, mutta sellaisenaankin ne jäsentävät ammattitodellisuuden kokemista. Ammatillinen identiteetti rakentuu sisäisessä ja ulkoisessa todellisuudessa. Konkreettiseksi ulottuvuuksiksi tulkittiin yksilön omat ominaisuudet ja opettajan profession sisältö ja ulottuvuudet. Profession katsottiin kuuluvan tehtävä- ja toiminta-alue, toimintatapa ja roolit, valta-asema, vastuu, ammatin ulkoinen kuva, ammatillinen kehityshistoria ja ammatilliset tulevaisuuden näköalat. Eettinen näkökulma ei korostunut opiskelijoiden vastauksissa. Se johtune siitä, että ne kysymykset eivät vielä opiskeltaessa aktualisoidu.

Opiskelijoissa tapahtuvaa ammatillista kehitystä luokanopettajakoulutuksen aikana pyrittiin kuvaamaan tapaustutkimuksen keinoin. Tutkimukseen valittiin haastateltaviksi 12 opiskelijaa, joista kuusi oli naispuolisia ja kuusi miespuolisia. Heitä haastateltiin noin kerran vuodessa toiselta vuosikurssilta lähtien. Kaikkiin tutkittaviin sovellettiin etukäteen asetettua tutkimusta jäsentävän mallin viitekehystä, jossa tarkasteltiin ammatillisen identiteetin kokemuksia sekä vuorovaikutussuhteita opettajankoulutuslaitoksen ohjaajiin, oppilaisiin, opiskelutovereihin ja muuhun opiskeluympäristöön, koska oletuksena oli, että identiteetti määrittyy dialogissa (Taylor 1995, 62). Lisäksi tarkasteltiin opettajaksi kehittymishistoriaa ja omaa kokemusta osaamisesta. Tutkija teki kokonaisaineiston pohjalta tulkintaa persoonaan liittyvistä voimavaroista. Lopputuloksena syntyi 12 erilaista tarinaa opettajaksi kehittymisestä sekä luokitus merkityksellisistä elämänvaiheiden sisällöistä, joiden varaan opiskelijat opettajuuttaan rakentavat. Jotkut merkitykselliset asiat toimivat alkusysäyksenä ammattialan valintavaiheessa, kuten omat koulukokemukset ja omien vanhempien mielipide. Koulutuksen aikana tärkeitä ovat opettajankoulutuksen ilmapiiri, itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kokemukset ja oma kehittyminen. Pitkävaikutteisimpia ovat uskonnollisuus, perhearvot ja oma perhe, koettu kasvatustehtävä ja yhteiskunnalliset arvot.

Tämän työn ongelma on se, että siinä yritetään sivuta niin monia luokanopettajakoulutukseen liittyviä tekijöitä, että lopputulos jää monilta osin pinnalliseksi. Toisaalta opettajankoulutus on niin valtava kokonaisuus, että sille ei tee välttämättä oikeutta myöskään kapea-alainen lähestymistapa. Tutkimuksen pinnallisuutta lisäävä tekijä on teoriataustan monitieteisyys. Se on tietoinen valinta, koska identiteettiä ei ole järkevää lähestyä pelkästään postmodernina tai historiallisena, filosofisena, psykologisena tai sosiologisena ilmiönä, vaan eri tieteenalojen tarjoamat selitykset tuovat sen ymmärtämiseen eri näkökulmia. Tulosanalyttiset ja metodiset kokeilut saivat aineiston eri kerroilla näyttäytymään aivan erilaisessa valossa. Tämä avasi aivan uusia näkökulmia kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen, ainakin tekijälle itselleen. Tutkimustuloksiakin voi kvalitatiivisessa tutkimuksessa johtaa ja esitellä

hyvin monin eri tavoin, jotka tavat eivät suinkaan kumoa toisiaan, vaan jäsentävät tutkittavaa ilmiötä eri tavoin.

Jatkotutkimuksia ajatellen ammatillisen identiteetin käsitteen syvempi tarkastelu ja siihen liittyvät muut käsiteselvennykset ovat tarpeen, samoin ammatillisen identiteetin kokemuksiin liittyvät seurannaisvaikutukset itse työhön ja siinä onnistumiseen. Kyseessä on työtä ohjaava minuuteen ja persoonaan liittyvä käsitys omasta tehtäväalueesta ja itsestä siinä toimijana. Tätä tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi seuraamalla kahdentoista haastattelun työuraa haastattelemalla heitä tietyin väliajoin.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua**

Käsitys tiedosta objektiivisena maailman heijastumana perustuu käsitykseen yhden totuuden olemassaolosta ja käsitykseen tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta. Objektiivisuudella voidaan lisäksi tarkoittaa tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja etäisyyttä tutkimuskohteesta. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on kuitenkin jossain määrin väistämätöntä ja yhden totuuden sijaan tulisikin pikemminkin puhua eri näkökulmista, perspektiiveistä ja orientoitumistavoista. Tutkijan ja tutkittavan välistä etäisyyttä pyritään tietoisesti vähentämään. Tärkeää onkin tiedostaa tutkijan lähtöoletukset, viitekehys ja tutkimusmenettelyt, joiden perusteella voidaan arvioida tutkimuksen uskottavuutta ja kohteen mukaisuutta. (Huotelin 1996, 20-21.) Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on ollut jäsentää ammatillista kehittymistä koulutuksen aikana sekä yksilön kokemuksena (ks. esim. Syrjälä ym. 1995, 116), että yleisemmin sitä, mistä ammatillisessa kehitymisessä on kyse.

Mäkelän (1990, 47-48, myös Strauss & Corbin 1990, 249-250) mukaan aineistotyyppistä riippumatta on tutkimuksessa paikallaan kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin seikkoihin:

- aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka
- aineiston riittävyys
- analyysin kattavuus
- analyysin arvioitavuus ja toistettavuus.

Tutkimusaineistoa on sivumääräisesti koottuna suhteellisen paljon. Tutkimusraportissa kuvataan aineiston keruu ja pyritään käyttämään mahdollisimman paljon tutkittavien autenttisia lausuntoja. Subjektiivinen kokemus tutkimuksen kohteena on ongelmallinen, koska kaikille kokemuksille ei ole edes sanoja. Tutkimuskohteena se on silti tärkeä, päätellen jo siitä, kuinka paljon identiteettiä on eri tieteenaloilla yritetty määritellä, ja kuinka paljon julkaisuja siitä on olemassa.

Mäkelä toteaa (emt., 49-53), että kohderyhmän kriteerinä ei ole väestöllinen vaan kulttuurinen edustavuus. Edustavuuden kriteerit vaihtelevat tutkimuksesta toiseen, mutta ne on kyettävä nimenomaistamaan. Lisäksi hän pitää yhtä tärkeänä pohtia aineiston luonnollisuutta kuin sen totuudellisuutta. Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla samankaltaisia mittalukuja kuin kvantitatiiviselle tutkimukselle. Tavaksi on tullut puhua aineiston kylläntymisestä, eli aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät tuo esiin uusia piirteitä. Analyysin kattavuus taas tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan

satunnaisiin poimintoihin. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä, että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Edustavuuteen tässä tutkimuksessa pyrittiin sillä, että koko vuosikurssilta on kerätty aineistoa. Täsmennykset tapahtuvat näytteen perusteella (12 haastateltavaa).

Aineiston tulkinnassa ei päästä eroon tutkijan kulttuurisista intuitioista. Kun esimerkiksi tutkimme naisten ja miesten puheen tai omaelämäkertojen eroja, joudumme kaiken aikaa nojautumaan siihen, mitä kulttuurissamme tiedetään tai uskotaan miesten ja naisten eroista tai elämän normaalista kulusta. (Mäkelä 1990, 56-57.) Myös tutkija itse on naiseutensa tai mieheydensä vanki ja jäsenenä siinä kulttuuripiirissä tai elinpiirissä, jossa toimii. Opettajuus on lisäksi historiallinen tuote, jonka tämän hetken toteutuksessa näkyy pitkä toiminnan historia. Tutkija on tässä tapauksessa sisäistänyt tietyn opettajuuden kaavan sekä laitoksessa vallitsevan opettajankoulutuksen tradition, mikä saattaa kapeuttaa näkemistä.

Tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita aineistonsa tekstimassaa. Aineiston voi käsitellä autonomisina kulttuurituotteina, teksteinä tai puhuntana siitä riippumatta, onko teksti syntynyt tutkijan aloitteesta tai hänestä riippumatta. (Mäkelä 1990, 47.) Tämän tutkimuksen aineisto on syntynyt tutkijan aloitteesta, mutta se sisältää myös spontaaneja tutkittavista lähteneitä kannanottoja, mielipiteitä ja ajatuksia. Aineistoa käsitellään viimekädessä puhuntana ja teksteinä ja tulkitaan tekstien takana olevina merkityksinä ja tarkoitteina.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Aineistotriangulaatio (Cohen & Manion 1987, 256-257) tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 69). Tässä tutkimuksessa käytetään lähinnä aineistotriangulaatiota. Myös ajallinen triangulaatio (ks. Cohen & Manion 1987, 257) on ollut mahdollista sen tähden, että on kyse pitkittäistutkimuksesta ja samoja henkilöitä on haastateltu useita eri kertoja. Tässä tutkimuksessa käytettiin lisäksi erilaisia aineiston hankintatapoja: haastattelua, valmiiden kirjallisten aineistojen analyysiä ja kirjallista tuottamista (portfoliot). Tulosten käsittelyssä pyrin tapauskuvausten avulla todentamaan ja testaamaan aineistosta tuotettuja ammatillisen identiteetin kokemisen ulottuvuuksia ja opettajuuden ideaalien kirjoja ja pysyvyyttä tai muuttumista. Ristiinvalidointi tapahtui näin aineiston eri osilla.

Aineiston kattavuutta tarkasteltaessa voidaan puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. On järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkin pitkälti tutkimuskohtainen; vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä (Eskola ja Suoranta 1998, 62-63). Tässä tutkimuksessa alkoi näkyä saturaation merkkejä esimerkiksi arvioitaessa koulutuksen sisältöjä ja menettelytapoja. Samat havainnot toistuivat eri opiskelijoilla. Myös haastattelu- ja portfoliosisällöt olivat samalla opiskelijalla hyvin samankaltaisia, mikä kertoo henkilön johdonmukaisuudesta lausunnoissaan. Toisaalta taas voi sanoa, että yksilöittäin tarkasteltuina ei saturaatiota välttämättä edes voi saavuttaa (esim. ongelman 4 opiskelijoissa tapahtuva ammatillinen kehitys

luokanopettajakoulutuksen aikana), koska haastattelutilanteet ovat kuitenkin lyhyitä ja asioiden esille tuleminen rajallista ja osittain satunnaista. Moilanen ja Rähkä (2001, 59) puhuvatkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden sijasta paremminkin uskottavuudesta, jota voidaan parantaa, jos on löydettävissä vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista. Tutkimustulosten sitominen teoreettiseen viitekehykseen toimii tässä tehtävässä. Myös Alasuutarin (1994, 222) ajatusta laadullisen tutkimuksen yleistämisen käsitteen korvaamisesta suhteuttamisella em. tutkijat kannattavat, koska tutkijan on osoitettava lukijalle missä suhteessa hän olettaa tai väittää tutkimuksensa valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta.

