



MARJO KOLKKA

Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Paavo Koli -salissa, Kanslerinrinne I, Tampere,
21. päivänä kesäkuuta 2001 klo 12.

English summary

*Tampereen yliopisto
Tampere 2001*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Myynti



Tampereen yliopiston
julkaisujen myynti
PL 617
33101 Tampere

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 825
ISBN 951-44-5123-6
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 117
ISBN 951-44-5124-4
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2001

ESIPUHE

Väitöskirjan tekeminen on ollut minulle oppimisprosessi, jonka aikana olen saanut olla yhteydessä erilaisten ihmisten ja monenlaisten tutkimuksellisten hankkeiden kanssa. Pääsin mukaan Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa tutkijankoulutusohjelmaan. Haluan kiittää innostavaa ryhmää ja sen sitoutuneita vastuuhenkilöitä professori Leena Syrjälää, professori Viljo Kohosta, professori Hannele Niemeä, professori Sinikka Ojasta ja professori Jouko Karia.

Työni esitarkastajina ovat olleet professori Juhani Peltonen ja professori Veli-Matti Värri. He ovat paneutuneet tutkimukseeni huolella ja tehneet asiantuntevia korjausehdotuksia, joiden varassa vielä viimevaiheissa pystyin täsmentämään työtäni. Olen heille hyvin kiitollinen ja arvostan heidän asiantuntemustaan.

Ohjaajaani professori Viljo Kohosta kiitän paneutuneesta ohjaustyöstä. Toisena ohjaajani on ollut lehtori, dosentti Maija Lehtovaara. Hän on laadukkailla teksteillään ja asiantuntevalla kommentoinnillaan auttanut tutkimuksen tieteenfilosofisten perusteiden täsmentämisessä.

Lämmin kiitos niille lukuisille opiskelijoille, jotka ovat auttaneet minua opettajana olemisen keskeisten kysymysten äärelle. Varsinaisen tutkimushankkeen aloittamisesta kuuluu suurin kiitos Riitta Jaatiselle, jonka kanssa opetussuunnitelmatyön yhteydessä kävimme lukuisia innostavia keskusteluja. Hän on myös antanut asiantuntevia ja syvällisiä näkökulmia pohdittavakseni työn kuluessa. Innostavaa keskustelukumppaniani Matti Itkosta haluan kiittää rohkaisusta ja luottamuksesta.

Pitkän työprosessini aikana olen saanut nauttia monien työtovereideni ja ystäväni asiantuntevasta tuesta, kysymyksistä ja ohjauksesta. He ovat jaksaneet lukea käsikirjoitustani ja ovat tehneet täsmentäviä kysymyksiä. Heistä haluan mainita Jari Ahon, Merja Antila-Halénin, Irja Hyttisen, Heli ja Jaakko Kauppilan, Harri Kukkosen ja Leena Peltolan. Ilman heidän syvää ystävyyttään ja työtoveruuttaan en olisi tässä vaiheessa.

Tutkimuksen painoasuun saattamisesta kiitän Sirpa Randellia. Yhteistyö hänen kanssaan on ollut miellyttävää ja mieleen painuvaa. Robert MacGilleonia kiitän asian-

tuntevasta tiivistelmän käännöstyöstä. Kommentteja tekstini täsmentämiseen olen saanut isältäni Erkki Hiltuselta, joka kirjallisuusharrastuksensa ansiosta on tarkka, kannustava ja kriittinen lukija.

Tutkimustyötäni on taloudellisesti tukenut Jenny ja Antti Wihurin rahasto, jota kiitän mahdollisuudesta paneutua osaksi aikaa täydellisesti tutkimustyöhön. Kiitän myös Tampereen yliopiston tieteellisen julkaisusarjan toimituskuntaa.

Hämeenkyrön kunnan sosiaalihoitaja Jaakko Luomahaara, vanhainkodin johtaja Hannele Hietanen ja kotipalveluohjaaja Sirpa Hiltunen työyhteisöineen ovat olleet innostavia yhteistyökumppaneita. Heidän merkityksensä on ollut ratkaisevan tärkeä ammatillisen osaamisen etsinnässä ja ohjaamisen peruskysymysten äärelle pyrkimisessä.

Kaikkein läheisempäni Seppo, Jenni, Antti, Salla, Toni ja Juho sekä vanhempaini Aune ja Erkki ovat mahdollistaneet tutkimuksen tekemisen olemassaolollaan ja myötäelämisellään. Heillä samoin kuin Toivolla ja Armaksella on ollut erityisiä kykyjä saattaa minut pohtimaan asioita syvältä ja myös pitää minut hyvin kiinni arjessa. Siitä heille suuri kiitos.

Kangasalla 2.5.2001

Marjo Kolkka

SISÄLLYS

I OSA

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TIETEENFILOSOFISET PERUSTEET

ALUKSI	11
1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	13
1.1 Opetussuunnitelma ilmentää käsitystä ihmisestä, tiedosta, oppimisesta, ajasta ja yhteiskunnasta	13
1.2 Lähihoitajakoulutuksen synty	17
1.3 Elinikäinen oppiminen	20
1.4 Lähihoitajakoulutuksen arviointi	22
1.5 Mihin koulutus on haastettu	23
1.6 Lopuksi	24
2 EKSISTENTIAALINEN FENOMENOLOGIA JA HERMENEUTTINEN TIETEENFILOSOFIA	
OPPIMISPROSESSIN TUTKIMUKSESSA	25
2.1 Johdanto	25
2.2 Koulutus tutkimuksen kohteena	27
2.2.1 Lähestymistavan valinta	27
2.2.2 Toimintatutkimus ei anna riittävä syvyyttä oppimisen situationaalisuuden ymmärtämiseen	28
2.2.3 Hermeneuttinen tutkimus on ymmärtämysyhteyksien ja eettisten kysymysten tarkastelua	29
2.3 Käsitteet vaativat täsmennystä	32
2.3.1 Hermeneuttisuus, horisonttien aktuaalistuminen ja merkityssuhteet tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena resonointina	32
2.3.2 Holistinen ihmiskäsitys ja eksistentiaalinen fenomenologia	34
2.3.3 Situationaalisuus	36
2.3.4 Situationaalinen oppimiskäsitys	37
2.3.5 Tutkijan situaatio	38
2.4 Tutkimusongelma ja tutkimuksen avainkohdat	40
2.5 Tutkimusprosessi	44
2.5.1 Tutkimuksen polut	44
2.5.2 Elämä muodostuu tarinoista	47

2.6	Tutkimusmenetelmän kohdallisuuden tarkastelua	47
2.6.1	Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen luotettavuusulottuvuuksia	48
2.6.2	Ankaran tieteen luotettavuuden ja kohdallisuuden kriteerit	52

II OSA

TYÖELÄMÄÄN, ELÄMÄÄN, ITSEEN

JOHDANTO	57
ENSIMMÄINEN POLKU: MONENLAISUUS VAATII LÄHELLE TULEMISTA	58
1 KOULU JA TYÖELÄMÄ KEHITTÄVÄT KOULUTUSTA YHDESSÄ	58
2 YHTEISTYÖN ARVIOINTIA	59
2.1 Johdanto	59
2.2 Lähihoitaja Taitoakatemiassa	60
2.3 Sosiaalipalvelutyön ammattilaisten projektikokemuksia	62
2.4 Opettajan työ välimaastossa	65
2.5 Oppisopimusryhmän jäsenten kokemus ammatillisen osaamisen muutoksesta	68
3 MONIMUOTOINEN TODELLISUUS EDELLYTTÄÄ LAAJA-ALAISTA OSAAMISTA	69
TOINEN POLKU: OPETTAJA OPPAANA OMIIN JÄLKIIN ASTUMISESSA	72
1 OPETTAJUUDEN OLEMUS	73
1.1 Aluksi	73
1.2 Muutoksen tarkastelua	73
1.3 Dialogia	75
1.4 Muutamia teesejä opettajuudesta hermeneuttisen fenomenologian näkökulmasta	77
2 OPETTAJUUS TÄMÄN TUTKIMUKSEN KOHTEENA	78
3 OPETTAJAN KOKEMUS PROSESSIKULTTUURISTA	81
3.1 Oppaana mahdollisuuksiin	82
3.2 Opettaja prosessin tukijana ja tiimityöläisenä	86
3.3 Uuden lähihoitajan osaaminen ja opettajuuden monet kasvot	95
4 JÄLKIKIRJOITUS: VASTUU SEURAA OLEMASSAOLOSTA	101
KOLMAS POLKU: KOHTAANTUMISIA	103
1 JOHDATUS TUTKIMUSPROSESSIIN	103
2 OPPIMISEN SITUATIONAALISUUS JA PROSESSUAALISUUS	104

3	KIRJEPEDAGOGIIKKA	108
3.1	Mitä se on?	108
3.2	Suuntautuminen sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi	109
3.3	Lapsen kasvu- ja elinolosuhteet ja niihin vaikuttaminen	112
3.4	Ihminen ja ympäristö	113
3.5	Toiminta- ja palveluverkosto ihmisen tukijana	118
3.6	Tästä eteenpäin	121
4	FOKUSOINTI	122
4.1	Menetelmä	122
4.2	Fokus-ryhmät	122
4.3	Fokus-ryhmien prosessilleen antamat erilaiset merkitykset	124
5	AMMATILLISTUMINEN JA RYHMÄN PROSESSI	130
5.1	Aluksi	130
5.2	Herkkyys eroille	130
5.3	Eettinen toimija	132
6	JÄLKIPUHETTA	136
NELJÄS POLKU: MINUKSI JA AMMATTILAISEKSI		137
1	KERTOMUKSIA AMMATTIIN KASVAMISESTA	137
2	UUDISTUKSEN KOHTEENA SEKÄ KOULUTUSOHJELMA ETTÄ -RAKENNE	137
3	IHMINEN KOKEE MAAILMANSANSA	139
3.1	Ainutkertainen kokemus	139
3.2	Kokemus tutkimuksen kohteena	142
4	MINÄ, LÄHIHOITAJA	143
4.1	Aineisto ja näkökulma	143
4.2	Epätäydellisyydestä täysivaltaisuuteen	144
4.3	Minuksi ja ammattiin	145
4.4	Oma oppiminen ja ammatillisuus arvioitavana	149
4.5	Ryhmän sisäisistä säännöistä ja yksilöllisestä prosessista	151
4.6	Oppimis- ja kasvuprosessin elämäntilanteisuus	153
4.7	On palattava alkuun	155
5	NÄIN SEN NÄEN	160

III OSA

AMMATTIIN OPPIMISEN SITUATIONAALISUUS, YKSILÖLLISYYS JA PROSESSUAALISUUS

1	TUTKIMUKSEN ESILLE NOSTAMAT AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TEESIT	163
1.1	Johdanto	163
1.2	Jatkuvaa etsimistä	166
1.3	Mahdollisuus täysvastuulliseen ihmisyyteen	166
1.4	Kasvattaja on maailmantulkki ja kasvuun saattaja	168
1.5	Minän koostaminen ja itseytyminen	169
1.6	Muutosten lukeminen	171
1.7	Yhdenmukaisuuden vaatimuksesta moninaisuuden mahdollisuuksiin	173
1.8	Dialogisuus ja elämäntilanteisuus	175
1.9	Prosessin läpikävijä ja omistaja on opiskelija	177
1.10	Lopuksi: Kasvaa pieneksi	178
2	KOULUTUKSEN LAATU	179
3	KÄYTTÖÖN OTETTAVA POTENTIAALI	181
4	VAELLUKSELLA	183
4.1	Tärkeimmät eväät	183
4.2	Teesit viitoittavat polkuja	185
4.3	Opettajan ja tutkijan intuitio	188
4.4	Epilogi	190
	LÄHTEET	191
	LIITE	199
	TIIVISTELMÄ	209
	ENGLISH SUMMARY	211

I OSA

Tutkimuksen lähtökohdat ja tieteenfilosofiset perusteet

ALUKSI

Tärkein tutkimuskysymykseni koskee sitä, miten nuoren sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen on mahdollista hankkia sellainen työelämän varanto, jonka perustalta hän selviytyy sekä työelämässä että elämässä (Peltonen 2000). Se edellyttää oppimisen ehtojen lähempää tarkastelua. Tutkimusprosessin kestäessä korostuvat ammattiin oppimisen prosessaalisuus, yksilöllisyys ja situationaalisuus. Ne tähdentävät oppimisen luonnetta rikastuvana hermeneuttisena spiraalina, jossa merkityksellisiä ovat opiskelijan oma kokemus- ja merkityks maailma, opettajan käsitys ihmisestä, tiedosta ja yhteiskunnasta sekä opettajan kyky luoda dialoginen kasvatussuhde. Se sisältää hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalin (Värri 1997, 29).

Kasvatussuhteeseen on oppimisen tutkimuksessa kiinnitetty varsin vähän huomiota. Se on tarkasteluissa jollakin tavalla itsestäänselvyytensä. Sosiologiset sosialisatioteoriat ovat kiinnittäneet huomiota keskeisesti siihen, miten “yhteiskunnallisesti toimintakykyisen subjektin kehittyminen on mahdollista”. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu itsenäisesti maailmaa konstruoivan subjektin käsitteeseen. Ne ovat teoreettisessa mielessä vastakkaisia ja jättävät “yhteiskunnallisen subjektin” ja “konstruktivisen subjektin” välille kuilun. Tätä aukkoa on pyrkinyt täyttämään interaktionistinen sosialisatioteoria, jonka perusongelmana on interaktion käsite. Se edellyttää “yhteisen maailman” olemassaoloa. Todellisuudessa se luodaan vasta kasvatustoiminnassa. Se on jonkinlainen “intersubjektiivinen pelitila”, joka tekee kasvattajan ja kasvatettavan yhteisymmärryksen mahdolliseksi. Kasvatuksen, pedagogisen suhteen tai pedagogisen interaktion avulla silloittaminen voi tapahtua. (Siljan-der 2000, 20–24). Dialogisuuden näkökulmasta tätä voisi nimittää Toisen ihmisen kohtamiseksi ilman, että tämä Toinen tulee totalisoiduksi – kasvattaja ei voi elää kasvatettavansa elämää, vaikka intentionaalisessa ammatillisessa koulutuksessa onkin “tulkkina” ja johdat-tamassa lähihoitajuuteen. Yhteinen kohtaaminen tapahtuu rajalla, joka ei ole kumman-kaan omaa. Kasvattajan ja kasvatettavan välillä on samanaikaisesti sekä suhde että erillisyyttä (Värri 1997, 67).

Ammattiin oppiminen on ihmisen kehittymistä persoonana. Siihen sisältyy yksilöllinen tiedon konstruointi ja sille merkitysten antaminen. Oppiminen on myös yhteiskunnallisuutta, joka viittaa toisaalta sosiaalistumiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja toisaalta yhteiskun-

nallisten ehtojen olemassaoloon. Näiden välisen sillan rakentaminen edellyttää kasvatustoimintaa, jonka avulla voidaan luoda yhteys – yhteinen maailma, joka on dialogisen kasvatussuhteen edellytys. Tutkimus kohdentaa katseen kasvatustoimintaan: pelitilan luomiseen tai kohtaamiseen rajalla. Tästä syystä tutkimuksen ymmärtämisen yhteyksinä on ammattiin oppimisen monimuotoinen ja intentionaalinen maailma. Yhteiskunnallisuutta edustavat lähihoitajakoulutuksen syntyprosessi sekä työelämäyhteydet, jotka ovat opiskelijan situatiossa olennaisia tekijöitä. Kasvatuksen sisältöä ja merkityksiä käsitellään opettajien pohdinoissa sekä ryhmäprosessin tarkastelulla. Opiskelijoiden ammattiin oppimiselleen antamia merkityksiä tutkin heidän omia prosessejaan kuvaavien kertomustensa kautta. Näistä näkökulmista löysin situationaalisuuteen, yksilöllisyyteen ja prosessuaalisuuteen perustuvat teesit. Ne antavat viitteitä mahdollisuudesta luoda yhteinen maailma, jossa kasvu, kasvatus, sivistys ja ammattiin oppiminen ovat mahdollisia.

Käyn tutkimukseni ensimmäisessä osassa lyhyesti läpi koulutuksen muutokseen liittyviä tekijöitä. Tarkasteluun nostan lähihoitajakoulutuksen yhteiskunnallisen tehtävän, elinikäisen oppimisen haasteet sekä opetussuunnitelman merkityksen oppimisen kehyyksen tarjoajana. Valotan ammatillisen koulutuksen kehittämisen perustaksi valittuja näkökulmia ja taustaoletuksia (ks. Lehtovaara, M. 1994a, 141, 143; Peltonen 1998, 12). Niiden näkyväksi tekeminen on sitä opettajan itsestään ja kasvatuksensa päämääristä tietoiseksi tulemisen prosessia, joka on kasvattaja-opettajalle välttämätöntä.

Toisen osan tutkimusaineistoja nimitän poluiksi. Ne perustuvat oman koulukohtaisen opetussuunnitelmanne kehittämistyössä syntyneistä uudeltaisista yhteyksistä työelämään, opettajan ajatteluprosessin kuvauksesta, opiskelijaryhmän ja sen jäsenten kokemuksista omasta koulutuksestaan ja viimein olennaisimmasta: opiskelijan näkemyksestä omasta ammatillisesta kehityksestään. Polkujen aineistot ovat erillisiä, mutta ne tarkastelevat samaa oppimisen maailmaa eri positioista.

Kolmannessa osassa ilmenee, että koulutus on haastettu etsimään uudenlaista ymmärrystä oppimisesta. Siihen aineksia antavat tutkimuksen edetessä muotoutuneet teesit. Ne voidaan käsittää viitteiksi asioista, joilla itsekki tulemisen ideaali ja yhteiskunnallisuus on voitu silloittaa kasvatustoiminnalla. Siinä toteutuvat dialogisen kasvattajuuden ja kasvuun saattamisen ideat.

Holistinen ihmiskäsitys (Rauhala 1992, 35) tarjoaa tutkimukselle kehyyksen, jossa ammattiin kasvamista ja oppimista voidaan tarkastella yksilön kietoutuneisuutena todellisuuteensa. Tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus ihmisen olemuspuolina (ks. kohta 2.3.1.) avaavat mahdollisuuden tarkastella koulutuksen ja kasvatuksen ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Käytän joissakin tilanteissa termiä oppija korostaakseni opiskelijan omaan ajatteluun perustuva prosessia suhteessa oppimiseen. Tarkoitukseni ei ole kaventaa opiskelijan persoonaa pelkäksi oppijaksi. Oppija on myös usein opettaja, joka on kanssaoppija kohdatessaan opiskelijansa aidosti Toisena ja etsiessään hänen kanssaan avoimesti vastauksia

erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Tällaisessa tilanteessa molemmat osapuolet ja heidän välisensä dialogi ovat holistisesti tarkasteltavina.

Näkökulman valinta ratkaisi samalla tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet. Yhteyksien tutkiminen edellytti hermeneuttis-fenomenologista tutkimuksen tapaa. Tarkastelin miten ammattiin oppiminen näyttäytyy eri tavoin työelämän, opettajan, opiskelijaryhmän ja opiskelijan näkökulmista. Empiirisen aineiston osuus on merkittävä. Prosessin kestäessä on todentunut, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen aikana ja laadullisilla menetelmillä saavutettiin ilmiöiden prosessiluonne. (Eskola & Suoranta 1996, 11). Empiirisen aineiston tulkinta määräytyy tutkittavasta ilmiöstä ja aineistosta käsin. Erilaisten laadullisten tiedonkeruumenetelmien ja aineistojen valinta on perustunut kunkin ilmiön tai prosessin ominaislaatuun. Jokaisen polun kulkeminen edellyttää erilaisia menetelmiä, mutta ne juontuvat samasta laadullisesta maailmasta ja hermeneuttis-fenomenologisesta tieteenfilosofiasta. Kiinnostavaa on sekä kokemus että merkitys.

Tässä tutkimuksessa yhteiskunnallisuus toimii ymmärtämysyhteytenä. Kehyksenä on sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkinto, lähihoitajakoulutus, joka olemassaolollaan kertoo murrosvaiheesta (ks. kohta 1.3.) yhteiskunnassa (Metsämuuronen 1998, 8–11). Se ilmentää uudenlaista koulutuksen lähtökohtaa – mahdollisuutta siihen. Tavoitteenani on korostaa opiskelijan tarvetta ja oikeutta tulla otetuksi totena ajatuksineen, kokemuksineen ja kehittymisen mahdollisuuksineen. Se edellyttää huomion kiinnittämistä kasvatustoimintaan. Tätä ei saa unohtaa hallinto koulutuksen lähtökohtia ja mahdollisuuksia määrittäessään eikä myöskään opettaja oman työnsä peruslähtökohtana.

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Opetussuunnitelma ilmentää käsitystä ihmisestä, tiedosta, oppimisesta, ajasta ja yhteiskunnasta

“...emme näe asioita itseään. Useimmiten tyydymme lukemaan niihin liimatut nimilaput. Tätä tarpeista lähtevää piirrettä on kieli edelleen kärjistänyt.” (Bergson, 1994, 121.)

Ihmisen tietäminen maailmasta on monesti Bergsonin esittämällä tavalla ulkopuolista. Ne ovat valmiita, koko ihmiskunnan aiemmin käyttämiä reittejä, joihin toiminta voi kanavoitua (emt., 120). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kulkea polkuja, joita opetussuunnitelma viitoittaa omalla tavallaan. Tavoitteena on siinä maailmassa etsiä ja mahdollistaa tuore tapa

astua aikaisempiin jälkiin tai kulkea viitoitettuja polkuja. Siitä syntyy oppimisen prosessi, jonka luonteen näen kehkeytymisenä ja avoimuutena. Opiskelijan omien merkitysten muotoutuminen on tärkeää. Heidegger kuvaa "silleen jättämistä" peltotiellä:

- Oppinut Siksi emme halua kiistellä siitä, kuka keskustelussa lausui ensin nimen "silleen jättäminen"; haluamme vain ajatella, mikä se on, mitä siten nimitämme.
- Tutkija Minun tässä mainitsemani kokemuksen mukaan se on odottaminen.
- Opettaja Siis ei mitään nimetöntä vaan jo mainittua. Mitä tämä odottaminen on?
- Tutkija Sikäli kuin se viittaa avoimeen ja avoin on kohdattu, voimme sanoa, että odottaminen on suhde kohdattuun.
- Opettaja Jopa tietty suhde kohdattuun, sikäli kuin odottaminen antautuu kohdatulle ja sille antautumalla jättää kohdatun vallitsemaan kohdattuna."
(Heidegger 1991,68–69)

Jokaisen ihmisen – tässä tutkimuksessa nuoren lähihoitajan – omassa situaatiossa ovat läsnä ne merkitykselliset ymmärtämisen yhteydet, joihin hänen ammattiin oppimisensa kietoutuu. Nykyisyys avautuu elävän kokemuksen ulkopuolelle. Historiallinen on osa todellistumista. Se määrittää merkitysten syntymistä. Sekään ei ole muuttumaton tai paikallaan pysyvä. (Itkonen 1993, 24–25.)

Oppimiskäsitystä, jossa oppiminen on jatkuva prosessi ja määrittää oppimisen elinikäiseksi syvässä merkityksessä, voidaan perustellusti kutsua situationaaliseksi. (Lehtovaara 1996b,148.) Oppimisen situationaalisuus sitoo oppijan ja oppimistapahtuman aikaan ja paikkaan, yhteiskunnalliseen todellisuuteen kehollisena ja tajunnallisena olentona. Tällöin oppimisen ja tutkimisen jatkuva prosessi vaatii hyvin eritasoisten asioiden esille saamista, ymmärtämysyhteyksien etsimistä. Perusta löytyy opetussuunnitelman maailmasta. Situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan tämä suunnitelma on toiminnan perusfilosofian tarkastelu siinä maailmassa, johon koulutus intentionaalisenä toimintana tähtää. Lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmassa on kysymys perushoidon ja huolenpidon sekä kasvatuksen maailmasta. Eettiset kysymykset nousevat sieltä ja todentuvat koulun arkipäivässä.

Opetussuunnitelma on opettajan tulkintatilanteen kohtalonomainen rakennetekijä (Värrä 1997, 167) ja siitä syystä sen tarkempi analyysi on tarpeen. Ammatillinen koulutus sisältää intentionaalisuutta, jota on tarkasteltava sekä sen yhteiskuntasuhteen että ammatillisen osaamisen kautta. Opettajan tulkinta omasta työstään määrittää niitä ratkaisuja, joita hän käytännön opetustyössä tekee. Siksi myös opettajan ajattelu on tarkastelussa olennaista.

Opetussuunnitelmiin kohdistunut kritiikki näkee ne modernin ajan tuotteina, pirstaleisina sisältöluetteloina, jotka nojaavat vanhentuneisiin käsityksiin todellisuudesta, tiedosta ja oppimisesta (Väljjarvi 1992, 29). Tästä samasta aiheesta kirjoitti Juho Hollo (1927, 99) 70 vuotta sitten. Hänen mukaansa on tosiasia, että opetus kaikesta sille asetetusta kasvatukselli-

suuden vaatimuksesta huolimatta pyrkii noudattamaan vanhoja latujaan. Hän näki, että kasvatuksen ja opetuksen välillä oli vaikeasti silloitettava juopa (vrt. Siljander 2000, 20–24). Hollo ehdottaa opetuksen käytännölliseksi lähtökohdaksi pluralismia, jossa toimii kiinteä aatteiden vuorovaikutusmalli. Tähän hän toivoo avuksi opetuksen ja eettisen perustan tarkastelua. Se ei silloisessakaan koulussa toteutunut vaan yhtenäisyyden sijasta tavattiin hajanaisuutta (Hollo 1932, 286–287). Hän toteaa (emt., 279):

“Tullakseen konkreettisesti kasvatustyössä hedelmälliseksi, täytyy sen (...) esiintyä kasvatuksen varsinaisessa polttopisteessä, kasvattajan persoonallisuuden sulatossa. Niinpä sekin, mitä teoreettisen katselun särmiö erottaa erilaisiksi kasvatusalueiksi, älylliseksi, esteettiseksi, uskonnolliseksi jne., kokoutuu hyvän kasvattajan olemuksessa ehjäksi toiminnaksi, jossa kasvatuksen yhtenäistyminen ilmenee tehokkaimmassa muodossaan.”

Opetussuunnitelmakysymyksen erittelyssä on tärkeitä havaita sen määrittely ihmis- ja oppimiskäsityksen perustalta ja nähtävä sen toteutumisen yksilökohtainen ja persoonallinen luonne. Opetussuunnitelman toteutumisessa tulkitsijoita ovat sekä oppilaitos, opettaja että oppija omasta kokemusmaailmastaan, ihmis- ja yhteiskuntakäsityksestään sekä oppimis- ja tietokäsityksistään riippuen.

Opetussuunnitelma-käsite on ollut käytössä 1800-luvulta alkaen. Herbart teki tuolloin kasvatustieteen kannalta merkittävän eron suunnitelma- ja menetelmäopin välille. Myöhemmin esillä olleita käsitteitä ovat olleet curriculum, Lehrplan, Lehrplan Theorie, syllabus, oppiennätys, lukusuunnitelma, koulutusohjelma, opetussuunnitelma jne. (Suorti 1981, 62, 63.)

Yhdysvalloissa opetussuunnitelmakeskustelu on kehkeytynyt kahdeksi pääsuunnaksi, jotka ovat progressivismi ja traditionalismi. Vaikuttavimmat opetussuunnitelmaperustelut löytyvät progressivismistä Deweyn kehittämänsä ideana. Dewey pyrki teorian ja käytännön yhdistämiseen mm. vastustamalla kaikkien dualismien esiintymistä (emt., 62). Lähtökohdaksi on lapsi, hänen kulttuurinsa, kokemuksensa, kykynsä, asenteensa ja opettaja, joka tuntee viisaasti ja läpikotaisin ne kulttuuriset ja rodulliset merkitykset, jotka on sisällytetty siihen, jota kutsumme opetussuunnitelmaksi (Dewey 1956, 31). Hänen ajattelussaan sekä yhteisöllisyydellä että toiminnalla on keskeinen sija. Dewey (1999, 56) kysyy miten sovittaa yhteen kaksi varmaa vakaumusta? Ensimmäinen on se, että tieteen muodon saanut tieto paljastaa todellisuudesta ennalta annetut ominaisuudet, ja toinen on se, että päämäärät ja lait, joiden tulee säädellä ihmisten tunteita, haluja ja aikomuksia, voi johtaa vain perimmäisen olevaisen ominaisuuksista.

Luonnontieteen maailmankuvaan perustuvan opetussuunnitelman luojaksi on usein mainittu amerikkalainen Ralf Tyler. Klassinen luonnontiede korostaa yksinkertaisuutta, pysyvyyttä ja muutoksen lainalaisuutta todellisuuden perusolemuksena (Väljäärvi 1992, 2, 3). Etukäteen määritellyt tavoitteet ja niiden mitattavuus ovat keskeisiä asioita. Behavioristinen

oppimiskäsitys kehitti tätä tulkintaa (emt., 3), joka elää voimakkaasti opetussuunnitelman maailmassa edelleen. Sekä Amerikassa (Perrone 1999) että Englannissa (Kelly 1999, 163) opetussuunnitelmat on kehitetty kapeiksi, standardipohjaisiksi ja helposti "mitattaviksi". Sama trendi on nähtävissä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 1999). Suuntaus voimistuu uusissa perusteissa syksyllä 2001 (Korte 2001). Näin opetussuunnitelmatyötä voidaan johtaa sekä arvioinnilla että tarkastustoiminnalla. Amerikassa ja Englannissa tästä on seurannut keskitetty kontrolli ja koulujen ja opettajien listaaminen paremmuusjärjestykseen. Tämä kehitys on osa opetussuunnitelman politisoitumista. Trendit sisältävät lisäksi ainepohjaisuuden, taloudellisen tuottavuuden, teollisuuden ja kaupan voimistuvan vaikutuksen koulutusinstituutioissa. Opettajien professionaalisuus vähenee kaikilla alueilla hoitotyöstä jatkotutkimukseen asti (Kelly 1999, 184). Vakavimpina seurauksina ovat profession de-intellektualisoituminen sekä yliopistojen tai koulutusinstituutioiden, opettajien ammatillisen ja opiskelijoiden akateemisen ja älyllisen vapauden menetys (emt., 195–196).

Opetussuunnitelma on Välijärven näkemyksen mukaan enemmänkin opetuksen päämäärää ja merkitystä selkiyttävä prosessi, kuin joukko tietoja, jotka on hallittava ja osattava. Sellaisena se on joustavasti muuntuva keskustelun väline koulun ja sen työhön kytkeytyvien tahojen kesken. (Välijärvi 1992, 33.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmamäärityksessä Suortti (1981, 68) löytää 1960-luvulta alkaen erilaisia vaiheita, jotka kapeuttivat opetussuunnitelman käsitettä. 80-luvulla hän antoi lausunnon peruskoulun opetussuunnitelmasta, ja tarkasteli sitä fenomenologisena kysymyksenä. Hänen tavoitteenaan oli irrottautua mekanisoivasta ajattelutavasta. Olennaisiksi kysymyksiksi nousivat päätöksentekijöiden käsitys ihmisen olemuksesta, ihmisen ja häntä ympäröivän maailman välisestä suhteesta, tiedostetun tiedon olemuksesta, yksilön vapaudesta laajemmassa yhteisössä ja yksilöihin kohdistettavien vaikuttamisyritysten toteuttamisen edellytyksistä. Itse opetussuunnitelma kirjoitettuna paperina jäi taka-alalle, jonnekinlaiseksi konstruktiviseksi apupiirroukseksi.

“Opetussuunnitelman on perustuttava sellaisiin tosiasioihin, joiden relatiivisen suhteiston kautta voidaan olettaa sen peruskonseptio totuudelliseksi (...) Lukuisat tutkijat ovat pyrkineet osoittamaan, että opetussuunnitelma on juuri filosofinen kysymys.” (Emt., 19.)

Uuden opetussuunnitelman on kyettävä vastaamaan muuttuvan kulttuurin ja yhteiskunnan asettamiin uusiin vaatimuksiin kasvatuksen ja kasvun autonomiset vaatimukset säilyttäen. Se vaatii uutta käsitettä, jossa luova tietokyky tulee keskeiseksi kasvatustekijäksi. Uuden opetussuunnitelman systemaattisen perusfilosofian tarve korostuu. Opetussuunnitelma tulee nähdä laajakantoisena yhteiskunnallisena toimintana ja tradition välittäjänä. (Emt., 115.)

Fenomenologinen ontologia on ollut lähtökohtana (Pinar et al. 1995) tutkimuksessa, joka osoittaa, että opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella erilaisina teksteinä. Opetussuunnitelman ymmärtäminen fenomenologisesti tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että ymmärtäminen silloin, kun käsitys ymmärryksestä on hermeneuttinen, vaatii fenomenologista tutkimusta tai kysymistä. kohdistaa katseen inhimilliseen havaintoon ja kokemukseen. Sitä voisi luonnehtia ihmiskokemuksen eettiseksi laaduksi. Fenomenologia on ankara ja kurinalainen vaatimus ymmärtää kokemusta syvällisesti ja autenttisesti. Tutkija kysyy miten ilmiöt – “asiat itsessään” – tulevat ilmi yksilön elettyinä kokemuksena, erityisesti miten ne ilmenevät eletyssä ajassa. (Emt., 404, 405.) Fenomenologisesti tarkastellen opetussuunnitelmatutkija tutkii ihmisiä heidän tilanteissaan. “Elämäntilanne” kuvataan tavalla, joka heijastelee “sisällölijän” kokemusta. Kommunikatiivinen merkitysten ymmärtäminen perustuu situationaalisuuteen. Todellisuus ei ole jossakin ulkopuolella. Tämä on perustelu myös sille, että myös elämä luokahuoneessa on nähtävä tilanteen rakennetekijänä ryhmään kuuluville. (Emt., 412.)

Opettaja tällaisen opetussuunnitelman tulkitsejana on myös “sisällölija”, jonka tehtävänä on auttaa ja opastaa oppijan omien merkitysten luomisessa. Opettaja tutkii todellisuutta opiskelijansa kanssa. Hän ei ole kiinnostunut tiedosta tiedon vuoksi vaan tuottaa tietämystä, joka paljastaa jotakin siitä, mitä merkitsee olla ihminen. Se vaatii tarkastelua, jossa mukana ovat historiallinen, kulttuurinen ja poliittinen traditio. Fenomenologia etsii rajoja rikkovaa teoreettista ymmärrystä, joka ulottuu eletyn kokemuksen taakse ja auttaa ymmärryksen, päättelyn ja arvioinnin avulla rikastamaan elettyä kokemusta uusilla merkityksillä. (Emt., 407–408).

1.2 Lähihoitajakoulutuksen synty

Lähihoitajan opetussuunnitelman kokeiluperusteet valmistuivat alustavasti keväällä 1993 ja niiden pohjalta oppilaitokset anoivat lupaa aloittaa sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutus syksyksi 1993. Tämän koulutuksen toteuttamiseen liittyi useita arviointihankkeita. Opetussuunnitelman perusteet tulivat 1.8.1995 (OPH 1995a,b). Lähihoitajakoulutuksen monitahoarviointi toteutettiin syksyllä 1995 (Vuorenmaa 1995; Vuorenmaa & Räisänen 1997). Siinä olivat tarkastelukulmina lähihoitajan toimintaympäristöt, ammatillisen koulutuksen ja työelämän vuoropuhelu, oppilaitos, oppilaitoskulttuuri, ammatillisen koulutuksen normien purkaminen ja informaatio-ohjaus sekä arvioinnin roolin vahvistuminen. Näiden kautta tarkasteltiin lähihoitajan osaamista.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen koulukohtaisia opetussuunnitelmia koskevan tutkimuksen opetushallituksen toimeksiannosta teki Tuula Tolppi (1995) Lapin yliopistosta. Tutkimuksen taustoissa hän erittelee uudistuksen lähtökohtia sosiaali- ja terveystoimen yhdistämiseen liittyvien tekijöiden kautta: Taloudellisten säästöjen aikaan-

saaminen on ollut voimavarojen yhdistämisen yleisin motiivi. Toiseksi yleisin motiivi on ollut päällekkäisten toimintojen vähentäminen ja kolmantena uuden kunnallisen hyvinvointi-strategian luominen (Tolppi 1995, 9). Koulutuksen muutoksen juuret ulottuvat 1980-luvun loppuun, jolloin sosiaali- ja terveysalan koulutukset olivat erillään ja kummankin alan sisällä oli useita työelämän tehtäväjaon mukaisia koulutason koulutuksia. 1980-luvun puolivälissä oli toteutettu keskiasteen uudistus. Silloin sosiaaliala muodostui omaksi koulutusalakseen. Sen sisälle luotiin kouluaste ja opistoaste. Ne jakaantuivat vielä eri koulutusammatteihin. Kouluasteella ne olivat kodinhoitajan (vanhin ja perinteinen ammatti), päivähoitajan (juuret olivat terveydenhuollon lastenhoitajakoulutuksessa) ja kehitysvammaistenhoitajan (aikaisemmin terveydenhuollon vajaamielishoitajakoulutus) ammatit. Kapea koulutusammattiajattelu osoittautui ”vanhaksi” ratkaisuksi varsin pian. Palvelujärjestelmä alkoi monesta syystä muuttua nopeasti. Etelä- ja Pohjois-Suomen työvoimapula, ihmisten monenlaiset palvelutarpeet, julkisen sektorin rahoitusongelmat, sosiaali- ja terveysalan yhdistäminen sekä monet muut tekijät tuottivat muutospaineita. Perusteista on löydettävissä sekä rationalisointi, taloudellisuus että palvelujen käyttäjien yksilöllisemmät ja monenlaisisemmat tarpeet. Myös oppijan yksilöllisten intressien toteutumista käytettiin perusteluna.

Keskiasteen koulutuksella oli ongelmallinen suhde koko koulutusjärjestelmään. Selvää peräkkäisen koulutuksen rakennetta ei ollut olemassa. Ammatillisen koulutuksen yleissivistävä merkitys oli täsmentymätön ja toissijainen. Toisen asteen koulutus uudistuksen yhteydessä toteutettiin myös koulutuksen rakenneuudistus. Peräkkäinen koulutus rakenne oli perustutkintokoulutuksen kannalta hyvin keskeinen ratkaisu. Se merkitsee lähihoitajakoulutukseen tulevan nuoren kannalta enemmänkin alan kuin ammatin valintaa. Nuorelle on nyt olemassa erilaisia vaihtoehtoisia väyliä edetä valitsemallaan alalla tai myös rinnakkaisilla aloilla. Koulutusmääriin se vaikuttaa siten, että alalle tulevia nuoria on runsaasti, mutta perustyöhön jää heistä vain osa.

Tampereen sosiaalialan oppilaitoksessa määrätietoinen uudistamistyö aloitettiin vuonna 1990, jolloin silloiselle keskiasteen sosiaalialan koulutuksen yleisjaksolle laadittiin toimintaidea. Se selkiytti oppilaitoksen toiminnan peruslähtökohtia ja loi pohjaa kehittämistyölle. Samoihin aikoihin virisivät ensimmäiset vakavammat hankkeet sosiaalialan kolmen erillisen koulutuksen kytkemiseksi sosiaalialan perustutkinnoksi. Sitä kokeiltiin koulun sisällä 1991–93. Tästä laaja-alaistamishankkeesta oppilaitoksessa saatiin kokemus, joka oli pohjatyötä tulossa olleen sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen suunnittelua ja toteuttamista varten. Kehittämistyöstä seurasi monia muutoksia käytännön toimintaan, opetuksen arkeen ja erityisesti työelämäyhteyksiin.

Lähihoitajan ammatin luomisen yhteydessä oli oivallettu ihmisestä jotakin hyvin olennaista, vaikka vaikuttimet monesti olivat taloudelliset. Ammatin perusta sitoutuu ihmisen kokonaisuuden oivaltamiseen sairauksineen ja huolenpidon tai kasvun tukemisen tarpeineen. Yhteiskunnallisen tehtävän hoitaminen edellyttää paitsi kykyä ”omistaa” tietoa myös kykyä tuot-

taa uutta tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta. Tiedon tuottaminen ja uuden oppiminen ovat perusta osaamiselle ja henkisille resursseille, joiden kautta on mahdollisuus ymmärtää elämän monimutkaisuutta ja ennakoimattomuutta (Jalava & Virtanen 1996, 147).

Koulutuksen odotetaan olevan laaja-alaista, kehittävää, avartavaa ja ammatillisia valmiuksia antavaa (Borgman & Lehtinen 1993, 89). Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutus voi (pääosin) naisten yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukifunktiona välityksellä olla merkittävä tekijä myös palvelujen laadun kehittämässä. Työelämän todellinen muutos on sisällöllistä, vaikka niukkenevia resursseja ei voi jättää huomiotta.

Uusi koulutusajattelu perustui uudelleenlaiseen käsitykseen yhteiskunnasta. Bauman kutsuu tätä yhteiskuntaa postmoderniksi ja sitä kuvaavat monenlaisuus, epäjatkuvuus, sattumanvaraisuus ja moniarvoisuus. (Bauman 1996, 192.) Se yhteiskunta, jota jälkiviisaasti alettiin kutsua moderniksi, etsi epätoivoisesti rakennetta. Ihminen yritti tehdä järjestyksestä pysyvän, pakollisen ja perustaltaan luotettavan. Kaikki spontaani ja tahaton yritettiin tuhota (Bauman 1996, 27). Modernin perustana on kehityksen myytti. Ihmiseksi tuleminen nähdään pohjimmiltaan oppimisprosessina, joka sisältää toisaalta tiedon hankintaa ja toisaalta eläimellisten taipumusten tukahduttamista tai kesyttämistä. Edistyksen idea esiintyy kahtena päähaarana: a) ajatus edistyksestä tiedon kasautumisena sekä tieteen ja teknologian edistymisen tuloksena, b) edistys yhdistetään yhteiskuntajärjestelmän täydellistymiseen (Lehtovaara 1996b, 145). Postmoderni tulkitaan tilanteeksi, jossa "suuret kertomukset" katoavat. Niillä tarkoitetaan mm. uskonnollisia, poliittisia tai tieteellisiä tulkintoja, jotka tarjoavat kognitiivis-eettisen selityksen maailmasta ja ihmisestä. Käsitteenä postmoderni on kiistanalainen. Se on sisältänyt monia ristiriitaisia asioita: jälkiteollinen yhteiskunta, palveluyhteiskunta, aineettomien tarpeiden yhteiskunta, kommunikaatioyhteiskunta jne. Sosiaalitieteiden näkökulmasta on kysymys murrosta kuvaavista ilmiöistä. (Niemi-Väkeväinen 1995, 5–6). Baumanin tulkinta postmodernista (Ahponen & Cantell 1996, 17; Bauman 1996, 193–194) merkitsee jonkinlaista modernin tulemistä tietoiseksi omasta mahdollisuudestaan. Tavoitellessaan intohimoisesti järkipäistä tietoisuutta moderni on jättänyt tiedostamatta merkittävän inhimillisen elämän ulottuvuuden. Monenlaisuuden mahdollisuus uudessa koulutuskulttuurissa merkitsee oppijalle tilaisuutta tulla itseksi ja tulla yhteiskunnan jäseneksi. Koulutukselta se vaatii kykyä hedelmälliseen yhteistyöhön oppimisen ja sivistymisen mahdollistamiseksi.

Tämä tutkimus on määrätietoinen yritys pitää esillä elinikäisen oppimisen yksilöllisten ehtojen ensisijaisuutta. Koulutuksellinen tasa-arvo on kollektiivinen päämäärä. Koulutuksesta syrjäytyminen ja syrjäytymisen uhka eletään ja koetaan yksilöllisesti. Opetuksen tulee tarjota sellaisia vahvuuksia ja mahdollisuuksia, jotka auttavat opiskelijaa motivoitumaan, sitoutumaan ja löytämään omalle elämälleen sisältöä.

Bauman (1996, 211–213) kirjoittaa postmodernin etiikkaa pohtiessaan:

“... toimijoiden tärkeimmiksi tehtäviksi käyvät itsetarkkailu, itsereflektio ja itsensä arvioiminen, jotka saattavat jopa suoraan rinnastua minän koostamiseen.”

Modernin jälkeisen yhteiskunnan mahdollisuudet avautuvat moraalista, joka nojautuu toimitaan ihmiseen. Kun moraalit on yksityistetty, ei ole olemassa ketään, joka kertoisi miten pitää tehdä. On kaksi vaihtoehtoa: välinpitämättömyys tai solidaarisuus. (Suoranta 1997, 94–95.) Koulutus yhteiskunnallisena toimintana jäsentyy näistä vaihtoehdoista. Välinpitämättömyydestä syntyy etäällä olo ja teknokraattisuus. Solidaarisuus merkitsee toisen ihmisen arvokkaana näkemistä ja siksi se synnyttää dialogin ja eettisyyden.

1.3 Elinikäinen oppiminen

Lampinen (1998, 203, 208) toteaa työelämän ja työtehtävien muuttuneen avoimemmiksi ja kompleksisemmiksi. Niiden suorittamiseen ei ole mahdollista laatia selkeitä sääntöjä. Laajassa mielessä oppinut on henkilö, jolla on oppimaan oppimisen taito. Koulutus on tällöin palvellut henkilökohtaista kasvua eikä ole niinkään pyrkinyt yksittäisiin sovelluksiin, joilla on vaarana sitoutua oman aikaansa ja tiettyihin tehtäviin.

Palvelurakenteen muutosprosessi on vahvasti vaikuttanut siihen, mitä me ajattelemme alan perusvalmiuksista. Yhä vähemmän kohdennetaan palveluja erityisille ryhmille. Sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta vaaditaan uusia työelämän taitoja: valmiuksia hankkia puuttuvia tietoja ja taitoja – kehittää omaa työtään, kehittyä omassa työssään. Näiden taitojen syntyminen edellyttää opetustoimintaa, jossa jatkuvasti panostetaan yksilöllisiin, yhteistoinnillisiin, itsenäisiin ja tutkiviin työskentelytapoihin. Ne motivoivat opiskelijoita uteliaisuuteen, oppimaan monipuolisemmin ja syvemmin. Se lisää kykyä omaehtoisesti etsiä, arvioida ja valikoida tietoa. Tiedosta pitää tulla informaation sijasta tietämystä, minun tietoa. Se on taitoa ja osaamista. Tämä prosessi edellyttää opettajalta kykyä asettua oppijan kanssa samaan maailmaan tutkimaan ja ihmettelemään.

Koulutus ei siis nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa voi rajata tehtäväänsä siten, että se valmentaa ihmistä potentiaaliksi työlliseksi tai työn puutteessa työttömäksi vaan toimivaksi, elämälleen merkitystä, sisältöä ja mieltä antavaksi yksilöksi. Elämän sisältö tai mieli saattaa osalle kansalaisista toteutua hyvin erilaisissa toiminnoissa vapaaehtoistyön tai kansalaistoiminnan parissa ja palkkatyö on elämän mittainen ratkaisu ehkä vain osalle. Ammatillisen koulutuksen merkitys vaatii tarkastelua. Oman kasvun prosessin ja sivistyneisyyden sijasta tällä hetkellä painottuvat kaikille yhteisten aineiden laaja valinnaisuus sekä haaste koulujen ja koulumuotojen välisestä yhteistyöstä. Sinänsä myönteisenä koettava valinnaisuus edellyttää tarkoin organisoitua koulutyötä. Sillä saavutetaan harvoin syvällistä ammatillista osaamista. Sen sijaan syntyy pirstaleisuutta ja irrallisuutta. Tämän ongel-

man ratkaisuun on löydetty vain vähän hyviä vaihtoehtoja. "Valinnaisuus on hyvä renki, mutta huono isäntä" (Volanen 1997, 73). Valinnaisuuden vaihtoehto ei kuitenkaan ole kaikille samanlaiset koulutusurat tai -putket. Todellinen valinnaisuus merkitsee sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus saada omalle prosessilleen tuki, joka onnistuessaan edesauttaa valintojen ja painotusten täsmentymistä. Tärkeää olisikin miettiä mahdollisuuksia toteuttaa oppimisprosessi tavalla, joka olisi lähellä oikeata elämää ja johon opiskelijan omalla kokemuksella ja merkityksenannolla tulee todellinen sisältö.

Persoonallisuuden jatkuva monipuolinen kehittäminen merkitsee Järvisen (1996, 38) mukaan lähestymistä kohti varsinaista itseä. 1980-luvun puolivälin jälkeiset tutkimukset tai pohdinnat (Tuohinen & Vuorinen 1987; Ekola et al. 1991; Fullan 1984; OPH 1994a; Honkakoski 1995; Helakorpi et al. 1996; Jalava et al. 1996; Niemi 1996; Volanen 1997; Volanen & Mäkinen 1997; Lampinen 1998; Metsämuuronen 1998; Peltari 1999) ammatillisista valmiuksista painottavat ajattelun, oppimisen, yhteistyön ja luovuuden taitoja sekä kykyä selviytyä muutoksesta. Niiden kehittyminen edellyttää mahdollisuutta tutkia omaa arvomaailmaa ja toimintaa. Tämä tutkimusprosessi on elinikäinen ja henkilökohtainen. Opiskelijan tulee saada koulutuksessa mahdollisuus aidoksi omaksi itsekseen kehittymiseen. Se tarkoittaa tässä omien valintamahdollisuuksien ja rajojen tiedostamista (Rauhala 1998, 94). Tavoitteen saavuttaminen edellyttää muutoksia oppimistoiminnassa, koulutuksen ohjauksessa ja koulutuspolitiikassa. Millään koulutuksella ei ole oikeutta irrottaa ammattiin kouluttautuvia oman työnsä ajattelusta.

Elinikäisen oppimisen tavoite väljänä kehiksenä liittyy seuraaviin koulutuspoliittisiin päämääriin:

1. Koululaitoksen tulee tarjota hyvä peruskoulutus ja riittävät yleiset tiedonhankinnan valmiudet ponnistustason takaamiseksi elinikäiselle oppimiselle.
2. Koulutusjärjestelmä ei saa synnyttää marginalisoitumista, jossa osa väestöstä jää elinikäisen oppimisen perusvalmiuksien ulkopuolelle.
3. Koulutusjärjestelmän tulee tarjota mahdollisuuksia täydentämiseen peruskoulutusvaiheen jälkeen.
4. Koulutusjärjestelmän tulee toimia yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämä toimii oppimisympäristönä ja koulu työelämän koulutustarpeisiin vastaajana.
5. Uuden oppimisesta tulee muodostua strateginen tekijä kaikkien yhteisöjen ja organisaatioiden toiminnassa. (Lampinen 1998, 150–151.)

Elinikäisen oppimisen haasteissa korostuvat koulutuspoliittiset päämäärät, joissa näkyvät sekä yksilön tarpeet että koulutuksen laaja-alainen tehtävä. Lampinen (emt., 150–151) on pohtinut työelämän ja koulutuksen integraatiota. Erityisesti elinikäisen oppimisen näkökulmasta horisontaalisen integraation tarve on suuri. Työelämän ja koulutuksen suhteiden tiivistymisen kautta voi syntyä koulutuspoliittinen kehys, joka sitoo yhteen erilaisia pyrkimyksiä.

siä. Opetussuunnitelma ei siis ole pelkästään kirja, joka kertoo mitä opetetaan, miten toimitaan, vaan kehys, joka luo puitteet hyvässä tapauksessa elinikäiseksi prosessiksi avautuvalle oppimiselle. Se on toimintaa, joka parhaimmillaan mahdollistaa persoonallisen kasvun. Samalla se avautuu tutkittavaksi hermeneuttisen fenomenologian edellyttämällä tavalla.

1.4 Lähihoitajakoulutuksen arviointi

Opetushallituksen toteuttaman monitahoarvioinnin (Vuorenmaa & Räisänen 1997) tavoitteena (emt., 89–91) oli mitata tuloksellisuutta, joka määriteltiin tehokkuutena, vaikuttavuutena ja taloudellisuutena. Arviointitietoja käytettiin lähihoitajakoulutuksen kehittämiseen, tehtävien päätösten ja voimavarojen suuntaamiseen. Aineisto kerättiin oppilaitoskyselyllä, sosiaali- ja terveysalan työelämän edustajien teemahaastattelulla ja valtakunnallisella päätöskokeella.

Raportissa (emt., 250) todetaan, että lähihoitajan osaamisvaateet törmäsivät vielä osin vanhoihin työkäytäntöihin ja periaatteisiin. Lähihoitajakoulutus on tuottanut uutta osaamista huomattavasti nopeammin, kuin mitä työkäytäntöjen uudistuminen on kyennyt tuottamaan sille tilausta. Työelämän arvioinneissa ei vielä korostunut opetussuunnitelmassa oleva tavoite, jonka mukaan lähihoitajan työssä suuntaudutaan yksittäisten tehtävien sijaan koko työprosessiin.

Arviointi yleensä on ongelmallista ja sen kulttuuri vielä kehittymätön. Pahimmillaan toteutettujen arviointien vaarana on liiallinen sitovuus ja systemaattisuus, joka kontrolloivudessaan ylittää vanhan tarkastustoiminnan. Näin ”arviointi ottaa oppilaitoksilta sen minkä desentralisointi antaa”. (Lampinen 1998, 174.) Erityisen vaikea on samanaikaisesti purkaa normiohjausta ja järjestää listattuihin päätökriteereihin perustuvaa tasoarviointia. Tämä edustaa voimakkaimmillaan modernin ja postmodernin törmäystä. Tiedossa ja näköpiirissä ovat moninaisuuden mahdollisuudet ja joustavuuden vaatimus, mutta arviointi nojaa yhdenmukaisuuteen ja ennakoitavuuteen.

Arviointi on Välijärven tulkinnan mukaan (1997, 97) arvoihin sidottua normatiivista toimintaa, jossa yksilöiden ja instituutioiden tekemisille ja niiden tuloksille määritellään tiettyjä arvoja. Sen kautta kohtaavat koulutuksen ja muun yhteiskunnan arvot ja siksi se on myös yhteiskunnallista kannanottoa. Se on ydintä informaatio-ohjauksessa, jolla yksityiskohtaista lainsäädäntöä ”pehmeämmin” keinoin suunnataan kouluinstituution toimintaa haluttuihin päämääriin (emt., 97). Arvioinnilla haluttiin osoittaa edelleenkin olemassa olevan laajan yksimielisyyden siitä, että tiettyjen taitojen osaaminen johtaa yhteiskunnan ja työelämän kannalta hyvään lähihoitajuuteen. Siihen todettiin (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 257) tarvittavan lisää ohjausta, jota perustellaan laadunvarmennuksella. Tiukentuvalla informaatio-ohjauksella ajatellaan tuettavan samanaikaisesti riittävää valtakunnallista yhdenmukaisuutta ja oppilaitoskohtaista vapautta. Välijärvi (1997, 97) miettii voivatko koulutusta koskevat

ratkaisut koskaan perustua pelkkään arviointitietoon. Koulutuksessa ja kasvatuksessa on kyse muustakin kuin rationaalisesta päättelystä.

Seuraavat (OPH 1999) opetussuunnitelman perusteet syntyvät toiselta pohjalta. Nyt palattiin luetteloihin ja standardeihin, joiden avulla arviointi voidaan toteuttaa yksinkertaisemmin (ks. Kelly 1999) sekä ohjauksen että kontrollin keinoin. Pohjalla on usko siihen, että kaikki mikä on arvokasta, voidaan mitata.

1.5 Mihin koulutus on haastettu

Sosiaali- ja terveysalan työn laadussa ja uudistumisessa erittäin merkittävä taso tulee olemaan työyhteisöjen toiminta. Erityisesti terveysalan perinteessä hierarkkiset rakenteet ovat vallitsevia ja työryhmiksi tai tiimeiksi organisoituminen on työelämän tulevaisuutta. Se ei poista yksilön vastuuta vaan päinvastoin korostaa sitä ja hyödyntää jäsentensä asiantuntijuutta (Helakorpi et al. 1996, 80). Naisia ei kuitenkaan ole rohkaistu yhteistoiminnallisuuteen, koska yksilöllisiä tarpeita on pidetty yhteisöllisiä keskeisimpinä. Yksilön ja yhteisön vastakkainasettelu on työn ja alan kehittämisen kannalta hedelmätöntä (Coats 1994, 4–5). Yhteisö on toiminnan ja vaikuttamisen areena, mutta sen ehto on itseytyminen (Värri 1997, 22–24). Sisällöllisessä uudistuksessa hyvää ja laadukasta palvelua tuottavat palveluyksiköt ja tiimit, jotka osaavat arvostaa jäsentensä monenlaisia osaamisia. Konkreettisesti se näkyy huolellisena perehdyttämisenä sekä jatkuvana keskusteluna työn laadusta ja kehittämisestä.

Koulutuksen laatu on raportissa (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 73) määritelty Helakorven mukaisesti kolmen elementin muodostamaksi kokonaisuudeksi. Elementit ovat opetuksen suunnittelun laatu, oppimisen ohjaamisen (opetuksen) laatu ja oppimisilmaston laatu. Kaikille näille elementeille on ominaista yhteisöllinen sidos. Siitä syystä myös oppijat ovat niissä toimijoita ja vaikuttajia. Oppilaitoksen työkalut saattaa mahdollistaa yhteistyön, josta syntyy osallisena olemisen kokemuksia ja vaihtoehtoisia tapoja edetä oppimisprosessissa.

Prosessin käsite viittaa ihmisen ja oppimisen jatkuvaan keskeneräisyyteen. Ihminen on epätäydellinen olento keskeneräisessä todellisuudessa ja oppiminenkin on jatkuva prosessi, elinikäistä oppimista käsitteen syvässä merkityksessä. (Lehtovaara 1996b 148.) Tämä elinikäisen oppimisen idea kuvaa paremminkin ihmisen suhdetta itseensä ja maailmaan kuin suhdetta koulutusjärjestelmään. Kun opiskelijalla on mahdollisuus kehittyä persoonana – se tarkoittaa itsetiedostukseen kykenevää ja tekemisistään täysvastuullista ihmistä (Rauhala 1992, 151), voi hänen suhteensa elämään todellistua ihmetyksenä ja erilaisten vaihtoehtojen tarkasteluna. Silloin ihminen on jatkuvasti kehkeytyvä – uudeksi tuleminen tilassa. Se edellyttää koulutuksen perusteiden selkeyttämistä ja linjan valintaa. Suunnittelun, ohjauksen ja arvioinnin pitäisi jäsentyä samasta kasvatuksen ja oppimisen filosofiasta.

1.6 Lopuksi

Harvardin yliopiston professori Vito Perrone (1999) kertoi amerikkalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneista ja tapahtuvista muutoksista ja niiden näkymisestä koulutuksessa ja sen ohjaamisessa. Tämän päivän todellisuutta ovat kontrolli- ja normiohjaus. Koulutuksen suunnittelijat uskovat maailmanlaajuiseen arviointiin, jonka toteuttamiseen he ovat laatineet standardit. Aikaisempi suunta oli hallinnon hajauttaminen, joka painotti ja lisäsi paikallista vastuuta. Heidän opetussuunnitelmassaan oli aikaisemmin muutamalla sivulla kuvattu tavoite ajattelevasta lukijasta ja kirjoittajasta. Nyt alettiin tehdä ohjekirjoja kaikille tasoille ja kaikista aineista. Lopputulos on se, että 79 % lapsista ei läpäise laadittua testiä. Perrone toivoo, että oikeus toteaisi sen olevan diskriminoiva, koska siinä ei voida huomioida opiskelijoiden kulttuurista taustaa. Sitä eivät läpäise köyhät, mustat, meksikolaiset ja monet muut kulttuuriset tai kielelliset vähemmistöt.

Raskaan systeemin tilalle pitäisi kehittää menettelyjä, joilla voidaan paremmin mitata ymmärryksen kehittymistä ja analysoida ajattelua yksittäisen tiedon sijaan. Maailma on nyt kuitenkin testiorientoitunut ja raskasta patteristoa käytetään, vaikka se ei mittaa sitä mitä pitäisi. Perrone ja monet vanhemmat, jotka ovat kauhistuneet koulunkäynnin keskeyttämisistä toivovat, että järjestelmä romahtaa lähivuosina.

Opetussuunnitelma-ajattelun ja koulujen toiminnan väliseen yhteyteen Vito Perrone antoi mielenkiintoisen perspektiivin. Se on aaltomaisesti toteutuvaa liikettä siinä, mikä nähdään koulun perustehtäväksi ja miten oppimistuloksia arvioidaan. Ihmisen oma ajattelu ja kulttuurinen tausta häviävät aina pelin silloin, kun hurmaannutaan tiedon määrästä, tekniikan mahdollisuuksista, kun uskotaan vahvasti tehokkuuteen ja ikuiseen taloudelliseen kasvuun. Tai silloin, kun yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta tai epäkohtia selitetään ja korjataan yksilötasolla.

Syksyllä 1995 toteutettu päättökoe lähihoitajaopiskelijoille lähenei hylkäysprosentissaan Perronen esittämiä lukuja. Jostain syystä hämmennystä ja kysymyksiä ei herätä kokeen kohdallisuus ja oikeutus vaan lähihoitajaopiskelijoiden osaaminen, joka ei ole yksinomaan teknisellä mittaamisella ulos otettavissa. Se on hiljaista tietoa, jotain syvempää, laadukkaampaa ja yksilöllisempää. Polanyi (1974, 87) loi filosofiassaan käsitteen tacit knowledge, Hän sanoi, että juuri hiljaisen tiedon kautta ihminen tietää milloin eksplisiittinen tieto on totta.

“Hiljainen tieto on ihmisessä läsnä kokonaisvaltaisesti: Se on käsien taitoa, ihon tietoa ja aivojen syvien kerrosten tietoa ... Tulevaisuuden pedagogiikan suurimmat haasteet piilevätkin siinä, miten hiljainen tieto ja koodattu tieto voidaan yhdistää hedelmällisellä tavalla.” (Koivunen 1997, 98.)

2 EKSISTENTIAALINEN FENOMENOLOGIA JA HERMENEUTTINEN TIETEENFILOSOFIA OPPIMISPROSESSIN TUTKIMUKSESSA

“Jokainen uusi askel ymmärtämisen tiellä edellyttää paluuta aiempiin jalanjälkiin. Se minkä jo luulimme kokonaan ymmärtävämme, synnyttääkin uusia kysymysmerkkejä, joita emme aiemmin huomanneet. Prosessille ei loppua näy, mutta matkan varrella voi oppia paljon.” (Bauman 1997, 28.)

2.1 Johdanto

Oppimisen ja koulutuksen maailma on kiehtova ja vaatii jatkuvaa vireilläoloa ammattilaiselta. Ei ole olemassa sen enempää yksiselitteisiä keinoja hyvään oppimiseen kuin oppimistulosten täsmälliseen mittaamiseenkaan. Vain hyvin erityisissä tilanteissa ja rajatuissa sisällöissä tai kokonaisuuksissa voidaan varmistaa se, että oppimista ylipäätään on tapahtunut tiettyjen toimien seurauksena ja että se on samankaltaista eri oppijoiden kesken. Koska ihminen ei ole mekaanisesti toimiva, on koulutuksessa mahdollistettava hyvin monenlainen ja -tasoinen prosessi, joka kietoutuu oppijan omaan maailmaan ja saa siellä yksilölliset sisällönsä hänen historiastaan ja kokemuksistaan riippuen.

Tutkittaessa oppimista holistisen ihmiskäsityksen pohjalta irrottaudutaan ajatuksesta, jossa jotain merkityksellistä voisi tapahtua ihmistä ulkoapäin ohjaten, omia valintaprosesseja väheksyen ja tajunnan yksinomaiseen voimaan luottaen. Rauhala (1992, 45) käyttää holistisesta ihmiskäsityksestään (ks. kohta 2.3.2) nimitystä situationaalinen säätöpiiri helpottaakseen ihmisen kokonaisuuden käsittämistä. Se viittaa dynamiseen ja itseään säätelävään järjestelmään, jossa eri osatekijät määrittävät sitä, miten toiset ovat olemassa. Ihmiskäsityksenä se ilmentää ihmisen olemuspuolten (tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus) keskinäistä resonointia. Se velvoittaa täsmentämään kysymistä ja tutkimista siten, että päästäisiin paremmin ymmärtämään ihmistä hänen reaalisessa ja ainutkertaisessa elämäntilanteessaan. Kaikki kysyminen, joka palvelee tämän tavoitteen saavuttamista, on perusteltua. Olennaisempaa kuin ennustaminen ja sille perustuva totaalinen ohjailu on löytää ihmiselle mahdollisuuksia kehittyä omana situationaalisena säätöpiirinsä korkeatasoisemmaksi ihmiseksi niissä ratkaisuissa, joita hän välittömästi joutuu itseohjauksellisuudessaan tekemään. (Rauhala 1993b, 80–81.)

Tämä tutkimus kohdentaa katseen koulutusprosessiin osallistuvien ihmisten, opiskelijoiden, opettajien ja työelämäohjaajien kokemukseen ja merkityksenantoon koulutuksen monivireisessä maailmassa olemisesta. Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen ajattelun tavoitteena on luoda sellainen filosofinen perusta inhimilliselle auttamistoiminnalle (jo-

hon kasvattaminen ja opettaminen käsitykseni mukaan voidaan lukea), että sitä voidaan hyödyntää myös reaalityodellisuudessa, lihaa ja verta olevien ihmisten auttamisessa (Lehtovaara 1994a, 10). Eksistentiaalinen fenomenologia näkee ihmisen suhteen maailmaan käyttäytymisen, toiminnan ja merkityssuhteen ongelmana. Merkityksen paradigma on tutkimusparadigma, joka tarkastelee ilmiöiden ymmärtämistä. Hermeneuttinen ihmisen ymmärtäminen on itsessään eettisyyttä rakentavaa. Se on "ihanteellisen puhetilanteen" edellytys ja välttämätön ehto tieteelliselle ajattelulle, joka pyrkii toisen ihmisen huomioon ottamiseen ja ymmärtämiseen. (Emt., 11–13.)

Moniulotteisen ja -tasoisen ilmiön luonteva ja kohdallinen tutkimus oli haastavaa. Elämissä maailma ei ole hetkeäkään sama. Se on avoimena järjestelmänä itseohjautuva, vapaa, sattumanvarainen ja elävä. (Varto 2000, 60–61.) Vaarana oli pilkkoa tutkittavaa kohdetta osakokonaisuuksiin, joiden kyky kuvata ilmiötä ja lisätä tietämystä siitä osoittautuisi ehkä vaillinaiseksi tai pakotetuksi. Merkitykset ja oppimisprosessi eivät voi tulla tutkittaviksi määrällistettyinä faktoina tai kysymyspatteristoina. Syntyviä merkityksiä ei voida kuvata tai mitata sillä, miten moni tutkimukseen osallistunut on tiettyä mieltä tai millaisia yleistyksiä tutkimustuloksista voidaan tehdä. Silloin on kysymys ihmisten käsittelystä ryhmänä, kausaalisuhteiden etsinnästä ja yksittäisen kokemuksen tai merkityksen ohittamisesta ja unohtamisesta yksittäisenä mielipiteenä.

Oppimisen maailmassa, joka ei ole irrallaan maailmasta yleensä, tapahtuu jatkuvasti muutosta kaikissa prosessiin osallistujissa ja ulottuvuuksissa. Muutos on suurelta osin ennakkoimatonta. Pyrkimys "ylenmääräiseen objektiivisuuden" korostamiseen on estänyt näkemästä opetus suunnitelman perusolemuksesta päämääriin ja toimintaan liittyvänä asiakirjana (Suortti 1981, 2). Oppiminen, opettaminen ja opetuksen suunnittelu ovat inhimillistä toimintaa. Ne kuvastavat aikaa, yhteiskunnallista tilannetta, käsitystä ihmisestä, yhteiskunnasta ja oppimisesta. Käytännön toteutus muotoutuu lukuisista valinnoista, jotka kertovat kunkin vaiheen poliittisesta tahdosta ja viime kädessä opettajan toteuttamista painotuksista.

Tutkimuksellisenä haasteena on koulutuksen intentionaalisuuden ja oppijan oman prosessin tarkastelu. Opiskelija on valinnut sosiaali- ja terveysalan, joka toimii oppimisprosessissa ymmärtämisyhteytenä. Omalla merkityksenannollaan ja valinnoillaan opiskelija tekee ammatillistumisprosessista omansa. Opiskelijalla jo valmiina olevat merkitykset toimivat ymmärtämisyhteytenä. Maailmankuvan kulloinkin olemassa oleva vanha merkityssisältö, joka ottaa vastaan ja tulkitsee uudet sisällöt, personoituu elämän kuluessa yhä enemmän (Lehtovaara 1996a, 103). Ammatin osaaminen merkitsee silloin tietoisuutta itsestä ja omista arvostuksista, valinnoista sekä mahdollisuuksista. Yksittäisten tietojen hallinta tai tiettyjen tehtävien osaaminen rakentuu sen varaan. Aito itseys merkitsee kykyä kantaa vastuuta sekä omasta toiminnastaan että jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestään. Yhteisöllisyys on sen seuraus (Rauhala 1998, 93).

Oppimisprosessin elementtien tarkastelu antaa tutkimusraportin lukijoille tilaisuuden luoda omaa suhdettaan tekijöihin, joita löytyy koulutuksen kehittämisen pohjalta. Näitä tekijöitä nimitin kehittämäni silmämallin (kuvio 2) kiinnelkohdiksi. Malli kuvaa oppimistapahtumassa läsnä olevia tasoja ja ulottuvuuksia. Ne tarjoavat tarkasteluun erilaisia perspektiivejä. Silmämalli ei kuvaa systeemisesti toisiinsa vaikuttavia oppimiseen liittyviä elementtejä. Tekijöiden välinen resonanssi kuvaa ammattiin oppijan tilanteen rakennetekijöitä, joiden keskinäisellä vaikuttamisella on monia ulottuvuuksia. Näiden ulottuvuuksien "paljastuminen" antaa sisältöä oppimistapahtuman kokonaisvaltaisuuden ja situationaalisuuden tarkastelulle. Mallin kiinnelkohdat ovat työelämän ja yhteiskunnan muutos ja vaikutukset koulutukseen, oppilaitoskulttuuri, opettajuus, ryhmäprosessi sekä opiskelijan oman kasvun prosessi.

Oppilaitoksen toiminnan ja kulttuurin kehittämiseen tähtäävät hankkeet ovat ainutkertaisia ja kuvastavat oppilaitoksen kehitysvaihetta. Oppijan prosessit ovat yksilöllisiä, koska tulokset todellisuudesta jäsentyvät kullekin ihmiselle hänen omasta maailmastaan käsin. Merkitykset ja niiden muodostamat kokonaisuudet tai merkitysverkostot ovat yksilöllisiä ammatillisen koulutuksen selkeästä intentionaalisuudesta riippumatta. Yleistysten tekeminen on mahdotonta. Se on ehkä myös vähemmän merkityksellistä tutkittaessa oppimisen prosessia ja siihen liittyviä rakennetekijöitä.

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ja työn tulevaisuuden tutkiminen nivoutuu alan opettajan työhön, ammattilaisten koulutautumisprosessiin, yhteiskunnalliseen kehitykseen, taloudellisen kriisin vaikutuksiin hyvinvointipalveluihin, ihmisten palvelujen tarpeeseen ja kokemukseen palvelujen merkityksestä. Tutkittavana on ongelma, ihmiset, aika, paikka, tilanne sekä todellisuus, joka määrittää mitä ja miten.

Tutkimusprosessissa oli kysymys kasvamisestani ja kehittymisestäni opetusalan ammatillisena. Minun tuli päästä yhä syvemmälle oman ajatteluni ja toimintani ymmärtämisessä voidakseni olla tukena, avustajana, opastajana ja kanssaoppijana. Työni lähtökohtien ja ennako-oletusten erittely on minulle mahdollisuus tarkastella omaa olemistani oppijan tilanteen komponenttina.

2.2 Koulutus tutkimuksen kohteena

2.2.1 Lähestymistavan valinta

Sosiaali- ja terveysalan koulutusta on varsin vähän tutkittu muutoin kuin hallinnollisesta näkökulmasta. Honkakoski (1995) on tutkinut sosiaalialan toiminnan todellisuuden ja ammatitaidon suhdetta. Itkonen on tutkinut opettajuutta. Hänen filosofinen vuoropuhelunsa elä-

mismaailmasta oppimisen perustana (Itkonen 1996, 81–87) tapahtuu lähihoitajan maastossa. Sosiaalialan työntekijöiden ammatillisia tulkintoja on selvitetty keskiasteen koulunuudistuksen kodinhoitajakoulutukseen liittyen (Borgman 1998). Sotekeko-projektin yhteydessä toteutettiin ennakoitihanke (Metsämuuronen 1998), jossa etsittiin sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeita. Sotekeko-projektin loppuraportti (Pelttari 1999) käsittelee työelämän ja koulutuksen kehittämistä sosiaali- ja terveysalalla. Huhtalan (2000) väitöskirja Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka valottaa matematiikan oppimiseen liittyviä käsityksiä ja merkityksiä mielenkiintoisella tavalla.

Tässä tutkimuksessa on tärkeätä saada näkemystä ilmiöstä oppiminen. Se liitetään kiinteästi kasvatukseen, joka toimii kasvun mahdollistajana tai kasvuun saattamisena. Merkitysten muotoutumisen perustana on tietynlainen näkemys minästä: ajatus situationaalisesta itsestä, joka taukoamatta kerää itseensä sisältöjä ja elämyksiä (Itkonen 1996, 91). Tämän prosessin tuloksena syntyy horisontti. Se merkitsee viitteellistä kontekstia, jossa jokaisella on erilainen positio tai perspektiivi. Oppimista ja kasvua tai identiteetin luomista tarkastelee oppija omasta positioistaan. Opettajuus tulee tarkasteltavaksi opettajan omaan kasvatukselliseen toimintaan liittyvänä ajattelun kehkeytymisenä. Ryhmän prosessille antavat merkityksen kaikki prosessiin osallistuneet. Se liitetään kasvatukselliseen kokonaisuuteen. Koulutuksen ja työelämän yhteys käsitellään toimintaan osallistuneiden ammattilaisten, asiakkaiden ja opiskelijoiden näkökulmista. Tämä osuus sisältää yhteiskunnallisuutta toisaalta palvelujärjestelmän ja toisaalta lähihoitajan ammatillisen osaamisen haasteina.

2.2.2 Toimintatutkimus ei anna riittävää syvyyttä oppimisen situationaalisuuden ymmärtämiseen

Toimintatutkimus on viime vuosina ollut hyvin tuottoisaksi todettu menetelmä lähestyä kompleksisia tutkimuskohteita, kuten koulutusta tai pedagogista toimintaa. Toimintatutkimuksessa pyritään tarkastelemaan sekä ajattelun ja toiminnan että yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta. Käsitteen otti käyttöön 1940-luvulla psykologi Kurt Lewin, mutta sen juuria voidaan löytää myös John Deweyn pragmaattisesta kasvatuserityksestä (Aaltola & Syrjälä 1999, 13; Suojanen 1992, 9).

Toimintatutkimus kuuluu tapaustutkimuksiin ja sillä tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista. Tavoitteena on parantaa sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytänteitä, niihin liittyvää ymmärrystä sekä olosuhteita, joissa toimitaan. Keskeinen metodi on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 30.) Sen olennainen osa on yhteisön jäsenenä oman toiminnan reflektointi. Tältä pohjalta ihminen Deweyn mukaan uudelleenmuotoilee aikaisempia kokemuksiaan ja käsityksiään. (Aaltola & Syrjälä 1999, 14; Dewey 1999, 34–35.)

Toimintatutkimuksen tavassa lähestyä asioita näyttäytyy koulutuksen tehtävä myös yhteiskunnallisesta viitekehyksestä ja todellisuuden tarkastelu systeemisellä. Toimintatutkimus voidaan käsittää monella tavalla. Se on eräällä tavalla yhteisön oppimisprosessi, joka tarjoaa mahdollisuuksia arkisen toiminnan uudelleenymmärrykselle. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.) Opettajan yhteiskunnallisen tietoisuuden herääminen ja oman toiminnan perusteiden näkyväksi tekeminen on keskeistä. Se viittaa emansipaatio-ajatteluun. Sen taustalla on valistuksen tarina, jossa uskotaan ihmiskunnan vapautuvan tiedon ja tieteen avulla. Vaarana on kuitenkin, että kokemukset nähdään ajattomina, valmiina. Sen sijaan voisimme nähdä ne historiaansa sitoutuneina dynaamisina ja uutta tarkistusta vaativina ilmiöinä. (Lehtovaara 1996b, 147.)

Toimintatutkimuksen tuloksellisuus ja vaikutukset oppilaitosten ja koulutuksen kehittämisessä ovat kiistattomia. Sen keinoin koulujen arjen toimintaa on pystytty kehittämään ja lisäämään opettajan tietoisuutta itsestään, oman opetustyönsä perusteista sekä kulttuurisista ja yhteiskunnallisista sidoksista. Toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta on vaikea löytää tämän tutkimuksen edellyttämää vapautta prosessien etenemiselle, mahdollisuutta merkityksenannolle, käsitystä oppimisen yksilöllisistä ulottuvuuksista, haastetta opettajuudelle ja kasvattajuudelle sekä prosessin tukemiselle.

2.2.3 Hermeneuttinen tutkimus on ymmärtämisyhteyksien ja eettisten kysymysten tarkastelua

Koulutuspolitiikka, opetussuunnitelmallinen ohjausjärjestelmä, opetussuunnitelma-ajattelu ja koulun toiminta itsessään vaativat kriittistä arviointia. Kompleksista kokonaisuutta monine sidoksineen on tarkasteltava holistisesti. Pedagogisen todellisuuden merkityssuhteet ovat aina historiallisesti määräytyviä ja riippuvat yhteiskunnallis-historiallisesta kontekstista. Tästä syystä kasvatustodellisuus on hermeneuttisesti lähestyttävä todellisuus: aina tulkittava ja uudelleen tulkittava monimutkainen merkityssuhteiden muodostama kokonaisuus. (Siljan-der 1988, 357–358.)

Tässä tutkimuksessa on kysymys opettajana olemisesta, itsensä peliin laittamisesta: mitä opettajana oleminen merkitsee minulle, millainen on käsitykseni ihmisestä, miten ymmärrän oppimisen ja miten tuen tai ohjaan oppijaa? Viime kädessä on kysymys siitä millainen Toinen ihminen, opiskelija minulle on. Olenko kykenevä aitoon dialogiin? Persoonan tutkimuksessa on toiseuden ongelma (Rauhala 1998, 116–117), joka johtaa siihen, että tutkimus on tutkimusvaikuttamista eikä teorian tavoittelua. "Toinen toisena ei tule meiksi, vaan vetäytyy mysteeriinsä".

Eksistentiaalisen fenomenologian käsitys ihmisestä jatkuvasti joksikin tulemisen kehityskulussa olevana antaa perustan tutkia yksilöä ja individuaatioprosessia. Se kuvastaa henkisessä kehityksessä pitkälle edenneiden täysvastuullisten persoonien kasvupäämääriä.

(Rauhala 1992, 133–135.) Hermeneuttinen ja fenomenologinen viitekehys antaa mahdollisuudet moninaisen ilmiön heuristiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Menetelmän määrittäminen tutkittavasta kohteesta vaatii monenlaisten laadullisten tiedonkeruumenetelmien käyttöä. Valinnan ratkaisee tutkittavan ilmiön luonne.

Koulutus on yhteiskunnallista ja intentionaalista toimintaa. Se heijastaa kulttuuria, aikaa, poliittisia päämääriä ja yhteiskunnallista työnjakoa. Todellisuuden yllätyksellisyys ja tempoilevuus vaatii laadullisia menetelmiä. Ihmiset ovat tuntevia olentoja, jotka elävät laadullisessa maailmassa (Eisner 1993, 6). Ihminen on Rauhalan pohdinnassa (1998, 13, 90) kulttuurissa ikään kuin käänköpiste, keskiö, joka toimii pitkälle kulttuurin ehdoilla, mutta myös koko ajan luo ja muuntaa sitä. Tämä edellyttää persoonan tutkimusta yksilöllisellä tavalla. Sen järkevyyden kriteeriksi muodostuu tällöin adekvaattisuus. Tiede voidaan persoonan kohdalla määritellä väljästi toiminnaksi, jossa tavoitellaan ilmiöiden ymmärtämistä ja etsitään keinoja vaikuttaa niiden kulkuun. Rauhala (1992, 64; 1993b, 81; 1998, 101) on kehittänyt persoonan kokonaisuuden käsittämistä palvelevaa hermeneuttista tutkimus- ja ajattelumallia. Filosofinen hermeneutiikka osoittaa, miten olemuspuolien – tajunnallisuus, kehollisuus, situationaalisuus, jotka läpäisevät koko ajan toisensa ja modifioivat samalla toistensa olemassaolon ehtoja – spesifi ja toisaalta kokonaisuutta valottava tutkimus kieltoutuvat koko ajan yhteen. Tarkastelussa sovelletaan hermeneuttisen analyysin periaatteita ja puhutaan tulkkiutumuksesta sekä tulkinnoista. Ihminen ei ole pelkkä tietokyky vaan on suhteessa todellisuuteen monella muulla tavalla. Hän muodostaa maailman kanssa vastavuoroisten suhteiden verkoston. Myös tietäminen on niihin piilottunutta: “Maailma tulee ihmisessä ilmi”. (Rauhala 1998, 29, 88.) Ihminen ymmärtää monella eri tasolla ja aina suhteessa siihen tapaan, jolla hän on olemassa (Varto 1995, 79).

Asia voidaan Rauhalan (1998, 37) mukaan ilmaista myös siten, että maailmankuva tarvitsee uudistuakseen ja täydentyäkseen lisää merkityksiä. Tiedostaminen on sitä, että maailmankuvassa avautuu paikka uudelle merkitykselle, joka paikalleen merkitysverkostoihin lokahtaessaan koetaan usein ns. ‘ahaa-elämyksenä’. Tiedostaminen on olennaista siksi, että tiedostamaton kokemus voi poissaolollaan sävyttää tietoista maailmankuvaa.

Oppimisen ja koulun toiminnan tutkimus kulloisessakin ajassa ja siinä maailmassa, jossa koulutus toteutuu, vaatii tutkimusmenetelmiltä moniulotteisuutta. Metodeita ei fenomenologisen filosofian mukaan pidetä modernin tapaan objektiivisina välineinä, koska ne ratkaisevat edeltä käsin objektien näkemisen tavan. Elävän todellisuuden ja elämän tutkimus ei voi ennalta määrittää tutkittavien asioiden olemassaolon tapaa. Tarvitaan ontologis-filosofista analyysiä. Tutkija voi analyysinsä perustella valita adekvaatit, kohdalliset menetelmät. Fenomenologinen filosofia pyrkii ylittämään erityistieteen rajoittuneet näkökulmat ja saamaan esille sellaista, mikä empiiriseltä tutkimukselta jää piiloon. Ontologiakin on vain eräs diskurssi, pohjapiirros, jonka perusteella voidaan esittää tietyntyyppisiä tarinoita. (Lehtovaara 1996b, 150.)

Tämän tutkimuksen pohjapiirrokseen sisältyvät monentasoiset asiat, jotka ovat olemassa oppimisen todellisuudessa. Kasvatuksessa on kysymys kulttuuriin kasvamisesta ja sen omaksumisesta. Tämä tapahtuu tajunnallisina prosesseina, kokemisena. Jokainen kasvatusinstituutio edustaa ja toteuttaa tiettyjä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia päämääriä, johon se myös pyrkii sosiaalistamaan tietoisesti tai tiedostamattaan. Broadyn (1986, 14–15) piilo-opetussuunnitelmaa koskevan tutkimuksen ja pohdiskelun perusteella opettajakunta tavallisesti ei ole kovin tietoinen koulutuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä. Kouluttaminen tai sosiaalistaminen olemassa olevaan yhteiskuntajärjestelmään ei yleensä tapahdu tietoisesti, indoktrinoimalla. Se tapahtuu sekä opettajan että oppilaan ”tietämättä”. Koulun arkipäivään liittyy sellaisia tekijöitä, joita ei koskaan ole kriittisesti tarkasteltu. Opettaja opettaessaan siirtää joitakin asioita olematta niistä edes itse tietoinen. Hän ei kykene paljastamaan itselleen tai oppijoilleen tekijöitä, joita heidän todellisuuteensa kietoutuu.

Fenomenologisen tutkimus edellyttää, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään vapaina ennakkokäsityksistä. ”Asioiden itsensä” saavuttaminen edellyttää tutkijalta katseen ja ymmärryksen suuntaamista myös itseensä. Husserl (Lehtovaara 1996b, 137) on kiinnittänyt huomiota siihen, että oppineen maailman ja arkielämän välillä on kuilu, jonka silloittaminen on fenomenologisen filosofian tehtävä. Fenomenologinen filosofia ja oppimisen situationaalisuuden ymmärtäminen vaatii etsimään tai paljastamaan tekijöitä, löytämään ymmärtämisyhteyksiä, jotka todellisuudessamme vaikuttavat. Opettajan on tultava tietoiseksi itsestään ja nähtävä merkitysten muotoutumisen yksilöhistoriallisuus. Samalla se merkitsee veloitetta nähdä oman tutkimustoiminnan ja tutkimuksellisten asetelmien valinnan vaikutus tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan oma esiyymmärtäneisyys on tehtävä näkyväksi. Tutkimuksen lähtökohtia ja tarkoitusta on reflektoitava ja tultava tietoiseksi siitä, että todellisuuteen ei ole mitään suoraa yhteyttä. Myös tutkijan näkemykset todellisuudesta heijastavat hänen omaa kulttuuritaustaansa ja maailmankatsomustaan. Ne ”värittävät” hänen havaintojaan ja päätelmiään (Lehtovaara 1996a, 54, 84; Varto 1993, 87; Rauhala 1993a, 9.)

Tutkimuksen sisältämä tutkimuksellinen toiminta paljastaa ilmiön eri puolia. Samalla se vaikuttaa tähän todellisuuteen. Jokaisessa tietoisuuden aktissa suuntaudumme kohti objektia, intentioimme siihen (Itkonen 1993, 45). Tämän intentionaalisen toiminnan tuloksena syntyy muutoksia tutkittavassa todellisuudessa. Syntyy tietoisuuden prosessi, joka ei koskaan ala tyhjästä. Se on jatkumo, jossa kaikki aikaisemmin kokemamme on läsnä. Itkonen (emt., 48) kuvaa prosessia seuraavasti:

”Siirtyminen tietoisesta elämän yhdestä vaiheesta toiseen ei ole koskaan luonteeltaan yhtäkkisen keskeytyksen tai muutoksen kaltainen: ikään kuin yhdellä puolella olisi äkillinen loppu, toisella puolen äkillinen alku ja näiden kahden välissä repeämä, jonka ylitse täytyisi rakentaa siltä. Vaikka tietoisesta elämän kaksi peräkkäistä vaihetta täytyisivät toisilleen mahdollisimman heterogeenisilla ja indifferenteilla sisällöillä, on ainakin toisen vaiheen alussa var-

ma tietoisuus – vaikka epämääräinen, epäselvä tai hämärä – siitä mikä on juuri äsken mennyt.”

Tutkimusprosessiin liittyen tapahtuu asioita, joiden tutkijan tietoisuuteen saattaminen edellyttää tutkimuksen tekemisen eettisten kysymysten tarkastelua. Tutkimusprosessi on sisäinen, mutta ei yksinäinen ja erillinen. Moniolotteinen ja syvässä merkityksessä yksilöllinen prosessi tuo tarkasteltavaksi toimintaa ohjaavat näkemykset. Tietoisuuteen ja tarkasteltavaksi nostetaan opetuksen filosofiset perusteet, joista opetustoiminta kehkeytyy. Opettamisessa on siis kysymys sitoutumisesta sen filosofiseen luonteeseen. Silloin lisätään ymmärrystä siitä kehyksestä, jossa opettajuus on kasvattajuutta ja on olemassa ensiksi.

“Eettisyyden syvin perusta ihmisessä on hänen tavassaan olla ‘liittyen olemassa’” (Rauhala 1998, 49).

2.3 Käsitteet vaativat täsmennystä

2.3.1 Hermeneuttisuus, horisonttien aktuaalistuminen ja merkityssuhteet tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena resonointina

Hermeneuttinen tieteenfilosofia tai hermeneutiikka on ymmärtävälle tutkimustraditiolle kehittynyt oma tieteenfilosofia. Se ei ole valmis oppirakennelma, vaan metodisten periaatteiden yhdistelmä (Lehtovaara 1994a, 138). Hermeneuttinen ajattelu perustuu Heideggerin näemykseen, jonka mukaisesti ihminen on jatkuvasti kehkeytyvä ja olemassaolo edellyttää alituisen eksistentiaalisia valikoitumia. Olemassaolo on avoin mahdollisuus. (Rauhala 1993b, 21.) Heideggerin (1993, 35) mukaan on kyseessä esiyymmärtäminen, jonka ihminen ikään kuin “ottaa huomioon” olemisehtoiensa ja tulee niiden edellyttämällä tavalla olemassa olevaksi. Toinen taso hermeneuttisessa tarkastelussa on varsinainen ymmärtäminen, joka on tajunnallisuutta. Se todellistuu oivaltuvina merkityssuhteina. (Rauhala 1993b, 20–22.)

Ilmiön käsittäminen tietynlaiseksi määräytyy meissä olevien ymmärtämisen edellytysten pohjalta. Tämä on hermeneuttisen tieteenfilosofian lähtökohta: kaikki ymmärtäminen on yhteyksissään ymmärtämistä. (Rauhala 1974, 61.) Kun ihminen syntyy yhteiskuntaan, hän tulee “merkitysten yhteisön” jäseneksi. Kasvaessaan hän väistämättä omaksuu merkityksiä, joita asioilla on. Näin hän oppii ainakin auttavasti ymmärtämään inhimillisen toiminnan yhteiskunnallisesti olemassa olevia merkityksiä. Näiden merkitysten olemassaoloa ihminen ei välttämättä tiedosta tai opi tietoisesti. Niiden paljastamisessa on kyse ihmisen toimintaa ohjaavan arkiymmärryksen avautumisesta hänelle itselleen. (Pietilä 1979, 5–6). Ymmär-

tämisen tajunnallisiin ehtoihin sisältyy rakenteita, jotka eivät ole syntyneet tietyn yksilön elinaikana. Kulttuurivaikutusten välityksellä siirtyy horisontteja tai ymmärtämysyhteyksiä myös menneiltä sukupolvilta. Ajallisuus tajunnallisessa situaatiossa merkitsee sitä, että nykyisyydessä ovat aina komponentteina myös mennyt ja tuleva (Rauhala 1974, 68–69).

Näiden rakenteiden ja ennako-odotusten paljastuminen estää totaliteetin syntymisen. Ihmisiin, opiskelijoihin ei voi asennoitua ennalta määriteltynä tapauksina. Heideggerin (1991, 68–69) käsite ‘silleen jättäminen’ Kupiaisen (1992, 50) mukaan eettinen suhde maailmaan, jossa oma kulttuurinen ja ontologinen sitoutuminen tiedostetaan ja jossa samalla odotetaan paljastumista. Jätän siis sille itselleen, olemiselleen. En ota sitä haltuuni enkä jätä sikseen ajelehtimaan, vaan olen suhteessa siihen, samassa maailmassa. Näin se paljastuu minuun vaikuttavana ja mahdollisesti minua muuttavana. Opetus-, kasvatusta- ja auttamistyössä “silleen jättäminen” merkitsee toisen ihmisen kohtaamista aidosti Toisena, ei vain jollakin tavalla ennalta määriteltynä, tiedettynä ja manipuloitavana kohteena.

Kasvatustodellisuudessa on mahdollista erottaa neljä merkityssuhteiden kokonaisuutta, jotka koskevat kasvattajaa ja kasvatettavaa, heidän yhteistään sekä yhteistä maailmaa. Kasvatus ei ole mahdollista ilman osapuolten yhteisiä merkityksiä, jotka ovat mahdollisia, jos kasvattajan ja kasvatettavan merkityshorisontit kohtaavat ja tietyiltä osin yhtyvät. Tämä merkitsee kommunikaation, tulkinnan ja ymmärtämisen välttämättömyyttä. (Värri 1997, 100–101.) On kysymys oivalluksesta, joka koskee yhteiskunnallista ja yksilöllistä elämänprosessia luonnehtivan dialektisen tiedon merkityksellisyyttä. Se esiintyy tuntemuksina, uskomuksina, toivomuksina, arvostuksina, tahtona. (Suortti 1981, 19.)

Uusi kokemus tai tieto suhteutuu ihmisessä jo olevaan tiedettyyn ja tunnettuun. Ei ole olemassa puhtaita ja täydellisiä havaintoja, vaan kaikki havaintomme ovat väistämättä perspektiivisiä ja kontekstuaalisia: olemme aina tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiimme ja maailmaan (Värri 1997, 62). Maailmassa olemisemme määrää jo todellisuuteen suuntautuvan projektin suunnan ja laadun, josta muodostuu kehä. Siinä suuntaudumme ymmärrettyyn jo ymmärrettynä. Mutta hermeneuttinen kehä spiraalin muotoisena johtaa ymmärryksen laajenemiseen, välimatka esiymmärrykseen kasvaa. (Kupiainen 1992, 43.) Tämä kuvaa oppimisen perusprosessia. Merkityssuhteiden esille saaminen yleisinä merkityksinä tai edes merkitysverkostoina, kuten Giorgin tekniikassa (Perttula 1996, 33, 34; Giorgi 1988, 11), on hankalaa. Puhtaan fenomenologian edustajana Giorgi esittää, että deskriptiivisyys sisältää merkitysten tavoittamisen sisällöstään riippumatta sellaisina kuin ne ovat. Tutkijan tehtävä ei ole pyrkiä aineistonsa ulkopuolelle tai taakse. Puhdas husserlilainen fenomenologia on kiinnostunut tajunnan struktuurista; asioista, joiden olemassaolo on edellytettävä ennen konkreettista kokemusta. Sen perusteeksi on muotoutunut “Zu den sachen selbst” (paluu asioihin itseensä), jolla viitataan fenomenologian tavoitteeseen kuvata asioita ilman teoreettisia ja metafysisiä käsitteitä. (Perttula 1995, 8–9.)

Merkityssisältöjen muotoutuminen ei ole koskaan mielivaltaista, vaan todellistuu ihmisten elämäntilanteiden pohjalta ja on tietyllä tavalla mielekästä. Sitä ei kuitenkaan ole välittömästi helppo todeta. Merkityssisältöjen suotuista kehitystä vaatii aina riittävästi aiemmin selkeytyneitä horisontteja. (Rauhala 1974, 65.) Oppimisprosessin tarkastelussa tämä merkitsee sitä, että opittavan aineksen pitäisi järjestyä niin, että nähty, koettu tai kuultu olisi käsiteltävissä niiden liittyessä oppijan kokemuserustaan.

Hyvä opettaja koettaa saada oppilaansa tilaan, jossa merkityssuhteiden sisäiset suhteet ovat mahdollisimman avoimia, ts. lisää mielekästä jäsennystä vaativia. Kun koetun maailman tila on sellainen, että merkityssuhteiden keskinäisyys "vaatii" lisää mieltä, on psykologisesti puhuen motiivi tiedostukseen olemassa ja uusia oivalluksia todennäköisesti tapahtuu entistä paremmin. Mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme ilmiöt ja asiat joksikin. Se on tavallaan merkityksen 'antaja'. (Lehtovaara 1994a, 118; Rauhala 1993a, 93). Vastaavasti lisäjäsennystä ei vaadita silloin kun vallitsee itseriittoinen tasapaino. Sen voivat aiheuttaa erilaiset puolustusmekanismit, jotka huolehtivat siitä, että ei synny uutta, joka voisi hämmentää. (Rauhala 1974, 74–75.) Opettaja ei ole lapselle tai nuorelle pelkästään malli tai tiedonvälittäjä. Hän vaikuttaa konkreettisesti tämän elämäntilanteessa, on osa hänen situaatiotaan. Hän avaa yhteyksiä tai ohjaa hakemaan lisäjäsennystä. Opettaja ei ota haltuunsa eikä manipuloi. "Jättäessään silleen" opettaja on myös itse oppija samassa maailmassa oppilaansa kanssa.

2.3.2 Holistinen ihmiskäsitys ja eksistentiaalinen fenomenologia

Eksistentiaalinen fenomenologia on Heideggerin filosofiaan (mm. Heidegger 1993, 34–38) ja Husserlin fenomenologiaan perustuva hermeneuttisen tieteenfilosofisen suuntauksen päämetodi. Sen merkitys ihmistutkimukselle perustuu siihen, että se on ennen kaikkea ihmisen filosofiaa. Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ihminen on ainutlaatuisen olemassaolon muoto, jota ei voida koskaan riittävästi tutkia positivistisen tieteenfilosofian näkökulmasta. Luonnontiede – myös ihmistä tutkiva – kuvailee, mittaa ja analysoi tulokset. Fenomenologinen filosofia pyrkii ylittämään erityistieteen rajoittuneet näkökulmat ja saamaan esille sellaista, joka jää empiiriseltä tutkimukselta piiloon (Lehtovaara 1996b, 138, 150). Erityisesti Rauhalan tulkitsema eksistentiaalinen fenomenologia pyrkii kattamaan inhimillisen merkityksen ongelman koko skaalan ja tavoittelee siten subjektiivisen maailman kuvan juuria. (Lehtovaara 1994a, 10–11.)

Puhtaan fenomenologisen analyysin kannalta opetussuunnitelmakäytännön ja koulun toiminnan yhteiskunnallisuus on ongelmallinen, sillä tunnetusti fenomenologinen analyysi on keskittynyt tiedostamisen individuaaliin problematiikkaan. Olisi kuitenkin virheellistä tulkita fenomenologiaa idealismiksi. Todellisuuden monimuotoisuuden ansiosta opetussuunnitelmakäytännön on sekä individuaali että yhteiskunnallinen. Tässä yhteiskuntakriittisen tutkimus-

otteen on ylitettävä fenomenologinen analyysi. (Suortti 1981, 7.) Eksistentiaalisen fenomenologian katse on kohti maailmaa. Situationaalisuuden (Heidegger 1993, 34) käsite sisältää elämäntilanteisuuteen liittyvät rakennetekijät ja siten myös suhteen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja toisiin ihmisiin.

Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitystä kutsutaan eksistenssiksi, jota Rauhala (1993b, 69–70) on alkanut nimittää situationaaliseksi säätöpiiriksi. Sen mukaan ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa. Ne ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. Ne resonoivat keskenään, läpäisevät toisiaan vastavuoroisesti ja muotoilevat toistensa olemassaolon ehtoja. Tajunta toteutuu mielellisissä sisällöissä. Mielet ovat merkitsevyyden peruselementtejä, se kokemussisältö, jonka avulla ilmiö ja asia ymmärretään joksikin (Rauhala 1998, 30). Tajunnallisuuden Rauhala on määritellyt henkiseksi ja psyykkiseksi. Henkinen on persoonassa kehkeytyvä säätelyjärjestelmä, jonka ilmentymää ovat intentionaalisuus, itsetiedostus, käsitteellisyys, eettisyys, vastuullisuus ym. Se voidaan ymmärtää elämän asettamista vaatimuksista käsin. Psyykinen puolestaan on tajunnan alemmaa toimintatasoa. Sillä tarkoitetaan privaattia kokemustasoa, joka eletään ja koetaan, mutta jossa ei pystytä itsetiedostukseen eikä käsitteellisyteen. (Emt., 76–77.) Rauhalan holistinen ihmiskäsitys tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että ihminen on eri olemuspuolissaan toteutumisestaan huolimatta kokonaisuus, joka laadullisesti on jotakin muuta kuin mikä voidaan tavoittaa osia yhdistelemällä (Lehtovaara 1994a, 113). Rauhalan kehittämää ihmiskäsitystä voi kutsua myös humanistiseksi ihmiskäsitykseksi. Sen mukaisesti ihminen on asetettu kohtalonomaisesti eettisten ratkaisujen alaisuuteen. (Emt., 194, 133.)

Holistinen ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen, mutta ei edellytä ihmisen tutkimista homogeenisena ongelmaseoksena. Se tarjoaa tavan tarkastella ihmistä hänen todellisuudessaan tai koulun toimintaa siinä maailmassa, josta sen lähtökohdat jäsentyvät. Ongelma on, miten saadut tutkimustulokset koordinoidaan tiedolliseksi kokonaisuudeksi. Voidaan etsiä vastausta kysymykseen: miten ihmisen reaalistuminen on käsitettävissä silloin, kun hän on olemassa oleva ja olemassa olevana asettuu tutkittavaksemme. (Rauhala 1993b, 73–75.) Samalla ratkaistaan se, miten samassa tutkimuksessa voidaan tutkia ihmisen olemassaoloa sekä yhteyttä toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Kupiainen (1994, 142) kirjoittaa, että radikaalin hermeneutiikan lähtökohtana on, että tutkija ei järjestä teorian mukaan tutkittavaa ilmiötä, joka on jo ymmärretty maailmallisuudessaan. Hän antaa sen paljastua omasta voimastaan. Toimintaa, jolla tutkija ottaa tutkittavan tarkasteltavaksi tapahtuneen ymmärtämisen jälkeen, Heidegger nimittää tematisaatioksi. (Emt. 143.) Tässä tutkimuksessa tematisaation tuloksena ovat syntyneet teesit, jotka antavat viitteitä identiteetin rakentumisen, yhteiskunnallisuuden ja kasvatuksen yhteydestä.

2.3.3 Situationaalisuus

Maailma, joka on nimi kaikille niille ilmiöille ja asiantiloille, joihin ihminen voi joutua suhteeseen, on yksittäisen ihmisen maailmasuhteen osalta määritelty situaatioksi. Ihmisten situatioissa on paljon yhteistä, kohtalonomaista ja jatkuvassa muutoksessa olevaa. Situaatio on aina ainutkertainen ja on sitä faktisuutta (ilmiöihin ja asiantiloihin välittömästi kietoutuvaa, ja niiden muodostama todellisuus), joka on valikoitunut kunkin ihmisen horisonttiin. Situationaalisuutta, joka alun perin on Heideggerin (1993, 34) käsite, voidaan kutsua elämäntilanteisuudeksi (Rauhala 1993b, 104). Merkitysten tutkiminen edellyttää situationaalista lähtökohtaa. Se mahdollistaa ihmisen olemassaolon perusmuotojen yhteenkietoutumisen analyysin. (Rauhala 1974, 130.)

Situationaalisuus määrittää olemassaoloa siten, että ihminen kehollisuudessaan ja tajunnallisuudessaan on alusta alkaen välttämättömästi suhteessa johonkin. Siitä syntyy esiymmärtäneisyys, joka rakentuu niille valikoitumisille, joihin me synnymme ja joissa elämme. Osa niistä on pysyviä, kuten ihonväri ja osaan voimme vaikuttaa, kuten ammatin tai puolison valintaan. Valikoitumisien seurauksena olemme kietoutuneita todellisuuteen oman elämäntilanteemme kautta. Sitä nimitetään situationaalisuudeksi (emt., 129–130).

Situaatio on rakenteeltaan hyvin monitasoinen ja siihen sisältyy sekä konkreettista että ideaalista todellisuutta, kuten arvot. Ihmisen elämän kuluessa situaatio muotoutuu koko ajan uudelleen. Erilaiset elämäntapahtumat vaikuttavat siihen hyvin yksilöllisesti. Se voi sisältää myös kuvitteellisuutta ja epärealistisia tekijöitä, jotka juontuvat ihmisen aikaisemmista kokemuksista. (Emt., 129–30.)

Kehon suhteuttaminen situaatioon on 'mykällä' tavalla mielekästä, mutta ei koskaan mielellistä (se liittyy tajunnallisuuteen). Esimerkiksi ihmisen tuntiessa pelkoa, hänen situatioonsa on valikoitunut jokin pelottava tekijä eli komponentti, joka merkitsee esiastetta eli esiymmärrystä hänen varsinaiselle tajunnalliselle kokemukselleen. Situationaalisuuteen liittyvä esiymmärrys pääsee vaikuttavaksi kehossa ja tajunnassa eri tavoin. Suhteet situationaaliseen esiymmärrykseen muodostuvat siten kahdenlaisiksi. Konkreettisiin asioihin ollaan pääasiassa suhteessa kehon kautta (ravinteet, saasteet, työolot, levon puute jne.). Tajunnan kautta ollaan suhteissa sellaisiin ideaalisiin asioihin, kuten arvot ja normit. Eritäin selvästi situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemassaolon muotona ilmenee hänen identiteettinsä muodostuksessa. Olemme aina jonkin yhteiskunnan jäsenyyttä, suhteessa työhömmme olemme työntekijöitä, suhteessa vanhempiimme olemme lapsia ja lapsiimme vanhemmuutta. Opettajuus situationaalisuuden muotona merkitsee sitä, että ihminen on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toisiin ihmisiin. (Rauhala 1986, 33–36.)

Tässä tutkimuksessa situationaalisuuden käsite on perustava lähtökohta, joka mahdollistaa opiskelijan oppimisen ja pedagogisen todellisuuden monitasoisuuden tutkimisen. Se

vapauttaa sitoutumasta niihin kausaalisuhteisiin, joilla oppimisen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta toisenlaisessa tutkimusperinteessä voitaisiin selvittää.

Tarkastelun kohteeksi ei siis valita opettajan erilaisia opetussisältöjä tai -metodeja, vaan hänen asettautumisensa opiskelijan ja ryhmän tilaan, hänen omalle toiminnalleen antamat merkitykset ja niiden muotoutuminen sekä hänen kykynsä oivaltaa opiskelijan oppimisen situationaalinen luonne.

2.3.4 Situationaalinen oppimiskäsitys

Situationaalisuuden käsitteen kautta on mahdollisuus tarkastella opiskelijan tajunnassa ja kehossa tapahtuvaa tulkkiutumista. Tärkeäksi muodostuu se, millaisia merkityksiä ja sisältöjä opiskelija itse antaa oppimiselleen ja kokemiselleen.

Situationaalinen oppimiskäsitys sitoutuu hermeneuttiseen tietokäsitykseen ja perustuu ajatukseen kohteen ymmärtämisestä tietynlaiseksi. Se määräytyy yksilössä olevien ymmärtämisen edellytysten ja merkityssuhteiden pohjalta. Fenomenologian mukaan merkitysten muotoutuminen ihmistajunnassa on yksilöhistoriallinen prosessi. (Lehtovaara 1996a, 86.) Ihmisen elämäntilanteiden kuluessa tila muotoutuu jatkuvasti ja yksilöllisesti hyvin vaihtelevalla tavalla. Varhaislapsuuden merkitys maailmankuvan muotoutumisessa perustuu siihen, että vanhemmat, koti, kasvatustapa ja muut lapsen elämäntilanteeseen vaikuttavat rakenteet antavat primäärisiä aiheita merkityskokemuksille (Rauhala 1998, 111). Oppijan tilan rakennetekijät ovat ne merkityssuhteet, joita hänellä on. Tilaa on monitasoinen ja monilaatuinen. Oppiminen sisältää rajattomasti mahdollisuuksia silloin, kun se käsitellään hermeneuttisena projektina. Se sisältää jokaisen oppijan ennalta määrittämättömät mahdollisuudet. Sitä voidaan nimittää oppimisvaruudeksi. (Lehtovaara 1996a, 79–81.) Ryhmä on enemmän kuin olosuhteet tai oppimisympäristö. Se sisältää (Rauhala 1974, 129–130) konkreettisten tekijöiden lisäksi arvoja, asenteita, vuorovaikutussuhteita ja ryhmäjäsennyksiä. Suhde ryhmään ja ryhmässä oleminen muotoutuvat kaiken aikaa uudelleen. Ihminen on kietoutunut tähän todellisuuteensa ja on jatkuvasti toiseksi tulemisen tilassa (Rauhala 1998, 29). Ryhmä voi myös muotoutua kokemuksesta vääriseksi.

Nuoren ihmisammattiin opiskelevan todellisuuden ja elämäntilanteisuuden vaikuttavat myös monet muut asiat. Hän suuntautuu sosiaali- ja terveysalan perustyöhön ja elää samalla omaa nuoren ihmisen elämäänsä. Se merkitsee usein itsenäistymiseen tähtäviä ratkaisuvia askeleita, oman elämän pohdintaa ja muutosta tärkeissä ihmissuhteissa. Nuorella voi olla toiveita sekä perheytymisestä että paikasta työelämässä. Oma elämäkokemus ja tapa oppia nousevat hänen oman tarkastelunsa kohteeksi. Prosessi sisältää suhdetta itseensä ja omiin kokemuksiin, suhdetta ammattiin, ryhmäjäsennyttä ja yhteiskunnallisuutta. Ne ovat hänen valitsemaansa hoito-, huolenpito- ja kasvatustyöhön kietoutuneina.

Hermeneuttinen fenomenologia on kiinnostunut ihmisen kokemuksilleen antamista merkityksistä. Muutos merkityssuhteissa on lähtökohdiltaan hyvin yksilöllinen. Se on suhteessa oppijan kehitysprosessiin ja kokemustaustaan. Ihmisen kokonaisvaltaisuuden ymmärtämisestä seuraava oppimisprosessi sisältää paljon yllättävää ja ennalta määrittelemätöntä.

“Kasvattaja ei voi edeltä käsin tietää, miten kasvatettava ymmärtää hänen välittämänsä kasvatukselliset merkitykset. Joka tapauksessa on varmaa, että omassa tulkintatilanteessaan kasvatettava ymmärtää kasvattajan kasvatustarkoituksen omalla tavallaan.” (Värrö 1997, 101.)

2.3.5 Tutkijan situaatio

Tutkimuksen intentionaalisen perustana on pyrkimys nostaa yksilöiden elämämaailma ja kokemus oppimisen ja koulutuksen perusjäsenyydeksi. Varto toteaa laadullisella tutkimuksella tulevaisuuteen suuntautuvana aina olevan tulkinnan perustana merkityksen koherenssin, joka on ymmärtämisen kokonaisuuden huomioon ottamista. Se tarkoittaa maailmaa, jossa tutkittava on sekä maailmaa, jossa tutkimusta tehdään (Varto 1993, 60).

Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämämaailmassa, on tutkija osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Emlin, 26.) Kvalitatiivinen tutkimus on eräänlaista paluuta rationaalisen tutkimuksen perinteeseen. Sivistymisen ja henkisen kasvun edistämiseen pyrkivä ihmistieteilijä ei herruus- ja hallintatieteiden tavoin pyri yleistämiseen ja lainalaisuuksien löytämiseen. (Lehtovaara 1994d, 26.)

Tällaisen tutkimuksen yksi kulmakivi on tutkijan toiminta. Onko tutkija neutraali tarkkailija vai aktiivinen osallistuja? Onko tavoitteena puhdas kuvaus vai vallitsevaan tilanteeseen vaikuttaminen? Mikä tahansa tutkijan interventio muuttaa kohdetta tavalla tai toisella. Kysymys on viime kädessä tiedonintressistä: etsitäänkö esim. kouluhallinnon tai suunnittelun tarpeisiin ilmiöiden riippuvuussuhteita koskevaa tietoa kyseessä olevien ilmiöiden hallitsemiseksi vai etsitäänkö näiden riippuvuussuhteiden taakse kätkeytyviä motiiveja. (Siljander 1992, 17–19.) Samalla kun tutkimus etenee, myös koko se yhteys, jossa tutkimus tapahtuu ja johon nähden tutkimus tapahtuu ja josta tutkimus on enemmän tai vähemmän mieltävaltainen leikkaus, muuttuu hallitsemattomalla ja ennakoimattomalla tavalla. Tämän vuoksi tutkimuksen tulosten arvioiminen tarkoittaa yleensä uudessa merkitysyhteydessä tulkitsemista ja tämä tulkinta koskettaa yhtä lailla lähtökohtia kuin tuloksiakin sekä yleisesti tutkimuksenteon ajatusta. (Varto 1995, 21.)

Tutkija tekee valintoja ja tulkintoja jo tutkimuskohdettaan määrittellessään. Se on myös seurausta siitä, että tutkija toimii aina tietyssä symbolisesti muotoutuneessa sosiaalisessa yhteydessä, jossa tieto on sekä tutkijalla että tutkittavalla. Vuorovaikutuksesta tulee hermeneuttisen analyysin perusta. (Siljander 1988, 360.) Puhtaasti yksilöllinen toiminta on abstraktio. Tutkimus voi antaa aineksia tai mahdollisuuden uusien tasojen esille tulemisel-

le. Se siis tapahtuu aina kosketuspinnassa. Ei ole olemassa ei-kenenkään maata, jonne voisi vetäytyä tutkimaan ja irrottautua elämismaailmaan liittyvistä tekijöistä. Tästä syystä on koko ajan tehtävä erittelyä siitä, miten tutkimus ja tutkija vaikuttavat tutkittavaan todellisuuteen. Tavoitteena on merkityksen käsittäminen kohdallisessa merkitysyhteydessä.

Tulkinta on vietävä mahdollisimman pitkälle siihen konkreettiseen toimintakontekstiin, joka on ollut tutkimuksen kohteena (Siljander 1988, 361). Tutkimustilanne voi olla erittäin merkittävä akti siihen osallistuvien kannalta. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa tässä ja nyt antaen samalla sille hyvin erilaisia merkityksiä. Mitään objektiivista tasoa ei ole (Varto 1993, 14).

Laadulliselle tutkimukselle Varto (1993, 58–60) esittää seuraavia vaatimuksia: Tutkijan esiymmärtäneisyys sekä siihen perustuva tematisointi pitää eritellä ja tutkimuksen lähtökohtia on tarkasteltava. Niitä koskevat oletukset ja arvaukset pitää esitellä. Varto edellyttää, että kiinnitetään vakavaa huomiota merkitysten tulkintaan ja ymmärtämiseen. Tulkintamenetelmän tulee sisältää kriteerit, joiden tarkoituksena on varmistaa, että tulkinta ja ymmärtäminen noudattavat menetelmällistä kulkua. Tematisoidusta kohteesta on mahdollista erottaa tutkimuskohdetta koskeva tutkijaa koskevasta. Tulkinnan ja ymmärtämisen tekee ongelmalliseksi se, että meillä on taipumuksena ymmärtää maailmaa itsemme kautta – sen mukaan miten itse olemme ymmärtäneet ja kokeneet asioita. Hermeneuttinen ongelma on ratkaista menetelmällisesti totalisoivasta asenteesta irtautuminen ja tutkimuskohteen tulkinnan kohdalliseksi saaminen (emt., 58). Hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkija ei kovin helposti sotkeudu kokonaan omaan subjektiivisuuteensa, koska hän voi arvioida myös omia lähtökohtiaan ja näin jatkuvasti korjata jo ymmärtämäänsä (Lehtovaara 1994d, 28).

Kaikki tiedonkeruun instrumentit ovat arvosidonnaisia. Vain ihminen on kuitenkin kyvykäs arvioimaan sitä. Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat herkempiä ja mukautuvampia silloin kun on kyse moniulotteisesta todellisuudesta, merkitysten ja vaikutusten tutkimisesta. Ne pystyvät suoremmin selkiinnyttämään tutkijan ja tutkimuskohteen interaktiota. (Lincoln & Guba 1985, 40.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kiinnostuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on (Varto 1993, 14). Opettajan on siis tutkijana oltava selvillä ja lisättävä tietoisuuttaan sitoumuksistaan, joiden varassa hän tutkimuksensa juonta kuljettaa.

Omien sitoumusteni tarkastelu on tapahtunut toistuvana palaamisena tutkimiini asioihin. Menetelmien valinnassa ja toteuttamisessa on yhä uudelleen ollut mahdollista katsoa taakse, täsmentää ja korjata tehtyjä tulkintoja ja merkityksenantoja. Tutkijana, opettajana ja prosessin tukijana olen kaikissa tapauksissa osallisena näissä tapahtumissa ja sidoksissa yhteiskunnallisuuteeni ja merkityksenantooni.

“Elämä prosessina muodostaa hänelle päämäärän sinänsä; tieteellisellä toiminnalla on tässä kaikessa osamomentin luonne. Olemisen ja tekemisen

merkitys korostuu aivan oleellisella tavalla opetussuunnitelmaa koskevassa perusanalyysissä.” (Suortti 1981, 3.)

Eteneminen ja aineiston valinta on tulosta prosessista, jossa kohdallisen tietämyksen ja näkökulman esille saaminen on vaatinut minulta tutkijana, opettajana ja opettajatiimin jäsenenä jatkuvaa kysymistä. Tämän kysymisen kohteena on oma merkityksenantoprosessini ja oma suhteeni ammattiin oppimisen, lähihoitajuuden sekä ”lähihoitajan maaston” tutkimiseen. Tutkimuksen polut ovat tulosta tästä kysymisestä. Poluilla kuljettava matka ja sen varrella näkyvät maisemat ovat saaneet muotonsa ja värinsä minun kauttani. Täsmennykset olen kysynyt uudelleen ja uudelleen tutkimusprosessissa mukana olleilta kanssakuljoiltani.

Voidakseen ymmärtää koulutuksen ja oppimistoiminnan situationaalisuuden tutkijan on tarkasteltava niitä tehtäviä, joita yhteiskunnallisesti koulutukselle ja oppimiselle on asetettu. Parhaimmillaan voitaisiin puhua vuoropuhelusta, jossa koulutusta koskevassa päätöksenteossa kriteereinä ovat ihmis-, yhteiskunta, oppimis- ja tietokäsitykseen perustuva tietämys. Opettaja on tässä vuoropuhelussa osapuolena. Näin tapahtuu myös hänen tehdesään tulkintoja, jotka ovat hänen pedagogisen toimintansa ja sisältövalintojensa pohjana. Opetussuunnitelmakysymyksissä ollaan erityisen lähellä eettisiä ja poliittisia valintoja, kuten mikä tieto on legitiimiä ja arvokasta, kenen tieto pitäisi opetussuunnitelmaan sisällyttää ja millaista sosiaalistumista sen tulisi tukea (Välijärvi 1993, 12).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusparadigma korostaa kirjoittajan ääntä samalla kun sen tavoitteena on mahdollisimman tarkasti kuvata tai paljastaa tutkittavien ilmiöiden ja merkitysten maailmaa. Aikaisemmasta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta kirjoittajan persoonallinen ääni oli tavallisesti pyyhitty pois, koska sitä pidettiin epäterveenä subjektisuuden merkinä. Uudemmat tutkimusmenetelmät pitävät toivottavana, että tutkijan ääni ja läsnäolo tulevat esille ja hänet on mahdollista tunnistaa. Tutkijan on oltava tietoinen viitekehiksestään, kokemuksistaan, merkitysmaailmastaan, koska hänen on pystyttävä erottamaan tutkimuskohde ja oma tematisointitapansa toisistaan. (Eisner 1992, 465–466.)

2.4 Tutkimusongelma ja tutkimuksen avainkohdat

Tutkimusongelmani koskee nuoren ihmisen ammattiin oppimisen prosessia. Tutkimus kohdentaa katseen kasvatustoimintaan: pelitilan luomiseen tai kohtaamiseen rajalla. Tästä syystä tutkimuksen ymmärtämisen yhteyksinä on ammattiin oppimisen monimuotoinen maailma.

Laadullinen tutkimus sisältää monenlaista empiiristä materiaalia: tapaustutkimuksia, henkilökohtaisia kokemuksia, elämäntarinoita omasta kehityksestä, haastatteluja sekä havainnoivia, historiallisia, vuorovaikutuksellisia ja kuvailevia tekstejä. Ne kuvaavat arki-

elämää ja ongelmallisia hetkiä ja merkityksiä ihmisen elämässä (Denzin & Lincoln 1994, 2). Tässä tutkimuksessa tarvitaan kaikkea edellä mainittua kuvaamaan sekä työelämän, koulutuksen että elämän ristiriitaisuutta ja jännitteisyyttä. Kysymys on siitä, onko ammatillinen koulutus vastaus yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vai voiko sen päämäärä olla sivistyneisyys, joka on moniulotteisten henkisten kehittymismahdollisuuksien realisoituma (Rauhala 1998, 180) ja syvällisen ammatillisen osaamisen perusta. Keskeistä on se, minkälaiseen näkymään yhteiskunnan, työelämän ja palveluiden muutoksesta sekä ihmisen asemasta siinä tulevaisuuden koulutukselliset vaatimukset perustuvat. Tämä kysymyksenasettelu nostaa esille jännitteitä, jotka olen koonnut sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintokoulutuksen kehittämiseen liittyvistä tutkimuksista (Tolppi 1995; Honkakoski 1995; Vuorenmaa 1995; Vuorenmaa & Räisänen 1997). Ne ovat:

MODERNI YHTEISKUNTA	><	POSTMODERNI YHTEISKUNTA
SOSIAALI >< TERVEYS	><	SOSIAALI & TERVEYS
ERITYISOSAAMINEN	><	YLEISOOSAAMINEN
VANHOJEN KOOSTE	><	UUSI AMMATTI
KOKENEET TYÖNTEKIJÄT	><	NUORET AMMATTILAISET
IKÄRAJOJEN LIIKUTTELU (MOLEMPIIN SUUNTIIN)	><	NUORISOKOULUTUS
TEHTÄVÄPÄTEVYYS	><	LAAJA-ALAISUUS: SIVISTYNEISYYS, VALMIUS OPPIA JA KEHITYÄ
SEKTOROITUNUT TYÖKENTTÄ	><	UUDISTUVA TYÖELÄMÄ
RAJATTUUN AMMATTIIN OPPIMINEN	><	ELINIKÄINEN OPPIMINEN

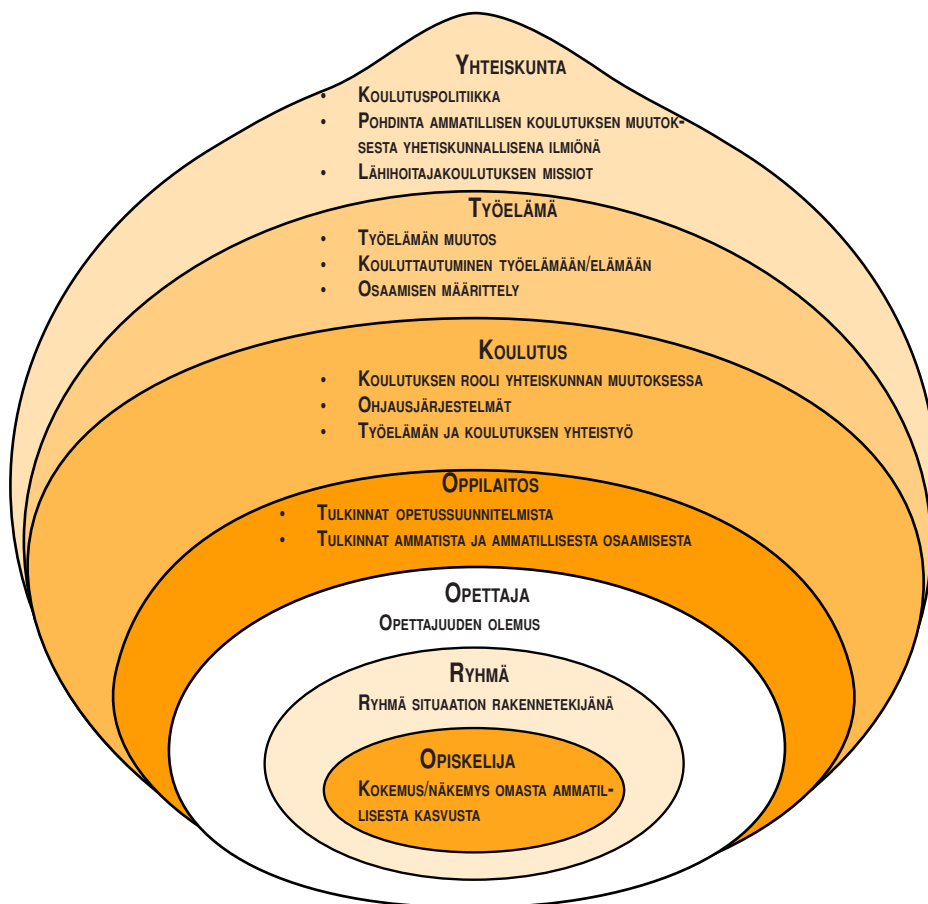
Kuvio 1. Lähihoitajakoulutuksen kehittämiseen liittyneet jännitteet

Koulutuksen kehittämisen ja ohjaamisen ongelmat näkyvät jännitteisenä kenttänä, jonka toimijoita ja ammatillisen osaamisen määrittäjiä ovat Honkakosken (1995, 104–105) mukaan hallinto taloudellisuus- ja tehokkuusnäkökohtineen, ammattilaiset luokitus- ja status-taisteluneen, koulutusinstituutit ja vihdoin asiakkaat, mutta vain kaikkien muiden tulkitsemina. Tarpeiden tulkinta on ongelmallista ja edellyttää yhteistyötä. Niitä ei pidä ottaa itsensänselvyyksinä. Kysymys on siitä, koulutammeko työmarkkinoille vai työpaikoille. Honkakoski tulee siihen tulokseen, että työmarkkinoiden ja työelämän yleisten muutosten valossa on perusteltua painottaa yleisiä, laaja-alaisia ja yliammattillisia kvalifikaatioita, joiden varassa pärjätään sekä työmarkkinoilla että työelämässä. Edellä kuvatun kaltainen jännitteinen kenttä on kaikesta huolimatta sitä opiskelijan tilanteen faktisuutta, joka määrittää kohtalonomaaisesti nuoren lähihoitajaopiskelijan maailmaa. Hänen pyrkimyksensä tai mah-

dollisuutensa hyvän ammatillisen osaamisen hankkimiseen ovat monella tavalla määritellyt sekä historiallisesti että yhteiskunnallisesti.

Tämän tutkimuksen ytimen tarkastelu tapahtuu tiedostaen esille nostetut jännitteet ja kohdentaen katse siihen millaisia muutoksia uudenlainen oppimiskäsitys, yksilöllisemmät ratkaisut edellyttävät. Ne kiteytetään tässä tutkimuksessa eettisen kasvatuksen vaatimukseksi. Koulukulttuuriset muutokset liitän kasvatuksen ja opetuksen perusfilosofiaan sitoutuvaksi toiminnan muutokseksi, joka mahdollistaa uudenlaisen oppimistoiminnan. Tätä tarkastelen eri näkökulmien kautta.

Tutkimuksen kiinnekohtia olen kuvannut kaaviolla, joka kehittyessään on alkanut yhä enemmän muistuttaa silmää. Se voi olla joko haltuunottava katse, joka tekee katsottavista objekteja tai se voi olla mahdollisuus yhteyteen dialogina. Tämä silmä tuo lukijalle näkemyk-



Kuvio 2. Silmämalli tutkimuksen kiinnekohdista

sen omasta maailmastaan ja merkitysyhteyksistään. Parhaimmillaan lukijan ja tämän näkökulman välille syntyy jotakin uutta, jotain sellaista, jonka sisältämiä merkityksiä voi syntyä vain eri maailmojen pakottomasta kohtaamisesta. Polkuja kulkiessa maisema ja vastaan tulevien asioiden suhteet voivat näyttää monenlaisilta.

Tutkimus ei anna valmista mallia sen enempää koulutuksen kehittämiseksi kuin ammattissa kasvamisellekaan, mutta se on tapa katsoa tai puheenvuoro, joka toivottavasti johtaa dialogiin, omien kehittymisen edellytysten löytymiseen omista lähtökohdista. Silloin silmän kautta on toteutunut tarkastelu, joka hakee kiinnostavat kohdat sekä ilmiön olemuksen ymmärtämisestä että sen merkityksestä minulle, itselle. Tutkimuksen merkityksellisyyden kannalta olennaisinta on se, miten tarkoin valittu lähestymistapa ja siitä juontuvat menetelmät pysyvät nostamaan esille tai "paljastamaan" lähihoitajan ammattiin oppimiseen ja lähihoitajakoulutuksen toteutumiseen liittyviä tekijöitä.

"Silmämalli" kuvaa koulutuksen kokonaisuuden moniaineisuusutta ja nostaa tarkasteltavaksi koulun ja koulutuksen tärkeimmän elementin: koulutuksessa olevan yksilön, hänen oman kasvun prosessinsa, kokemuksensa ja ammatillisen osaamisensa. Malli ei siis tavoittele ilmiön systeemistä kuvausta. Kysymys on sen sisältämien tekijöiden tarkasteluun ottamisesta. Ne ovat suurelta osin kohtalomaisesti nuoren ammattiin opiskelevan elämään vaikuttavia asioita. Ryhmän, opettajan ja työelämän osalta on tavoitettavissa ilmiö sellaisena, että sitä voidaan tutkia dialogisena suhteena.

Koulutuksen ja työelämän suhde on erityisen moniulotteinen, koska ammatillinen koulutus on erityisesti sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista ja työelämään sidoksissa olevaa toimintaa. Sen kehittämisessä merkittäviä resonointikohtia ovat yhteydet työelämään, jotka ovat todellinen haaste nykykoulutuksen kehittämisessä. Tästä huolimatta koulutus "menee yli" työelämäyhteyksien. Siinä on kysymys myös sivistyksestä ja kaikinpuolisesta persoonan kehittämisestä.

Tässä tutkimuksessa kysymys on siitä, miten opiskelija voi kasvaa itseään kehittämään pystyväksi, arvostavaksi ja "itsestään jonakin" tietoiseksi persoonaksi ja ammattilaiseksi (ks. Buber 1993a, 90). Eettisessä mielessä aikuinen ei voi kohdata nuorta suljetussa maailmassa, jossa Varton (1995, 115) mukaan syntyy ainoastaan indoktrinointia, ideologista ohjausta, sopeuttamista, vallan käyttöä keinolla tai toisella. Mistä sitten löytyy koulutukseen vapaus ja avoimuus, jotka toimivat päinvastoin?

"Kun aikuinen on vieraantunut itsestään ja nuori ei vielä ole löytänyt sellaista mitä kutsuisi itsekseen, ainut mahdollisuus on edes hapuilla ihmiseksi tulemistä, tätä ihmisen mahdollisuuksien projektia, on etsiä sellaista, mikä ei ole valmista, määriteltyä tai suunniteltua. Muunlaisessa ei ole vapaita mahdollisuuksia, sellaisia, joihin nähden oma eettinen elämä voisi tulla todelliseksi." (Emt., 115.)

2.5 Tutkimusprosessi

2.5.1 Tutkimuksen polut

Tutkimusprosessin eteneminen on koottu tähän lyhyesti johdattamaan lukijaa tutkimuksen ja todellisuuden monille poluille. Niiden kautta voi syntyä oivalluksia ammattiin oppimisen monista sidoksista ja prosessimaisuudesta. Yksilö, persoona, oppija, ammatillisen osaamisen subjekti on tarkastelun keskipisteessä, mutta ei irrallaan yhteydestä ryhmän prosessiin, oppilaitoksen toimintaan, työelämään ja yhteiskuntaan. Tarkastelu kulminoituu oppijan persoonallisen kasvun tukemiseen ja mahdollistamiseen.

Koulutuksen monitasoiset merkitykset ovat antaneet hyvän tutkimusareenan, josta tietynlaisien "polkujen" kautta syntyvät erilaisia näkökulmia tulevaisuuden yhteiskuntaan kouluttamiseen, kouluttautumiseen ja oppimiseen. Erilaisten aineistojen kautta ei ole pyrkimyksenä muodostaa yhtä kuvaa tietyllä tavalla läpikäydystä prosessista. Sen sijaan ne saattavat aukaista erilaisia näkökulmia koulutuksen mahdollisuuksiin. Kiinnostavaa on, miten yksilöllisyys, yhteisöllisyys, joustavuus, laaja-alaisuus ja erityisosaaminen voivat olla saman ammatillisen valmiuden eri puolia. Tutkittavana on myös se, miten ammatti ja sivistys, elämä ja työelämä voivat löytää keskenään uusia ja tuottavia yhteyksiä.

Eräs tämän tutkimuksen peruslähtökohdista on ollut oppimisprosessia tukevan uudenlaisen oppimis- ja koulukulttuurin tarkastelu. Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin tuloksena kirjasimme keskeisimmät haasteet itsellemme. Ne sitoutuvat toisaalta yhteiskunnalliseen muutokseen, toisaalta muutokset kulminoituvat opettajan työhön tässä ja nyt. Eisnerin (1992, 464) mukaan kasvatus ei ole teoreettista vaan käytännöllistä toimintaa. Tässä sitä tarkastellaan sekä opettajien, opiskelijoiden että työelämän edustajien näkökulmista.

Tutkimus ei ole yksilöllisyyden julistus, vaan vaatimus antaa nuorille ammatillisille mahdollisuus kasvaa vastuullisiksi omiksi itsekseen. Rauhalaa (1984, 2–4) mukailen voisi todeta, että ammatillista osaamista ja vastuuta eivät kannata kollektiivit vaan yksilöt. He muodostavat yhteisön, jossa parhaimmillaan syntyy aito välittäminen toisesta ihmisestä.

Polkuja kulkemalla saadaan näkökulmia opettajan työhön, yhteisön toimintakulttuuriin, työelämään ja ammatillisen koulutuksen ohjauksessa tapahtuviin ja vaadittaviin muutoksiin. Jokainen matka voi tuottaa parhaimmillaan dialogin, jossa osapuolina ovat aineiston antamat näkökulmat ja tutkijan aihepiiriin perehtymisen kautta löytämät ymmärtämisyhteydet, jotka kunnioittavat tutkimuksessa mukana olevien ihmisten merkityskokemuksia. Samaa ilmiöön etsitään useita eri merkityssisältöjä, jotka kertovat ilmiöstä ja kokemuksesta omaa kieltään. Tutkimuksellisenä tavoitteena on ollut ikään kuin olla mukana näytelmässä monissa rooleissa ja täsmentää kuvaa tapahtumista niiden täydentäessä toisiaan. Lukija päättää millaiset tarkastelukulmat valitsee tai millaisia yhteyksiä ilmiöille löytää tai etsii.

A. Koulutuksen ja työelämän yhteydet

Työelämäyhteyksiä tarkastellaan SoTeKeKo-projektiin sisältyvän ihmisen osaaminen -hankkeen arvioinnin avulla. Oppilaitoksemme osallistuminen valtakunnalliseen koulutuksen ja työelämän yhteyksien kehittämiseen tähtäävään projektiin liittyy koulukohtainen opetussuunnitelmamme kehittämisprosessiin. Tampereen sosiaalialan oppilaitos ja Hämeenkyrön kunnan sosiaalipalvelukeskus liittyivät projektiin vuonna 1995 kehittämämme yhteistyöidean mukaisesti. Valtakunnallisen projektin käynnistäjiksi olivat Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetushallitus, Stakes ja Suomen kuntaliitto. Sen tavoitteena oli löytää sellaisia työelämän ja koulutuksen yhteistyökäytäntöjä ja -toimintamalleja, joiden avulla sosiaali- ja terveyspalvelut ja koulutus voisivat paremmin vastata yksilön, väestön ja koko yhteiskunnan tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa. (Peltari 1999, 7.) Tavoitteena oli sekä nuorisosaasteen opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittyminen että työssä olevien sosiaali- ja terveysalan ammatillaisten ammatillisen osaamisen monipuolistaminen. Työelämän ja koulutuksen vuoropuhelu on koulutuksen kehittämisen tärkeä elementti. Tavoitteena ei saa olla ainoastaan mahdollisimman tarkasti työelämän tehtäväkohtaisia tarpeita vastaava koulutus. Yhteistyön tulee koskea työn eettisiä perusteita, muutosta, yhdessä kehittämistä, uudenlaista ydinosaamisen määrittelyä sekä sitä maailmaa ja todellisuutta, jossa elävät sekä palvelujen käyttäjät että sosiaali- ja terveysalan ammatilliset työntekijät.

Tulevien lähihoitajien osaamisen ja palveluiden monipuolistaminen sekä niiden tarkempi kohdentaminen ovat olleet opetussuunnitelmatyöstä nousseita haasteita. Olemme myös kiinnittäneet huomiota työssä jaksamiseen. Työntekijöiden, opiskelijoiden ja opettajien mielillisyykokemukset sekä ammatillisen osaamisen kehittyminen ovat ymmärtämisyyhteyksinä. Sen kautta työelämä avautuu dynaamisena ja jatkuvassa liikkeessä olevana. Sen asetamat vaatimukset koulutukselle ja ammatilliselle osaamiselle ovat uusia.

Ensimmäisen polun aineisto on kokemusta yhteistyöstä ja yhteistyössä tapahtuneen kehittämisen arviointia. Aineistona on sosiaalipalveluiden työntekijöiden, opettajien ja oppisopimuskoulutuksessa olleiden kunnan työntekijöiden kokemuksia, joita he ovat antaneet käyttöön projektin päätteeksi. Myös opiskelijat ovat projektin kuluessa kertoneet siihen liittyvistä oppimiskokemuksistaan. Oman tarinansa arvioinnissa muodostaa projektin osana toimineen Taitoakatemia toimintakertomus. Sen on kirjannut ja antanut tutkimuskäyttöön toiminnasta vastannut lähihoitaja.

B. Opettajuuden olemus

Toisella polulla nostan esille opettajien kokemuksia ja tulkintoja omasta opettajuudestaan. Tarkastelu tuottaa näkökulmia koulukulttuuriin, opettajien ymmärrykseen omasta työstään ja opiskelijan prosessin tukemiseen. Pohdinta sitoutuu opettajien näkemykseen ihmisestä,

yhteiskunnasta, kasvatuksesta ja oppimisesta. Aineiston tälle polulle kokosin opettajien haastatteluista vuosilta 1993–1996.

Lähtökohtana haastatteluille oli lähihoitajakoulutuksen aloittaminen oppilaitoksessamme. Silloin otettiin käyttöön täsmennetty koulukohtainen opetussuunnitelma ja opettajien työtä pyrittiin kehittämään tiimityön suuntaiseksi. Kullakin opettajatiimillä oli kaksi opiskelijaryhmää, joiden oppimisprosessin ohjaamisesta ja mahdollistamisesta he vastaavat. Alkuperäinen tutkimuksen tarve syntyi ajatuksesta tarkastella opettajan työssä tapahtuvia muutoksia. Myöhemmin haastattelu muotoutui paremminkin pohdintaprosessiksi, johon opettajat toivat kullakin kerralla ajankohtaiset asiat.

C. Ryhmäprosessi

Opiskelijaryhmän merkitystä tilanteen rakennetekijänä olen tutkinut prosessina. Se muodostaa kolmannen polun, jossa on kuvattu yhden opiskelijaryhmän kouluttautumisprosessi eräänlaisena kirjeenvaihtona. Se tapahtui opettajatiimin ja ryhmän kesken opiskeluprosessin solmukohdissa. Alkuperäinen idea kirjeenvaihdon käymiseen syntyi erilaisista opettajatiimiä askarruttavista kysymyksistä. Tavallisesti ne liittyivät ammatillistumisprosesseihin ja erityisesti työn eettisyyteen. Aloin kirjata tätä prosessia, koska se tuntui mielenkiintoiselta ja uudelta tavalla lähestyä monimutkaisia ryhmäprosessiin liittyviä kysymyksiä. Opiskelujen loppuvaiheessa ryhmän jäsenet saivat tämän kirjeistä ja ryhmän vaiheista kirjoitetun tarinan kokonaisuudessaan luettavakseen. Sen arvelin olevan keino minimoida tekemäni virheet tai väärinymmärryksiä merkitysten tulkinnoissa. Keskustelemalla esseeni herättämistä asioista he toivat omat näkemyksensä käyttöön ja tutkimusaineistoksi. Opiskelijoiden fokusryhmät (keskustelut) antavat yhden polun tarkastella koulutuksen merkitysten muotoutumista ja prosessia. Kuvaukseen ja sen tulkintaan on koottu ryhmän kokemus. Sekä kirjemateriaalin että fokusryhmien keskustelun avulla merkityksille on saatu yksilöllinen sisältö. Sen kautta valottuu opiskelijan tilanteeseen olennaisesti vaikuttavan ryhmän merkitys. Samalla varmistan prosessikuvauksen kohdallisuutta.

D. Opiskelijan oman kasvun prosessi

Viimeisin aineisto on opiskelijoiden itsensä kuvaama ja kokema oma henkilökohtainen prosessi. Mukana olevista opiskelijoista osa on valmistunut 1995 ja 1997, osa oli vasta ammatillisen koulutuksen alussa syksyllä 1998. Kertomuksen johdattelevat opiskelijoiden henkilökohtaisiin oppimis- ja kasvuprosesseihin koulutuksen eri vaiheissa tai sen päättyttyä. He ovat olleet vaihtoehtoisesti arviointikeskusteluissa, antaneet raporttejansa tutkimuskäyttöön, olleet haastateltavina joitakin kuukausia koulutuksen päättymisen jälkeen tai kirjoittaneet esseiden omasta prosessistaan. Näiden tarinoiden avulla selvitan ammatillistumisen syvyyttä ja yksilöllistä luonnetta tutkimuksen neljäntentä polkuna.

2.5.2 Elämä muodostuu tarinoista

Tutkimuksen viimeisessä osassa kokoan aineiston esille nostamia ajatuksia tai paljastumisia. Tavoitteenani on tiivistää aineiston "kertomuksia" näkökulmiksi, joita nimitän teeseiksi. Itse kertomukset toisessa osassa sisältävät merkittäviä näkökulmia oppimisen ja koulutuksen maailman moninaisuuteen.

Viimeisen osan näkökulmissa paino on edelleen koulutuksessa sen ohjausjärjestelmässä, opettajuuden ydinkysymyksissä, ammatin perusteissa, oppijuuden yksilökohtaisuudessa ja muutoksen mahdollisuudessa. Nämä näkökulmat esitän oman oppimiseni prosessina ja koulutusta, opettajuutta ja oppimista koskevan ymmärryksen lisääntymisenä. Ne kertovat siitä, millainen suhde minulla on tutkimuksessa esiin tulleisiin eritasoisiin asioihin.

2.6 Tutkimusmenetelmän kohdallisuuden tarkastelua

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden mittareita ovat perinteisen luonnontieteellisen tutkimustavan mukaisesti mittauksen pätevyys (validiteetti) ja tulosten pysyvyys (reliabiliteetti). Ne eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta 1996, 166). Käsitteet sisältävät ajatuksen ihmisen ja hänen ulkopuolisen todellisuutensa irrallisuudesta. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksessä situaatio, ihmisen elämäntilanne on sen sijaan perustavassa ontologisessa mielessä ihmistä, ei hänen ulkopuolellaan. Tutkijan on aina oltava merkityskokonaisuudessa, mikäli aikoo ottaa selvää ilmiöstä. Jos situaatio, missä tutkittava tapahtuma tapahtuu, pannan sulkeisiin, niin myös pätevyys kärsii. (Kupiainen 1994, 145.)

Tutkimuksen tekemisen luotettavuus kvalitatiivisessa tutkimustraditiossa tarkoittaa sitä, että tutkijan on pohdittava tutkimusta tehdessään tekemisensä luotettavuutta, jotta muilla olisi perusteita hylätä tai hyväksyä tehdyt ratkaisut. (Eskola & Suoranta 1996, 167.) Laadullisen tutkimuksen keskeisenä epäluotettavuustekijänä pidetään subjektiivisuutta. Salnerin (1989, 51) mukaan sekä subjektiivisuus että objektiivisuus ovat ihmistä tutkivien tieteiden näkökulmasta myyttejä. Väite, jonka mukaan ihmisen kokemus on äärimmäisen subjektiivinen eikä siksi ole kommunikotavissa edellyttää tarkastelua. On selvää, että tutkijan subjektiveetti ei koskaan ole täysin eliminoitavissa. Erityisen vaikeaa se on silloin kun tutkittavana on Toinen ihminen. Salner esittääkin (emt., 69), että validiteetti ihmistieteellisessä tutkimuksessa määriteltäisiin uudella tavalla. Perimmältään on kysymys tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1996, 167). Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten tai merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Syrjälä et al. 1994, 129). Tätä voidaan tarkastella realistisen luotettavuus-

näkemyksen pohjalta. Sen mukaan sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallintaa ja ulkoinen validiteetti tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pysyvyyttä. (Eskola & Suoranta 1996, 168.) Tämä on edellyttänyt tutkimuksen juonen avointa kuljettamista ja tutkimuksellisten valintojen aukikirjoittamista. Se tapahtuu sekä tutkimuksen kuluessa että tutkimuksen kolmannessa osassa. Tämän perusteella lukijan on mahdollista nähdä ovatko teoreettis-filosofiset lähtökohdat, käsitteiden määrittely ja menetelmälliset ratkaisut loogisessa suhteessa keskenään.

2.6.1 Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen luotettavuusulottuvuuksia

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kun se tutkittavalle ilmenee. (Perttula 1996, 104.) Metodit ovat seurausta tutkijan kysymisestä (Salner 1989, 59).

“... tutkijan ja tutkimuskohteen välillä syntyy dialogi, joka merkitsee monita-soista vastavuoroista suhdetta osapuolten välillä eikä ainoastaan rationaalista tiedon hankintaa ...” (Rauhala 1993b, 91.)

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisuuksista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimus on kaiken aikaa arvioinnin alla. Satunnaisuudet karsiutuvat yleensä tutkimusprosessin kuluessa, vaikka aineiston hankinnassa sattuisikin tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusta heikentäviä virheitä. Tavallisesti esiin tulevat virheet pakottavat tutkijan korjaamaan aineistonsa luotettavaksi uudella aineistonhankinnalla. (Varto 1993, 103–104.) Luotettavuusulottuvuuksia fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella myös Huhtisen et al. (1992, 158) esittämistä näkökulmista. Nostan ne tähän tarkasteltavaksi oman tutkimusprosessini valossa:

1. Totuus

Hermeneuttisessa ja fenomenologisessa filosofiassa totuus ymmärretään tapana, jolla todellisuus ilmaisee itsensä (Varto 1995, 71; Huhtinen et al. 1992, 159). Tärkeitä ovat ajallisuus ja historiallisuus. Tutkimusraportissa on silloin kyse prosessin kuvauksesta. Miten totuus on ilmaissut minulle itsensä? Totuus on siis sekä minussa että jokaisessa lukijassa: tutkimuksen maailman ja lukijan maailmaan kohtaamisessa syntyvien uusien merkitysten mahdollisuutena.

Useasti tutkimuksen totuusarvoa neuvotaan etsittäväksi trianguloimalla. Se merkitsee tutkimuksen toistamista tai viittaamista toisiin tutkimuksiin. Se jo sinänsä voi rikkoa tutkimuksen logiikan. (Huhtinen et al. 1992, 160–161.) Oman tutkimukseni totuutta olen pyrkinyt

vahvistamaan hyvin tiheällä kuvauksella. Ne syntyvät koulutuksen ja oppimisen maailman tarkastelusta eri positioista. Totuuteen olen myös pyrkinyt tutkimuksen rakenteella, jossa kaikki polut lähestyvät samaa juonta ja kertovat samasta todellisuudesta.

2. Menetelmän asema

Tutkimukseni menetelmällinen toteutuminen tapahtuu dialogina sen aineiston kanssa, joita kulkemieni polkujen varsilta on löytynyt. Omassa tutkimustyössäni olen voinut todeta, että menetelmä voi tulla ilmeiseksi vain siinä, kun se osoittaa ottavansa haltuun tutkittavan alueen. Tutkimus alkaa siitä, kun kysytään jotakin jonakin jossakin merkitysyhteydessä. Tieteen projekti ei ala koskaan alusta. Sillä on aina jo tematisoitu tyyppinsä, josta se lähtee. Kuitenkin alkuasetelmat on mahdollista ylittää ja päätyä ehdottomaan uuteen alkuun. Tutkimus tapahtuu rajalla, koska on jatkuvasti pakko etsiä intrentionaalista suhdetta siihen todellisuuteen, jota itsekin edustaa. Pyrkimyksenä on merkityksen ymmärtäminen kohdallisessa merkitysyhteydessä. Se voi olla mahdollista vain kun on kokemus olemassaolosta. Fenomenologinen filosofia pyrkii tämän menetelmäksi. (Varto 1995, 95–98.)

Tutkimusprosessin kuluessa olin yhä uudelleen tilanteessa, jossa jouduin miettimään menettelytapaa tietyn ongelman tarkasteluun tai sen totuudellisuuden arviointiin. Haastattelu oli toimiva menettely opettajan ajattelun tai työelämäyhteistyökumppaneidemme näkemysten tutkittavaksi saamiseen. Ryhmän prosessin kuvaamisessa kirjeenvaihto tuotti monipuolista aineistoa ja yksittäisten opiskelijoiden tarinat, haastattelu ja raportit kertoivat kiistatta tarkasti heidän todellisuudestaan. Varsinainen ongelma koski omaa dokumentointiprosessiani. Ihmistieteilijä on aina sidottu kieleen. Mitä läheisempi ja syvempi hänen tietämyksensä on maailmasta, jossa hän liikkuu sen luotettavampaa tutkimus on. Mikäli hän ei ole metodisesti tiivis osallistuja, tulee hänestä diskurssin vanki (Salner 1989, 61). Tutkimuksessani kielen merkitys korostuu, koska monet tutkimukselliset vaiheet perustuivat kirjallisiin dokumentteihin. Kirjeet ja prosessin kuvaus sekä opiskelijoiden esseet ja raportit olivat keskeistä aineistoa. Saadakseni dokumentointini kohdalliseksi pyrin käyttämään tutkimukseen osallistuneiden ihmisten alkuperäistä ilmaisua. Lisäksi pyysin opiskelijoita, yhteistyökumppaneitani ja opettajakollegoitani lukemaan tekstejäni. Haastateltavieni kanssa kuuntelimme käymiämme keskusteluja ennen seuraava keskustelukertaa. Opiskelijaryhmästä kokosin fokus-ryhmiä arvioimaan ryhmäprosessin kuvausta. Tutkimukseeni osallistuneiden ihmisten antamat tarkennukset ja täsmennykset toimivat tutkimusmenettelyjeni kohdallisuuden tarkistusmahdollisuuksina. Niiden avulla olen voinut säilyttää kosketukseni tutkittavaan todellisuuteen. Samalla olen voinut erottaa tutkittavieni todellisuuden ja oman todellisuuteni.

Tästä huolimatta tutkimuksen rakenne, menetelmälliset ratkaisut ja esille nostamani näkökulmat ovat omia valintojani. Tästä syystä myös lukijani arvioi menetelmän ja valintojeni adekvaattisuutta: Olenko ymmärtänyt merkitykset kohdallisissa merkitysyhteyksissä?

3. Tutkimuskohde

Laadullinen tutkimus on ankaraa (tarkemmin olen tätä valottanut kohdassa 2.6.2) tiedettä (Varto 1993, 14), joka tarkoittaa sitä, että ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Ilman idealisaatiota ja rationalisaatiota syntyneet tulokset liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksytyjä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena. Kokonaisuudesta huolehditaan parhaiten silloin, kun kutakin erilaista kysymystä tutkitaan ja käsitellään sille adekvaatilla tavalla (Rauhala 1998, 149).

Oman tutkimukseni kohteeksi valitsin ammattiin oppimisen maailman. Sen tutkiminen ei voi olla irrallaan ajallisuudesta, paikallisuudesta tai kulttuurista. Tärkeintä siinä on kasvun mahdollistuminen ja opiskelijoiden oma kokemus, joka näihin tekijöihin kietoutuu. Fenomenologisen tutkimuksen perusta on elämä monimuotoisuudessaan. Luotettavuus ja pätevyys merkitsevät sitä, että ei saa hukata kohteen maailmallisuutta eikä ohentaa tai redusoida kohdetta ennalta kiinnitettyyn ajatus- tai tutkimusrakennelmaan. Maailmallisuuteen liittyvä jatkuva muuttuminen, ajallisuus ja kohteen ymmärtäminen sen merkitysyhteyksissä. (Huhtinen et al. 1992, 165.)