### 8.2.1 Validiteettitarkastelu

Perinteisesti yhtenä tutkimuksen arviointikriteerinä on ollut sisäinen validiteetti, joka soveltuu erityisesti kausaaliseen tutkimusasetelmaan. Tällöin erotellaan kausaalisia suhteita, joissa tietyt tekijät johtavat joihinkin asiantiloihin. Laadullisessa tutkimuksessa sen sijaan tutkijan on osoitettava, että muodostetut rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäistä konstruktioita. Tässä tulee esille se, että ihmistieteet ovat kaksinkertaisesti tulkitsevia, eli emme tutki todellisuutta sinänsä, vaan konstruktioita todellisuudesta. Kyse on tutkimustulosten kohteenmukaisuudesta. (Huotelin 1996, 19.) Tutkittavien konstruktio todellisuudesta tulee esiin siinä muodossa, kuin he sen kykenevät verbalisoimaan. Haastateltavien valinnassa kiinnitettiin huomiota mm. ilmaisun informatiivisuuteen ja monipuolisuuteen.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tuloksia voidaan yleistää laajempaan perusjoukkoon. Syrvey-tyyppisissä tutkimuksissa ollaan satunnaisotannalla ja tilastomatematisilla toimenpiteillä pyritty laajaan tutkittavien määrään ja tätä kautta tilastollisiin yleistyksiin. Tämä käsitys otannasta ei päde laadullisen tutkimuksen osalta eikä voida myöskään puhua tämän tyyppisestä tulosten yleistettävyydestä, vaan paremmin soveltuva termi olisi tulosten siirrettävyys. Tuloksia voidaan siirtää siihen ryhmään, josta tutkimushenkilöt ovat tai myös samankaltaiseen kontekstiin tai muuttamaan tutkimuksen tulokset joksikin laajemmaksi teoriaksi tai liittämään tulokset johonkin jo olemassa olevaan teoreettiseen viitekehykseen. Teorian avulla on sitten mahdollista määritellä ne tilanteet, joihin lopputulokset ovat siirrettävissä. Laadullisen tutkimuksen tuloksia arvioitaessa yhtenä tärkeimmistä kriteereistä onkin tulosten teoreettinen merkitys. (Huotelin 1996, 19-20.) Teoreettista merkitystä on pyritty parantamaan siten, että tuloksista tehtävät johtopäätökset on kuvattu mahdollisimman yleisessä muodossa, esittäen kuitenkin se päättelyketju ja aineisto, josta yleistykseen on päädytty tutkimuksessa.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös vakuuttavuutena. Teksti on Eskolan ja Suorannan (1998, 220-221) mukaan osoitus tutkimuksen viimekätisestä luotettavuudesta. Se on kudoksenomainen monien aineksien - luetun, koetun, havaitun, kuullun, kuvitellun, pohditun, muistetun, haaveillun - yhteenliittymä. Tässä tekstillä pyritään vakuuttamaan lukija tutkimuksen näkökulmien ja todellisuuden vastaavuudesta, ei niinkään siitä, että teksti olisi ”omalakinen tekstuaalinen kokonaisuutensa”. Tutkittavien ääni on se, jolle tässä tutkimuksessa on haluttu antaa



tilaa, mutta kuten hermeneuttisessa tutkimuksessa yleensä, niin tässäkin tutkimuksessa subjektiivinen tulkinta on tutkijan.

Kun tarkastellaan ammatillista kehittymistä, on sille todella vaikea luoda mittaria tai perustaa arviointinsa ennalta asetettuun kriteeriin. Tämän tutkimuksen esille nostamia ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksia on verrattu alan kirjallisuudessa esiintyneisiin käsityksiin. Pidän käsitettä kuitenkin edelleenkin ongelmallisena. Tämä johtuu siitä, että jokainen yksilö lähtee eri tilanteesta, kokee koulutuksen omista lähtökohdistaan, tekee erilaisia valintoja, elää ainutlaatuista elämäntilannetta ja on omilta ominaisuuksiltaan erilainen kuin kukaan muu. Tässä tutkimuksessa ei ulkopuolinen arvioitsija arvioi ammatillista kehittymistä, vaan se näyttäytyy henkilökohtaisena sisäisenä kokemuksena, jolle ei ole ulkoisia kriteereitä. Ammatillisen identiteetin kuvaus on tuotettu kokemuksista, itsearviointeista (haastattelut) ja opiskeluun liittyneistä kirjallisista tuotoksista.

Kehittymisen prosessia pyrittiin jäljittämään pitkäaikaistutkimuksen avulla, jolloin oli mahdollista samojen henkilöitten kanssa palata aikaisempiin teemoihin ja yhä uudelleen pohtia sen luonnetta ja niitä ilmiöitä, joista se mahdollisesti ilmenee. Syrjäläisen (1990, 16) mukaan riittävä ajallinen kesto sekä monipuolisten aineistonkeruumenetelmien käyttö ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen. Yksittäisten tunnin haastattelujen avulla saavutettava kuva koko kehitysprosessista on välttämättä kapea ja satunnainen. Tosin moni kertoi haastatteluun tullessaan pohtineensa valmiiksi asioita, joita halusi ottaa esille.

Ulkopuolisen arvioitsijan mukaan ottamistakin pohdittiin, esimerkiksi siten, että olisin luetuttanut haastateltuja opiskelijoita koskeneet johtopäätökseni muilla häntä ohjanneilla lehtoreilla. Luovuin kuitenkin ajatuksesta intimiteettisuojaan takia. Päätelmien validointi luetuttamalla ne asianomaisella opiskelijalla oli myös aluksi tarkoituksena, mutta tarkemmin asiaa mietittyäni tulin siihen tulokseen, että se kokonaistieto, mikä itselläni on tutkimukseen liittyen, on laajempi kuin yksittäisellä opiskelijalla, koska hän katselee asioita oman kokemuksensa valossa ilman vertailutietoa toisten kokemuksista. Tietenkin opiskelija olisi omalta kohdaltaan voinut arvioida tekemiäni tulkintoja. Kirjallisena oleva materiaali on hallussani, joten se on tarvittaessa kenen tahansa lukijan tai tutkijan arvioitavissa. Myös lainaukset olen pyrkinyt ottamaan niin, että ne sekä kuvaavat että edustavat aineistoa ja myös vievät eteenpäin tulosten kuvauksissa käytettyä narratiivista otetta (ks. esim. Eskola ja Suoranta 1998, 22). Tulkinnallinen osuus on puhtaasti tämän tutkimuksen synnyttämää ja siihen rajoittuvaa. Esimerkiksi henkilön persoonalliset voimavarat ovat vaikeasti arvioitavissa lyhyiden keskustelutuokioiden pohjalta, koska kuulija tukeutuu vain siihen, mitä tutkittava sanoo.

### **8.2.2 Tutkimuksen reliabiliteetti**

Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina kun tutkimus toistetaan samoissa olosuhteissa. Tällöin tulisi päätyä samoihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tavoitteena on minimoida tutkimuksen teknisestä suorittamisesta aiheutuvia virheitä tai osoittaa, että niitä ei ole tapahtunut. Toistettavuus on

perinteisesti liitetty laboratorioskokeiden järjestelyihin, mutta Huotelinin (1996, 20) mukaan esim. minkään sosiologisen tai kasvatustieteellisen tutkimuksen toistettavuus ei sellaisenaan onnistu, eikä täysin identtisiä olosuhteita ole mahdollista tavoittaa. Reliabiliteetin ja toistettavuuden sijaan olisikin hänen mielestään hedelmällisempää puhua tutkimustilanteen arvioinnista. Tämä arviointi on mahdollista vain, mikäli tutkimusraportissa mahdollisimman yksityiskohtaisesti tuodaan esille tutkimuksen-tekoon liittyviä kysymyksiä ja ratkaisuja. Tällä tavoin lukijat voivat arvioida, mitä kohteesta voidaan kulloinkin perustellusti väittää, jolloin samasta teoreettisesta perspektiivistä ja samoja analyysiproseduureja aineistoon soveltamalla tulisi päätyä saman suuntaiseen tulkintaan ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa on haastattelujen osalta pitäyditty lausumien sisältöön, ei kerrontatapaan, paitsi joissakin erityistapauksissa, jotka mainitaan erikseen. Haastatteluvastaukset on litteroitu, jolloin tulkinnan voi tarkastaa niiden perusteella ja nauhat kuuntelemalla. Esseet ja muu aineisto ovat tutkijan hallussa mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten ja saatavissa tarvittaessa.

Oma roolini opettajankouluttajana on luultavasti ohjannut näkemyksiäni opettajankoulutuksesta ja vinouttanut niitä tulkintoja, joita olen tehnyt opiskelijoiden lausumista. Pysin kuitenkin tietoisesti olemaan neutraali ulkopuolinen ja antamaan tilaa myös opiskelijoiden äänelle ja kriittisille näkemyksille riippumatta siitä, mitä mieltä itse kyseisestä asiasta olen. Tulkintakehikkoni opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun suhteen rajoittuu Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutukseen, jonka olen läpikäynyt vuosina 1978-80 sekä työskentelyyni eri kunnissa luokan- ja aineenopettajana noin neljän vuoden ajan sekä luokanlehtorina Hämeenlinnan normaalikoulussa vuodesta 1984. Osaan Hämeenlinnan työvuosistani (n. 6 v.) olen työskennellyt opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtorina, suunnittelijana ja noin 1.5 vuotta päätoimisena tutkijana, jolloin valmistui lisensiaatintutkimukseni Luokanopettajuus identiteettinä.

Osa tämän tutkimuksen tutkimusmateriaalia, haastatteluja lukuun ottamatta, on tuotettu myös opiskelusta lähteviin tarkoituksiin. Tutkimuksellinen käyttö on ilmoitettu opiskelijoille vasta jälkikäteen, joten opiskelijoiden tarkoituksena ei ole ollut luoda mitenkään tarkoituksellista tai väritynyttä kuvaa omasta ajattelustaan tai mitenkään muuten vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tahattomat vaikutukset saattavat olla seurausta tutkimusaikana opiskelijoiden tehtävänä olleiden muiden esseiden lukumäärästä, jolloin jonkinasteista väsymystä ja asioiden pinnallista käsittelyä oli havaittavissa. Muu tahaton vaikutus saattaa olla opiskelijan itsestään ja ajattelustaan antama idealisoitu kuva, jota hän tietää ohjaajan odottavan, sekä yhteiseksi muodostunut "kielipeli", joka on seurausta kasvatustieteellisen ja pedagogisen kielen ja terminologian vallitsevuudesta opettajaopinnoissa.

Tutkittavia tekstejä olisi varmasti voinut analysoida monella muullakin tavalla, mutta nyt valikointiperusta rajoittui ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kokemuksiin sekä tarkastelemalla niitä olosuhteita, joissa kehittymisen odotetaan tapahtuvan. Kuten Tahvanainen (2001, 131) ja Patrikainen (2000, 23) ovat joutuneet toteamaan omia väitöskirjatutkimuksiaan tarkastellessaan, niin käy tätäkin tutkimusta arvioitaessa: jokainen kvalitatiivinen tutkimus on ainutkertainen ja analysointitapa ja –menetelmä muodostuu omanlaisekseen.

### **8.3 Tutkimuseettinen suhtautuminen**

Tiedettä arvostellaan Hankamäen (1995, 67) mukaan usein siitä, ettei tieteellä ole moraalialia, ja hän onkin sitä mieltä, että itse asiassa sellainen toteamus pitää paikkansa, sillä vastuuta ei voi periaatteellisesti kantaa tiede. Sen sijaan vastuu tutkimuksen moraalista kuuluu tutkijalle, yksilölle, joka tiedettä tekee. Tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan lähinnä sitä, mitä tutkija voi tehdä ja mitä ei, eli tutkimusmoraalia (Grönfors 1982, 188). Tutkijalla on eettinen vastuu tutkimustyöstään eri etupiireille: tieteelle, kanssaihmisille ja tutkimuskohteille (Grönfors 1982, 189). Varsinkin osallistuvassa havainnointitutkimuksessa ja toimintatutkimuksessa tutkijan asemaan saattaa liittyä monia varsin akuutteja eettisiä ongelmia. Niitä voidaan tarkastella kahdella tasolla. Ensinnäkin tutkijan tiedon saanti on suuresti riippuvainen mahdollisimman syvän luottamuksen saavuttamisesta. Mutta mitä enemmän tutkijaan luotetaan, sitä enemmän hän saa kuulla myös sellaista, mitä ei kerrota hänelle tutkijana vaan uskottuna. Toiseksi tutkijan omakohtainen ja merkityksellinen osallistuminen tutkittavien elämään saattaa paljastaa hänelle asioita, joihin tutkimukseen kuulumattomien olisi syytä puuttua. (Grönfors 1982, 194.) Tällaista luottamuksellisuutta oli havaittavissa, samoin henkilöni vetoamista tietyissä opetusharjoitteluun liittyneissä konfliktitilanteissa. Näissä tapauksissa omaksuin kuitenkin lähinnä kuuntelijan ja ymmärtäjän roolin.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetti on tässä tutkimuksessa haluttu turvata. Esseiden osalta käytetään numerokoodia ja ilmoitetaan, onko kyseessä mies- vai naispuolinen opiskelija. Haastatteluvastauksissa opiskelijat esiintyvät peitenimellä. Myös opettajankoulutuslaitoksen tai normaalikoulun henkilökuntaa koskevat lausumat on kirjattu kirjainkoodia käyttäen raporttiin. Henkilökunta edustaa samalla omaa työyhteisöäni (vrt. Ylijoki 1998,21), joten korrektisuuden vaatimukset liittyvät jopa henkilökohtaisiin ja jatkuviin ihmissuhteisiin. Olen kuitenkin pyrkinyt rehellisesti kuvaamaan ne ajatukset, joita opiskelijat ovat tuoneet julki tietäen, että niitä käytetään tutkimustarkoituksiin, ja että mitkä tahansa heidän lausumansa saattavat tutkimuksen raportointivaiheessa olla julkisia. Siitä huolimatta he ovat halunneet sanottavansa sanoa. Aineiston ikä on toisaalta ongelma, mutta toisaalta se on anonymiteetin suoja. Kaikki tutkitut opiskelijat ovat jo työelämässä ja opettajankoulutuslaitoksen henkilökunta on suurelta osin vaihtunut. Opetusmenetelmiinkin on tullut muutosta siten, että kasvatustieteen opinnoissa noudatetaan problem based learning -periaatetta (PBL).

### **8.4 Tutkimustuloksista johdettuja kehittämissuhteita**

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle opettajuuden ideaaleista, joiden todettiin olevan erilaisia eri opiskelijoilla. Mitään yhtenäistä luokanopettajuutta ei siten ole mahdollista koulutuksella tuottaa tai tavoittaa. Tämä tutkimus tuotti myös tietoa ammatillisen identiteetin ulottuvuuksista ja opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisestä koulutuksen aikana opiskelijoiden kokemana. Ideat liittyivät identiteetin syntymiseen merkityksellistävänä ja tavoiteltavana asioina (Taylor 1995, 69). Tutkimuksessa arvioitiin myös opettajankoulutuksen käytännön toteutusta ja käytettyjä menetelmiä. Koulutus muodostaa ammatillisen kehittymisen kontekstin ja merkityksellistää opettajan tulevaa työtä. Metodista kokeilua jatkettiin vielä

yksittäisten tapausten (12) tarkastelulla, jolloin ammatillisen kehittymisen kokemuksia kuvattiin narratiivisesti, tarinan avulla (caset).

Luokanopettajakoulutukselle on tyypillistä, että opetusharjoittelua sisältyy tutkintoon suuri määrä. Opettamaan oppiikin vain opettamalla (Schön 1991, 163). Siinä mielessä koulutuksen voi sanoa onnistuneen. Harjoittelun osuus kuitenkin vähentää kasvatustieteen teoriaopintojen määrää. Laadullisessa mielessä parantamisen varaa kyllä on, kuten koulutuksen toteuttamista koskevat opiskelijoiden arvioinnit osoittivat (myös esim. Buchberger 1996, 22, vrt. myös EU:n koulutukselliset yhtenäistämisyrittämykset ja VOKKE-projekti, eli valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteellisten tutkintojen kehittämisprojekti). Niillä on varsinaisesti käytännön merkitystä Hämeenlinnassa tapahtuvaa opettajankoulutusta kehitettäessä. Esimerkiksi harjoitteluosuuden ja tutkimuksellisen otteen yhdistämistä pitäisi kokeilla.

Tutkinnon sisältämiä tiedonaloja tulisi monipuolistaa ja ottaa paremmin huomioon se tehtävä, jossa opettaja toimii sekä tehtävään liittyvät vaatimukset. Psykologisen osaamisen ja tietämyksen tarve on suuri, samoin erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opettamisen ja tukemisen hallinnan tarve. Opiskelijoiden vastauksissa nousivat kyseiset puutealueet selkeästi esille. Voimakasta kritiikkiä esitettiin myös opettajankoulutuksessa vallitsevia menettelytapoja kohtaan. Aikuisille ihmisille tietty vapaus ja valinnaisuus ovat tärkeitä sen ohella, että he odottavat itseään kohdeltavan tasavertaisina keskustelukumppaneina. Opiskelijat tarvitsevat siis taitavia ohjaajia, jotka pystyvät kohtaamaan opiskelijat aidosti ja huomioiden heidän senhetkiset tarpeensa. Ohjaustutkimusta tarvittaisiinkin lisää, jotta siihen liittyviä käytänteitä kyettäisiin parantamaan ja tehostamaan (esim. Jyrhämä 2003).

Tässä tutkimuksessa opettajuuden ideaalien tarkastelun yhteydessä ilmennyt opettajapersoonallisuuden korostaminen opetustyössä vaatii vielä lisäpohdintaa. Se ei sinänsä ole mikään uusi asia, mutta tulkinta voisi olla aikaisempaa dynaamisempi. Persoonallisuuden taitava käyttäminen päämääriensä saavuttamiseksi tuo uutta ulottuvuutta toimintaan. Jokaisella ihmisellä on kiistatta omanlaisensa persoonallisuus vahvuuksineen ja heikkouksineen, tiedostettuine ja torjuttuine alueineen. Itsetuntemus ja omien voimavarojen ja resurssien tuntemus ja arviointi ovat opettajapersoonallisuuden kannalta erittäin tärkeitä. Itsetuntemuksen varaan rakentuu myös opettajan ammatillinen identiteetti ja tulkinta ammatillisesta osaamisesta sekä ammattiin liittyvästä toiminnasta ja päämääristä, jotka yksilö on ammatissa toimiessaan valmis hyväksymään. Persoonallisuudella ja sen käytöllä on myös erittäin suuri merkitys erilaisissa koulun ja opettajan työn vuorovaikutustilanteissa. Positiivisena ominaisuutena voidaan puhua opettajan luontaisesta lahjakkuudesta, ns. tunneälystä (ks. Goleman 1995), johon olen jo aikaisemmassa kirjoituksessanikin viitannut (ks. Laine 1998, 117-118).

Jos tulevaisuudessa ei ole nähtävissä ammatteja, niin tarvitaan kuitenkin eri alojen asiantuntijoita (ks. esim. Buchberger 1996). Näin ollen ammatillinen identiteetti voi rakentua, ei pelkästään tietyn ammatin tai työn ympärille, vaan osaamiselle (vrt. Kiilakoski 2003 ja laaja-alainen opettajuus). Ammatillisen identiteetin kehittyminen ei edellytä takertumista vaan joustavuutta. Kypsän identiteetin omaava henkilö kykenee helpommin sopeutumaan muutoksiin ja menetyksiin. Tällaista persoonallisuutta luonnehtii tietynasteinen riippumattomuus sekä kyky joustavasti muuttaa päämääriään ja tavoitteitaan tilanteiden mukaan. (Stenström 1993, 39.) Elämä

koostuu pienistä episodeista, kohtaamisista, sattumasta, mutta myös oman oivalluksen avaamista poluista, mahdollisuuksista ja haasteista. Työ sinänsä on jatkuvaa ongelmanratkaisua, päätösten tekemistä ja uusia kokemuksia.

Kuten Remes (1993, 160) toteaa, niin ammatin taitolistojen sijasta johdonmukaisen tulevaisuusnäkemyssovellyksen soveltaminen voi ohjata uusiin ammatillisuuden tavoitteisiin. Tavoitteena olisi löytää koulutusmenetelmiä, joiden avulla ihmiset saataisiin ottamaan käyttöönsä ja kasvattamaan kullakin yksilöllä hallussaan olevaa henkistä pääomaa. Perusajatuksena hänen mukaansa on ympäristön turbulenssin, tulevaisuuden muutossuuntien ja nopeuden hallinta yksilöiden ”henkisen pääoman” varassa. Luokanopettajan vahvuus on kasvatuksellinen osaaminen. Se on kuitenkin koetteilla Taylorin (1995) kuvaamien yhteiskunnallisten muutosten takia. Modernia kulttuuriamme uhkaavat hänen mukaansa individualismi, mielekkyyden kadottaminen ja välineellisen järjen ylivalta. Lapsilla on kaikkein vähiten keinoja hallita elämäänsä.

Opettajaksi opiskelevien tulisi Listonin ja Zeichnerin (1991, 35) mielestä kyetä arvioimaan oman työnsä moraalista ja eettistä laatua eikä pelkästään teknistä osaamista. Opettajankouluttajien tulisi puolestaan herätellä heidän sosiaalista tietoisuuttaan ja varustaa heidät konkreettisilla mahdollisuuksilla toteuttaa korkealaatuista opetusta kaikille lapsille. He toteavat kuitenkin, että opettajankoulutus ei yksin pysty luomaan parempaa maailmaa, mutta se voi olla siinä apuna.

Helakorpi ym. (1996, 202) toteavat, että yritysmaailmassa on havaittu, että mm. laatupalkinnon voittaneista yrityksistä lähes kaikilla on selkeä visio tulevaisuudestaan. Visio on mielikuva tulevaisuuden toivottavasta tilasta. Oppilaitokset kuitenkin vain harvoin kirjoittajien mielestä miettivät toimintaansa ohjaavia arvoja ja tulevaisuuden kuvaa. Olemassa olevaa tilannetta pidetään jatkuvana. Opettajankoulutusta on myös tarkasteltava koulutuksena, jolla tulisi olla visio tulevasta suunnastaan. Yhteiskunnan muutokset etenevät rinnalla väijäämättömästi ja niihin pitäisi jotenkin kyetä reagoimaan. Opettajankoulutus on nähtävä strategisena tulevaisuuteen tähtäävänä toimintana. Jatkuva itsearviointi ja toimintojen säätely on välttämätöntä, jotta koulutus täyttää paikkansa eikä ala toimia dysfunktionaalisesti. Elävä, itsesäätelyyn kykenevä opettajankoulutus tukee osaltaan elävää ja sopeutumiskykyistä yhteiskuntaa.

Urban (1990, 70) on amerikkalaisen opettajankoulutuksen historiaa tarkastellessaan tullut siihen tulokseen, että opettajankoulutuksen uudistaminen onnistuu vain kiinnittämällä huomio laajempaan kontekstiin kuin itse koulutus. Opettajankoulutusta ei näin ollen hyödytä tutkia, käsitteellistää, analysoida ja uudistaa ilman opettajankoulutuksen sosiaalisen kontekstin huolellista ja kriittistä tarkastelua. Myöskään arvioinnin ulkopuolelle ei voi jättää itse ammattia, sen harjoittajia ja niitä käytänteitä, jotka työelämässä vallitsevat. Merkittävä vaihe ammatillisessa uusiutumisen on mm. se vaihe, jolloin uusi tulokas sulautuu työelämään. Miten käy koulutuksessa hankitun ammatillisen identiteetin, kun nuori opettaja menee käytännön työhön? Siellä odottaa tutkimusten mukaan (mm. Määttä 1989) todellisuusshokki, jolloin oman identiteetin tuleekin olla niin vahva, että se ei heti osoittaudu käyttökelvottomaksi ja rapaudu alkutekijöihinsä.

Opettajan omat tietorakenteet ovat määräävässä asemassa hänen opetustyössään ja osaamisessaan (Tynjälä 1999b). Opettajalla tulisi olla kokonaiskuva niistä

lukemattomista muuttujista, jotka opetus-oppimistilanteessa vaikuttavat sekä käsitys muuttujien välisistä suhteista Opettajalta vaaditaan reflektoinnin ja syväprosessoinnin kykyjä erilaisista tilanteista selviytymiseen ja oppijan parhaaksi toimimiseen. Opettajan työ koskettaa tekijäänsä aina henkilökohtaisella tasolla.