4. Yleistettävyyys

Yleistettävyyden vaatimus on laadullisen tutkimuksen kehittäjien piirissä lähestytty monella tavalla. Mm. Lincoln & Guba (1985, 316) puhuvat siirrettävyydestä. Sekään ei oman tutkimusprosessini valossa ole mielekäs lähtökohta arvioida tutkimustulosten merkitystä, koska silloin jo syyllystään ainutkertaisuuden hukkaamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan todeta, että se ei pyrikään yleistykseen. Huhtinen et al. (1992, 168–170) toteavat Kakkuri-Knuutilan ajattelua mukaillen, ettei laadullisen tutkimuksen tavoitteena ole yleistykset vaan ilmiön mahdollisimman perinpohjainen ymmärtäminen. Heidän ajatteluunsa on vaikuttanut myös Firestone, jonka mukaan siirrettävyys ja yleistettävyyys syntyy tai saatutetaan lukijan toimesta. Tutkijan on tarjottava tutkimuskohteestaan riittävän tiheitä kuvauksia. Tämän tutkimuksen yleistettävyyys ei ole tutkimustulosten siirrettävyyttä sellaisenaan malliksi ammattiin oppimisen prosessista. Sen sijaan tutkimukseni antaa näkökulmia ja aineksia ajatteluun, joka lukijalla on suhteessa sen esille nostamiin kysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys yleisen erityistapauksesta, laadusta (Varto 1993, 77).

5. Raportointi

Käsitteellisyys, kieli ja tutkimuksen dokumentointi ovat niitä vaiheita, joiden avulla on mahdollista ylittää oma historiallinen ja rajallinen todellistuminen. Samalla ne ovat osa sitä prosessia, jossa ajaututaan yhä kauemmaksi alkuperäisestä kokemuksesta. Kieli on rajallinen väline, jolla kokemusta voidaan ilmaista. Merkitykset sekä maailma merkitysten kohteena ovat ensin ja kieli on sille alisteista. Tajunta tulee olemassaolevaksi kielellisessä suhteessa todellisuuteen. Tajunta on siis merkityssuhteissa ja niiden kautta. Elämäntilanne on tajunnan sisällöllisen olemassaolon välttämätön ehto (Rauhala 1992, 89).

Oma suhteeni opettajuuteen ja oppimisen maailmaan tulee ilmi tekemässäni erittelyssä, jossa tarkastelen ammatillisen koulutuksen maailmaa ja muutosta. Se mahdollistaa omien intentioideni tarkastelun. Tutkimukseni raportissa kuuluu sekä oma että tutkimukseen osallistuneiden opettajien ammattilaisten ja opiskelijoiden ääni. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma minä saa näkyä raportoinnissa ja sanavalinnoissa. Kuitenkin tutkijan reflektiivinen ja kriittinen suhde aineistoon erottaa tutkimusraportin kaunokirjallisuudesta. Lisäksi sen tavoitteena on aiempaa jäsentyneempi kuvaus tutkimuskohteesta sekä tämän kuvauksen tulkinta yleisemmälle tai abstraktimmalle tasolle. (Huhtinen et al. 1992, 174–175.)

Raporttini on vuoropuhelua aikaisemman tutkimuksen, teorian ja omien aineistojeni välillä. Siitä syntyy monitasoisen ilmiön ymmärtämistä yhteyksissään. Täydessä mitassa en ole pystynyt säilyttämään sitä moninaisuutta, jota tutkimuksessa mukana olleet ihmiset ovat omasta elämästään, oppimisestaan ja ammatillisesta kasvustaan tuoneet esille. Oma kieleni on osoittautunut vaillinaiseksi välineeksi vaikka olen pyrkinyt ankaralla tavalla eteeni tulleiden ilmiöiden tiheään kuvaukseen ja ymmärtämiseen.

6. Tutkijan rooli

Tutkimuskohteeni ja jokaisen tutkimuksellisen ratkaisun taustalta löytyy todellinen tilanne, jonka ihmettely on sysännyt tutkimusta askel askeleelta eteenpäin. Peruslähtökohta on ollut tutkittavan todellisuuden kunnioittaminen ja tutkimuksellinen ote työhön. Tarkasteltavasta juontuvat tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja päinvastoin. Prosessissa on keskeisesti kysymys omasta kehittämisestäni opetusalan ammattilaisena. Omaa prosessiani en kuitenkaan ole voinut irrottaa kytkennöistä, joita ovat tutkimuksessa mukana olleiden yksilölliset kokemukset, aika, paikka, yhteiskunnallinen tilanne ja kulttuuri. Ne toimivat ymmärtämysyhteyksinä.

Alkuperäisen kokemuksen ja merkitysten saavuttaminen tutkimuksellisena prosessina on merkittävä kysymys. Länsimaiselle tieteelle on luonteenomaista se, että teoriamaailma on alkanut elää omaa elämäänsä ja tutkimus siirtynyt yhä enemmän muodolliselle tasolle. Metodien luomassa todellisuudessa emme kuitenkaan koskaan voi elää eikä sen luoma

todellisuus koskaan voi oikeuttaa itse itseään. Eksistentiaalinen fenomenologia, jossa ihmisen ymmärretään todellistuvan tilanteissaan, auttaa ymmärtämään kaikkia niitä sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka kytkeytyvät tieteen tekemiseen. (Satulehto 1992, 86–90.)

Oman tutkimukseni olen kuvannut polkujen kulkemisena. Huhtinen et al. (1992, 176–177) toteavat että, tutkijan on yhdessä tutkittavien kanssa lähdettävä matkalle. Matkalla olo on “maiseman katsomista ja maiseman katsottavaksi antautumista”, mitä tulee esiin, paljastuu, näyttäytyy. Tutkijan ymmärryksen ja oivalluksen kautta merkitykset muotoutuvat uudeksi reittikartaksi:

“Matka on kulkijalle omakohtainen kokemus, siitä voi kirjoittaa matkakuvauksen tai sen perusteella voi yrittää laatia uuden matkaoppaan.” (Emt., 177.)

Tässä tutkimuksessa kirjoitin sekä matkakuvauksen että alustavan hahmotelman – en uudesta oppaasta, vaan paremminkin kartasta, jossa on näkyvillä millaisessa maastossa tutkimukseni maailmassa liikutaan. Reitit on kunkin kulkijan valittava itse. Kartan perustana ovat tematisoinnin tuloksena syntyneet teesit, jotka pohjautuvat ammattiin oppimisen situationaalisuuteen, yksilöllisyyteen ja prosessuaalisuuteen.

2.6.2 Ankaran tieteen luotettavuuden ja kohdallisuuden kriteerit

Vielä on hyödyllistä tarkastella ankaran tieteen asettamia ehtoja tutkimuksen kohdallisuudelle. On olemassa laadullista tutkimusta, joka yksiköistää ja mittaa laatuja ja toisaalta on olemassa ihmistä laadullisena kokonaisuutena merkityssisältöjen avulla tutkiva metodologia. (Varto 1993, 7.) Jälkimmäistä Varto nimittää ankaraksi tieteeksi. Tutkija on siinä kysyvä ja osallistuva. Tutkimustyö on kietoutunut elämäntähtäyksiin ja siinä pohditaan tutkimuksen merkitystä elämälle. Tutkimuksen tarkoituksena on rikastaa inhimillistä olemassaoloa. Sen laatuun kuuluu, että tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan todellisuuteen. Tarkoituksena on syventää ymmärtämystä maailmasta ja itsestämme. (Emt., 16.)

Olenaisimmaksi asiaksi laatuja tutkimisessa on Varto (emt., 59–63) todennut luku-tavan, jolle hän on määritellyt ohjeet. Ne toimivat oman tutkimukseni luotettavuuden ja kohdallisuuden kriteereinä:

- Se mitä pyritään ymmärtämään, on toista, siis toisen elämismaailmaa. Tässä on kysymys tutkimus- tai tulkintaobjektin autonomisuuden periaatteesta. Tämän noudattaminen on vaatinut sellaisia tutkimuksellisia ratkaisuja, joissa tutkittavat merkitykset on voitu tarkentaa tutkimukseen osallistuneilta. Ne ovat olleet haastatteluja, jotka muotoutuivat keskusteluprosessiksi, yhdessä toimimista ja ryhmän prosessin fokusointia.
- Tulkinnan perustana on merkityksen koherenssi. Tämä merkitsee ymmärtämisen kokonaisuuden huomioon ottamista: sitä maailmaa, jossa tutkittava on ja sitä maailmaa, jossa tutkimusta tehdään. Hermeneutiikassa korostetaan sitä,

että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on olennaista koko ajan pitää esillä lukuisia ymmärtämisyhteyksiä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli oppimisen maailman moniaineksisuuden kuvaaminen. Se on osa sitä elämäntilanteisuutta, joka oppimistapahtumassa on läsnä.

- Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa juuri tässä ja nyt. Tällä ohjeella korostetaan sitä, että tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa, ymmärryksellä, joka hänellä on. Objektivistista tasoa ei ole olemassa. Tutkimusaineistona olevat prosessikuvaukset ovat omia itsenäisiä kokonaisuuksiaan. Niiden kautta ei haeta yleistystä tai säännönmukaisuutta. Ne edustavat erilaisia perspektiivejä, joiden kautta voin lisätä omaa kykyäni ymmärtää kasvun ja oppimisen yksilöllisen ja ainutkertaisen luonteen. Se johdattaa tarkastelemaan omaa kasvattajan vastuutani ja edustamaani intentionaalista toimintaa ammatillisen oppilaitoksen opettajana. Tämän tarkastelun pohjalta voi löytyä hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalit, jotka ovat kasvatuksen eettinen perusta. (Värrö 1997, 180.)
- Tutkijan lukutapa on hänen omansa siten, että hän pystyy erottamaan tutkimuskohteen ja oman tematisointitapansa toisistaan sekä raportoimaan näiden suhteesta. Tämä pyrkii tuomaan esille yleisen intersubjektiviisuuden periaatteen tulkinnassa ja ymmärtämisessä. Oma tematisointitapani on monitasoisten ymmärtämisyhteyksien esille nostamista koulutuksen tutkimuksessa. Siihen sisältyvät yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset tekijät sekä koulutusjärjestelmän muutos. Näiden tekijöiden kehystämänä olen pelkistänyt omasta tutkimusaineistostani teesejä, jotka ovat viitteitä niistä asioista, joilla itseksi tulemisen ideaali, yhteiskunnallisuus ja kasvatusta kohtaantuvat. Situaatiota ei ole laitettu sulkeisiin (Kupiainen 1994, 145). Olennaisinta on nuoren ihmisen kasvun ainutkertaisuuden arvostaminen.

Fenomenologis-hermeneuttisessa filosofiassa tavoitteena on kuvata ihmisen maailmassa olemisen alkuperäistä kokemustapaa. Tutkimuskäytännölle tämä merkitsee sitä, että tutkimusmenetelmät ja muut tutkimukselliset toimenpiteet on valittava vastaamaan tutkittavan kohteen rakennetta. Toisin sanoen tutkijan tulee kiinnittää tutkimusta ohjaava tieteenfilosofia ja tutkimusmenetelmät tiukasti yhteen. Jos ihminen tematisoidaan toimivaksi subjektiksi, pitäisi tästä seurata sellaisen tutkimusmenetelmän tai -asetelman valinta, jossa tutkimuskohteen annettaisiin toimia subjektina. (Suoranta 1993, 41). Sen ymmärrän tutkimuksessani toteutuvan ensisijaisesti oppijoiden sekä oppimisprosessin ohjaajien äänen kuulumisena ja arvostamisena. Teorianmuodostuksessa voidaan lähteä siitä, että teoria koskee todellisuutta (ihmistä, elämisa maailmaa) ja saa siitä merkityksensä, ei suinkaan päinvastoin (Varto 1993, 110). Tutkimukseni kivijalka on oppijan prosessin arvostaminen ja hänen johdatamisensa tai avustamisensa oman sisäisen tietonsa äärelle.

“Jos tietoyhteiskunta määriteltäisiin sisäisen tiedon pohjalta, keskeiseksi nousisi ihmisen oma orientaatio ja merkityksenanto, oma kompassi ja valinnat.” (Koivunen 1997, 212.)

II OSA

Työelämään, elämään, itseän

JOHDANTO

Tutkimukseni toinen osa sisältää varsinaisen empiirisen tutkimusaineiston, jonka kautta koulutuksen ja oppimisen maailmaa on lähestytty. Situaation rakennetekijöitä luonnehtivat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sosiaali- ja terveysalan perustutkinnosta (OPH 1994a,b; 1995a,b), lähihoitajakoulutuksen arviointiraportti (Vuorenmaa & Räisänen 1997), Lähihoitajakoulutuksen uudet perusteet (OPH 1999), koulukohtainen opetussuunnitelma (Kolkka 1997a ja b), ymmärtämisen yhteyksinä oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöprojekti (SoTeKeKo), opettajan käsitykset omasta työstään, yhden opiskelijaryhmän prosessi lähihoitajiksi ja opiskelijoiden omia kokemuksia ammattiin kasvamisestaan.

Neljän polun kohdalla aineisto ja sen avulla esille nostetut asiat on tematisoitu erikseen. Olen tarkastellut ydinkysymyksiä laadullisen paradigman, hermeneuttisen ja fenomenologisen metodologian mukaisesti. Teoria ja kokemuksen mukanaan tuoma merkitys kulkevat rinta rinnan tematisoinnin osoittamalla tavalla.

Tutkimuksessa esille nostettuja näkökulmia, ikään kuin timantin eri tahoja, olen tarkastellut yhdessä kanssaoppijoideni kanssa. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmaprosessissa ja SoTeKeKo-projektissa osallisena oleminen on mahdollistanut myös valtakunnalliseen keskusteluun osallistumisen.

Aineiston runsaus ja monipuolisuus on myös haitta. Kompleksisen ilmiön tutkimista ei perustellusti kuitenkaan voinut kapeuttaa tai ohentaa. Mukana ovat kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset elementit. Lukija voi valita niistä omansa. Tähän tutkimukseen ei kuitenkaan ole voinut täydessä mitassaan sisällyttää sitä elämän ja oppimisen rikkautta, josta aineisto kertoo.

ENSIMMÄINEN POLKU: MONENLAISUUS VAATII LÄHELLE TULEMISTA

1 KOULU JA TYÖELÄMÄ KEHITTÄVÄT KOULUTUSTA YHDESSÄ

Koulutusta tutkittaessa ja arvioitaessa on välttämätöntä tarkastella sen suhdetta työelämään. Työelämysuhteissa toisaalta todentuu koulutuksen kyky kehittää dialogiin ja toisaalta avautuvat opiskelijoille väylät sekä oppimiseen että työllistymiseen. Euroopan komission Valkoisessa kirjassa koulutuksesta (1996, 41) todetaan, että:

“Alueellisesta ja paikallisesta yhteistyöstä tulee yhä tärkeämpää sellaisen yhteistyön mahdollistamiseksi, joka kehittää valmiuksia siirtyä työelämään. Sen avulla voidaan samalla luoda lisäarvoltaan hyviä työpaikkoja ja suunnitella politiikkaa syrjäytyneen väestön integroimiseksi paremmin yhteiskuntaan. Tämä on ratkaiseva keino ammatillisen koulutuksen yleistämiseksi ja Euroopan unionin vahvistamiseksi.”

Koulutuksen ja työelämän aikaisempaa elävämpää ja tuloksellisempaa yhteistyötä pyritään opetussuunnitelmallisoin keinoin ohjaamaan mm. lisäämällä käytännöllisen opiskelun määrää, edellyttämällä, että päättötöyt palvelevat työelämän tarpeita, antavat mahdollisuuden osallistua työelämään ja helpottavat työelämään siirtymistä (OPH 1995a, 75). Tämän tueksi toteutettiin kolmivuotinen SoTeKeKo-projekti, jonka avulla pyrittiin tätä yhteyttä syventämään. Hankkeen takana olivat Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetushallitus, Stakes ja Suomen Kuntaliitto.

Tässä osassa tutkimusta tarkastellaan Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen työelämäyhteyksiä. Aineistona on Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen ja Hämeenkyrön kunnan sosiaalipalvelukeskuksen yhteistyöprosessiin liittyvä materiaali ja kokemukset vuodesta 1992. Silloin aloimme kehittää laaja-alaista koulukohtaista perustutkinto-opetussuunnitelmaa. Materiaalin muodostavat osaprojektin arviointiraportti sekä valtakunnallisen projektin loppuraportti (Peltari 1999). Osaprojektimme arviointiraportin olen koonnut projektin yhdys henkilön ominaisuudessa. Se on pääosin tutkimukseni liitteenä. Tässä tutkimuksessa kokonaisuudesta aineistona on käytetty työntekijöiden, opettajien ja opiskelijoiden kokemuksilleen antamia merkityksiä.

Aineisto on hankkeemme prosessin tarkastelua eri yhteistyösapuolien näkökulmasta. Yhteistyötahot ovat arvioineet toteutunutta hanketta oman työnsä, oppimisensa tai työyhteisönsä näkökulmasta sekä pyrkineet samalla nostamaan esille haasteita yhteiselle ja erilliselle työlle.

Laajamuotoisen ja pitkäjänteisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön edellytys on ollut se, että palvelujen suunnittelussa ja monimuotoisessa organisoinnissa ovat olleet mukana kaikki ne tahot, jotka omalla sarallaan ovat olleet vastaamassa erilaisten apua tarvitsevien ihmisten palveluista. Byrokraattisuuden ja raskasliikkeisyyden sijaan on saatu hyvin toimivia ja joustavia tapoja tehdä työtä sekä tuottaa palveluita.

Uuden luomiseen ja yhteyksien solmimiseen tarvitaan näkymä mahdollisuudesta. Yhteistyömallien ja -järjestelmien rakentaminen ja pysyvyyden edellyttäminen eivät kuulu modernin jälkeisen monenlaisuuteen. On löydettävä keskustelukulttuuri, joka mahdollistaa uudenlaisen tavan toimia yhdessä, arvostaa erilaista osaamista. Meidän tulee kyetä yhteistoimintaan yli ammatillisten reviirien ja erityistieteiden, jotta kykenisimme löytämään ammatillisen osaamisen ytimen. Se on ammattiin oppimisen perusta.

2 YHTEISTYÖN ARVIOINTIA

2.1 Johdanto

Yhteistyön tuloksia arvioidaan tarkastelemalla yhteistyökokemusta eri näkökulmista. Ensimmäisenä aineistona on lähihoitajan kokemus taitoakatemiasta dialogin taidon ja ammatissa kehittymisen näkökulmista. Taitoakatemia oli aikuisille kehitysvammaisille ihmisille suunnattua toimintaa. Tavoitteena oli arkielämän taitojen sekä itsetuntemuksen ja -luottamuksen kehittäminen. Hankkeen vetäjä Lina Rekola antoi kirjoittamansa raportin vuoden kestäneestä toiminnasta aineistoksi tutkimukseeni. Toiseksi tarkastellaan sosiaalipalvelujen työntekijöiden ajatuksia heidän esseidensä tai kirjeidensä kautta. Seuraavana näkökulmana ja aineistona ovat opettajien esseet. Niiden kirjoittamiseen päädyttiin projektin arviointikokouksessa, jossa mietittiin kohdallisimman arviointimenettelyn valintaa. Viimeinen pohdinta syntyy oppisopimuskoulutuksessa olleiden työntekijöiden prosessikirjeestä, jossa he kuvaavat kokemustaan koulutuksessa olemisesta ja ammatillisesta kehittymisestä.

Laadullinen tarkastelu korostaa kehittämistyön prosessimaisuutta. Erilaisten menetelmien yhteisenä nimittäjänä on fenomenologinen ja hermeneuttinen lähestyminen. Se painottaa ymmärtämistä ja tulkintaa todellisuuden tutkimisen perustana. Tämän ymmärryksen pohjalta voidaan päästä arvioimaan inhimillisen toiminnan tuloksellisuutta. Se ei ole laskettavissa markoissa, työtunneissa, asiakaskäynneissä tai toimenpiteissä. Pääpaino on ihmisten, palvelujen käyttäjien omalla kokemuksella palvelujen laadusta, työntekijän kokemassa mahdollisuudessa vaikuttaa työhön, työn mielekkyydessä ja kokonaisvaltaisuudessa sekä yhteistyössä. Tämä näkökulma korostaa ihmisammattien laadullista omaleimaisuutta.

Koulutuksen osuutta arvioidaan sekä opettajien toiminnan että opiskelijan kokemuksen pohjalta. Se suhteutetaan perustutkintokoulutuksessa olevan opiskelijan osaamisvaateisiin.

2.2 Lähihoitaja Taitoakatemiassa

Olen kulkenut tällä matkalla
monissa tunteissa.
Ihmetellyt,
iloinnut,
nauranut,
surrut,
väsynyt ja jaksanut taas.
Tällä matkalla olen oppinut
ymmärtämään erilaisuuden rikkauden,
heikkouden hyväksymisen ja
voimavarojen tärkeyden.
Nähty
pienien sanojen suuren voiman ja
myönteisen uskomisen tärkeyden,
vaikka joku muu näkisikin
vain puutteita, ongelmia ja
muuttumattomuutta.
On vain luotettava sydämen ääneen. (Rekola 1997)

Ensimmäinen Taitoakatemian pohjustanut hanke kehitysvammaisten ihmisten arkielämän taitojen kehittämiseen tähtäävässä toiminnassa oli selkoryhmä. Se oli kahden opiskelijan toteuttama vammaisten ihmisten keskustelu- ja toimintaryhmä. Tavoitteena oli kartoittaa alustavasti tarpeita ja mahdollisuuksia Taitoakatemialle, joka käynnistettiin syksyllä 1996. Se suunnattiin aikuisille kehitysvammaisille henkilöille. Pohjalla oli elinikäisen oppimisen ajatus. Tavoitteena oli erilaisten teemojen avulla luoda mahdollisuus oppia uutta sekä vahvistaa jo opittuja taitoja. Taitoakatemian toivottiin laajentavan elämänpiiriä sekä tarjoavan onnistumisen ja uusien kokemusten riemua. (Rekola 1997.)

Taitoakatemian vetäjäksi työllistettiin vastavalmistunut lähihoitaja. Hän käynnisti toiminnan yhdessä kahden vammaistyön lähihoitajaopiskelijan kanssa. Projektin kesti lukuvuoden. Siitä on julkaistu sekä päättötyöt syksyiltä 1996 ja -97 että loppuraportti keväältä 1997. Seuraavana syksynä Taitoakatemian ideoiden pohjalta työtä jatkoi kaksi vammaistyön suuntaavassa vaiheessa olevaa opiskelijaa. He toteuttivat yhdessä vammaisten ihmisten kanssa teatteriprojektin. Käsikirjoitus ja esitys työstettiin yhdessä. Siitä syntyi myös päättötyö, jonka perusta oli kulttuurisuudessa. Taitoakatemian kokemusten perusteella rohkaistuttiin

kehittämään aikuisten kehitysvammaisten ihmisten räätälöityä koulutusta. Se kesti ensimmäisellä ryhmällä vuoden. Toinen ryhmä aloitti syksyllä 1999.

Taitoakatemian loppuraportissa on kiteytetty toiminnan tavoitteet, teemat, joiden avulla edettiin sekä kasvatukselliset lähtökohdat. Toimintaperiaatteeksi oli alusta lähtien todettu kehitysvammaisten ihmisten kiinnostukseen perustuva ja heidän ehdoillaan toteutettava toiminta. Raportti toimii aineistona uuden työmuodon arviointiin. Toiminnan lähtökohdista Rekola on kirjannut:

“Kiinnitin heti alkuun huomiota siihen miten kova tarve monilla oli sille, että heitä kuunnellaan ja huomioidaan henkilökohtaisesti. Joku todella pysähtyy kuuntelemaan heitä, se oli tärkeä lähtökohta koko toiminnalle... Alkuun en itsekään aina tiennyt miten kuulla niitä toiveita myös sieltä rivien välistä. Monet kerrat sai pysähtyä miettimään annanko tarpeeksi tilaa ...”.

Ryhmäläisissä tapahtui jatkuvasti muutosta. Rohkeus mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemisessa lisääntyi. Ruokaryhmän toimintaan kuului ruuan suunnittelu, aineiden hankinta, valmistus, yhteinen ruokailu ja jälkien korjaaminen. Monilta ryhmäläisiltä löytyi yllättäviä taitoja, jotka tulivat esille, kun pelko epäonnistumisesta hälventyi.

“Kiireettömyys, rauhallinen, hyväksyvä ilmapiiri olivat tärkeitä elementtejä oppimisen esteiden poistamisessa Pelko epäonnistumisesta ja kyvyttömyydestä oli monesti suuri. Ilmapiirin luominen sellaiseksi, jossa pienet epäonnistumiset eivät maailmoja kaada, oli tärkeää. Monesti oikein sydämeni pohjasta riemuitsin nähdessäni taitoja sekä ilon, joka paistoi silmissä onnistumisen hetkinä.” (Rekola 1997.)

Taitoakatemia on ollut arjessa elämistä, kulkemista rinnalla, toinen toisensa erilaisuuden hyväksymään oppimista ja ystävyyttä. Prosessiin on liittynyt monenlaisia tunteita, aikuistumisen ja itsenäistymisen vaikeutta, myös surua läheisen menettämisestä. Ystävyys ei ole merkinnyt vain vetäjän ja jäsenten välistä ystävyyttä vaan keskinäisten ystävyys-suhteiden parantumista ja uusien viriämistä. Pienryhmät ja keskustelut ovat tukeneet tällaista kehitystä. Vetäjä kirjoittaakin:

“Toivon, että Taitoakatemia omalta osaltaan olisi edesauttanut sellaista yhteisöllisyyttä, jossa jokainen voi olla omanlaisensa persoona ja yksilö ja syrjäänvetäytyneemmätkin olisivat yhteisen tekemisen kautta saaneet olla yhteydessä toisiin.”

Taitoakatemialaiset pohtivat keskusteluryhmässään itsenäisyyden merkitystä. Jollekin se oli sitä, että *“saa päättää asioista ja mihin menee”*, toiselle se oli *“ettei määrätä liikaa, saa olla rauhassa”*. Tärkeää oli myös se, että *“pääsee leirille, lomalle ... kotoa pois hetkeksi”*.

Alun perin vuoden mittaiseksi suunniteltu toiminta on ollut alku monelle asialle. Monien taitojen oppiminen on kehitysvammaisen ihmisen kohdalla pitkä, useiden vuosien projekti.

Sen vuoksi oli tärkeää etsiä yhteisestä hankkeesta ne asiat, joihin haluttiin keskittyä. Funktionaaliset päämäärät ovat dialogisen ideaalin vastaisia (Väri 1997, 180). Taitoakatemiassa oli pyrkimys löytää jokaisen osallistuja omia voimavaroja sekä vahvistaa heidän luottamustaan omaan osaamiseensa.

“Toiminnan projektiluontoisuus loi mahdollisuuden kehittää jatkuvasti toimintaa vastaamaan niitä tarpeita, joita asiakkaat ilmaisivat. Kun ei ollut yhtä tiettyä tapaa toimia tai valmista mallia, oli työ jatkuvaa kehittämistä, kokeilua ja muokkaamista yhdessä asiakkaan kanssa. Tämä työtapa vaatii työntekijältä kykyä uudistua, joustavuutta, epävarmuuden sietokykyä (...) Oli pakko pysyä ‘elävänä’, jotta toiminta pysyi käynnissä. Omalta osaltani ajatellen tämä on ollut jatkuvaa kasvua ja kehittymistä, hukkaamista ja löytämistä jälleen. Vastavalmistuneena (lähihoitajana) minulle ei ollut syntynyt selkeää toimintatapaa (jos nyt yleensä tämän luontoisessa työssä voi olla-kaan?) ja monesti huomasi siitä olevan hyötyä, esim. keskusteluryhmien ohjaamisessa se oli olematon. Alkuun se herätti epävarmuutta itsessäni, mutta mahdollisti myös luovan liikkumisen ryhmän sisällä. Automaattisesti siirsin ryhmän toiminnasta ja suunnittelusta vastuuta jäsenille ja yhdessä miettien ja muokaten niistä muodostui jäsentensä ‘näköisiä’ ryhmiä.” (Rekola 1997.)

Lähihoitaja näkee suunnitelmallisuuden toiminnan kulmakivenä, mutta laadun todellisena mittarina kehitysvammaisen ihmisen kokemuksen ja näkemyksen. Jos he ovat olleet tyytyväisiä, on Taitoakatemian palvelut heitä ja onnistunut toiminnassaan. Tähän kokemukseen olennaisesti vaikuttaa tapa, jolla toinen ihminen kohdataan. Nuori lähihoitaja on oivaltanut toisen ihmisen ainutkertaisuudesta hyvin olennaista. Hän ei ota ketään itsestäänselvyytenä ja vammaisia ryhmänä. Kohtaamisen yksilöllinen ja ainutkertainen luonne tukee ihmisen tietoisuutta itsestä ja tietoisuutta Toisesta. Lähihoitaja pääsee lähelle asiakkaitaan, mutta ei tee heistä riippuvaisia itsestään vaan antaa kokemuksen onnistumisesta, arvostuksesta ja todesta ottamisesta.

“Kun ihminen kohtaa ihmisen välittäen aidosti ja haluten oppia tuntemaan toisen ihmisen ainutkertaisuuden rikkauden, silloin aina tapahtuu jotakin”. (Emt.)

2.3 Sosiaalipalvelutyön ammattilaisten projektikokemuksia

“... tämä SoTeKeKo-projekti on siitä hyvä ja käytännönläheinen projekti, etten kaikin ajoin muista, mikä toiminta on projektiin kuuluvaa ja mikä muuten vain yhteistyötä. Eli projekti on syntynyt käytännön tarpeeseen ja keskelle vilkasta toimintaa eikä ole mikään erillinen saareke, jota vain projektin nimissä viedään eteenpäin.”

Kunnan sosiaalipalveluiden työntekijöiden projektin arviointiesseiden perusteella yhteistyö on ollut antoisaa. Esseitä on kolme ja niissä käsitellään yhteistyötä SoTeKeKo-projektin ajalta. Yhdessä tekeminen on ollut vastavuoroista. Perusehdoksi yhdessä työskentelyn onnistumiselle on koettu suora ja välitön ongelmiin puuttumisen mahdollisuus.

“Osa yhteistyön rikkautta onkin ollut avoin, rehellinen, reilun pelin henki. Palautetta on voitu antaa kaikesta, yhteistyön sujuvuudesta, ongelmista, ideoista jne., puhua puolin ja toisin loukkaantumatta. Rehellinen ja avoin ilmapiiri on mahdollistanut luovan hulluuden, antanut tilaa uusille kokeiluille ja myös epäonnistumisille. Matkan varrella on itse kullakin ollut syytä tai toisesta väsymistä, mutta muutaman “puhalluksen” jälkeen työtä on jaksanut taas.”

Yhteistyömme jatkuessa koulutus on muuttunut ja opiskelijat nuorentuneet. Alkuvaiheen jomonenlaista työkokemusta ja ehkä useampia ammatteja omaavien aikuisten naisten sijasta opiskelijat ovat yhä nuorempia ja usein myös poikia. Uusi tilanne oli haaste ja mahdollisuus. Nuoruus ei sinänsä ole este moniulotteiselle ja syvälle yhteistyölle. Siitä tulee este, jos nuori ihminen ei saa riittävästi tukea ja tilaisuutta toimia vastuullisena tulevana ammattilaisena.

Ongelmallisia tilanteita syntyi monesta syytä. Useimmiten ne ovat olleet hyvin kasvattavia. Ne ovat johtaneet kohdennuksiin ja tarkennuksiin koulutuksessa ja lisänneet tietämystä nuoren ihmisen oppimisen prosessin moninaisuudesta.

“... vanhainkodin toimintapäivät onnistuivat välillä oikein hyvin ja välillä tuli isojakin ongelmia, kuten sellainen, että avustavia opiskelijoita ei saapunut ollenkaan tai opiskelijoilla oli väärä asenne tullessaan, luultavasti eri osapuolien huonosta tiedonkulusta johtuen. Näistä ongelmista selvittiin jatkossa, kun osattiin ja tiedettiin enemmän.”

Suhde koulutukseen ja opiskelijaan on tasavertainen ja opiskelijalähtöinen. Opiskelijoiden kanssa työskentely on vastuullista, tukevaa ja rohkaisevaa työtä. Opettajan osuus on merkittävä yhteistyön aloittamisessa, riittävän jänteen muotoilussa ja kokonaisvaltaisen tuen takajana. Opettajalla ja opiskelijalla yhdessä on käsitys niistä asioista, joiden oppimiseen opiskelija eniten haluaa ja tarvitsee mahdollisuuksia. He ovat käyneet siitä keskustelua oppimisprosessin kuluessa. Lisäksi opettaja tuntee koulutuksen intentionaalisen perustan ja hänellä on kuva oppimisprosessin vaiheistuksesta. Tärkeintä työelämäyhteyksissä on kuitenkin herkkyys sille, millaisia asioita eri aikoina on mahdollisuus toteuttaa rikkomatta ja sirpaloittamatta palveluja, vanhusten tai muiden avun tarpeessa olevien arkea.

Opiskelijoiden kanssa työskentely on ollut hyvä tapa työstää muutosta myös työyhteisössä. Kunta on tarjonnut hyvät mahdollisuudet monenlaiselle kehittämiselle eikä työyhteisössä tehdä turhia rajanvetoja. Opiskelijoiden kautta koulutuksen sisällöllinen muutosprosessi on ollut nähtävissä. Näkemys työn laaja-alaisuudesta välittyy työyhteisöihin. Opiskelijat

ovat rohkeita ottamaan vastuuta kokonaisuuksista. Yhteisen toimintakulttuurin löytyminen työntekijöiden ja opettajien kesken on ollut tärkeää.

“... kun on monta rautaa tulessa ja muutoksista on puhuttu paljon säästö-
jenkin takia, on siinä rinnalla ollut helpompi ymmärtää ja hyväksyä tule-
vaisuuden haasteet (...) asiat ovat tavallaan arkipäivää, osa työtä, mutta
menneinä vuosina se on vaatinut paljon keskusteluja muutosvastarinnan
ylipääsemiseksi (...) esim. iäkkäille työntekijöille työaikojen muutokset,
ryhmämuotoisten juttujen vetäminen, organisoiminen ovat olleet kynnyksiä,
koska ei luoteta omaan ammattitaitoon ja on totuttu tekemään työtä yksin
(...) onneksi on kasvettu paljolti yli ja oma ammattitaito nähdään monipuo-
lisena kotihoidon mahdollistajana. Nähdään tulevaisuuden tarpeet vähän
eri näkökulmasta kuin aikaisemmin ja otetaan ne sekä itselle että työ-
yhteisölle ja yhteistyökumppaneille haasteena.”

Yhteistyön merkityksellisyyttä on korostettava sekä erilaisten uudenlaisten toimintojen mah-
dollistumisena että sisällöllisenä monenlaisuutena, jota opiskelijat illoillaan ja erilaisilla tai-
doillaan ovat tuoneet leireille, päiväpiireihin, torstaikahvilaan ja muihin yhteyksiin. Se mainit-
tiin erityisesti asiakkaiden antamissa arvioinneissa sosiaalipalveluista. Esille tuli myös työn-
tekijän mahdollisuus itse löytää uusia merkityksiä työnsä silloin, kun hän ohjaa opiskelijaa
ja on vuorovaikutuksessa koulutuksen kanssa.

“... jos vain antaa tilaa, on niissä hetkissä mahdollisuus kehittyä myös itse
työssä, saada jopa tukea omaan jaksamiseensa.”

Projektin työntekijän kokemuksen mukaan työelämässä toimivilla ihmisillä samoin kuin opet-
tajilla on suuri vastuu opiskelijan ohjaamisesta. Hyväksi ohjaamiseksi saatetaan käsittää
opiskelijan kanssa pärjääminen tai joidenkin työn elementtien yksipuolinen arvostaminen.
Kuitenkin kokonaisuuden hahmottuessa ikävimmätkin työt saavat tarkoituksensa ja asettuvat
merkityksellisiksi osiksi työn kokonaisuutta. Dialoginen kasvattaja on ensisijaisesti kasva-
tettavan maailmasuhteen tulkki, kasvuun auttaja, joka ottaa kasvatusteoisissaan kasvatetta-
van näkökulman huomioon (Värrö 1997, 180). Opettajan toiminta intentionaalisena kasvat-
tajan saattaa ilmetä “harhaan johtamisena”, mikäli hän ei ole selvillä vaikuttimistaan eikä
ole pohtinut työn perimmäistä tarkotusta. Erääseen esseeseen oli kirjoitettu:

“Kiinnostavaa on havaita, kuinka erilaiseen lopputulokseen käytännön ope-
tuksessa saatetaan päätyä. Lopputulokseen vaikuttavia tekijöitä opiskelijan
tietojen, taitojen ja persoonallisten ominaisuuksien lisäksi ovat ohjaavan
opettajan panos, kentällä työskentelevien suhtautuminen opiskelijoihin ja
yhteistyöhön, asiakkaat jne. Muistan monia kiinnostavia tapauksia, joissa
käytännön oppimistapahtumaa ohjaavan työntekijän omat motiivit ovat hou-
kutelleet opiskelijan “sivuraiteille”. Opettajallekin saattaa joskus olla vaara-
na, että perinteinen arkinen työ “vaipanvaihtoinen” ei tunnu omimmalta

alueelta. Vaikka juuri perustyö on sitä, jossa eniten testataan sitä mitä kirjoista on opittu ihmisarvosta, yksilöllisyyden kunnioittamisesta, rajoista jne.”

Yhä enemmän osattiin ja uskallettiin projektin kuluessa korostaa avun tarpeessa olevan ihmisen kohtaamista. Kehollisuuden kautta vaikutetaan ihmisen elämäntilanteisuuteen ja myönteisten merkityssuhteiden muodostumiseen (Rauhala 1992, 90). Olimme koulussa selvästi pitäneet Toisen ihmisen koskemista, lähelle menemistä liian itsestään selvänä.

Laaja-alaisessa lähihoitajakoulutuksessa on ensimmäistä kertaa tilanne, jossa myös kaikki hoidon ja huolenpidon perusammatteihin kouluttautuvat ovat laitostyössä. Laitostyössä hankitaan perushoidon taitoja, vaikka oma suuntautuminen tulisikin olemaan lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta. Jätimme aluksi ehkä liian vähälle huomiolle nuoren ihmisen oman kokemuksen, johon sisältyi monelle vieraan, todella iäkkään ja huonokuntoisen ihmisen kohtaaminen, eritteiden haju sekä usein hyvin täydellinen avun tarve ja kommunikaatiovaikeudet. Osasimme yhteistyössä tukea opiskelijaa yhä enemmän osaamisessa, jossa olennaista on kunnioitus ja kyky kohdata avun tarpeessa oleva ihminen avuttomimmillaan ja hyvin intiimillä alueella. Laitosjakson aikana monet opiskelijat havaitsivat työn olevan hyvin mielenkiintoista. Useat heistä alkoivat miettiä vanhustyötä mahdollisena suuntautumisvaihtoehtona.

Nuoren ihmisen ohjaaminen perustyössä on vastuullista toimintaa, jossa eri osapuolten tietoisuus oman toimintansa perusteista on lähtökohta. Perustyön niukka resurssointi ja julkiseen sektoriin kohdistetut nuivat arviot saattavat näkyä myös vastentahtoisuutena opiskelijoita kohtaan. Erityisesti alkuvaiheessa lähihoitajaopiskelijoiden oli kerta toisensa jälkeen lunastettava oikeutus omaan olemassaolonsa työpaikoilla. Opiskelijoiden sitoutuminen omaan alaansa ja ammatilliseen kasvuunsa on arvostettavaa. Ongelman ydintä etsittäessä on tarkasteltava myös koulutukselle asetettua yhteiskunnallista tehtävää:

“En ole juurikaan tavannut opiskelijoita, jotka eivät olisi motivoituneita. Innostus, vastuullisuus ja oikea asenne työhön on tapaamillani ihmisillä ollut ehkä myötäsyntyistä. Epäilen kuitenkin vahvasti, että opetuksen kautta heihin on pystytty juurruttamaan oikea asenne käytännön työtä kohtaan. Tuntuu jotenkin kovalta se kritiikki, jota kuulee esitettävän mm. lähihoitajakoulutusta kohtaan. Ei ole opiskelijoiden vika, jos heille erehdyttiin antamaan (koulutuksen kautta) missio, joka lähtökohdiltaan oli monin osin väärä.”

2.4 Opettajan työ välimaastossa

Opettajien kokemusta koulutuksen ja työelämän suhteista tarkastellaan neljän opettajan kirjaaman esseiden kautta. Työelämysuhteiden muutos tarjoaa opettajalle mahdollisuuden toimia välimaastossa, jossa syntyy välitön kosketus ihmisten arkeen ja palvelujen tuottamiseen. Opettajalta vaaditaan aktiivista ja toiminnallista otetta omaan työhönsä. Hän ei ole

enää ensisijaisesti tekemisissä tiedon tarjoamisen kanssa vaan ammatillinen osaaminen on yhteyksien löytämistä ja mahdollistamista, tiedon lähteiden etsimistä sekä tietämyksen omaksi prosessoimisen ohjaamista.

“... yhä useammin teen työtäni käymällä opiskelijan tai opiskelijaryhmän kanssa neuvotteluja työelämässä siitä, millaista meidän yhteistoimintamme voisi olla. Yhteinen ideointi ja kehittäminen on antoisaa ja välittää opiskelijalle kokemuksen luovasta ja joustavasta työtavasta, jossa etsitään mahdollisuuksia.”

Samanaikaisesti yhteistoiminta tuottaa uusia ratkaisuja palveluihin ja lisää opiskelijan tuntemusta. Tämän tuntemuksen pohjalta realistinen eteneminen on mahdollista. Joskus suunnitellut hankkeet ovat liian vaativia ja opettajan on asettauduttava entistä tiiviimmin opiskelijan tueksi. Toisinaan opiskelija kykenee arvioitua moniulotteisempaan toimintaan. Opettajan on tuntemuksensa perusteella mahdollista luoda lisää toimintamahdollisuuksia. Työyhteisöjen kanssa sovitaan välittömästä ja rehellisestä arvioinnista.

“Kokemukseni neuvotteluista, joissa opiskelija on voinut harkita omaa sitoutumistaan tiettyyn hankkeeseen, ovat pääsääntöisesti rohkaisevia. Opiskelijat ovat osoittautuneet hyvin innokkaiksi ja yhteistyökykyisiksi. Neuvottelujen merkitys näyttäisi olevan siinä, että ne antavat kokemuksen mahdollisuudesta olla mukana ja vaikuttaa. Suunnitellut toiminnot ovat todellisuutta. Opiskelijoille annetaan realistinen kuva vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Häntä ei jätetä yksin uuden idean kanssa. Sekä opettajan että ohjaajan rooli selkiytetään.”

Neuvottelussa toteutuvat tasavertaisuus ja toisen työn kunnioittaminen. Yhteistyö perustuu työn lähtökohtien tarkasteluun ja kehittämishaasteisiin. Prosessiluonne korostaa työn jatkuvaa muutoksenalaisuutta. Opiskelijalle ei uuteen toimintaan liityttäessä muodostu kuvaa yhdestä oikeasta tavasta toimia vaan mahdollisuudesta etsiä optimaalisia vaihtoehtoja. Opettajalta vaaditaan uudenlaisia asioita, joita eräs opettaja kuvaa seuraavasti:

“Tällainen toiminta edellyttää opettajalta valmiutta “ajatella asioita uudelleen”, asettaa itsensä alttiiksi tilanteille, joita ei voi ennakoita, kykyä sietää epävarmuutta ja “sotkuja” – asioita, joita tämän päivän työelämässä yleensä tarvitaan.”

“Opiskelijat, jotka ovat olleet vähintään kahdella käytännön jaksolla mukana projektissa antavat kiitosta siitä, että ovat saaneet tämän opiskelumahdollisuuden. Mutta samalla he ovat edellyttäneet, että opettaja on tukena ja tarvittaessa käytössä.”

Opettajan antama tuki ei merkitse valmiiden vastausten antamista tai tietämistä vaan prosessissa mukana olemista. Se vaatii kuuntelua, aineiden antamista kehittämisprosessiin ja eri elementtien huomioon ottamista. Opiskelijalla on mahdollisuus sitoutua hankkeeseen omien

vahvuksiensa ja oppimishaasteidensa kautta. Häntä ei siis sitouteta – hänelle annetaan tilaisuus sitoutua.

“Opiskelijoiden ottaminen jo suunnitteluun mukaan mahdollistaa siitä “meidän yhteisen jutun”. Aikuistuville nuorille viestitetään samalla luottamusta ja uskoa heidän omiin kykyihinsä, vahvistetaan heidän aikuisuuttaan.”

Projektin eri hankkeissa mukana olleet opiskelijat ovat välittäneet kokemuksestaan näkökulmia, joiden perusteella he kokevat muutosta erityisesti rohkeudessa vastaanottaa erilaisia haasteita. Myös ammatillinen itsetunto on kehittynyt. Palveluverkoston moninaisuus on hahmottunut ja opiskelijoille on muodostunut erityistaitoja:

“Opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa on tullut esille voittopuolisesti positiivisia asioita (...) helpoksi ei kukaan projektia tai prosessia väittänyt, mutta eivät he ole helppoa kaivanneetkaan. Epävarmuuden hetkiä ovat kaikki joutuneet kokemaan (...) Mukanaolo on opettanut heille mm. organisointia, yhteyksien ottoa mitä erilaisempiin tahoihin, antanut PR-taitoja, opettanut viranomaisten “käsittelyä”, antanut tietoa kunnallisesta/kuntayhtymän byrokratiasta ja sen kanssa toimimisesta (...) He ovat oppineet myös sovittelun, diplomatian ja asioiden perustelun taidon.”

SoTeKeKo-projektilla on ollut suuri merkitys lähihoitajakoulutuksen kehittämiseen ja arvostukseen sekä oppilaitoksen sisällä että valtakunnallisesti. Siihen mukaan pääseminen on myös osoitus paikallisen kehittämistyön arvostamisesta. Käsitys lähihoitajan ammatillisesta osaamisesta on vahvistunut. Uusien työelämätaitojen hankkiminen koulutuksessa on mahdollista, jos ne nähdään tavoitteena ja uskaltaudutaan tukemaan opiskelijan prosessia. Myös uudenlaiset työelämäyhteydet vaativat uskallusta ja luottamusta omaan itseen opiskelijan prosessin mahdollistavana ohjaajana.

“Vahvaa sitoutumista, suorastaan asiaan vihkiytymistä on koko ajan mukana olevilta opettajilta tarvittu: innostusta, uskoa itseensä ja konkreettista työtä – virka-ajan puitteissa tämän hoitaminen ei olisi onnistunut.”

Uudenlaisen käytännöllisen opiskelun painopiste on kuitenkin asiakkaan kohtaamisessa. Suurin huomio opiskelijan ammatillisessa osaamisessa kiinnitetään hänen kykyynsä kohdata toinen ihminen Toisena. Ammatillisuus on toisen ihmisen kunnioittamista ja hänen kulttuuristen lähtökohtiensa ymmärtämistä. Asiakaslähtöisyys on velvoittava perusta.

2.5 Oppisopimusryhmän jäsenten kokemus ammatillisen osaamisen muutoksesta

Sosiaalipalveluiden perustyöntekijöille tarkoitettussa lähihoitajan tutkintoon tähtäävässä oppisopimuskoulutuksessa olleet opiskelijat valmistuivat huhtikuussa 1998. Heidän kouluttautumisprosessinsa arviointi toteutettiin prosessikirjeenä, joka kirjoitettiin viimeisen etäopiskeluvaiheen kuluessa keväällä 1998. Lisäksi on käytetty arviointipäivänä tuotettua ammatilliseen osaamiseen liittyvää itse- ja vertaisarviointia. Pyrimme kiinnittämään erityisesti huomiota itsearviointiin ja oman ammatillisen kasvun tarkasteluun.

Kokemus monimuotoisesta oppisopimuskoulutuksesta on ollut monenlainen. Kaikki ovat jaksaneet viedä opintonsa päätökseen. Tähän kokemuksen kuvaukseen on otettu siitä poimintoja. Niitä tulkitsemme ammatillisen kehittämisprosessin ja itseytymisen näkökulmista.

Oppisopimuskoulutukseen sitoutuminen oli opiskelijoille pitkä prosessi, koska he olivat itse mukana käynnistysvaiheessa kertomassa omista koulutustarpeistaan. Alun perin oli tarkoitus järjestää ammatillista täydennyskoulutusta, mutta rahoitussyistä päädyttiin tutkintoon tähtäävään lähihoitajakoulutukseen. Opiskelijat kertovat kokemuksestaan:

“Ainutlaatuinen mahdollisuus elämässäni. Olen pystynyt vielä oppimaan uutta, saanut työtovereista uusia ystäviä, olen vielä jonkin verran sopeutumiskykyinen ja ennen kaikkea olen löytänyt itseäni, myös hyväksynyt itseni epäonnistuneena.”

“... olen tyytyväinen, että lähdin mukaan ja tunnen, että “takkiini” on tarttunut paljon positiivista ja pidän sen levällään aina uuden tarttumiseen.”

Perusteluja sitoutumiselle koulutukseen ja tarpeestaan kehittyä löytyi paljon, mm. etsiä uusia työn tekemisen tapoja ja irrottautua joistakin aikaisemmin itseä kahlinneista käsityksistä oman oppimisen suhteen.

“Kaikki alkoi siitä, että tunsin työssäni jotenkin kiertäväni kehää kuin puiva muuli, “piiska takana”, mutta ei erityistä “porkkanaa” näköpiirissä. Oli tarve muutokseen. Koulutus antoi siihen mahdollisuuden. Haluan lopun työelämän kakusta “kaikilla mausteilla”. Ilman työtoverien kannustusta tämä ei olisi ollut mahdollista, he irrottivat liekanaruni. Haastavaa, syventävää ja toisaalta ulospäin suuntautuvaa.”

Opiskelija kuvaa muutosta ja muutoksen tarvetta jaksamisensa olennaisimpana tekijänä. Mahdollisuus koulutukseen oli tullut kuin tilauksesta omaan koettuun “kehän kiertämiseen”. Merkillä pantavaa oli se, että ryhmän jäsenet keskimäärin viidestäkymmenestä ikävuodesta huolimatta valitsivat jaksamisensa ja uusiutumisen lisäämiseen koulutuksen, jonka tiesivät olevan vaativaa ja toteutuvan työn ohella. Tiedossa oli myös se, että koulutus ei sinän-

sä edesauta uralla etenemistä tai tuo lisää palkkaa. Sen sijaan työn mielekkyyteen ja tehtävien monipuolisuuteen oli odotettavissa muutoksia.

Oppisopimushankkeeseen sitoutuneet opiskelijat ovat kiinnostuneita oman toimintansa uudistamisesta. He ovat koulutuksen kautta omalta osaltaan palvelujen kehittämishankkeessa mukana. Kunnan tavoitteena on parantaa vammais- ja mielenterveyspalvelujen laatua. Se ei kuitenkaan tapahdu oppimalla joitakin uusia menetelmiä tai pelkästään lisää tietoa vammaisuudesta tai psyykkisistä ongelmista vaan näkökulmasta, jonka Rauhala (1992, 194–203) kertoo oivaltaneensa työskenneltyään mielisairaalassa ja perehdyttyään psykiatriaan:

“Aloin pian oivaltaa, että ihmistutkimukselta ja avuksi olemisen pyrkimyksiltä tällä alueella puuttuu perustava ymmärtämys ihmisen olemassaolon ulottuvuuksista. Fysikalistinen ja biologisoiva suuntautuminen ei riitä, vaan tutkimuksen ja auttamisen pitää olla ongelmien perusuonnetta vastaavaa ja yhtä moniulotteista kuin ihmisen olemassaolokin on (...) psyykkisiä häiriöitä on tutkimuksessa lähestyttävä merkityksen ongelmasta käsin (...) Kaikkien ihmisen olemuspuolien osuutta voidaan silloin selvittää sillä tavalla kuin on loogisesti perusteltua olettaa niillä olevan osuutta merkityssuhteiden ja maailmankuvan syntyyn.”

Koulutuksen tuloksena moni oppisopimusopiskelija kertoi saaneensa lisää rohkeutta, itsevarmuutta, joustavuutta ja rohkeutta elää. Arvojen merkitys kirkastui. Työn teoreettinen jäsentäminen ja oman työn ajattelu lisääntyivät. Itsearvioinneista voi päätellä, että koulutuksella on hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalien toteutumisen kannalta (Värri 1997, 180) ikäryhmästä riippumatta suuri merkitys. Se on tilaisuus oman työn uudenlaiseen arvioimiseen ja arvostamiseen. Koulutuksellisessa prosessissa on mahdollisuus lähestyä omaa itseä. Se tuottaa uudenlaista ammatillista osaamista.

3 MONIMUOTOINEN TODELLISUUS EDELLYTTÄÄ LAAJA- ALAISTA OSAAMISTA

Yhteistyö auttoi pääsemään elävään vuoropuheluun, joka tuottaa sekä koulutukselle että palveluille uudenlaisia mahdollisuuksia. Koulutuksessa tavoiteltiin uudenlaista näkökulmaa omaan työhön, voimavaroja uudistuvaan työelämään ja omassa työssä jaksamista. Opiskelijat työskentelivät paljon itsenäisesti, ryhminä ja pareina pohtien merkityksiä, joita heillä yksilöinä ja työyhteisöinä on erilaisille asioille. Merkityssuhde, jonkin asian mieli jollekin jossakin tilanteessa (Rauhala 1986, 29; 1992, 205) ja sen tutkittavaksi nostaminen ilmentää, että on muitakin toimintoja kuin tietäminen. On erittäin yksipuolista edellyttää, että ihmisen korkein onni on löydettävissä teoreettisesta elämästä, tiedosta elämänmuotona.

Tämä on pitävä perustelu sille, että koulutuksessa on suuri paino opiskelijoiden subjektiivisen maailmankuvan omakohtaisessa tutkimuksessa. Rauhalan (emt., 207) mukaan

“Ihmisen henkinen kapasiteetti ilmenee ja se on toiminnallisesti olemassa erilaisina merkityssuhteina ja niillä operointina.”

Auttamistyö, joka edistää Rauhalan ajattelun mukaista elämäntaidollista osaamista, lähtee asiakkaan oman merkitysmaailman ja sen kietoutuneisuuden tutkimisesta. Kyetäkseen siihen hoidon ja huolenpidon tuleva ammattilainen tarvitsee tuen omalle prosessilleen, merkityssuhteiden jäsentymiselle. Se lisää elämän mielellisyyttä ja samalla vähentää sen epäsuotuisuutta.

Yhteistyön perusteella on syntynyt vaihtoehtoja, jotka mahdollistavat joustavan yhdessä toimimisen ja koulutuksen käytön edistämään jaksamista, taitojen kehittämistä sekä laaja-alaista osaamista. Jatkuvasti on mahdollista saada hoito- ja huolenpitotyön ammattilaisten asiantuntemusta aina uusien opiskelijaryhmien käyttöön. Olemme tehneet työtä palvelujen moninaisuuden hahmottamiseksi osallistamalla perustyöhön Hämeenkyrön kunnassa yhdessä sovittuina “vaihtopäivinä”, myös kunnan työntekijät ovat käyneet kertomassa palvelujen järjestämisestä ja sen sidoksista kunnalliseen päätöksentekoon. Erityisesti työpäivät perustyössä ovat olleet tuottavia. Ne “madaltavat nuorten ihmisten kynnystä” erilaiseen palvelutyöhön hakeutumiseen. Sekä vanhus-, vammais- että mielenterveystyö ovat erityisesti painottuneet yhteistyössämme.

Yhteistyön ytimenä on pitkäjänteisyys, kokonaisvaltaisuus sekä perustavalla tavalla yksilökohtaisuus ja konkreettisuus. Se voi merkitä yhtä hyvin erilaisten työhön ja työllistymiseen liittyvien elementtien hyväksikäyttöä kuin vapaaehtois- ja kansalaistoiminnan virittämistä sekä palvelujen kokonaisuuteen nivomista. Tällainen yhteistyön verkko ei kuitenkaan kutoudu itsestään. Se edellyttää voimavarojen yhdistämistä, lähelle menemistä ja läsnäoloa. Samalla löydetään keinoja, joilla voidaan ennalta ehkäistä asiakkaiden ongelmien syvenemistä ja intensiivisen tuen piiriin joutumista. Näiltä osin tuloksilla on yhteiskuntapoliittista merkitystä.

Yhteistyökokemus antoi vahvuutta tarkastella lähihoitajakoulutuksessa tapahtuvaa muutosprosessia. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutus, lähihoitajatutkinto tähtää virallisesti (OPH 1995a,b) laaja-alaiseen osaamiseen. Nuoren koulutuksen osakseen saama kritiikki kohdistuu erillisten toimenpiteiden ja tehtävien hallinnan puutteisiin. Edelleen näyttää siltä, että ammatillista koulutusta pidetään hyvänä, jos sieltä tulee työelämään käyttökelpoisia, tietyt tehtävät hallitsevia ammattilaisia. Nuoren ammattilaisen siirtyminen työelämään on pitkäaikainen prosessi, jonka ensimmäisessä vaiheessa perustaitojen oppiminen on keskeisellä sijalla. Työelämän kehittäjäksi ja muuttajaksi nuori ammattilainen tulee kun hän on löytänyt oman työnsä “idean”. Se edellyttää työkokemusta ja oman näkemyksen täsmentämistä. Prosessin ehtona on se, että koulutus on siihen antanut aineksia ja työelä-

mä pystyy tukemaan uusien taitojen kehittymistä. Laaja-alaisuuden vaatimus on koulutuspoliittisissa päämäärissä todettu. Todellinen muutos koulutuksiin kohdistuvissa odotuksissa ja työelämässä on vasta tulossa.

Lähihoitajakoulutuksen arviointiraportin tulokset (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 250) osoittavat, että työelämä ja uusi koulutus eivät vielä ole kohdanneet. Yhteiskunnan muutos on nopeaa ja edellyttää teknisen kehityksen ohella herkeämätöntä opiskelua. Siitä syntyy helposti harha loputtoman "tietämisen" antamasta varmuudesta ja osaamisesta. Miten tätä elinikäisen oppimisen ideaa voitaisiin paremmin lähestyä? "Panostetaanko omat soveltamisvalmiudet luovaan peruskoulutukseen, metodiseen huippuosaamiseen vai jatkuvaan erityisten sovellutusten opettamiseen?" (Ollila 1997, 104.) Trendi lisääntyvien sovellutusten opettamisesta on nähtävissä lähihoitajakoulutuksessa sen laaja-alaisista lähtökohdista huolimatta. Ollila toteaa:

"tiedon saavuttaminen voi johtaa ennennäkemättömään emansipaatioon kaikilla elämän alueilla, mutta tiedon hankinta ja hyväksikäyttäminen edellyttävät kehittymistä kaikilla persoonallisuuden alueilla."

Tiedon kasvun nopeutuminen ja tietokokonaisuuksien alueen laajentuminen ei vastaavalla tavalla lisää laadukasta toimintaa. 'Virallisen tiedon' (yhteiskunnallisten instituutioiden tuottama tieto) vastakohtana Ollila (emt., 105) näkee yksilön subjektiivisen uskomusjärjestelmän koostamisen. Siitä hän käyttää nimitystä 'minun tietoni'. Tämä käsitys tiedon prosessoimisesta 'minun tiedokseni' lähestyy Baumanin (1996, 197) minän koostamisen ideaa. Tieto ja kokemus tulee minun omakseni, kun luon siihen jatkuvasti uutta suhdetta. Tämä suhde muodostuu monitasoiseksi, kun olen prosessissa itsenäni ja uskallan kohdata todellisuuden, Toisen ihmisen ja itseni.

Ihmisen kaventaminen kognitiiviseksi prosessiksi, psyykkiseksi toiminnaksi tai fysiologiseksi tapahtumiksi ei kerro kokemuksista tai merkityksistä. Positivistisen perinteen mukaisesti tiedolle ja tutkimukselle on asetettu vaatimuksia, joissa kokemuksellisuus, lihallisuus, ajallisuus ja jopa yhteisöllisyys on karsittu pois. Minun tietoni tai minän koostaminen edellyttävät näiden elementtien – ihmisen kokonaisuutena – olemassaoloa, niiden historiaa ja käsitystä tulevaisuudesta. Tehtävämme on selviytyä haasteesta, jossa tutkittavat tai opittavat asiat eivät ole objektiivisesti tarkasteltavia todellisuuden kuvajaisia erilaisten tieteiden tulkitsemista näkökulmista vaan todellisuutta, jota ihmiset elävät ja vaikuttavat siihen omista perspektiiveistään.

Koulutuksen ja työelämän tiivis vuorovaikutus edellyttävät sekä opettajalta että opiskelijalta uudenlaiseen kontekstiin asettumista. Etäällä pysyminen voi "säästää" molemmat kavahdukselta, jonka todellisuudessa kohtaamme. Etäällä pysyen välttää kohtaamasta elämään liittyvää moninaisuutta ja sen tarjoamia haasteita. Mikäli koulutus ja erityisesti opet-

taja ei kannusta opiskelijaa prosessiin – minän koostamiseen, on opiskelijan helpompi valita ammatillisen osaamisensa kulmakiviksi tietyt tehtävät ja toimenpiteet.

Todellisuuden moninaisuuden kohtaaminen ja merkitykselliseksi kokeminen edellyttää Ollilan sanoin tuota kehittymistä persoonallisuuden kaikilla alueilla. Tähän voi antaa mahdollisuuden hyvä ja perusteltu opiskelijan prosessia tukeva koulutus, jossa tärkeä tukielementti on oman filosofiansa löytäneen opettajan toiminta (Pelttari 1999, 199). Osa opiskelijoista löytää oman itsen koostamiseen tarvittavat mahdollisuudet ilman opettajaa, mutta kaikkein eniten tukea tarvitsevat saattavat olla opettajan ”armoilla”. Suortti (1981, iv) tähdentää opetuksen luonnetta vuorovaikutusprosessina, jossa kasvatuksen merkitys avartuu horisontteihin kytkeytyvänä kehityksenä. Se sisältää oppijan omaan historiaan, kokemuksiin ja merkityksenantoprosessiin kietoutumisen. Opettamisen ymmärtäminen siirtämisenä johtaa oppijan prosessin yksilöllisyyden ja henkilökohtaisuuden väheksymiseen. Kysymys ei ole tiedosta sinänsä vaan tiedosta toimivasta ihmisestä. Tästä syystä koulu yhteisössä keskustelu työn perusteista, tavoitteista sekä kyvystä toimia yhteyksien rakentajana ei koskaan voi olla liiallista.

TOINEN POLKU: OPETTAJA OPANA OMIIN JÄLKIIN ASTUMISESSA

ALUN PERIN

Kuljimme samaa matkaa
tulematta kuitenkin yhteisestä
alkuperästä.

Molemmat astuivat
pimeästä, omasta pimeästään
jaettuun valoon.

Eri suunnista
yhteen avoimuuteen.

Kumman peittyneisyys siis on
parempi?

Kummalla on enemmän salattavaa?

Silläkö, joka kertoo vähemmän?

Vai silläkö, joka näkee enemmän?

Mene ja tiedä;

on aika sammuttaa valot

olla yksin

ja

kuunnella uutta pimeää. (Itkonen 1996)

1 OPETTAJUUDEN OLEMUS

1.1 Aluksi

Tämän osuuden tematisointi pohjautuu opettajuuden pohdintaan. Tarkastelun perusta on opettajuuden muutoksessa, opettaja-ihmisessä ja hänen suhteessaan työhönsä. Se sisältää ensisijaisesti Toisen ihmisen kohtaamiseen liittyvää pohdintaa sekä kasvatuksellisten ja opetuksellisten elementtien tarkastelua. Kysymys on oppijan ja ammattilaiseksi kasvajan tilanteesta (Rauhala 1986, 34; Lehtovaara 1996a, 99–102) komponenttina olemisesta ja sen tiedostamisesta. Erityisesti ammatillisen koulutuksen intentionaalinen luonne herkästi ”sallii” opiskelijan mielen täyttämisen ammatillisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävillä asioilla. Dialogisessa kasvatussuhteessa se ei kuitenkaan ole eettisen veloitteen perusteella mahdollinen. Opettaja on etsittävä uutta yhteyttä kasvatettavaansa ja oltava selvillä siitä, mitä hän pitää kasvatuksen päämääränä.

1.2 Muutoksen tarkastelua

Opettajan toimintaan kohdistuvat moninaiset toiveet korostavat tiedon jakamisen ja sen menetelmien tärkeyttä sen sijaan, että koulutuksessa tulisi etusijalle ihminen ja hänen ihmistymisensä edellyttämät pedagogiset ratkaisut (Lehtovaara, J. 1998, 129). Modernin ajan ilmentymiä koulussa ovat pirstoutuminen ja erillistyminen. Siitä seuraava satunnaisuudelle rakentuva kasvatustoiminta on luonteeltaan katkelmallista. Se on sitä sekä opettajalle että kasvatettavalle. Erityisen suuri riski tulla kohdelluksi katkelmallisesti on nykyisessä ainejakoisessa ja kurssimuotoisessa koulujärjestelmässä (emt., 129–130). Opettajan työssä erillistyminen merkitsee pahimmillaan opetettavan aineksen, oppilasryhmän sekä opetusmenetelmien teknistä hallintaa.

Oppijoiden monenlaisuus ja oppimisprosessien yksilöllisyys on otettava vakavasti. Opettajuutta ei voi tarkastella irrallaan opettajapersoonallisuudesta ja oppijan yksilöllisyydestä. Ihmiskäsitys ei ohjaa vain suhteitamme ihmisiin ja kaikkeen olevaan vaan se sisältää myös käsityksen itsestämme ihmisenä. Voidaan sanoa, että näemme maailman itsemme läpi. (Lehtovaara, J. 1998, 124). Tässä on opettajalle kehittymisen todellinen haaste. Arvoja ei ole olemassa, elleivät ne toteudu ihmisten teoissa (emt., 129). Tarvitaan vakavaa yritystä ratkaista ongelmia uudella tavalla. Se edellyttää kasvatustieteelliseltä tutkimukselta, opettajankoulutukselta ja koulutus- sekä yhteiskuntapolitiikalta filosofisesti perusteltua näkemystä vaikuttamis- ja tutkimuskohteesta, siis ihmisestä (emt., 134).

Yhteiskunnan muutoksen mukanaan tuoma näkemys köyhyydestä ja syrjäytymisestä korostaa koulutuksen pääomaluonnetta sekä tietoon ja tiedonhankintaan liittyvän osaamisen tärkeyttä. Uudenlaisen syrjäytymisen olennaisena tekijänä nähdään koulutuksesta ja tiedonhallintataidoista syrjäytyminen. Koulun toimintaa viime vuosikymmeninä leimannut mekanistisuus, kasvatuksen ja opetuksen jyrkkä ero on omiaan aiheuttamaan sitä. Työn yhteiskunnallisuus on nähty tehtäväksi sosiaalista sekä erotella tai lajitella oppijoita. Sekä eriytyneillä sisällöllisillä painotuksilla että oppimistulosten yksipuolisella arvostamisella on vaikutettu koulutuksen ja elämän etäännyttämiseen. Opettajuuden määrittely opetettavan aineksen asiantuntijuuden kautta on merkinnyt kasvatuksen erityisasiantuntijuuden “luovuttamista” monille asiantuntijoille (luki- ja puheopettajat, oppilashuollon henkilöstö, erilaiset avustajat jne.), joita lasten kasvuun ja kehitykseen liittyviin ongelmiin ratkaisuja etsittäessä on saatu koulun käyttöön. Erityisosaaajien merkitys lapsille ja nuorille oppimisen ongelmia ratkottaessa on suuri. Varsinainen lasten ja nuorten etu on kuitenkin luonteva yhteistyö, jossa vastuu lasten ja nuorten kokonaispersoonallisuuden tukemisesta on opettajalla. Onnistuakseen siinä opettaja tarvitsee tukea ja asiantuntemusta kasvattajana toimimiseen erityisopetuksen tai oppilashuollon henkilöstöltä.

Erytynen osaaminen voi henkilökohtaisena opetus- ja jopa “kuntoutussuunnitelmana” ja sen mukaisena toimintana tulla lapsen tai nuoren kokonaiskuntoutuksen jäsentäjäksi. Erytynen tärkeitä osaamisen alueita opettajalle ovat yhteistyötaidot sekä kouluinstituution sisällä että lasten ja nuorten vanhempien tai läheisten kanssa. Opettajan ammatillinen kasvu, opetussuunnitelman kehittyminen ja oppilaitoksen toiminnallisen kulttuurin muuttuminen ovat läheisesti sidoksissa toisiinsa ja muovaavat yhdessä sitä oppimisympäristöä, jossa oppijat opiskelevat (Kohonen 1997, 269).

Mikään erillinen tukimuoto ei todennäköisesti ole riittävä, jos se toimii ilman oppijan omaa tuki- ja toimintaverkostoa. Ihmisiä ei voi “lähettää korjattavaksi”. Opettajaa tarvitaan entistä kipeämmin ohjaajana, tukijana, kasvattajana, kanssakasvattajana ja keskustelukumppanina. Tämän päivän perheiden elinolosuhteita on myös ollut vaarantamassa laaja työttömyysongelma, turvattomuus, kasaantuvat mielenterveys ja päihdeongelmat. Syvä ammattitaito kasvatuksen erityisosaaajana on opettajuudelle sekä haaste että mahdollisuus.

Koulutuksen päämääränä on kokonaispersoonallisuuden kehittyminen. Se korostuu yleissivistävässä koulussa ja on todettu myös ammattikoululaissa. Siihen sisältyy kasvaminen vastuuseen. Koulun tuloksellisuuden mittaamisessa se ei kuitenkaan näy. Siinä tyydytään tavallisesti määrällisiin ja taloudellisiin indikaattoreihin. Vaikuttavuuden ja sisäisen toimintakyvyn ulottuvuudet jätetään koulujen kulttuurisia rakenteita tutkivan Helena Rajakallion (Nissilä 1996, 18–20) mukaan huomiotta. Koulun sisäinen toimintakyky kertoo siitä, millaiset ovat ne rakenteet, jotka vaikuttavat koulutuksen tuottavuuteen. Näissä rakenteissa, ts. koulun kulttuurissa on myöskin perusta nuorten kasvamiselle vastuuntuntoisiksi ihmisiksi. Paradoksaalista kyllä, koulussa he eivät yleensä joudu kantamaan paljoakaan vastuu-

ta. Järjestelmä ei siis tuota sitä, mitä halutaan. Koulun pitäisi alusta lähtien tukea oppilaiden sisäistä ohjautuvuutta ulkoisen kontrollin sijaan (Nissilä 1996, 18–20).

Rajakaltio (Nissilä 1996, 18–20) toivoo opettajalle mahdollisuutta siirtyä entistä enemmän hoivaroolista oppijan omatoimisuuden tukemiseen. Hoiva ja omatoimisuus eivät kuitenkaan ole ristiriidassa. Hoiva ei tarkoita puolesta tekemistä vaan parhaimmillaan ihmisen tukemista optimaaliseen itsenäiseen selviytymiseen. Joskus se on tiettyjen toimien puolesta tekemistä. Opiskelija voi olla esimerkiksi liikuntavammainen ja oma toimintakyky on rajallinen. Valintojen tekeminen on hänelle kuitenkin mahdollista.

Koulu ei myöskään voi olla hyvin järjestettyä teknistä tiedonhankintaa erilaisten sähköisten viestimien välityksellä, koska silloin opettajuus tulee tarkasteltavaksi modernista ja taloudellisesta lähtökohdasta. Keskitetyillä järjestelmillä yhä harvemmat opettajat voivat kouluttaa yhä useampia opiskelijoita yhä useammalla tavalla. Tässä ei ole varsinaisesti mitään uutta. Ihmisiä on aina koulutettu suurina joukkoina, koulutukseen on sisällynyt etäopiskelua mm. kirjekursseina. Tietotekniikka antaa siihen vielä loisteliaammat mahdollisuudet. Ne ovat erittäin hyviä keinoja välittää tietoa erilaisista asioista. Rajoituksia tuovat alkuvaiheessa ihmisten erilainen kyky käyttää tietotekniikkaa, laitteiden saatavilla olo, viive, tekniset ongelmat jne. Olennaisin kaikista on kuitenkin aidon dialogin vaikutus.

Teknisissä ratkaisuissa työskennellään opetettavan aineksen sisällön kanssa. Dialogin lisäksi ryhmän prosessi jää syrjään ja käyttämättä. Itse-, etä- ja avoimen opiskelun vaihtoehtoisissa on kyse didaktisesta ratkaisusta ei pedagogisesta oivalluksesta. Oppija tarvitsee keskustelukumppanin ja tukijan monissa opintojensa vaiheissa. Keskustelukumppaneina ovat tärkeitä sekä oman ryhmän jäsenet että opettajat. Teknistyvässä maailmassa on vaarana oppijan heitteille jättö.

Uuden haasteen löytyminen opettajan ammatilliseen osaamiseen viittaa inhimilliseen toimintaan, ihmisenä olemiseen ja tuen antamiseen toisen ihmisen oppimisprosessille. Kyky kohdata toinen ihminen Toisena ja ainutkertaisena omalle elämälleen merkitystä antavana yksilönä voi olla se erityistietämyksen tai -osaamisen alue, joka opettajaprofessiossa tutkimusten valossa näyttäisi olevan epäselvä. Ammatissa muuttuminen on jatkuvaa näkemyksen muodostumista opettajan omaksi filosofiaksi ja ideologiaksi ts. pedagogiseksi ajatteluksi, joka yhdistää kaikki opettajan toiminnot ja josta syntyy hänen henkilökohtaisen opetustyönsä ”juoni”, hänen opetus- ja kasvatustyönsä (Jaatinen 1998, 50).

1.3 Dialogia

Oppimisen ymmärtäminen prosessiksi ja mahdollisuudeksi omiin jälkiin astumiseen, edellyttää opettajalta uudenlaista tapaa toimia, olla olemassa. Puhakaisen (1995, 162–172) urheiluvalmennukseen liittyvässä pohdinnassa on aineksia, jotka valottavat dialogista opettajan

ja opiskelijan suhdetta. Hän näkee valmennussuhteen ehdoksi perusluottamuksen. Sen rakentaminen edellyttää urheilijan valmennussituaatiossa toimivilta henkilöiltä auttavaan ihmistyöhön kuuluvaa dialogista herkkyyttä ja urheilijan integriteetin vaalimista. Ihmisammatteihin koulututtava kohtaa usein tilanteita, joissa ei vähäisimmäskään määrin ole ymmärrystä todellisesta Toiseuden kunnioittamisesta. Lähihoitajaksi voi huonossa tapauksessa koulututtava yhtä mekaanisen prosessin kautta kuin lihaksien nimiin vannovassa urheiluvalmennuksessa.

Opiskelijan prosessin tukeminen ja hänen kanssaan oppijana oleminen edellyttää, että opettaja miettii oman toimintansa perusteet. Mikäli opettaja näkee opiskelijan perustyötaitoihin valmennettavana toteuttajana, ovat hänen opetustoimensa tiettyihin työtehtäviin harjaannuttamista. Jos opettaja puolestaan katsoo antavansa aineksia opiskelijan ajatteluun, jotta hänestä tulisi mahdollisimman hyvä ihmisammattilainen, hän luultavasti kohdistaa päätoimensa kognitiivisiin prosesseihin. Kun opettaja oivaltaa opiskelijan kaikkien olemuspuolten, kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden merkitykset, hän toimii itse asettautumalla tietoisesti komponentiksi opiskelijan situaatioon. Tietoisuus sisältää ensisijaisesti näkemyksen oppijasta kokonaisvaltaisena persoonallisuutena. Silloin opettaja ohjaa arvostamaan myös asiakasta kokonaisvaltaisena persoonallisuutena, jonka avun tarve koskee kaikkia olemuspuolia. Sekä kehollisuus, tajunnallisuus että asiakkaan elämäntilanteisuus tulevat työn jäsennykseksi.