Tieteenalajako ja sisältöihin erikoistuminen ei anna riittävää vastausta niiden ongelmien ratkaisemiseen, joita opettaja työssään kohtaa. Vastaukset ja ratkaisut haetaan siitä ympäristöstä, missä toiminta tapahtuu. Kouluoppiminen on opettajan ja oppilaan yhteistä ponnistelua viime kädessä heidän itsensä asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulukiusaaminen, oppimisen ongelmat, sopeutumattomuus, ahdistus, levottomuus, sosiaalisen kanssakäymisen ristiriidat eivät ole yksin ratkaistavissa minkään tiedonalan keinoin, vaan niistä selviämiseen tarvitaan ongelmanratkaisutaitoja, psyykkistä kestäkykyä, päämäärätietoisuutta, luovuutta ja rohkeutta. Tieto sinänsä muodostaa taustan, mutta ei yksin auta. Tarvitaan myös taitoa. Taitojen oppiminen pitäisi jotenkin myös turvata (vrt. esim. opiskelijoiden lausunnot perustaitojen puuttumisesta).

Opettajankoulutukseen tulisikin lähteä kehittämään ymmärrystä lisääviä, elävästä elämästä nousevia, ongelmaratkaisutaitoja edellyttäviä sisältöjä opintojen perustaksi. Tällöin käytännön työ ja tutkiva ote työhön nousee voimakkaasti esille. Myös ne kontekstit, joissa opiskellaan, tulisi nähdä laajemmin. Luokkahuone yksinään on vielä perin pieni osa maailmaa ja lapsen elämää. Toisaalta lapsen sisäinen maailma on kuitenkin kaikkein tärkein. Opettaja voi omalla taidollaan olla luomassa ulkomaailman kaaokseen järjestystä, joka lapsen mielessä järjestyy hänen sisäiseksi maailmakseen, taidokseen, osaamisekseen ja mielenrauhakseen. Opettajan ammattiin ja siihen kouluttautumiseen ei juurikaan ole juurtunut postmoderneja piirteitä, mutta opettajan tehtäväksi on tullut muussa yhteiskuntaelämässä esiin nousseiden postmoderniin yhteiskuntaan liittyvien seurausten pehmentäminen. Tilanne lienee sama kaikissa hoiva- ja kasvatusammateissa. Niiden menestyksellinen hoitaminen vaatii eettistä suhtautumista ja vahvaa positiivista identiteettiä ja tietoisuutta omasta tehtävästä ja sen merkityksestä.

Tulevaisuuden koulutuksen kehittäminen tulisi aloittaa opetusohjelmien kehittämisellä ja painotuksen siirtämisellä tietyille avainalueille. Myös koulun johtamisen ja johtamiskulttuurin kehittäminen on tulevaisuuden haaste. Suurimmillaan koulut ovat valtavia yksiköitä ja pienimmilläänkin kymmenien ihmisten päivittäisiä toimintakenttiä. On resurssien hukkaan heittämistä, jos niissä potentiaalina olevia inhimillisiä resursseja ei kanavoida tarkoituksenmukaisesti. Tähän on myös Korkeakoulujen arviointineuvosto (1999, 77) ottanut kantaa nimenomaan Tampereen yliopiston osalta kannattaen hanketta nimenomaan yliopiston käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden vahvuuksien hyödyntämiseksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Opettajankoulutus on myös tiedonhallinnan ja jäsentämisen opiskelua. Pintrich (1990, 849-850) esittää tulevalle psykologiselle opettajankoulutustutkimukselle haasteita neljältä suunnalta:

1. Opettajan tieto (teachers' knowledge). On olemassa vähän tutkimusta siitä, kuinka eksperttiopettajat todella hankkivat tietämyksensä ja miten he sitä luokkahuoneissaan tarkoituksenmukaisesti käyttävät. Tutkimusten mukaan opettajien epistemologiset ja metafysiset uskomukset tutkimuksen ja tiedon rakentumisen luonteesta ja todellisuudesta vaikuttavat siihen, mitä ja miten he

oppivat opettajankoulutuksessa. Tutkimukset osoittavat myös, että opettajien tieto itsestään on yhteydessä heidän tietoonsa oppia käyttämään uusia opetusstrategioita. Dynaaminen itsekäsitys auttaa ratkaisemaan tilanneongelmia (person-situation debate)

2. Opettajan järkeily, ongelmanratkaisu ja ajattelun taidot. On osoittautunut, että monet ongelmanratkaisu- ja ajattelun taidot ovat kontekstisidonnaisia. Transfer-ilmion hyväksikäyttö myös opetustyössä on tärkeä tutkimusalue.
3. Opettajan metakognitiiviset taidot ja käyttäytymisen ja ajattelun hallinta. Opettajat jatkuvasti ohjailevat ja säätelevät opetuskäyttäytymistään työskennellessään oppilaiden parissa. Opettajan reflektiivinen kyky on tärkeä itsesäätelyn komponentti, jonka oppimiseen tulisi kehittää tehokkaampia menetelmiä.
4. Opettajan motivationaaliset päämäärät, arvot ja uskomukset. Opettajien päämäärät ja opettamiseen liittyvät arvot ja tunteet voivat vaikuttaa paitsi heidän käyttäytymiseensä, myös heidän kognitiiviseen toimintaansa.

Tutkimusta tarvitaan Pintrichin mukaan nimenomaan siihen, miten autetaan opettajien kehittymistä näillä edellä mainituilla alueilla ja näiden alueiden keskinäisessä vuorovaikutuksen hallinnassa. Jos lähdetään siitä ajatuksesta, että opettaminen on vuorovaikutusta, on opettajan välttämätöntä tuntea ja hallita oma ajattelunsa ja omat tietorakenteensa, mutta hänellä on myös oltava tuntuma tiedonrakentamisen ohjailuun oppilaisissa. Opettajankoulutustutkimus ja oppimisen tutkimus ei juurikaan vielä tähän mennessä ole paneutunut näihin ydinkysymyksiin.

Hannele Niemi (1995, 214-215) esittää oman opettajankoulutustutkimuksensa lopuksi seuraavat tavoitteet suomalaisen opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistä varten:

1. Koulutuksessa on annettava valmiudet kohdata opettajan koko työn kuva.
2. Opiskelijan vuorovaikutuksen taitoihin on kiinnitettävä huomiota ja laajennettava tätä aluetta siten, että se kattaa vuorovaikutuksen oppilaisiin, koko kouluyhteisöön, vanhempiin ja muuhun lähiyhteisöön sekä yhteiskuntaan laajemminkin, kuten hallintoon ja päätöksentekoon.
3. Opettajankoulutuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimiskokemusten laatuun ja ennen kaikkea luotava mahdollisuudet aktiiviselle oppimiselle.

Niemen esittämiin laaja-alaisiin kehittämistavoitteisiin on tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella helppo yhtyä. Lisäksi opiskelijoiden vastauksista nousevat esille seuraavat edellä tuloksissa käsittelemäni spesifimmät näkökohdat, jotka vielä lopuksi haluan nostaa esille:

1. Opettajankoulutuksen tulee kirkastaa omat tavoitteensa ja selkiyttää ne ihanteet, joita se opiskelijalle välittää sisältöjen ja menettelytapojen sekä välittömän vuorovaikutuksen kautta.
2. Opiskelijat tulisi sitouttaa opintoihinsa suuremman valinnaisuuden kautta. Tällöin parannetaan mielekkyyserustaa.
3. Opettajankoulutuksen aika ajoin esiintyvistä autoritäärisyydestä tulisi pyrkiä kollegiaalisempaan suuntaan.
4. Opettajankoulutuksen välittämää opettajakuvaa tulisi laajentaa ja syventää teknisestä didaktisen osaamisen ideaalista ilmapiiriä, vuorovaikutusta, tavoitteellisuutta ja vaikuttamista korostavaan suuntaan.
5. Opiskelua tulisi tukea mielekkäällä ja palautetta antavalla arvioinnilla. Myös itse- ja vertaisarviointia tulisi kehittää.
6. Luokanopettajakoulutuksen vaatimustasoa tulisi kohottaa.

Koska itsekin omalta osaltani toimin opettajankouluttajana, lienee paikallaan tarkastella myös omaa työtään saatujen tutkimustulosten valossa. Tutkijan rooli toisaalta etäännytti ja toisaalta avasi uusia näköaloja. Väistämättä kuitenkin tarkastelen opettajankoulutuksen kenttää ennalta strukturoitujen ”silmälasien” läpi. Ne kokemukset, jotka itselläni alalta ovat, ovat kapeuttaneet tradition voimalla näkökenttääni. En ponnisteluista huolimatta kykene katsomaan asioita ulkopuolelta niiden rakenteiden, joita nykyinen opettajankoulutus edustaa. Sen vuoksi tämänkin tutkimuksen opiskelijoiden tuoreet, vielä ammattiin sosiaalistumattomat äänet ovat paljon objektiivisempia ja kriittisempiä kuin omani. Tämän lisäksi tarvittaisiin vielä jatkuvaa täysin ulkopuolisten tahojen suorittamaa arviointia (esim. Raivola 1998), jotta perusteltuja kehityssuuntia löytyisi. Tällaista edustaakin esim. Friedrich Buchbergerin (1996) raportoima EU:n opettajankoulutuksen arviointi. Hän esittää megatrendinä arvioin, että korkeasti kehittyneissä yhteiskunnissa ollaan riippuvaisia ihmispääoman optimaalisesta kehityksestä, mikä edellyttää riittäviä investointeja opettajankoulutukseen. (Buchberger 1996, 27, 54.) Opettajankoulutusta taas tulisi kehittää professionaaliseen ja tieteelliseen suuntaan, jotta opiskelijat omaksuisivat ongelmanratkaisutaitoja, mutta kykenisivät kuitenkin soveltamaan pedagogista tietoaan käytännön tilanteissa. Jatkuva kyseenalaistaminen ja pohdinta tyytyväisen hymistelyn sijaan pitäisi toiminnan elävänä ja pakottaisi alati perustelemaan ratkaisuja. Koulutus on Raivolan (2000, 225) mukaan mitä tyypillisin palvelutuote, jonka synnyttämiseen palveltava osallistuu: oppia ei voi toisten puolesta. Koulutusprosessien tutkimustakaan ei siten voi erottaa opiskelijoiden intentioista, motiiveista ja tilanteiden tulkinnasta. He ovat opettajankoulutustutkimuksen merkittävä tietolähde. Tämä tutkimus antaa tietoa opiskelijoiden opettajankoulutuskokemuksista ja merkityksellisinä pitämistä asioista. Se antaa palautetta koulutuksen järjestäjille ja kehittäjille.



## 9 Huomisen opettajat

Koulutus tuottaa mekanistisen opettamisen taidon ja rakentaa kehykset ammatti-toiminnalle. Identiteetti rakentuu edelleen ja syvenee vielä työssä. Identiteetin kokemus korostuu tunnepuolella osalla opiskelijoista jo ennen koulutusta kaikissa ihmissuhteissa. Osalle oppilaista välittäminen kehittyy vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Jos tunnesidettä ei ole, on opettajan toiminta suorittavaa, mekanistista ja ulkokohtaista (myös Puolimatka 2002, 161). Opettajan ammatillinen identiteetti on hänen toimintansa suuntaaja ja hänen arvostuksiansa sekä tekemiensä ratkaisujen perusta. Elämäniloinen, itseensä uskova, ammattitaitoinen ja vuorovaikutukseen kykenevä, lapsesta välittävä itseään ammatin kautta toteuttava terve aikuinen on jokaisen lapsen kannalta ihanneopettaja. Ja epäilemättä jokainen tuleva opettaja haluaa olla sellainen. Koulusta ja koulutuksesta käytävä julkinen diskurssi ei kuitenkaan aina ole kovin rakentavaa tai edistä opettajan ammatin haluttavuutta ja uskottavuutta. Opettajat leimataan helposti edelleen vanhoillisiksi, kaavamaisiksi ja autoritäärisiksi, kuten on tähänkin asti totuttu ajattelemaan (ks. esim. Berliner 1992, 227, 246), vaikka todellisuus muuta osoittaisi. Tällä viitataan opettajan ammatin ulkoisiin paineisiin ja ulkoiseen kuvaan (myös esim. Syrjäläinen 1990, 250, 274).

Esimerkkinä tästä stereotyyppisestä negatiivisesta julkisuudesta on vaikkapa opetus-hallituksen suorittaman arviointitutkimuksen uutisointi. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että perinteinen opettajakeskeinen opetus on edelleen selvästi hallitseva työtapo koulussa ja oppimateriaalit määrittelevät vahvasti oppitunnin kulun. Koulun opetussuunnitelma ei ohjaa juurikaan opetusta ja asioiden esittämisen taso ja toteutustapa vaihtelevat kyseisissä opetussuunnitelmissa erittäin paljon. Myös opettajien henkilökohtaiset suunnittelukäytännöt vaihtelevat. Painopiste suunnittelussa on edelleen seuraavassa työpäivässä tai -päivissä ja toimintaa sisältäpäin tarkasteltaessa on havaittavissa, ettei koulu ole pedagogisesti muuttunut juuri ollenkaan 1970-luvun koulusta. (Korkeakoski ym. 2001, 205-212.) Arviointi on opettajien kannalta melko rankkaa, kun ottaa huomioon 1990-luvun uudistamispyrkimykset niin opetussuunnitelman teon (ks. myös esim. Luukkainen 2000, 264) kuin tiedon- ja oppimiskäsityksenkin pohdinnan suhteen.

Arviointiraportissa ymmärretään kuitenkin opettajaakin ja hänen työpainettaan. Yksin tekemisen kulttuurin todetaan yhä olevan tavallista koulun toiminnassa. Lapset oireilevat usein elämäntilannettaan. Opettajien työmäärä ja työpaine näyttävät olevan jatkuvassa kasvussa. Syitä siihen ovat esimerkiksi vaikeutuva oppilasaines, kotien tuen heikkeneminen, kehittämisen paineet ja opetusryhmien koon kasvu ja joskus erityistä tukea tarvitsevien integrointi yleisopetuksen ryhmiin. (Korkeakoski ym. 2001, 205-212.) Erityistä tukea tarvitsevien integraatioon tai inklusioon opettajat eivät koe olevansa valmiita riittämättömän koulutuksen ja riittämättömien resurssien takia (Naukkarinen 2001, 139-140, Luukkainen 2000, 139-140). Luokanopettaja-koulutuksen erityispedagoginen anti ei ole suuri.

Valmistuvan opettajan konteksti on todella vaikea. Häneltä odotetaan uudistumista ja uudistamista, jota hänen edeltäjänsäkään eivät ole kyenneet tekemään. Kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelma (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

vuosilta 1985 ja 1994) ovat ilmeisesti olleet epäonnistuneita kokeiluja ja resurssien hukkaan heittämistä, koska pedagogiset uudistukset eivät leviä eivätkä näy koulun arjessa. Samaa on epäiltävissä opettajien peruskoulutuksenkin suhteen. Opetusala on lisäksi kurjistumassa sen naisistumisen myötä palkkauksen jälkeensä jääneisyyden takia. Entistä harvempi haluaa uhrata itsensä lähimmäistensä, edes lasten, hyväksi tässä optioyhteiskunnassa, jonka todelliset arvostukset ovat kaukana humanistisista arvoista (ks. esim. Taylor 1995, 36).

Tähän elämäntilanteeseen ovat tutkimusaineistoni opettajat valmistuneet. Edessä on mittava tehtävä lähteä jälleen uudistamaan peruskoulun opetussuunnitelmia ja venymään toisten rinnalla. Heidän ammatillinen identiteettinsä on opettajankoulutuksessa rakentunut toisenlaisessa todellisuudessa, suojattuna ja ihanteita julistavassa ilmapiirissä. Todellisuushokki on ilmeinen (vrt. esim. Jussin kokemukset).

Tämän tutkimuksen laajempi viitekehys, opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimus pyrki kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen, evaluaatioon ja keskusteluun yhteiskunnan eri vaikuttajatahojen kanssa. Se oli mielestäni merkittävä yritys laajentaa opettajankoulutuksessa ja opettajankoulutuksesta käytävää keskustelua (vrt. esim. Luukkainen 2000, 238). Yksi tutkimusprojekti ei kuitenkaan vielä vallitsevaa kulttuuria pysty muuttamaan. Voi sanoa, että paitsi opettajalla, koululuokassa ja koulussa, myös opettajankoulutuksessa vallitsee jopa laitostasolla yksin tekemisen kulttuuri. Yhteistyötä ei tehdä ja vanhat traditiot paljolti säätelevät toimintaa. Uudistukset ovat useinkin vain menetelmällistä pintakosmetiikkaa.

Julkinen keskustelu askartelee mieskiintiöiden parissa tai painiskelee vuosikymmenet sen ongelman parissa, minkä ikäisenä koulu tulisi aloittaa. Myöskään jonkin yksittäisen oppiaineen lisääminen (terveystieto) ei koulutuksen ongelmia ratkaise. Opettajankoulutuksesta ei varsinaisesti keskustele kukaan. Periaatteellista keskustelua tulisi käydä koulun roolista yhteiskunnassa ja opettajasta sen toteuttajana. Tällöin mahdollisuus opettajan ammatillisen identiteetin selkiytymiseen saisi sisältöä selkeän tehtäväkuvan myötä.

Hallinnolliset rakenteet eivät edistä koulun ja opettajankoulutuksen kehittämistyötä. Opettajankoulutus toimii suoraan opetusministeriön alaisuudessa, samoin harjoittelukoulut. Tämä eristää tehokkaasti harjoittelukoulut kunnan koululaitoksesta. Opetushallitus taas suunnittelee ja johtaa opetussuunnitelmatyötä, johon opettajankoulutus ei varsinaisesti osallistu. Se taas estää opettajankoulutuslaitoksia sisäistämästä opetussuunnitelmatyötä, jota ei tietämyksen puuttuessa osata opiskelijoille myöskään välittää. Jos taas opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa käytettäisiin runsaasti opettajankoulutuslaitosten henkilöstöä suunnittelemassa, olisi tietoisuus aivan eri tasoa. Nyt perusteet tulevat annettuina. Ehkä niistä on joku satunnaisesti jonkin lausunnon antanut. Tällä selittyy ainakin osittain se, että koulun opetussuunnitelma ei ohjaa käytännön toimintaa.

Opettajien täydennyskoulutus ei myöskään tue opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä jo senkin takia, että sen järjestäjiä on niin monilta tahoilta ja tasoilta. Opettajien peruskoulutus ei riittävästi ole kyennyt ottamaan täydennyskoulutusta huolekseen. Koulutukselle ja kehittymiselle ei muodostu jatkumoa, koska koulutuksen alueella rinnakkaiset tahot ovat toimijoina (ainejärjestöt, opetushallitus,

täydennyskoulutuskeskukset, kesäyliopistot ym.) ja koulutuksen organisaattoreina. Tämä kentän kirjavuus estää tuloksellisen ja tavoitteellisen toiminnan, jonka päämäärät olisivat niin osallistujille kuin järjestäjille selkeät.

Postmoderniksi tulkittu yhteiskunta vaatii jatkuvaa muutosta. Tämä hektisyys on saavuttanut myös koulumaailman. Edellistä uudistusta ei ole kunnolla saatu vietyä läpi, kun jo uusi on toteutettavana. Mikään taho ei kuitenkaan kannu varsinaisesti uudistuksista vastuuta tai esimerkiksi kokoa ja arvioi tuloksia ja tee niistä johtopäätöksiä ja suuntaa toimintaa uudelleen.

Koulutodellisuudessa muutos ja kehittyminen on toki tärkeää. Mutta minkä kustannuksella? Mitään ikäluokkaa ei voi pitää opetuskokeilujen koekaniineina, vaan jokaiselle lapselle on turvattava elämässä selviämisen edellytykset. Näitä edellytyksiä ovat tietyt perustiedot ja perustaidot.

Koulutuksesta ja sen avulla saavutettavista hyödyistä käytävä keskustelu ei pitkään aikaan ole ollut keskiössä. Se on kuitenkin niin merkittävä osa jokaisen ihmisen elämää ja tulevaisuuden rakentamista, että kiinnostusta asiaan pitäisi löytyä (vrt. esim. Buchberger 1996).

Nuoren opettajan osa ei ole helppo. Hänellä on yleisesti ottaen korkeat ihanteet ja hän on valmis uhrautuvaan työskentelyyn oppilaiden hyväksi. Koulun todellisuus ei kuitenkaan ilmeisestikään anna tähän mahdollisuutta, vaan näyttäytyy vaikeuksien ja vaatimusten kenttänä, johon tulija ei ole varautunut. Vaatii todella lujaa tahtoa ja näkemyksellisyyttä lähteä vetämään liki 40 oppilaan ryhmää kaikkine erityistapauksineen ja erityisongelmineen velvollisuudella siinä sivussa kirjoittaa myös opetussuunnitelmaa, osallistua täydennyskoulutukseen, opettajien väliseen yhteistyöhön, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja koulun kehittämiseen. Tulevan opettajan tulisi olla jokin karismaattinen taruolento, joka hallitsee epäinhimillisiä tilanteita pelkällä tahdonvoimallaan. Todellisuudessa hän on kuitenkin uraansa aloitteleva noviisi, joka rakentaa omaa ammatillista identiteettiään ja pyrkii vähäisen hankitun kokemustiedon avulla selviytymään ongelmatilanteista. Ammatillinen tuki ja kollegiaalisuus olisivat tärkeitä, mutta ne eivät kuulu kulttuuriin. Koulussa ei myöskään ole olemassa organisaatioita, joiden toiminta edistäisi avointa keskustelua ja yhteistä ongelmanratkaisua ja vastuuta.

Opettajankoulutusta kehitettäessä tulisi tutkia opettajan työtä, sen tekemisen edellytyksiä ja reunaehtoja. Tähän viittaa myös Kiviniemi (2000) OPEPRO-hankkeessa tehdyssä selvityksessään. Tämän päivän koulu, samoin kuin yhteiskunta, on erilainen kuin eilen. Huomisen vaatimukset ovat taas uusia ja odottamattomia. Jos koulu edellyttää sitä, että opettaja osaa laatia opetussuunnitelmia, olisi opettajat hyvä kouluttaa siten, että he siihen kykenevät. Jos opettaja joutuu olemaan jatkuvassa luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa lasten, vanhempien, kollegoiden ja asiantuntijoiden kanssa, olisi hänen siihenkin saatava valmiuksia. Jos opettaja kohtaa työssään psyykkisesti ongelmaisia, sosiaalisesti sopeutumattomia ja oppimisvaikeuksisia, on häntä koulutuksella tuettava, että hän selviytyy tehtävästään. Koulun ja opettajan ongelmat eivät varmastikaan ole opettajan aineenhallinnan heikossa tasossa, vaan siinä, että ollaan valmistautumattomia elävän todellisuuden ongelmien kohtaamiseen ja niistä selviytymiseen.

Reflektiivisyys on opettajankoulutuksessa toki tärkeää, mutta ilman sisältöä se päätyy umpikujaan. On hyvä oppia arvioimaan omaa toimintaansa, mutta se ei kuitenkaan pelkästään vielä riitä, sillä siitä puuttuu substanssi tai se askaroi väärin asioiden kanssa eikä keskity itse fokukseen eli lapsen oppimiseen ja oppimisen tukemiseen. Sellaisen osaamisen ammattilainen ja asiantuntija opettajan tulisi olla.