Omallalla toiminnallaan opettaja tekee oppimistapahtumasta yhteistoimintaa, joka tähtää opiskelijan monipuoliseen kehittymiseen. Usein opettaja ajattelee pyhittävänsä työnsä opettamalla tietyn sisällön. Kuitenkin sisällön oppiminen dialogisessa prosessissa lisää ymmärrystä, mieleenpainamista ja sisällön käyttömahdollisuuksia (Fernández-Balboa & Marshall 1994, 174). Erityisen tärkeätä opettajalle on oivaltaa oppijan opiskeluprosessin kietoutuneisuus elämän kokonaistilanteeseen. Kaikesta elämän kaoottisuudesta ja pirstaloituneisuudesta huolimatta, tai ehkä juuri sen takia, usko ihmiseen ja elämään tulisi säilyttää (Niemi et al. 1998, 52). Tärkeätä on löytää tapa sovittaa yhteen sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita, koska siinä on avain muutosenergian vapauttamiseen (Fullan 1997, 223). Nuoren ihmisen oman kehityksen keskeisiä tapahtumia 16–20 vuoden iässä ovat aikuistumiseen ja itsenäistymiseen liittyvät prosessit. Ne ovat samalla hänen situationaalisen säätöpiirinsä keskeisiä tekijöitä. Opettajan todellisena haasteena on persoonallisuuden monipuolisen kehittymisen turvaaminen ja tuen antaminen.

Integriteettikysymykset ovat olennaisia. Nuorten opiskelijoidemme oma kasvu ja persoonan eheytyminen vaativat koulutukselta tilaa toteutumiselleen. Itkosen (1996, 241) sanojen mukaisesti ”itsen vierellä viipyilemistä”. Mekanistisesta maailmasta lähtevä opettaja ei kykene sitä oivaltamaan tai antamaan sille arvoa. Lähtökohdaksi dialogin toteutumiselle Puhakainen (1995, 162–172) valitsee Varton oletuksen, jonka mukaan on lähdettävä siitä, että me emme ymmärrä toisiamme. Dialogisen valmennuksen lähtökohtana on pyrkimys

rakentaa välitila, jossa urheilija ja valmentaja kohtaavat. Sama vaatimus koskee lähihoitajakoulutusta: on pyrittävä rakentamaan välitila, jossa opettaja ja opiskelija kohtaavat. Kohtaaminen merkitsee Itkonen (1996, 132) mukaan muurin ylittämistä. Tulemista pois itsestä ja omnipotenttisuuden ihanteesta: Toiseuden näkemistä sellaisena kuin se varsinaisesti on. Tämän myöntäminen mahdollistaa Sinän syntymisen ja hallitsemisen ihanteesta luopumisen. On siirryttävä vastuun ja eettisyyden pohdintoihin.

Toisinaan opiskelijan kasvuun saattaminen on vauhdikkaan nuoren mielialan oivaltamista ja tuen antamista oppimisprosessissa eteen tulleen solmukohdan yli. Silloin on vaikea vetää rajaa siihen mikä on hoivaa, mikä kasvatusta ja mikä opettamista. Tähän tarvitaan opettajajohdantoa, kanssakulkijaa.

1.4 Muutamia teesejä opettajuudesta hermeneuttisen fenomenologian näkökulmasta

Opettajuuden teesit Itkonen (1996, 233–245) on muotoillut apunaan Juhani Peltosen Heidegger-tulkinta. Niissä konkretisoituvat opettajuuden ihmisyshaasteet. Opettaja antaa oppijalle kokemuksen hänen oman kokemuksensa ainutkertaisuudesta. Hän auttaa oppijan astumaan omille jäljilleen, ei samoihin jälkiin, vaan uudelleen ja uudelleen spiraalimaisesti kokemaan ja antamaan merkityksiä uudesta näkökulmasta. Eettis-esteettisen opettajuuden synnyn ehtona on, että ketään ei pidetä varmana ennakkotapauksena.

1. Varsinainen opettajuus alkaa kysymyksestä: “Mitä täällä maailmassa oleminen on?” Kun oppii kysymään, astumaan maailmaan sisään, näkee jotakin välttämätöntä: työt ja sen miten ne on tehtävä. Ei toistamalla eilistä, vaan olemalla alituisen uudeksi tulemisen tilassa.
2. Ei ole olemassa opettajan ammatillisuutta ilman oivallusta maailman yhteisyydestä tai itse-tulkinnasta. Kun instituutio antaa kaikelle olemiselle tarkat rajat, on opettajan ainoa tehtävä olla poliisina tai valvojana. Sen sijaan olisi tilaus opettajuudelle, joka vaihtaisi valvojuuden tiennäyttäjyyteen tai tiedon luo ohjauuteen. Läsnäolo, aito dialogisuus on mahdollista, jos kukin subjekti on selvillä itseystään ja lähi-ihmisen Toiseudesta.
3. Opettaja-subjektin on kyettävä ymmärtämään oman sitoutumisensa, itsensä omistamisen ja itsestään luopumisen olemuksellisuudet. Kun todellisuuteen suhtaudutaan kuin muuttumattomaan selviöön, ollaan itsestä luopumisen ytimessä. Ainutkertaiset opiskelijat muuttuvat aktiivisista subjekteista passiivisiksi suuren massan alkioiksi. Sen sijaan mahdollisuuksia reaalistava opettaja tuottaa jotakin itsestään viriävää, pakotonta; oman reittinsä valitsevan ja toimintaansa sitoutuneen “aikaihmissen”. Minänä oleminen auttaa altistamaan itsensä useihin elämänprojekteihin ja ratkaisuvaihtoehtoihin samanaikaisesti.
4. Opettajuus on alituista löytämistä: omaan minään tutustumista, itsen vieressä viipylemistä. Hän kiinnittää itsensä maailmaan ja huolehtii siitä, että myös opis-

kelijoilla on mahdollisuus viipyillä varsinaisten miniensä vieressä. Tavoitteena ei ole (opettajan) oman minän toteuttaminen, vaan tien näyttäminen kullekin ainutkertaisuudelle, alituiselle itsensä uudelleen löytämiselle. Tämä johtaa kahteen seikkaan: täyden ihmisyyden vaalimiseen ja ihmisen, yksilön asettamiseen instituution edelle. Kysymyksessä on polun tasoittaminen kaikelle tulla verekseltään.

5. Kun paljastat kasvosi, olet minänä itsellesi ja lähi-ihmisillesi. Jos oma itse on löydettävissä joka kerta uudelleen, myös lähi-ihminen on kohdattava alituisen tuoreena. Vain sillä tavoin hän voi olla Toinen, Sinä.

Opettajuus on yhä uudelleen merkityksiä ja sisältöä saavaa kasvattajuutta. Edellytyksenä on irtautuminen mekaanisuudesta ja teknikkomaisuudesta. Kasvattaja ei voi olla erillään yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä. Värin (1997, 29) näkemykseen kasvatuksen ehdoista kuuluu se, että kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon. Ammatillisessa koulutuksessa, lähihoitajaksi kasvamaan saattamisessa se voisi merkitä lähihoitajuuden tai hoidon ja huolenpidon maailmaa, jonka tulkkina kasvattaja – opettaja – toimii.

Kasvatettavan – oppijan – maailmasuhteen tulkkina opettaja asettuu siihen solmukohtaan, jossa koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät ja ehdot kohtaavat oppijan maailman. Itsestään tai maailmastaan tietämätön opettaja voi johdattaa opiskelijaa omien päämääriensä suunnassa. Hän saattaa ohittaa ja unohtaa oppijan itseytymisen, vastuuseen kasvamisen ja tilanteensa kietoutuneisuuden. Se voi merkitä sitä, että hän siirtää oppijalle sekä tietoisesti että ei-tietoisesti tekemänsä tulkinnat maailmasta, ihmisestä, hyvästä elämästä, koulutuksen merkityksestä ja työn ehdoista. Silloin ammattiin oppiminen voi olla lähempänä ammattiin sosiaalistamista kuin ammatillisen kasvun alkuun saattamista. Ammattiin sosiaalistaminen voi olla seurausta työelämän vaatimusten tulkitsemisesta koulutuksen ylimmäksi kriteeriksi. Se voi olla myös yksinomaisen yleissivistyksen korostamista myös sosiaali- ja terveydenhuollon perustyössä, joka edellyttää oman työn ajattelullista ja toiminnallista hallintaa, kykyä olla ihmisen lähellä – sivistyneisyyttä.

2 OPETTAJUUS TÄMÄN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä tutkimuksen osassa on tutkittu opettajien käsitystä omasta työstään uusien ammattilaisten kouluttamisessa. Aineisto on sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksessa työskentelevien ja lähihoitajakoulutuksen kehittämisessä alusta asti mukana olleiden opettajien käsityksiä koulutuksesta, oppimisesta, kasvatuksesta, ihmisestä, opettajuudesta, oppijana olemisesta ja ammatillistumisprosessista. Näiden opettajien valinnan perusteena oli

se, että he olivat hyvin perillä lähihoitajakoulutuksen koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön haasteista.

Toteutin kolmen opettajan haastattelut kahden ja puolen vuoden aikana vuosina 1993–1996. Kutakin heistä haastattelin kolme kertaa: 1) lähihoitajakoulutuksen ensimmäisen opiskelijaryhmän oltua koulutuksessa n. 3–4 kuukautta, 2) koulutuksen kestänyt kaksi vuotta ja 3) noin kolme kuukautta ensimmäisen lähihoitajaryhmän valmistumisen jälkeen. Haastattelujen avulla uskoin saavani lisää ymmärrystä opettajien ajattelusta.

Olen itse ollut mukana myös koulutuksen alkuvaiheesta lähtien ja toiminut näiden opettajien kanssa samoissa tiimeissä. Haastattelujen eri vaiheiden alkuun olen liittännyt kuvauksen siitä, millaisia kokemuksia minulla on näistä vaiheista. Samalla tarkastelen lähihoitajakoulutuksen ohjausjärjestelmässä tapahtuneita asioita. Olin itse mukana valtakunnallisessa ja alueellisessa opetussuunnitelmaprosessissa kutsuttuna vastuuhenkilönä. Kokemukseni tästä toiminnasta välittyvät aineiston lukemisen tavassa ja yhteiskunnallisen tilanteen tulkinnassa.

Apuna aineiston ja tulkintojen ”keskustelussa” on Rauhalan situationaalisen oppimisen näkemys ja sosiaalityön merkitys situaatioon vaikuttamisena, Värriin ajatuksia kasvattajuudesta ja hyvästä kasvatuksesta, sekä Itkosen ajatuksia opettajana olemisesta. Erityisen vaikuttavia ajattelijoita ja kasvatustyön tutkijoita tämän tutkimuksen kannalta ovat olleet myös Hollo, Suoranta ja Puhakainen.

Kaikilla haastattelussa mukana olleilla opettajilla oli jonkinlainen suhde ensimmäisiin valmistuneisiin perustutkintokoulutuksen saaneisiin ryhmiin koko kahden ja puolen vuoden ajan. Samanaikaisesti he työskentelivät myös muiden lähihoitajaryhmien kanssa ja välittivät kokemustaan paitsi tietyn ryhmän prosessista myös omasta ajattelustaan ja lähihoitajakoulutuksen vakiintumisprosessista. Jokainen heistä oli myös mukana koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä.

Haastattelun ensimmäisen vaiheen olennaisimmat kysymykset käsittelivät opettajien näkemystä ihmisestä, opettamisesta, oppimisesta, opettajana olemisesta, oppijana olemisesta ja opettajaryhmän yhteistyöstä. Siitä käytimme nimitystä tiimityö, koska se oli yhteistoininnan viitekehyksenä huolimatta monista ongelmista ja keskeneräisyyksistä, jopa tiimityöskentelyn väärinymmärryksistä. Tässä vaiheessa keskusteluun sisältyi koulukulttuurisia ulottuvuuksia.

Seuraavassa vaiheessa kuuntelimme yhdessä edellisen keskustelun nauhalta. Sen pohjalta täsmensimme joitakin kysymyksiä tai suuntauduimme uudelleen. Toisessa vaiheessa keskeistä oli opiskelijan ja ryhmän prosessin ohjaaminen sekä opettajan tai tiimin mahdollisuudet siinä. Keskustelu kohdentui entistä selkeämmin koulukulttuuriin muutoksiin ja niiden mahdollisuuteen tai mahdottomuuteen. Edelleen tarkastelimme ensimmäisen kierroksen tärkeiksi koettuja kysymyksiä.

Kolmannessa haastattelussa kuuntelimme jälleen edellisen keskustelun. Siihen palattiin, jos haastateltava halusi täsmentää omia painoituksiaan tai tuoda niihin uudenlaisia näkökulmia. Viimeisellä kierroksella pohdimme, miten ensimmäisten lähihoitajien ammatillistumisprosessin tukeminen oli toteutunut tai jäänyt toteutumatta. Samalla reflektointi koski omaa koulukohtaista opetussuunnitelmaamme. Siinä todettujen perusnäkemysten ja prosessin toteutuminen olivat tärkeimmät tarkastelun kohteet.

Kuvioon 3 olen koonnut lyhyesti syntyneen haastattelukehyksen. Sitä kuvaan spiraalilla, jossa perustana on opettajan oma näkemys ja tietoisuus peruskysymyksistä. Ne liittyvät opettajuuteen ja oppijuuteen. Toisena kierroksena ovat prosessin mahdollistamiseen ja kasvuun tukemiseen liittyvät näkökulmat. Kolmannen kierroksen kysymykset sitoutuvat ammatillisen osaamisen arviointiin ja opetussuunnitelmallisen kehityksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Spiraali syntyi haastattelujen kuluessa haastateltavieni esille nostamien asioiden pohjalta.

III. Haastattelu, kevät 1996

- A. Lähihoitajan ammatillinen osaaminen
- B. Koulukohtaisen opetussuunnitelman arviointi: sen tarjoamat mahdollisuudet opiskelijan prosessin tukemisessa
- C. Opettajan näkemys omasta työstään
- D. Kriittiset pisteet

II. Haastattelu, syksy 1995

- A. Edellisen keskustelun täsmennys ja uudelleenpainotus
- B. Mikä on ammatillisen koulutuksen tehtävä? Millaisia ihmisiä tai ammattilaisia lähihoitajista tulee? Mitä merkitsee työttömäksi kouluttaminen?
- C. Opiskelijan prosessin tukeminen ja toteutuminen
- D. Haasteet opettajuudelle ja tiimityöskentelylle

I. Haastattelu, syksy 1993

- A. opettajien näkemystä ihmisestä, opettamisesta, oppimisesta, opettajana olemisesta, oppijana olemisesta
- B. opettajaryhmän yhteistyöstä, tiimityöstä

Lähtökohta: opettaja-ihminen ja hänen suhteensa työhön: toisen ihmisen kohtaaminen, käsitys kasvatuksellisista ja opetuksellisista elementeistä, oppijan ja ammattilaiseksi kasvajan tilanteen komponenttina olemisen

Mitä tämä polku voi kertoa oppimisen ja opettamisen maailmasta?

Kasvatustietoisuus, työn kehittämisen suunta ja mahdollisuudet yhteiskunnallisessa ja opetussuunnitelmallisessa viitekehyksessä.

Kuvio 3. Opettajien haastattelujen spiraali

Keskusteluaineiston runsaus ja moniulotteisuus on mahdoton vangita tähän osaan tutki-
musta tavalla, joka tekisi sille todellista oikeutta. Pysin kuitenkin nostamaan tarkasteltavak-
si ihmiskäsityksiin liittyviä ajatuksia, koulukulttuurissa väistämättä tapahtuvia ja vaadittavia
muutoksia sekä niiden sidoksia. Aloitan tarkastelun kokoamalla joitakin ajatuksia koulutus-
politiikasta ja opettajuudesta. Tarkastelun tavoitteena on johdattaa lukijaa lähihoitajakoulu-
tuksen luomisvaiheen yhteiskunnallisiin ja koulutusjärjestelmiin liittyviin muutoksiin ja nii-
den vaikutukseen nuorten ihmisten koulutukseen. Olennaisin kohdennus tapahtuu peda-
gogiin perusteisiin, joissa konkretisoituu holistinen ihmiskäsitys ja oppimisen situationaa-
lisuus.

3 OPETTAJAN KOKEMUS PROSESSIKULTTUURISTA

Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö aloitettiin työn perusteiden miettimisellä. Erilaisissa
ryhmissä ja yhteisissä tilanteissa palattiin toistuvasti pohtimaan ihmis-, yhteiskunta- ja oppi-
miskäsitystä. Tarkastelimme omaa suhdettamme sekä opiskeltaviin sisältöihin että uuteen
ammattiin. Ennen kaikkea nuoriin ihmisiin, jotka olivat kouluttautumassa hoidon, huolenpidon
ja kasvatuksen perustehtäviin.

Haastattelujen ensimmäinen kierros osui lähihoitajakoulutuksen ensimmäisen opiskelija-
ryhmän sisääntulovaiheeseen. Uutta opetussuunnitelmaa oli työstetty peruslähtökohdistaan
lähes kaksi vuotta, mutta varsinaisesti sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintosuunni-
telmaa vain hiukan yli puoli vuotta. Työ oli keskeisesti opettajakunnan oman työn pohdinta-
prosessi. Opiskelijoiden kanssa käytiin keskusteluja heidän ”äänensä” kuuluville saamiseksi.

Opetussuunnitelmatyön alkuvaiheen käsityksemme opiskelijoiden äänen kuulumises-
ta tarkoitti edustuksellista kuulemista – oppilaskunnan mielipiteen saamista opetussuunni-
telma-ajatuksista. Se olisi toteutuessaan merkinnyt tutkimusotteeni vastaista keskimääräi-
syyttä ja nimettömyyttä. Onnekseni yhteistyö ei toteutunut näin. Pystyimme käymään arvok-
kaita keskusteluja yksittäisten opiskelijoiden kanssa. Saimme täsmennyksiä, joiden perus-
teella oivalsimme liikkuvamme jossakin välillä. Sitä voisi kuvata kirjoitetun ja toteutuneen
opetussuunnitelman välimaastoksi, jossa oli mahdollisuus löytää myös uusi tapa kirjoittaa.
Samalla löysimme uusia tapoja toteuttaa opetusta – löysimme yhteyksiä opiskelijan situaa-
tion.

3.1 Oppaana mahdollisuuksiin

Kukin kolmesta haastattelemastani opettajasta oli ollut mukana opetussuunnitelmatyössä. Heillä oli oma erityinen näkökulmansa. Sen kautta he tarkastelivat meneillään olevaa prosessia ja hahmottivat itseään sen osana.

Ensimmäiseksi kysyin heiltä heidän omaa käsitystään oppimisesta. Käsitys oman työn perusteista on yksilöllinen ja muuttuva. Kuitenkin se on kietoutunut siihen ymmärtämisen yhteyteen, jonka kautta on tullut "sisään" opettajuuteen. Tähän kokemukseen tai oivallukseen kiteytyy muutos, paljastuminen. Se johtaa väistämättä alituisesti uudenlaiseen suhteeseen opettajuuteen ja opetettavaan ainekseen, substanssiin. Haastateltavat kertovat:

"Oppiminen osana elämää vois olla sitä, että koko ajan ikään kuin saisi, ei voi sanoa aineksia itselleen (...) ehkä annetaan ikään kuin mahdollisuus muovata sitä todellisuutta (...) omia olemassaolevia tapoja hahmottaa. Ikään kuin niitä oletuksia, mitä on sillä hetkellä."

"... saa käyttää mahdollisuuksiaan, sellaiseen oppimiseen (...) luottaa siihen, että ihmisissä on mahdollisuutta ja heillä on tietoa ja he osaavat käyttää sitä hyväkseen."

"... oppiminen on elämistä, kasvua, kokemusten keräämistä, jäsentämistä, oman elämänhallinnan lisäämistä ja sitä kautta tällaisen selviytymisen lisäämistä."

Vastauksissa esiintyy nuoren ihmisen oman kasvu- ja kehitysprosessin arvostaminen ja oppimisprosessin rakentuminen sen varaan. Ammatillisessa koulutuksessa tavallisesti ovat korostuneet ammatillisen osaamisen perusteet. Ne käsitetään tarpeen tullen käyttöön otettava erillisenä tieto- ja taitovarastona.

Uudenlaisen ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksen toiminnaksi muuttaminen ei näytä yksinkertaiselta eikä suoraviivaisesti toteutuvalta asialta. Suunta on selvä, mutta aikaisemmista sidoksista oli vaikea irrottautua:

"... kuinka paljon mä uskallan luopua jostakin itselle tutusta ja turvallisesta (...) jotta mun syyllisyudentunteet menisivät pois, minun täytyy välillä opettaa kamalasti (...) sitten alkaa hävettää ja mä ajattelen, että mä oon siinä ansassa (...) kuitenkin mulla on se aaninki, että yhtään enempiä he ei oo sillä tavalla oppineet, päinvastoin ehkä juuri vähemmän..."

Luottamus opiskelijan kykyyn oppia, ajatella ja tehdä valintoja on opettajalle peruskysymys. Takkia ei voi vaihtaa päivittäin eikä voi pitää "kalvosulkeisia" jonkun muun oppimistavan varmentamiseksi. Oppimisprosessi on luonteeltaan erilainen silloin, kun se pohjaa kunkin yksilön tasa-arvoiseen mahdollisuuteen omien valintojen tekemiseen, oman erityisyyden hyväksymiseen ja kasvun lähtökohdaksi ottamiseen.

“... mä herätän jotain ihmisessä, ja ohjaan johonkin suuntaan, ja he itse löytävät sen asian (...) käsittääkseni lopputulos on (...) sellaista sisäistettyä oppimista, niin se johtaa myös siihen, että nämä ihmiset luottavat itseensä ja omaksuvatkin sen tiedon eri tavalla...”

“Nää ihmiset löytää itse aiheet opiskeluun (...) ei siis sillä tavalla, että opettaja on joku ensyklopedisti, (...) vaan opettajalla on kosketuspintaa omaan riittämättömyyteen...”

“..., jos pystyis yhdessä muiden kanssa hyppäämään semmoseen tuntemattomaan, mistä ei tiedä mitään (...) sitä kautta ehkä joutuis kohtaamaan niitä omia ennako-oletuksiaan.”

Pohdinnoista oivallan opettajien käyneen itsensä kanssa pitkää ja toistuvaa keskustelua siitä, mitä oikea opettajuus ja opettaminen ovat. Yhteisön historia ja perinteet sekä työku-
lttuuri määrittävät uudelleenorientoitumisen vaiheessa työtä tai odotuksia sen suhteen. Ope-
tussuunnitelmaprosessi sinänsä ei riitä ajatusten ja ideoiden eläväksi saattamiseen. Sen
jälkeen on jäljellä arkista työtä ja jatkuvaa epävarmuutta (Kohonen 1999, 56), jossa perus-
kysymyksiä kysytään itseltä yhä uudelleen. Opiskelijoiden mielipide tai kokemus saattaa
jäädä aistimatta.

“... mitä oppiminen on, sehän merkkää sitä hyppyä tuntemattomaan. Ja
sitien mieluummin vetäytyy siihen turvalliseen. Mut’ väliaikaisesti oli sitten
mikä hyvänsä se ympäristö, niin jos pystyttäis siihen, että ainakin väli-
aikaisesti käytäis siellä tuntemattomassa (...) Ziehehän puhui tästä regres-
sio- ja progressiointressistä, et pitäis olla oikeus myös palata siihen
regressiointressiin (...) tahtomattamme tai tahallaan pyritään opiskelijalle
viestittämään, että koko ajan pitäis olla se progressiointressi päällä kun täällä
sitten ollaan.”

Opettajan todellisia taitoja prosessin ohjauksessa on tuon vaiheen aistiminen. Jatkuvasti
on oltava herkkänä kysymässä, mikä nyt on tärkeitä. Opettajalla on suuret mahdollisuudet
erilaisissa arviointikeskusteluissa, käytännöllisen opiskelun ohjauksessa ja muissa henki-
lökohtaisissa kontakteissa olla aistimassa yksilötason tarpeita. Kysymys ei kuitenkaan ole
pelkästään opettajan käsityksistä tai ennako-oletuksista.

“... se edellyttää et’ opettajan toiminnassa pitää tapahtua iso muutos (...)
pitäis pystyä aika yksilöllisesti vastaamaan siihen mitä kultakin opiskelijalta
tulee (...) on oltava mahdollisuus siihen niin sanottuun ohjaukseen (...).
Mut’ mistä sitten löydät sen viisasten kiven, että yhtäkkiä kun on vuosikau-
sia tottunut yhdenlaiseen systeemiin, et’ open tehtäviin kuuluu tämä, mulle
oppijana tämä. Sen rajan ylittäminen , että mä voinkin nyt käydä opettajan
kanssa tämmöistä ”tasavertaista” vuoropuhelua...”

Ammatilliseen koulutukseen tullessaan pääsääntöisesti 16–17-vuotias nuori on opetellut
minimissään yhdeksän vuotta rooliaan oppilaana. Hän on astia, johon pitää vielä kauan

kaataa tietoa, jotta hänestä tulisi täysivaltainen ihminen ja ammattilainen. Uudenlaisen opettajuuden, uudenlaisen koulutusajattelun ja oppimiskäsityksen (Kolkka 1997a, 19) sisäistäminen on kompleksinen prosessi, johon sekä oppija että opettaja tarvitsevat runsaasti tukea ja aikaa. Opettaja näyttää olevan tässä prosessissa vielä hyvin yksin. Häneen kohdistuu paineita toimia "kuten opettajan kuluu".

Yksi oppimisen prosessin ohjaamiseen tarvittavista keinoista on opettajien ja opiskelija-ryhmien yhteinen tiimityö. Sen määrittelimme enintään kahden opiskelijaryhmän oppimisprosessista vastaavien opettajien muodostamaksi ryhmäksi, johon opiskelijoita osallistuu vähintään kaksi. Tiimin tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa opiskelun mielekäs eteneminen sekä pysähtyä tarkistamaan tehtyjen ratkaisujen vaikutukset. Tiimi korjaa jatkuvasti omaa toimintaansa. Opettajat ovat tiimissä osittain vaihtuvia (mm. yleissivistävät aineet). Perusjoukon muodostavat prosessissa mukana olevat ammattiaineiden opettajat. Opiskelija-ryhmät voivat vaihtaa omia edustajiaan.

Tiimityöskentely oli ensimmäisen haastattelun aikoihin aivan alussa, vaikkakin aikaisemmalle vastuuopettaja-ajattelulle rakentunut ratkaisu. Pitkäaikaisia kokemuksia ei vielä ollut kellään. Sitä enemmän uudenlaiseen työtapaan liittyy toiveita ja mielikuvia.

"... mahdollisuudet on rajoittamattomat, mutta osataanko me käyttää sitä (...) vaarana on, että siltä odotetaan ikäänkuin liian valmista (...) vähän samalla tavalla kun tää lukujärjestysysteemi (...) se vaatii sitä, että vaikka on nää tiimit, niin silti kaikki opettajat sitoutuis siihen, sanotaanko epävarmaan hyppäämiseen..."

"... siinä on eri tavalla ajattelevia ihmisiä (...) siitä syntyy se tiimin anti. Silloin jokainen omista lähtökohdistaan sitoutuu tällaiseen tiimiin ja läpikäymään sitä prosessia (...) silloin tiimi voi todella tukea sitä toisten erilaisuutta."

"... tietysti täällä on sellasta inkvisitiomeininkiä, että ihmiset ei kaikki ole mukana (...) siinä on tietysti haittaa, jos se vaikuttaa ihmisten toimiin (...) Heidegger sanoi, että ihminen on paossa ajattelemista, jos se ei nää avointa mahdollisuutta."

Mahdollisuudet ja pelot kulkevat kehittämiselle ominaisella tavalla käsi kädessä. Suhde tiimityöhön on toiveikas, mutta edellyttää keskinäistä luottamusta. Kysymys ei ole yksioikoisesti opettajien haluttomuudesta, kyvyttömyydestä tai tiimityön sopimattomuudesta kouluun. Kokemattomuus keskustella omasta työstä, suunnitella yhteistä prosessin ohjausta ja perehtyä toisen substanssiin on tulosta perinteisestä yksinäisestä opetustoiminnasta. Erityisen suuri haaste on saada opiskelijat ryhmän täysivaltaisiksi jäseniksi ja oman prosessinsa kiistämättömiksi asiantuntijoiksi.

Tiimityöhön liittyvistä uhkakuvista ja epäonnistumisen riskeistä on koulussa keskusteltu paljon. Uuden opetussuunnitelman sisäänajovaiheessa monet asiat nostattivat pieniä myrskyjä. Niissä saattoi olla kyse tiimin pitäytymisestä hyvin pinnallisissa yhteisistä ajoista

sopimisessa tai työn jakamisesta. Hargreaves (1994, 427) kirjoittaa opettajilla olevan ristiriitainen suhde ammatilliseen autonomiaan, mutta myös yhdessä työskentely koetaan uhkana. Se tuottaa erimielisyyden ja konfliktit. Tiimien yksittäiset jäsenet saattoivatkin kokea olevansa pakotettuja "turhaan höpinään". Joissakin tiimeissä törmäyskursseilla oltiin ratkaisevasti erilaisten työotteiden vuoksi. Yhteen oppilaitokseen, yhteen osastoon, noin neljäkymmenen opettajan joukkoon mahtuu yhtä monta suhdetta omaan työhön ja sen jäsentymiseen ammatillisen koulutuksen kokonaisuuteen. Vaikeuksia oli paljon. Haastatteluissa mietittiin johtaisiko se tiimityöskentelystä luopumiseen.

"... voiko se mennä sen pahemmin pieleen kuin tää nykyinen tämmöinen hajautettu varsinainen opetus, jossa jokainen on opettanut sen tietyn tuntimäärän tietämättä toisesta mitään, niin pahaksi se ei varmasti voi mennä."

"... että se samapäisyys ei pääsis (...) löytyis sitä erilaisuutta, joka rikastuttaa (...) tään prosessin uskaltaa käydä läpi, mutta jos ei uskalla, niin mulla on sellanen kuva, että osa jatkaa aktiivisesti ja osa jättäytyy pois (...) nää valtajutut siinä ehkä tulee..."

"... siinä mielessä oliskin ihan hyvä ettei se tiimityö sujuisikaan ihan mutkattomasti (...) tulis se, että koko ajan täytyis tsekata sitä omaa suhdetta, sitä sitoutumista.."

"... että tämmönen valmis 40 tunnin oikeakielisyysviitta isketään koko todellisuuden ylle ja mut sitten siihen. Se mun täytyy saada tehtyä. Muuten ei tule mistään mitään, ei voi siis järjestystä muuttaa tai jostakin luopua. Niin sellainen estää – siis asenne."

Teknikkomaiseen opettajuuteen palaaminen on uhka, jonka toteutuminen ei näytä todennäköiseltä. Opettajien pohdinta selkiytti minulle velvoittavaa vaatimusta oman sitoutumisen jatkuvaan tarkistamiseen. Tiimityön ongelma näyttäytyy muutosprosessin keskeneräisyytenä ja asenneongelmana. Koulun sisäinen jakautuminen ja opetuksen sirpaloituminen ovat vaarana. Minussa heräsi ajatus siitä, että monenlaisten toimintatapojen hyväksyminen ja joustavan työkuulttuurin kehittäminen on meille suuri haaste. Pahimmat pelot syntyvät siitä käsityksestä, että on omaksuttava jokin uusi ja oikea entisen taantumuksellisen tilalle. Ymmärrys muutoksen ja kasvun prosessimaisuudesta ja monenlaisuudesta tuottaisi oletettavasti paremman kehittämistyöskentelyilmapiirin. Voimavarat voitaisiin ottaa käyttöön ja siirtyä vastustamisesta tai puolustamisesta omien painotusten ja vaihtoehtojen etsintään.

Ensimmäisen haastattelukierroksen perustavat kysymykset sitoutuivat oppimiseen, opettajuuteen, oppimisprosessiin ja tiimityöhön. Ne kertoivat värikkäällä tavalla uudistamistyön haastavasta ja kiinnostavasta alkuvaiheesta. Opettajilla on olemassa mielikuva halutusta uudesta, johon näyttäisi liittyvän sekä mahdollisuuksia että esteitä. Esteet sisältävät paljon koulun kulttuuriin ja käytänteisiin liittyviä tekijöitä. Opetussuunnitelmien ja koulutuksen uudis-

tuksiin sisältyvien ohjeiden, määräysten, opetussuunnitelman perusteiden sekä hallinnon osuus ei ole tullut esille. Uudistuminen ja rakenteiden muuttuminen tai muuttaminen on mahdollista tai jopa itsestään selvää.

Omaan toimintaan liittyvät rajoitukset tai kaavamaisuudet ovat esillä. Mahdollisuuksien käyttämättä jättäminen on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen ongelma. Opetussuunnitelma-uudistuksen laajuus sekä keskustelut yhteiskunnan ja työelämän muutoksen vaatimasta koulun muutoksesta häivyttävät alkuvaiheessa huolen ohjeiden ja normien täyttämistä. Vapaus ja mahdollisuudet antavat uskoa uudenlaisen kulttuurin syntyymiseen. Uudet ammatilliset osaamisvaatimet perustyössä nähdään niin velvoittavina, että niiden uskotaan ohjaavan koulutuksen suunnittelua. Nämä opettajat ovat haastattelujen perusteella halukkaita muuttumaan ja tekemään paljon työtä pystyäkseen irrottautumaan kapea-alaisesta tiettyyn ammattiin tai pikemminkin tehtäväkokonaisuuteen johtavasta koulutuksesta. Opettajien perusteluista ymmärsin kokemusta herkästä paluusta perinteisiin ja turvallisiksi koettuihin opettamisen tapoihin, haavetta yhdessä seikkailemisesta, vastuun jakamisesta ja myös kokemusta kasvuun saattamisesta ja itseytymisen prosessin tukemisesta.

Tutkijana ja kehittämisprosessissa mukana olevana yhteistyökumppanina minulle täsmentyi kuva koulutuksen monivivahteisuudesta ja muutoksenalaisuudesta. Haastateltujen opettajien osittain erilliset ja osittain yhteiset prosessit antoivat aineksia ajattelulleni. Yhä selkeämmin oivalsin prosessin henkilökohtaisuuden ja yksilöllisyyden. Vaikka tuossa ajassa, yhteiskunnallisessa tilanteessa, muutosvaatimuksissa ja jopa työn sisällössä on paljon yhteisiä tekijöitä, ovat opettajien henkilökohtaiset prosessit ja merkityksenannot yksilöllisiä ja ainutkertaisia. Kunkin omien merkitysten muotouttaminen tapahtuu yksilöllisellä tavalla. Tulkinta jonkin keskivertoisen opettajan ajatteluna tai kolmen opettajan yhteisinä painotuksina ei olisi mahdollista. Tulokseksi on sen sijaan luettavissa erilaisten näkökulmien rikkaus ja kirjo. Siihen sisältyy vahvaa sitoutumista prosessin tukemiseen ja yhdessä etsimiseen. Opettaja voi myös kokea suurta syyllisyyttä ja epävarmuutta perinteisten opettamisen tapojen väheksymisestä.

3.2 Opettaja prosessin tukijana ja tiimityöläisenä

Toisen haastattelukierroksen toteutin puolitoista vuotta myöhemmin. Ensimmäiset lähihoitajaopiskelijat olivat siirtymässä suuntaaviin opintoihin. Alkuajan epävarmuus sekä ammattinimikkeen puuttumisesta, ammatin rekisteröinnistä että lähihoitajakoulutuksen asemasta ammattien kentässä oli laantumassa – väliaikaisesti. Opiskelijat olivat entistä paremmin selvillä siitä millaiseen ammattiin, millaisella osaamisella ja millaiseen muutokseen he olivat kouluttautumassa.

Selkeäksi tilannetta ei voinut määritellä, koska uudistuksen taustalla esiintyi tyytymättömyyttä ja huolestuneisuutta. Opetushallinnossa mietittiin hallinnon desentralisointia ja siitä aiheutunutta alue- ja koulukohtaista painotus- ja valintamahdollisuutta. Ohjauskulttuurin senhetkinen näkyvillä oleva muutos normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen näytti hetken toteutuvankin. Se loi kuitenkin epävarmuutta sekä keskusvirastossa että oppilaitoksissa, joissa oli totuttu noudattamaan ohjeita. Koulutuksesta tai sen tuottamasta ammatillisesta osaamisesta oli aikaisempaa vaikeampi löytää samankaltaisuutta ja yhteismitallisuutta. Modernin jälkeisellä koulutuspolitiikalla ei enää saatukaan aikaan modernin ihanteen mukaista samankaltaisuutta, mitattavuutta, ennakoitavuutta ja turvallisuutta.

Kahdeksankymmentäluvun lopun toiveet joustavista ja siirrettävistä ammatillisista muutuvivat lamavuosien huoleksi: Oliko lähihoitajakoulutus riittävän täsmällisesti yhteiskunnallisen hoito-, huolenpito- ja kasvatustyön tavoitteiden ja vaatimusten mukaista, ydinosaamiseen (vrt. Tolppi 1995, 2–4) tähtäävää ammattilaistuotantoa? Ammatillisen koulutuksen opetus suunnitelmassa mainitut persoonallisen kasvun ja sivistyneisyyden tavoitteet näyttivät toissijaisilta.

Opetussuunnitelman valtakunnallinen kehittämisprosessi oli jo tuolloin käynyt läpi melkoisia ääriaitoja pikkutarkoista osaamislueteloista väljähkön kehykseen. Sen työstäminen 1995 julkaistuun muotoonsa tapahtui osittain ryhmässä, jossa olivat eri puolilla Suomea sijaitsevat oppilaitokset alueellisesti edustettuina. Mukana olivat kutsuttuina myös järjestöjen ja työelämän edustajat sekä erilaisia asiantuntijoita. Lyhyen ja tiiviin prosessin aikana käytiin alueittain neuvotteluja eri tahojen kanssa koulutuksen sisällöllisestä kehittämisestä. Muutosprosessilla oli paljon erilaisia ulottuvuuksia. Koulutus nähtiin voimaperäisenä keinona ratkaista rakenteellisia ja yhteiskunnallisia ongelmia.

Yhteiskunnallisen tilanteen eri ulottuvuuksien keskinäinen resonointi ja tilanteen jonkinlainen hallinta tuntui mahdottomalta. Epävarmuus aiheutti aiemmin mainittujen arviointihankkeiden käynnistämisen ennen kuin koulutuksesta oli varsinaista kokemusta – ennen kuin yhtään lähihoitajaa oli työelämässä. Tilanteen kompleksisuus vaikutti paljon oppilaitosten ja opettajien työhön, opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja koko sosiaali- ja terveydenhuollon perustyön muotoutumiseen. Todellinen työn uudelleenorganisointi tapahtui kuitenkin hitaasti. Kotipalvelutyö ja kotisairaanhoido saivat uuden yhteisen kotihoito-nimen. Kuitenkin vanhat rooli- ja tehtäväjaot näyttivät pysyväsiltä.

Opettajien haastatteluista aistin alun idealismin laantuneen, osin kynnistyneenkin. Luottamus uudenlaiseen ammatilliseen koulutukseen oli kuitenkin edelleen olemassa. Haastateltavat opettajat olivat siirtyneet enemmän yhteisö- ja yhteiskuntatason pohdintaan: Mikä on ammatillisen koulutuksen tehtävä? Millaisia ihmisiä tai ammatillaisia lähihoitajista tulee? Mitä merkitsee työttömäksi kouluttaminen? Onko koulutuksen tehtävänä valmistaa myös siihen? Mitä kautta ihmisen arvo määrittyy? Miten koulutusmääriä voisi tai pitäisi ohjalla? Millä tasolla ammatillista koulutusta pitäisi ohjata?

Haastattelu aloitettiin kuuntelemalla kunkin opettajan oma edellinen haastattelu nauhalta. Jokainen heistä nosti aluksi käsittelyyn jonkin teeman, joka nyt tuntui ajankohtaiselta tai täsmennettävältä. Se viritti tehokkaasti aiheeseen. Jokainen heistä totesi ajattelunsa suunnan olleen tuolloin hyvinkin nykyisen kaltainen. Ensimmäisellä kerralla oli tarkasteltu oppimista tai opettajuutta. Nyt täsmentyi niiden yhteenkuuluvuus ja prosessiluonne. Kuulin enemmän pohdintaa oppijuudesta ja opettajuudesta. Uudenlaisen ajattelun näkyminen päivittäisessä työssä herätti keskustelua. Esille nousi oman ajattelun jäsentyminen:

“... jäsentyneisyydellä ehkä tarkoitan (...) mikä yleensä olis tämän koulutuksen lähtökohhta ja mikä vois olla päämäärä. Nämä kysymykset ikään kuin johdattais sen mitä siinä välissä voisi tapahtua. Eli siinä koulutuksen lähtökohdan ja päämäärän välissä tapahtuis tää opettaminen, oppiminen. Ja siinä mielessä opettajuus-kysymyksen sijoittuis (...) kyseessä on ihminen, joka oppii ja jonka kanssa työskennellään (...) annetaan opiskelijalla olla se, mitä hänellä jo on eikä väkivalloin joko pyritä muuttamaan sitä, ottamaan sitä häneltä pois tai jätetään se kokonaan huomiotta. Lähtökohdan pitää nousta niistä ihmisistä, joiden kanssa työskennellään ja se ei oo mitenkään ristiriidassa jonkun ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kanssa”

Kuulin tässä pohdintaa aidosta dialogista, ymmärrystä lähi-ihmisen Toiseudesta. Ammatillisessa koulutuksessa se on ollut helppo väistää tai jättää huomiotta. Opettajan on kuulunut aina tietää mitä ja miten. Opiskelijan on jopa vaadittu ”poisoppivan” jotakin, mitä hänellä jo on. Hänet on pyritty sosiaalistamaan hoidon ja huolenpidon maailmaan. Pahimmassa tapauksessa hänelle on annettu siitä malli, jota toivotaan toistettavan. Nyt opiskelijan omat kokemukset saavat merkityksen ja arvon. Opettaja ei puhdistu taulua vaan antaa aineksia ajattelulle. Se on vahva kulttuurinen muutos koulutuksessa, johon sisältyy paljon intentionaalisuutta.

Ammatilliselle koulutukselle on yhteiskunnallisesti ja historiallisesti asetettu erilaisia vaatimuksia kuin yleissivistävälle koulutukselle. Ristiriita oppimisen ohjaamisen tai tukemisen ja tiettyjen asioiden opettamisen välillä on ilmeinen. Se johdattelee pohtimaan ammattiin johtavan koulutuksen tavoitteiden asettelua.

“opiskelija tekee kuitenkin tavoitteensa jossakin annetussa tilassa tai tällaisessa oppimisavaruudessa, tai siinä mitä ammatillinen koulutus pitää sisälleen, mitä on ne kvalifikaatiot, jotka tässä koulutuksessa tulisi saavuttaa ja miten näihin yleisiin kvalifikaatioihin päästään...”

Tavoitteet on suhteutettava opiskelijan omiin tavoitteisiin ja hänen yksilöllisyytensä ja ainutkertaisuutensa kunnioittamiseen. Eräs haastateltava kuvasi suhdetta maailmaan, merkityssuhteiden muotoutumista ja tilanteiden rakennetekijöiden kietoutumista todellisuuteen seuraavasti:

“... elää sanansa todeksi (...) eettisyys tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että, niin yleensähan sanotaan että ”olla sanansa mittainen”, niin kuin näyttää siltä mitä sanoo (...) On olemassa siinä todellisuudessa, josta se kieli lähtee. Kävelee siis siinä maassa, jos se nyt on vaikka joku tämmönen lähihoitajan maasto, kävelee siinä lähihoitajan maassa niin kuin uskoo (...) ei vaan niin että täällä on oppinut jotakin, on käynyt tentissä...”

Miten päästä tähän lähihoitajan maastoon? Miten jäsentää oma toimintansa siitä ja elää sen mukaisesti. Käsitän, että on kysymys situaatioon kietoutuneisuudesta, joka vaatii oppimiskulttuurilta ja opettajuudelta uusia asioita. Merkittäviä ovat ryhmä ja sen tarjoamat ymmärtämisyhteydet sekä oppijan prosessi, jossa tapahtuu muutoksia merkityssuhteissa. Tässä tunsin olevani saavuttamassa jotakin sellaista, joka täsmänsi ajatustani oppimisen dialogisuudesta. Opettajan työ näyttäytyi kasvattajuutena, kasvuun saattamisena ja ammatillinen osaaminen kehkeytymisenä, jatkuvasti uudeksi tulevana päättymättömänä prosessina.

Opettajat ja tiimit olivat eri tavoin muutokseen sitoutuneita. Opettajuuteen liittyvä pohdinta oli ristiriitojen sävyttämää. Uusi käytössä koeistettu opetussuunnitelma oli erilaisessa kokeiluvaiheissa tiimeittäin. Alussa korostettu erilaisuuden sietäminen tai yhdessä oppiminen ei välttämättä ole toteutunut. Opettajat nostivat esille erilaisia näkökulmia:

“... kun ollaan tiimissä, niin jaa, tehdään tää lukujärjestys ja jaetaan nää tunnit. Piste. Tai sitten se et’ mitä me nyt ajatellaan tästä syksyn kokonaisuudesta? Miten me lähdetään eteenpäin? Mitä tää meidän mielestä on. Luodaan se dialogissa mitä me yhdessä halutaan saada aikaan. Tässä on kaksi niin ääripäätä (...) pohdinnan paikka, missä kohti ollaan menossa?!”

Tiimityöhön liittyvät ongelmat tai käyttöön tulemattomat mahdollisuudet johtivat joidenkin opettajien hyvin yksinäiseen, mutta samalla itsenäiseen työskentelyyn. Eräs haastateltava kertoo yli vuoden kestäneestä prosessista. Hän kuvasi opiskelijoiden kanssa syntynyttä yhteyttä. Puutteellisen tiimisuunnittelun ja ositetun opetuksen johdosta “hänen kurssinsa” olisi päättynyt tietyn mittaisen jakson jälkeen. Sisältöjen prosessoiminen oman ammatillisen osaamisen elementeiksi olisi jäänyt kovin vähälle. Opettaja piti aineistopohjaisen (pari)tentin entiseen tapaan. Tenttipaperiin opettaja kirjoitti tarkastusvaiheessa omat vastauksista heränneet ajatuksensa – ei sitä mitä opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet tai olivat tulkinneet väärin tai mitä puuttui. Seuraavassa vaiheessa opettaja pyysi vastausta opiskelijoilta tämän “keskustelun” herättäminä ajatuksina. Vastatessaan opiskelijat työstivät aihepiiriä uudelle tasolle. He kokoontuivat vielä kesän jälkeen keskusteluihin pareittain opettajan kanssa. Aikaa meni runsaasti, kaikki yli budjetoidun tuntimäärän. Jatkossa kurssi voisi kokonaisuudessaan noudatella näitä linjoja, joista opettaja kertoo haastattelussa:

“... siinä keskustelussa, siinä vikassa osuudessa, jotenkin tuli semmosia pieniä häivähdyksiä siitä (...) mitä se voisi olla, se avoimessa kanssakäymisessä oleminen. Siinä tuli jotakin semmosia tuntemuksia – niin itelle kuin

opiskelijoillekin (...) ei välttämättä ollut opettaja–opiskelija-asetelma, vaan voi vapaasti olla eri mieltä. (...) kyllä se jotenkin liitty siihen omaan ajatteluun (...) että ne asiat säilyis, silloin tällöin nousis aina esille, nousis mieleen jotenkin se, et’ miten se oppiminen on todellakin tämmönen kokoaikainen jatkuva prosessi. (...) välillä tuli henkisesti turpiin (...) opiskelijat oli sitä mieltä, et’ se oli älytöntä, mutta lopussa kaikki havaittiin, että se kannatti tehdä ”

“tärkeempää kuin se, et’ rajoitetaan tai tehdään jotain tavoitteita sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaiselle, on se, että mietittäis mitä sen ihmisen kasvun kannalta ois se koulutus. Toi ois primääriä. Voidaan ajatella, että et’ ammatillinen kasvu, josta niin paljon puhutaan, on osa yleensä ihmisenä kasvamisesta. Ja sille ei voida asettaa sitä lopullista päämäärää (...) voisko ajatella, että päämäärän pystyis muotoileen jotenkin heuristisesti, niin silloin jokainen opettaja myös joutuis miettiin, että mitä tää tarkoittaa mun työssä...”

Opettajana ja tutkijana koin vahvasti, että opettajuus on entistä selkeämmin läsnäoloa, kasvattamista, aitoa välittämistä, kiinnostuneisuutta ja Toisena ihmisenä olemista. Ajattelen, että minulla ei ole mahdollisuutta olla etäällä ja keskittyä ammatillisiin sisältöihin, koska se merkitsisi oppijan esineellistämistä ja oppimisprosessin tarkastelua mekaanisena prosessina. Jos aion säilyttää eettisen suhteen työhöni, minun on oltava läsnä ja oivallettava tämän heuristisen prosessin luonne. Mitä tämä merkitsee työn tekemisenä, toimintana.

Opettajat kertoivat oman toimintansa reflektoinnista. Kokemuksiin sisältyi yksittäisiä hankkeita, joilla oli pystytty ylittämään jäykän työnjaon ja tiimityöskentelyn alun ongelmat. Koulukulttuurisesti tilanne ei ollut muuttunut radikaalisti. Suuria muutoksia ei ollut tapahtunut opiskelijan arjessa. Hallinnollisesti erilaisia vastuunjakoja oli toteutettu. Tiimit hoitivat perustehtävänsä. Ne organisoivat keskimäärin kahden rinnakkaisen ryhmän työskentelyä. Hyvässä tapauksessa ne olivat aidossa dialogissa sekä keskenään että opiskelijoiden kanssa. Muutosta oli havaittavissa oppialat ylittävissä diskurssissa. Opiskelijat eivät välttämättä enää sido oppimiaan asioita tietyn opettajan tiettyyn kurssiin tai sen vetäjään. Tarkasteltavana oli oppijan oma tietämys ja osaaminen. Erään haastateltavan kokemuksen mukaan muutosta oli tapahtunut:

“... kukaan ei enää sano: ei voida sanoa etiikasta mitään, kun ei oo etiikan ope paikalla. Eli on ylitetty näitä oppiainerajoja (...) näkisin että silloin puhutaan enemmän siitä opiskelijasta ja hänen oppimisestaan.”

Tästä huolimatta koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältämä uudenlainen ajattelu, kannanotot uudelleen oppimiseen, jota voisi tarkastella situationaalisena, näyttäytyi minulle arjesta irralliselta ja paremminkin yksittäisten opettajien orientaatioina. Sen toteuttaminen ei ollut mutkatonta. Oppimisen situationaalisuuden, yksilöllisyyden ja prosessuaalisuuden todellistuminen edellyttää jokaisen opettajan omaa suhdetta, omaa tulkintaa suunni-

telman sisältämistä asioista. Ihmis-, oppimis-, tieto-, ja yhteiskuntakäsityksen julkilausuminen opetus suunnitelman perusteissa on uutta kulttuuria. Tietty “esille tuleminen” tai sanojensa takana oleminen on erilainen vaatimus kuin aikaisempi ihanne opettajasta neutraalina tiedonvälittäjänä. Opettajan minänä oleminen (vrt. Itkonen 1996) ei vielä ole täyttä totta. Merkkejä siitä on olemassa.

Haastateltavani otti esille kuulemiensa opettajien perusteluja perinteisen opettamisen välttämättömyydelle. Tämän käsityksen mukaan uusi koulukohtainen prosessiopetus suunnitelma ei toimi nuorten ihmisten kanssa. Ei voida luottaa opiskelijan kykyyn tehdä valintoja, asettaa omia tavoitteitaan – pystyä tasavertaiseen keskusteluun, joka tähtää oman ammatillisuuden kehittymiseen.

“Niin lähdetään siitä, mikä mielestäni implisiittisesti on oikeastaan kaiken ammatillisen koulutuksen tausta ... niin sehän on ajatus et’ tänne tulee “raakile”, opiskelija, joka ei osaa mitään, ei tiedä mitään ja sit’ kun se käy läpi tän myllytyksen (...) oppiminen käsitetään kumuloituvaksi, saa koko ajan lisää tietoa (...) niin, muutaman vuoden kuluttua se onkin alan ammatillainen. Se on luettavissa noista vanhoista opseista ihan suoraan – rivien välistä. Ihminen tulee tänne vailla jotakin – täällä se saa sen ja sillä siisti. Nämä on mitattavissa, tällaiset tavoitteet (...) sen takia ne on helppoja ja turvallisia...”

Koulukulttuuristen muutosten todellisuus on vaikeasti määritettävissä ja nähtävissä. Voi olla, että uusia työmenetelmiä ja uudenlaisia yhteyksiä työelämään on olemassa, vaikka perusidea opettajuudesta tiedon jakajana säilyy entisellään. Haastateltavani auttoi minua ymmärtämään prosessien hienoisia vivahteita, jotka lopulta määrittävät sitä, missä määrin opettaja on oppinut tuntemaan itseään ja malttanut viipyillä itsensä vieressä (vrt. Itkonen 1996). Pelkät ulkoiset tunnusmerkit erilaisesta asettautumisesta yhteistyöhön eivät riitä. Uudenlaisissa käytännöissä ja kehittämissuhteissa on mahdollista olla mukana ilman todellista muutosta omassa ajattelussa tai suhteessa oppijaan. Tietoisuus asettautumisesta komponentiksi toisen tilanteeseen tuottaa erilaisen suhteen ja tuloksia.

“Se on kyllä tämmönen ulospäin näkyvä muutos, mut’ mitään muutosta taas ei oo tapahtunut opettajuus-ajattelussa (...) väistämättä kai opettajakin meneekin mukaan (toimintaan), mutta mikä se on se hänen asemansa siinä? Onko hän edelleenkin täältä yläpuolelta katsova, et’ miten opiskelijat suoriutuu tästä (...) mitään muutosta ei ole tapahtunut siinä opiskelija–opettaja-asetelmassa (...) mitä todellakin ois tämmönen avoin kohtaaminen opiskelijan ja opettajan välillä (...) miten hän pystyy siinä kohtaamistilanteessa toimimaan niin, että hänen asiantuntijuutensa ei sitten nouse opiskelijan oman subjektiivisen käsityksen yläpuolelle.”

Ilman opettajan omaa henkilökohtaista pohdintaa ja siitä syntyvää suhdetta sekä koulutuksen yhteiskunnalliseen ja yksilölliseen merkitykseen, opettajuuteen sekä käsitykseen oppi-

misesta ei koulutuksessa synny todellisia muutoksia. Irrallisilla toimilla, tempuilla ei peruslähtökohta muunnu oppimisen situationaalisuutta ja kontekstuaalisuutta henkivään prosessi-perusteiseen näkemykseen. Opettaja ei voi kohdata opiskelijan todellisuutta ja siten hänen optimaalisia mahdollisuuksiaan, jos hän kokee itsensä oikeutetuksi määrittelemään mitä joku on tai miksi jonkun pitää tulla ilman tämän jonkun mukanaoloa tässä määrittämissä prosessissa. Ilman dialogia se on vallankäyttöä tai indoktrinointia. Dialogissa se on jotakin muuta kuin tiettyjen päämäärien määrittämistä. Se on suunnan hakua kasvulle, joka on opiskelijan oma. Hyvässä tapauksessa opettajalla on jotakin siihen antaa.

“Näkisin, et’ olipa kyse sitten ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisesta tai yksilöllisestä merkityksestä (...) pitäis lähteä’ sieltä yksilöstä. Eli, jos rankasti sanoo, kun lähdetään yhteiskunnasta tai ammatista, sen edellyttämistä vaatimuksista, niin silloin tehdään tietystä mielessä ennusteita kohti tulevaisuutta ja ajatellaan, et’ yhteiskunnassa tapahtuu tällaisia ja tällaista ja sosiaali- ja terveystieteillä tätä ja tätä, ikään kuin varaudutaan valmiiksi siihen (...) rajataan jo sitä tulevaisuutta valmiiksi. Jos kärjistään sanon, niin silloin myös koulutuksen lähtökohtana, ja sitä kautta myös päämääränä on potentiaalisen työvoiman tuottaminen tietyille ammattialueille. Eli silloin puhutaan massasta. Mutta jos lähdetään yksilöstä, niin silloin voidaan säilyttää kunnioitus opiskelijaa kohtaan ja uskoa hänessä valmiina oleviin potentiaaleihin. Ei niin, että hän tulee tänne tyhjänä tauluna...”

Ammatillisen koulutuksen intentionaalisuus voidaan kokea kahleena. Haastateltavani näkee selvemmin: katse pitää kohdistaa ytimeen, joka ei muodostu varastoidusta tiedosta vaan eettisyydestä. Opettaja joutuu ottamaan kantaa tulevaisuuteen. Kuitenkaan hän ei kykene määrittämään sitä millaiseksi tuo tulevaisuus, erityisesti alakohtaisesti tulee muodostumaan. Tästä syystä se, mitä tulevaisuuden varalle voidaan oppia, on määriteltävissä toisin kuin entisissä Lehrplan- tai ydinopetussuunnitelmissa. Muutokseen, muuttumiseen ja kehittymiseen suuntaudutaan toisin. Eettisyys antaa tilaa Toiseudelle.

“... annettais opiskelijoille mahdollisuus omaan ajatteluunsa, omien kykyjensä käyttöön (...) opettaja pyrkis tukemaan kaikkia niitä potentiaaleja, mitä opiskelijassa jo on. (...) tällainen oman ajattelun, kysymysten herättäminen, jos sellasta tapahtuu opiskelun aikana, niin väistämättä se on myös yhteiskunnallisesti merkityksellistä (...) on kenties niin sanotusti paljon laaja-alaisemmin sen oman työkenttäänsä, paikkansa hahmottava (...) jos me otetaan annettuina, valmiina ne ehdot, missä puitteissa koulutuksen pitää tapahtua, niin silloin mun mielestä ei oo mitään puhetta yksilöstä. Ja silloin myös opettajat on opetusvirkamiehiä...”

Koulutuksen pitäisi antaa ihmisille valmiuksia ja mahdollisuuksia säilyttää ihanteensa ja myös löytää konkreettisia tapoja toteuttaa sitä – tehdä työtä. Erityisen kohdalliseksi tämä vaatimus tai haaste tulee yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta. Maailma ei ole muuttumaton eikä siinä voi toimia muuttumattomalla konstruktiolla.

“... miten siinä sit käy, jos tällainen muuttumaton tilanne tuodaan tämmöseen virtaan, elämän virtaan (...) tällasen muuttumattoman konstruktion tuominen siis siihen, tämmöseen virtaavaan todellisuuteen (...) on tämmönen kimmopallo. Se hyppii joka suuntaan, eihän se oo kosketuspinta, se pomppii vaan sinne tänne mistä se sattuu kimpoamaan jonnekin, johonkin suuntaan (...) olennaista on siis tämä Heideggerin “spielraum”, pelitila. Se siis semmonen missä ihminen elää ja vielä kun siihen lisätään “zeit”, niin ajan ja tilan leikki (...) olis avoin joka suuntaan, ettei ne mahdollisuudet olis sulkeutuvia.”

Näihin avoimiin mahdollisuuksiin kuului kouluttautuminen elämään, joka ei välttämättä ole ehjempää ihmisenä olemista joko työllisenä tai työttömänä vaan ihmisen arvoista elämää. Kriteerinä on jokin muu kuin tuottavuus tai hyödyllisyys. Työn ja koulutuksen sekä työllistymismahdollisuuksien ja koulutusmäärien suhde on jännitteinen. Voidaan aina puhua määrästä: koulutetaan liikaa tai liian vähän tai vääriin ammatteihin. Silloin ohitetaan nuoren ihmisen oma valinta elämälle mieltä ja sisältöä tuovana opiskeluna alalle tai ammattiin. Peräkkäisen koulutusrakenteen mahdollistamana yhä useampi opiskelija valitsee ensisijaisesti sosiaali- ja terveysalan eikä pyri ratkaisemaan lopullisella tavalla sijoittumistaan ammatillisen työn kenttään. Hän ratkaisee suhteensa ammattiin ja jatko-opiskeluihin myöhemmin riippuen omasta elämäntilanteesta ja kiinnostuksesta. Silloin alalle ja ammattiin oppiminen on henkilökohtainen vaihe vaiheelta täsmentyvä tai muuntuva prosessi. Sen perusta on omissa valinnoissa, joihin kuitenkin vaikuttavat monitasoiset tekijät, mm. yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset.

“Jos uskotaan, että runous on niin kuin tapa olla olemassa ja äidinkieli, niin ne omat jäljet maassa, miten vois tarjota koulutuksessa tämän niin kuin “tichtung”-käsitteen, et’ se olis niin kuin oma jälki, omaan jälkeen astuminen, siihen merkkien tihentymään, joka on minä, tuntee itsensä siitä.”

Omien jälkien kulkeminen tai tunnistaminen ei tarkoittanut haastateltavan mielestä saman tilanteen toistamista, tuttujen ratkaisujen etsimistä. Ymmärsin sen olevan uskallusta kokea samanlainen tilanne eri kontekstissa uudelleen ja uudelleen, mutta aina uutena.

“tietäis mikä on hyvä tulos, mutta ei niin kuin eläis sen aikaisemman hyvän tuloksen, niin kuin samoja jälkiä (...) pitäis ainakin tietää missä on, keitä on kouluttamassa ja mihin heitä on kouluttamassa (...) minkälaisessa maastossa liikkuu.”

Haastateltava koki ongelmallisena sen, että osa opettajista ei välitä tai ei kykene mieltämään ihmisyyteen kasvuun, oppimiseen, opettamiseen, koulutukseen ja tietoon liittyviä perusteita. Jatkuvasti uudeksi tulemisen tilassa oleminen tai asioiden kohtaaminen ”verekselään” tuntuu saavuttamattomalta.

“... niin kuin sillä mentaliteetilla, että täällä on niin helvetin kiire, että ei oo aikaa ajatella sitä perustaa mistä tehdään kunhan vaan tehdään (...) opetetaan ja opetetaan ja edelleenkin. Ja sitten kävi niin kuin tälle, joka tätä Draculaa näytteli... Bela Lugosi, tuo unkarilainen, jolle rooli jäi päälle...”

Toisen haastattelukierroksen epilogi

Voiko ylipäättään tehdä filosofista opetussuunnitelmaa vai ovatko rajat olemassa jo niin valmiina, että ajattelu, oppiminen ja sivistyneisyys voi toteutua? Onko opettajankoulutuksella yleensä mahdollisuutta olla uudenlaisen ajattelun airuena? Onko opettajalle mahdollista toimia hyvänä kasvattajana, prosessin tukijana ja yhteistyökumppanina? Onko oppijan mahdollista olla aidosti Toinen ja osapuoli dialogissa? Onko opetussuunnitelman koulukohtaisuus oivallinen keino osoittaa todellisen muutoksen mahdottomuus – ristiriita ohjauksen ja toteuttamisen tulkkautumisesta siirtyä koulun sisälle? Harmonisuuteen ja helppouteen pyrkivässä koulutehtaassa mieluusti palataan entiseen ja annetaan vastuu ohjauksesta ja toteutuksesta turvallisesti keskusjohdolle. Heidegger (1969, 45–46) sanoo nykyihmisen olevan paossa ajattelemista. Tuoreena omiin jälkiin astuminen edellyttää luopumista jatkuvasta suunnittelusta ja ennalta määrittämisestä, jota hän nimittää laskevaksi ajatteluksi. Se on vastakohta mietiskelevälle ajattelulle. Ihminen on Heideggerin (emt. 47) mukaan juuri ajatteleva olento: Se edellyttää avoimuutta, joka ihmiselle on vaikeaa. Helpompi on ottaa vastaan valmiiksi annetut olosuhteet ja mallit.

OPH:n lähihoitajakoulutuksen arviointiin (Vuorenmaa & Räisänen 1997) liittyvä diskurssi vaatii yhteismitallisuutta ja tasalaatuisuutta, jotka käsitteinä korostavat oppimisen mekaanisuutta ja ohittavat yksilölliset painotukset ja mahdollisuudet. Mannermaa (1993, 231–232) haastaa johtavia poliitikkoja ja virkamiehiä uudenlaiseen koulutuksen ohjailuun. Opetusministeristä hän toivoi tehtävän tärkeyden vuoksi tulevaisuusministeriä, jolta hän toivoo merkittäviä asioita:

“Ymmärräthän, että tulevaisuudessa ihmisen tulisi olla monipuolisesti sivistynyt, kokonaisuuksia ymmärtävä, jatkuvia muutoksia ja kulttuurista, rodullista ja mm. uskonnollista erilaisuutta sujuvasti sietävä maailmankansalainen Suomessa. Kaikkien ei kuitenkaan pidä olla samankaltaisia, päinvastoin: pidätään huolta, että kaikkien erityiskyvyt ja lahjakkuudet – olipa kyse matemaattisuudesta, taiteellisuudesta, empaattisuudesta, kyvystä hahmottaa kokonaisuuksia tai vaikkapa musikaalisuudesta – pääsevät mahdollisimman vapaasti ja täysimääräisinä kehittymään. Se on sekä yksilön että yhteiskunnan etu (...) Tasapäisyyden kloonaus peruskoulussa, putkitutkinnot ja koulutusohjelmat korkeakouluissa, unohda ne. Unohda myös nippeleihin menevä suunnittelu. Järjestä vain hyvin yleiset raamit...”

3.3 Uuden lähihoitajan osaaminen ja opettajuuden monet kasvot

Viimeinen haastattelukierros oli noin seitsemän kuukautta myöhemmin. Ensimmäiset lähihoitajat olivat valmistuneet muutamaa kuukautta aikaisemmin. Osa heistä oli jo sijoittunut työelämään. Koulukohtaisen opetussuunnitelman ensimmäinen "koekierros" on läpikäyty. Perustutkinto-osastolla on organisoiduttu tiimeihin ja niihin on uusien ryhmien mukana tullut jatkuvasti uusia opettajia väistyvistä koulutuksista. Opettajilla on tiimeistä monenlaisia käsityksiä ja tapoja toimia niissä. Perinteisellä tavalla yksin työskentelevä opettaja voi saada tiimistä virikkeitä uuden tasoiseen toimintaan. Hän saattaa saada merkittäviä kokemuksia opiskelijoiden kanssa yhdessä asioiden työstämisestä – aivan uuden ulottuvuuden työhönsä. Yhtä hyvin kokemus voi olla näännyttävä "jatkuvasti erilaisia kokouksia" -suhde, joka ei tuota väsymisen ohella mitään. Haastateltavani olivat kokeneet saavansa monenlaista ja antaneensa vaihtelevasti. Naiivi luottamus uudenlaisen opetussuunnitelman ja työn organisoinnin tuottamaan väistämättömään hyvään, jos sitä oli ollutkaan, oli ehdottomasta jäänyt taakse ja haasteet omalle opettajuudelle ja yhteistoiminnalle tunnistettiin selkeästi.

Opetussuunnitelman valmistuminen ja täsmentyminen oli laajentuvassa perustutkinto-osastossa omalla tavallaan vaikea asia. Työstämisvaiheessa suuri osa opettajista oli ollut osastoilla, jotka vastasivat väistyvien ammattien koulutuksesta. Työstämisprosessissa mukanaolo oli saattanut olla ulkopuolelta katselemista. Yritykset järjestää koulutusta tiimityöskentelyyn ja yhteistyötä opetussuunnitelma-ajattelun kehittämiseen ei tahtonut onnistua jatkuvasti niukkenevien resurssien vuoksi. Opettajat olivat työssään kovilla. Kontaktiope-
tusta vähennettiin jatkuvasti. Opetussuunnitelman idean mukaisen yhteistyön ja opiskelijan yksilöllistä kehitystä tukeva dialogisuus näytti loittonevan sitä mukaan, kun sen merkitys oivallettiin. Koulukulttuurissa kulki rinnakkain monenlaisia vireitä, joilla tarkoitan opettajan suhdetta muutokseen, muuttumiseen ja omaan työhönsä. Opetussuunnitelmatyöryhmä sai monenlaista arviointia osakseen. Haastateltavia valitessani en ollut pyrkinyt edustavaan otokseen vaan kolmeen tarinaan ja syvään opettajuuden tarkasteluun prosessissa mukana olleiden opettajien kanssa. Tässä vaiheessa havaitsin, että olisi ollut hyvä pyytää mukaan opettaja, jonka suhde muutokseen olisi ollut selvästi toisenlainen.

Opettajat toimivat omassa työssään monella tavalla. Tiimistä riippuen toimintatapojen muutokset tai paikalleen juuttuminen tai oman työn jyrkkä rajaaminen olivat mahdollisia. Muutosten ehtona oli pohdinta ja pyrkimys jäsentää työtä uudella tavalla. Uudenlainen tapa toimia, uuden kulttuurin luominen ei ollut ongelmatonta. Kipeimmät kohdat näkyivät työelämäyhteyksissä. Lähihoitajakoulutuksen tulo oli paljon ajatuksia ja tunteita herättävä muutos. Jokaista siihen liittyvää opettajaa ja lähihoitajaopiskelijaa seurattiin tarkoin. Etsittiin vastauksia keskeisimpiin ammatillisen osaamisen kysymyksiin. Opettajalta vaadittiin

vahvaa sitoutumista mikäli hän halusi tasoittaa tulevien lähihoitajien ammatillista polkua työelämässä. Sekä opettajat että opiskelijat kokivat tiedotus- ja PR-toiminnan olennaiseksi osaksi työtä.

Keskustelukumppanieni kuunneltua jälleen oma edellisen kierroksen haastattelunsa ääninauhalta havaitsin heidän jollakin tavalla palaavan itseensä ja omaan opettajuuteensa tai sen muutokseen. Koulutuksen kehitysvaihe näyttäytyi mielenkiintoisessa valossa:

“... en tiedä onko sitten sitä, että itnessä ei oookkaan tapahtunut sitä muutosta, mitä koko ajan tossa peräänkuuluttaa vai (...) onko ne kuitenkin jotenkin niin perusjuttuja et’ niiden varaan sitten on lähtenyt ja lähtee edelleen rakentaa sitä omaa toimintaansa.”

Perusasioiksi haastateltava määritteli aikaisemminkin esille tulleet asiat: opettajan vastuu oppimisprosessin etenemisestä, vastuu opettajan omasta muuttumisesta tai kehittymisestä ja yhteisöllisyys, jota ei käsitetty yksilöllisyyden vastakohtaksi.

“... mä näen, että ne ainekset sille muutokselle lähtis siitä toiminnasta, siitä yhdessäolosta, niin kollegojen kuin opiskelijoiden kanssa. Ja silloin se muutos ei tiettyssä mielessä ole pelkästään tällainen omista pohdinnoista lähtevä (...) se lähtee siitä toiminnasta ja silloin se ehkä saa niitä konkreettisempia ulottuvuuksia (...) yhteisöllisyyttä painottaisin enemmän kuin aikaisemmin (...) vaikka käytetään termiä yhteisöllisyys, niin kuitenkin siinä keskuksessa ois ne yksilöt, ne toimijat. Sinälläänhän yhteisö ei toimi, yhteisö ei tee mitään, vaan ne jäsenet tekee. Ne tekee ne ratkaisut. Ne muotoilee ne toimintaperiaatteet.”

Ajatuksessa täsmentyy ammatillisen koulutuksen kehitysvaiheen laajempi problematiikka. Mitä on ammatillisen koulutuksen alkuperäisen tehtävän mukaisesti kouluttaa nuoria ihmisiä työelämää ja yhteiskuntaa varten maailmassa, jossa välttämättä ei ole työtä tarjolla? Jos on, se voi olla hyvin monenlaista ja noudattaa hyvin vähän perinteitä. Jokin yleinen ammattin osaaminen tai ammattialan perusteiden hallinta ei riitä. Koulutuksen on pystyttävä vastaamaan nuoren ihmisen tarpeeseen kasvaa ihmisenä, joka kykenee tekemään oman elämänsä mielellisyyden kannalta kohdallisia valintoja. Opettajalta tai koululta vaaditaan melkoista rohkeutta pitää tällaisessa tilanteessa kiinni opiskelijan oikeudesta kasvaa ja saada tukea kasvuunsa. Yhteiskunnan ja koulutusrakenteen muutos sekä opiskelijoiden “nuorentuminen” oli erilaisissa arvioinneissa jostakin syystä jätetty huomiotta.

“... se ihmisenä kasvaminen liittyy tiettyssä mielessä tähän yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen, mutta ei niin, että ne yhteiskunnan antamat ehdot olis lähtökohta toiminnalle ja ihmisenä olemiselle.”

Nuorten ihmisten selviytyminen itsensä ja yhteiskunnallisissa rooleissaan edellyttävät mahdollisuutta tulla otetuksi totena. Ihmisiä ei voida valmistaa. Voidaan vain antaa “eväitä”

omalle kasvulle. Näiden aineksien pohjalta nuori ihminen jaksaa ja haluaa jatkaa omaa kasvuaan ihmisenä ja ammattilaisena. Perustan on korostettava ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä.

“Miten vois tehdä sellaisen oppimistilanteen tai opetustilanteen, että ihminen saisi toteutettua itsensä, että hän pääsis lopputulokseen ja ois itse löytänyt sen (...) jäis tällainen heuristinen kutina uuden löytämiseen. Voisiko sellasen tehdä jotenkin?”

Haastateltavan opettajan mielikuvissa ja oman työnsä kehittämisen visioissa oppija on saatettu erilaisten polkujen päihin tai hänelle on pyritty tarjoamaan joitakin ituja, joista opiskelija itse kasvaa ja kasvattaa. Tämä vaihe prosessista ei olisi opiskelijan yksinäinen tai edes pelkästään omalla vastuulla. Opettajalla on vastuu tuohon prosessiin saattamisesta, sen tukemisesta ja mahdollistamisesta. Lopulta myös ohjaamisesta tässä “lähihoitajan maastossa”.

“Ei sitä itseohjautuvuuttakaan tehdä silläi ettei siinä ole ketään. Kyllä siinä opettajan täytyy olla ... opiskelijathan on erilaisia ... vois kai olla mahdollista (...) osa, jotka on valmiimpia ja halukkaampia, niin heille annettaisiin jonkin näköinen instruktio ja he vois tehdä sen...”

Valmius erilaiseen tapaan hankkia tietoa tai oppia ei merkinnyt “riittävän kypsäksi tulemisena”. Kysymys oli enemmänkin asettautumisesta toisella tavalla oppimisen tilanteeseen ja kyvystä kantaa vastuuta siihen sisältyvistä haasteista. Näitä haasteita olivat omaohjauksellisuus ja riippumattomuus ulkoisesta kontrollista, oman ajattelun arvostaminen ja kyky itsearviointiin. Huomio haastattelussa kiinnittyi opiskelijoiden eri yhteyksissä esille tuomaan “kyvyttömyyteen” arvioida tai arvostaa itseään. He eivät välttämättä osanneet määritellä omia vahvuuksiaan tai tienneet missä he olivat hyviä. Tähän opiskelija tarvitsee opastajan tai saattajan. Omiin jälkiin astuminen ei ole mahdollista, jos niitä ei ole huomattu olleen olemassa. Opiskelijoiden tapa tarkastella itseään jotenkin vaillinaisina ja vähäpätöisinä vaatii opetukselta, opettaja-ihmiseltä uudenlaista otetta. Jälkien löytäminen on ehto niihin astumiselle. Opettajan vastuulliseksi ja merkittäväksi tehtäväksi muodostuu nuorten opiskelijoiden saattaminen arvostamaan itseään, arvioimaan kokemustaan, miettimään suhdettaan tulevaisuuteen. Opettaja antaa aineksia ja tilaa opiskelijan minän koostamiselle (vrt. Bauman 1996, 197).