Jos ajatellaan sitä, miten opettajaksi kehitytään, niin analogiaksi voidaan ottaa minuuden kehittyminen. Ihminen rakentaa minuuttaan määrittelemällä, mitkä asiat ovat tärkeitä (Taylor 1995, 109). Se tapahtuu yksilön ja ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tästä voitaisiin ottaa mallia opettajankoulutukseenkin. Sen sijaan että opiskelija itsestään yrittää löytää opettajuutta pelkästään itse itseään tutkimalla, hänen tulisikin kehittyäkseen olla jatkuvassa dialogissa ympäristönsä kanssa ja ammentaa tästä dialogista rakennusaineita omalle kehitykselleen ja osaamiselleen (ks. esim. Taylor 1995, 75-76). Ihmisessä on toki paljon sellaista perustavaa laatua olevaa, kuten fyysinen olemus, persoonallisuus ja psyyke, joita hän ei ulkopuolelta saa. Näitä ominaislaatujaan hän kuitenkin voi jossain määrin kehittää niistä tietoiseksi tultuaan. Tätä tietoisuutta hän hankkii reflektion kautta. Hänen mielensä sisällöt ja niihin liittyvät merkitykset tulevat itsen ulkopuolelta. Tätä osaa itsessään hän voi kehittää mm. dialogin ja vuorovaikutuksen avulla. Teoreettinen tietämys toimii tällöin dialogin yhtenä välineenä ja merkittävän aineksen suodattajana.

Jos halutaan tarkastella tutkimustuloksia professionaalisuuden viitekehyksessä, voidaan todeta, että opettajan ammatti on professionaalistumassa. Sen idikaattorina toimii tämän tutkimuksen tutkimustulosten ensimmäisen ongelman kohdalla esille noussut didaktiikan painottuneisuus. Harva opiskelijoista ihannoit aitoa lapsikeskeistä kasvattajaa, vaan ihanteena ovatkin opetusalan asiantuntijat, jotka vartioivat reviiiriään ja ovat kehittäneet oman kielen sisäiseen keskusteluunsa. Tällöin unohtuu opettajan kasvattajaominaisuus, mitä opettajalta kuitenkin toisissa diskursseissa odotetaan. Voisi jopa sanoa, että postmodernin yhteiskunnan asiantuntijajärjestelmät äärimmilleen vietyinä ovat pikemminkin uhka kuin pelastus (ks. aiemmin Giddens). Asiantuntijuus toimii ilmeisesti kuitenkin usealla tasolla. Edellä kuvattu on reviiirin vartiointia ja rajaamista, ja toinen taso on itse asiantuntijana toimiminen. Opettajan professionaalista osaamista tarkastelemalla nousee esille sellaisia ammatillisen osaamisen piirteitä (Berliner 1992, 246), että niissä henkii aito kiinnostus ja motivoituneisuus työhön ja osaamiseen. Asiantuntijuuden kehittyminen on siten myös tahtokysymys (myös Puolimatka 2002, 369-370).

Postmodernin ajan näkökulmasta tutkimukseni näyttää viitteitä siitä, että opettajan rooli on osittain rapautunut ja hämärtynyt. Yhteistä opettajuutta ei ole, jolloin jokainen joutuu sen rakentamaan itse. Kaikilla on omat selviytymiskeinonsa ja strategiansa. Varsinaista turvaa tai taustavoimaa ei ole. On itse oltava selvillä oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Tunnustettu auktoriteetti ei enää anna statusta tai selustaa. Auktoriteetti voi perustua silti omaan taitoon ja omaan osaamiseen. Rekrytointimarkkinoita varten hankitaan mahdollisimman adekvaattia, monipuolista ja hyvää osaamista. Strategisia valintojakin tehdään (esim. tietotekniikan opiskelu). Opettajan työ voidaan tehdä monella tavalla. Kollektiivista, yhteistä ja yhtenäistä kokemusta ei ole, vaan jokainen toimii omista lähtökohdistaan ja arvostuksistaan asioita tulkiten. Ulkoiset vaatimukset kuitenkin säätelevät identiteettiä, sillä opettaja ei elä tyhjiössä tai toimi omalakisesti, vaan yhtenä yhteiskunnallisista toimijoista. Työhön ei enää välttämättä suhtauduta kokonaisvaltaisesti elämäntehtävänä, vaan se

otetaan yhtenä elämänaalueena, ansiotyönä, jota voi myös vaihtaa (esim. Pasi), jos parempia mahdollisuuksia on näköpiirissä. Myös Hargreaves (2000, 167) näkee opettajan professionaalisuuden kehittyneen postmoderniin vaiheeseen ja on huolissaan sen tuomista haasteista. Niistä selviämiseen vaaditaan hänen mukaansa avoimempaa, joustavampaa, laaja-alaisempaa, sitoutuneempaa ja demokraattisempaa ammatillisuutta.

Luokanopettajan ammatillista identiteettiä ei varsinaisesti voi tarkemmin määritellä. Voi vain esittää tiettyjä puitteita ja ulottuvuuksia, joiden viitekehyksessä se rakentuu. Eri ammattiteissa puitteet ovat erilaisia. Ammatillinen identiteetti rakentuu, kun yksilö sijoittaa itsensä tiettyyn suhteeseen ammattia määritteleviin tekijöihin nähden. Tulevaisuudessa kilpailu menestyksestä suuntaa identiteetin rakentumista. Kyse ei ole enää opettajuuden ja itsen rakentamisesta, vaan kilpailukyvyyn rakentamisesta rekrytointimarkkinoille. Työ välineellistyy. Se ei ole itsensä toteuttamisen tapa tai keino. Koulutukseen ollaan yksilötasolla valmiita panostamaan entistä enemmän aikaa ja vaivaa, koska siitä uskotaan olevan hyötyä. Yksilöllisyys näkyy siinä, että tehdään omia valintoja ja kokeillaan erilaisia koulutuksellisia ratkaisuja. Yhteiskunnan muutos ei voi olla vaikuttamatta opettajankin työhön ja samalla myös lapsiin (ks. esim. Hargreaves 2000, 167-171).

Vahva ammatillinen identiteetti on kuitenkin luokanopettajan työn perusta. Työ on vaativaa ja vastuullista. Se on jatkuvaa nopeata päätöksentekoa elävissä vuorovaikutustilanteissa oppilaiden, kolleegojen, kouluviranomaisten ja vanhempien kanssa. Työn pääasiallisena tavoitteena on toisen hyvä, mikä tässä tapauksessa on lapsen oppimista, kehittymistä ja kasvua. Selkeä kuva omasta tehtävästä ja itsestä sen suorittajana auttaa selviytymään muuttuvissa ja vaikeissakin olosuhteissa. Myös työtehtävien muuttumiseen on kyettävä sopeutumaan, ja työn tekemisen tapaa on tarvittaessa myös itse muutettava olosuhteisiin sopivaksi. Luokanopettajan tehtäviin kuuluu runsaasti myös muuta työtä kuin opettamista, jopa liikaa. Opettajan-koulutuksen tulisi taata luokanopettajan perusosaaminen ja valmentaa häntä ongelmatilanteista selviytymiseen, sekä tukea hänen kehittymistään humaniksi ja vastuulliseksi kasvattajaksi.

## Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. *Acta Universitatis Tamperensis* 676. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.
- Aho, S. 1994. Kasvatuspsykologia ja opettajan työ. Teoksessa Juhani Tähtinen (toim.) *Opettajuuden eväät*. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajan koulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47, 3-8.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) *Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto*. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48, 9-38.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 188.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 30. Jyväskylän yliopisto, 49-63.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine, K. & Sironen, E. 1991. Jälkisanat teokseen Ziehe, T. *Uusi nuoris*. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino, 247-265.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1988. Sosiologian teoreetikot ja tiedonsosiologia. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisu 41.
- Alajääski, J. & Kempainen, L. 1999. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan harhoja. *Aikakauskirja Kasvatus* 30(4), 324-333.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Anon. 1978. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, Ari ja Huotelin, Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 251-296.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Atjonen, P. 2003. Didaktisen reflektion ja pedagogisen ajattelun edistäminen. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) *tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 101-111.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Pirkkoliisa Ahponen & Timo Cantell. Tampere: Vastapaino.

- Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. 1995. *Nykyajan jäljillä. Englanninkielinen alkuteos Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Polity Press. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Great Britain: Penguin Books.
- Berliner, D. C. 1992. The Nature of Expertise in Teaching. Teoksessa Oser, F. K., Dick, A. ja Patry, J.-L. (Eds.) *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 227-248.
- Berliner, D. C. 1995. Teacher Expertise. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Second edition. Cambridge: University Press, 46-52.
- Boud, D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. (2<sup>nd</sup> ed.) *Alkuteos 1997 The Challenge of Problem-based Learning*. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino.
- Brooks, V. 1998. Student Teachers in the Role of "Others". In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 2., 165-174.
- Brotherus, A. & Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Brown, G. 1998. Laadunvarmistusta brittiläiseen tapaan. Teoksessa Matti Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere University Press, 88-115.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Alkuperäisteos *Ich und Du*. 1923. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Buchberger, F. 1996. Some Remarks on the Current State of Teacher Education in the European Union. Department of Teacher Education. University of Helsinki. OLE Publications 2.
- Buchberger, I. 2000. Opettaja ja aine - johdattelua teemaan. Teoksessa Irina Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000*. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Bullough, R. V. Jr. with Baughman, K. 1995. Changing Contexts and Expertise in Teaching: First-year Teacher after Seven Years. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 11. No. 5., 461-477.
- Bullough, R. V. Jr. & Gitlin, A. D. 1991. Educative Communities and the Development of the Reflective Practitioner. In Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Great Britain: The Falmer Press, 35-55.
- Calderhead, J. & Schorrock, S. B. 1997. *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: The Falmer Press.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Case, R. 1988. The Whole Child: Toward an Integrated View of Young Children's Cognitive, Social, and Emotional Development. In Pellegrini, A. D. (Ed.) *Psychological Bases for Early Education*. Chichester: John Wiley & Sons, 155-184.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' Thought Processes. In Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 255-296.
- Cohen, L. & Manion, L. 1987. *Research Methods in Education*. Great Britain: Croom Helm.

- Cole, A. L. & Knowles, J. G. 1997. The Role of Inquiry in Field Experiences within Teacher Preparation. In Nuutinen, P. (Ed.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education N:o 64, 28-34.
- Conle, C. 2000. Narrative Inquiry: research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 23, No. 1, 49-63.
- Conle, C. 2001. The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No. 1, 21-33.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. 2000. Teachers in the Twenty-first Century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 6, No. 1, 101-115.
- Demaine, J. 1996. Education and Families in the Spirit of Community: questions of identity, individuality and diversity. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 6, No. 1, 37-48.
- Doyle, W. 1990. Themes in Teacher Education Research. In Houston, W.R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 3-24.
- Ehnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 73-79.
- Eraut, M. 1997. Professional Knowledge in Teacher Education. In Nuutinen, P. (Ed.) *Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi*. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 64, 1-27.
- Eskola, J. 1998. Johdanto eli näkökulmia tieteelliseen kirjoittamiseen. Teoksessa Jari Eskola (toim.) *Kirjoituksia tieteellisestä kirjoittamisesta*. Tampere: TAJU, 7-36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Esteve, J. M. 2000. Culture in the School: assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 23, No. 1, 5-18.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 109-135.
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Great Britain: Polity Press.
- Giddens, A. 1996. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilligan, C. 1994. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. USA: Harvard University Press. 33:rd printing. First printed in 1982.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodson, I. F. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives*. Studies in education and change. Maidenhead: Open University Press.
- Grimmett, P. P. 1999. How Teachers Learn From Instructional Supervision. In Bruce Beairsto and Pekka Ruohotie (eds.) *The Education of Educators*. Enabling



- Professional Growth for Teachers and Administrators. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 81-112.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapakorpi, A. 1998. Realisoituuko koulutusoptimismi työmarkkinoilla? Korkeakoulutus, sosiaalinen tausta ja urakehitys. *Kasvatus* 29 (3), 258-266.
- Habermas, J. 1971. Knowledge and Human Interests. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1992. The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. First published in 1981 as *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. USA: Polity Press.
- Hakala, J. 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakala, J. 1995. Tutkielmaopintojen ohjaaja tarvitsee muutakin kuin tukevan oppituolin. Teoksessa Aaltola, J & Suortamo, M. (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY, 136-162.
- Hakala, J. 1999. *Graduopas*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hankamäki, J. 1995. Minäfilosofioiden filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hansén, S.-E. 2000. Världen förändras - förändras läraren? Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja Nro 1, 72-87.
- Happonen, S. 2000. Kertomisen ja metaforan hurma - kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet puhunnat. Teoksessa Irina Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 225, 801-812.
- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teachers and Teaching: Theory and practice*. Vol. 6. Number 2. June 2000, 151-182.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hart, M. U. 1990. Liberation Through Conscious Rising. In Jack Mezirow and Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 47-73.
- Haug, F. And Others. 1987. *Female Sexualization. A Collective Work of Memory*. London: Verso.
- Heikkilä, J. 1994. Turun opettajankoulutuslaitos oppivana organisaationa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) *Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:46*, 163-181.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. *Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto*. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B: 48*, 39-86.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi - avain innovatiivisuuteen*. Porvoo: WSOY.