“Tällainen ulkoatuodun kuvan minästä pois opetteleminen ... silloin olisi semmonen oman jäljen tarjoaminen (...) se on sellainen tapa katsoa maailmaa, nähdä se elämä ja todellisuus (...) laittaa minä kasvokkain itsensä kanssa, eikä siis silleen, että kun häneltä kysytään kuka sä olet ja hän vastaa, että minä olen tällainen – ainakin opettajat yläasteella kertovat näin. Tai vanhemmat ovat kertoneet näin. (...) kun portfoliosta puhutaan, niin tää arvopaperisalkku vois olla temporaalinen minuussalkku. (...) se on aika vaa-

rallinen kuva minästä sellanen, jonka joku muu on tehnyt ... tavallaan se, jos se siis tarkoittaa ettei oo ikinä ollut ees mahdollisuutta olla minä – ihminen...”

Opiskelijan tavoiteltava prosessi kohti itseksi tulemista voi näkyä esimerkiksi arviointikäytännöissä. Tenttiin opettaja antaa palautteen numerona ja hyvässä tapauksessa perustelee sen, mutta samalla kertoo ulkoapäin mitä opiskelija on, mitä hän osaa. Se voi olla tärkeä sellaisissa kokonaisuuksissa, joissa asian ja oppiaineen logiikka (Kolkka 1997b, 13) edellyttävät perustietojen (esim. lääkelaskenta, vieraan kielen perusrakenteet ja -sanasto) ja taitojen harjaannuttamista. Ei kuitenkaan silloin, kun on kyse ihmisen suhteesta toiseen ihmiseen, avun tarpeessa olevan kohtaamisesta. Siinä painottuu oman työn eettinen perusta, jota aina edellyttää pohdintaa.

Oli hämmentävää oivaltaa, että opiskelijalla ei ole kokemusta siitä, että on ollut jollekin tärkeä ja antanut itsestään sillä tavalla, että toisen on ollut helpompi olla. Tällaisten asioiden pohtimista ei pidetä tarpeellisena. Kasvattajille oikea ravinto, terveellinen kasvuympäristö, oikeantahtinen fyysinen ja psyykinen kehitys sekä riittävät tiedot ovat tärkeitä. Minäkuvan tukeminen jää muiden indikaattoreiden ja mittareiden varjoon.

Opiskelijat arvostavat kokemustaan oman minän löytymisestä itsensä tuntemaan oppimisena. Siihen sisältyy kykyä ottaa vastuuta, sitoutumista. Monesti he harmittelevat sitä, että eivät ole aikaisemmin olleet itsestään tietoisia. Joku vaihe opiskelusta on heidän mielestään menetetty, koska he eivät alusta asti ole osanneet ottaa koulutuksesta irti kaikkea. Joku opiskelija jopa pyysi, että ensimmäisenä vuonna ei käsiteltäisi mitään tärkeää, koska se saattaa mennä hukkaan.

“... siinä on vahvana tämmönen prosessin pohdinta mihin liittyy tää “kun en silloin osannut ottaa”, “kun en silloin tajunnut”. Mut’ eiks se silloin liity ihan siihen prosessiin, että aika ei oo ollut edes kypsä (...) ihmiset tulee eri vaiheissa, ne hoksaa, lainausmerkeissä “hoksaa” erilaisia asioita eri vaiheissa opiskelua (...) silloinhan se tarkoittaa myös sitä, että pitäis antaa jokaisen olla siinä omassa vaiheessa eikä yrittää niputtaa, että nyt on puolitoista vuotta mennyt, et’ tässä vaiheessa pitäis olla kaikki.”

Puhuimme tästä opiskelijaprosessin arvostamisesta ensimmäisellä kierroksella. Alkuun liit-tyvää epävarmuutta, tempoilua ja tuskaa on vaikea kestää. Opiskelija, joka on kokenut tuon ”en osannut ottaa” -vaiheen, mieltää itsensä opiskelun päätyttyä kuitenkin hyvin päteväksi, hyväksi ammattilaiseksi ja kertoo saaneensa jotakin omaan prosessiinsa. Yhteys on syntynyt. Se on ehto vahvistumiselle, jonka varassa uskaltautuu lähtemään muutokseen.

“... jotain just tällaista luottamusta siihen omaan ajatteluun, jotain uskallusta (...) prosessissa mukanaolo on varmaan joskus tuntunut hyvin ahdistavalta (...) mä oon selvinny, mä oon kenties itse muuttunut ja tarkastelen asioita hiukan eri kannalta (...) joku tämmönen itseän uskomisen lisäänty-

minen. (...) Eikä tää nyt tarkoita, että tän pitäis olla tämmönen hyvin kapea-alainen pelkästään individualistinen näkökulma.”

Opettaja voi omien oletustensa pohjalta tehdä erilaisia johtopäätöksiä opiskelijan prosessista. Tästä syystä oletusten sijaan lainaan erään opiskelijan omaa näkemystä: “... ei helpostikaan tule sellaista tilannetta vastaan, jossa ei jollain tavalla hyppäisi tuntemattomaan ja lähtisi tutkimaan miten tästä eteenpäin. Koulutuksessa ja omassa kehityksessä oli tapahtunut asioita, joiden varassa oli uskaltanut edetä”.

“... opiskelijat on melkein ne tärkeimmät asiantuntijat, jotka sitten antaa viitteitä siitä, että mihinkä suuntaan koulutus ja opettajien toiminta on menossa. Ja siihen liittyy myös vahva vastustus jossakin vaiheessa.”

Opettajan tai opettajaryhmän mukanaolo vaativissa oppimiseen liittyvissä prosesseissa (vrt. ryhmäprosessi: kohtaantumisia) edellyttää rohkeaa alttiiksi asettumista. On liian helppo etääntyä ongelmatilanteista ja määritellä kaukaa. Ryhmäprosessin voi ymmärtää erilaisen vahvojen ihmisten taisteluksi vallasta. Se voidaan tulkita vaillinaisuudeksi ja epäkypsyydeksi. Läsnä oleva, opiskelijoiden kanssa ongelmia tässä ja nyt kohtaava opettaja tarvitsee paljon tietoa ja taitoa sekä ryhmän että yksilöllisistä prosesseista. Opettajan on tiedostettava oma vastuunsa kasvattajana. Se ei voi olla yläpuolelle asettumista, tuomarina toimimista tai asian “järkeistämistä”.

“... jos nyt on kyse tämmösestä jostakin prosessista, missä opiskelija olisi, niin miten opettaja voisi jäädä siitä ulkopuoliseksi? Ikään kuin ulkopuoliseksi tarkkailijaksi (...) tiettyssä mielessä tän voi kiteyttää siihen mitä Rauhala on sanonut, että opettajana oleminen on sitä, että on komponenttina toisen tilanteissa (...) silloin ei voi olla ulkopuolella siitä prosessista.”

Olimme tulleet uudelleen merkittävään pohdintaan opettajuudesta ja oppimisesta, niiden erillisyydestä tai yhteisyydestä. Opettajan ja oppijan prosessia ei voida selkeästi erottaa. Ne ovat keskenään analogisia ja edellyttävät lähtemistä tietyllä tavalla yhteiseen hankkeeseen. Yhteinen hanke, oppiminen hoidon, huolenpidon ja kasvatuksen ammattilaiseksi, kulkeminen “lähihoitajan maastossa”. Se on astumista omiin jälkiin, mutta uudella tavalla. Opettaja ei ennalta tiedä prosessista, mutta tuntee prosessin idean. Jokaiselle ryhmälle ja yksittäiselle opiskelijalle se on erilainen. Opettaja on tietoisesti komponentti opiskelijan ja ryhmän tilanteissa.

“... Kysymys on siitä, että minkä tyyppinen komponentti (...) minkälaisia merkityssuhteita ikään kuin aktivoi siinä oppijan käsityksissä. (...) tämä tarkoittaa sitä, että on pohtinut oman työnsä perustaa, lähtökohtaa.”

Oman muutoksen välttämättömyyttä ja prosessimaisuutta valottaa haastateltavani opettajan työn perinteen kautta. Opettajuus ja kasvattajuus nähtiin erillään. Opettaja oli tiedonjaka-

ja, jonkinlainen opetusteknikko, joka hallitsi substanssin ja monipuoliset didaktiset menetelmät.

“... mut koulutettiin opettajaks. Sen jälkeen kun mä heräsin opettajuuteen, niin mä näin valtavasti vaivaa kun mä yritin kouluttautua irti siitä saamastani antikoulutuksesta (...) kai joku ensyklopedisti ja sivistynyt ihminen oli sellanen, joka hallitsi kaiken tiedon, hallitsi kaikesta kaiken (...) ei opettajuuskaan voi olla sen oman aineen tuntemuksessa... sitä mä oon määritelly sillä vertikaalisella aineenhallinnalla, joka on varmaan nyt kun mä ajattelen omaa aineetani, niin kuuluis lukioon, tämmönen syvyysuunnassa ulottuva ja tää on sit tämmönen horisontaalinen ... semmosten isojen kokonaisuuk-sien luominen (...) sitä, että minä osaan omasta aineestani poimia sopivat sisällöt siihen niitten ihmisten todellisuuteen, mihin he ovat menossa. Ja kai hyvä opettajuus on sitä, että on siinä jossakin yhtymäkohdassa (...) siinä on molempia mukana... tämmösen ymmärtäminen (...) sellaset konkreettisesti vaikuttaa.”

Haastateltava ajattelee opettajalta vaadittavan jatkuvaa reflektointia ja suuntautumista tulevaisuuteen. Mikäli näin ei tapahdu, on mihinkään sitoutumattoman opettajan todellisuus sama kuin erilaiset menneisyydet ja tämä hetki. Silloin opetus voi olla vanhan hyväksi koetun toistamista. Materiaali on jo valmiina ja työ on mahdollisimman helppoa.

“... en tiedä miks näin käy, mutta (...) että pystyttäis löytämään tämmöstä uutta, että ihminen virkavuosia uhmaten säilyttäis tämmösen tuoreuden... siis, että ei hävittäis omaa tulevaisuuttaan.”

Haastateltava määrittelee (opettajan) vanhenemisen sitomatta sitä ikävuosiin tai uurteisiin. Ainoa ratkaiseva tekijä on suhde tulevaisuuteen ja omaan minään:

“... ei oo uutta, itselle tuntematonta ulottuvuutta, ei oo mitään mihin harpata eteenpäin, on vaan se, mikä on opittu ja sitä toistetaan. (...) ei oo olemasakaan sellaista, että niinkun pitäiskö miettiä (...) miks on tämmönen kokemuksen automaattisuus olemassa? Että näin on tehty, näin tehdään. Mutta se kai, ettei merkitys oo siinä kokemuksessa sinällään, vaan siinä, miten suhtautuu siihen kokemukseen. Siis millä tavalla katsoo sitä poisvir-rannutta minäänsä.”

Opettajista ja opettajaksi kehittymisestä on olemassa paljon erilaisia luokituksia ja tyypittelyjä, jotka hävittävät paljon opettaja-ihmisestä. Niillä on kuitenkin sanottavaa opettajan omalle työlleen antamien merkitysten ymmärtämisessä yleisellä tasolla. Eräs haastateltava tekee seuraavan jaon:

“On teknikko-opettajia, jotka on piirtoheitin-kalvo-ilottelijoita ja ryhmämoot-toreita (...) tämmösiä virkamiesopettajia, jotka hävittää tulevaisuutensa ja sitten on tällaisia filosofiopettajia. Teknikko varmaan sanois, että nytpä opit-

tiin kaikki kerralla ja loppuun saakka (...) filosofiopettaja ihmettelis, että mitä hittoa, oppiminenhan on aina vaan alussa.”

Koulukulttuuriin kysymyksiin eräs haastateltava johdatteli miettimällä ilmiötä ”instituution muisti” ja voiko sellaista olla esimerkiksi lähihoitajakoulutuksella, joka ei ainakaan voi olla kovin pitkä. Tämän muistin hän määrittelee tavaksi katsoa menneisyyteen ja nykyisyyden toiminnan jäsentämistä siitä.

“... siis tilanteet vaihtuu ja mä oon nimittänyt instituution muistiksi sitä (...) onko olemassa sellanen ... siis rehtorillahan on siinä tai esimiehellä vaikutus (...) Mahdollisuuksien realisoija tai sitten tämmönen antiavaruuden inkarnoituma ja sit siellä on hirvee määrä rehtoreiden kuvia seinällä, että näin tehtiin jo vuonna 1900, nää on siitä merkinä. Eihän sit sellasessa oo ees mahdollisuutta tehdä jotain uutta, jotain toisella tavalla...”

Viimeisen kierroksen jälkeen olin havaitsevinani itsessäni skeptisyyttä. Halusin haastateltaviltani viitteitä siihen, mitä olisi tehtävissä, että heidän esille nostamansa merkittävät oppimisen situationaalisuutta ja prosessimaisuutta koskevat huomiot voisivat lisätä sitä ymmärrystä, joka oppimisen problematiikasta on. Haastateltavani haki vastausta yhteisön entistä selkeämmästä omien toimintaperiaatteidensa tiedostamisesta. Uusi ei näyttäisi olevan mahdollista hämärän ja määrittelemättömän instituution muistin voimassa ollessa. Millaisia haasteita se synnyttää?

“... Edelleenkin oli se, että yhteisön tasolla selkiytettäis mitä ollaan tekemässä (...) opettajan pitäis miettiä sitä omaa juttuaan. Varto on muistaakseni sanonut avoimuudesta, että avoimuus on ennen kaikkea sitä, että jokainen, taikka ihminen itse löytää itsensä, oman prosessinsa. Toisen prosessia ei voi löytää.”

Opettajan haasteena on päästä sinuiksi itsensä kanssa omaa prosessiaan hahmottamalla. Se voisi auttaa löytämään prosessin idean. Opettajan on myös löydettävä oma ideansa. Se puolestaan on välttämätöntä uudenlaisen opetussuunnitelma-ajattelun todeksi tulemiselle. Kun on löytänyt idean, ei tarjota mallia.

4 JÄLKIKIRJOITUS: VASTUU SEURAA OLEMASSAOLOSTA

Yli kahden ja puolen vuoden prosessin aikana opettajaverini olivat antaneet minulle runsaasti ajateltavaa. Heidän ajatuksensa ja huomionsa opettajan työn kriittisistä kohdista olivat auttaneet minua löytämään uusia ulottuvuuksia, mutta ennen kaikkea kohdistamaan katseeni olennaiseen. Sekä haastattelut että yhteistoiminta näiden vuosien aikana olivat antaneet luottamusta siihen, että opettajana on mahdollisuus kehittyä ja kasvaa olemaan

yhä enemmän läsnä tässä ja nyt ja uskaltautua erilaisiin prosesseihin. Minulle se merkitsee oman herkkyyden ja vahvuuden samanaikaista kehittymistä. Kysymys on herkkyydestä kuulla, reagoida ja antaa tukea sekä vahvuudesta ymmärtää hyvin yksilöllisiä ja omalakisia prosesseja. Mieleeni tuli kauan sitten kuulemani lause kasvattamisesta kriisivaiheissa: "Mikään muu ei silloin ole tärkeää kuin yhteyden säilyminen". Oivalsin, että tässä kasvussa, tällaisen ajattelun kehittämisessä tarvitsen mahdollisuutta keskustella asioista toisten opettajien kanssa. Siihen tarkoitukseen sopii loistavasti opettajatiimi – edellyttäen, että se on löytänyt tuon filosofisen opettajuuden ja asioista voidaan keskustella.

Kesken kirjoitustyöni eräs valmistumisvaiheessa oleva opiskelija soitti ja kysyi milloin voi toimittaa minulle erään rästityön. Samalla hän kertoi, että on erittäin tyytyväinen opiskeluunsa tällä hetkellä. Koko opiskelu ja aikaisemmasta parantuneet arviot olivat erityinen tyytyväisyyden aihe.

"...tuntuu tosi hyvältä, mulle tuli mieleen se teidän kirjoittama runo, jossa sanoitte, että ei ole oppi mennyt hukkaan... se oli totta ja tosi hyvä!"

Hän viittasi runoon, jonka teimme edellisenä keväänä opettajatiimissä kahden yhteisen opiskeluvuoden jälkeen. Jokaisesta opiskelijasta oli runossa jotakin, joka kertoi erityisesti hänestä ja katse oli tulevaisuuteen. Näinkin pieni opiskelijan tilanteeseen komponentiksi asettuminen auttoi tätä nuorta löytämään omasta itsestään vahvuutta.

Opettajan merkitys ammatillisen kasvun tai oppimisen prosessissa sekä opettajan vastuullisuus näyttäytyvät Rauhalan (1974, 149) ajatusten pohjalta keskeisiltä. Kasvatustoiminnan perusteita tulee kehittää toteuttamaan Toiseuden ja ainutkertaisuuden arvostamista.

"Koska ihminen *jo on* suhdetta lähimmäisiinsä, luontoon, eläimiin, erilaisiin asiantiloihin, hän on myös vaikutussuhteessa niihin pelkän olemassaolonsa johdosta eikä vasta sitten, kun hän päättää ryhtyä niihin kausaalisenä tekijänä vaikuttamaan. Tämän näkemyksen kannalta näyttäytyy esim. vastuullisuutemme lähimmäisistämme aivan uudessa valossa. Vastuu seuraa *jo olemassaolosta*, ts. eksistenssi on myös vastuullista."

Opettajan vastuullinen olemassaolo on sitä tapaa, jolla hän asettuu opiskelijoiden tilanteeseen ja vaikuttaa siihen sekä tahtomattaan että tahtoen. Hänen on siten ensisijaisesti selvitettävä itselleen sen olemassaolon tapa, sisältö ja laatu, millä hän vaikuttaa ja mistä on vastuussa. Kaikkein merkityksellisintä on intentionaalisen vaikuttamisen perusteiden selkiinnyttäminen.

KOLMAS POLKU: KOHTAANTUMISIA

ALUN LOPPUENKO?
Matkaan matkaan
eteenpäin
yhä muuttuvassa tilassa
jotakin jää
jotakin tulee lisää
tyhjään liittynyt tyhjä
täyttyy
kun on aika
alkaa nähdä
eikä vain odottaa (Itkonen, 1993)

1 JOHDATUS TUTKIMUSPROSESSIIN

Tämän tutkimuksen osan aineistona on oman opiskelijaryhmäni prosessi kahdelta sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon ensimmäiseltä vuodelta. Kirjasin prosessia sekä päiväkirjamaisesti muistiin että opettajatiimin kanssa muotoiltuihin kirjeisiin ryhmälle. Kokosin kerääntyneen aineiston ryhmän prosessin kuvaukseksi hiukan ennen kuin ryhmän jäsenet saivat lähihoitajan tutkintotodistuksensa. Osalle heistä olin opettajana myös viimeisen puolen vuoden aikana. Juuri ennen valmistumistaan opiskelijat saivat aineiston luettavakseen.

Pyysin opiskelijoita 4–6 hengen keskusteluryhmiin, joita kutsuin fokus-ryhmiksi. Niissä käsiteltiin kirjattua prosessia. Aineiston toinen puoli muodostuu näistä nauhoitetuista keskusteluista. Niiden avulla ryhmän prosessin tarkastelu on monipuolistunut. Opiskelijat ovat voineet tuoda siihen sekä oman kokemuksensa että joitakin tarkistuksia. Näiden keskustelujen avulla olen tarkastellut ahdistusta, onnistumisia sekä kielteisiäkin tunteita herättäneitä kokemuksia uudessa valossa.

Aineiston kautta tarkastelen ja arvioin sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutuksen prosessiperusteisen koulukohtaisen opetussuunnitelman kohdallisuutta. Siksi prosessin vaiheet noudattelevat opetussuunnitelman teemoittelua. Ammatillistumisprosessin keskeiset vaiheet ovat taustaoletuksia. Kasvattajuuteen ja ihmisenä olemiseen liittyvät kysymykset ovat keskeisiä.

2 OPPIMISEN SITUATIONAALISUUS JA PROSESSUAALISUUS

SoTeKeKo-projektin yhteydessä käydyissä keskusteluissa projektipäällikkö Paula Pelttari käytti kohtaantumisen-käsitettä kuvatessaan asiakkaan ja työntekijän pakotonta sekä Toiseudelle tilaa antavaa kohtaamista – dialogia. Tämän käsitteen käyttökelpoisuus on ilmeinen myös opiskelijan oppimisprosessin tukemisen yhteydessä. Oppimisprosessia ja kasvuun saattamisen problematiikkaa olen jäsentänyt situationaalisen oppimisen näkökulmasta.

Hollo (1927, 99) miettii kasvatuksen ja opetuksen yhteyksiä. Opetuksen on hänen mukaansa vaikea noudattaa itse elämän suuntaa ja kulkureittiä. Kasvattavan opetuksen suuri ongelma on siinä, miten opetus, joka välttämättä kohdistuu määrättyihin sisältöihin, täsmällisesti rajoitettuihin muotoihin, saadaan liittymään siihen elämän tapahtumaan, joka jokaiselta opetushetkeltä kannattaa, miten se voidaan muuttaa jähmeästä muodostaan elämän tapahtumaan liukenevaksi kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tekijäksi.

Mietin yli seitsemänkymmentä vuotta myöhemmin yhä mahdollisuuksia ylittää ”muuri”. Voidaanko kasvatus ja opetus sekä arviointi jollakin tavalla saada liittymään elämään? Voidaanko oppimisprosessia tarkastella situaatioon kietoutuneena? Arviointimenettelyt monesti irtaannuttavat todellisuudesta ja yhteyksistä. Niiden kehittäminen on keskeistä. Asetin siis itselleni seuraavia tutkimuksellisia kysymyksiä:

- miten tukea opiskelijoiden yksilöllisiä prosesseja?
- miten arvioida ammatillista osaamista?
- miten kehittää arviointitilanteista oppimistilanteita?
- miten tukea itsearviointia?
- miten hyödyntää oppimisessa ryhmän prosessia?
- miten hahmottaa opiskelijan situaatioon vaikuttavia rakennetekijöitä?
- miten asettautua opettajana tähän situaatioon?

Kasvatuksen tarkastelua kokonaisvaltaisena ja ihmisen kaikkia olemuspuolia koskevana resonointina on Hollo oivallisesti nimittänyt kasvatuksen esteettisyydeksi. Se ei liity taiteeseen tai taituruuteen vaan Hollon mukaan (1927, 105) elävän elämän liikuntoon kasvatettavassa, kasvattajassa ja heidän välillään. Tarkastelussaan hän antaa jo viitteitä siihen mistä voisin löytää vastauksia edellä tekemiini kysymyksiin:

”Kasvatustapahtuma, sekä yksittäinen kasvatushetki ja opetustunti että kasvatus laajemmassa ajallisissa ja paikallisissa yhteyksissään, kasvatusiän eri hetkinä, koulussa, kodin piirissä, voi ilmaista yhtenäistä kokonaissävyä, mutta sellainen kokoava tunnelma voi siitä myös tyystin puuttua. Jälkimmäisessä valitettavassa tapauksessa voi tarkemmin asiaa tutkien saada selville, että kasvatus silloin on kuin huonosti viritetty soitin, josta lähtee vain särähteleviä ääniä, mutta ei mitään oikeata säveltä. Silloin koko kasvatustyön ylle lankeaa kuolettavan harmaa koulupöly, joka pahemmin kuin mikään muu tukahduttaa raikkaaseen ilmaan ja päivän kirkkauteen pyrkivää kasvua. Jo ensin mainittuun onnelliseen tapaukseen näyttää todella

olevan laita niin, että tuon kokonaissävyn valtatekijät ovat esteettisen elämän alueeseen kuuluvia.” (Hollo 1927, 105.)

Pitkän opetussuunnitelmaprosessin kuluessa olimme etsineet yhteistä jäsentävää pohjaa koulutukselle. Olimme kyseenalaistaneet sektoroidun ja ainejakoisen kurssisuunnitelman ja etsimme kiinnekohtia opiskelijan prosessiin. Lähestyimme aluksi ryhmän ja yksilöiden oppimisprosessin yhteiskunnallista luonnetta Habermasin (1987, 206–209) kommunikatiivisuus-käsitteen avulla. Oppimistapahtumassa ovat yhtä aikaa läsnä ryhmässä tapahtuvat asiat, yhteiskunnallinen todellisuus, ryhmän käsitys meistä – meisyys. Tarkastelua täsmensi Weckrothin (1988) hahmottelema toiminnan psykologia. Pystyimme niiden avulla löytämään teoreettisen jäsennyksen kunkin opiskelijan kokemukselle ja merkityksenanto-prosessille. Lähestymistapa toi oppimisen areenaksi kokemuksen ryhmän toiminnasta ja ryhmäjäsenyydestä.

Myöhemmin tämä tarkastelu on osoittautunut tekniseksi ja ihmistä sekä maailmassa olemista pilkkovaksi. Täsmällisemmän jäsennyksen antaa situationaalisen oppimisen näkökulma. Teoreettiset perusteet prosessin läpikäymiselle on löydettävissä Lauri Rauhalan (1993a, 24–25) humanistisen psykologian ihmiskäsityksestä. Sen pohjalta olemme opetussuunnitelmaan kirjanneet: oppiminen tulee mahdollistaa tavalla, jossa toteutuu inhimillisen kokemisen kokonaisuus, jonka fundamentaalinen struktuuri on mielellisyyttä (Rauhala 1989, 29). Tälle mielellisyydelle toteutumisen mahdollisuuden antaa oppimisenäkemys, jossa kaikki situaatioon vaikuttavat rakennetekijät ovat läsnä. Nuoren ihmisen elämässä on runsaasti asioita, jotka eivät ole ilmeisiä, mutta toimivat hänen horisonttibaasiksenaan. Tästä syystä alkuperäinen jäsennyksemme on liian ”litteä”, mutta auttoi meitä tarkastelun alkuun.

Rauhalan (1986, 162–163) situationaalisen oppimisen malli irtautuu kahtiajaosta ihminen ja ympäristö. Tämän ominaisuutensa perustella se eroaa muista malleista (mekanistinen, organismi-, systeemi- ja kontekstuaalisen malli). Ympäristö ei ole jokin ulkonainen kokonaisuus vaan ihmisen olemassaolon rakennetekijä. Tästä syystä fenomenologiassa puhutaankin maailmasta. (Lehtovaara 1996a, 98–99.) Kaikki oppimistapahtumassa läsnä olevat tasot ovat tätä situationaalisuutta, yhteenkietoutunutta suhdetta todellisuuteen. Prosessiin olennaisesti kuuluvat muutokset merkityssuhteissa. Olemme yhteydessä moniin eri asioihin, joista tässä käsittelyssä korostuvat suhde omaan ryhmään, itseen ja ammattiin. Kun oppiminen nähdään merkitysten muuttumisena, on myös nähtävä, että merkitykset eivät koskaan ole vain oppijan omia merkityksiä. Myös maailma luo merkityksiä. Maailmaan kuuluvat toiset ihmiset (Lehtovaara 1996a, 104).

Konkreettisia komponentteja oppimistilanteessa ovat toiset ihmiset, erilaiset fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät. Ideaalisiin kuuluvat arvot, normit, traditiot jne. (Rauhala 1986, 162). Olemme tässä prosessissamme tekemisissä molempien ulottuvuuksien kanssa, koska suhteessa ammattiin ja ammatissa toimimiseen avautuvat erityisesti eettiset ulottuvuudet.

Koulukohtaisen opetussuunnitelmamme perusteisiin on kirjattu Rauhalan (1989, 136) ajatus, jonka mukaan

“Ihmistä ei voisi olla olemassa ilman suhteita yhteisöön, toisiin ihmisiin ja yhteiskuntarakenteisiin. Ihminen on ihminen juuri siksi, että on olennaisesti juuri näitä suhteita.”

Opetussuunnitelmatyö on myös tutkimusta, jossa pyritään selvittämään miten opiskelija ottaa tiedon haltuunsa ja oivaltaa sen päämääräisyyden. Nykyinen, tuleva ja mennyt ovat aina läsnä (Itkonen 1994, 83) ihmisen kokemisessa. Oppijalla jo oleva esiyymmärtämys tulee uuden tietämyksen valossa uudelleen tulkituksi, siirtymiseksi hermeneuttisella kehällä tai spiraalissa seuraavaan vaiheeseen. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä opettajan, ryhmän ja työelämän kanssa. Opettajan tehtävänä on suunnata, antaa aineksia ajattelulle ja toiminnalle, antaa tilaa asioiden käsittelylle sekä jäsentää tietoa yhdessä oppijan kanssa. Lähtökohtana tällaisessa oppimisessa on opiskelijan itsetuntemuksen kehittyminen. Siinä on kysymys Lauri Rauhala (1984, 2–4) käsityksen mukaisesta aidosta itseystä eli yksilöllisyydestä, jonka kautta saavutetaan oman elämän itseohjauksellisuus. Rauhala toteaa:

“Itsetiedostus on oman kulloisenkin ja aina muutoksenalaisen kehitystasonsa tuntemusta. Opettajan tärkein tehtävä on antaa tukensa ja asiantuntemuksensa tähän prosessiin.”

Prosessi, josta kuvaus on, ei ole ollut pelkästään kohtalonomainen tapahtumien sarja vaan sen voi käsittää varsin intentionaaliseksi. Päämääränä oli ammatillisen osaamisen kehittyminen. Lähtökohtana käytettiin tilanteiden rakennetekijöitä. Oppimistapahtumaa ohjattiin oppimisen yksilöllisiä prosesseja tukien. Tavoitteena oli saattaa poluille, joilla aidoksi itseksi tuleminen on mahdollista. Hollo (1927, 114) kirjoittaa:

“Se on lopultakin ennen kaikkea syyttämistä ja syytymistä, ja yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekin.”

Aineisto tarkasteluun ei syntynyt ulkopuolelta, erillisenä tutkimushankkeena. Ongelmatilanteiden kohtaaminen ja vuoropuhelun aloittaminen edellytti uudenlaista lähestymistapaa. Tämän tavan valinnassa oli olennainen kysymys: Miten voidaan saada aikaan dialogi, jossa yhtenä tilanteiden rakennetekijänä on ryhmä, jonka jäsenet ovat hyvin eri vaiheissa sekä oppimisprosessissaan että itsetiedostuksessaan? Lehtovaara (1996a, 104) kirjoittaa, että dialogi on onnistunut silloin, kun dialogiin osallistuneet ovat saavuttaneet itseymmärryksensä sellaisen tason, että he voivat puolustaa käsityksiään ja näkökulmiaan tuntematta, että he samalla joutuvat puolustamaan itseään. Dialogi ei siis ole väittely, joka tähtää toisen voittamiseen, vaan erilaiset näkökulmat tulevat vaihtoehtoiksi, jotka haastavat tutkimaan omia tulkintoja.

Miten dialogiin pyrittiin?

Opettajatiiminä kirjoitimme luokalleni opiskeluprosessin eri vaiheissa kirjeitä, joiden tavoitteena oli nostaa esille erilaisia opiskelijan oman ammatillisen oppimis- ja kehittymisprosessin kannalta olennaisia asioita. Peruslähtökohtamme oli suora ja selkeä ongelmien ja mahdollisuuksien esille ottaminen syylistämättä ketään. Aikomustamme voisi kuvata myös yritykseksi “silleen jättämiseen” (Heidegger 1991, 68–89), jossa opiskelijan olisi mahdollisuus rauhoittua tarkastelemaan maailmaansa, toimintaansa ja myös kohdattuna valitsemaan oma suhteensa näihin asioihin.

Opiskelijoilta pyysimme kirjeisiin henkilökohtaista vastausta. Useimmiten se haluttiin suorana, “käsittelemättömänä” pohdintana. Opiskelijat saivat kirjeen yhtäaikaan, yleensä he lukivat sen itsekseen ja kirjoittivat henkilökohtaisen vastauksensa. Sen jälkeen kokoonnuttiin yhdessä käsittelemään esille nostettuja asioita tai pidettiin jatkokäsittely dialogiryhmissä. Ne olivat viiden tai kuuden hengen opiskelijaryhmiä, jotka kokoontuivat keskustelemaan ajankohtaisista kysymyksistä. Joku tiimin opettajista oli tavallisesti mukana ryhmässä.

Ensimmäinen kirje teki poikkeuksen. Siinä pyysimme opiskelijoita sisällyttämään oman pohdintansa kirjoitelmaan, joka tehtiin joululomalla. Silloin luokan yhteinen tilanne oli keskustelu hiljaisen lukemisen jälkeen. Vastauksissaan opiskelijat kokosivat ajatuksiaan tietyn jakson ajalta ja seurasivat omaa kehitystään suhteessa ammattiin. Tämä pohdinta jatkui yleensä arviointiin liittyvissä henkilökohtaisissa palautekeskusteluissa.

Ajatusten kirjaaminen on auttanut arvioimaan omaa toimintaani opettajana ja samalla etsimään tuoreita näkökulmia ongelmallisten tilanteiden kohtaamiseen. Ryhmäkohtainen lähestyminen ei kokemukseni mukaan hukkaa yksilöllisyyttä, koska kirjeen lukiessaan opiskelija antaa sille omat merkityksensä. Hän reagoi niihin asioihin, jotka hänen oman prosessinsa ja kehittymisensä kannalta ovat olennaisia. Jokainen tuntee omakseen jotakin – ehkä sen, jota pitää tärkeänä tai on oman tilanteensa mukaisesti valmis käsittelemään.

Prosessi nostaa esille opettajana olemiseen ja koulukulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Se pysähdyttää miettimään oppimista, opiskelijan prosessia, ryhmän merkitystä, arviointia, itse- tai omaohjauksellisuutta sekä opettajan toimintaa.

3 KIRJEPEDAGOGIIKKA

3.1 Mitä se on?

Etsiessämme keinoja kohdata ryhmän oppimisprosessiin liittyviä ongelmakohtia nimesimme tiimin keskustelun perusteella toimintamme peruslähtökohdiksi joitakin asioita, jotka edesauttaisivat dialogin syntymistä ja mahdollistaisivat vaikeiden asioiden kohtaamisen tässä ja nyt: Meidän oli löydettävä uusi yhteys ryhmään ja sen jäseniin. Yhteisen maailman löytäminen edellyttäisi meiltä opettajilta uudenlaista asettautumista opiskelijoiden tilanteeseen. Todellinen haaste oli saattaa opiskelija oman kasvunsa prosessiin.

Näiden ajatusten pohjalta kehitimme lähestymistavan, jota voi nimittää kirjepedagogiikaksi. Opettajatiimi kokosi sekä luokan että yksittäisten opiskelijoiden vahvuudet ja asiat, joita pidettiin huolehduttavina. Laadimme kirjeen. Tiimin opettajat kommentoivat luokanvalvojana valmistelemaani tekstiä ja tarkensivat sitä. Kirje allekirjoitettiin yhdessä, jonka jälkeen se annettiin ryhmälle luettavaksi ja vastattavaksi.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältö on rakennettu "todellisuuspohjalta" (Kolka 1994, 96; 1997a, 15) muotoutuneeseen jäsenyykseen, jossa vaihe vaiheelta edetään ammatillisen osaamisen syventämisessä ja laajentamisessa. Tutkimusaineiston otsikointi on tuon jäsenyyksen mukainen. Se tarjoaa ymmärtämisen perustan tai yhteyden, mutta ei määritä niitä asioita, joita kirjeistä nostetaan tutkittavaksi.

Tarkastelen kirjeenvaihdon kautta luokan prosessia. Nostan tekstiin opiskelijoiden vastauksia tai tuntemuksia. Kirjepedagogiikan soveltamisessa on muistettava, että kirje on vain keskustelun aloitus. Se voi toimia vain silloin, kun on olemassa keskusteluyhteys. Se edellyttää vielä aitoa kiinnostusta ryhmästä ja sen prosessista. Teknisenä apuvälineenä "hankalaksi ja huonosti hallittavaksi" määritellyn ryhmän kanssa se ei voi toimia, koska silloin ollaan tekemisissä erilaisten ihmis- ja oppimiskäsityksen pohjalta jäsentyvien toimien kanssa.

Edelleen on tärkeää huomata, että intentionaalisessa kasvatussuhteessa, jota ammatillinen koulutus edustaa, on mahdoton irtautua täydellisesti kasvatuksen perustasta, sen suunnasta ja tarkoituksesta. Kasvatettavan itsekseen tuleminen ja hyvän elämän merkitykset ovat kasvatustavoitteiden ehdollistamia. Opettajan haasteena on luonnollisesti olla tietoinen rooliinsa liittyvistä vaatimuksista ja pyrkiä siinä tasapainoon. Vain sillä edellytyksellä kasvatuksellisuus ja eettisyys voivat toteutua samassa suhteessa (Värrö 1997, 181).

3.2 Suuntautuminen sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi

Luokan kanssa yhdessä elettyjen kahden vuoden aikana tapahtui monenlaisia asioita. Aluksi kohtasin vilkkaan ja keskusteluhaluisen ryhmän. Asioiden loppuun saattaminen ei kuitenkaan ollut aina helppoa. Ryhmä innostui herkästi monista erilaisista asioista, mutta kompromissien teko oli hankalaa. Hyvin varhaisessa vaiheessa äänestäminen oli tavallisin taparatkoa pulmatilanteita. Koin opiskelijoiden odottavan minulta ja muilta ryhmän opettajilta toimintaa, joka vastaisi heidän aikaisempaa kokemustaan koulusta ja opettajista. Ratkaisujen puolesta tekemistä, kontrollia ja "kuria" jotkut odottivat vielä aivan opiskelujen viimeisessäkin vaiheessa.

Opettajatiimissä olimme etukäteen sopineet tavoitteista, joista ensimmäinen oli oppilaiden oman henkilökohtaisen vastuun herättäminen. Tämän tavoitteen mukaisesti opiskelijoiden osallistuminen tiimiin oli itsestäänselvyys ja onnistuikin hyvin alusta asti. Lukukauden alun MINÄ-projektissa oman itsen etsimisen lisäksi pyritään hahmottamaan ryhmä ja kukin oma toiminta (minänä) siinä. Oppimisryhmä on opiskelijan työyhteisö, jossa jokaisella jäsenellä on sekä oikeuksia ja velvollisuuksia. Ryhmässä on myös mahdollisuus oppia tavanomaisia ryhmän toimintaan liittyviä asioita.

Vähitellen ryhmästä nousi esille yksilöitä. Joku kantoi vastuuta ja toinen toimi äänitorvena. MINÄ-projektin tavoitteena on saattaa jokainen opiskelija alusta asti pohtimaan omaa suhdettaan itseensä, toiseen ihmiseen, ammattiin ja yhteiskuntaan. Ryhmän sisäisistä säännöistä, työnjaoista sekä erityisesti ryhmän ja sen jäsenten arvoina tai arvostuksina kokemista asioista keskustellaan paljon. Tämä vaihe yleensä tuo esille valtaosaan liittyvät kysymykset konkreettisina työnjakokysymyksinä. Erilaisia johtajuuksia on jaossa rajoitetusti. Ehdokkaita niille paikoille on usein enemmän kuin tilaa.

Luokassa oli vahvaa asenteellisuutta ja suvaitsemattomuutta. Tällöin pysähdyimme ensimmäisen kerran vakavissamme pohtimaan tilannetta. Nuorten opiskelijoiden ryhmässä oli monia sellaisia, joille oli äärimmäisen vaikeata kohdata erilaisuutta, erilaisia vähemmistöjä tai etnisiä ryhmiä. Suvaitsevaisempien nuorten ääni ei tahtonut lainkaan kuulua. Perusilmeeltään luokka oli edelleenkin valoisa ja utelias. Se halusi ehdottomasti olla mukana suunnittelemassa omaa koulutustaan.

Käsittelimme erilaisia eettisiä kysymyksiä ja niihin liittyvää toimintaa. Jotkut opiskelijat kokivat aluksi, että heihin pyrittiin vaikuttamaan tavalla, jota vastaan he joutuivat puolustautumaan. He ajattelivat, että mm. ennakkoluulot ja rasismi oli aidosti heitä itseään ja niiden tarkastelu tai väljentäminen aivopesua. Nuoret ihmiset kokivat pakolaisten elävän yltäkylläisyydessä (uudet vaatteet, asunnot jne.). He vertasivat sitä omaan niukkuuteensa. Kokeimus epäoikeudenmukaisuudesta ohjasi havaintojen tekoa. Somaleista, yleensä ulkomailaista, romaneista, homoista jne. oli syntymässä kiro sanoja. Kulttuurisesta näkökulmasta

yhtenä inhimillisen toiminnan ymmärtämisen ulottuvuutena oli syntymässä aihe, josta väistämättä näytti seuraavan hedelmätön vastakkainasettelu.

Tilanteen ymmärtäminen ja toiminnan perustan etsiminen edellytti tarkastelun ulottamista merkityssisältöjen muodostumiseen. Lehtovaaran ja Rauhalan pohdinta maailmankuvan muodostumisesta antoi aineksia ajatteluamme: Maailmankuvan kulloinkin olemassa oleva merkityssisältö, horisonttibaasis ottaa vastaan ja tulkitsee uudet sisällöt ja personoituu yhä enemmän elämän kuluessa. Horisonttibaasis voi muodostua maailmankuvan historiallisuudessa myös vääristyneeksi ja tulkita uutta sisältöä epärationaalisti ja virheellisellä tavalla (Lehtovaara 1996a, 103; Rauhala 1986, 29). Opettajan tehtävänä on tarjota virikkeitä ja valaista ongelmakohtia. Toisin sanoen tukea ja auttaa oppijaa selkeyttämään, rikastamaan, avartamaan ja monipuolistamaan maailmankuvaansa.

Syksyn kuluessa suuntautuminen ammattiin toteutettiin tutkimalla sosiaali- ja terveysalan työn historiaa, eettisiä perusteita sekä tutustumalla palveluihin ja niiden erilaisiin käytäjiin. Meillä oli monia syvällisiä keskusteluja. Joidenkin opiskelijoiden kokemus keskustelustamme "aivopesun" yrityksenä tuntui häkellyttävältä. Toisaalta asenteellisuus oli huolestuttavaa eikä sen käsittely entisillä keinoilla tuntunut rakentavalta. Ensimmäinen kirje syntyi näistä tunnelmista.

HYVÄ sote-ryhmä

Tämän päivän aiheena on palaute syksyn opiskelusta. Kokoonnuimme pari päivää sitten keskustelemaan siitä, mitä on olla opettajana ja yhdessä oppijana teidän kanssanne.

Totesimme yksimielisesti, että olette hyvin aktiivisia, motivoituneita ja rohkeita. Kiistätte paljon, kyseenalaistatte ja haluatte keskustella loputtomasti erilaisista asioista. Olette hyvin aktiivisesti mukana erilaisissa hankkeissa ja otatte vastuuta asioista. Olette olleet mukana tiimissä aikaisemmin kuin kukaan ja olette halunneet olla upealla tavalla vaikuttamassa siihen, mitä ja miten opiskelette. Kaiken tämän totesimme olevan hyvä pohja oppimiselle ja suuri haaste opettamiselle.

Te olette opettaneet meitä paljon siinä, mitä on olla opettaja nuorille ihmisille, miten paljon erilaisia elämäkokemuksia näin nuoreen joukkoon mahtuu ja miten kyvykkäitä te olette muodostamaan omia mielipiteitänne.

Meillä on kuitenkin myös ongelmia. Niihin haluaisimme **teiltä apua**. Tässä vaiheessa ajatellaan, että teissä on paljon energiaa ja oppimiskykyä, mutta me emme osaa sitä saada esille koko mitassaan.

Varmasti tarvitsette hiukan tarkemman tiedon siitä mitä tarkoitamme. Suurin osa teistä oli paikalla silloin kun keskustelimme ihmisen toiminnasta subjektina (sisälsi kolme ulottuvuutta: ajattelemisen, oppimisen ja muistamisen ja niiden kautta suhteen muodostumisen todellisuuteen) ja siihen liittyvän ammatillisen kyvykkyyden. Tärkeimmiksi asioiksi nousivat:

- * kyky tarkastella asioita **monesta näkökulmasta** ja yhdistää siinä omaa kokemusta, tietoa ja muiden ihmisten esille tuomia asioita (arvostaa niitä)
- * kyky nousta **ennakkoluulojen yli** tutkimaan asioita
- * kyky **luottaa toiseen ihmiseen** ja hänen valintoihinsa (omasta näkökulmasta annetut neuvot harvoin johtavat hyvään ratkaisuun)

- * kyky **kuunnella ja tehdä kompromisseja**
- * kyky oivaltaa, että **yhtä totuutta ei ole olemassa**.

Silloin kun olemme keskustelleet asioista (pakolaiskysymykset, päihdeongelmat ...), on asioiden tarkastelu johtanut usein sellaiseen asetelmaan, että te olette joutuneet olemaan käsiyksinenne puolustusasemissa. Olette joutuneet pitäytymään sensaatiolehtien otsikoissa tai kuulopuheissa ja esimerkiksi kulttuuristen näkökulmien esille ottaminen on ollut uhkaavaa. Me **emme ole keskustelleet** jostakin Somaliasta tulleesta **ihmisestä ja hänen tuntemuksistaan** vaan somaleista ryhmänä ja esim. alkoholisteista yleensä. Yhden ihmisen traumaattiset kokemukset saivat artikkelin kautta tunteet kuumenemaan. **Etäältä tai ehkä katkeroituneena olisi turvallisempi** tarkastella asioita. Kritiikki, jota olette esittäneet, on yleensä ollut suomalaisen järjestelmään liittyvää problematiikkaa, mutta vastuu on jäänyt niille ihmisille, joiden selviytyminen perustuu tämän järjestelmän suomiin mahdollisuuksiin. **He eivät ole vastuussa järjestelmän ongelmista** tai sen tuottamasta epäoikeudenmukaisuudesta esimerkiksi työttömien, eläkeläisten tai opiskelijoiden sosiaaliturvassa.

Sosiaali- ja terveysalan ammattilainen on ennen kaikkea alan perustyön tekijä, joka kohtaa **toisen** ihmisen arimmillaan = **avun tarpeessa** ja tämä toinen ihminen voi olla vanhus, alkoholisti, lapsi, pakolainen ... Silloin ei voi koskaan riittävällä tavalla tajuta tilanteiden herkkyyttä ja luottamuksellisen suhteen merkitystä.

Haluaisimme taata teille yhdessä kansanne hyvän koulutuksen ja mahdollisuuden hankkia sellaista **tietämystä**, joka takaisi teille monipuolisen ja laajan ammatillisen valmiuden, mutta emme nyt tiedä miten se parhaalla mahdollisella tavalla onnistuisi.

Tiedämme, että teidän on tärkeätä pitää kiinni siitä mitä olette tähän mennessä kokeneet, tunteneet, ajatelleet ja pelänneet, koska se on se pohja, johon uuden tiedon, näkökulmat ja ammatillisuuden sidotte. Ammatillisuus edellyttää kuitenkin siitä etenemistä, **uusille tasoille pääsemistä**. Muussa tapauksessa kokemuksesta tulee este – ei rikkaus niin kuin se todellisuudessa on.

Miten meidän opettajien pitäisi tässä menetellä?

Toivomme, että otatte tähän asiaan kantaa esimerkiksi joulunajan kirjoitelmissanne. Aihe voi olla nimeltään vaikka **nyt**, koska sen alla voitte vapaasti lähestyä aihetta omasta näkökulmastanne ja perusteemana kuitenkin olisi **ammatillisen kehittymisenne tämä vaihe**. Vaihe, jossa olette lähdössä ensimmäiseen käytäntöön.

Kiitos mielenkiintoisesta ja antoisasta opiskeluyksystä ja oikein rauhallista ja rentouttavaa Joulua!

Toivottavat tiiminne opettajat

Opiskelijat pitivät kirjettä erittäin hyvänä ajatuksena ja kiittivät siitä meitä opettajia. Jokainen heistä otti kantaa kirjeeseen ja siinä esitettyyn tulkintaan luokan tilanteesta omissa kirjoitelmissaan. He saattoivat siinä luoda asiaan henkilökohtaisen suhteen. Useimmille heistä oli tärkeätä, että löysimme niin monia vahvuuksia, joiden varassa eteneminen olisi mahdollista. Kirjettä pidettiin positiivisena ja kannustavana.

Lähes poikkeuksetta opiskelijoiden kommentit olivat hyvin henkilökohtaisia. Niissä pohdittiin vakavasti omaa suhdetta ammattiin, oppimiseen ja erityisesti erilaisuuteen. Monikaan ei vielä uskaltanut julkisesti esittämään mielipiteitä, joissa olisi avarrettu näkökulmia

erilaisuuteen. Henkilökohtaisissa arviointikeskusteluissa suurin osa opiskelijoista halusi sanoutua irti jyrkästä asenteellisuudesta.

Tämän perusteella kunkin oppijan oman horisonttibaasiksen kautta tapahtuva tulkkiumisprosessi on pitkä. Tiedostamisesta toimintaan on ylitettävä monia esteitä. Yksi niistä on vapautuminen yksilölliseen oppimisprosessiin. Ryhmällä ja sen jäsenillä oli pitkä matka edessään sosiaali- ja terveysalan ammattilaisiksi. Tulevan ammatin perusosaamiseen olennaisesti liittyy toisen ihmisen avun ja tuen tarpeen oivaltaminen ja rohkeus toimia puolesta-puhujana silloin, kun ihmisen omat voimat siihen eivät riitä. Erityisen herkkiä ovat kohdat, joissa puolustettava ei tule hyväksytyksi omana itsenään.

Luokan kokonaistilanne tasaantui. Oletettavasti moni ryhmän jäsen rauhoittui tarkastelemaan opittavia asioita oman arvomaailmansa ja kokemustensa kautta. Ryhmän kielteiseksi rakentuvaa normijärjestelmää oli varmaankin pystytty ottamaan tarkasteltavaksi.

3.3 Lapsen kasvu- ja elinolosuhteet ja niihin vaikuttaminen

Kevään kuluessa erilaisuudesta ei edelleenkään tullut lempiäihettä. Keskustelu oli kuitenkin mahdollista ja aikaisempaa monipuolisemmille mielipiteille oli tilaa. Erityisesti henkilökohtaisissa palautekeskusteluissa, jotka perustuivat syksyn aikana tapahtuneelle oppimisprosessille, käsiteltiin vastuukysymyksiä, erilaisuuden kohtaamista ja käsitystä omasta ammatillisesta kehittämisestä.

Ilmapiiri oli vapaampi, mutta samanaikaisesti ryhmän sisäisissä suhteissa tapahtui suuria muutoksia. Yksilölliset prosessit olivat eritahtisia ja -syvyisiä. Entiset yhteistyökumppanit eivät välttämättä löytäneetkään enää yhteistä säveltä. Tapahtui itsenäistymisiä ja vaikeita irtautumisprosesseja. Myöhemmin niitä jouduttiin vielä setvimään erittäin konkreettisella tasolla.

Edelleenkin luokan vahvimpia puolia olivat aktiivisuus, toiminnallisuus ja huumorintaju. Etenemistä opinnoissa tapahtui, mutta erityisesti raportointi ja paneutuminen asioihin osoitautuivat tavallista paremmiksi. Opiskelijoitten edustajat tiimissä olivat aktiivisia. He etsivät mahdollisuuksia yhdessä opettajien ja oman ryhmänsä kanssa toteuttaa monipuolista ja kiinnostavaa opiskeluprosessia. Teimme monia tutustumiskäyntejä sekä kutsuimme paljon asiantuntijavieraita tunneille.

Kevään lopussa kirje tuntui jälleen ajankohtaiselta ja hyvältä lähestymistavalta. Opiskelijatkin odottivat sitä – tosin jokaiselle omaa. Se olisikin ollut hedelmällisin, mutta liian paljon aikaa vaativaa. Päädyimmekin yhteiseen kirjeeseen. Kirjeiden ja raportoinnin pohjalta pidetyt keskustelut kuitenkin olisivat jälleen henkilökohtaisia. Tässä kirjeessä pyysimme opiskelijoita erityisesti paneutumaan oman ammatillisen kehittämisensä arviointiin. Tavoitteena oli suuntautua tulevalle käytännöllisen opiskelun jaksolle laitoksessa. Se on yleensä

opiskelijalle etukäteen vaativin ja vaikein jakso. Tosin se on toteutuessaan kannustava ja ammatillisesti haastava. Tähän kirjeeseen emme pyytäneet varsinaista vastausta. Sen tavoitteena oli koota meneillään olevia asioita kunkin omaan pohdintaan.

Kesälomalle lähdettiin suhteellisen hyvillä mielin ja ryhmä oli kokonaisuudessaan etenevässä seuraavaan vaiheeseen. Vain yksi äitiyslomalainen oli jäänyt joukosta joulun aikaan.

Monia asioita oli koettu yhdessä. Kesän ajaksi jäi hautumaan muiden asioiden lisäksi uudenlainen käytännöllinen opiskelu. Hyvänä johdatuksena siihen oli kesällä luettava kaunokirjallinen teos. Sen kautta oli mahdollisuus perehtyä elämän erilaisten kriisivaiheiden läpikäymiseen kokemuksellisesti – vaikkakin kuvitellun ihmisen tai kirjailijan oman kokemuksen kautta.

3.4 Ihminen ja ympäristö

Syksyn alussa oli edelleen paljon sellaisia asioita, jotka edellyttivät selvittelyä. Kesän aikana monen oli pitänyt täydentää puuttuvia tehtäviä, kesken jääneitä käytännöllisen opiskelun suorittamisia, puuttuvia kirjoitelmia ja kasaantuvia rästitenttejä. Oli myös havaittavissa levottomuutta tulevasta käytännöllisen opiskelun jaksosta. Alkuinnostuksen jälkeen näytti siltä, että intoa vanhojen rästien suorittamiseen ei tahtonut löytyä.

Koko ryhmällä oli jatkuvasti uusia ideoita mielessään. He halusivat nyt tarkastella maailmaa ja ihmistä monesta näkökulmasta. Syksyn vaihtoviikkoa suunniteltiin monipuoliseksi tarjonnaksi aiheesta **lähihoitaja ja erilaiset kulttuurit**. Valmisteluvaiheessa kuulumme erilaisia asiantuntijoita ulkomaalaistoimistosta ja sosiaalihuollon asiakkaita. Yhä vähemmän palasimme entisiin asenteellisuuksiin. Osaksi ”osasimme” niitä välttää, osaksi ryhmäläisistä oli tullut rohkeampia esittämään omia, yhä monipuolisempia mielipiteitään.

Monenlaista mielenkiintoista tapahtui. Pidettiin kirjallisuuspaneeli erilaisista ihmisten kokemista asioista: laitospelämästä, kriiseistä, kasvusta, surusta..., toteutettiin ympäristöprojekti, innostuttiin selviytymisprojektista, tehtiin erilaisia tutustumiskäyntejä ja suunniteltiin matkaa Tallinnaan. Tästä huolimatta motivaatio tuntui jälleen olevan hukateillä. Tavallisimpia lausumia oli: ”Aina tätä samaa!” Totisesti tämän ryhmän kanssa ei ollut mitään samaa! Olimme ymmällämme – mistä tämä kokemus oli peräisin, mihin se liittyi, mikä oli sen sisältö?

Tiimissä totesimme, että kirje saattaisi olla paikallaan. Huoli selviytymisestä laitostyössä alkoi näkyä yhä selvemmin. Joku oli kauhuissaan vanhuksen kohtaamisesta. Joku toinen ei koskaan ollut tehnyt työtä kehitysvammaisten ihmisten kanssa. Monelle psyykkiset ongelmat olivat täysin vieras alue elämässä. Pelko ei suinkaan aina näkynyt keskustelun tarpeena tai asioiden pohtimisena vaan motivaation puuttumisena ja poissaoloina. Tavalli-

sin tyytymättömyyden aihe oli se, että opetus ei koskaan sisällä niitä asioita, joita tarvittaisiin. Turhat asiat olivat joillekin lapsiin, toisille vanhuksiin liittyviä, joku piti edelleen kulttuurisia näkökulmia sellaisina, jonkun mielestä aikaa oli hukattu yleissivistäviin aineisiin. Yhteistä linjaa ei luonnollisesti löytynyt, koska kyse oli yleisesti tyytymättömyydestä – josta-kin, joka liittyi “ainatätäsamaa-kokemukseen”.

Keskeistä kirjeessä olisi jälleen hetken pysähtyminen ja tyytymättömyyden konkretisointi. Tarkoitus oli arvioida opittua, jäsentää niitä ulottuvuuksia, joita oli päästy tutkimaan ja miettiä millainen ammattilainen kukin tulisi olemaan. Uudelleen ja uudelleen palaisimme tämän ryhmän ja sen jäsenten kanssa keskustelemaan omaohjauksellisuudesta ja vastuusta.

Hyvä sote-ryhmä

Ajattelimme tällä kertaa kirjoittaa jo näin syksyn puolivälissä, koska opiskelua on jäljellä enää reilu vuosi!!!!

Syksyn kuluessa on ehtinyt jo tapahtua yhtä ja toista. Tallinnassa ja Turussa on käyty, ympäristöprojekti on toteutettu, valmistujaisia valmistellaan, vaihtoviikkoa on suunniteltu, selviytymisprojekti on toteutettu pääpiirteissään ja onpa ehditty harjoitella yhtä ja toista perushoitotilanteista.

Edelleenkin työskentely kanssanne tuntuu hyvältä, mutta joitakin huolestuttaviakin asioita on tullut esille. Haluamme ottaa niitä tässä vaiheessa käsittelyyn. **Monet kysymykset liittyvät opiskeluun sitoutumiseen, avoimuuteen uudelle ja opiskelutekniikkaan.** Erityisen tärkeäksi näihin asioihin pysähtyminen on tullut siksi, että opetushallitukselta on tullut kirje, jonka mukaan suuntaavassa vaiheessa oleville opiskelijoille (eli teille vuoden kuluttua) järjestetään päättökoe. Se on osa lähihoitajakoulutuksen arviointia. Tarvitsemme teidän näkökulmaanne pystyäksemme tukemaan teitä oppimisprosessissanne ja voidaksemme toteuttaa koulutusta tavalla, jossa oppiminen on mahdollisimman tuloksekasta ja korkeatasoista. Onhan kysymys teidän tulevan ammattinne arvostuksesta. Pyydämme teiltä kaikilta **henkilökohtaisen vastauksen** tähän kirjeeseen.

Ensimmäinen huolenaihe on se, että olemmeko kyllin selkeästi tuoneet esille sen, että suuntaaviin siirtyminen edellyttää **kaiken aikaisemman suorittamista** ennen sitä. Mikäli jonkun aineen rästitenttimahdollisuutta ei ole ennen siirtymistä, se tekee poikkeuksen. Erityistapauksissa käydään henkilökohtaiset neuvottelut oppilashuoltotyöryhmän edustajien kanssa.

Meillä on se käsitys, että joitakin poissaoloja ja niiden korvaamisia, käytännölliseen opiskeluun liittyviä loppuhiontoja jne. on rästissä. Lisäksi on hyvä tässä vaiheessa huomata, että lisää rästejä tulee siitä, että poissaolojen vuoksi kurssi ei tule suoritetuksi. Melko paha on tilanne silloin, kun esimerkiksi terveydenhuollon harjoitukset ovat suorittamatta – **silloin ei voi lähteä laitosjaksolle.** Sama koskee tietysti **KO-valmistautumista.** Poissaolo on sallittua vain lääkärintodistuksella ja silloinkin vastaava valmistautuminen tehdään opettajan kanssa sopien. **Tarkistakaa jokainen oma tilanteenne.**

Toinen huolenaihe on se, että **poissaolot ovat lisääntyneet.** Tästä keskustelimme ja sen edelleenkin haluamme kirjata tähänkin. Kyse on siis oman toiminnan eettisistä perusteista: miten kannan vastuuta omasta oppimisestani, ryhmän toiminnasta, miten arvostan toista ihmistä ja hänen työtään. Tässä yhteydessä tuli keskustelussa esille nimenomaan **ryhmien työskentelyssä tapahtuva luistaminen ja vastuun kasautuminen.** Sekä luistaja että puolesta tekijä kärsivät. Mitä voisi tehdä??? Kolmantena ottaisimme esille ennen Tallinnaan

lähtöä keskusteluttaneen asian: **ryhmässä ei ole tilaa kaikenlaisille mielipiteille**. Tämä on pitkään esillä ollut ja jäytännyt asia. Te olette kuitenkin pystyneet eri vaiheissa hyvään yhteistyöhön ja tämänkin asian esille ottaminen on osoitus siitä. Olemme ajatelleet, että jälleen on ajankohtaista palata ryhmän toiminnan perusteisiin ja keskustella siitä **mitä ryhmätyö on?** Millä muilla keinoilla etenemme tämän asian korjaamiseksi?

Neljäntenä haluamme vielä puuttua **työrauhaan ja sitä kautta oppimisen syvyyteen, käsitkseenne oppimisesta ja tiedosta**. Selviytymisprojektin käynnistämävaiheessa monen mielestä asioiden tarkastelu oli turhaa, muun tekeminen toi hälinän, joka esti monia muitakin paneutumasta. Kaija mainitsi tuolloin **älyllisen leväperäisyyden** – se onkin mietityttänyt pitkään ... Tämän viikon erään aamun lehdessä oli juttu kännyköiden vaikutuksesta ajattelun jänteeseen: pituuteen ja syvyyteen. Onko niin, että oppiminenkin näyttää parhaalta sellaisena **instant-oppimisena**. Kaikki, mikä on jäsenneltynä tai listattuna kalvolla on tärkeää, mutta se, joka vaatii ajattelua onkin turhaa. Luennosta tai keskustelusta muistiinpanoja ei tehdä. Se on tietysti hankalampaa, mutta oppimisen arvoinen ja oppimista edesauttava asia. Tätä pitäisi varmaankin harjoitella – vai mitä?

Edellisiä kohtia perustelemme vielä sillä, että uudenlaisen työelämän uudenlaiset valmiudet ovat: **ajattelu, oppiminen, luovuus ja sosiaaliset taidot**. Niiden oppiminen on monimutkaisempi prosessi kuin kopioiminen.

Olemme nyt ammattiin oppimisen kannalta peruskysymysten äärellä. Tavastanne nostaa asioita käsittelyyn, johtuu se, että meillä on nyt mahdollisuus puuttua kyllin varhaisessa vaiheessa näihin asioihin. Kenenkään kohdalla ei tietääksemme ole tapahtunut mitään peruuttamatonta, mutta **vakavaan pohdintaan pitää ryhtyä kaikkien: Olenko minä oman oppimiseni subjekti?** (Voidaan sanoa myös: Olenko minä omalla lennollani pilotti vai vain matkustaja?)

Lopuksi: Selviytymisprojektiin liittyvää paneutumista ja keskittymistä olemme seuranneet ilolla ja toivomme samankaltaisen työotteen toteutuvan muissakin yhteyksissä. Teissä on hurja määrä luovuutta ja voimaa – edelleen suuntaamisesta vain on kyse. Kriittisyys on, kuten olemme monesti todenneet, erittäin olennainen ulottuvuus sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkinnossa. Sosiaalityö, heikompien tukeminen, on jo sinänsä yhteiskuntakritiikkiä, mutta **kritiikin oikeuttaa vain se, mitä etsitään uuden ja paremman rakennusaineiksi**. Pelkkä repiminen ei koskaan riitä. Ammattiin kouluttautuminen edellyttää teiltä jo nyt **ammattillisen otteen haltuun saamista**: Miten minä sosiaali- ja terveysalan perusammattilaisena tuen, ohjaan ja avustan niitä ihmisiä (lapsia, vammaisia, vanhuksia...), joiden arjesta selviytyminen on erilaisten palvelujen varassa: **Miten minä toimin ammatillisena työntekijänä!!!**

Vastauskirjeenne haluaisimme lukea viikonlopun aikana, joten jättäkää ne Marjon lokeroon perjantai-iltapäivään mennessä.

Terveisin tiiminne opettajat

Kirje koettiin jälleen myönteisenä. Ehkä se kuitenkin sai hiukan aikaisempaa enemmän kritiikkiä osakseen. Tunnelmat heijastelivat tekemättömistä töistä syntyneitä paineita ja luonnollisesti myös jännitystä käytäntöjaksolle menosta. Kokosin kirjeistä kaikki ne viitteet, jotka koskivat jollakin tavalla ryhmän toimintaa ja ongelmallista tilannetta. Kaikki eivät halunneet lainkaan kommentoida.

“...aina saa huomauttaa ja se repäisee väliin silmät taas auki, kuten kyseisen kirje...”

“... ryhmätöistä sanoisin sen asian, että ne alkavat tökkiä heti jos ryhmä ei pääse heti vauhtiin. Työtä pitkitetään ja vastuuta siirrellään ja odotetaan, että joku ottaisi ohjat käsiinsä. Se asia, että ryhmässä vastuu olisi kaikkien ei näytä oikein toimivan. En kuitenkaan väitä, että olisin itse sen parempi ottamaan vastuuta.”

Tämän perusteella voi nähdä, että vastaaja on kriittinen sekä ryhmää että itseään kohtaan. Vastauksessa ei vähätellä ongelmaa ja vastuu on myös itsellä.

“Tässä sanoisin vielä lopuksi sen, että eiköhän kaikki halua olla niitä pilotteja eikä matkustajia. Pientä hässäkkää on, välillä tietenkin on ollut siihen aihehtakin.”

Viittaus käymäämme subjektiuskusteluun on toiveita herättävä. Jollakin tavalla koimme sen myös rauhoitteluna ja “kasvuajan” pyytämisenä.

“Luokassamme oppilaat jakautuvat niihin, jotka ovat aina äänessä ja niihin, jotka ovat hiljaisempia, mutta joilla on todella hyviä erilaisia mielipiteitä asioista, he eivät vain uskalla tai halua tuoda niitä esille kaikkien kuullen peläten ehkä suulaimpien kommentteja. Liian usein ajattelemme, että ainoastaan oma mielipiteemme on tärkeä, muiden vain toissijainen. Luokassamme sanotaan todella pahasti toiselle, välttämättä sitä kirjaimellisesti tarkoittamatta, mutta muutenkin ujo oppilas voi siitä mennä lukkoon uskaltamatta sitten enää tuoda omia ajatuksiaan julki. Kuitenkin minusta tuntuu, että pikkuhiljaa myös hiljaisempi puolisko on alkanut “panna kampoihin”.

Omaa ja oman ryhmän prosessia on tulkittu toiveikkaasti ja ymmärtävästi. Ryhmäläisten erilaiset ja eritahtiset prosessit ovat totta ja jo näkyvissä.

“... mielestäni on hyvä, että päätitte kirjoittaa meille näin kesken lukuvuotta, koska kirjeenne sai varmaan jokaisen miettimään.”

“Paljon on jo tämän syksyn aikana koettu ja opittu ... toivon, että voimme vastaisuudessakin puuttua edellä olleen kaltaisiin ongelmiin, yhtä köyttä vetäen.”

“Toivoisin teiltä jatkossakin yhtä positiivisia ajatuksia meistä vaikkemme aina niin mukavia oppilaita välttämättä ole.”

Opiskelijoiden vastauksista on luettavissa dialogisen lähestymistapamme perusoivallus. He eivät asettaudu vastakkain tai pyri rakentamaan ristiriitaa vaan “tulevat vastaan”. Koimme sen osoitukseksi heidän kokemastaan todeksi ottamisesta ja turvallisuudesta.

“Kysymykseen olenko oman oppimiseni ohjaaja vai matkustaja, voin vastata kuuluvani ensin mainittuun. Minusta peruskoulu oli vielä sellaista aikaa, että oli matkustaja, mutta enää se ei ole mahdollista, jos ottaa koulunkäynnin tosissaan.”

Syksy oli pitkä ja edelleen monenlaisia tapahtumia täynnä. Ei pelkästään myönteistä ja nousujohteista, vaan paljon erilaisia tilanteita, joissa oli mietittävä tarkoin etenemistä. Monesti opettajien yhteiset tapaamiset olivat eräänlaisia keskinäisiä työnohjaustilanteita. Niissä mietittiin väliintuloja ongelmatilanteisiin tai vaihtoehtoisesti väliintulemattomuutta.

Eräänlaiseksi epäonnistumisten huipuksi muodostui vaihtoviikko, johon oli yhdessä opiskelijoiden kanssa suunniteltu erittäin monipuolinen ja kiinnostava ohjelma jo alkusyksystä. Vaihtoviikko toteutui yhteistyössä alueen oppilaitosten kesken. Viikkoon tuli noin viisitoista tämän ryhmän opiskelijaa ja seitsemän muista oppilaitoksista. Mukana oli myös neljä ammatilaista työelämästä.

Alusta viimeiseen hetkeen oma ryhmäni oli oppositiossa. Se oli meille opettajille melkoinen yllätys. Tarjonnan monipuolisuus oli ollut meistäkin innostavaa emmekä osanneet varautua viikon herättämiin kielteisiin tuntemuksiin. Emme osanneet reagoida siihen tavalla, joka olisi selkiyttänyt tilannetta tai katkaissut tyytymättömyyden vyöryn. Emme löytäneet selityksiä tai perusteita. Lähinnä olimme ymmällä. Viikon päätöspalaveri oli arviointikeskustelu, jossa kaunaiset padot aukesivat. Olo oli entistä eksyneempi. Keskustelimme paljon opettajaryhmässä tilanteesta ja pyrimme etsimään tehtyjä virheitä voidaksemme edetä. Toisaalta kielteinen kritiikki ylettömyydessäänkin oli mahdollista nähdä opiskelijoiden omaan kasvuun ja kehitykseen liittyvänä rankkana prosessina. Onnettomalta tuntui se, että joidenkin opiskelijoiden varsinainen sitoutuminen oman itsensä kehittämiseen ei meidän näkökulmastamme ollut vielä lainkaan alkanut. Tästä huolimatta oli olemassa myös se mahdollisuus, että me emme olleet saaneet sitä esille – antaneet tilaa.

Jälkeenpäin voi ymmärtää, että tämä viikko oli viimeinen yritys pysyä oman oppimisen ulkopuolella, vastustaa omaksi itseksi kehittymistä, joka pitää sisällään vastuuseen kasvamisen. Kukaan ei kuitenkaan halua olla vastustajana yksin. Yllättävän moni häilyi motivaation ja sitoutumisen välimaastossa ja jättäytyi vielä herkästi vietäviksi. Jotakin oli kuitenkin tehtävä. Edessä oli vihdoinkin käytännön jaksolle lähteminen. Ryhmän tunnelma oli todella tulehtunut. Mietimme pitkään erilaisia vaihtoehtoja lähestyä monimutkaista tilannetta. Käsittelemme mukaan oli kyse yhtä paljon luokan sisäisestä prosessista, kyvystämme tukea ja ohjata, mielipidejohtajuudesta kuin joistakin opiskelijoiden välisistä ristiriidoistakin. Ne alkoivat tulla ilmeisiksi. Vaihtoviikko "Lähihoitaja ja erilaiset kulttuurit" tarjoutui taistelutantereeksi ja meidän opettajien kyvyttömyys nähdä ja arvioida tilannetta heikensi ilmapiiriä entisestään.

Erityisen häkellyttävää oli se, että opiskelijat olivat unohtaneet (!) osallistuneensa suunniteluun. Siitä oli aikaa jonkin verran, mutta ei mielestämme niin paljon, että tuo unohdus olisi ollut todennäköinen. Opiskelijat kuitenkin totesivat: "jos olisimme voineet vaikuttaa viikon sisältöön..." Tässä vaiheessa suureksi mysteeriksi meille jäi vaikuttaminen ja siihen liittyvät kokemukset. Vaikuttaminen voi joissakin tapauksissa olla hyvin ulkopuolista. Joku opiskelijoista totesikin: "niin, niin..., mutta suunnitellessamme emme itse aikoneet osallis-

tua siihen, mutta emme päässeet muualle”. Silti oman ryhmäni viidestätoista opiskelijasta kaksitoista oli valinnut tämän kurssin ensisijaisesti.

Päätimme tiimissä, että otamme asian käsittelyyn luokassa. Pohjaksi otimme jäsenyyksen, jonka olimme työstäneet viikon palautteena tulleesta kritiikistä. Keskeisiksi sisällöiksi tulivat ammatillistumisprosessiin olennaisesti sisältyvät asiat. Keskustelimme osallisuudesta, vastuun ottamisesta, vaikuttamisesta, asioiden monipuolisesta tarkastelusta ja oppimisesta. Tärkeimmäksi nousi tietoisuus omasta arvomaailmasta ja sen merkityksestä uusien asioiden kohtaamisessa. Sen kiteytimme pohdinnaksi uudelle avautumisesta tai vaikutteita sulkeutumisesta.

Keskustelu oli sävyiltään vakava. Moni opiskelija koki sen loukkaavana, mutta myös äärimmäisen tarpeellisena. Käytännöllisen opiskelun jakson aikana aiheeseen palattiin moneen kertaan. Useimmiten opiskelijat olivat hämmentyneitä ja totesivat, että ei se vaihtoviikko mitenkään huono ollut. Paljon uusia asioita opittiin ja harvinaisen paljon saatiin myös erilaisia asiantuntijanäkökulmia. Useimmiten he tulkitsivat tyytymättömyyden joksikin vaiheeksi ammatillistumisprosessissaan. He totesivat, että eivät itse aivan ymmärtäneet sitä.

Yhä ilmeisemmiksi kävivät jotkut ristiriitaiset suhteet ryhmän sisällä. Moni totesi, että olo on pahempi kuin koskaan, ei jaksa edes yrittää. Syksyn viimeisessä vaiheessa setvittiin yhtä lunttausepäilyä. Voitiin myös nähdä muutamien opiskelijoiden erittäin lukkiutuneita asenteita oppimista, opiskelua ja toisiaan kohtaan. Ristiriitojen käsittely tässä vaiheessa lukukautta oli todella tärkeätä. Olemassa olevia ristiriitoja ei voitu jättää leijumaan ja käsittelemättä laitosjakson ajaksi. Avoin keskustelu ja hyvin rehellinen ongelmien kohtaaminen auttoivat. Tämän jälkeen seurasi varsin seesteinen jakso. Joululomalle lähdettiin hyvillä mielin. Ensimmäisten lähihoitajien valmistujaisista kannettu vastuu konkretisoi sen. Yhteinen hanke juhlien järjestämisessä onnistui hyvin ja antoi vahvuutta. Samalla se ehkä suuntasi ajatukset omaan lähihoitajuuteen.

3.5 Toiminta- ja palveluverkosto ihmisen tukijana

Kevätlukukausi alkoi kuitenkin, jos mahdollista, syksyä huonommissa merkeissä. Opiskelijat valittivat edelleen huonosta olost, jaksamattomuudesta ja kärjistyistä ristiriidoista. Pian jouduimme käsittelemään kolmen opiskelijan keskinäistä nyrkkitappelu. Nämä nuoret naiset olivat tavanneet ”viihteellä”. Humalan ansiosta ristiriitoja ”uskaltauduttiin” käsittelemään tuhoisin seurauksin. Tätä asiaa voisi tarkastella Juha Varton (1995a, 111, 113) kuvaamana nuoren ihmisen vimmaisena purkauksena. Se on suhde maailmaan, jotakin sellaista, joka asettuu nuoren ja kaiken muun välille. Sitä hän nimittää ”kohtaukseksi” ja tarkoittaa tapaa, jolla yksittäinen ihminen itse synnyttää, reaktiona muulle todellisuudelle,

valtaisa voimaa, rynnistystä ja puhdasta toimintaa. Mahdollisuuksina toimivien kanavien puutteessa se törmää esineisiin, muihin ihmisiin, itseen...

Olimme jälleen tutkimassa tulehtunutta tilannetta. Alkuunpanijoina olivat jotkut opiskelijat. He tulivat erilaisissa kokoonpanoissa keskustelemaan ja ehdottivat, että jotain pitäisi tehdä. Ensimmäinen aloite tuli itse asiassa juuri ennen nyrkkitappelua. Varsinaista pahoinpitelyä epäilyä käsiteltiin oppilashuoltotyöryhmän ja rehtorin voimin, mutta todellista tilanteen laukeamista ei ollut tapahtunut. Niinpä jälleen kirjoittelimme. Tällä kertaa emme saaneet nopeasta aikataulusta johtuen tiimiä kokoon. Tein kirjeen itse ja luetutin sen pikaisesti jollakin tiimin jäsenillä.

HYVÄ sote-ryhmä!

Kevät on alullaan, monenlaista on tapahtunut ja vielä enemmän on tapahtumassa. On paljon asioita, joihin pitäisi pysähtyä, katsoa taakse ja tähyillä hiukan eteenkin päin.

Käsillä ovat viimeiset kuukaudet luokan omaa yhteistä taivalta. Syksyllä olette jo aivan uudessa tilanteessa. Ryhmät ovat erilaisia, työskentely on hyvinkin päättötöypainotteista, uutta ryhmäytymistä tapahtuu, mutta tätä vastaavaa prosessia ette ehdi käymään läpi uusissa kokoonpanoissa.

Miksi sitten on tärkeää pysähtyä miettimään **ryhmässä olemista ja ryhmäjäsenyyttä ja tietenkin omaa erillistä, itsenäistä olemista**? Minun mielestäni siksi, että tulette toimimaan työssänne lähes aina erilaisissa ryhmäkokoonpanoissa erilaista asiantuntemusta edustavien ihmisten kanssa. Tässä nykyisessä ryhmässä työskentely ei ole ainoastaan pakollinen, hallinnollinen ratkaisu, joka mahdollistaa opetusjärjestelyt. Se on myös **mahdollisuus oppia yhteistyössä tarvittavia taitoja. Myös sellaisia, jotka koskevat vastuun kantoa ja ristiriitoja.**

Olette varmaan sata kertaa kuulleet, että työkavereitaan ei voi valita – ei ole voinut luokkakavereitaankaan, mutta monien asioiden hoitaminen vaatii yhteistyötä – **siis kykyä toimia yhdessä**, ei rakkauden tai ystävyuden tunnetta jokaista kohtaan, erikseen ja yhdessä.

Pitkä johdatus asiaan, joka minua tällä hetkellä askarruttaa:

Olen ollut luokassa hyvin vähän, mutta käytännöllisen opiskelun järjestelyjen ja arviointikeskustelujen yhteydessä olen ollut paljonkin tekemisissä kanssanne. Näissä yhteyksissä olen havainnut todellista kiinnostusta asioihin, hyvin laaja-alaista ammatillista kehittymistä, haasteiden vastaanottamista, huolellista paneutumista raportointiin ja yhteistyöhalukkuutta. **Tämän olen siis nähnyt!**

Mutta **miksi sitten askarruttaa??!**

Samanaikaisesti olen kuullut eri yhteyksissä opiskelijoilta ja opettajilta, että luokassa on **“paha olla”**. Harvempi analysoi tilannetta yhtään pidemmälle, mutta se näkyy levottomuutena, poissaoloina, jopa joissakin tilanteissa huonona käytöksenä ja suvaitsemattomuutenakin. Minun on myös vaikea analysoida asiaa pidemmälle. Olen vain ihmeissäni ja haluan kysyä teiltä jokaiselta **minkälaisen sisällön tai merkityksen** tilanteelle annatte. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, miten tätä vaihetta voidaan käyttää **työyhteisötaitojen** kehittämisessä hyväksi.

Toivonkin nyt, että jokainen teistä etsii esille syyskirjeen ja vastauksensa siihen, lukee sen ja kirjoittaa minulle vastauksen tähän kirjeeseen maanantaihin mennessä. Kysymys oli siis:

- **Mistä nyt on kyse ja millaisia ehdotuksia teillä on tilanteen hoitamiseksi?**

Samalla jokaisen tulee miettiä:

- **mikä on oma osallisuuteni nimeämiini ongelmiin**
- **miten otan vastuuta tilanteen hoidosta**

Vastausta odotellen! Marjo



Osa oli ylen kyllästynyt kahnauksiin. Joissakin vastauksissa luki, että ei haluta puuttua naisten riitoihin tai kukin hoitakoon omat asiansa. Paljon löytyi myös toivoa ja halua yrittää toistensa sietämistä. Tässä joitakin poimintoja:

“Luokalle osoitettu kirje tuli sopivaan aikaan, sillä juuri tällä hetkellä asiat, tai paremminkin sanottuna ristiriidat alkavat paisua kuin pullataikina.”

“En osa keksiä mitään ns. parannuskeinoa tähän asiaan, kuin sen, että meidän jokaisen (minunkin) tulisi aika-ajoin pohtia sanan suvaitsevaisuus merkitystä”.

“Luulen, että luokallamme on niin monta ”suurusista” ihmistä. Liian moni haluaisi olla se ”johtaja”, ja niin syntyy paljon ristiriitatilanteita.”

Ryhmän prosessi alkaa olla yhä ilmeisempi ja opiskelijoilla on jo kykyä jäsentää tapahtumia myös yleisemmällä tasolla. Seuraava kommentti osoittaa senkin, että tarkasteluun on tullut aikuisen ja myös opettajan asema ja tehtävä.

“Aikuisuus ja kypsyys ei ole riippuvainen iästä vaan myös siitä kuinka käytäytyy ja kantaa vastuun teoistaan ja niiden seurauksista. Kypsyyttä mielestäni on myös se, että osaa myöntää omat virheensä, ja pystyy keskustelemaan ja kuuntelemaan toista ilman, että heti käy kimppuun kuin yleinen syyttäjä ... jotenkin tuntuu pahalta sysätä eteesi tällaista tekstiä, mutta mielestäni se kuuluu toimenkuvaasi.”

Kirjeet olivat hyvin vakavia. Paljon pohdittiin varsinaista taistelutilannetta ja mietittiin keinoja päästä eteenpäin. Kukaan ei suhtautunut yliolkaisesti tai vähätellen vaikka itse halusikin olla rauhassa ja pysyä neutraalina.

Opettajana olin kovilla ja tarvitsin konkreettisesti tiimin tukea. Tuntui, että menimme kriisistä kriisiin. Koin vastuun asioiden kohtaamisesta suurena haasteena. Käsitykseni mukaan opiskelijoita ei voinut jättää näiden asioiden kanssa yksin. Luokan keskushenkilönä itseään pitävien opiskelijoiden tavassa kohdata tilanteita alkoi olla ajoittain arveluttavia piirteitä.

Kevään kuluessa luokalla oli kaksi avoimuuden jaksoon liittyvää leirikouluja ja jälkimmäisessä puhuttiin myös päättöyideoista. Yhteiset tilaisuudet osoittautuivat tällä kertaa onnistuneiksi. Jopa pahimmat kiistakumppanit kävivät omaa tappeluaan läpi komiikan keinoin pienessä dramassa.

Näkökulma oli selvästi siirtymässä miten minua kohdellaan -kokemuksesta miten minä pystyn kohtaamaan ja kohtelemaan -haasteeseen. Oma osallisuus vuorovaikutusprosesseissa tuli yhä ilmeisemmäksi. Samanaikaisesti alkoi löytyä myös tilaa erilaisuudelle. Pelot samoihin ryhmiin joutumisista suuntaavassa vaiheessa eivät olleet enää olennaisia. Opiskelijat arvioivat selviytyvänsä selkiytettyään omia tavoitteitaan. Kevättä kohti tilanne helpottui päivä päivältä. Yhteishenkeä oli huomattavissa. Jopa viimeinen projekti vietiin kunnialla loppuun. Se oli nimeltään erilainen arki. Harvoin opiskelijoita oli nähnyt niin innokkaasti tutkimassa erilaisuutta. Rästityöt hoidettiin myös lopulta.

Minua on erityisen paljon kiinnostanut se, miten ryhmä tai luokka voi olla todella konkreettinen areena oppimiselle. Miten toiminta koulussa voi olla todellista, toimintaa elämässä? Me olimme käyneet läpi kriisin, kohdanneet ja oppineet paljon. Ne olivat samanlaisia asioita kuin ihmiset tavallisesti kohtaavat työelämässä. Suurin osa näistä tapahtumista ja ilmiöistä on verrattavissa sekä omaan kokemukseeni työpaikoilla tapahtuvista asioista että lehtien kirjoittelusta työyhteisöongelmista, myös työpaikkakiusaamisesta. Liian usein koulutettavissa ryhmissä on suuria ristiriitoja ja ongelmia, mutta niihin ei millään tavalla reagoida. Opiskelu etenee kuin mitään ei koskaan olisi ollutkaan. Moni ryhmä on täysin kyvytön yhteistyöhön, puhumaton tai kaunainen. Yksilö- ja ryhmäprosessit jäävät jalostumatta osaamiseksi työyhteisöissä.

Ongelmien ja ristiriitojen kohtaamisen ja ratkaisemisen sijasta saatetaankin oppia, että asioihin ei kannata puuttua. Parempi kun pitää huolen vain omista asioistaan. Silloin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen osaamisen alueesta jää kuitenkin hyvin olennainen puoli hoitamatta. Kuka auttaa asiakasta niissä tilanteissa, joissa oikeudenmukaisuus ei toteudu ja ammattilainen katsoo parhaaksi vaieta tai väistyä? Kuka silloin on asiakkaan asianajaja, yhteiskunnallinen vaikuttaja?

3.6 Tästä eteenpäin

Minua alkoi jo kesällä kiinnostaa se, miten opiskelijat kokivat yhteisen kasvumme. Aloin viimeistellä omaa tarinaani meistä. Se sisälsi tiimin kanssa tehdyn työn, opiskelijoiden vastaukset ja omat päiväkirjamerkintäni. Syksyllä osallistuin oman jatkokoulutusryhmäni seminaariin Järvenpäässä. Ryhmämme jäsen Pirjo Pihlainen toi terveisiä ICEL-konferenssista ja kertoi löytäneensä omaan tutkimukseensa sopivan haastattelumenetelmän, jonka nimi oli "focus-group interviewing". Kiinnostuin menetelmästä ja perehdyin lähdemateriaaliin. Saamani käsityksen perusteella uskoin sen olevan sopiva menettely opiskelijoiden prosessilleen antamien merkitysten esille saamiseen ja kirjaamani kuvauksen kohdallisuuden tarkasteluun.

4 FOKUSOINTI

4.1 Menetelmä

“Focus-Group Interviewing” on tullut markkinatutkimuksesta, siinä pienryhmä toisilleen tuntemattomia ihmisiä kerätään keskustelemaan valitusta aiheesta. Jollakin tavalla heitä yhdistää tietty piirre, esimerkiksi kuluttajina. Ryhmää rohkaistaan keskustelemaan tietystä aiheesta eri näkökulmista. Menetelmä painottaa mielipiteiden ja näkemysten muodostumista vuorovaikutuksessa, jossa toisten mielipiteitä kuunnellaan, jotta voitaisiin muodostaa oma. (Marshall & Rossman 1994, 84–85.) Menetelmää käytetään myös ihmisten käyttäytymistä tutkittaessa. Sen avulla voidaan saada selvyyttä ihmisten emotionaalisista reaktioista. Keskusteluissa voidaan käsitellä sitä, miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla. Tavoitteena ei ole konsensus vaan pikemminkin erilaiset mielipiteet. (Vaughn et al. 1996, 5.) Ryhmäkeskustelulla arvelin tavoittavani opiskelijoideni prosessilleen antamia yksilöllisiä merkityksiä.

4.2 Fokus-ryhmät

Sain viime hetkillä valmiiksi omat “päiväkirjamerkintäni” yhteisten vuosien ajalta ja fokusointi oli mahdollista. Vuosien varrella olin saanut luettavakseni lukuisia opiskelijoiden kokemuksia, mielipiteitä ja vastauksia kirjeisiin. Olin myös ollut heidän kanssaan useissa konfliktitilanteissa eri tavoin etsimässä eteenpäin pääsyä. Tuntui varsin luontevalta antaa opiskelijoiden perehtyä omiin ajatuksiini. Se oli heille myös viimeinen mahdollisuus koulutuksen ja oman itsensä arviointiin tässä kontekstissa. Tämän polun alkuosan olin kirjoittanut tuolloin esseeksi luokan prosessista ja annoin sen luettavaksi ns. fokus-ryhmille. Pyysin heitä keskustelemaan lukemansa ja kokemansa pohjalta. Tämä oli merkityksellistä sekä minulle oman itseni kehittämisessä että koulukohtaisen opetussuunnitelman kohdallisuuden tarkistamisessa.

Juuri valmistumisen kynnyksellä toteutetut fokus-ryhmät olivat mahdollisuus tarkastella omaa ja ryhmän prosessia. Ne täydensivät oppimisprosessia opiskelijoiden myöhemmin esittämällä tavalla. Alkuperäinen ajatus oli varmistaa näiden keskustelujen avulla ryhmäprosessin kuvauksen ja siitä syntyneen aineiston kohdallisuus. Fokus-ryhmien jäsenet olivat hyvin tuttuja keskenään. Myös aihepiiri oli heihin läheisesti liittyvää. He olivat käsitelleet sitä monella tavalla – luoneet siihen omaa suhdettaan. Tästä huolimatta menetelmä toimi varsin hyvin ryhmän oman kehityksen arvioinnin keinona. Samanaikaisesti keskustelut lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta. Opiskelijoilla oli oma näkemyksensä ja kokemuksensa

edellisistä kahdesta ja puolesta vuodesta omassa oppimisprosessissaan. Minulla oli omani, jota prosessin kuluessa olin voinut tarkastella yhdessä opettajatiimin kanssa.

Menettely osoittautui hyvin toimivaksi ja osoitti, että kirjepedagogiikaksi nimeämäni tapa toimia ei ollut irrallinen tutkimuksellinen interventio. Tarve uuden lähestymistavan etsimiseen syntyi todellisessa ongelmatilanteessa. Se osoittautui luontevaksi tavaksi yhteistyölle ja tuki ammatillisen kasvun tavoitteita. Yksittäisen opiskelijan kokemus oli tärkeä ja hän sai sen käsittelyyn tukea. Prosessin loppuun saattaminen tapahtui opiskelijoiden kokemusta ja omaa prosessia kunnioittaen. Ryhmiin osallistuminen oli luonnollisesti vapaaehtoista. Se antoi minulle tutkijana mahdollisuuden tarkastella aineistoa uusista näkökulmista ja toitäsmennyksiä prosessin sisältöön. Kokemus osallistumisesta oli opiskelijoiden kertoman mukaan myönteinen ja auttoi heitä jäsentämään lisää sekä omaa henkilökohtaista prosessiaan että suhdettaan ryhmään.

Prosessin kuvaus ja siihen liittyvä kokemus sitoutuivat vahvasti ammatillisen koulutuksen sisällölliseen ainekseen. Prosessin käsittely auttoi jäsentämään kokemusta lisäten samalla ryhmätaitoja ja tietämystä ryhmäilmioistä.

Kuhunkin ryhmään kuului kolmesta kuuteen jäsentä. He lukivat ensiksi esseen ja keskustelivat sen pohjalta noin puoli tuntia. Kullekin ryhmälle annoin lukuohjeen. Pyysin, että he lukevat tarinan minun kokoamanani kokemuksena prosessista, jota yhdessä kävimme läpi. Pyysin opiskelijoita keskustelemaan siitä, mitä ajatuksia teksti heissä herätti ja millä tavoin se liittyi heidän kokemaansa opiskeluprosessiin sekä heidän oppimiinsa asioihin. Pyrin itse olemaan taustalla, mutta tein tarkentavia kysymyksiä.

Ryhmät käsittelivät lukukokemustaan ja pintaan tulleita ajatuksiaan monista eri näkökulmista. Keskustelut erosivat olennaisesti toisistaan. Eroavuudet ilmaisivat opiskelijoiden omien merkitysten antamisen omalle prosessilleen. Juuri siihen fokus-ryhmien anti perustuu. Oma läsnäoloni vaikutti keskustelun luonteeseen vaikka pyrimmekin sopimaan siitä, että olen lähinnä sanelukoneen käsittelijä.

Opiskelijoiden ryhmäkeskustelut olen tematisoinut eli nostanut tutkimuskohteeksi joitakin sellaisia asioita, jotka samalla selkiyttävät omaa suhdettani, esitulkintaani asiasta. Varto (1993, 51) toteaa, että tutkijan on selvästi nostettava tutkimuskohteestaan teemaksi se, mikä siinä tulee tutkittavaksi. Teemalla tarkoitetaan tietynlaista johtoajatusta, näkökulmaa, josta tutkittavaa tullaan tarkastelemaan.

Oma tarkasteluni kohde on oppimisprosessin situationaalisuus ja heuristisuus. Siinä ovat läsnä opiskelijan oma kokemus oppimisestaan ja ryhmäprosessi. Siihen sisältyvät kaikki ne asiat ja tilanteet, jotka tukevat ammattiin oppimista ja ihmisenä kasvamista. Keskeisiä tekijöitä ovat silloin koulukulttuuri, opetusjärjestelyt ja opettajan rooli prosessin ohjaajana tai avustajana, yhdessä oppijana ja kasvattajana. Oppimisen laadun määrittelee opiskelija kokemaan ammatillisena kasvu- ja kehitystapahtumana sekä valmiutenaan uusien haasteiden vastaanottamiseen.

4.3 Fokus-ryhmien prosessilleen antamat erilaiset merkitykset

Ensimmäinen kirje lähti puhtaasti vakavasta ongelmatilanteesta ja huolesta. Meidän oli löydettävä joku aikaisemmasta poikkeava tapa lähestyä tätä ryhmää ja sen jäseniä voidaksemme auttaa heistä jokaista oman itsensä löytämisessä ja oman ajatusmaailmansa selkiyttämässä.

Kaikkien ryhmien ja niiden yksittäisten jäsenten näkemys prosessista oli hyvin yhden-suuntainen. He kokivat lukeneensa omasta ryhmästään, omista ongelmistaan ja saaneensa niille näin jäsenystä. Erityisesti ensimmäinen ryhmä esitti toivomuksen, että kaikkien opiskelijoiden tulisi saada mahdollisuus perehtyä tähän näkökulmaan omasta oppimisprosessistaan ja sen areenasta. He korostivat ymmärtävänsä tämän opettajan ja opettajatiimin näkemyksenä. Heille se toimi myös heidän oman oppimisprosessinsa jäsenyyksenä ja antoi sille uusia merkityksiä. Näin he pääsivät tarkastelemaan asiaa hiukan etäämmältä.

“Tän luettuaan sen tajus, että se on niinkun yhtenäinen kokonaisuus ... silloin ne oli vaan asioita, jotka tänään tuli tällaisena. Nyt tietää, että kaikki liittyy kaikkeen ... oikeestaan ainoa keino, jolla meidän luokalle sai jotain ..., oli tällanen. Kun sai kirjeen kotiin, sitä ikään kuin ajattelee, että nyt olis tehtävä jotain tälle jutulle ... kotona sitä ajattelee eri tavalla, se on paljon henkilökohtasempaa ... ei tarvi ajatella, että joku tyrmää mun mielipiteeni!”

Ensimmäinen ryhmä kiinnitti paljon huomiota siihen, miten he itse olivat kokeneet asioita verrattuna opettajatiimiin. Mielenkiintoista oli se, että he toivat esille toiminnan ja ajattelun sidonnaisuuden isossa ryhmässä. Kirjeet näyttivät vapauttaneen siitä ja tuoneen pohdinnan yksilötasolle. Tämän ryhmän opiskelijat olivat jatkaneet viimeisen puoli vuotta suuntaavissa opinnoissa, jonka luokanvalvoja olin. He jatkoivat edelleen prosessinsa pohdiskelua ja vertasivat sitä opiskelujen viimeiseenkin vaiheeseen.

Seuraavassa ryhmässä tekstin vastaanotto ei ollut samalla tavoin omaan kokemukseen ja oppimisprosessin pohdintaan virittävää vaan nostatti paljon kysymyksiä siitä, miksi näitä asioita vielä pitää käsitellä. Monet tapahtumat tuntuivat kipeiltä ja osin vielä läpikäymättömiltä. Oma käsitys prosessista oli erilainen kuin luokkatovereiden kirjeistä oli välittynyt. Minunkin kokemukseni painottui toisin.

“Kun me oltiin luokkana yhdessä ja meillä oli tosi hyviä keskusteluja, niin ne ei ikinä tullu sillon ilmi, ne tuli aina näissä kirjeissä ... mulle ainakin hiljaisemmat sano, että kyllä he uskaltaa, mutta he ei viitti. Se oli musta tosi ristiriitasta. Kaikki ne riidat ja ne haluais jo haudata!”

Luokassa oli alussa ollut erittäin voimakas paine olla mukava, samanmielinen ja harmoninen ryhmä. Ensimmäiset viikot sujuivatkin hyvin, mutta ristiriidat syntyivät silloin, kun oli yhdessä suunniteltava toimintaa eräälle lastenleirille tai kannettava vastuuta luokan yhteisistä

asioista. Paljon toisten eteen ”uhrautuneet” opiskelijat eivät tahtoneet kestää kiitollisuuden tai solidaarisuuden puutetta.

Tämänkin ryhmän kokemus oli, että samasta luokasta ja samoista tapahtumista olimme keskustelemassa, mutta monet asiat olivat vielä keskeneräisiä. Ehkä etäisyyttä olisi tarvittu vielä enemmän.

”Ihan aluksi tuntui huvittavalta, vaikka kaikki on totta niin rupes naurattamaan. Tältä viimeiseltä sivulta löydän itseni...”

”Kyllä mäkin löydän itseni monesta kohdasta ... sattuneesta syystä ...”

”Tää kirjehomma on hyvä, jos on niitä, jotka ei saa sanotuksi, niin saa kuitenkin mielipiteensä julki. Tosiasia on että olivat hyviä, mutta liika on liikaa. Meillä oli kyllä hyvä määrä. Silloin kun oli kriisit niin ne oli tosi pahoja.”

Ryhmässä oli aktiivisia ja myös voimakkaita opiskelijoita, joille oman mielipiteensä julki tuominen ei ollut ongelma. He olivat usein myös kriisitilanteen keskipisteessä. Ryhmän keskustelussa tuli voimakkaasti esille vaatimus asioiden oikean laidan selvittämisestä. Vastuuta kuulluksi tulemisesta siirrettiin myös hiljaisille ryhmän jäsenille. He totesivat hiljaisuuden olevan monenlaista. Joskus se on välinpitämättömyyttä, joskus hienotunteisuutta ja joskus vastuun välttämistä.

”... on ihan eri asia olla äänekäs ja ottaa kantaa kuin olla hiljaa ja olla sanomatta mielipiteitään”

Se oli oivallus vastuun näyttäytymisestä monenlaisena. Hiljaisuus ja syrjässä oleminen sai monia merkityksiä, jotka myöhemmin saivat lisää sisältöä.

Tässä ryhmässä keskusteltiin ehkä vähemmän omasta kehittämisprosessista tai omasta osallisuudesta. Sanomiselle tai sananvapaudelle annettiin erilainen sisältö: jos on asiaa sanotaan, jos ei sanota niin ei ole ollut asiaa. Se vastaa myös perinteistä käsitystä selviytyjäihmisestä: jokainen on oman onnensa seppä. Tämä oli myös yksi niistä alkuperäisasetelmista, jotka vaikuttivat siihen, että kirjepedagogiikkaan perustuvaan dialogiin ryhdyttiin. Rohkeuden sanoa tai osallistua tuli monen mielestä olla sisäsyntyistä – jo valmista. Oppimiseen ei välttämättä luotettu.

”... työ vaatii melkoista uskallusta ihmiseltä. Jos sä et uskalla niin paljon (*sanoa mielipidettä ryhmässä, mennä suuntaavaan tiettyjen ihmisten kanssa*) niin kuinka sä sitten meidän puolelle koskaan lähdet (*mielenterveys-, kriisi- ja päihdetyö*) ... kuinka sä koskaan pystyt tekeen tätä työtä?”

Monet ristiriitatilanteet tulkittiin sellaisiksi, että niillä ei ollut mitään tekemistä koulun kanssa. Heidän käsityksensä mukaan ei ollut kyse ryhmän sisäisestä vallanjaosta tai vaikeuksista kohdata ristiriitatilanteita.

“... joku saattoi tietysti nähdä sen, mutta mä kyllä pistäisin sen enemmän henkilökohtaisiin asioihin. Mun mielestä ei ollu paljon tekemistä koulun kanssa ... no ihmiset sattu oleen samalla luokalla ja asiaa puitiin koulussa ... ehkä puitiin väärässä paikassa vääriä asioita.”

Monet selkkaukset tapahtuivat koulussa tai opintoretkillä. Vaihtoehtoisesti osapuolet olivat vapaa-ajan tapahtumissa samalta luokalta. He tulksivat asioita henkilöiden välisiin suhteisiin liittyviksi, eivät ryhmäilmiöiksi tai ammatilliseen osaamiseen yhdistyviksi. Tähän voi vaikuttaa aikaisempi kokemus koulusta, mutta myös se, että tämän ryhmän jäsenet olivat hiukan varttuneempia: Heidän käsityksensä koulusta ja sen liittymäkohdista omaan elämään oli toisenlaisia kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Myös oma elämänpiiri ja kuva työstä saattoi olla erilainen. He korostivat työminänsä ja vapaa-ajan minänsä erillisyyttä. Ristiriitatilanteissa tuli esille ammatissa toimimisen ja ihmisenä olemisen keskinäinen riippumattomuus!

Luottamus nuorten kykyyn kehittyä ammatillisiksi oli tässä ryhmässä heikko. He ehdottivat ikärajan nostamista ja vaativat tiukempaa kuria kouluun. Heidän käsityksensä mukaan vastuunotto ei nuorilta opiskelijoilta onnistu vaikka se ajatuksena on hieno.

Monia asioita ryhmäläiset kokivat oppineensa, mutta se oli tapahtunut pääasiassa viimeisen puolen vuoden kuluessa. Perusta oli kuitenkin luotu kahden ensimmäisen vuoden aikana. Vaikeiden asioiden läpikäymisestä huolimatta perusvire tämän ryhmän keskustelussa oli rakentava ja omaa oppimista arvostava. Heidän kohdallaan on tapahtunut suuria muutoksia koulutuksen aikana ja monet asiat jäivät jatkokypsyttelyyn. Kukaan heistä ei pitäytynyt lähtöasetelmissä, joita värittivät suuret ennakkoluulot ja -asenteet vähemmistöjä kohtaan. He kokivat tulleeensa suvaitsevaisemmiksi ja pystyvänsä tarkastelemaan omaa toimintaansa eri näkökulmista.

Koin tämän ryhmän keskustelussa edelleen voimakkasta puolustautumista. Jäin miettimään miten vielä selvemmin oppimisprosessin ohjaaminen voisi olla kasvuun saattamista. Ehtona on dialogin mahdollistavan luottamuksen syntyminen. Se jää joidenkin opiskelijoiden kanssa edelleen haasteeksi. Opettajana minun olisi alusta lähtien ollut osattava olla herkempi niille asioille, joiden perustalle luottamus rakentuu. Oletan myös heidän kielteisten oppimiskokemustensa toimineen ymmärtämisen yhteytenä, joka ei saanut riittävästi aineksia uudelleentulkkiutumiseen.

Kolmannen ryhmän näkemys prosessista oli itsekriittinen ja samalla omaa kasvua kunnioittava. He tarkastelivat syvällisesti sekä ryhmän että omaa muutostaan. He löysivät merkittäviä kasvuprosesseja. Esseen lukeminen koettiin myönteisenä vaikka omat tuntemukset olivat ajoittain olleet hyvinkin kielteisiä.

“Mukava lukea, tunsi, että oltiin varmasti hirvee luokka, hirveitä sellasia kupikuntia hyvän alun jälkeen. Alussa varmaan oli sellasta ... johtu varmaan siitä, että ei vielä tunnettu toisiamme. Mutta hyvinhän siinä loppujen lopuksi kävi. Päästiin selville vesille.”

“Jälkeenpäin kun lukee tätä, niin me oltiin aika hyvä luokka, siis opettava luokka meille ja sitten opettajille, koska ei me tässä luettais tämmöistä ja keskusteltais siitä, jos me oltais oltu sellanen rutiiniluokka.”

Tästä puheenvuorosta kuulin nuoren ihmisen kokemuksena opetussuunnitelmassa tavoitteeksi asetetun yhdessä oppimisen, prosessin hyödyntämisen ja aidon dialogin toteutumisen. Se on kokemus siitä, että prosessi on ollut hyvä sekä opettajille että oppilaille. Se voi kertoa siitä, että dialogissa on löydetty jotain yhteistä, jotain sellaista, joka ei ole kummankaan omaa – on edetty kohti varsinaistumista (Wallenius 1994, 64; Värry 1997, 79–81). Keskustelussa on etsitty keinoja käsitellä asioita, ei siirretty mielipiteitä tai uskomuksia.

“Ja olishan se ollut tylsää, jos olis ollut ihan tavallista. Kun kerran koulussa ollaan, niin nää kaikki oli varmaan sellasta, mistä on hyötyä tulevaisuudessa. Eli aika hieno luokka.”

Nuorten ihmisten tapa tarkastella itseään sekä prosessiin osallistujina että omaa prosessiaan läpikäyvinä ammattilaisina oli erittäin monitasoinen. Siinä välittyi oman kipeänkin muutoksen läpikäyminen ja merkittävä kasvu ammattilaiseksi, jolle sitoutuminen työn päämääriin merkitsi eettisyyttä, kykyä tarkastella oman toiminnan oikeutusta. Opetussuunnitelmaan olimme kirjanneet (Kolkka 1997a, 11) Rauhalaa (1984, 2–4) mukailleen: itsetiedostus on oman kulloisenkin muutoksenalaisen kehitystasonsa tuntemusta. Opettajan tärkein tehtävä on antaa tukensa tähän prosessiin. Näiden nuorten ihmisten puheenvuoroissa on selkeästi koettuna sekä haaste sellaisenaan että mahdollisuus sen toteuttamiseen.

“... sillai aika hienoo aikaa ja opettavaista, ja ehkä on kasvanut ja kypsynyt nopeampaa tällaisten erilaisten juttujen kautta ja osaa katsella erilaisten näkökulmien kautta... on tullut sillai avarakatseisemmaksi.... Siinä mielessä itse on kehittynyt tosi paljon ja kehittyy vieläkin kaiken aikaa.”

Ehkä mielenkiintoisinta ja yllättävintä tässä ryhmässä oli heidän kokemansa oppiminen erilaisissa kriiseissä ja ongelmatilanteissa. Tällainen voimavara-ajattelu ei useinkaan välity tuoreissa kokemuksissa näin selkeästi. Heidän näkemyksessään omasta ammatillisesta kasvusta se tulee vielä painokkaammin esille.

Mikään ulkoapäin tuleva määräys ei voi toimia eettisenä velvoittavana periaatteena. Sellaisena voidaan kokea periaatteet, jotka on koettu osana omaa elämää. Edellytyksenä on, että ne on käsitelty, siis saatettu sanoiksi, keskusteltavaksi ja yleisempään yhteyteen. (Varto 1995a, 40.)

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa todettiin (Kolkka 1997a, 12): “Koulussa on olennaisena elementtinä opettajan ja ryhmän tai yksilön kohtaaminen. Se on vain osa sitä tapahtumaa missä uusia merkityksiä syntyy. Avointen tilanteiden syntyminen mahdollisuudet toteutuvat niissä. Tästä syystä opettajan ja oppijan kohtaamisen ehtona tulisi olla käsitys siitä, että jokainen ihminen antaa asioille merkityksen ja mielen omista lähtökohdistaan.”

Näiden nuorten ihmisten kasvu eettisyyteen on prosessi, jonka he kuvaavat jatkuvaksi ja johon yhdessä kokemamme asiat ovat voineet vaikuttaa. Heille eri vaiheessa ongelmien äärelle pysähtyminen oli merkinnyt mahdollisuutta tarkastella omaa kasvuaan ja kehitystään. Sen jalostuminen ammatilliseksi osaamiseksi edellyttää kokemuksen saattamista yleisempään yhteyteen. Opettajan työn muutos on välttämätön. Suurelle ryhmälle jonkun yleis-pätevän (vrt. Buber 1993b, 79–80) siirtäminen ei voi tuottaa tämän tasoista oppimista. Peruslähtökohtana tulee olla haaste, jonka olemme itsellemme asettaneet (Kolkka 1997a, 9): ”Opettajan tehtävänä on suunnata, antaa aineksia ajattelulle ja toiminnalle, antaa tilaa asioiden käsittelylle sekä jäsentää tietoa ja kokemusta yhdessä oppijan kanssa.”

Ryhmässä esiintyvät ilmiöt tulivat nuorten keskusteluissa esille erittäin voimakkaina ja velvoittavina. Yli kahdenkymmenen ihmisen luokassa on väistämättä erilaisia ryhmittymiä ja niiden kautta sidoksia, jotka määrittävät myös mielipiteen ilmaisua. Kysymys on vallasta ja sen ilmenemistä. Rauhala on todennut (1998, 91) vallanpitäjien aina kavahtaneen yksilöllisesti ajattelevia ihmisiä. Sen voi todeta pitävän paikkansa myös mikrokoossa, luokassa ja pienissä ryhmissä sen sisällä. Juuri tämän johdosta oppimisryhmä kaikkine elävän elämän ilmiöineen tarjoaa foorumin oppimiselle, sekä itsestä, ryhmästä että yhteiskunnasta.

Kirjepedagogiikan merkityksestä luokan tai omaan prosessiin mainittiin henkilökohtaisuus ja oikea-aikaisuus. Niillä oli vaikutusta vastuun ottamiseen ja ajatteluun.

”Ne ei ollu mitenkään irrallisia, ne oli aina hirveen ajankohtaisia ja hyvälle hetkelle ne osui. Ja justiin se, että ei välttämättä luokassa olis tullu puhuttua niistä, ei ainakaan niin syvällisesti käsiteltyä ellei niitä kirjeitä olis ollut.”

Olimme oppineet toisen ihmisen kohtaamisen ja toisen ihmisen Toisena ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä. Olimme toteuttaneet jonkinlaisen tutkimuksen, jonka kohteena eivät olleet yksittäiset tiedot tai asiakokonaisuudet vaan ammatillinen osaaminen. Siinä oli kysymys kyvystä ratkoa eteen tulevia monitasoisia ihmisyyteen ja ammattiin liittyviä ongelmia.

Luottamuksellisenkaan suhde opettajan ja opiskelijan välillä ei merkitse yksimielisyyttä. Luottamus sisältää sen, että lopullisuus rikotaan ja onneton sielu voi selviytyä ilman suojaansaria. Se ei tarkoita ehdotonta hyväksymistä. Opettaja ei koskaan saa unohtaa, että jopa konfliktit kasvattavat. Edellyttäen, että se tapahtuu raikkaasti. Konflikti opiskelijan kanssa on todellinen tulikoe pedagogille. (Buber 1993b, 113–114.)

Oman ryhmäoppimisprojektimme keskeisenä tavoitteena oli tutkia niitä taitoja, joita ryhmällä ja yksilöillä sen sisällä oli ja miten niitä voitiin kehittää yhteistyössä sekä suhteessa ammatillisiin tavoitteisiin. Sahlberg (1996, 198) toteaa: ”Mitä paremmin ryhmä ja sen yksilöt kykenevät ymmärtämään ja ohjaamaan omaa älyllistä ja sosiaalista toimintaansa, sen laadukkaampi on ryhmätutkimuksen lopputulos.” Oletuksena ei etukäteen ollut, että ryhmäläisillä olisi ollut jo valmiuksia ilmiön jäsentämiseen. Sen sijaan tavoitteena oli oppia

näitä itsereflektiivisiä taitoja, jotka ihmisammateissa, sosiaali- ja terveysalan perustyössä ovat avainosaamisen aluetta. Tarkastelun kohteena olivat metataidot.

“Ehkä ne sillai pysäytti, aatteli tavallaan kun ne asiat oli menossa, että ne vaan on ja mää valmistun ... ne sitten pysäytti ajattelemaan.”

“Kirjeiden merkitys oli juuri se ... ajatella kokonaisuutena koko luokkaa ja mitä sitten itse ajattelee luokan sisällä. Ei sitä voi sillai ajatella, ettei noi asiat mulle kuulu. Siinä olis itte ihan kuin ulkopuolinen.”

Erittäin mielenkiintoisella tavalla nuori opiskelija kuvasi sanoillaan osallisuuden problematiikkaa. Hän nosti esille sekä kokonaisuuden että sen osana itsensä. Samasta asiasta Rauhalta (1984, 2–4) on todennut, että aito yhteisöllisyys voi syntyä vain aidosta itseystestä. Ihminen on olemassaolossaan determinoitu suhteisiin toisten ihmisten kanssa. Hyvät ihmissuhteet ja aito yhteisöllisyys ovat kuitenkin enemmän seuraus ihmisen yleisestä kehittyneisyydestä kuin jostakin ehdottoman primaarista, josta kaikki hyvä – kuten aito yksilöllisyys – seuraisi ja jota siksi tulisi ensiksi tavoitella.

“Se (ryhmän prosessin käsittely) oli tavallaan niinkun osa sitä oppimista. Jos olis vaan jatkanut niin kuin ennen, niin sitä olis ajatellut vaan itsekeskeisesti, sillai oppimatta...”

Kokemus liittyy sekä opittaviin asioihin että taitoihin, joita ryhmässä toimiminen edellyttää. Opiskelijan mukaan “omaa rataa” eteneminen ei olisi tuottanut oppimista. Opetussuunnitelman perusteisiin liitimme vahvasti vaatimuksen yhteisöllisyyden toteutumisesta. Erityisesti korostimme ryhmäprosessia yhtenä oppimistapahtumassa voimakkaasti läsnä olevana tekijänä. John Dewey (1956, 29, 34) vaati, että koulun olisi oltava pienoisyhteiskunta, joka toimisi demokratian periaatteiden ja arvojen mukaan. Se tarjoaisi mahdollisuuden yhä uuden sukupolven demokratiakäsityksen luomiselle. Vaarana hän näki koulukäytännöt, joissa oppilaita pidettiin tiedolla jalostettavina tuotteina. Oppimistapahtumassa tulisi olla läsnä sosiaalisten, emotionaalisten ja älyllisten toimintojen. Oppijan subjektiiviset kokemukset ovat siinä merkittäviä. Uuden ja vanhan kasvatuksen vastakkainasettelu ei Deweyn (1976, 90–92) mielestä ole olennaista. Hän peräänkuuluttaa kasvatusta joka ansaitsee kasvatuksen nimen. Kysymys on kasvatuksen luonteesta. Sen tulee olla todellista ja siinä tulee näkyä syvä kokemuksen filosofia.

Tulevaisuuden luokattomuus- ja valinnaisuusajatteluissa on erittäin tärkeitä turvata opiskelijalle mahdollisuus oppimiseen, jossa myös ryhmä kuuluu heidän situaatioonsa. Viime vuosien painotukset koulun ja koulutuksen kehittämisessä ovat pelottavalla tavalla lähentyneet ajatusta, jossa oppija on vain jalostettava tuote ja jalostuksessa käytettävät prosessit yksinomaan tietojen lisäämistä.

5 AMMATILLISTUMINEN JA RYHMÄN PROSESSI

5.1 Aluksi

Ryhmien keskusteluissa tämä omaan pohdintaan perustuva ammatillinen kehittämisprosessi tuli monella tavalla esille. Opiskelijat kokivat saaneensa runsain mitoin itseluottamusta, uskoa itseensä ammatillisina. He eivät olleet epärealistisen kaikkivoipia. Kuitenkin he olivat hyvin luottavaisia omaan oppimis- ja kehittymiskykyynsä.

“Mä oon aatellu sillai, että tekee itselleen selväksi mitä osaa ja uskoo itseensä – mä en tarkota sitä, että kulkee nokka pystyssä ...”

“Se on niinkun pakko löytää niitä hyviä puolia itsestään ... se on hirveen tärkeää, että just niitä hyviä asioita – tietysti huonojakin – mutta löytäis itsestään, olis semmonen itsevarma...”

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa (Kolkka 1993, 96; 1997a, 22) oli prosessilähtöisyyden pohjalta erilaisia vaatimuksia opetuksen kehittämiseksi. Siinä todettiin, että opetus on voitava jäsentää tavalla, joka tukee opiskelijan subjektiivuutta ja kykyä ajatella. Tavoitteena oli oman “idean” löytäminen.

Merkitysyhteydet toimivat ymmärtämysyhteytenä, uusi jäsentyy jo jäsentyneeseen. Jo jäsentynyt toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina. Jos opiskelija voi kokea sen arvokkaana ja arvostettavana tapahtumana, hän voi kehittyä itseään arvostavaksi ammattilaiseksi, joka kykenee myös asiakkaansa arvostamiseen ja hänen kokemuksensa arvokkaaksi tekemiseen. Hermeneuttisen filosofian projekti näkyy erilaisten tarkastelu- tai tulkintatapojen myötä tutkimuskohteen paljastumisena ja samalla itseymmärryksen syventymisenä. (Varto 1993, 69.)

5.2 Herkkyys eroille

Kasvattajan tulee tukea oppilaansa kaipuuta persoonalliseen eheyteen, joka johtaa myös inhimilliseen eheyteen. Usko tähän eheyden ja tahdon herättämiseen ei tarkoita “askelta taaksepäin” individualismiin vaan askelta yli ja ohi kahtiajaon individualismi – kollektivismi. Laajoja ja kokonaisvaltaisia suhteita ihmisten välillä voi löytyä vain ehyiden, vastuullisten ihmisten välillä. Aito luonteenkasvatus on aitoa yhteisökasvatusta, kasvatusta yhteisyyteen. (Buber 1993b, 141.)

Yhteisyyteen kasvattaminen ei alusta lähtien ollut ongelmatonta eikä konfliktivapaata. Ensimmäisen syksyn ensimmäinen huoli oli ryhmässä voimakkaasti esiin tuleva ehdotto-

muus ja varma käsitys yhdestä ja ainoasta totuudesta. Lehtovaara (1996b, 154–155) toteaa, että yksimielisyydessä asiat pyritään näkemään yhteismitallisina. Tavoitteena ei kuitenkaan tarvitse välttämättä olla käsitysten yhdenmukaisuus, homologia. Se voi olla myös käsitysten erilaisuus, paralogia. Paraloginen tieto tekee meidät herkemiksi eroille ja vahvistaa kykyämme yhteismitattomuuteen. Modernin jälkeiselle ajalle tämä on ominaista. Moderni pyrkii yhteiseen todellisuuteen ja leimaa helposti toisinajattelijat vähäarvoisemmiksi jopa merkityksettömiksi.

Ryhmästä kuului usein kommentteja, että ei saa ajatella itse, joku muu määrittää mikä on oikea tapa ajatella. Luokan prosessin kuvauksessa tuli esille kokemus ”aivopesusta”. Fokus-ryhmän keskustelussa tähän asiaan palattiin.

“...mullakin oli sellainen tunne, että ei saa ajatella itse, ei saa pitää omia mielipiteitä – yritetään vaan aivopestä sosiaalialan ammattilaiseksi – vaikken koskaan oo ollu mikään rasisti ... sitten ymmärsin, että yritettiin vaan, että katsottais vähän laajemmalti ... siinä vaiheessa tuntu, että miksen mä saa olla tätä mieltä, ei hoksannut, että siinä oli joku muu juttu kuin tää mielipidejuttu...”

“Mulla taas oli joskus se, että mulla oli joku ennakkokäsitys jostakin asiasta ja kun täällä sitten puhuttiin siitä niin mulle tuli sellanen ajatus, että hetkinen ... voiks noinkin ajatella ja sitten mä en enää tiennyt sitä omaa mielipidettä, piti niinkun hakee sitä...”

“Ehkä se oli juuri sitä, että joutu hakeen sitä, oppi kattoon eri näkökulmista.”

Tämä tapa nähdä oman tarkastelunsa monipuolistumisesta, kasvu moniulotteiseen ihmisammattiin näyttää prosessilta, jota vaaditaan sekä opettajalta että oppijalta. Lehtovaara (1996b, 155) on kirjoittanut, että aikuiskoulutuksen kuten muunkin koulutuksen tulee kysyä omaa olemassaoloaan. Siihen kuuluu omien lähtökohtien pohtiminen ja mahdollinen kyseenalaistaminen. Uusi oppimiskäsitys, jotta se olisi aidosti uusi ja erilainen eikä pelkkää fraseologiaa tai käsitteellistä retoriikkaa, edellyttää, että todellisuus ja ihminen todellisuudessa nähdään paitsi muuttuneella myös jatkuvasti muuttuvalla tavalla. Opiskelijan kokemuksena:

“... on tullut se tapa, että perustelee asioita ..., ajattelee mitä puhuu perustelemalla sitä, miks on tätä mieltä.”

Jos oppimistapahtuma nähdään sivistysprosessina, vaikuttaminen ei voi olla yksisuuntaista. Sen tulisi olla vuorovaikutusprosessi, jossa todellinen kysyminen ja tutkiminen on mahdollista. Tällöin tavoitteita ei tulisi muotoilla pelkästään oppilaita koskevin tavoittein, oppilaiden käyttäytymistä kuvailevin lausekkein vaan kokonaisvaltaisemmin koko oppimisyhteisöä ja -ympäristöä ja sen toimintaa kuvailevin ilmaisuin. Tavoitteiden tulisi antaa viitteitä sellaisesta dialogista oppimisympäristönä, jossa omakohtaisten merkitysten on mahdollista syntyä ja myös radikaalisti muuttua. (Jaatinen 1994, 187.)

Opiskelijoiden kuvauksista omasta lisääntyneestä kyvystään ja halustaan perustella tekemisiään tai mielipiteitään voi tehdä sen johtopäätöksen, että he ovat olleet osallisena vuorovaikutusprosessissa, jossa heidän oma merkitysmaailmansa on ollut arvokas. He ovat tulleet kohdatuiksi tietoisina, ajattelevina, itselleen päämääriä asettavina ja tulevaisuuteen suuntautuvina, eettisiä valintoja tekevinä yksilöinä (vrt. Kukkonen 1996, 75).

5.3 Eettinen toimija

Sekä työtehtävien järjevä suorittaminen että elämisen mielekkyys ylipäättään edellyttävät, että yksilö kykenee kriittiseen arviointiin ja tietoisien kokonaisjäsenyyksien muodostamiseen omassa toiminnassaan (Toiskallio 1990, 35). Nämä edellytykset voidaan koota nimikkeeksi ”ammattisivistys”, jonka alakäsite on ”kriittinen ajattelu” tai ”tutkiva suhde todellisuuteen”. (Kolkka 1996, 32.) Toiskallion ajatukset johdattavat reflektion käsitteeseen – ihmisen tietoisuuden erikoinen piirre on, että hän kykenee ajattelemaan sitä, mitä hän ajattelee. Se synnyttää jatkuvasti uutta, joka jäsentyy jokaiselle yksilölle omalla tavallaan, hänen ymmärryksensä maailmasta. Merkitystilanne ja sen syntyminen johdetaan elämäntilanteiden yksilöllisistä tulkinnoista (Lehtovaara 1994d, 25). Jokaisella ihmisellä on aina jokin aikaisempi käsitys, joka tulee koettavaksi, tiedettäväksi tai opittavaksi. Ihminen on olento, joka on alituisesti uudeksi tulemisen tilassa, tulkitsee jatkuvasti itseään ja etenee tässä prosessissaan spiraalimaisesti (Rauhala 1998, 29; Itkonen 1993, 39; Lehtovaara 1994c, 68).

Yksilökohtaisen merkitysmaailman muotoutuminen koulutuksen lähtökohdaksi on mahdollisuus välttää ulkoahjautuvuutta (opiskelun tavoitteiden asettamista oppijan itsensä ulkopuolelta). Oppimisprosessiin tulee sisältyä ihmisen toiminnalle luonteenomainen tavoitteenasettelu. ”Suorittajien” ja ”toteuttajien” tuottamisesta on pyrittävä itsestään tietoisien toimijoiden kouluttamiseen. (Kolkka 1997a, 33.) Ryhmäkeskustelussa suhdetta arviointiin kuvattiin seuraavalla tavalla:

”Se on ainakin hyvä, että on lähdetty itsearviointiin. Aika paljon numeroitakin on annettu sen pohjalta, miten itse on kehittynyt eikä ole verrattu muihin. Ehkä sillä tavalla vielä olis voinu vaikuttaa siihen omaan kehitykseensä jotenkin, olis ollut jotenkin aktiivisempi tai semmonen ... hyvät edellytykset kuitenkin on ... mutta itsehän sitä täytyy päättää ja tehdä.”

Ryhmän kanssa työstytyjen kriisien merkityksistä ammatillisen osaamisen kehittymisessä pidettiin merkittävänä taitojen oppimisen mahdollisuutena. Opiskelijat korostivat avarakatseisuutta, eri näkökulmista tarkastelua, perustelua, suvaitsevaisuutta ja omaa jatkuvaa kehitystä. Keskustelimme siitä, miten he uskovat selviytyvänsä erilaisissa kriisitilanteissa työelämässä.

“... voi sanoa sillai leikkisästi, että mä oikein odotan niitä vaikeuksia, koska musta tuntuu, että meillä kaikilla on hirveän hyvä kyky käsitellä niitä ja mä luulen – eihän se tietysti mukavaa ole, mutta kaikilla niitä on – mä uskon, että me ollaan aika vahvoilla niissä työelämässä.”

Aiemmin olen viitannut Buberin ajatukseen konfliktista koetinkivenä pedagogille. Tässä oppimis- ja ammatillistumisprosessissa ei yleensä ollut kyse sinänsä opiskelijan ja kasvattajan välisestä konfliktista. Monia ongelmallisia tilanteita käsiteltäessä kyllä syntyi erimielisyyttä siitä kuka ja miten tilanteessa toimii, mihin kontekstiin ristiriita kuuluu. Tulkitsimme luokassa ja luokkatovereiden kesken tapahtuneet konfliktit oppimis-, kasvu- ja ammatillistumisprosessiin liittyviksi. Siksi pysähdyimme toistuvasti ongelmallisten kysymysten äärelle. Tilanteiden kohtaaminen merkitsi kaikille osapuolille oman toiminnan arviointia ja erilaisten etenemisvaihtoehtojen valintaa. Valittu määrittely ja erilaiset lähestymistavat näyttäivät joillekin opiskelijoille toimineen mahdollisuutena oppia ongelmatilanteiden kohtaamista jopa siinä määrin, että ne tuntuvat haasteilta myös omassa tulevassa työssä.

“Ei sillai pelota mennä sellasiin tilanteisiin työyhteisössä, vaan niinkun pohitti uskaltaako, pystyykö esimerkiksi puolustamaan jonkun potilaan asemaa vaikka työyhteisö olis vastassa. Työssä varmasti kehittyä, ainakin hyvät valmiudet on annettu täällä koulussa.”

Opiskelija kokee olevansa kyvykäs pohtimaan tulevan työyhteisönsä toiminnan eettisyyttä. Oma koulutus on haastanut tarkastelemaan palvelutyötä eri tasoilta. Ei enää riitä, että hän arvioisi omaa toimintaansa ja voisi olla tyytyväinen siihen. Hän näkee asiakkaan tai potilaan riippuvaiseksi työyhteisössä valitusta toimintalinjasta ja on valmis käymään keskustelua siitä – ei pelkästään olemaan “se hyvä hoitaja”. Käsitelmäni mukaan koulutus voi tuottaa kasvua eettisyyteen, mikäli se itse toimii näillä periaatteilla. Opettajana toimimiselle se merkitsee haastetta, jonka Jaatinen (1994, 192) on kiteyttänyt seuraavasti. “Ammatillisesti sivistynyt opettaja antaa tilaa toiselle ja mahdollisuuden kasvamiseen: itsenäiseen ajatteluun, tiedonhankintaan ja sen arviointiin, luovaan tietämiseen sekä eettiseen itsehallintaan. Tilan antaminen tarkoittaa ennen kaikkea toisen kuuntelemista ja luottamista siihen, että toinen pystyy itse löytämään parhaansa”.

“Omalta osaltani voisin sanoa sen, että kun mä tulin kouluun, niin mä olin kyllä ennakkoluuloinen ulkomaalaisia kohtaan. Tää koulu on antanut mulle kyllä paljon suvaitsevaisuutta.”

Keskusteluissa tuli esille, että jotkut opiskelijat seuraavat aikaisempaa tarkemmin ajankohdattaisia asioita televisiosta, lukevat lehtiä ja olivat kiinnostuneita alan kehityksestä. Nuorelle ihmiselle se näytti olevan itseäkin hämmästyttävä piirre. Se oli eräänlainen oivallus tai herääminen huomaamaan yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vaikutuksia ihmisten elämään. Monelle heistä työminän ja vapaa-ajan minän kietoutuminen toisiinsa tai yhdeksi oli

myös hämmennystä aiheuttava. Sitä kuvattiin alltiutena erilaiseen pohdintaan. Asioiden tarkasteluna monista näkökulmista ja erilaisina kuvauksina siitä, miten asioista ei enää voitu löytää yhtä totuutta.

“... ja sanotaan että hyväksyy ihmisen, vaikka ei jaksa välttämättä tekoja tai ajatusjuttuja, mutta hyväksyy ihmisen ihmisenä ... ei ole ihan yhtä jyrkkä kanta moniinkin asioihin. Toinen mikä on kasvanut sillai on ehkä tavallaan kun puhuu ... selittelee tekojaan...”

“niinkun perustelee ...”

“On tullut se tapa, että perustelee ... ajattelee mitä puhuu... perustelemalla miks on tätä mieltä.”

“... enemmän niin kuin miettii tekemisiään ... ei enää niin, että nyt mä vaan teen noin ja sillä selvä.”

Positiivinen hermeneuttinen kehä merkitsee sitä, että “aktuaalinen elämä vaatii koko ajan uutta oivallusta ja samalla jatkuvaa avoimuutta”. Tällainen avoimuus lähtee naiiviudesta ja päättyy naiiviuteen. Se merkitsee myös alituista uusiutumista, jonka kierrettyään tarkkailija näkee maailmansa yhä tuoreena. (Itkonen 1993, 33, 38.) Tässä on Buberin (1993b, 79–80) mukaisesti haaste sekä opettajalle että oppijalle tämän spiraalimaisen prosessin kulkeutumiseen. On välttämättä siirryttävä kaikille yhteisen, yleispätevän tiedon siirtämisestä yhdessä etsimiseen, tutkimiseen, tarkasteluun; tietämyksen ja taitojen hankkimiseen. Tämä edellyttää uskaltautumista uudelleen muotoutumiseen, kriisien kohtaamiseen ja asioiden työstämiseen. Kirjeet näyttivät nuorilla ihmisillä toimivan mahdollisuutena tällaisen kriisin ja uudelleenmuotoutumisen prosessiin. Heidän kyvyssään tarkastella asiaa oli paljon ihailtavia piirteitä. Penseyden tai uhman he osasivat sivuuttaa ja lähtivät tarkastelemaan itseään ja itseään ryhmässä.

“... me saatiin hirveästi positiivista palautetta. Se oli hyvä tapa lähestyä tommosta luokkaa...”

“Jos olis aina haukuttu ... sitten olis karvat noussu pystyyn.”

“... se oli sellanen kannustava ...”

”Mä huomasin ittestäni, kun vastasin niihin kirjeisiin, että mää oon vaan tämmönen tässä välillä enkä ota kantaa, mutta sitten myöhemmässä vaiheessa huomasin, että se on yhtä hyvin mun kuin muittenkin asia.”

Mitä ilmeisemmin kirjeisiin valittu lähestymisen tapa toimi voimavarojen etsimisenä. Tiimin keskusteluissa pyrimme välttämään syyllistämistä. Eteneminen ei olisi ollut mahdollista myöskään ohjeita tai neuvoja antamalla. Sen sijaan pyrimme löytämään vahvuudet ja kysymään asiantuntemusta. Opiskelijoiden kommentit vahvistavat (Itkonen 1993, 39) herme-

neuttisen spiraalin ideaa. Oman ryhmän prosessin lukeminen aktuaalisti oman oppimisen prosessin ja synnytti tilanteen, jonka voi tulkita tietoisuuden uudelle tasolle nousemiseksi.

“... mä en ollu ajatellut näitä asioita, mutta ne palas mieleen ja huomas miten tuo luokka on vaikuttanut – se oli ihan hyvä, ei ollu kauheen tasapainoista ja rauhallista.”

“... mä en välttämättä ollut sillai niinkun jäsentänyt tätä kahta vuotta. Se vaan niinkun oli ja meni. Nyt kun sen luki, niin se oli niinkun tässä näin... Se oli ihan yhtenäisen kaksi vuotta.

Opiskelijan kokemus uudenlaisen näkökulman saamisesta omalle ammatillistumisprosessilleen osoitti minulle työmme merkityksellisyyden. Samalla se kertoi opiskelijan kyvystä tarkastella oman kasvunsa ja kehityksensä kulkua uudella tavalla. Opettajina olimme olleet saavuttamassa dialogisen kasvatuksen edellyttämää omien motiivien ja käsitysten jatkuvaa reflektointia (Värri 1997, 150). Kertomus kahdesta vuodesta ei sisältänyt syytöksiä tai syyllisten etsintää vaan prosessin kuvausta ja oman kasvatustyön arviointia.

Keskustelun kuluessa huomasin kommentoivani joitakin asioita, koska koin sen välttämättömäksi keskusteluperinteemme jatkeena. En voinut yhtäkkiä olla vain ulkopuolinen tutkija. Jotkut kommentit olivat luonteeltaan kysymyksiä. Ne liittyivät yksittäisen opiskelijan kokemaan “häpeään” jostakin tietystä asiasta, joka kertomuksessa tuli julki. Useimmiten häpeä liittyi ryhmän toimintaan, mutta sitä oli myös havaittavissa omaan toimintaan liittyvässä. Näissä tilanteissa vielä tähdensin, että tarkoitukseni ei ollut nostaa esille syytöksiä vaan kokemus, jota nyt voitiin tarkastella monella tavalla.

Tämä keskustelu kahden vuoden prosessista oli yhteisen kokemuksen reflektointia ja sen nostamista uusille merkitystasoille: Näiden vastausten perusteella ajattelen olevan kohdallista tulkita nuorten ihmisten omaa kokemusta tällaisen prosessin läpikäymistä erityäin merkittäväksi kasvu- ja kehitystapahtumaksi, jossa oppimisen areena on elävä elämä, oma opiskelijaryhmä ja omat ammattiin oppimisen ongelmat. Tätä todellisen elämän tapahtuma- ja ilmiökenttää on käytetty oppimisen mahdollisuutena – ei syrjäytymis- tai syrjäyttämismekanismina. Osin hyvin vakavatkin ongelmat kohdattiin tässä ja nyt.

Tässä kasvu- ja kehitystapahtumassa keskustelukumppanina ja yhdessä oppijana olemisen on opettajalle mahdollisuus ja yhä enemmän myös vaatimus. Koulutuksessa usein käsitellään asioita, joita voidaan pitää yleispätevinä, kaikille tarpeellisena. Buberin (1993b, 79–80) mukaan järkevät ihmiset pääsevät yhteisymmärrykseen ainoastaan työstämällä asioita, ei opiskelemalla jotakin, jonka sanotaan olevan yleispätevää. Sellainen on hänen mukaansa sisällyksetöntä. Työstämisprosessi esitetään kohdallisiksi puhuttaessa nuorista ihmisistä, mutta Buber (emt., 80) näkee sen iästä riippumattomaksi. Tämä edellyttää, että ihmisellä on nuoruus sisällään, hän on siis aina kehityskykyinen. Moni itsensä täysin valmiiksi kokenut ihminen on saanut uuden nuoruuden, kriisinuoruuden.

Omien lähtökohtien: ihmiskäsityksen, maailmankatsomuksen, kasvatusnäkemysten sekä oppimiskäsityksen selkiyttämisen välttämättömyys opettajalle on yhä ilmeisempi. Ei riitä, että tiedetään asioista tai tapahtumista, ne on myös osattava liittää yhteyksiinsä. Buber (emt., 81) toteaa, että ihminen ei voi olla tyytyväinen liikkeestä kohti päämäärää – pitää olla myös lähtökohta. Lähtökohdan etsimisessä ja löytämisessä oppimisprosessissa on päästävä henkilökohtaisen prosessin tasolle. Omien arvojen ja käsitysten juurille pääseminen, niiden tiedostaminen on oman kehittymiskyvyn perusta ja mahdollisuus.

6 JÄLKIPUHETTA

Ryhmän ja tiimin kanssa käyty prosessi osoittautui hyvin antoisaksi sekä itselleni että opiskelijoille heidän oman kertomuksensa mukaan. Heidän yksittäisistä prosesseistaan kertoo parhaiten se, miten he ovat omissa puheenvuoroissaan sitä kuvanneet. Niiden tulkitsemisen olisi vääryyttä sitä moniäänisyyttä kohtaan, joka on sisällä heidän omassa puheessaan ja kirjoituksissaan.

Omaa kokemustani olen reflektoinut. Olen myös nähnyt yhteisen vaiheemme jälkeisiä tapahtumia opiskelijoideni elämässä. Pitkään mietin prosessin merkitystä ja muita vaihtoehtoja sen läpikäymiseen. Tässä vaiheessa en usko, että ryhmässä sinänsä olisi ollut mitään erityistä edellä käsitellyn nuoruuden ”vimmaisuuden” ohella. Tavassamme toimia yhdessä sen sijaan oli. Monesti käsittelemättä ja käyttämättä jätetyt ryhmän prosessin vaiheet tulivat käyttöön kullekin areenana oppia itsestään, itsestään ryhmässä, ryhmästä ja elämästä. Koko ajan tämä kaikki oli sidottu ammatillisuuteen ja sivistymiseen.

Ryhmäläisten opiskelumenestyksestä voi jälkikäteen huomata, että jokainen – lukuun ottamatta yhtä äitiyslomalaista, joka valmistui myös säädettyssä ajassa lomansa jälkeen – pysyi ryhmässä ja valmistui ajallaan. Se on ammatillisessa koulutuksessa melko harvinaista.

Minulle prosessi merkitsi mahdollisuutta ihmisenä ja opettajana kasvamiseen. Luottamukseni sekä nuoriin ihmisiin että heidän kykyihinsä on kasvanut. Samalla myös minä olen kasvanut. Voin luottaa omaan kykyyni kohdata haastavia tilanteita, vaikeuksia sekä epäonnistumisia herkkänä ja kyvykkäänä toimimaan. Vaikeuksista nouseva ahdistus on enemmänkin käyttövoima. Ryhmäni ja tiimini antoivat minulle kasvattajana tuon Buberin tarkoittaman kriisinuoruuden ja kokemuksen mahdollisuudesta kasvaa. Nyt tiedän idean: vanhoihin jälkiin on astuttava tuoreena siitä huolimatta, että jäljet olisivat näin vahvat.

NELJÄS POLKU: MINUKSI JA AMMATTILAISEKSI

“Kun tarkastellaan kohtaamista, on lähdettävä liikkeelle nöyryydestä – Sinästä ja Minästä.” (Matti Itkonen 1996.)

1 KERTOMUKSIA AMMATTIIN KASVAMISESTA

Tämän polun aineisto muodostuu opiskelijoiden ja valmistuneiden lähihoitajien näkemyksistä omasta oppimisprosessistaan ja ammatillisuudestaan. Olen saanut käyttööni eri ryhmien opiskelijoiden esseitä ja keskusteluja (8) heidän omasta ammatillisesta kasvustaan. Kuukaan heistä ei kuulu ryhmään, jonka prosessia on kuvattu edellä. Omien näkökulmieni ja painotusteni taustalla vaikuttavat myös lukemattomat opiskelijoiden kanssa käytyt arviointikeskustelut sekä projektien ryhmäarvioinnit. Niissä on sivuttu keskeisiä kysymyksiä koko kehittämisprosessin ajan. Aineisto herätti monenlaisia kysymyksiä erityisesti opiskelijan alkuvaiheen orientoitumisesta ammattiin ja “lähihoitajan maastoon”. Lisäselvitystä saadakseni pyysin syksyllä 1998 aloittaneen peruskoulupohjaisen opiskelijaryhmän ensimmäiset raportit (19) aineistokseni. Näissä raporteissa on käsitelty suuntautumista alalle ja omaa suhdetta oppimiseen opintojen alussa.

Ennen varsinaiseen aineistoon perehtymistä tarkastelen koulutuksen käynnistämisvaiheen hämmennystä herättäneitä elementtejä ja niiden mahdollisia vaikutuksia opiskelijan kokemiseen. Lisäksi tarkastelen kokemusta ja kokemuksen tutkimisen perusteita tässä tutkimuksessa. Kokemuksellisuuden tarkastelun perustana on Lauri Rauhalan näkemys ihmisestä merkitysten antajana.

2 UUDISTUKSEN KOHTEENA SEKÄ KOULUTUSOHJELMA ETTÄ -RAKENNE

Spesifien taitojen opettelu on Jarvisin (1989, 283) mukaan liian reduktionistinen ja behavioristinen perusta koulutukselle. Kasvatuksellisten periaatteiden puuttuminen on sille leimallista. Jarvis toteaa: “Se pyrkii supistamaan kasvatuksen koulutukseksi, opetuksen ohjannaksi, arvioinnin mittaamiseksi, toiminnan toistamiseksi ja ihmisen koneeksi”.

Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen koulutuksen uudistamisessa luotu sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutus on tutkimuksen aikaisemmissa osissa mainituilla tavoilla mahdollisuus uudenlaiseen koulutukselliseen lähestymiseen. Siitä huolimatta tai erityisesti sen ansiosta tähdätään laadukkaaseen ammatilliseen osaamiseen. Lähtökohta

on olennaisesti toinen. Se johtaa nuoren opiskelijan opetussuunnitelman mukaisesti hankkimaan laajan ammattisivistyksen. Siinä yhdistyvät hyvä ammattitaito ja yleissivistys, opiskelijan monipuolinen kehitys ja kasvu yhteiskunnan jäseneksi ja valmiudet elinikäiseen oppimiseen. Rakenteen ja sisällön uudistamisen ohella on tarkoitus saada aikaan syvällinen oppimiskulttuurin ja toimintatapojen muutos (OPH 1995a, 5).

Uudenlaisten lähtökohtien valinta on koulutuksen alkuvaiheessa monesti joutunut kyseenalaistetuksi. Työelämä on reagoinut nopeasti toteutettuun uudistukseen pitäytymällä vanhassa ja vaatimalla takaisin sitä erityistä, joka vanhoissa kymmenessä koulutason tutkinnossa työelämän sektorijaon mukaisesti oli. Myös ammattijärjestöt ovat reagoineet. Osa on suoranaisesti mitätöinyt lähihoitajan vielä hyvin vähän koeistetun ammatillisen osaamisen, osa on kuitenkin lähtenyt tukemaan nuorten ammattilaisten sisäänajoa työelämään.

Uusi koulutus antoi samanaikaisesti tapahtuneen rakenneratkaisun myötä nuorille ihmisille tervetulleen vaihtoehdoisen väylän lukiokoulutuksen rinnalle. Alkuvaiheessaan se toi runsaasti innokkaita alalle suuntautuneita nuoria lähihoitajakoulutukseen. Ongelmia on myöhemmin aiheuttanut osin perusteetonkin kritiikki. Myös työvoimapolitiittinen pakkokoulutus on vaikuttanut opiskelumotivaatioon, koulutukseen hakeutuneiden motiivit eivät pakkokoulutettuna ole omia. Se vaikuttaa omaan ammatilliseen kasvuun sitoutumiseen. Alalle ei muutosvaiheen ongelmien vuoksi ole ollut vetoa, jota tulevaisuuden tarve hoito-, hoiva-, huolenpito- ja kasvatustyön perustehtäviin näyttäisi edellyttävän.

Erityisen ongelmalliseksi on todettu (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 233) vanhustyön ammattilaisten puute. Tosin arviot suuntautumisesta vanhustyöhön perustuvat opiskelijoiden peruskoulutusvaiheen valintoihin. Ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen kysynnän ja myöhempien valintojen perusteella nuoretkin ihmiset hakeutuvat vanhustyöhön. Vaikka ensimmäinen valinta olisikin lapsi-, nuoriso- ja perhetyö tai mielenterveys-, kriisi- ja päihdetyö, on moni kokenut vanhustyön itselleen täysin mahdolliseksi. Borgman toteaaakin (1998, 193), että sosiaalialalla opiskelijat valitsevat ensisijaisesti alan ja toissijaisesti koulutusammatin. Valinnan perustana oleva arvopohja kiinnittyy ihmiseen ja tästä syystä siihen liittyy myös enemmän merkityksiä kuin ammatillisiin tehtäviin.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa on todettu, että koulutuksen aloittamiseen liittyi monia jännitteitä (kuvio 1), joiden seurauksena yksilöllinen osaaminen on saanut tavoitteenä väistyä. Osaaminen kapeutetaan tietyn palvelualan kompetenssiksi. Se mitataan usein rinnastaen nuori lähihoitajaopiskelija keskiasteen uudistuksen jälkeiseen opiskelijaan, joka useimmiten oli aikuinen. Hän oli tehnyt pitkään alan työtä sijaisena ja pystyi hankkimaan koulutuksen perhetilanteen selkiytyttyä.

Nuorten ihmisten sitoutuminen lähihoitajakoulutukseen on sen alkuvaiheista asti ollut hämmentynyttä ja kysymyksiä on herännyt. Se mikä näyttää huolelliselta uuden koulutuksen arviointiprosessilta makrotasolla on mikrotasolla nuoren opiskelijan harteille sysättyä vastuuta uuteen koulutukseen kohdistuvien missioiden ja odotusten täyttymisestä tai täyt-

tymättömyydestä. Oppilaitosten tehtävänä on ollut nuoren ihmisen prosessin tukeminen ja huolellinen perehdyttäminen koulutuksen lähtökohtiin ja päämääriin. Opiskelijoilla on ollut oikeus tietää millaisessa koulutuksessa he ovat ja miten he itse siihen pystyvät vaikuttamaan. Eräs opiskelija toteaa:

“Se, että opettajat tekivät selviksi, että he uskovat tähän uuteen ammattiin ja sen toimivuuteen, vaikka me sitä joskus epäilimme, vaikutti varmasti siihen millaisina ammattilaisina me itsemme nyt koemme.”

3 IHMINEN KOKEE MAAILMANSÄ

3.1 Ainutkertainen kokemus

Omassa oppilaitoksessamme lähihoitajakoulutuksen alusta lähtien opiskelijat otettiin mukaan suunnittelutiimeihin. Opetussuunnitelmaluonnoksiin pyydettiin opiskelijoiden ajatuksia. Heidän kanssaan on käyty jatkuvia keskusteluja kehittämisestä ja sen painopisteistä. Opiskelijan kokemus omasta oppimisprosessistaan on yksilöllinen. Hän on mukana prosessissa, jossa silmämällin (kuvio 2) esittämällä tavalla resonoivat ja ovat läsnä eri tasot. Tästä huolimatta hänen oma ammatillisen kasvun prosessinsa on hänen omansa ja yksityisensä. Sen sisältämät merkitykset ovat hänelle tosia. Vain hän voi kertoa omasta näkökulmastaan erityisen merkityksellisiä asioita oppimisen ja kasvun laadusta. Opiskelija kertoo siitä, miten toteutunut opetussuunnitelma on mahdollistanut ne ammattisivistyksen kannalta keskeiset asiat, joiden kautta hänen kasvunsa on tapahtunut. Hän voi eritellä mitkä asiat ovat olleet esteenä tai hidastaneet prosessia.

Kun ihmistä tarkastellaan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen perustalta, on tajunta merkitysten syntymisen ja organisoitumisen prosessi. Psykologiassa puhutaan tavallisesti kokemuksesta. Tajunta on kokemisen kokonaisuus, jossa henkinen on aina aktiivisena tekijänä. Sen itsetiedostus antaa kokemisen kokonaisuudelle selkeän minäkohtaisuuden tunnun. (Rauhala 1993a, 93–94.) Tajunta ei koskaan ole tyhjä vaan siinä on maailmankuva olemassa jo jollakin tavalla ymmärrettyinä. Uusi merkitys sijoittuu tähän vanhaan jo tunnettuun ja saa tässä prosessissa henkilökohtaisen merkityksensä. Merkitysten muotoutuminen tapahtuu spiraalimaisesti kehkeytyen. (Rauhala 1998, 152.) Ihminen on aina uudeksi tulemisen tilassa, jolloin itsestään tietäminen on tärkeää. Itsetiedostus on yleisen tietoisuuden erikoistapaus, jossa tiedostaminen kohdistuu omaan persoonaan, sen asemaan ja tehtävään elämässämme (Rauhala 1993a, 67).

Kun näiden ajatusten pohjalta kehitetään ammatillista (tai mitä muuta tahansa) koulutusta, on väistämättä mietittävä tarkoin mahdollisuuksia, joita oppijalla todellisuudessa on

tuoda ammatillisen kehittymisen ja kasvamisensa perustaksi se merkityssuhteiden kokonaisuus, johon hän uuden suhteuttaa. Missä määrin oppimisprosesseissa ja tilanteissa on aidosti olemassa tila sille, mitä kukin oppija oppimistilanteeseen tuo? Kiinnekohdat syntyvät kunkin oppijan oman elämänhistorian ja sen pohjalta syntyneiden merkitysten ja mielten kautta.

Ilmiön, asian tai objektin käsittäminen tietynlaiseksi määräytyy ratkaisevasti kussakin ihmisessä olevien yksilöllisten ymmärtämisen edellytysten pohjalta. Koetun maailman analyysissa tarkasteltavat ymmärtämisen tajunnalliset ehdot voidaan käsittää eräiksi merkityssuhteiksi tai niiden muodostamiksi suhdejärjestelmiksi, joihin suhteutuen tai joissa jokin uusi saa mielensä. Ne ovat koetussa maailmassa jo olemassa olevaa. Näitä merkityssuhteita ja suhdejärjestelmiä kutsutaan "horisonteiksi". Koska horisontti on menneisyyden edustajana mukana kaikessa ymmärtämisessä, edustaa se koetun maailman historiallisuutta. Horisonttien aktuaalistuminen ei ole koskaan mielivaltaista, vaan ihmisen elämäntilanteen pohjalta todellistuvaa tietyllä tavalla primaarisesti mielekästä, vaikka sitä ei ole aina helppo todeta. Kehittyäkseen suotuisasti jokainen mielen alkio tarvitsee adekvaatteja, riittävästi selkiytyneitä horisontteja. (Rauhala 1974, 65, 68.)

Erytisesti aikuisten kouluttamisessa kokemuksellisuutta on korostettu aikuisopiskelijan identiteetin kannalta merkityksellisenä asiana. Kokemuksellisuus käsitetään usein suppeasti tietyksi kokemukseksi ja sen käytöksi erilaisten asioiden oppimiseen tai tuon koetun asian jäsentämiseksi. Rauhala (1998, 152–153) toteaa, että fenomenologian mukaan ymmärtäminen on mukana kaikissa tajunnan akteissa. Se on välttämätöntä, koska noemaa eli mieltä ei ole ilman aiemmasta kokemustaustasta tarjoutuvaa tulkitsevaa maailmankuvaan liitettävää osatekijää. Ymmärtämysyhteyksillä on aina mielellinen sisältö. Jos kokemus toimii ainoana tiedon ja jäsennyksen lähteenä ja on sidottu joihinkin tilanteisiin, sen merkitys ammatilliselle koulutukselle on marginaalinen. Kokemuksen pitää olla sidoksissa ihmisen elämään. Ymmärtämysyhteys määrittää ihmisen tajuntaa, valintoja ja sen tulee toimia horisonttina varsinaiselle ymmärtämiselle, tajunnallisuudelle.

Myös Usher (1992, 204) toteaa oppija-subjektin voivan tulla autonomiseksi itsetiedotuksen avulla. Joitakin kokemuksia voi pitää oppimisen kannalta tuottamattomina, mutta koska aina kuitenkin on olemassa piilevä minä itse, tosi ja kokonaisvaltainen tieto itsestä, on olemassa joitakin kokemuksia jotka ovat alkuperäisiä ja "omistetaan" itse. Tämä näkökulma jo lähenee näkemystä kokemuksellisuuden merkityksestä oppimisessa, mutta ei vielä Rauhalan horisontti-käsitykseen asti.