- Heikkilä, M.-L. 1995. Opetustaidosta persoonallisen opetustyylin etsintään. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 209-228.
- Heikkilä-Laakso, K. 1994. Eräs tapa lähestyä opettajapersoonallisuutta. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 92-113.
- Helakorpi, S. & Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Helsingin yliopisto. 1998-1999. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas. Osa B. Opetus.
- Helsingin yliopisto. 2000-2001. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2000-2001. <http://www.edu.Helsinki.fi/opas/>
- Henning, E. 2000. Walking with "barefoot" teachers: an ethnographically fashioned casebook. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 3-20.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Alkuteos Garfinkel and Ethnometodology. 1984. (Suom. Arminen & Paloposki & Peräkylä & Vehviläinen & Veijola). Jyväskylä: Gummerus.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holt-Reynolds, D. 2000. What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. In *Teaching and Teacher Education* Vol. 16. No. 1, 21-32.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, Ari ja Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 199-216.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, Ari ja Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13-42.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* ser A vol. 514.
- Jaakkola, R. & Ropo, E. & Autio, T. 1995. Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jones, M. 2000. Becoming a Secondary Teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training in Germany. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 23, No. 1, 65-76.
- de Jong, O. & Brinkman, F. 1999. Investigating Student Teachers' Conceptions of How to Teach: international network studies from science and mathematics education. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 22, Number 1, 5-9.
- Joram, E. & Gabriele, A.J. 1998. Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 2, 175-191.

- Jyrhämä, R. 2003. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona – tutkimuksen ydinkohdat. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 142-162.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tutkiminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli ja Tynjälä Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 258-274.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 150.
- Jussila, J. 1998. Tieteellisen terminologian käyttö ja tekstin ymmärrettävyys. Teoksessa Jari Eskola (toim.) Kirjoituksia tieteellisestä kirjoittamisesta. Tampere: TAJU, 45-59.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427-435.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 32 (4), 345-354.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151-166.
- Kalliopuska, M. 1985. Itsetunto. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kangas, R. 1989. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 45.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kansanen, P. 1998. Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista? *Kasvatus* 29 (2), 156-165.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. & Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. - Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänsä rakentajana. Teoksessa Antikainen, Ari ja Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänsä historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 45-108.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina - kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Antikainen, Ari ja Huotelin, Hannu (toim.) Oppiminen ja elämänsä historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 159-196.
- Kelchtermans, G. 1993. Teachers and their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. In Day, C. & Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds.) Research on Teacher Thinking. Great Britain: The Falmer Press, 198-220.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 12., 1-24.

- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tutkiminen. Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000, Nro 1, 32-48.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
- Kompf, M. 1993. *Construing Teachers' Personal Development: Reflections on Landmark Events Through Career Mapping*. In Day, C. & Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds.) *Research on Teacher Thinking*. Great Britain: The Falmer Press, 167-176.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 533*.
- Korkeakoski, E. & Hannén, K. & Lamminranta, T. & Niemi, E. K. & Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Toim. Juhani Jussila ja Seppo Saari. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11: 1999. Helsinki: Edita.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Toim. Juhani Jussila ja Seppo Saari. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11/1999. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Korpinen, E. 1995a. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Korpinen, E. 1995b. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13-19.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21-30.
- Korthagen, F. A. J. 1999. Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 22, No. 2/3, 191-208.
- Krokkfors, L. 1994. Opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 2, 51-69.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 23-26.

- Kuhn, T. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Alkuperäisteos *The Structure of Scientific Revolutions*, 1962. The University of Chicago. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Juva: Art House Oy.
- Kyriacou, C. 1990. *Effective Teaching in Schools*. Great Britain: Basil Blackwell.
- Laaksonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 996.
- Lahdes, E. 1987. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. & Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laine, K. 1996. Akateemisen oppimisympäristön merkitys opiskelutaitojen kehittämisessä. Teoksessa Tuula Laes (toim.) *Kuvia yliopistollisesta opettajakoulutuksesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:53, 36-52.
- Laine, T. 1996. Luokanopettajuus identiteettinä. Luokanopettajien arvioita työssään vaadittavasta ammattitaidosta, koulutuksesta ja koulutuksensa riittävydestä. Lisensiaatintutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, T. 1997. Lapsen todellisuuden sosiaalinen rakentuminen koulussa. Tampereen yliopisto. Sosiologian pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Atena, 110-119.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Niemi, Hannele (toim.) *Opettajakoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 235-254.
- Lanier, J. E. & Little, J. W. 1986. Research on Teacher Education. In Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 527-569.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 64-81.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja Nro 1, 88-97.
- Lehtonen, M. 1998. *Tutkainta vastaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, J. 1999. The Development of Professional Competence. In Bruce Beairsto and Pekka Ruohotie (Eds.) *The Education of Educators*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 5-21.
- Lehtisalo, L. 1994. *Uuteen koulutusajatteluun*. Porvoo: WSOY.

- Leithwood, K. 1999. How School Managers Foster Professional Growth of Teachers "By Design". In Bruce Beairsto and Pekka Ruohotie (Eds.) *The Education of Educators. Enabling Professional Growth fo Teachers and Administrators*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 53-80.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. 1991. *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.
- Little, S. 1999. Korkeakouluopettajien johdattaminen ongelmalähtöiseen opetukseen. Teoksessa *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Toim. David Boud ja Grahame I. Feletti. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino, 141-148.
- Lukinsky, J. 1990. Reflective Withdrawal Through Journal Writing. In Mezirow and Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 213-234.
- Lunenberg, M. 1999. New Qualifying Requirements for the Mentoring of Student Teachers in the Netherlands. In *European Journal of Teacher Education*, Vol. 22, No. 2/3, 159-171.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Martti, M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 522*.
- Mead, G. H. 1972. *Mind, Self and Society*. 18. Painos. Teos on julkaistu 1. kerran vuonna 1934. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merenheimo, J. 1995. Opetusharjoittelu keskiasteen oppilaitoksissa ja ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Merenheimo, J. & Murto, P. (toim.) *Opetusharjoittelijasta opettajaksi*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62/1995, 7-44.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia 194*.
- Mezirow, J. 1990. Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In Jack Mezirow and Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 354-376.
- Mezirow, J. & al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja 23*. Alkuteos Jack Mezirow and Associates: *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory learning*. 1990. Suomennos Leevi Lehto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P. & Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 66-86.
- Murray-Harvey, R. & Slee, P. T. & Lawson, M. J. & Silins, H. & Banfield, G. & Russell, A. 2000. Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 23, No.1, 19-35.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa Jouko Kari, Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 121-146.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1996a. Effectiveness of teacher education - a theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. In Niemi, H. & Tirri, K. (Eds.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, 11-32.
- Niemi, H. 1996b. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31-43.
- Niemi, H. & Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16/1998.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107-121.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 71.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 77.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa Jorma Enkenberg, Pertti Väisänen ja Erkki Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102-119.
- Nummenmaa, A.-R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, A.-R. & Korhonen, P.-K. 2000. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa Heikki Onnismaa & Heikki Pasanen & Timo Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-82.
- Nummenmaa, A. R. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2.

- Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 177-187.
- Numminen, J. 1995. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29-35.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 47-67.
- Oesch, E. 1996. Hermeneutiikka - tietoteoriaa vai ymmärtämisen ontologiaa. Niin & Näin 2, 14-17.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51-61.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki: Palmenia.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 11-22.
- Opetusministeriö 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Parjanen, M. 1998. Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa Parjanen, M. (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: Tampere University Press, 31-51.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja ammatin professiomuutos. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja Nro 1, 20-31.
- Pehkonen, E. & Törner, G. 1999. Teachers' Professional Development: what are the key factors for mathematics teachers? European Journal of Teacher Education, Vol. 22, No. 2&3, 259-275.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pintrich, P. R. 1990. Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In Houston, W. R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Publishing Company, 826-857.
- Pirttilä, I. 1991. Tiede yhteiskunnallisena objektina ja subjektina. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 50.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kusatannusosakeyhtiö Tammi.
- Quicke, J. 1996. Work, Education and Democratic Identity. International Studies of Education, Vol. 6. No. 1, 49-66.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos A 44.



- Raivola, R. 1998. Miten varmistun professionaalien työn laadusta? Teoksessa Matti Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere: Tampere University Press, 13-20.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Porvoo: WSOY.
- Rantala, J. 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 2.
- Rantala, J. & Meri, M. 2000. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta ei ole yksioikoinen prosessi. *Kasvatus* 31 (1), 84-87.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Remes, P. 1993. Ammatilliseen tulevaisuusvalmiuteen kasvattaminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 153-164.
- Richert, A. E. 1991. Case Methods and Teacher Education: Using Cases to Teach Teacher Reflection. In Tabachnich, B. R. & Zeichner, K. (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Great Britain: The Falmer Press, 130-150.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen - tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 3/91, 153-163.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23 (2), 99-110.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. *Ammattikasvatussarja* 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201-215.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. *Aikakauskirja Kasvatus* 28 (4), 305-311.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999a. Relationship-Based Learning in the Work Environment. In Bruce Beairsto and Pekka Ruohotie (Eds.) *The Education of Educators. Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 23-52.
- Ruohotie, P. 1999b. Työelämä muuttuu - muuttuuko opetus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2/99, 4-7.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Ryle, G. 1966. *The Concept of Mind*. Great Britain: Penguin Books.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31 (4), 358-374.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe - pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa Jouko Kari, Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11-40.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. *Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 152.
- Saarinen, E. 1994. *Filosofia*. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, E. 1998. *Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin*. 6. painos. Porvoo: WSOY.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214-223.

- Schön, D. A. 1991. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schmidt, M. & Knowles, J. G. 1995. Four Women's Stories of "Failure" as Beginning Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 11, No. 5. Great Britain, 429-444.
- Shulman, L. S. 1986. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 3-36.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125- 136.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52.
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Oppimiskäsitykset - sisäistettyä pedagogiikkaa? Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) *Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 64, 79-92.
- Sipilä, J. 1991. *Asiantuntija ja johtaja*. Helsinki: Weilin&Göös.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. 2000. "Jumping in": trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 65-80.
- Stensström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, A. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31-35.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. USA: Sage Publications, Inc.
- Suoranta, J. 1996. Kontekstualismi kasvatustieteen metodologiassa. *Aikakauskirja Kasvatus* 27 (5), 451-462.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Estola, E. & Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 137-150.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuone-yhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun alasteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5/1995.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat: kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.

- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 1992-1993, 1993-1994.
- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 1996-1997.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Alkuteos *The Ethics of Authenticity* 1991. Suomentanut Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tickle, L. 2000. *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Tigerstedt, C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 99-113.
- Tirri, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraaliongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Research Report 153.
- Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Tynjälä, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Aikakauskirja Kasvatus* 27 (5), 425-438.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Aikakauskirja Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Uljens, M. 1996. Skoldidaktisk teori. *Aikakauskirja Kasvatus* 27 (5), 439-450.
- Urban, W. J. 1990. Historical Studies of Teacher Education. In Houston, W. R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan Publishing Company, 59-71.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Pienryhmä opettajankoulutuksen kehystekijänä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu N:o 25/1990.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitemanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Research Reports A 1. Department of Education. University of Jyväskylä.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 83-101.
- Valsiner, J. 1996. Development, methodology, and recurrence of unsolved problems: on the modernity of "old" ideas. *Swiss Journal of Psychology* 55 (2/3), 119-125.
- Varto, J. 1995. *Fenomenologinen tieteenkriittikki*. Tampere: TAJU.
- Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, R. 1995. *Persoonallisuus & minuus*. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. 1998. *Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren*. Porvoo: WSOY.
- Vähätalo, P. 1984. Opetustaidon ja opetusharjoittelun ohjauksen rakenne. Mallien kehittäminen clarkelaisista lähtökohdista ja sovellus koulutusohjelmaan. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C. Osa 50.

- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa. Teoksessa Jorma Enkenberg, Pertti Väisänen ja Erkki Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60.
- Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 56-60.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 27-42.
- Väri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus 31 (2), 130-141.
- Wade, R. C. & Yarbrough, G. 1996. Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching & Teacher Education*, Vol. 12. No. 1, 63-79.
- Weiner, B. 1995. *Judgements of Responsibility. A Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: The Guilford Press.
- Weinstein, C. S. 1998. "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. In *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14. No. 2, 153-163.
- Wilenius, R. 1999. *Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 65.
- von Wright, G. H. 2001. Hyvän muunnelmat. Alkuteos *The Varieties of Goodness*, 1963. Suom. Vesa Oittinen. Helsinki: Otava.
- Yarger, S. J. & Smith, P. L. 1990. Issues in Research on Teacher Education. In Houston, W. R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 25-41.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Yrjönsuuri, Y. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. 1990. Teacher Socialization. In Houston, W. R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 329-348.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. 1991. Reflections on Reflective Teaching. In Tabachnick & Zeichner (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Great Britain: The Falmer Press, 1-21
- Ziehe, T. 1982. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuteksti Thomas Ziehen osuus teoksesta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Suom. Sironen, R. & Tuormaa, J. 1991. Tampere: Vastapaino.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 91-106.

## Liitteet

### Liite 1. Esseeaiheet, kirjoittajien lukumäärä ja tekstin määrä

1. Millaista on hyvä opetus? n = 68, 22 M ja 46 N	89 sivua
2. Millä tavoin opettaja vaikuttaa luokan ilmapiiriin? n = 66, 22 M ja 44 N	78 sivua
3. Mitkä tekijät säätelevät opettajan ja yksittäisen oppilaan vuorovaikutusta? n = 67, 23 M ja 44 N	78 sivua
4. Opettajan eettinen rooli n = 46, 14 M ja 32 N	86 sivua
5. Opettaja kasvatuksellisenä ohjaajana n = 56, 19 M ja 37 N	108 sivua
6. Minä opettajana (päättöharjoitteluportfolio) n = 27, 13 M ja 14 N	169 sivua
	<hr/>
Yht.	608 sivua

## **Liite 2. Teemahaastattelu 1, kevät 1995/2. vuosikurssi (6N ja 6 M): Kysymykset**

### **Taustatiedot**

Sukupuoli, ikä, opettajakokemus, työkokemus, aikaisempi koulutus

### **Opettajakoulutuksen kokeminen**

1. Miten opettajakoulutus vastasi/ei vastannut niitä ennako-odotuksia, joita itselläsi oli ennen opiskelun aloittamista?
2. Arvioi kahta tähänastista opiskeluvuotta opettajakoulutuslaitoksessa.  
Millaisena olet kokenut
  - a) kasvatustieteen opinnot
  - b) monialaiset opinnot (eri aineiden perusopinnot)
  - c) muut opinto-ohjelmaasi kuuluneet opinnot
3. Mitkä ovat olleet opettajana kehittymisesi kannalta merkittävimmät oppimiskokemukset? a) koulutukseen liittyvät?, b) muut?
4. Missä määrin laitoksella tapahtunut teoriaopiskelu on ollut sovellettavissa käytännön koulu- ja opetustilanteisiin?
5. Miten muuttaisit koulutuksen opiskelusisältöjä tähänastisen kokemuksesi perusteella?
6. Miten muuttaisit opiskelun käytännön toteutusta ja käytettyjä opiskelumenetelmiä? Mitkä ratkaisut olet kokenut onnistuneina?
7. Millaisia vaikutuksia (posit./negat.) laitoksen opetushenkilöstöllä on ollut opettajaksi kasvussasi? Millä tavoin toivot heidän vaikuttavan itseesi?
8. Millaisia vaikutuksia omalla ryhmälläsi ja sen jäsenillä on ollut opiskeluprosessissasi? Mitä vaikutuksia muulla opiskelijayhteisöllä on ollut sinuun?
9. Mitä odotuksia sinulla on opettajakoulutukselta jäljellä olevilta opiskeluvuosilta?

### **Oman opettajuuden kehittyminen**

1. Millainen mielestäsi on hyvä opettaja?
2. Miten koet itse muuttuneesi koulutuksen aikana?
3. Miten sinä haluaisit vielä kehittyä opettajana?
4. Mikä on mielestäsi opettajan tehtävä yhteiskunnassa?
5. Mitkä asiat koet opettajan työssä vaikeina?

### **Liite 3. Teemahaastattelu 2, kevät 1996/3. vuosikurssi (6N ja 6 M): Kysymykset**

#### **Opettajakoulutuksen kokeminen**

##### 1. Erikoistumisaineet

- valinnan mahdollisuudet
- valinnan perusteet
- valinnan onnistuminen
- opetuksen onnistuneisuus (positiiviset ja negatiiviset havainnot)
- hyöty luokanopettajalle ja merkitys koulussa

##### 2. Tutkimustyö (gradu)

- aihe
- aloitus ja työnjako, jos pari tekemässä
- edistyminen
- ohjanta
- merkitys opettajan työlle/itselle

##### 3. Opiskelun laatu/vaativuus yleensä opettajankoulutuksessa

#### **Oppilaan kohtaaminen**

- millaisina koet oppilaat
- millaisena oppilaat kokevat sinut
- millaisena koet roolisi oppimisen edistäjänä

#### **Opiskelutovereiden merkitys ja vaikutus opiskeluusi**

- miten tilanne muuttunut viime vuodesta

#### **Oman opettajuuden kehittyminen**

- omat tuntemukset edistymisestä opettajaksi kehittämisessä/kasvussa
- suurin saavutus itsellesi tänä vuonna opiskeluissa
- todellisuus verrattuna omiin odotuksiin (itseän/koulutukseen nähden)
- tuen ja palautteen saaminen

#### **Odotukset jäljellä olevalta koulutusajalta**

- sisällöt, toimintatavat, osaamisen ja kehittymisen mahdollisuudet

#### **Liite 4. Teemahaastattelu 3, kevät 1997 (6N ja 6M): Teemat ja kysymykset**

##### **GRADU**

##### **PÄÄTTÖHARJOITTELU (syventävä opetusharjoittelu)**

Mitä itsellesi merkityksellistä opit päättöharjoittelun aikana?

Mikä päättöharjoittelussa oli ongelmallista?

Miten kehittäisit päättöharjoittelua?

##### **LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN ARVIOINTI**

Mitä koulutuksessasi oli onnistunutta?

Mitä mielestäsi tärkeitä koulutuksesta puuttuu opettajan työn kannalta?

##### **LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

Miten kehittäisit luokanopettajakoulutusta?

Sisällöt? Koulutuksen rakenne? Toimintatavat?

Mitä tarpeetonta koulutukseen kuului?

##### **OMA KEHITYS**

Millaista kehitystä huomaat itsessäsi tapahtuneen koulutuksen aikana?

Mitkä kokemukset koulutuksessa ovat ratkaisevasti vaikuttaneet kehitykseen?

Mikä ei vastannut odotuksiasi?

Mikä muu kuin koulutus on vaikuttanut opettajaksi kehittymiseesi?

Opettajan työn pahimmat ongelmat?

Mitä et osaisi ilman luokanopettajakoulutusta?

Millainen opettaja sinusta tuli?



## **Liite 5. Kirje opetusharjoittelijoille syksyllä 1996 ja keväällä 1997**

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Hämeenlinnan normaalikoulu

### **Päätöharjoittelijoille syksyllä 1996 ja keväällä 1997**

(Eryteisesti niille opiskelijoille, jotka ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 1993)

Olen tutkimustarkoituksia varten kerännyt talteen koko vuosikurssilta muutamia eri opiskeluvuosina tuotettuja opiskeluun liittyneitä kirjoitelmia ja esseitä (ovat tallessa, jos haluat katsoa). Nyt viimeisenä opiskeluvuonna toivoisin, että päätöharjoittelusta tuottamaasi portfolioon liittäisit itsearvioivia pohdintoja (mm. millainen olet opettajana, miten koet oman roolisi, mitä osaat ja mitkä ovat vahvuutesi, mitä arvostat ja pidät työssäsi tärkeänä, miten haluat kehittyä jne.) seuraavasta aiheesta:

#### **Minä opettajana**

Pyydän, että saan itselleni kopion kirjoittamastasi tekstistä. Toivoisin saavani tekstin nimellä varustettuna, jotta voin yhdistää sen aikaisemmin kerätyn aineiston yhteyteen. Voit palauttaa tekstin suoraan minulle tai ohjaavalle opettajalle, joka toimittaa sen edelleen. Kyseisiä pohdintoja on tarkoitus käyttää myös ohjauskeskustelujen pohjana ja se voi muodostaa osan harjoitteluportfolion kokoavaa loppuraporttia. Olen informoinut asiasta myös normaalikoulun opettajia.

Tutkimukseni aihepiiri käsittelee luokanopettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä koulutusprosessin aikana. Pyrin tekstienne avulla luomaan yleiskuvaa luokanopettajaopiskelijan ammatillisesta ajattelusta, joten kenenkään henkilöllisyys ei tule missään kohdin esille.

Hämeenlinnassa 10.10.1996 (ja 4.3.1997)

Vaivannäöstäsi ja avustasi kaikkina näinä vuosina lämpimästi kiittäen!

---

Tuula Laine

**Liite 6. Haastateltavat ja haastattelukerrat  
Haastattelut (33) 9.5.1995 - 7.4.1998 ja niiden litteroitu sivumäärä**

Maaria	11.5.1995	14 sivua
	25.4.1997	21 sivua
Erika	11.5.1995	12 sivua
	3.10.1996	17 sivua
	25.4.1997	23 sivua
Laura	17.5.1995	17 sivua
	29.4.1996	16 sivua
	22.4.1997	20 sivua
Pauliina	11.5.1995	13 sivua
	3.5.1996	14 sivua
	8.4.1997	27 sivua
Antti	10.5.1995	13 sivua
	29.4.1996	12 sivua
	8.4.1997	18 sivua
Jussi	5.11.1996	14 sivua
	8.4.1997	17 sivua
Kristiina	10.5.1995	30 sivua
	25.4.1996	16 sivua
	25.3.1997	18 sivua
Pasi	15.11.1996	29 sivua
	7.4.1998	23 sivua
Susanna	11.5.1995	12 sivua
	9.10.1996	10 sivua
	26.3.1997	24 sivua
Juhani	9.5.1995	14 sivua
	6.5.1996	21 sivua
	25.3.1997	23 sivua
Tapani	11.5.1995	17 sivua
	6.5.1996	27 sivua
Antero	11.5.1995	18 sivua
	25.4.1996	26 sivua
	5.12.1996	27 sivua
	18.2.1998	19 sivua

---

Yht. 622 sivua

Päättöharjoitteluportfolioita tai otteita niistä oli käytettävissä kaikkiaan 169 sivua.  
Muita esseitä kertyi kaikkiaan 439 sivua.  
Tutkittavaa empiiristä aineistoa tekstimuodossa kertyi kaikkiaan 1230 sivua.