Kokemuksellisen oppimisen tunnetuin edustaja on David A. Kolb (mm. 1984). Hän ei ole liittänyt oppimista situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden ulottuvuuksille vaan on kuvannut ja pohtinut oppimista lähinnä kognitiivisena prosessina. Siinä kokemus reflektion avulla "jalostetaan" tiedoksi tai taidoksi, jolla on uusi sovellusulottuvuus. Miettinen (1998, 86–91) on kritisoinut Kolbin kokemusoppimisen mallia. Kritiikin kärki kohdis-

tuu Kolbin teoriansa lähtökodaksi väittämän Deweyn ja hänen oman teoriansa ristiriitaan. Kolb tarkastelee käsitteiden muodostamista reflektiivisen prosessin tuloksena. Idean käsite on kokemuksen jatkuvuuden ja oppimisen kantaja Deweyn ajattelussa. Käsitteellä ja hypoteesilla on siksi hänen teoriassaan aina toimintasuunnitelman luonne.

Kolb näkee Deweyn kokemosoppimisen perustelijana. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa hän on reflektio-käsitteen perustelija. Siihen puolestaan voidaan liittää hyvin erilaisia merkityksiä. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian mukaisesti se voi olla herruudesta vapaata keskustelua. Se puolestaan tuottaa sanojen maailmoja. Dewey toteaa, että ongelmat voidaan ratkaista ainoastaan siellä missä ne ovat olemassa, nimittäin toiminnassa. Kolbin käsitys oppimisesta ja tiedon muodostuksesta sisältää sen, että henkilökohtaisesta kokemuksesta voidaan rakentaa käsitteitä. Sillä tavoin hän irtautuu kohtalokkaalla tavalla kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden jatkuvasta muutoksenalaisuudesta, kriittisen ajattelun historiallisesta luonteesta ja kokemuksen sidoksista niihin. (Miettinen 1998, 95.)

Deweyn lähtökohta ei ole kognitiivisen psykologian tapaan ihmisen tiedon käsittely, vaan elämäntoiminnan ongelmien esineellinen ratkaiseminen, jonka kautta käsitteiden ja maailmankuvien muodostuminen vasta tulee ymmärrettäväksi. Deweyllä tietojen ja käsitysten rekonstruointi on osa ympäristön ja yhteiskunnan rekonstruointia. (Emt., 95; Dewey 1999, 238.) Hän toteaa, että kukaan ei elä tai kuole itselleen – niin ei myöskään mikään kokemus elä tai kuole itselleen (Dewey 1976, 27). Hänen mukaansa kasvatuksen filosofian tulee rakentua kokemuksen filosofialle.

Pahimmillaan annettu kokemus Deweyn mukaan (emt., 26) estää oppimisen kohdistamalla oppijan katseen väärällä tavalla. Kun ihminen on rutinoitunut jonkun asian näkemiseen, hän kokemuksensa perusteella kapeuttaa tulevan kokemuksen kenttää. Kokemuksen sisältö riippuu siitä, mitä yksilö kokee siinä ajassa, tilassa tai ympäristössä. Tällä hän tarkoittaa kaikkia niitä tekijöitä, jotka ihmiseen vaikuttavat: tarpeet, tarkoitusperät, kyvykyys, haaveet jne. (Emt., 43–44.)

Oppimisen supistaminen tiedon käsittelyksi on ongelma niillä oppimisen teorioilla, jotka ovat rajanneet oppimistapahtuman kognitiiviseksi prosessiksi. Niissä olennaista on tarjottu tiedollisen aineksen taitava didaktinen käsittely. Esimerkiksi Engeströmin (1990) ansiot ovat merkittäviä oppimistapahtuman teknisenä analyysinä, mutta ihmisestä, ihmisenä kehittymisestä, ammattiin kasvamisesta ja niiden yhteiskunnallisuudesta hän pystyy kertomaan vähän. Lähes kokonaan syrjään jää ihmisen aikaisempi kasvu- ja kehitysprosessi sekä pääosin myös se kulttuuri, todellisuus ja ne ihmissuhteet joissa uudet merkitykset asioille voivat syntyä.

Oppimistoiminnassa Rauhalan ajatusten pohjalta eteneminen edellyttää uudenlaista orientoitumista opettajuuteen. Tietojen, käsitysten, uskomusten ja normaalisuuden siirtämisen ajatuksesta luopuminen on koululle, opettajuudelle ja yhteiskunnalle vaativa prosessi,

koska sitäkään ei voi toteuttaa kollektiivisesti. Sen on tapahduttava jokaisessa opettajassa, koulutuksen suunnittelijassa ja päättäjässä itsessään.

3.2 Kokemus tutkimuksen kohteena

Kokemus kuuluu siihen maailmaan, jossa on kysymys asioiden ilmenemisestä kokijalleen ainutkertaisella tavalla. Kokemus jäsenetään tajunnallisuudessa, mutta samalla se kietoutuu situaatioon ja resonoi ihmisen kokonaispersoonallisuudessa. Resonoitumisella ei tarkoiteta systeemissä eri tekijöiden vaikutusta toisiinsa, jota tutkimuksissa helposti tarkastellaan erottelemalla systeemimallin eri tasot erillisiksi vaikkakin toisiinsa vaikuttaviksi. Puhun mieluummin eksistentiaalisen fenomenologian tavalla maailmasta, josta ihmisen elämään vaikuttavia tilanteiden rakennetekijöitä on löydettävissä. Käsitteeni oppimisesta on tämän maailmaan kietoutumisen perusteella aiemmin toteamallani tavalla lähimpänä situationaalista oppimista (Lehtovaara 1996a, 85).

Tarkastelunäkökulmina ja tilanteiden rakennetekijöinä ovat tutkimuksessa jo aiemmin esillä olleet kertomukset koulutuksen maailmasta. Niiden avulla lukijalle on muotoutunut kuvia sen maailman moninaisuudesta, joka vaikuttaa nuoren ihmisen yksilölliseen prosessiin.

Oppimisen tutkimukseen soveltuu ilmiön laadusta ja ihmiskäsityksestäni johtuen hermeneuttinen johtaminen. Sillä tarkoitetaan tieteenfilosofisessa mielessä ymmärtämisen (Verstehen) rakenteen paljastamista, "ymmärtämisen arkeologiaa" (Rauhala 1992, 104). Ihminen antaessaan mieltä erilaisille asioille elämässään, tekee sen aina suhteessa omaan esiyymmärtäneisyyteensä. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutukseen tullessaan opiskelija tulee omasta elämänhistoriastaan ja ammattialan valintaan liittyvistä prosesseista käsin tulkitsemaan jatkuvasti uudella tavalla niitä tekijöitä, jotka hänen ihmisenä kehittyneensä ja ammatilliseen kasvuunsa vaikuttavat. Ne ovat Rauhalan näkemyksen mukaisesti komponentteja hänen tilanteissaan.

Ammatin ja alan valinta ilmentää sitä intentionaalisuutta, jota ihmisessä fenomenologisen filosofian perusteella on. Se pohjautuu hermeneuttiseen tietokäsitykseen. Intentionaalisuus merkitsee sitä, että tajunta suuntautuu johonkin, josta olemme tietoisia jonakin. Ymmärtäminen on yhteyksissä ymmärtämistä. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa se on hoidon, hoivan, huolenpidon ja kasvatuksen yhteys sekä oppijan esiyymmärtäneisyys. (Lehtovaara 1996a, 85.)

Oppimistapahtumaan sisältyvää tietoa konstruoi sekä opettaja omasta horisonttibaa- siksistaan käsin että oppija omastaan. Todellisuutta sinänsä ei kukaan voi saavuttaa, vaan Kantin analyysin mukaisesti vain merkitysten välittämiä käsityksiä (emt., 86–87), jotka tutkimuskohteena ovat mielenkiintoisia ja antavat oppimisen analyysiin uutta syvyyttä. Rauha-

la on kirjoittanut uusien ymmärtämysyhteyksien aktivoitumisesta ja avautumisesta ja maailmankuvan avartumisesta. Tämän ilmiön tutkimus hermeneuttisena johtamisena toimii "maailman sisäisesti" ja merkitsee samalla, että ei ole kysymys mistään arvovapaasta tieteestä, jossa tutkija on neutraali tarkkailija vaan toimii elämäntilanteisuudessa. Kun hän tutkii ihmissuhteita, tämä tutkimuskin on ihmissuhteita ja kun hän tutkii ajattelua, niin tutkimuskin on ajattelua. (Rauhala 1992, 118.)

Kun tutkija tutkii oppimistapahtumaa ja siihen liittyviä prosesseja ja kulttuuria, on hän itsekin osa näitä prosesseja ja yhteisön historiaa (kulttuuria). Tuloksena voi olla opiskelijan prosessin arvostaminen ja sen edellyttämien asioiden paljastaminen oppimisen komponenttien uudelleenlaiseksi tietoiseksi suuntaamiseksi. Se voi olla myös oppijan prosessin totalisointia, joka soveltuu tutkijan käsitykseen tapahtumasta ja saa määrittelynsä sitä kautta. Tässä tutkimuksen keinoin esiin nostetut prosessit voivat kertoa todellisuudesta siten, kuin ne ovat opiskelijoille tulkituneet ja sellaisina voivat lisätä ymmärrystä oppimisen situationaalisesta ja prosessuaalisesta luonteesta. Heidän kokemuksistaan on koottu näkökulmia, jotka paljastavat koulutuksen todellisuuteen liittyviä tekijöitä, joihin vaikuttamalla voidaan vähentää oppimisprosessia estäviä tai haittaavia tekijöitä. Se voi tapahtua vaikuttamalla niihin asioihin, jotka liittyvät opiskelijan oman oppimisensa mielelliseksi kokemiseen. Tästä syystä koko tutkimuksen läpi on esillä tilanteiden komponenttien monitasoisuus, ei erillisenä vaan opiskelijassa olevina ja opiskelijan maailmaan liittyvänä tekijänä.

4 MINÄ, LÄHIHOITAJA

4.1 Aineisto ja näkökulma

Opiskelijoiden kokemuksiin liittyvä aineisto on esseitä, haastatteluja, raportteja ja päättöitä, yhteensä kymmenen eri vuosina valmistuneen opiskelijan oman prosessinsa tarkastelua. Niiden sisältämän kokemuksellisuuden valossa tarkastellaan oppimisprosesseja. Oppimisprosessin alkuvaiheen problematiikkaan perehdyin opiskelijoiden ensimmäisen lukukauden raporttien (19) avulla. Opettajuus tulee tässä tarkastelluksi oppijan kokemuksen kautta. Kasvattajuuteen liittyvän problematiikan tarkastelua on monipuolistanut Rauhalan lisäksi Juho Hollo, jonka yli seitsemänkymmentä vuotta sitten kirjaamat ajatukset tuntuvat yhä tuoreilta.

Opiskelijoiden kokemuksista osa on myös sellaisia, jotka eivät ole olleet oppimisprosessia tukevaa. Näiden analyysi antaa viitteitä olennaisimmasta: Miten opettaja voi omalla opiskelijan tilanteeseen asettautumisellaan kantaa tai olla kantamatta prosessia yhdessä

opiskelijan kanssa. Se kertoo myös siitä, miten merkittävä vaikutus luottamuksen puutteella ja prosessiin sitoutumattomuudella on.

4.2 Epätäydellisyydestä täysivaltaisuuteen

Eräs 17-vuotias poika oli aloittanut opintonsa sähköalalla, mutta turhautui sekä alaan että koulutukseen. Hän pyrki lähihoitajakoulutukseen varmana siitä, että tämä olisi paremmin hänen taipumuksiaan vastaavaa ja luovempaa. Poika oli hyvin aktiivinen, ulospäinsuuntautunut, keskustelevalle ja otti mielellään kantaa. Luokassa hänelle muotoutui hyvin pian merkittävä asema sekä vastuunkantajana (monistusvastaava ja tiimiedustaja) että ryhmähengen ylläpitäjänä. Joidenkin viikkojen jälkeen uudessa lähihoitajakoulutuksessa hän totesi:

“Ensimmäistä kertaa minua ei rangaista tavastani opiskella. Aikaisemmin opettajalle on saanut huudella ja haistatella, mutta asiallinen keskustelu ja kritiikki on ollut kiellettyä.”

Hänen tapansa opiskella ilmeni vakavien eettisten kysymysten esille nostamisena, erilaisiin asioihin innostumisena ja niihin sitoutumisena tai kyseenalaistamisena. Hän oli oletettavasti ollut hyvin poikkeuksellinen nuori sähköalan opiskelija ja melkoinen haaste opettajalle. Kommentillaan ja ilmeisesti myös aikaisemmillä kommentteillaan hän oli osoittanut olevansa kyvykäs ja halukas etsimään toimintansa perusteita ja vaati opettajaa keskustelukumppaniksi – ei tiedon siirtäjäksi.

Monelle muulle opiskelijalle peruskoulusta suoraan toisenlaiseen oppimisympäristöön tuleminen saattoi aiheuttaa melkoisia vaikeuksia. Tottuminen opettajan väsymättömään valvontaan ja toiminnan paloittuminen pieniksi oppitunnin mittaisiksi kokonaisuuksiksi oli saattanut olla passivoivaa. Opiskelijan oma vastuu oppimisesta, oppimisprosessin etenemisestä ehkä puuttui. Myös opettajan mieltäminen tasavertaiseksi ihmiseksi, tasa-arvoiseksi neuvottelukumppaniksi oli joskus hankalaa. Joskus se oli hankalaa opettajalle itselleenkin.

“Aluksi oli vaikea irrottautua tutusta peruskoulu-tyylisestä opiskelusta, jossa opettajaa puhuteltiin opettajaksi ja tunnilla puheenvuoron sai vain viittamalla. (...) tuntui miltei ylivoimaiselta puhua “ilman lupaa”. (...) täällä painotettiin kiitettävästi oma-aloitteisuutta ja asioiden kyseenalaistamista sekä omaa pohdintaa.”

“Hirveesti halusin niinkun ottaa kantaa ja miettiä, että ihanaa kun otettiin huomioon omat mielipiteet ja kuunneltiin. Että silloin mä ainakin koin, että mua kuunneltiin, koska mä olin ihan oikeasti mukana.”

“Se tapa, miten opettajat ovat kohdelleet meitä tasavertaisina ja aikuisina on todella antanut varmuutta niin ihmisenä kuin tulevana ammattilaisena.”

Vertaaminen aikaisempiin peruskoulukokemuksiin tapahtui suhteessa omaan toimintaan. Se liittyi luonnollisesti opettaja-suhteeseen, mutta myös nuorena ihmisessä tapahtuvaan väistämättömään kasvu- ja kehitysprosessiin. Oman minän ja vastuunkantokyvyn löytyminen hurmasi. Se saattaa jäädä löytymättä, jos koulutuksessa ei osata osata kiinnittää siihen huomiota.

Lehtovaara on kirjoittanut modernin kasvatus- ja oppimisteorioihin liittyvästä ajattelusta, jossa aikuinen on edistyneempi kuin lapsi. Kehityksen myytti perustelee sen, miksi lapsi on epätäydellisempi kuin aikuinen ja aikuisenakin epätäydellisempi kuin opettajansa. Valta ja kontrolli on sillä, joka on lähempänä päämäärää, lähempänä täyttä ihmisyyttä, aikuisuutta. (Lehtovaara 1996b, 145.) Valta ei ole aikuisten (tai opettajien) saavuttama tai säilyttämä etuoikeus, vaan kokonaisuus heidän strategisesta asemastaan. Kasvatuksessa ei voida koskaan täysin vapautua vallasta, mutta ongelma on enemmän vallan käytössä kuin sen omistamisessa. (Emt., 144.) Tästä syystä näitä vallan rakenteita on purettava esille, jotta voitaisiin nähdä millä ehdoilla kasvatussuhteessa osapuolet kohtaavat tai ovat kohtaamatta (Värri 1997, 183).

Tulo oppimiskulttuuriin, jossa edellytetään ja annetaan vastuuta on iso muutos. Sen merkitystä emme ole pystyneet ymmärtämään riittävän hyvin. Monelle nuorelle se merkitsee rajattomuutta, epävarmuutta ja hämmennystä. Emme ole ymmärtäneet dialogiin pyrkimisen olevan ongelmallista, jos aikaisemmin ehkä on edellytetty keskeneräisyyttä. Meidän on pohdittava miten se voi tapahtua ilman, että niitä seuraa kokemus epäonnistumisesta ja kyvyttömyydestä. Opetustoiminnan tulee sisältää vastuullisuuteen haastavia lähestymistapoja. Samalla vaaditaan myös vankkaa ohjausta ja tukea.

4.3 Minuksi ja ammattiin

Omia ammatillisen kehityksen lähtökohtiaan eräs opiskelija kuvaa oppimispäiväkirjassaan 18.8.93, kymmenen päivää koulun alun jälkeen. Hän tuo selkeästi esille sen perustan, jossa hänen kokemuksensa saavat merkityksensä. Hän on pohtinut historiaansa ja suhdettaan tulevaisuuteen ja pystyy löytämään sieltä mielen omalle prosessilleen:

“Tähän ei ole helppo tottua. Siitä on kolme vuotta, kun olen viimeksi koulunpenkillä istunut. Eihän se ihmiselämässä ole pitkä aika, mutta muutos oli minulle suuri. (...) Työt eivät lopu, vaikka astun koulun ovesta ulos. (...) Mielestäni minulla on itseni kanssa suuri ongelma ja se on alemmuudentunne. (...) Tämän maailman systeemi on se, että mitä enemmän tienaat, sen arvokkaampi olet. Itse arvostan ihmistä, joka tekee TYÖTÄ, eikä yritä joka hetki päästä helpoimmalla tavalla. Vielä enemmän arvostan ihmistä, joka tekee työtä auttaakseen muita (...) Saan tyydytyksen, kun voin olla avuksi muille ja nauttia luottamuksesta. Eikö sen sitten pitäisi riittää (...) valitettavasti se ei yksin riitä. Tahdon olla muiden silmissä jotakin mahtavaa ja suurta.

Työtä tekemällä ja omana itsenäni pystyn siihen parhaiten. Pelkään kuitenkin olevani muita huonompi. Ongelma on minussa itsessäni ja sitä olisi lähettävä selvittämään. Meneekö tämä ajallaan ohi? Minun tarvitsisi löytää itseni (...) Minun on ihan ensiksi opittava hyväksymään itseni kaikkine vikoineni ja sen jälkeen voin katsoa eteenpäin.”

Hyvin harva juuri opintonsa aloittanut alle 20-vuotias osaa eritellä omaksi itsekse tulemisen haastetta näin selkeästi, mutta myös muut kertoivat ongelmista, jotka liittyivät omaan itseen, omaan oppimistyyliin, vastuullisuuteen, kykyyn orientoitua uudelleen.

“... mä oon sellanen, että käytännössä hirveesti mietin onko musta tähän ja että mitä siellä pitäis niinkun huomioda ja miten niinkun eettisesti... arvotan hirveesti. Sillai mietin, että miten tässä tilanteessa. Mä ehkä laitoin ittelleni liian ankarat ... olin liian ankara itelleni. Että joka paikassa tulee hyväksytyksi jollain lailla se kävi jo sitten niin rankaks...”

Tämän opiskelijan henkilökohtainen vahva sitoutuminen, tapa kantaa vastuu sekä valinnastaan että työstään, teki opiskelun hänelle raskaaksi. Hän koki sen myös antoisaksi, mutta vaati ja osasi käyttää koulun tarjoamaa tukea. Opiskelija keskusteli sekä ohjaajiensa, opettajiensa että luokkatovereidensa kanssa. Hänen prosessinsa oli hyvin syvälinen. Joku toinen opiskelija vastaavassa tilanteessa ei välttämättä “uskaltanut” vielä minkäänlaiseen pohdintaan. Hänenkään opiskelunsa ei valunut hukkaan, mutta kokemuksena hän kantaa mukanaan kysymystä “miksi en riittävän ajoissa osannut ottaa opiskelusta irti...?” Tällaisen kokemuksen käsittely on tärkeää. Silloin prosessia voidaan tarkastella hänen oman henkilökohtaisen ajoituksensa ja etenemisivauhtinsa näkökulmasta.

Muutamat haastattelussa olleet nuoret lähihoitajat murehtivat siis opiskelun ensimmäisiä “hukkaan menneitä hetkiä”. Kysyin tarkennusta ja moni sanoi ottaneensa alun niin kevyesti, että loppupuolella opiskelua tuli hätä siitä, mitä se oma ammatillinen osaaminen oikein onkaan. Edelleen kysyin, miten tätä sitoutumista, paneutumista, oppimista olisi voinut syventää tai vauhdittaa. (Omat kysymykseni ja kommenttini on erotettu kursiivilla).

“En tiedä, olis kai pitänyt valvoa tarkemmin. *Siis opettajanko jollakin tavalla ulkopuolelta?* Niin, sitä ei oikein heti osannut. Harrastukset oli tärkeämpiä. Te päästitte jotenkin helpolla. *Helpollako? Muistatko, kun kerroit jättäneesi teatterin ajanpuutteen vuoksi?* Joo, sitä jotenkin vain ei aluksi osannut laittaa asioita järjestykseen. Teatteri oli niin tärkeä. *Mutta eikö se ollutkin?* Oli, oli. Monesti siellä oppi enemmän kuin täällä koulussa. *Sitä juuri tarkoitin. Olisiko niin, että oli sen aika?* Oli varmasti. Jos olisitte puhaltaneet niskaan, olisin voinut jättää (opiskelun) kesken. Te annoitte jotenkin kasvaa ja kehittyä rauhassa.”

Opiskelijan haasteet omalle kasvulleen edellyttävät opettajalta omaan itseen kohdistuvaa tarkastelua. Itkonen (1996, 96) kirjoittaa, että on hyväksyttävä oma rajallisuutensa: itselle vieraiden motiivien havaitseminen viittaa merkityksen subjektiiviseen olemusluonteeseen.

Opettajan on annettava tilaa Toisen maailman merkitysten ilmenemiselle. Hän täsmentää sen olevan Toiselle kokemuksen tarjoamista hänen omasta asiantuntijuudestaan. Opettajalla on vastuu siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus reaalistua itsenään. Prosessista kohti itseä opiskelija kertoo:

“Koin saavani koulutukselta paljon. Asenteeni opiskeluun muuttui. Olisin valmis opiskelemaan vielä paljon lisää. Asenteeni itseeni muuttui. Sain paljon itsetuntemusta, löysin vahvuuksia ja kehittymättömiä piirteitä itsessäni. Tämä vaikutti itsetunnon nousuun. Enää en liikutu ja murru, kun saan rohkaisua ja myönteistä palautetta, vaan osaan olla samaa mieltä ja ylpeä itsestäni. Kuulen myös mielelläni rakentavaa kritiikkiä. Uskallan ajatella eri tavalla ja olen valmiimpi muutokseen itsessäni, kun siihen on tarvetta. Arvostan itseäni lähihoitajana ja ihmisenä, joten osaan arvostaa myös muita. Rohkaisun sanat ja kunnioitus, jota olen saanut opettajilta ja opiskelutovereilta on jopa eheyttänyt persoonaani. Kritiikki on tehnyt vahvemmaksi kaikenlaisille ajatuksille ja erilaisuudelle avoin ilmapiiri on tukenut kehittymistäni ammattilaisena ja ihmisenä. (...) on tärkeää, että kohtaan itseni sisäisesti. Silloin on helpompi kohdata muita.”

Nuorten ihmisten omaksi itsekseen tulemisen prosesseja tutkiessani pysähdyin yhä uudelleen miettimään, miten olisi edes mahdollista ohittaa ammattiin kouluttautumisessa tai koulutuksessa yleensä niin tärkeä lähtökohta, kuin minä itse, minun kokemukseni, minun historiani, minun tapani oppia, jäsentää, nähdä maailmaa, olla maailmassa. Minuksi tuleminen oli erillisiä ammatillisia valmiuksia olennaisempi. Arviointiperusteena oli enemmänkin sivistyneisyys ja eettisyys, kyky kohdata Toinen toisena. Tämä vaatimus koskee erityisesti opettajaa ohjaajana. Siinä epäonnistuminen voi merkitä nuoren ihmisen jäämistä yksin ja vaille tukea. Eräs opiskelija koki näin:

“... mä koin, että mä oisin sen (...) kahden ensimmäisen vuoden aikana, – vaikka mä oonkin tietyn tyylinen ihminen, että mä vähän hösään ja mietin hirveesti – mut mä oon saanu ohjauksella ne jutut sillai, että jes’ ne on loksahdanu paikoilleen ja mielestäni ottanutkin sitä ohjausta vastaan. Mut’, että tässä (viimeinen lukukausi) joku vippas. Ilmeisesti itellä oli liikaa sitten odotuksia ja kaikkee ulkopuolista. Siinä ei sitten jaksanu hakee sitä ohjausta.”

Opiskelija oli odottanut enemmän aktiivisuutta ja huomiokykyä opettajalta. Hänen kokemuksensa mukaan opiskelijalla oli mahdollisuus olla epävarma tai heikoilla. Aikaisemmin hän oli saanut siihen tuen. Tavallisesti se oli tarkoittanut keskustelumahdollisuutta, tilaisuutta selkiyttää omia ajatuksia.

“...en jaksanu enää sitten ... en ehkä osannu enkä uskaltanut enkä kehdannu. Että oli niin aroista asioista kyse, että sitten loppujen lopuks, kun toi sen julki (...) koin, että opettajakin pelästy...”

Hän olisi toivonut opettajalta sellaista otetta omaan työhönsä ja tapaan tukea opiskelijan prosessia, että siinä olisi voinut kokea olevansa turvassa ja hyväksyty. Opiskelija kuvaa odotustaan sanomalla, että opettajan tulisi jaksaa kantaa prosessia yhdessä opiskelijan kanssa ja vastata alkuun saatettujen prosessien kokoamisesta. Hän osaa kuvata opiskelunsa ajalta tilanteita, joissa näin on käynyt.

“Kyllä opettajan pitää olla siihen asiaansa jollain lailla sitoutunut sillä lailla, että sen totaalisesti pitää olla turvana. Jollain lailla hirveen vaikee asia se on ... mutta sillai, että se ottaa vastaan sen mitä se opiskelija sanoo. Jos vaaditaan tosiaan pohdintaa ja eettisyyttä niin kyllä sen pitäis ehkä vielä tällä tasolla olla sitä ohjaavaa ja että otettas vastaan ... Kyl siä sellasia kysymyksiä tulee, että sitten opettaja on varmasti täällä sitä varten, että on sitoutunut siihen jollain lailla...”

Pyysin vielä opiskelijalta tarkennusta siihen, mitä hän tarkoittaa opettajan sitoutumisella?

“Mä en tiedä sillai, että vaikka se kuuntelee, se säilyttää jollain lailla oman linjansa. Semmosen et mistä se puhuu, niin kyllä se näkyy siitä ihmisestä. Se näkyy pitkän päälle sitten sen ihmisen kestävyytensä ja kantavuutena ... kuinka se kantaa loppuun asti sen arvion ja ne. Todella, että se niinkun, että mitä hän on laittanu niinkun vireille, niin se kantaa sen loppuun asti. Ja siihen tulee niinkun se punanen lanka että se opiskelija jollain lailla tajuaa: hei mistä tässä on ollu kyse! Et se on niinkun hirveen tärkeä ... joo se loppuun vieminen on ilmeisesti tosi tärkeä koska se monesti selkeyttää sitä.”

Vaeltajien etiikka on etiikantutkija Harald Höfdingin oma eettinen järjestelmä, jota Hollo (1927, 91–92) on siteerannut ja korostaa vaatimusta, jonka mukaan eettinen elämä on nimensä arvoinen ainoastaan silloin, kun se on lakkaamatonta etsimistä ja herpoamatonta pyrkimystä eettisten arvojen toteuttamiseen kaiken harhautumisen ja kaikkien vaikeuksien uhalla. Jos kasvattaja tämän omaksuu, hän välttää kaavoihin kangistumisen ja taipumuksen moralisointiin. Opiskelijan hämmennys, ajoittainen herpaantuminen tai traumaattiset kokemukset voivat olla todellisia koetinkiviä opettajan kyvyille opastaa, tukea ja saattaa prosessissa uuteen vaiheeseen.

“et sitten se on niinkun aina nivoutunu sillä lailla niinku se homma, että siinä lopussa ... että jaa näin se olikin. Vaikka on ollu, söheltäny ja möheltäny ja tehny kaikkee, niin sit lopussa on tajunnu, että jes' näin se olikin. Mut sitte kun jääkin tyhjän päälle, niin se on aika karmeeta. Et ei niinku tajua, et mikä tää homma nyt oli???? Et on laittanu ittensä likoon, mut ei sitte tiä, että mikä takia on laittanu ja että mistä tässä on ollu kyse. Et semmoset opettajat, jotka ei oikeen itekään tajua sitä ... niin tai niille ei oo selvä se, niin aika vaikeeta on opiskelijankin sitte tajuta...”

Tämän vaeltajien etiikan perusteella opettajan on oltava valmis monenlaisten kokemusten, tunteiden ja merkitysten käsittelyyn niitä itse kavahtamatta. Kovin inhimilliseltä tuntu-

va opettajan pelästyminen kuitenkin merkitsee opiskelijan ongelman määrittämistä opiskelijan ulkopuolelta. Haastattelemani opiskelija kertoi, että opettajan pelästyksen jälkeen ei uskaltanut kertoa tunteuksistaan muillekaan. Opettajan on tällaisissa tilanteissa tunnistettava omat rajansa ja pidettävä huolta siitä, että löytää tavan ottaa asioita käsittelyyn tai pitää huolen siitä, että joku muu tiimistä rohkenee siihen. Opiskelijan ”jättäminen heitteille” sisältää passiivisuutta ja kasvatusvastuusta kieltäytymistä.

4.4 Oma oppiminen ja ammatillisuus arvioitavana

Erään projektiryhmän opiskelija kirjoittaa kirjoitelmassaan:

”Historiaprojektin jälkeen tekemämme itsearviointi tuli äkkiä ja odottamatta. En ollut tottunut arvioimaan itseäni, mutta siihen asiaan on tullut harjaantumista tässä koulussa. Se on ihan hyvä, että oppii arvostelemaan itseään puolueettomasti, eikä liian alas eikä myöskään liian ylös arvosteluasteikolla. Opettajien kanssa tehtävä arviointikeskustelu oli hyvä kokemus. Oli hyvä, että meitäkin kuunneltiin ja saimme myös itse vaikuttaa arvosteluunne.”

Itsearviointitaitojen kehittyminen tapahtui nuorten ihmisten kohdalla yllättävän nopeasti. Harvat heistä enää muistavat edes mainita siihen liittynyttä problematiikkaa. Koulutuksen alkuvaiheessa ongelma oli kuitenkin todellinen. Kuka tahansa muu kelpaa arvioimaan paremmin kuin opiskelija itse.

”Opintojen alussa vaikeuksia tuotti itsearviointi. Sitä ei aikaisemmin ollut tarvinnut tietoisesti tehdä. Pikkuhiljaa karttui kyky nähdä oma itsensä mukana toiminnassa erilaisissa tilanteissa. Parhaita toimintatilanteita muodostivat käytännönopiskelujaksot. Näiltä jaksoilta laaditut kirjalliset itsearvioinnit kehittivät arviointitaidon.”

Prosessista kertovissa esseissä tai haastatteluissa arviointi toteutuu luontevasti. Pohjalla on ajatus oppijasta, joka muokkaa, tulkitsee ja arvioi tietoa, havaintojaan ja toimintaansa. Miettinen (1998, 84–85) kirjoittaa, että jo vuosisadan alussa Dewey mietti ”kirjakoulun” ja ammatillisen opetuksen ongelmaan ratkaisua. Hän ehdotti koulutyön organisoimisen perusyksiköksi oppilaiden toimintakokonaisuutta (occupation), jossa tarkoitus, tekeminen ja ajattelu yhdistyvät. Toimintakokonaisuuksien tulisi olla rinnakkaisia yhteiskunnassa toteutettaville työn muodoille tai tuottaa sitä. Miettinen (emt.) viittaa siihen, että ajatus on erittäin kohdallinen ammatillisen koulutuksen kehitteillä olevia työelämäprojekteja ajatellen. Kun toiminta nivoutuu ihmisten arkeen ja todellisuuteen, toteutuu oppiminen kokonaisvaltaisesti. Oppimistilanteena ovat tässä ajallisuus, paikallisuus, yhteiskunnallisuus, kulttuurisuus sekä asiakkaan kokemus ja ammattilaisen työnsä antamat merkitykset. Kyky arvioida tätä kokonai-

suutta on olennainen osa oppimisprosessia. Se näkyy ammatillisessa osaamisessa erityisesti eettisyytenä.

Monesti opiskelijan halu ottaa vastaan haasteita on suurempi kuin rohkeus. Mikäli hän ei uskaltaudu hankkeeseen, jota pitäisi itselleen merkityksellisenä, hän voi katsoa epäonnistuneensa, asettaneensa tavoitteet liian matalalle. Eräs opiskelija mietti pitkään vaihtoehtoja, joita hänellä oli. Kävimme lukemattomia keskusteluja siitä mikä merkitys tietyn askeleen ottamisella olisi. Hän näki kahdenkeskeiset keskustelut erittäin merkityksellisiksi:

“... kun toi luokka on aika iso ja siellä ei välttämättä saa itseänsä kuuluville, niin mun mielestä on sillai ollu hyvä nää kun käydään näitä keskusteluja vaikka kahden kesken ja sillai, että pienemmissä ryhmissä. Joutuu itse arvioimaan itseään ja omaa oppimistaan. Se on mun mielestä auttanu.”

Toinen opiskelija otti monenlaisia haasteita ja kehittyi hyväksi ammattilaiseksi, mutta ei lähtenyt mukaan kaikkeen siihen, mitä itsekin olisi pitänyt arvostettavana. Hänen itsearviointinsa perusteella uskon, että juuri tämän “rohkeuden keskeneräisyyden” hän on ottanut seuraavaksi haasteekseen.

“Täytyy myöntää, että jos olisin tiennyt mihin kaikkeen “joudun” koulutuksen aikana, en varmasti olisi uskaltanut aloittaa koko opiskelua. Koulu on tarjonnut haasteita ja tiedän, että olisin pystynyt tarttumaan niihin kaikkein haastavimpiin haasteisiin. Turha on näin jälkepäin jossitella. Minun olisi uskallettava tehdä asioita, joista haaveilen.”

Edellä olevasta opiskelijan pohdinnasta mieleeni tuli Levinasin (1996, 68) toteamus, että tietoisuus itsestä on samalla tietoisuutta kaikesta. Opetuksessa on mahdollista auttaa opiskelijan tulemista itsestä tietoiseksi persoonaksi.

Opiskelijan näkemys itsearvioinnista ja sen tuloksesta sisäisten arvojen selkiytymisenä on henkistä itsensä kehittämistä. Se on mm. (Rauhala 1992, 207) sitä, että arvotajunta selkeytyy, vastuullisuus itsestä ja luonnosta lisääntyy, kykenee kokemaan rakkautta ja myötätuntoa sekä kauneuden lumoa, herkistyy, itsekkyyks vähenee, karkeat vihamieliset ja muutoin negatiiviset merkityskokemukset saavat vähemmän valtaa jne.

“Kolme viikkoa sitten sain tutkintotodistuksen käteeni. Se päivä oli juhlaa. Vähän myöhemmin katselin opintokorttiani ja siinä olevia koulutukseen sisältyviä teemoja. Muistelin mitä ne pitivät sisällään. En hahmottanut kaikkea päässäni, mutta se ei minua huolestuttanut. Olen nimittäin saanut koulutukselta jotain tärkeämpää, joka ei perustu ulkonaiseen oppimiseen tai pseudoturvallisuuteen, vaan sisäisiin arvoihin ja rohkeuteen kohdata asioita. Pelkkä asioiden kohtaaminen ei toki riitä, pitää saada jotakin aikaiseksi. Sekään ei huolestuta, sillä teen tulevaa työtäni asiakkaan kanssa yhteistyössä ja juuri hän on elämänsä paras asiantuntija.”

4.5 Ryhmän sisäisistä säännöistä ja yksilöllisestä prosessista

Erään varsin nuoren ryhmän sisäiseksi säännöksi syntyi ajattelusta ja pohdinnasta kieltäytyminen. He olivat tottuneet faktoihin, odottivat faktoja ja hyväksyivät vain faktoja. Tämän tyyppinen normisto sisältää ajatuksen ehdottomista ja lopullisista totuuksista. Normistoa ylläpiti tässäkin tapauksessa muutama voimakas nuori ihminen, joiden mukaan oikea ja väärä ovat helposti löydettävissä. Somaleilla ei esimerkiksi ole mitään oikeutta olla Suomessa kuluttamassa niitä rahoja, jotka kuuluisivat opiskelijoille... Julkisesti tästä normistosta ei yleensä irtisanouduttu, mutta moni kertoi eriävät mielipiteensä kahdenkesken tai erilaisissa kirjoitelmissa. Tämän ryhmän opiskelija sanoi haastattelun lopuksi:

“... sen mä halusin sanoa, niin kun mä olen aikaisemminkin sanonut, että ehkä tähän mun omaan kasvuuni ja siihen, että mä oikeasti olen alkanu ajattelemaan omiakin asioita on vaikuttanu se... että käskekää vain pohtia. Se on justinsa, kun silloin alussa me oltiin koko luokka .. älkää nyt sanoko tota sanaa enää, ettei me haluta kuulla ja me ei jakseta. Mutta se on ollu hyvä. Mä olen ainakin kokenut sen hyvänä, että on pistetty miettimään...”

Monissa ryhmissä tilanne tuntui alussa joskus hyvin huolestuttavalta. Yritykset murtaa ehdottomuutta, johon sisältyi rasismia, ahdasmielisyyttä, moralisointia ja ihmisten luokittelua, yleensä vain tiivistivät rivejä. Päädyimme pian siihen, että pelkästään ryhmän tasolla tällaisen asioiden käsittely (tästä syntyi ajatus, jonka perusteella toisen ryhmän ryhmäprosessia koskeva polku tähän tutkimukseen on syntynyt) ollut mahdollista. Sen sijaan oli mahdollista tukea kutakin opiskelijaa oman linjansa löytämisessä, oman suhteensa luomiseen – yleensä eettisiin kysymyksiin. Yksilöllisen kehitysprosessin läpikäyminen oli mahdollista erilaisen pienten tutkimushankkeiden, kirjoitelmien, ryhmätöiden ja henkilökohtaisten palautekeskustelujen avulla.

Eettinen liittyy niin keskeisesti kasvatukseen, että itse asiassa kaikki kulttuurimme keskeiset kysymykset ovat lopulta kasvatuksen kysymyksiä silloin, kun näkökulmamme on kohti tulevaisuutta. Vain mekanistiset behavioristit voivat jättää huomiotta sen, että juuri kasvatusta pyrkii herättämään kasvatettavassa jotain sellaista, jonka sitten pitäisi tehdä mahdolliseksi omat ratkaisut täysin uusissa tilanteissa. Mikään muu kuin eettinen valmius ei anna näin yleispätevää kykyä: vain oma eettinen elämä tekee mahdolliseksi uusien ennakoimattomien tilanteiden rakentavan, paniikittoman hallinnan. (Varto 1995, 85).

Edellä mainitussa ryhmässä tapahtui monenlaista liikehdintää. Poissaolijasta tuli läsnäolija ja kriittinen keskustelija. Varauksellisesta ja pelokkaasta lasten pariin aikovasta tuli rohkea vanhustyöntekijä. Ehdottomin pohdinnan kyseenalaistaja mietti päättötyössään työtömyyden vaikutusta mielenterveyteen. Miten opiskelijoiden oli mahdollista käydä läpi tällai-

sia kehityksen kaaria pitäen itsestään kiinni? Saattoiko opiskelija ratkaisevasti muuttaa omaa kantaansa ilman “nöyrytymistä” tai nolatuksi tulemista?

“Alussa musta jotekin tuntui siltä, että mä en jotekin osannut käyttää tilaisuutta hyväkseni, mutta sitten mä kyllä innostuin. Olin samoissa paikoissa kuin pari muuta meidänluokkalaista ja sain todella hyviä kokemuksia menemällä kaikkeen mahdolliseen mukaan. Muut sano, että ei me vaan saatu ... mutta mä kysyin ja menin. Mutta alussa jotenkin ... nyt tuntuu siltä, että olis pitäny... *Olisko voinut, jotenkin vauhdittaa? No ei! Muutos jotenkin tapahtui aika nopeasti. Muistatko sen arviointikeskustelun, jossa kerroit lukeneesi paljon voidaksesi väitellä kanssani? Joo, se oli todella sellainen vaihe, että mä luin ja luin. Mä halusin tietää paljon ja Maiju oli hermostua, kun valo paloi yötä myöten ... ja muutenkin mun elämässä tapahtui silloin paljon. Mä tapasin silloin mun mieheni ja muutin sinne Maijun luo kaupunkiin. Mä en enää ollut niin yksin ja mä sain jotenkin kiinni...*”

Opiskelija kertoi kokemuksestaan, jonka tarkastelu paljasti hänelle monia puolia sekä itsestä että omasta prosessista ja sen situationaalisuudesta tai elämäntilanteisuudesta. Niille oli annettavissa omaa kasvua ja kehitystä edesauttaneita merkityksiä. Aika, jonka hän oli voinut etsiä itseään oli koitunut monella tavalla hänen hyväkseen. Haastatteluhetkellä hänellä oli alan vakituinen työpaikka, jossa hänestä pidettiin, häneen luotettiin ja monipuolinen osaaminen näkyi kokonaisvaltaisena työotteena. Hän ei paloittelut eikä osittanut työtään.

“Mä en koskaan sano sillai, että toi ei oo mun työtäni. Sillain mä oon saanut tehdä monia asioita ja viihdyn työpaikassani. Mä hoitelen lapsia, otan vastaan äitejä, mittailen veren sokereita ja oon siellä missä tarvitaan. Ajattele, että oli järkytys lukea ensimmäisen vuoden opintokortista ATK-numeroa. Alussa mä vähät välitin ja loppujen lopuksihan mä vietin siellä luokassa aikaa jatkuvasti ja nyt mä oon monesti ainoo, joka taitaa senkin meillä töissä. *Minkä koet vahvimaksi puoleksesi? Hmm vaikea sanoa, mutta organisoinnin... oliko yllättävää? Ei todellakaan. Se on yksi monista vahvoista puolistasi ja myös niitä hyvin keskeisiä uudenlaisia työelämän taitoja. MUTTA ENHÄN MÄ TÄÄLLÄ... Ai etkö? Muistatko sen kun olit mukana siinä Kotimiesprojektissa? Sinustahan tuli sen teidän kolmen hengen ryhmän vastuhenkilö ja organisaattori!*”

Tämä nuori nainen oli juuri täyttänyt kahdeksantoista vuotta opintojen alettua, käynyt koulua toiselta paikkakunnalta ja jättänyt suurimman vastuun kotiväen selviytymisestä isälleen. Hän eli nuoren ihmisen elämää, johon ammatillinen sisältö vakaasta valinnasta huolimatta tuli hiukan myöhemmin, mutta hyvin voimallisena ja kaikkialle ulottuvana prosessina.

Vanhustyön suuntaavista opinnoista lähihoitajaksi valmistunut nuori nainen kiteyttää oman kasvunsa ja kehittymisensä prosessia:

“Sanotaanko näin, että olen oppinut elämään. Se pitää paljon erilaisia asioita sisällään. Olen saavuttanut suurimman tavoitteeni eli oppinut tuntemaan itseäni ja hyväksyn itseni. Tästä minun on helppo lähteä rakentamaan kaikkea muuta... Opetuksessa on harrastettu paljon keskusteluja ja pohdintaa. Aluksi se ei miellyttänyt minua lainkaan, mutta yllätyksekseni huomasin sen olevan sopiva opetusmenetelmä minun kohdallani. Olen aina pohdiskellut paljon, mutta se ei vedä vertoja sille pohtimisen määrälle, jota olen tehnyt koulussa. Sain sieltä niin paljon ideoita, ajatuksia, tietoa, että oli pakko ruveta laittamaan oma pääkoppa kuntoon. Onneksi oivalsin heti alkuunsa, että asioiden vastustus ja negatiivisuus on useimmiten pelkoa ja tietämättömyyttä. Sillä jos en olisi ymmärtänyt sitä tosiseikkaa en olisi ollut kovinkaan vastaanottavainen ja tiedonnälkäinen. Monet mielipiteet ovat heittäneet kuperkeikkaa ja vain siitä syystä, että olen saanut tietoa, pelkoni on muuttunut suvaitsevaisuudeksi. Ja huomaanpa vain sellaisen pikkuseikan, että minun on itseni huomattavasti helpompi olla.”

Pohdinta ja asioihin syvälle meneminen oli jatkuva puheenaihe nuorten kanssa. Se tuntui joskus raskaalta ja ylitsepääsemättömältä, kun oli tottunut siihen, että joku muu ajatteli oppimisen kannalta olennaiset asiat valmiiksi. Eräs alle 17-vuotiaana koulunsa aloittanut tyttö vastasi, kun kysyin, mitä hän antaisi meille opettajille evääksi tulevien ryhmien kanssa:

“Et ikinä usko, mutta se pohtiminen oli hyödyllistä, älkää lakatko vaatimasta sitä!”

4.6 Oppimis- ja kasvuprosessin elämäntilanteisuus

Eräs puoli vuotta aiemmin opintonsa aloittanut opiskelija oli arvioinut kirjoitelmissa omaa prosessiaan seuraavasti:

“Tämä syksy on mielestäni rakennettu hyvin, lähtemällä tarkkailemaan itseään ja sitä kautta rakentamaan omaa oppimistyyliään. Minulle tämä syksy on selkiyttänyt omaa ihmiskäsitystäni, jonka pohjalta on hyvä lähteä opiskelemaan. Olen selkiyttänyt mielessäni joitakin arvoja, joita haluan elämässäni noudattaa. Syksy on antanut minulle myös mahdollisuuden pohtia elämässäni tekemiäni päätöksiä ja hyväksyä ne senhetkiseksi ja juuri siinä tilanteessa oikeiksi ratkaisuiksi, sillä minä olen ollut hyvin taipuvainen vähättelemään omien päätösteni ja mielipiteitteni arvoa. Omasta opiskelusta vastuun ottaminenkin on ollut aika kiinnostavaa...”

Tavallisimmin erilaiset uudet työtavat otettiin ilolla vastaan ja työ tehtiin hyvin, uudesta viehättyneenä. Meille opettajille välittyi kuitenkin liian aikaisin sellainen kuva, että kysymys olisi ollut nopeasta kyvystä omaksua erilainen rooli oppijana ja uudenlainen jäsenitys koko oppimisprosessiin. Myöhäisemmät kokemukset osoittivat, että todellista vastuun siirtymis-

tä itselle tai oman prosessin haltuunottoa ei kaikilla ollut tapahtunut. Jokaisesta ryhmästä löytyi niitä, jotka itsepintaisesti luistelivat ja toisaalta niitä, jotka jatkoivat toisenlaiseen kulttuuriin liittyvää puolesta tekemisen ideaa. Jouduimme monesti syvällisiin keskusteluihin siitä, mitä merkitsee vastuu omasta oppimisesta ja yhteistyö.

Tämän oivaltaminen oli olennaista. Se oli koulukulttuuristen muutosten ehto. Nuorta opiskelijaa ei voi ottaa irti kokemuksestaan ja historiastaan. Jos tuo kokemus on vaillinaisena olemisesta niin täysivaltaisuus tai tasa-arvoisuus on työstettävä pitkän ajan kuluessa. Pahinta on, jos opettaja päätyy pitämään nuorta aikuista edelleen vaillinaisena tai kypsymättömänä. Nuoren ihmisen omia valintoja tukevan prosessin toteutuminen koulutuksessa on tärkeimpiä haasteita. Mielensterveys-, kriisi- ja päihdetyön suuntaavista opinnoista valmistunut opiskelija kuvaa omaa kehitystään ja suhdettaan opettajiin seuraavalla tavalla:

“Koulutuksen alussa kaikki tuntui uudelta ja ihmeelliseltä. Oppimispäiväkirjasta vouhottaminen alussa oli asiaan kuuluvaa, sillä nyt kun katson mitä olen ajatellut silloin, huomaan, että muutosta on tapahtunut. Ryhmytymiseen, tutustumiseen ja oman oppimisen löytämiseen kannattaa panostaa alussa. Oman arvoperustan tarkastelu avoimesti ja sen tiedostaminen oli matkassa oikeastaan alusta loppuun, mutta sitä varten oli hyvä varata tunteja varta vastenkin. Alussa nuuskin kovasti ja aistin koulun hengen. Huomasin, että opettajat ovat erilaisia kuin peruskoulussa; paljon panostettiin omaan ajatteluun ja kannustettiin jopa kritisoimaan. Ei kestänyt kauan tajuta, että koulu ja opettajat ovat meitä opiskelijoita varten eikä päinvastoin. Ymmärsin, että minulla on oikeus vaatia ja saada tukea ja ohjausta kun tarvitsen. Korostettiin oma-aloitteisuutta ja vastuuta omasta oppimisesta... ilman oma-aloitteisuutta ja vastuuta omasta kehityksestä olisi oppiminen jäänyt käpistelyksi.”

Sama nuori nainen, joka murehti sitä, että ei ajoissa ottanut opiskelusta irti kaikkea, kuvaa erästä vastaanottamaansa haastetta seuraavasti:

“... no kaikkein eniten oppi tietysti käytännöstä. Mehän oltiin Virossa. Silloin niinku tajusi, että ei hitsi, mehän pärjätään ihan missä vaan. Tuli sellainen tunne mitä mä olen miettinyt monta kertaa jälkeenpäinkin, että mitä me ollaan vanhojen kaverien kanssa nähty ja kritisoitu kaikkia, haukuttu, kun tämä on niin löysää toisaalta niin ... nyt kun mä olen oikein miettinyt (...) mä uskon 100%, että tässä koulutuksessa oppii tuntemaan itsensä ja saat sellaisia valmiuksia, että just jotain rohkeutta, että sä voit lähteä spontaanisti asioihin mukaan tai miettiä minuutin ja lähteä, vaikka susta aluksi tuntuisi, että sä olet ihan hukassa. Sä tiedät kuitenkin, että sä pärjääät aina. Että joku Viroon meneminenkin. Mä jälkeenpäin nauroin sitä yhdelle kaverille, että voitko sä kuvitella, että mä käyn suurinpiirtein kuukauden niinku pari-neljä tuntia viikossa kielikurssilla mä lähden sitten vieraaseen maahan töihin Se on mun mielestäni lähihoitajien valtti (...) ne (kokemukset) on ollu niin uskottomia, että mä en ole tiennyt, että ihmisen voi kohdata niin monella eri tasolla.”

Opiskelijan kokemuksena oli rohkaistuminen – itsensä ja mahdollisuuksiensa tunnistaminen. Se oli arvostettavaa ja sen pohjalta hän arvioi pystyvänsä ennakkoluulottomaan ja rohkeaan työskentelyyn. Se ei tarkoittanut ”rutinoitumista”, samoihin vanhoihin ”jälkiin astumista”. Hän koki erityisen pelottavana sen vaihtoehdon, että omasta työstä puuttuisi tuoreus, ihmiset alkaisivat näyttää samoilta ja ihmisten ongelmat ongelmaryhmittä:

“ainakin mitä mä nyt olen katsellu omaa työtäni niin ja noita työpaikkoja, jossa mä olen ollut niin mua hirveesti pelottaa se, että kun mä töihin menen. Jos vaikka pääsisin töihin oikein kunnolla, että saisi olla vaikka 2–3 vuotta, niin mä toivoisin, etten mä kolmen vuoden päästä huomaisin, että musta on tullu samanlainen kun niistä muista (...) ei laitoksissa esimerkiksi menisi rutiinilla, vaan ottaisi sen ihmisen itsesssänsä huomioon, että mun mielestä noissa laitoksissa pidetään ihan turhaan kiirettä koska sitä ei ole, sitä mä tosiaan toivon, ettei musta tulisi samanlainen.”

Oman kehitysprosessin tarkasteluun sisällytettiin koulutukseen liittyvien asioiden lisäksi monia henkilökohtaisen elämän tapahtumia. Opiskelijat mainitsivat kotoa pois muuttamisen, tärkeän ihmissuhteen tai erilaisia vaikeuksia, joiden kautta muutosta ja kasvua oli tapahtunut.

“...silloin, kyllä se oli aika iso harppaus kun ajattelee 2,5 v. taaksepäin minkälainen mä silloin olin, mutta mä olin tosiaan semmoinen, että takertu hirveesti muihin ja tartti apua ja tukea ja silleen, että kyllä sen huomaa... ehkä mä olen nyt itsevarmempi mä luotan enemmän itseeni kun, sillai, että on rohkeutta tullu...”

“Niin lukuisia kertoja olen sanonut ja sanon taas, etten olisi kyennyt tähän ilman koulutusta. Mennyt kaksi ja puoli vuotta on omalla tavallaan rikkainta aikaa, joka minulla on tähän mennessä ollut. Sanotaanko näin, että olen oppinut elämään. Se pitää paljon erilaisia asioita sisällään. Olen saavuttanut suurimman tavoitteeni eli oppinut tuntemaan itseäni ja hyväksyn itseni. Tästä on helppo lähteä rakentamaan kaikkea muuta.”

4.7 On palattava alkuun

Lähes kaikissa haastatteluissa ja esseissä pohdittiin jollakin tavalla opintojen alkua ja siihen liittyvää hämmennystä tai epätietoisuutta. Se teki minut uteliaaksi. Päädyin hankimaan lisää näkökulmia opiskelijan kokemukseen prosessin alkuvaiheessa. Tähän tarjoutui oivallinen tilaisuus opettaessani syksyllä 1998 aloittanutta peruskoulupohjaista opiskelijaryhmää. Sain heiltä käyttööni syysraportit. Niissä opiskelijat ovat kuvanneet omaa orientoitumistaan sosiaali- ja terveysalan perustyöhön. Raportteja oli yhteensä 19 ja niistä yhdeksässä on jo tässä vaiheessa (ensimmäinen lukukausi) tavalla tai toisella arvioitu omaa oppimista ja sen tapaa sekä suhdetta ammattiin. Kymmenessä raportissa on pääsääntöisesti kuvausta

ammattista ja opintojen toteutumisesta. Ne ovat sinänsä arvokkaita ja kertovat kirjoittajan kokemuksesta, mutta selkeästi eriteltyä oman oppimisen arviointia niistä ei tavoita. Näiden yhdeksän raportin sisältämistä ajatuksista sain lisävalaistusta heränneisiin kysymyksiin ja niiden arvo tutkimuksen kannalta on merkittävä.

Opiskelijat ovat löytäneet monia tapoja kertoa omasta oppimisestaan, oivalluksistaan ja muutoksestaan. Kommentit koskevat sekä yleistä orientoitumista alalle että projektikohtaisia arviointeja. Löysin niistä paljon syvää pohdintaa omasta ja työn eettisyydestä.

“Kun olin pieni, olin kova kysymään miksi, mutta tänä vuonna olen oppinut jotain tavatonta. Olen oppinut kysymään saman itseltäni, niin miksi se on ehkä maailman viisain kysymys.”

Sama opiskelija kirjoittaa myöhemmin oppimiseen liittyvästä oivalluksestaan:

“Olen oppinut, että oppiminen ei synny opettelemalla vaan vahingossa, monen onnellisen tapahtuman yhteentörmäyksenä.”

Näitä onnellisia yhteentörmäyksiä oppimisen yhteydessä voi varmasti lisätä. Deweyn edellä olevien ajatusten mukaisesti tarkoitus, tekeminen ja ajattelu ovat yhdistyneet. Tässä ryhmässä sen mahdollistaa keskusteleva, kriittinen ja aktiivinen ilmapiiri.

“Oppilaitoksemme antaa paljon pohdittavaa joka päivä minkä näen pelkääntään positiivisena. Opetus on parhaimmillaan silloin, kun se kyseenalaistaa olemassa olevia normeja ja mikä parasta, antaa oppilaan kyseenalaistaa opittavia normeja. Minulle opiskelu tässä oppilaitoksessa oli sekä positiivinen yllätys että järkytys. Olisin toivonut sen olevan helpompaa...”

Toiveet helpommasta opiskelusta saattoivat liittyä omaan elämäntilanteeseen monella tavalla. Jotkut suorittivat lukio-opintoja samanaikaisesti, joillekin uusi vaihe elämässä tuntui muuten vain työläältä. Monelle nuorelle opiskelujen aloitus on merkinnyt itsenäistymistä, vieraalle paikkakunnalle muuttamista ja uusien ystävyysuhteiden muodostumista. Se näyttää olleen myös pontimena oman itsen pohdintaan.

“Elämä Tampereella on hyvin erilaista kuin luulin. Erilaista, kuin sen alun perin piti olla. Yritin tässä raportissa raapaista pintaa syvemmältä, mutta se tuntui vaikealta. Aihe, josta kirjoitan on myös laaja. Tunnen, että paljon jäi sanomatta projekteista, alkuaikojen tavallisista vaikeuksista, iloista, suruisista, kokeista, kurseista, jotka menivät paremmin kuin uskalsin toivoakaan. Tämä syksy opetti paljon, opetti päivittäin jotain uutta ja erilaista. Sävyjä ammattilaisuudesta, halusta kasvaa hyväksi hoitajaksi. Pelosta, pahoistakin välillä. Toivottomasta koti-ikävästä ja kaipuusta johonkin entiseen.”

Nuoren ihmisen elämäntilanteisuuteen sisältyvien asioiden kirjo tulee tässä esille ja tekee prosessin moniaineksisuuden ilmeiseksi. Perustana on kuitenkin vire, josta tämä nuori kirjoittaa:

“Haluan kasvaa lähihoitajaksi, joka ei kuitenkaan murru missään vaiheessa. Haluan onnistua kursseissa, mutta mikä tärkeintä, en millä hinnalla tahansa. Haluan oppia enemmän itsestäni, tulla ihmiseksi, jota kenenkään ei tarvitse pelätä. Haluan käteni olevan avoimet auttamaan. Haluan kasvaa hyväksi ihmiseksi ja toivon sen olevan tärkeintä minulle aina. Aika täällä on korostanut päätöstäni.”

Tekstissä on näkyvillä nuoren ihmisen sitoutuminen ja voima, jopa vimmaisuus. Se on nuoren omaa kokemusta, jossa ehdottomuus pyrkii saamaan kosketuskohtaa maailmassa. Se vaatii tilaa tullakseen ilmi, mutta törmää usein penseyteen. Sille pyritään osoittamaan, että moinen impulsiivisuus ei ole totta; totta sanan siinä merkityksessä, jossa maailman kohtaaminen muuten ymmärretään, rakentavana toimintana. Nuoren vimmaisuus on ehdotonta, koska se ei ole operationaalistettua. Nuori ei pyri johonkin käytännölliseen päämäärään vaan haluaa saada päämäärän esille, tähän, tutkittavaksi ja keskusteltavaksi. (Varto 1995a, 96–97.)

“Yksi tärkeimmistä tavoitteistani on valmistua hyväksi lähihoitajaksi, ja sen takia olen ajatellut opiskelevani täysillä. Tahdon isona lastenhoitotyöhön. Tähän asti olen pärjännyt kaikissa aineissa. Olen raatanut ehkä liikaakin oppiakseni asiat. Minulle jää hyvin vähän vapaa-aikaa, mutta kaikki tekemäni työt on palkittu ja olen tyytyväinen, ettei minulle ole jäänyt mitään tekemättä tai edes keskeneräiseksi. Täsmällisyyteni on vahvuuteni.”

“Nyt syksyn myötä olen käynyt myös jonkin moista minä projektia. Olen huomannut itsessäni sen tunnollisen puolen paremmin sekä saanut ehkä itseluottamusta joissakin asioissa. Uskallan tuoda ajatukseni pikkuhiljaa paremmin esille. Ammattikoulussa se oli kiellettyä vaikka opettajat kyllä kovin painosti kritiikin antamista.

Nyt olen löytänyt itseni myös siltä osin. ”

Muutamassa raportissa oppimisen arviointi tapahtuu ryhmä- tai projektityön tarkasteluna. Esille nousi tavallisimmin historiaprojekti ja siihen sitoutumisen ongelmat.

“Jotenkin meidän ryhmän työskentely oli hiukan kireää. Projektin teko meni siihen, että me kaikki teimme sitä erillään, mikä mielestäni ei ole ryhmätyöskentelyä. Vastuukaan ei jakautunut tarpeeksi kaikkien kesken. Olisimme voineet tehdä enemmän pohjustusta ja miettiä asiaa yhdessä. Vasta esitystä edellisenä päivänä, kun aloimme miettiä ryhmämme toimintaa, huomasimme, miten eri mieltä olimme aikaansaannoksestamme. Olimme myös erimielisiä siitä, miten ryhmätyötä kuuluisi tehdä ja miten olimme sitä tehneet. Saimme kuitenkin tunteenpurkauksen jälkeen selvitettyä asiamme. Vasta sitten minulle tuli hyvä olo ryhmätyöstämme. Kireyden aiheutti osaltaan myös ajan-

puute ja vaikea aihe. Historiaprojektin aikana opin paljon ryhmätyöskentelystä”

“Ryhmämme työskentely oli mielestäni hyvin puutteellista. Se joutui kamaan paniikkiin ajan ja tiedon vähyydestä eikä projektista meinannut tulla mitään. Tiedon vähyydellä tarkoitan sitä, että emme oikein tienneet mitä pitäisi tehdä ja mitä meiltä odotettiin. Ryhmämme jäsenet masentuivat ja turhaantuivat kaikki vuoron perään. Opin kuinka tärkeää on asennoituminen. Uskon, että olisin pystynyt paljon parempaan työskentelyyn. En ole siis tyytyväinen omaan työskentelyyni (...) Minun ja koko ryhmän olisi pitänyt ottaa itseä niskasta kiinni ja alkaa toimimaan. Emme olis saaneet vain jämähtää paikoillemme.”

Historiaprojekti on tärkeä ja vaativa osa orientoitumista sosiaali- ja terveysalan perustyöhön. Sen kautta perehdytään hoidon ja huolenpidon sekä ihmisen arjen historiaan. Vähä vähältä kartoitetaan palvelujen synty ja niihin vaikuttaneet yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. Opiskelijan näkökulmasta se näyttäytyy myös seuraavana:

“Historiaprojektin teemana oli mielestäni opettaa ryhmän jäsenille ryhmätyötä ja itsenäistä tiedon hakua. Tietoa jouduimme etsimään monista eri lähteistä mm. kirjoista, elokuvista ja internetistä sekä käyttämällä oppimateriaalikeskusta (...) Tämänlaiset projektit ovat mielenkiintoisia sillä itsenäinen tiedon haku eri lähteistä on haasteellista ja mielenkiintoista. (...) itsenäinen tiedon haku opettaa ajattelemaan monipuolisemmin kuin valmiin tekstin lukeminen ja kopioiminen.”

Oman erityislaadun tunnistaminen on tärkeä kokemus ja antaa jäsenystä omalle toiminnalle. Oman oppimistavan kunnioittaminen auttaa valitsemaan sellaisia tapoja tehdä opiskelutyötä, että tulos on itseä ja omaa ammatillista kehittymistä palkitsevaa. Opiskelijat uskaltautuvat myös tuomaan julki omia epävarmuuksiaan ja pelkojaan tietäessään, että niiden käsittely voi edesauttaa heidän selviytymistään.

“Minua pelottaa laitosjakso. En uskalla työskennellä vanhusten kanssa tai sairaalaympäristössä. Pelkään myös kaikkia niitä terveydenhuollon tunneilla opeteltavia asioita, joista olen kuullut kauhutarinoita. Tiedän, että on hyvä kun myönnän asian itselleni ja kun tuon sen julki, mutta se ei auta. Olen ristiriidassa itseni kanssa. Olen monesti ajatellut keskeyttää tämän koulun pelkoni takia, mutta toivon kasvavani tämän ensimmäisen vuoden aikana sen verran, että pystyn käymään loppuun asti tämän koulun.”

Tämä opiskelija toi myös henkilökohtaisessa keskustelussa esille pelkonsa, josta saatoimme alustavasti keskustella. Laitosjakson lähestyessä järjestimme koko ryhmälle päivän mittaisen työrupeaman vanhusten pienkodeilla, kehitysvammahuollossa ja mielenterveys-työssä. Tämän kokemuksen jälkeen opiskelija uskoi pelkonsa hälventyneen siinä määrin, että laitosjaksolle lähteminen ei ole ylivoimaista.

Raporteissa opiskelijat hahmottelevat tavallisesti tulevaisuutta jonkin mieltä askarruttavan opintoihin liittyvän kokonaisuuden kautta, mutta myös omaa ammatillisuutta mietitään. Arviointikeskusteluissa puhumme tavallisesti haasteista, joita kukin itselleen ottaa. Opiskelijan raportissa tulevaisuus sisältää seuraavia asioita:

“Odotan innoissani seuraavaa työharjoittelua, toivon, että pääsen yhtä miellyttävään työharjoittelupaikkaan, kuin missä nyt sain olla. Lisäksi odotan saavani lisää tietoa erilaisista tukiverkoista, sekä että pääsemme erilaisille tutustumiskäynneille. Odotan myös kehittyväni enemmän ja enemmän lähihoitajaksi.”

Opiskelijoiden raporttien perusteella en saanut sellaista käsitystä, että ensimmäinen luku-kausi olisi olemista jossakin päämäärättömässä ja selkiintymättömässä tilassa, jonka merkityksen jälkikäteen voisi kyseenalaistaa tai pitää sitä jollakin tavalla “tiedottomana” vaiheena. Sen sijaan luin kommentteista ihanteellisuutta, sitoutumista, eettisyyttä, rehellistä oman toiminnan arviointia ja itsekriittisyyttä.

Näiden opiskelijaryhmien aloittamisajankohtien välillä on useampi vuosi. Toisaalta opiskelijat tässä ryhmässä ovat vielä edellistä nuorempia. Ensimmäisten lähihoitajien koulutuksen alun epämääräisyys ja hämmennys vaikutti opiskelijan sitoutumiseen ja käsitykseen alasta tai ammatista. Suuret muutokset koulutusrakenteessa ja koulutuspolitiikassa hämmensivät sekä kouluttajia että työelämää. Epävarmuus välittyi opiskelijalle sekä työyhteisöjen epäilevyytenä että opiskelijoiden omina kysymyksinä siitä, mihin lähihoitajakoulutus voi antaa valmiudet.

Lähihoitajakoulutus on nyt jo ehtinyt vakiintua ja tieto siitä on saavuttanut työyhteisöt. Jo muutama lähihoitajasukupolvi on ollut koulutuksessa. Paikka työelämässä ja sisällölliset kysymykset koulutuksessa alkavat vakiintua.

Näkemyks nuoren ihmisen täysivaltaisuudesta ja kokemus nuorten kouluttamisesta oli lisääntynyt. Prosessiperustaisen opetussuunnitelman toteuttaminen näkyy koulun arkipäivän toiminnassa siten, että opiskelijoille syntyi käsitys siitä mihin pyrittiin ja miten. Toisin sanoen koulun toiminnassa näkyi se mitä ihmisestä, oppimisesta ja alan työstä ajatellaan. Opettajat tiedostavat yhä selvemmin opiskelijan prosessin yksilöllisyyden, herkkyyden ja ainutkertaisuuden.

Opiskelijan kokemus omasta oppimisestaan ja sen elinikäisyydestä on kiteytettävissä seuraavasti:

“Mielestäni olen huomaamattani kehittynyt ajattelemaan kypsemmin ja tulee nykyisin helpommin ajateltua toisiakin, eikä kaikki pyöri itsensä ympärillä. ‘Elämäkatsomukseni’ on myös laajentunut, en pidä kaikkea enää niin itsestäänselvänä ja odota, että saan kaiken valmiina. (...) Kaikki pohtiminen ja asioiden käsittely mitä olemme koulussa tehneet, on edesauttanut kehitystäni. Pohdin nykyisin asioita laajemmin ja useammalta eri kantilta.”

“Tämä puoli vuotta on ollut kasvattava kokemus. Vielä minulla on paljon opittavaa itsestäni ja kaikesta, mutta niinhän se tulee olemaan aina.”

5 NÄIN SEN NÄEN

Opiskelijoiden oppimis- ja ammatillistumisprosesseihin liittyvät kokemukset olivat hyvin henkilökohtaisia ja sisälsivät monia elementtejä, jotka ovat varsinaisesta koulutuksesta riippumattomia. Sen sijaan niiden merkitys opiskelijan oppimiselle ja kasvamiselle on suuri. Ne ovat opiskelijan tilanteen rakennetekijöitä, joiden olemassaolo moniaineksisena on todellisuutta. Koulutuksessa – erityisesti ihmisammattiin – sitä ei voida ohittaa tai vähätellä.

Kokemus saadusta tuesta on synnyttänyt luottamusta sekä itseen että prosessin tukijoihin. Tuetta jääminen tuottaa epäluottamusta. Opettajan ammattitaito tai senhetkinen jakaminen on äärimmäisen keskeinen tekijä. Tiukoilla olevan opettajan tukeminen puolestaan on yhteinen asia. Vastuuta kantaa koko tiimi ja työyhteisö. Tuetta jääneen opiskelijan ongelmaa ei voida tarkastella vain epäonnistuneen ohjaussuhteen ikävänä tuloksena. Siinä on kyse myös tiimin herkkyydestä reagoida tilanteeseen.

Uuden koulutuksen ja ratkaisevasti uudistuneen oppimisenäkemyksen toteuttaminen on Vaeltajien etiikan toteutumista. Sen tulee vaikeuksista huolimatta olla harrasta pyrkimystä eettisten arvojen toteutumiseen. Opettaja ei voi pysytellä ulkopuolella, jättää opiskelijaa vaikeuksiensa kanssa kasvamaan. Hänen on osallistuttava, oltava mukana kasvamassa. Hollo kirjoittaa:

“Siinä missä opetus vaikuttaa vain yksityisiin kykyihin, milloin toiseen, milloin toiseen, kasvatus aina tavoittelee koko olemuksen yhteistä pohjaa, sitä syvää perustusta, josta kaikki henkisen ja ruumiillisen kasvun monet muodot nousevat. Voidakseen sillä tavalla vaikuttaa, kasvatuksen täytyy ilmetä todella orgaanisena ykseytenä, johon osatekijöinä sisältyvät sekä kasvava että kasvatettava ja jolla on oma selvästi havaittava luonteensa.” (Hollo 1927, 99–100.)

Yksilöllisyys koulutuksessa ei ole lähtökohdiltaan ryhmäkoosta tai ajasta riippuvainen kysymys. Ensisijaisesti opettajan on mietittävä oppilaidensa ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä ja omaa kykyään kohdata oppilaansa “Toisena”, ajattelevana, tulkitsevana ja merkityksiä tuottavana yksilönä. Yksilöllisyyden tukemisen tuloksena voi syntyä myös ryhmäjäsenyys ja yhteisöllisyys.

“Asia on liian selvä ja siksi vaikea nähdä. Eräs idiootti etsi kerran tulta palava lyhty kädessään. Jos hän olisi edes tiennyt millainen tuli on, hän olisi voinut keittää riisinsä aikaisemmin.” (Kupiainen 1991, 103.)

III OSA

Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus

1 TUTKIMUKSEN ESILLE NOSTAMAT AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TEESIT

1.1 Johdanto

Tutkimuspolkuja kulkemalla on ollut mahdollista tarkastella lähihoitajan ammattiin oppimista monista eri näkökulmista. Laaja empirinen aineisto on tuonut tarkasteluun sellaisia oppimiseen, kasvuun, kasvatukseen liittyviä asioita ja tilanteita, joihin harvoin pääsee perehtymään kukaan muu kuin yksittäinen opettaja omien opiskelijoidensa ja oman ryhmänsä kanssa. Monet asiat ovat olleet hyvin intiimejä ja tunnepitoisia. Kaikelle on kuitenkin ominaista se, että kokemuksessa välittyy kokijoitten maailma. Polkujen kulkeminen on ollut yhteistä matkalla oloa. Matkan jälkeen kukaan ei ole entisensä. Kaikki ovat vaikuttaneet ja vaikuttaneet. Laadullisen tutkimuksen tekijä on alun perin valinnut kysyvän maailmasuhteen. Tämän asenteen seurauksena tutkimuksella on aina syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. (Varto 1993, 115–116.) Tässä tutkimuksen vaiheessa saatoin huomata, että monta kysymystä tekisin nyt toisella tavalla, kysyisin monia kysymyksiä erilaisilta ihmisiltä ja myös ymmärtäisin monia saamiani vastauksia uudella tavalla. Olisin toisessa vaiheessa omalla hermeneuttisella spiraalillani.

Tekemieni kysymysten ja yhdessä tutkittavieni kanssa kuljetun matkan perusteella olen nostanut tutkimusraportin empirisestä aineistosta esille asioita, jotka olen tematisoinut tai pelkistänyt teeseiksi. Ne kertovat siitä, miten käsitykseni mukaan tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa elämismaailmaan, jossa jokainen toimi muuttaa merkityksiä (emt., 115). Tee-seillä osoitan sen tason, jolla tässä tutkimuksessa on päästy johonkin yleiseen. Koko tutkimuksen ajan olen kuvannut erilaisten vaiheiden etenemistä ja niiden tuomia merkityksiä sekä omaan ajatteluuni että tutkimuskohteeseeni. Viimeisimmässä vaiheessa pysähdyin omien aineistojeni äärelle. Kävin uudelleen ja uudelleen läpi kertomuksia. Pyrkimyksenäni oli löytää kultakin polulta sen sisältämät keskeiset merkitykset, teemat. Useiden lukukertojen jälkeen huomasin, että nämä olivat osittain päällekkäisiä tai kertautuvia ja osittain kustakin polusta nousi omia kohdennuksia (ks. kohta 4.). Kokosin niitä tarina kerrallaan ja sain syntymään melkoisen määrän itselleni merkityksellisiksi tulleita asioita. Näiden erillisten

teemojen tarkastelu osoitti, että niissä oli paljon tiivistämisen ja yhdistämisen mahdollisuutta ilman että rikoin perusajatusta. Päädyin kahdeksaan teesiin.

Teesien syntyä voi kuvata hermeneuttisen kehän rikastumisena. Tavoitteena on ymmärryksen ja tulkinnan syveneminen (Sjöström 1994, 82). Yritys ymmärtää ja tutkia ihmistä ja hänen toimintaansa sisältää intentionaalisuutta. Tästä syystä tutkimusten tulosten esittäminen on samalla sen pätevyysalueen rajaamista. Sillä osoitetaan kunkin tutkimuksen rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemusta ja siitä syntyneitä merkityksiä (Varto 1993, 116). Teesit kertovat kasvattajan ja kasvatettavan yhteisen maailman luomisen mahdollisuudesta lähihoitajakoulutuksen näkökulmasta. Se sisältää opiskelijan oman tietonsa äärelle pääsystä, opettajasta kasvattajana sekä yhteiskuntasuhteista. Katsetta on kohdistettu olennaiseen. Yksinkertaista mallia tai jäsennyttä ei ole löydetty. Muutos koulutuksen maailmassa on hämmentävä. Toisaalta puhutaan yksilöllistymisestä, erilaisuudesta, jopa eriarvoisuudesta, ideologioiden pluralismista ja osa-aikaista olemista osa-aikaisessa yhteiskunnassa. Toisaalta on nähtävissä monenlaisuus ja ihmisen mahdollisuudet erilaisiin valintoihin. Silloin painotetaan vastuullisuutta ja ihmisen säilymistä yksilönä valintoja tehdessään.

Tämän tutkimuksen tärkein teesi on (1) *jatkuvaan etsimiseen rohkaus*. Haasteena on olla yhä uudelleen tuoreena astumassa omiin jälkiin. Omat jäljet edustavat ammattilaisen löytämää ideaa omalle työlleen. Aikaisemman kokemuksen ja toiminnan perusteiden etsiminen auttavat uudeksi tulemisessa, raikkauden säilyttämisessä. Etsijänä ja prosessin kantajana on sekä opettaja että oppija. Etsijyys on siten sekä yksilön sisäinen että yhteisöissä tapahtuva prosessi. Se on jollakin tavalla samanaikaisesti matkalla oloa ja itsensä vierellä viipyilemistä (Itkonen 1996, 241). Mahdollisuuksien etsiminen ja niiden äärelle pääseminen koskee sekä ammatillista osaamista että erilaisten kehittämishaasteiden näkemistä.

Tarvitaan yhteisöjä, jotka sallivat ja antavat mahdollisuuden kasvamiseen ja kehittymiseen. Toisaalta yksilöllillä on oltava valmius ja motivaatio kehittämiseen. (Lampinen 1998, 202–203). Tutkimuksen toinen teesi liittyykin siihen, miten (2) *yksilön mahdollisuus täysvastuulliseen ihmisyyteen* koulutuksessa voi toteutua ja miten se voi tulla koulutuksen laadun kriteeriksi.

Situationaalisuus oppimisen jäsentäjänä korostaa erityisellä tavalla sekä sen yhteiskunnallisuutta että yksilöllisyyttä. Samalla siitä seuraa opettajuuden sijoittuminen väliin. Kasvattajana hän on kasvatettavansa (3) *maailmantulkki ja kasvuun saattaja*. Merkityksellistä on oman opettajana olemisensa filosofian löytäminen. Haastatteleman opiskelija vaati opettajalta sitoutumista. Siinä opetussuunnitelma-ajattelu, koulutuksen päämäärät ja koulutuksen merkitys yhteiskunnassa tulkiutuvat oppijan maailmaan. Omalle prosessilleen tuen saanut oppija tulee yhä kyvykkäämmäksi tekemään itsenäisiä valintoja, joiden päämäärä on omaksi itsekseen tulemisen prosessi. Ammatilliseen koulutukseen sisältyvä intentionaalisuus merkitsee lähihoitajakoulutuksessa hoidon ja huolenpidon maailmassa liikkumista.

Omaan ammatilliseen itseytymiseen liittyvien valintojen ja painotusten tekeminen sekä oma merkityksenantoprosessi ovat sen perusta.

Tässä tutkimuksessa on ammattiin kouluttautumisen ja ammattiin kasvamisen perustalta painokkaasti tullut esille (4) *minän koostamisen ja itseytymisen näkökulma*. On todettu, että laaja-alainen ammatillinen osaaminen, holistinen ihmiskäsitys ja ymmärrys merkitysten kietoutumisesta ihmisen kokemuksiin vaatii uudenlaista oppimisen määrittelyä. Samalla se edellyttää oppimisen areenoilta monenlaisuutta.

Oppijan minän koostamisen tai aidoksi itseksi tulemisen prosessi vaatii toteutuakseen kasvuun saattamista ja kasvun mahdollistamista. Opettajalta se edellyttää yhteiskunnassa ja palvelujärjestelmissä tapahtuvien (5) *muutosten "lukemista"*. Lukutavasta riippuu se, miten ammatillisen osaamisen vaatimukset tulkitutuvat koulutukselliseksi haasteiksi ja osaamisvaatimuksiksi. Yhteiskunnan muutostrendit edellyttävät, että koulutus antaa aineksia elinikäiselle oppimiselle ja tulee todelliseksi yhteistyökumppaniksi yhteiskunnan muiden osa-alueiden kanssa. Erityisessä asemassa on työelämä.

Lähihoitajan ammatti on ratkaisu, joka edustaa monenlaisuutta huolimatta syntymäänsä vaikuttaneista osin ristiriitaisista yhteiskunnallisista tekijöistä. Sekä työvoimapulan että laman ratkaisuksi etsitty (6) *yhdennukaisuus osoittautui moninaisuudeksi*. Yhtenevälle perustalle rakennettu laaja-alainen osaaminen tekee mahdolliseksi suuntaamisen ja syventymisen uudelleenlaiseen työelämään sekä monimuotoistuviin ammatillisiin haasteisiin. Oman työnsä ajatteluun kyvykkäät nuoret ihmiset näkevät toimintansa sosiaali- ja terveysalan perustehtävissä merkityksellisenä.

Lähihoitajuus ei heille ehkä ole elämänmittainen ratkaisu, mutta sen kehyksessä tapahtunut alan valinta, sitoutuminen ja eettisyys ovat ihmisammattien perusta. Sen varassa toteutuu elinikäisen oppimisen prosessi. Eettinen suhde työhön ei ole sidoksissa toimintaympäristöön tai asiakasryhmään. (7) *Eettisyys merkitsee ensisijaisesti dialogisuuden toteutumista ja asiakkaan elämäntilanteisuuden lähtökohdaksi ottamista*. Toisen ihmisen kunnioittaminen ja hänen kohtaamisensa vailla ennakko-oletuksia on merkittävästi uutta ammatillisuutta. Opiskelijat toivat haastattelussa esille vakavan toiveensa siitä, että ammatillisina pystyisivät säilyttämään tuoreuden ja kohtaamaan asiakkaansa ainutkertaisina.

Jatkuva etsiminen ja jatkuvasti uutena omiin jälkiin astuminen merkitsee ymmärrystä opiskelijan oppimisen prosessimaisuudesta sekä opittavien asioiden loogisesta jäsenyyksestä, joka etenee myös prosessina. Tämän (8) *prosessin läpikävijä ja omistaja on opiskelija*, joka tarvitsee siihen tukea. Opiskelija ei voi kouluun tullessaan tietää niistä mahdollisuuksista, joita kouluttautumisessa on. Siksi opettajien työn keskeisimpänä sisältönä on nuoren opiskelijan opastaminen niiden mahdollisuuksien äärelle, joita koulutus kullekin tarjoaa. Tässä opastamisessa hänen on oivallettava nuoren ihmisen olemassaolon moninaisuus ja kokonaisvaltaisuus. Myös tuen tarpeeseen opettajan on vastattava. Opettajien haastattelussa korostui uskallus heittäytyä prosessiin, jonka lopputuloksesta ei ole tietoa.

1.2 Jatkuvaa etsimistä

Tässä tutkimuksessa kuvatun työelämäyhteistyön lähtökodissa ja perusideoissa on todettu, että tarkoituksenamme ei ollut yhteisessä projektissa luoda mallia, jonka voisi ottaa johonkin yhteistyöhankkeeseen sellaisenaan käytettäväksi, kopioitavaksi. Todellinen omaksi tehty muutosprosessi ei koskaan voi toimia tietyn kaavan mukaisesti. Sen sijaan meidän tavoitteenamme oli etsiä sekä itsellemme että sytykkeeksi muille kokemusta ja näkökulmia yhteistoimintaan, todelliseen työelämän ja koulutuksen kohtaamiseen.

Kehittämäämme yhteistyön ideaa uskomme voitavan hyödyntää laajemmin. Olemme onnistuneet luomaan toimivan yhteistyöverkoston, johon osallistuu aktiivisesti suuri joukko työelämän ja oppilaitoksen ammattilaisia. Mukana on vuosittain ollut useita kymmeniä opiskelijoita ja lukuisa joukko erilaisia asiantuntijoita. Tämän verkoston toimintaa ja toimivuutta tarkasteltiin erilaisista ”näkökulmista”, jotka ovat syntyneet ”tiheästä” prosessikuvauksesta (ks. myös liite). Siitä käy ilmi millaisen muutos- ja kehityskaaren yhteistyö voi elää ja viitoittaa tietä tulevaan.

Yhteistyön todettiin olleen kokonaisuudessaan hyvin antoisaa. Suunnitelmat eivät aina olleet toteutuneet eikä toteutuminenkaan ollut ongelmaton. Olemme havahtuneet siihen, että myös opettajalla voi olla vaikeuksia palvelujen kokonaisuuden hahmottamisessa. Näistä kokemuksista olemme tehneet johtopäätöksiä (ks. liite), jotka auttavat opettajaa hahmottamaan rooliaan etsijänä.

Jatkuva etsiminen koskettaa koulun kaikkea toimintaa ja toimijana erityisesti opettajaa. Opettaja etsijänä ei pidä maailmaa valmiina eikä johdattele oppijaa valmiille, entisille jäljille. On mahdollista heittäytyä epävarmuuteen ja keskeneräisyyteen. Kun opettaja toteuttaa suhteensa maailmaan ”vaeltaja etiikan” (Hollo 1927, 91–92) mukaisena etsijänä, hän johdattaa myös oppijansa tarkastelemaan lähtökohtiaan, vaikuttimiaan, asenteitaan ja lähihoitajan maastoa jatkuvasti muutoksenalaisena ja jokaisen asiakkaansa kohdalla eri tavoin toteutuvana. Lähihoitaja, jonka on ollut mahdollista etsiä oman työnsä idea ei kaipaa mallia ja kykenee näkemään asiakkaansa ainutkertaisuuden.

1.3 Mahdollisuus täysvastuulliseen ihmisyhteen

Täysvastuullinen ihmisyys koskettaa koko pohdinnan syvintä olemusta. Siinä on kysymys ihmiskäsityksestä. Se, millä tavalla näemme ihmisen olemassaolon, määrittää toimintaamme. Koulutuksessa on kysymys sekä oppijan että opettajan itsenä olemisen mahdollisuudesta. Palvelujen käyttäjän vastuun säilyttäminen hänellä itsellään on mahdollista, jos myös ammattiin kouluttautuvalla sosiaali- ja terveysalan perustyöntekijällä on perustava kokemus siitä, mitä täysvastuullinen ihmisyys ja aito itseys merkitsevät.

Yhdessä työelämän kanssa toteutetun kehittämisprojektin tuloksena on nähtävissä, että uudelleen työtoteeseen tarvitaan tauti- tai patologia-ajattelusta vapautuvaa käsitystä elämän ongelmallisuudesta. Se merkitsee samalla vastuun palauttamista toimijoille itselleen, sekä palvelujen käyttäjille, työntekijöille että opiskelijoille. Hämeenkyrön kunnan vanhustenhuollon kehittämisprosessissa on perustettu pienkoteja, joiden kustannukset ovat huomattavasti keskimääräistä halvempia ja asukkaiden yksilöllisyys ja yhteisösuhteet toteutuvat inhimillisellä tavalla. Avainajatus niiden kehittämisessä on yhteisön ja asiakkaiden oman potentiaalin käyttö (Zexian 1997, 56).

Irrottautuminen tauti-ajattelusta sekä ihmisen osittamisesta antaa sosiaali- ja terveysalan perustyölle enemmän mahdollisuuksia auttaa tai tukea palveluja tarvitsevaa ihmistä. Rauhalan ajattelu antaa hoidon ja huolenpidon perustyölle uutta toivoa irtautumalla sairausmäärittelyistä toiminnan jäsentäjinä. Niin sanottujen psyykkisten häiriöiden käsittäminen elämäntaidolliseksi johtaa uudelleen näkökulmaan. Ei enää hoideta tauteja vaan työkennellään situationaalisen säätöpiirin eri ulottuvuuksilla. Kokemusta voidaan eri tavoin kehittää suotuisammaksi. Auttaminen voitaisiin tässä valossa nähdä kasvatustyölle rinnakkaisena tai sen eräänä alalajina (Rauhala 1986, 82).

Ihminen tuntee läpi elämänsä vajavuutta ihmisenä olemisessa ja etsii yksilöllisiä ratkaisuja kehittääkseen itseään (Rauhala 1998, 165). Kasvu ja oppiminen ovat muutosta maailmankuvassa, jota Rauhalan (emt., 158–159) mukaan voidaan tukea tilanteiden järjestelyillä. Negatiivisia rakennetekijöitä, joita voivat olla esimerkiksi vaikeudet oppimisessa tai ristiriidat opettajan kanssa, pyritään korjaamaan sosiaalisten toimenpiteiden avulla. Ne sisältävät maailmankuvan suotuisaa muutosta. Tavoitteena on uusien merkitysten kehkeytyminen sellaisiin maailmasuhteisiin, joissa kokemus on köyhää tai negatiivista. Rauhalan (1986, 95) mukaan tarkastelu voidaan ulottaa työelämän ilmiöihin, joissa kokemuksen epäsuotuisuus ilmenee. Sen hän määrittelee epäselviksi, hämäräksi, vääristyneiksi tai virheellisiksi käsityksiksi. Se voi olla negatiivisuutta, josta seuraa vaikeuksia elää rikkaasti ja tyydytystä tuottavalla tavalla. Asiaa voidaan tarkastella sekä asiakkaan että työntekijän näkökulmasta. Työyhteisötasolla voitaisiin välttyä leimaamasta erilaisia työyksiköitä huonoiksi tai hyväiksi, edistyksellisiksi tai taantumuksellisiksi. Voitaisiin puhua kehityksensä erilaisissa vaiheissa olevista yhteisöistä. Ne ovat kyvykkäitä vaikuttamaan omaan olemassaolonsa, omaan tapansa toimia.

Olemassaolon epäsuotuisuuden arviointi perustuu kahdenlaisiin kriteereihin. Toiset niistä asettaa ja niitä soveltaa yhteiskunta valtuuttamiensa instituutioiden kautta. Myös inhimillinen olemassaolo itse säätää ja toteuttaa omaa normistoaan. Ihminen ei aina pysty arvioimaan omaa tilaansa, mutta myös turhan usein arviointi annetaan jollekin muulle. Viime aikojen valitettava kehitys on johtanut vastuun ottamiseen asiakkaalta itseltään pois. Se siirretään yhteiskunnan persoonattomalle koneistolle. Inhimillisesti arvokkaampaa ja eetti-

sesti velvoittavampaa on antaa oman tilansa arviointi ihmiselle itselleen, jos se vain on mahdollista. (Emt., 95; Rauhala 1999.)

1.4 Kasvattaja on maailmantulkki ja kasvuun saattaja

Olennaiseksi tulokseksi muotoutuu opettajan työn hahmottuminen eräällä tavalla kyvyksi olla välillä tai rajalla. Siihen sisältyy kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Opettaja on kasvatettavan, ammattiin kouluttautuvan maailman tulkkina (Värri 1997, 29) ja ammatilliseen kasvuun saattajana. Välitila-käsitettä käytetään dialogisen suhteen tarkastelussa kuvaamaan persoonien välille kehkeytyvää yhteistä aluetta (emt., 72), joka ei ole kummankaan omaa, mutta jolla kohtaaminen on mahdollista ilman ennakko-oletuksia. Värri (emt., 62) kirjoittaa, että olemme jatkuvassa hermeneuttisessa suhteessa maailmaan. Tässä tulkitsevassa suhteessa toteudumme tietämisen ja tietämättömyyden välillä, rajaolentoina. Opettajalle toteutuu rajaolentona oleminen myös siksi, että hänen suhteensa kasvatettavaan on koulutusinstituution ideologian ja päämäärien määrittämää. Se ei kuitenkaan saa olla ristiriidassa hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalin kanssa (emt., 20) eikä oikeuta totalisointia. Itsestään ja sidoksistaan tietämätön opettaja voi harhautua toimimaan yksinomaisesti tulkitsemansa yhteiskunnallisen hyvän eteen. Hän kokee tehtäväkseen toteuttaa koulutusta yhteiskunnallisista päämääristä ja syyllistyy indoktrinaatioon.

Tästä syystä jokaisen opettajan on itse mietittävä yhteiskuntakäsityksensä ohella oppimis- ja ihmiskäsitystään. Hänen on ensimmäiseksi tiedostettava oma historiansa, oma kasvatuksellinen ja koulutuksellinen autobiografiansa; se mitä hän on tekemässä ja se, mitä hän olisi voinut tehdä. Ehkä ymmärryksen jonkinlainen esivaihe on aavistus erilaisuudesta, Toiseudesta. Tärkeätä on sen oivaltaminen, että on olemassa useita erilaisia perspektiivejä; positioita, joissa kussakin on joku Toinen. (Itkonen 1996, 95–97.)

Opettajien haastattelut osoittavat muutosprosessin hitauden, henkilökohtaisuuden, yhteisöllisyyden, vaiheittaisuuden sekä syvyyden. Mikä on opettajana olemisen ydin? Mihin nuori "lähihoitajan maastossa" itseksi ja ammatillaiseksi kasvava nuori haastaa opettajan? Miten syntyy aito yhteys työelämään ja asiakkaiden arkeen?

Opettajan työhön tullaan erilaisten illuusoiden kautta. Monelle nuorelle opettajalle työssä on aluksi kysymys minusta ja luokasta, ajankohtaisesta, hyvästä opetusmateriaalista, laadukkaista didaktisista ratkaisuista sekä täsmällisesti mitattavista oppimistuloksista. Usein opettaja kokee arvioinnista kantamastaan vastuusta seuraavan myös itsestään selvästi erillään toteutettavan opetuksen, joka voidaan mitata ja arvioida omana kokonaisuutenaan. Se osaltaan ylläpitää ja vahvistaa koulutuksen pirstaleisuutta. Haasteet kehitykselle koskevat siis myös opettajankoulutusta. Opettajan työtä ja ajattelua tutkittaessa ilmeni, että oppi-

aineen sisällöissä ja opetukseen liittyvissä käsitteissä tarvitaan ensin käsitteellistä muutosta ennen kuin se heijastuu opetuksen uudistuviin käytäntöihin (Niemi 1996, 35).

Opettajien ajattelua monesti vielä hallitsee työn perinne osittamisena ja kurssijakoisuutena. Erilaisiin projekteihin tai hankkeisiin työelämän kanssa osallistuminen on omaa kurssia häiritsevää. Opettaja ei välttämättä uskaltaudu vastaanottamaan haastetta yhdessä työelämän kanssa toimimisesta. Hän opettaa omaa ainettaan – ei kohtaa opiskelijaa, ei toimi kasvattajana eikä välttämättä uskaltaudu tai ole halukas tekemään yhteistyötä opettajakollegoiden kanssa. Opiskelija säilyy objektina ja opettaja on heikoilla, jos hän ei tätä moniulotteisuutta oivalla ja ymmärrä etsiä. Opettajan on kyettävä tekemään matkaa, jonka kuluessa hänelle ydin paljastuu kerros kerrokselta.

“Kun edetään kohti ilmiön ydintä, aloittamisessa piilee salaisuus. Ellei tuota salaisuutta – hiljaisuuden kuiskausta – osata lukea tai kuunnella, on jatkaminen vaikeaa. Kaiken lähtökohtana on kokemus. Elämys kuljetusta matkasta.” (Itkonen 1996, 91.)

Luottamuksen merkitys korostui kaikilla poluilla. Sen löytyminen ja säilyminen on olennaista. Usein on kyse pitkästä prosessista, jota kuvaan kolmannessa polussa otsikolla kohtaantumisia. Opettajien yhteistyö voi olla se perusta, jolla luottamus syntyy. Se voi myös olla se epäjohdonmukainen ja hatara rakennelma, joka ei tue opiskelijoita heidän kasvunsa ja kehityksensä kriiseissä.

1.5 Minän koostaminen ja itseytyminen

Monenlaisuuden idean oivaltaminen täydessä mitassaan haastaa myös koulutuksen suunnittelijat ymmärtämään, että elinikäinen oppiminen ja peräkkäinen koulutusrakenne ovat merkittävällä tavalla uusia ratkaisuja. Nuorten ihmisten kasvuun saattaminen edellyttää myös kasvuun päästämistä. Jokaisella nuorella ihmisellä on oikeus omaan prosessiin ja tulevaisuuteen, jossa vaihtoehdot ovat todellisia ja kehittyminen omaksi itseksi, vastuulliseksi ammatillaiseksi ja kansalaiseksi on mahdollista.

Sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa vanhojen koulutusammattien sisältämä erityisosaaminen ja uuden ammatin yleisosaaminen ovat olleet jatkuvan vertailun kohteena. Se on osoittautunut hedelmättömäksi. Muuttujia on olemassa liikaa. Nuorelta lähihoitajalta se vaatii vahvaa ammatillisuutta ja kykyä nähdä työkulttuurin suuri muutos itsestään riippumattomana ja aina keskeneräisenä prosessina.

Lähihoitajan ammatillisuuden perusta syntyy nuorta ihmistä ja hänen itseytymistään, minuksi tulemistaan kunnioittavana kasvuun saattamisena tai kasvun mahdollistamisena. Se edellyttää tämän prosessin kunnioittamista ja tuen antamista siihen. Tuki merkitsee

persoonallisen kehityksen kaikinpuolista auttamista, nuoren ihmisen elämäntilanteeseensa kietoutuneisuuden oivaltamista ja tajunnallisuuden erityisen merkityksen ymmärtämistä.

Tämän tutkimuksen perusteella teoreettinen ja persoonallinen työote hoivan ja huolenpidon ammateissa edellyttää oppimisprosessia, jossa ihmisen kaikki olemuspuolet ja niiden resonointi on otettu huomioon. Konkreettisesti se merkitsee sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa oleville tuleville ammattilaisille syvällistä oppimista, kasvua ihmisenä. Nuorten ammattilaisten tai opiskelijoiden omien prosessien kuvauksista tulivat esille opetus suunnitelman (Kolkka 1997a, 23) reflektiiviseen oppimisprosessiin sisältyvät ulottuvuudet, joissa lähtökohtina ovat sivistyneisyys, luovuus ja kyky oppia.

Minän koostaminen ja itseytyminen koulutuksen päämäärinä ovat mahdollisia, mutta edellyttävät uudenlaista näkemystä koulutuksen lähtökohdiksi. Standardoinnin, kontrolloinnin ja yhteismitallisuuden vaatimukset väheksyvät ihmistä maailmaa tulkitsevana ja ymmärtävänä persoonana. Puhakainen (1998, 8–9) toteaa, että usko ihmisen kyvyttömyyteen hallita elämäänsä oikeuttaa persooniin kohdistuvan vallankäytön. Toisenlainen lähtökohta löytyy yksinkertaisesta ajatuksesta: Emme ole sairaita ja syntisiä emmekä mekaanisesti toimivia koneita. Jokaisella ihmisellä on ymmärrys omasta elämästään ja kyky valintoihin. Hän kiteyttää:

“Elämme maailmassa vastuullisina moraalisisubjekteina eli persoonina ja ohjaamme itse elämäämme.”

Silloin, kun on kyse elämäntaidollisesta osaamisesta on tajunnalla omalaatuinen funktio, jota ei yleensä käsitetä. Toiset ihmisen olemassaolon muodot, tilanteeseen suhteutuneisuus ja keho eivät nekään ole elämäntaidon kannalta neutraaleja. Tajunta kuitenkin ohjaa kokonaisuuden kulkua. Elämäntaito riippuu siten hyvin ratkaisevasti tajunnan kehitystasosta (Rauhala 1986, 82). Tästä syystä kokemus kuulluksi tulemisesta ja koetusta turvallisuudesta (ks. Nores 1993) on merkityksellinen. Iäkkäiden, yksinäisten ja elämänsä epätyytyttäväksi kokevien ihmisten kanssa työskentely edellyttää otetta, johon sisältyy myönteisyyttä ja toivoa. Vanhuus ei ole sairaus eikä vastuuta tai kokemusta omasta olemassaolosta voi ottaa pois. Sama koskee työntekijöitä ja opiskelijoita. Ongelmat työyhteisössä tai työn mielellisyyden kokemisessa ovat elämän epäsuotuisuuden ilmenemistä. Sen korjaamisesta vastuu ja valtuutus kuuluu siellä työskenteleville ihmisille itselleen. Heillä on myös oikeus saada siihen koulutusta ja tukea. Hoidon ja huolenpidon ammateissa kohdattava elämän monimuotoisuus vaatii ammattilaisilta herkkyyttä ja rohkeutta. Säilyäkseen avoimena inhimillisen elämän yksilöllisyydelle ja henkilökohtaisuudelle, on ammateissa toimivien ihmisten tarve keskusteluun omasta työstään poikkeuksellisen suuri. Tietoisuus itsestä ja tietoisuus Toisesta vaativat jatkuvaa pysähtymistä arviointiin – tulemista lähemmäksi itseä, jotta kykenisi lähelle Toista.

1.6 Muutosten lukeminen

Käsitys opetussuunnitelmasta on keskiasteen uudistuksen jälkeen muuttunut (OPH 1993; 1995a ja b). Se ei 90-luvun puolivälissä keskitetysti annettuna replikoinut todellisuutta. Se sisälsi keskeiset tulkinnat ammattialan yhteiskunnallisesta kontekstista, työmarkkinoista, ammattitaidosta ja oppimisprosesseista. Jotta opetussuunnitelmaa voitaisiin tulkita mahdollisimman oikeasuuntaisesti ja herkästi, sen on oltava rakenteiltaan, sisällöltään ja toteutustavaltaan riittävän väljä ja joustava. (Honkakoski 1995, 110–111.)

Uudenlaiset toimintaympäristöt edellyttävät ammattilaisilta erilaista osaamista. Honkakoski (emt., 109) miettii missä määrin koulutusreformit voivat ylittää työelämän kehitysvaiheet ja yhteiskunnallisen legitimitetin? Työelämän muutosta on uumoiltu pitkään ja joitakin palvelurakenteiden muutoksia on jo tapahtunut ja näkyvillä on selkeitä uusia vaatimuksia. On kuitenkin olemassa viivettä. Uuden ammattilaisen ei ole helppo mennä mukaan työryhmään, jossa on ennakkoasenteita iän, koulutuksen ja meneillään olevien muutoksien vuoksi. Tiimikulttuuri, työryhmätyöskentely, vastuun hajauttaminen ja kokonaisvaltaisuus eivät ole edes ideana saavuttaneet suurtakaan osaa palveluista.

Toimintaympäristöt tulevat olemaan yhä moninaisempia. Työelämässä tai maailmassa tapahtuva jatkuva muutos edellyttää ammatillisten kvalifikaatioiden uudelleentarkastelua. Se johtaa toimintaan, jossa sekä suunnittelun, hallinnon, koulutuksen että työelämän tasolla tarkastellaan työn perustalla olevaa yhteiskunta-, ihmis- ja tietokäsitystä ja niiden näkymistä palvelutoiminnassa. EU:n asiantuntijaryhmä, Jacques Delors'n komissio, ehdottaa UNESCO:lle tekemässään raportissa (Delors et al. 1996, 86) tulevaisuuden kansalaisten kasvattamisen perustaksi neljää pilaria:

- I. Oppia tietämään, joka merkitsee riittävän pohjatiedon omaksumista, oppimaan oppimista ja kykyä erikoistua
- II. Oppia tekemään tarkoittaa kykyä soveltaa opittua luovasti omassa toimintaympäristössä
- III. Oppia elämään yhdessä on kyky tehdä yhdessä asioita erilaisten ihmisten kanssa kaikilla elämän alueilla
- IV. Oppia olemaan merkitsee kykyä kehittää itseä kokonaisvaltaisena persoonallisuutena ja yksilönä, ja vastuun tuntemista tällaisen kehityksen ylläpitämisestä.

Komissio katsoo, että muodollinen koulutus on perinteisesti kohdistunut pääasiassa tietämisen oppimiseen ja vähemmässä määrin tekemään oppimiseen. Lähihoitajakoulutuksessa jatkuva oikean elämän ja työelämän lähentyminen vähentää tätä ongelmaa, mutta edelleen komissio toteaa kahden jälkimmäisen tukipylvään olevan luonnollisia seurauksia edellisistä eikä niitä juurikaan ole otettu huomioon. Kaikkien tukipilareiden huomioon ottaminen tulisi olla organisoidun oppimisen peruslähtökohta. (Emt., 86.)

Tämän tutkimuksen perusteella ymmärrän sen, että on palautettava koulutus, oppiminen, oppijana oleminen yksilön sisäiseksi ja ihmisten keskeiseksi toiminnaksi, jossa vastuu asettuu myös ihmisille, jokaiselle meistä. Yhä lisääntyvän tiedon käsittelemiseen koneet ovat oivallisia apuvälineitä ja helpottavat oppimista, tutkimusta ja kouluttamista. Tiedon valtava määrä sekä sen etsimisen tai käytön "helppous" houkuttaa oppimistilanteiden organisointiin ja mekaanisiin ratkaisuihin. Monimutkaisempi prosessi on kuitenkin tiedon muuttaminen tietämykseksi, tietotaidoksi – ihmisen toiminnaksi. Se edellyttää ajattelun taitoja, joita monimutkaisimmallakaan koneella ei ole. Innovatiivisuus ja sosiaaliset taidot ovat tulevaisuutta. Työelämä edellyttää niitä ja ihmisellä on kyky kehittyä niissä. Moniulotteinen tiedonkäsittelytekniikka on oivallisesti vapauttamassa ihmistä ajatteluun ja toimintaan. Miten vapautuvaa tai vapautunutta energiaa voidaan tuloksellisesti ottaa ihmisten omaan käyttöön on koulutukselle tulevaisuuden haasteista olennaisimpia. Se voi pohjautua ainoastaan opettajan tulkintaan muutoksesta ja maailmasta. Ilkka Tuomi (1999) miettii mitä tulee tietoyhteiskunnan jälkeen?

“Juuri ennen horisonttiin vajoamista aurinko näyttää suurelta. Ehkä tietoyhteiskunta on tällainen auringonlaskun ilmiö. Me kuvittelemme, että kohta tiedon utopia vihdoin toteutuu. Mutta kuten Amerikassa tavataan sanoa: kun taksikuskitkin puhuvat pörssinoususta, se on jo ohi. Ehkä olemme siirtymässä tiedon yhteiskunnasta merkitysten yhteiskuntaan. Uudessa ajassa sosiaalinen, tekninen ja taloudellinen ulottuvuus kytkeytyvät uudella tavalla toisiinsa. Historia, identiteetti, paikka ja yhteisöllisyys ovat nousemassa uudella tavalla merkittäviksi. Tämä on suuri murros, joka vaikuttaa teknologian kehittämiseen, talouteen ja yhteiskuntaan. Ehkä Suomen kilpailuetu onkin tämän murroksen ymmärtämisessä.”

Tulevaisuuden merkittäviä taitoja ovat eettisyys, oppiminen, luovuus, sosiaaliset taidot ja asioiden ajatuksellinen hallinta. Kyvyllä hallita kokonaisuuksia tai jäsentää oman toimintansa perusteita on kysyntää uudessa työkuultuurissa. Koulussa puhutaan usein opiskelijan kyvyttömyydestä kantaa vastuuta, mutta haastattelujen perusteella nimittäisin sitä hämmennykseksi tai peloksi vastuusta, sitä ei yleensä ole nuorille annettu. Työtä ositetaan ja oppimistehtävät suunnitellaan tarkoin etukäteen. Opiskelijan tulee vain tietää mikä on minun palani tästä tai minun paikkani liukuhihnalla. Opettaja on teknikko, joka on suunnitellut työprosessin.

Otsikon “Koulujen ryhmätyöt edistävät elämäntaitoja” alla pääjohtaja Jukka Sarjala (1999a) kehottaa koulu yhteisöjä opettamaan yhteisyyteen ja muiden huomioon ottamiseen. Ryhmätyöt ovat niihin oivallinen keino, mutta todellisen yhteisöllisyyden ehtona on itsensä arvokkaaksi kokeminen.

Opetussuunnitelma luodaan toiminnassa, jossa opiskelijat ja opettajat avoimissa oppimistilanteissa konstruoivat aina uudestaan ja uudestaan yhteisen ymmärryksen kohteena olevasta ilmiöstä (Honkakoski 1995, 111). Hermeneuttis-fenomenologisen filosofian lähtö-

kohdista sitä voi täsmentää kunkin oppijan omaksi suhteeksi tutkittavana olevaan todellisuuteen. Jokainen oppija on tuossa tilanteessa oman kokemus- ja merkitysmaailmansa kautta erilaisessa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Kehitys vaatii oppilaitoksilta itsenäistä, aktiivista ja analyttistä otetta oman koulutustehtävän relevanssin arviointiin ja kehittämiseen. Olennaista on löytää oma filosofinen näkemys, oppilaitoksessa mietitty perusta toiminnalle. Se edellyttää omaa tapaa lukea ja tulkita yhteiskuntaa, ammattia ja elämää.

1.7 Yhdenmukaisuuden vaatimuksesta moninaisuuden mahdollisuuksiin

Koulua arvioitaessa puhutaan jatkuvasti erillisistä ongelmista, jotka edellyttävät korjausta. Yhteiskunnassa elävien ilmiöiden ja muutosten vaikutukset ja seuraukset ovat todellisuutta koulussa, mutta eivät ole irrallaan tai ulkopuolella. Useimmat pohdinnat koskevat peruskoulua, mutta toisella asteella on havaittavissa samankaltaisia ilmiöitä. Puhutaan monien oppilaiden syrjäytymisestä, ns. uuslukutaidottomuudesta, koulun järjestysongelmista, koulu-kiusaamisesta, huonoista oppimistuloksista tietyissä aineissa, joskus opettajan työn vaarallisuudesta ja vihdoinkin oppilaiden viihtymättömyydestä suomalaisessa koulussa. Erillisongelmia riittää ratkottavaksemme, jos käsittelemme niitä irrallisena, koulun omana problematiikkana.

Aamulehden Alakerrassa Suomen näytelmäkirjailijaliiton puheenjohtaja Saara Kesävuori (Kesävuori 2000) pohtii, miksi yhteiskunta ei katso peruskoulun peiliin. Hän ottaa kantaa huoleen, joka on syntynyt ylioppilasaineiden tason romahduksesta. Sen hän näkee olevan seurausta monista tekijöistä, jotka koskevat opetuksen sisältöä, mutta ennen kaikkea niitä monia yhteiskunnallisia päätöksiä, joiden pohjana ei ole oivallusta kokonaisuudesta. Hän toteaa, että peruskoulua ei voi käsitellä palasina. Muutokset yhdessä kokonaisuuden osassa vaikuttavat kaikkiin muihin osiin. Kun aikuisilla, poliittisilla päätöksentekijöillä ja hallintovirkamiehillä ei ole kokonaisuus hallinnassaan, kuinka he voivat odottaa, että se olisi kahdeksan- tai kahdeksantoistavuotiailla? Tämän tutkimuksen perusteella koulutuspolitiikalla ja koulujärjestelmällä on edessään väistämätön muutos. Koulu on ymmärrettävä yhdeksi yhteiskuntaelämän olennaiseksi osaksi, joka resonoi muiden järjestelmien tai osaluoiden kanssa. Toisaalta yksittäiselle koulutukselle ei voi säilyttää sellaista missiota, johon haastattelemani työelämän edustaja viittaa.

Koulutuspolitiikka on osa yhteiskuntapolitiikkaa. Murrosvaihe sisältää kitkaa ja viivettä, joka tämän tutkimuksen valossa näyttyy haparointina mm. ohjausjärjestelmissä. Kaavailtu vapaus ja koulujen profiloituminen kerätään huolestuneena takaisin tiukka kontrolliin, jota nimitetään arvioinniksi. Välijärvi (1997, 97) kirjoittaa, että se on myös vallankäyttöä, johon sisältyy vakavia eettisiä ja moraalisia ongelmia. Päätöksenteon hajauttaminen ja

arvioinnin ohjaavan (kontrolloivan) merkityksen lisääntyminen näyttävät kulkevan käsi kädessä. Arviointi voisi parhaimmillaan luoda edellytyksiä toiminnan suuntaamiselle, pahimmillaan se murentaa kaiken kehittämistyön.

Opetushallinnossa ilmoitetaan siirrytyn normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen. Arviointiraportin (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 257) loppupäätelmissä mietitään pitäisikö sittenkin ohjata tarkemmin verrattuna aikaisempiin perusteisiin (OPH 1993; 1994a ja b; 1995a ja b)? Tempoilevuus näkyy arviointimenettelyssä ja suunnattomassa kiireessä saada mitattavia tuloksia. Mittareita vain ei ehditä rakentamaan mittausta edellyttävien ilmiöiden laatuja tasolle. Opetussuunnitelmien perusteiden uudistus (OPH 1999) kertoo siitä, että luottamus monenlaisuuden mahdollisuuksiin puuttuu. Uusissa tavoitteistoissa korostuvat yhteismitallisuus ja läpinäkyvyys. Ropo (1994, 91–92) toteaa, että tiukka pitäytyminen virallisissa tavoitteissa johtaa ulkoiseen opiskelumotivaatioon – sen sijaan optimaalinen oppimisprosessi edellyttäisi opiskelijoiden omien tavoitteiden paremman huomioon ottamisen.

Arvioinneilla ja tasomäärityksillä voidaan toimintaa ohjata ja painottaa: kouluissa opetetaan silppua, jos ammatillista osaamista, koulutuksen tuloksia arvioidaan silpun perusteella – ei oppilaan ajattelukyvyyn tai kehittymisen perusteella. Monikaan oppilaitos tai opettaja ei uskalla ottaa sitä riskiä, että oppilaat oppivat ja nauttivat oppimisestaan, mutta mittarit eivät näytä sitä, koska ne on rakennettu eri kriteereillä. Valtakunnallisessa kokeessa voidaan keskittyä vain sellaiseen, joka varmasti on yhteistä ja kaikille samaa. Se ei välttämättä kerro uudesta ja laaja-alaisesta osaamisesta, persoonallisesta kehitymisestä ja ammattisivistyksestä.

Ammatillisen koulutuksen ei enää oleteta kouluttavan suoraan yhteiskunnallisesti määriteltyihin tehtäviin vaan opiskelu nähdään laajan osaamisen tuottajana. Lampinen (1998, 208) olettaa, että sivistyneen ja oppineen käsite tulee muuttumaan ja laajenemaan. Hän haluaisi puhua sivistyneestä työstä, sivistyneestä työyhteisöstä ja sivistyneestä organisaatiosta. Näillä yhteisöillä on ominaisuuksia, jotka ovat aina kuuluneet parhaalle koululle: Kyky yhteistyöhön, uuden oppimiseen ja persoonallisen kasvun tukemiseen. Tätä laatua on mahdoton nähdä ennakoitavana ja yhteismitallisena. Sen edellytyksenä on ohjauksjärjestelmä, joka katkelmallisuuden sijasta johdattaa ihmistymisen ja sivistymisen edellyttämiin pedagogisiin ratkaisuihin.

1.8 Dialogisuus ja elämäntilanteisuus

Sosiaali- ja terveysalan perustyölle ominainen konkreettisuus, ruumiillisuus, ajallisuus ja paikallisuus on jäänyt liian vähälle huomiolle koulutuksessa ja ihmisten auttamisessa. Silloin kun ihminen ei itse syystä tai toisesta selviydy omasta arjestaan ilman toisten ihmisten apua se tulkitaan monesti muuksi kuin arkielämään ja sen osaamiseen tai hallintaan liittyväksi. Silloin auttamiseen tähtäävät toimetkin kohdistetaan muihin asioihin. Tarvitessaan apua lastenhoidossa tai arjen ylläpidossa, voi asiakas saada ohjausta mielenterveyspalveluihin tai perheterapiaan. Elämäntaidollinen ongelma, joka voi olla enemmän tai vähemmän tilapäinen saatetaan määritellä merkiksi sairaudesta tai perheproblematiikasta. Jakamista ja selviytymistä voisi kuitenkin paremmin tukea siivous, ruuanlaitto, lastenhoito tai ehkä tilaisuus rentoutumiseen. Asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja työn tarkoituksenmukaisen kohdentamisen ensimmäinen ehto on asiakkaan itsensä kuuleminen, hänen valintojensa kunnioittaminen sekä avun ja tuen tarpeen elämäntilanteisuuden ymmärtäminen.

Sosiaalityön 90-luku on ollut monivivahteinen ja on puhuttu jopa sen hajoamisesta. Se on kuitenkin nähtävissä myös mahdollisuutena. Satka (1997, 35) viittaa sosiaalityön käytäntöjen konstruktivistiseen tutkimukseen, jossa kiinnitetään huomiota arkielämän moraaliseen järjestykseen ajallisesti ja paikallisesti. Tiedonmuodostuksen lähtökohtana ei ole usko yhteen totuuteen vaan todellisuus rakennetaan kerta kerralta ottamalla huomioon asiakkaan ja tilanteen sanelemat ehdot. Määrittely viittaa tutkimuksessani esille nostamiini näkökulmiin. Niitä toivat esille sekä työelämän edustajat että opiskelijat. Sosiaalityö on erityisesti ihmisen tilanteeseen vaikuttamista. Se voidaan Rauhalan (1986, 113) mukaan rationaalisesti perustella vakuuttavasti vain sellaisen ihmiskäsityksen avulla, jonka mukaan ihminen on myös situationaalisuutta eli suhteutuneisuutta moniulotteiseen todellisuuteen. Hän jatkaa (emt., 115):

“Se tilanteen modifiointi, jota sosiaalityössä tehdään, ei aina ole ulospäin kovinkaan suurellista tai näyttävää. Se ei olekaan oleellista. Koska situationaalisessa säätöpiirissä kaikki tapahtumat ‘läpäisevät’ toisensa ja ‘resonoivat’ toisissa olemassaolon muodoissa niiden rakenteen edellyttämällä tavalla, voi pienikin muutos merkitä alkuvirikettä huomattavalle suotuisalle kehitykselle kokonaisuuden piirissä. Jokainen parannus tilanteessa voi sävyttää suotuisuudellaan myös toisia komponentteja, koska sen läsnäolo merkitsee myönteistä situationaalista tulkkautumista jollekin toiselle tilanteen komponentille.”

Opetussuunnitelman peruseräiteiden mukaisesti olemme käsittäneet sosiaali- ja terveysalan perustyön psykososiaalisiksi palvelutyöksi, joka näin ollen sisältää ihmisen olemuspuolten kaikki komponentit. Rauhala toteaa (emt., 117):

“... kun sosiaalityössä toimitaan kokemukseen vaikuttaen siten, että asianomainen itse rohkaistuisi modifioimaan tilanteitään, lähenee tämä työ psy-

koterapiaa tai suorastaan muuttuu siksi. Ero kuitenkin näkyy siinä toimitaanko jo olemassa olevaa kokemista kehittäen, kuten psykoterapiassa, vai kokemiselle suotuisaa faktisuusperustaa tilaan tasolla valmistellen. (...) Ne tilaan negatiiviset tilat, joihin sosiaalityössä puututaan, eivät tietenkään itse ole sairauksia tai tauteja. Siksi niistä on myös puhuttava niiden olemassaolon perusluonteen mukaisesti. Sosiaaliset seikat kuten työttömyys, asunnottomuus, ammattitaidottomuus, tulojen epäoikeudenmukaisuus, työpaikkojen olosuhteet, eivät ole tauteja eikä niitä voida korjata sairausteorioilla.”

Ihmistyölle syntyy työelämäprojektimme pohjalta haaste, joka voidaan määrittellä dialogisuudeksi. Se koskee opettajaa, opiskelijaa, työntekijää ja asiakasta. Asiakkaan tai palvelujen käyttäjän kokemusta ei paljoakaan ole tutkittu ja siksi johtopäätöksissä katse kohdistetaan uudelleen vammaisten avopalvelujen kehittämiseen. Taitoakatemia vuoden mittaisena uudenlaisena toimintamuotona antaa merkityksellisen pohjan tarkastelulle.

Kokemus kohdatuksi tulemisesta on tasavertaisuutta, tilan antamista, keskinäistä kunnioitusta, toimintaa ja arkielämää. Hämeenkyrön sosiaalipalveluiden ja Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen yhteistyönä toteutetusta ”Taitoakatemian” kokemuksensa kirjanneen nuoren lähihoitajan sanoista kuvastuu aito välittäminen, epävarmuuden sieto ja kyky jousittaa. Hän kertoo etsineensä suuntaa ja linjaa aikuisuuden vahvistamiseen, Taitoakatemiassa hän on löytänyt sen mielipiteiden ja ajatusten esiin tuomisessa, valintojen mahdollistamisessa sekä omien päätösten tukemisessa. Tämän ammatillisen pohdinnan kautta tarkastelen ammatillisen kohtaamisen dialogi-luonnetta.

Kasvatustodellisuuden rakenteiden tarkastelu on antoisa arvioitaessa kehitysvammaisten ihmisten kouluttamista tai oppimismahdollisuuksien tarjontaa. Valtarakenteet ovat annettuina läsnä kasvatussuhteessa. Dialogisuuden toteutumisehtojen ei pidä jäädä pelkästään kasvatussuhteen ”sisäisen todellisuuden” analyysiksi.

Värrin toteaa (1997, 181), että kasvatettavan itseksi tulemisen ja hyvän elämän merkitykset ovat kasvatusinstituution ja kasvatustavoitteiden ehdollistamia. Jos kehitysvammaisille ihmisille tarkoitettujen avoimuuden palvelujen perusidea käsitetään laajaksi, toiminnan keskeiseksi tavoitteeksi tulee Taitoakatemiassa tavoitteiden suuntaisesti aikuisuuden tukeminen. Tämä merkitsee mielipiteiden ja ajatusten esiin tuomista, valintojen mahdollistamista sekä omien päätösten tekemistä.

Kasvattajan tulkinnalliseen viisauteen kuuluu, että kasvattaja tiedostaa kasvatusvastuunsa ja roolinsa vaatimukset ja pyrkii löytämään tasapainon edustamansa yleisen kasvatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisen kunnioittamisen välillä. Vain tällä edellytyksellä sekä kasvatuksellisuus että eettisyys voivat toteutua kasvatussuhteessa. Se on sosiaalija terveysalan perustuksen koulutukselle velvoittava haaste.

Taitoakatemiassa vetäjänä toimineen lähihoitajan kokemus ja tavoitteleva tasavertaisuus mahdollistaa dialogisen suhteen. Hän on analysoinut toimintaansa suhteessa erilaisiin valmiisiin malleihin tai instituutioihin. Niitä ei uudella toiminnalla varsinaisesti ole ollut ja siksi tila

kohtaamiselle oli. Todellinen kohtaaminen on mahdollista, mikäli kasvattaja (erityisesti opettaja) säilyttää herkkyytensä ja tietoisuuden riippuvuuksistaan, instituutioiden merkityksistä ja niiden sidoksista kasvatukseen tai koulutuksen yhteiskunnallisiin päämääriin sekä kykynsä aitoon dialogiin. Yhteiskunnassamme ei edes pienten vähemmistöjen, kuten vammaisten kasvattamisessa, kouluttamisessa tai työllistämässä voida ohittaa yksilöllisyyttä. Heidän moninaisuutensa ja ainutkertaisuutensa on palvelujen tarjoajille todellinen haaste.

1.9 Prosessin läpikävijä ja omistaja on opiskelija

Kun oppijalle luodaan mahdollisuus ottaa käyttöön se potentiaali, joka hänellä on, voidaan odottaa tulokseksi oppijan omanlaista otetta siihen työhön, jota hän tekee. Hänellä on mahdollisuus tulla oman prosessinsa haltijaksi. Hän voi valita alan, sitoutua omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Lähihoitajakoulutuksen arviointiin liittynyt huoli riittävästä määrästä vanhustyöhön tai sairaanhoitoon ja huolenpitoon suuntautuneista opiskelijoista on turha. Elämäkokemukset, muutos kiinnostuksen kohteissa, työllistyminen ja ammatillisen osaamisen vahvistuminen mahdollistavat vaihdokset ja uudelleen orientoitumiset alan sisällä. Se ei nouse laaja-alaisessa ammatissa ongelmaksi, koska lähtökohtana on ollut ihminen (ks. Borgman 1998, 193) erilaisine palvelutarpeineen. Palvelujärjestelmä- tai erityisryhmälähtöisyys ylläpitäisi vääriä kohdennuksia ja jättäisi ikuisesti avoimeksi koulutusmäärät, koulutuksen ja kysynnän vastaavuudet.

Nuorten koulutukseen hakeutuvien ihmisten funktionaalinen teho-ohjaaminen suuntautumisopintoihin, joihin he eivät tunne ensisijaista kiinnostusta olisi nykyisen koulutuspoliittisen ja opetussuunnitelmallisen linjan vastainen. Uudessa kontekstissa toimittaisiin yhteisen hyvän, tehokkuuden ja taloudellisuuden nimissä vanhojen sektoroituneiden koulutusputkien mukaisesti. Nuorten kohdalla se merkitsisi yritystä lyödä lukkoon ammatillinen ura kahdenkymmenen ikävuoden vaiheilla. Elinikäisen oppimisen ja yksilöllisten urien idea jää silloin vaille ansaitsemaansa arvoa. Jo nyt tiedämme, että aikuiskoulutuksessa tapahtuu jatkuvaa uudelleensuuntautumista. Suosittuja suuntautumisvaihtoehtoja, joita uusissa opetussuunnitelman perusteissa nimitetään koulutusohjelmiksi (OPH 1999, 21) ovat sekä vanhustyö että hoito- ja huolenpito.

Tutkimuksen osassa kohtaantumisia on käsitelty koulutuksen mittaista oman prosessin haltuun ottamista yhden opiskelijaryhmän kautta. Se oli kasvattava kokemus, jossa prosessin merkitys tuli arjessa ilmi. Tämän prosessin jättämä jälki on minuun tutkijana vaikuttanut voimakkaasti. Olen oppinut ottamaan enemmän aikaa ja tilaa prosesseille. Kokemukseni perusteella itseytymisen ja vastuuseen kasvamisen mahdollisuudet ovat olemassa vaikeisakin elämäntilanteissa. Prosesseja voidaan tukea, mutta se edellyttää opettajalta herkkyyttä

aistia opiskelun esteitä ja mahdollisuuksia. Hänen on uskaltauduttava monenlaisten prosessien tukijaksi.

Prosessilleen tuen saanut opiskelija voi hyvinkin lyhyessä ajassa löytää itsestään voimavaroja, joiden varassa ihmisenä ja ammatissa kasvu toteutuu. Eräs opiskelija kirjoittaa keväällä 2000 neljännen lukukautensa raportissa:

“Viime raportin eteen vievä käsi oli oma kasvuni, se kuinka olen löytänyt itsestäni täysin uusia ulottuvuuksia ja kuinka olin löytänyt todellisen tapani toimia. Se ei kuitenkaan ollut mikään hetkellinen muutos vaan se on tuleva seuraamaan ja ihmetyttämään minua vielä pitkän aikaa, ehkä jopa lopun elämäni. Tuntuu lähinnä siltä, että se tulee seuraamaan ja muuttamaan minua ammatti-ihmisenä, yksilönä ... ikään kuin se kokoaisi minuuttani, ehkä juuri sitä herkkää ja inhimillistä puoltani, jonka olen joskus taitavasti kätkenyt sisääni...”

Arviointikeskustelussa hän pohti lisää omaa prosessiaan ja mietti nyt 18-vuotiaana olisiko alku ollut helpompi, jos hän olisi ollut hiukan vanhempi. “Aikuistuminen” olisi ehkä tapahtunut hiukan nopeammin. Toisaalta hän arveli hyvän kasvun mahdollistuneen niiden opettajien kanssa, joita hänellä nyt oli. He olivat auttaneet häntä löytämään tai ottamaan käyttöön potentiaalinsa.

1.10 Lopuksi: Kasvaa pieneksi

Tämä tutkimusprosessi on antanut näkökulmaa siihen kasvuun saattamiseen, jota opettaja ja opettajien yhteistyö parhaimmillaan voi olla. Monissa vaiheissa oman luokkani kanssa työskennellessäni sain keskustelukumppaneiltani tai koko tiimiltä oman työssä jaksamiseni kannalta tärkeintä tukea. Meillä oli rohkeutta tehdä yhteistyötä ja kasvaa yhdessä. Heikkinen (1998, 95–100) on pohdiskellut opettajan jaksamisen problematiikkaa mm. Lindqvistin, Hellstenin, Vartiovaaran ja Marcian teorioiden valossa. Hän toteaa, että opettajien jaksamisen uhkina ovat oma rajallisuus, jatkuvuuden puute ja siihen liittyvä elämän katkoksellisuus, suuret sosiaaliset konfliktit ja myös ammatillinen onnellisuusmuuri. Oman elämän keskeneräisyys tai rikkonaisuus nousevat esteiksi kohdata eteen tulevia ongelmia. Kriisi ei käänny kasvuksi. Heikkinen toteaaakin, että “Kriisi merkitsee kasvua pikemminkin pienemmäksi – kasvua kohti oman haurauden ja keskeneräisyyden tunnistamista.” Haastattelemani opettaja toi esille omassa pohdinnassaan opettajalle tärkeän “kosketuspinnan omaan riittämättömyteensä”.

2 KOULUTUKSEN LAATU

Hallinto- ja opetusvirkamiesten modernin jälkeisenä ongelmana on vaikeus mitata oman toimintansa vaikuttavuutta. Koulutuksen monenlaisuuden yhteismitattomuutta on vaikea muotoilla mittareiksi, jotka kertoisivat työn tuloksista jotakin olennaista. Hallintoon liittyvät kriisit koskevat niiden legitimiyyttä. Tarvitaanko ohjausta sellaisissa asioissa, joista ei voida sanoa mitään varmaa tai samaa?

Jo lähihoitajakoulutuksen alkuvaiheessa opetussuunnitelma- ja opetustyötä seurattiin kiinteästi. Erilaisia tutkimushankkeita toteutettiin opetushallituksen toimeksiantoina. Ne koskivat pääasiallisesti koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöä ja koulutuksen tuloksena syntyneitä kvalifikaatioita. Arviointien nopeatahtisuus ja irrallisuus tuotti pettymyksiä, koska selkeätä käsitystä edes seurannan tavoitteista tai toteuttamisesta ei ollut kenelläkään. Koulutus uudistus on edennyt ”tiukassa kontrollissa” ja erilaiset ratkaisut on tehty monenlaisten intressiryhmien kuulemisen jälkeen. On tehty paljon tulevaisuuteen luotaavia ratkaisuja ja kompromisseja, joiden tavoitteena on käsitys hyvästä ja tuloksellisesta koulutuksesta. Edelleen puuttuu uskallusta nähdä toisen asteen ammatillinen koulutus myös alan valintana ja mahdollisuutena kouluttautua edelleen (vrt. Borgman 1998, 193.)

Koulutus on entistä enemmän vastuussa omasta toiminnastaan sekä opiskelijoille, työelämälle että itselleen. Hallintokulttuurin muutos ei ole yksinkertainen ja lineaarisesti tapahtuva, vaan sen pitäisi olla jatkuvasti keskustelun alla oleva prosessi. Vapaus ja kontrollin uhka ovat kuitenkin koko ajan samassa neuvottelupöydässä. Epävarmuus antaa mahdollisuuden tai velvoittaa jatkuvaan oman toiminnan tarkasteluun. Se haastaa jatkuvaan arviointiin, mutta voi olla myös turhaa painetta ja kaunaisuutta aiheuttava jäännös.

Varmaa on, että hallintoa ei tarvita edes etsimään samaa, mutta sitä voitaisiin tarvita monenlaisuuden esille saamisessa. Mannermaan (1993) sanoin ”hyvin väljä raami” koulutuksen ohjaukseen riittää. Voitaisiin muotoilla uudenlainen koulutuksellinen ja yhteiskuntapolitiittinen linjaus, joka jatkuvasti tarkistaa omaa todellisuuttaan. Sen tulisi ottaa kantaa koulutuksen monenlaisiin päämääriin ja kantaa vastuuta myös oppijoista yksilöinä. Väljyyden koetaan kuitenkin uhkana: miten silloin voidaan taata koulutuksen tasalaatuisuus, joka on yksi uudistuksen peruspilareista (OPH 1999).

Ihmistyön laatu on hyvinvointifilosofiaan ankkuroitua peruskysymys. Ihmiskeskeisessä työssä on viime kädessä kysymys yksilöiden kohtaamisesta ja ihmistyön luonteeseen kuuluu kokonaisvaltaisuus. Työprosessien tavoittaminen on avainkysymys. Lähtökohdiana on se, että laatu on sitä, mitä asiakkaat kokevat (Jalava & Virtanen 1996, 19–20, 47). Tutkimus on vakuuttanut minut siitä, että uusi laatuajattelu vaatii uudenlaista oivallusta työprosesseista ja lähtökohdista myös koulutukseen:

- Millä keinoin voitaisiin arvioida sitä, että ihmisen kasvu on mahdollistunut täydessä mitassaan?

- Voidaanko mitata yksittäisen hoidon ja huolenpidon koulutuksen ja ammatin vaikutusta hyvinvoinnin ja terveyden edistämässä sekä esimerkiksi mielenterveysongelmien ehkäisyssä?
- Arviointiin tulee sisältyä koulun kyvykkyys haastaa oppimaan myös “vaikeat tapaukset”, jotka nykyjärjestelmässä jätetään jatkuvasti vähemmälle huomiolle?
- Nykyiset tarkastelutavat eivät reagoi siihen, että oppijoiden tarvitsema tuki ja mahdollisuuksien avaaminen on erilaista ja yksilöllistä, mutta ei eriarvoista.
- Kasvatusinstituutiot ovat lain mukaan velvoitettuja tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Miten saattaa todeksi tämä velvoite ja miten sitä arvioidaan?
- Miten koulutuksen laatu ja vaikuttavuus voidaan osoittaa sisällyttäen siihen minän koostamisen, itseytymisen ja aidoksi itseksi kasvamisen prosessit, jotka ovat tärkeimpiä tekijöitä hyvästä koulutuksesta puhuttaessa?
- Tietovaraston sisällön mittaaminen ei enää ole sellaisenaan relevanttia. Miten siis vakuuttaa koulutuksen laadun mittaajat siitä, että tasapainoiset nuoret ihmiset kyvykkäänä tekemään erilaisia valintoja ovat ehdottoman arvokkaita sekä omassa elämässään että yhteiskunnallisesti? Miten sitä voidaan mitata?
- Uusien työelämätaitojen todellinen arvostaminen vaatii asenteiden ja ajattelun muutosta. Miten mitata ja vakuuttua ammatillisesta osaamisesta, joka ei sitoudu toimintaympäristöihin tai laitteiden hallintaan vaan on jotain yleisempää: vahvaa eettistä sitoutumista ja ammatillista toimintaa?

Modernin jälkeisessä ajassa leimalliset suhteellisuus, moniarvoisuus, pirstaleisuus, ambivalenssi ja satunnaisuus edellyttävät yhteiskunnalta, koulutukselta, opettajalta ja oppijalta monenlaisia asioita. Muutos vaatii uskallusta. Ihmisellä on suuri kaipuu samankaltaisuuteen. Siten voi välttyä katsomasta syvemmälle toiseen ihmiseen. Sen sijaan kuvitellaan, että tiedetään toisesta kaikki ja tuosta tiedosta syntyy näkemys samankaltaisuudesta – ja turvallisuudesta. (Sennet 1996, 39).

Baumanin mukaan on luovuttava modernin turvallisuudesta, varmuudesta, yllätyksetömyydestä ja mitattavuudesta. Monenlaisuuden ja monimuotoisuuden lumo on sen sisältämässä yllätyksellisyydessä, joka on maailmassa oleva todellinen muutosvoima. Itsensä luomisen tehtävä on nyt yhtä sietämättömän vaikea kuin ennenkin, mutta mikään ei viittaa siihen, että se olisi muuttunut entistä vaikeammaksi. Nyt vain tiedämme, kuinka vaikeasta tehtävästä on kysymys. (Bauman 1996, 231.)

3 KÄYTTÖÖN OTETTAVA POTENTIAALI

Valtakunnallisen SoTeKeKo-projektin seminaarissa 21.4.1998 pääjohtaja Vappu Taipale tulkitsi monipuoliset työelämää ja koulutusta lähentäneet projektin osahankkeet osoituksiksi uudenlaisesta tavasta tehdä työtä. Tuloksellisia ja luovia ratkaisuja on löydetty. Käyttöön on otettu se osaaminen ja potentiaali, joka ihmisillä on otteessaan omaan työhönsä.

Työelämän ja koulutuksen yhteistyöprojektit ovat olennaisesti itse koulutusta. Ne ovat koulun perustehtävää, jossa tavoitteena tulee olla opiskelijan auttaminen tai saattaminen oman oppimisensa mahdollisuuksien äärelle. Tuleminen omaksi ammatilliseksi itsekse on minän koostamista päämääräisesti, liikkuen hoidon ja huolenpidon maastossa, omia vahvuuksia etsien. Tutkimuksen aineiston perusteella luottamuksellinen yhteistyö mahdollistaa syvällisiä oppimisprosesseja ja tuottavia yhdessä kehittämisen hankkeita. Opiskelijoilla ja opettajilla on ollut mahdollisuus liittyä mielekkäitten kokonaisuuksien kautta toimintaan. Kokonaisuudesta jäsentynyt kuva ja kokemus auttaa jäsentämään oman työn perusteita.

Valtakunnallisessa projektissa mahdollistuu joitakin asioita, mutta vaarana on myös unohtaa olennaista. Projekteista, monenlaisesta tekemisestä, luovasta ja monipuolisesta lähestymisestä ei koskaan voi tulla peruspalveluiden jatkuvuutta ja säännönmukaisuutta korvaavaa. Intensiivisen tuen tarpeessa olevan ihmisen turvallisuutta ja hoidon tai huolenpidon toteutumista ei voi jättää vapaaehtoisten tai innokkaiden ja kiinnostuneiden, mutta määräraikaisten opiskelijoiden varaan. Yhteistyön avulla voidaan katsella moneen suuntaan, kokeilla ja kehittää, mutta ei valitettavasti rakentaa palvelujen edellyttämää jännettä ja kehittää pitäviä toiminnan arvioinnin menettelyjä. Siihen tarvitaan peruspalvelujen jäntevää ja vastuullista johtamista ja organisointia, joka on syytä säilyttää yhteiskunnalla.

Projektien, työn verkottumisen ja moniammatillisen yhteistyön toteutuminen koulutuksessa vaikuttaa olennaisesti sekä opiskelijan kykyyn hahmottaa palvelujen kokonaisuutta että niihin sisältyviä vaihtoehtoja. Samalla koulutuksessa olevan opiskelijan käsitys työn eettisyydestä, yhteiskunnallisuudesta sekä yksilöllisyydestä jäsentyy ja monipuolistuu. Yhteistyön kautta myös opiskelijan työllistymis- tai toimintamahdollisuudet avautuvat. Sekin on olennaisesti koulun perustehtävää. Uudenlainen yhteiskunnallinen vaihe haastaa koulutuksen kehittämisen ja koulutusjärjestelmät kolmeen asiaan:

1. Vaaditaan uskallusta nähdä ammatillistumisen ja ammatin monenlaisuus, henkilökohtaisuus ja yksilöllisyys. Ammatillisen koulutuksen tulee olla persoonallista prosessia tukevaa ja monipuolisesti sivistävää.
2. Koulutuksessa tärkeää on yhteisöllisyys. Oppiminen on tietämyksen ja osaamisen kehittämistä. Siinä yhteisöllä ja ryhmällä on merkittävä rooli.
3. Koulutuksen, työelämän ja elämän väliset suhteet ovat perusta, jolla kasvu ja kehitys tapahtuu. Ne ovat samaa sosiaalista todellisuutta.

Nämä ulottuvuudet tulivat erityisen arvioinnin kohteeksi päästyäni tutustumaan tutkimiini asioihin amerikkalaisessa yhteiskunnassa. Syksyllä 1999 minulla oli mahdollisuus perehtyä opettajankoulutukseen, opettajan työhön ja koulun toimintaan Vermontissa ja Bostonissa. Olin kaksi viikkoa opettajavaihdossa Opetushallituksen ja Project Harmonyn järjestämässä ohjelmassa.

Tämän ohjelman kautta minulle avautui mahdollisuuksia perehtyä sekä sosiaalityön että koulutuksen moniin kehittämisohjelmiin sekä kuulla Harvardin yliopistossa Vito Perronen (5.11.1999) alustus. Siinä hän kohdensi katseensa USA:n koulujärjestelmän kehittämiseen, jossa tällä hetkellä tärkeintä on laadun kehittäminen. Sen toteuttaminen on tehty kehittämällä standardeja. Yhdysvallat ohjailee osavaltioiden koulujen kehittämistä kuuden prosentin rahoitusosuudella ja edellyttää standardointijärjestelmän käyttöön ottoa. Vain harvat osavaltiot ovat kieltäytyneet siitä.

Perimmäinen tarkoitus on nostaa koulutuksen tasoa, mutta samalla järjestelmä jättää huomiotta maanosan keskeisimmät kulttuuriset piirteet. He ovat pitkään olleet siirtolaisten kansakunta. Aikaisemmin muuttajat tulivat pääosin Euroopasta, mutta viime vuosikymmenet eri puolilta maailmaa. Perusväestö on sekä mustia että valkoisia ihmisiä, joiden juuret maassa ovat yhtä kaukana menneisyydessä. Tästä johtuen uskontojen, tapojen, arvojen, elämäntyylien sekä kielten kirjo on valtava ja olemassaolon lähtökohta erilaisuus (Perrone 1991, 46). Opetuksen kehittämisen periaatteena Perrone itse piti sitä, että tulisi päästä tietopohjan arvioinnista osaamisen arviointiin.

“Olenaisia olisivat kyky ajatella, kyky käyttää kieliä ja matematiikkaa, kyky ymmärtää taidetta... Tämän arvioinnissa voitaisiin käyttää mm. portfolioita. Niihin sisältyvät aika ja jatkuvuus, jotka mahdollistavat kasvun näkemisen sekä lapsille että aikuisille.” (Perrone 5.11.1999.)

Nyt meneillään oleva kehitys on Perronen käsityksen mukaan ihmisessä ja yhteisöissä olevan potentiaalin tuhlausta. Hän ennusti standardointijärjestelmän romahdusta ja paluuta laadun todellisiin tekijöihin, kulttuurien ja erilaisuuden kunnioittamiseen. Kasvatus ja elämä ovat saman sosiaalisen jatkuvuuden osia ja kokemuksen jatkuvuus on kasvun perusta. Tehokkain oppiminen tapahtuu tekemällä ja toimimalla maailmassa (Perrone 1991, 122).

Analogisesti voi väittää, että koulu ei voi opettaa mitään muuta kuin miten se toimii. Oppimistulosten arvottamisessa on siis olennaisesti kysymys kulttuurisista tekijöistä. Tavastamme toimia näkyy se mitä pidämme arvokkaana. Mikäli opetuksemme jäsentyy yksittäisistä tai irrallisista tiedoista ja ohitamme yksilölliset prosessit, merkityksenannon, kulttuurin sekä ihmisissä olevan potentiaalin, opetamme myös sitä.

4 VAELLUKSELLA

4.1 Tärkeimmät eväät

Olen tässä tutkimuksessa kulkenut erilaisia polkuja ja nostanut lukijalle tarkasteltavaksi niiden varrella vastaan tulleita asioita. Olen teesien avulla uudelleen kohdistanut katseen siihen todellisuuteen, josta tutkimus on lähtenyt liikkeelle. On aika katsoa itse sekä taaksepäin että eteenpäin ja pohtia sitä, mihin lukijaani olen johdatellut. Lupaukseni mukaisesti en ole antanut mallia tai valmiita vaihtoehtoja. Olen pyrkinyt totuudelliseen ja herkkään havaintojeni kirjaamiseen ja tarjonnut lukijalle mahdollisuuden luoda omaa suhdetta tarkasteltaviin asioihin.

Tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti olen etsinyt opiskelijalle mahdollisuutta kasvaa kykeneväksi itsensä kehittämiseen ja arvostamiseen. Olen entistä vakuuttuneempi, että koulutuksen pitää tarjota mahdollisuus kehittyä "itsestään jonakin" tietoiseksi persoonaksi ja ammattilaiseksi. Se on koulutuksen maailmassa ja maailmassa yleensä hankalaa. Kasvatuksen instituutioissa indoktrinointi, ideologinen ohjaus ja sopeuttaminen erilaisin vallankäytön keinoin on tavanomaista. Useimmiten se toteutuu "hyvää tarkoittaen" ja "kasvatettavan parhaaksi".

Koulutusinstituutioiden ja opettajan toiminnan todellisia haasteita ovat avoimuus ja vapaus, jotka tukevat ihmisen omaksi itsekseen kasvua. Sen sisällöksi olen antanut itseyden, joka johtaa vastuullisuuteen ja hyvään yhteisöllisyyteen. Yltiöyksilöllisyyteen en ole pyrkinyt enkä ole sitä korostanut.

Tutkimusprosessini aikana tein kysymyksiä itselleni. Vastausta hain erilaisin keinoin. Ensimmäiset kysymykset heräsivät jo koulukuraattorin työssä Etelä-Suomessa 1980-luvun alkupuoliskolla. Se oli jonkinlaista peruskoulun olemukseen ja oppimiseen liittyvän esiymmärryksen muotoutumisen aikaa. En varsinaisesti pohtinut oppimista sinänsä. Olin sosiaalityöntekijä koulussa. Oppimiseen liittyvien tukitoimien tavoitteena oli oppimisen esteiden poistaminen. Usein ongelmat liittyivät tämän tutkimuksen sisältämään problematiikkaan. Samoihin aikoihin olin jäsenenä usean vuoden ajan Vantaan kaupungin esikasvatuksen toimikunnassa. Tuohon vaiheeseen sisältyy vilkas keskustelu oppilashuoltotoiminnan sisällöstä ja merkityksestä. Laadimme silloin oppilashuoltoa koskevan kehittämissuunnitelman. Tässä työssä sihteerinä toimiminen antoi hyvän perustan oman työn tarkastelulle.

Siirryin 80-luvun loppupuolella opettajaksi silloiselle keskiasteelle Tampereen sosiaalialan oppilaitokseen. Ensimmäinen ihmettelyni siellä koski sosiaalialan perustutkinnon sisällön silppumaisuutta sekä hoidon ja huolenpidon palveluiden sektoroitumista. Silloin oli jo olemassa aavistus keskiasteen koulunuudistuksen ongelmista. Jo uudistuksen toimeenpanokoulutuksessa visioitiin eräissä ryhmissä laaja-alaisempaa perustutkintoa. Se antoi

kimmokkeen kehittämishankkeelle, jota nimitimme toimintaidean etsimiseksi. Sen pohjalta oppilaitoksessamme saatiin kokeilla jo 1991 laaja-alaista sosiaalialan perustutkintoa.

Näihin aikoihin alkoi olla tietoa tulevista suuremmista muutoksista. Seuraava ihmettelyni johtikin siihen, että toimin usean vuoden oppilaitoksemme sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaryhmän puheenjohtajana. Kysymyksen sisältö koski opetuksen todellisuuskäsitteitä ja kokonaistamista. Tämä vaihe ammatillisessa historiassani vaikutti ratkaisevasti tämän käsillä olevan tutkimusprosessin syntyyn.

Monet keskustelut opetussuunnitelmaryhmässä ja sen eri jäsenten kanssa johdattelivat syvälle oppimisen maailmaan. Löysimme tukea uudelle jäsennyksellemme oppimisesta. Irrottauduimme sekä kognitiivisesta teoriasta että kokemuksellisesta oppimisesta. Tästä huolimatta niillä on suuri arvo kokonaisymmärryksen syntymisessä. Ilman niitä näkökulmia en olisi tässä eikä oman oppimiseni spiraali olisi sitä mitä se on.

Oman opetussuunnitelmatyömme tuloksena jäsensimme oppimisen prosessin kolmiulotteiseksi. Käytimme nimitystä logiikka. Tässä yhteydessä tarkoitimme sillä käsillämme olevan jäsenyyden muotoa. Varto (1995b, 95) lähtee käsitteen määrittelyssä logos-oleuksesta, jolloin logiikka ei ole muodollinen kieli, vaan tutkimusta niistä periaatteista, joilla ymmärrys voidaan säilyttää puhumisessa, ajattelemisessa ja ajattelussa, siis käsitteissä. Se on "jokin, joka pitää koossa näkyvää ja näkymätöntä."

Nämä asian, oppiaineen sekä ihmisen kehittymisen ja oppimisen logiikat (Kolkka 1997a, 18) olivat ne avaimet, joilla pääsimme oppimisen olemuksen syvempään ymmärrykseen. Oli mahdollista tarkastella oppimisen prosessin moninaisuutta ja todellisuuden monikerroksisuutta aivan uudella tavalla. Joko–tai-vaihtoehtojen tilalle saimme sekä–että. Vieraan kielen sanojen opettelussa tai ihmisen anatomiassa on vaikea välttyä perinteisestä "päättämisestä". Sen sijaan tieteenalan tai oppiaineen logiikka asettui apuvälineeksi maailman jäsentämiseen. Tärkeä ei ole tuon oppiaineen sisäisen jäsenyyden hallinta silloin, kun on kysymys perustyöstä ihmisen lähellä. Oppimisen prosessin tarkastelu avasi näkökulmat opiskelijan oppimisen situationaalisuuteen. Elämäntilanteet, merkityksenantoprosessit ja kokemukset olivat hyvin yksilöllisiä ja tekivät myös oppimisesta ensi sijassa henkilökohtaisen, mutta ei yksinäisen prosessin.

Tähän sisällölliseen ja ajalliseen vaiheeseen osuu varsinaisen tutkimusprosessini alku. Löytämieni ja yhdessä opetussuunnitelmaryhmässä löytämiemme asioiden kiehtovuus johdatti kysymään lisää ja etsimään uusia näkökulmia. Jatkoin oman työni tutkimista yhdessä opiskelijoideni ja kollegoideni kanssa. Näihin työtovereihin kuuluvat lukemattomat yhteistyökumppanit työelämästä, joiden kanssa on syntynyt jatkuvia pohdintoja opiskelijan hyvää oppimista ja laadukasta ammatillista työtä koskien.

4.2 Teesit viitoittavat polkuja

Tämän tutkimuksen kertomuksen jokainen osa käsittelee samaa asiaa. On tarpeellista tarkentaa tutkimuksen sisällöllisistä luotettavuutta polkujen pohjalta syntyneiden teesien syntyprosessia käsittelemällä. Tarkastelen omien tutkimuskysymysteni heräämisiä sekä prosesseja, joilla niihin hain vastausta.

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski oppimisen mahdollisuutta hoidon, hoivan ja huolenpidon todellisuudesta. Luonteva keskustelukumppani sekä opettajalle että opiskelijalle oli työelämä. Opetussuunnitelmatyön ehtona ja tuloksena olivat hyvät työelämäsuhteet. Hämeenkyrön kunnan sosiaalijohtaja Jaakko Luomahaara työyhteisöineen tarjoutui yhteistyö- ja keskustelukumppaniksi. Tästä sukeutui myöhemmin yhteinen SoTeKeKo-projektimme, jossa etsittiin uudenlaista yhteyttä koulutuksen ja työelämän välille. Projektimme arviointiraportti on osittain ensimmäisen polun aineisto. Sen pohjalta kehkeytyi kolme alustavaa teesiä:

- Jatkuva etsiminen, joka tarkoittaa maailman ja asioiden jatkuvaa muutoksenalaisuutta ja kehkeytymistä. Opettajan ja työelämäohjaajan on uskaltauduttava opiskelijan kanssa tähän oman idean etsimisen projektiin. Muuten on vaarana siirtää malli ja irrottaa opiskelija oman työnsä ajattelusta.
- Mahdollisuus täysvastuulliseen ihmisyyteen koskee työn eettistä perustaa. Työntekijä tai opiskelija, jolla on ollut mahdollisuus kasvaa omaksi itsekseen ja tulla tietoiseksi omista valinnoistaan on kykenevä myös tulemaan lähelle Toista ihmistä.
- Dialogisuus ja elämäntilanteisuus liittyy perustyölle ominaiseen konkreettisuuteen, ajallisuuteen ja paikallisuuteen. Siinä ilmenee puhtaimmillaan holistisen ihmiskäsityksen perusta. Tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden resonointi on lähtökohta, joka mahdollistaa auttamistoimien syvällisen tarkastelun. Tärkeätä on opiskelijan tai asiakkaan kohtaaminen vailla ennakko-oletuksia, aidosti Toisena ihmisenä. Hänen kokemuksensa hoidon, hoivan ja huolenpidon tai oppimisen tarpeista on työn lähtökohta.

Teesit eivät syntyneet peräkkäin polku polulta vaan saivat vahvistusta edettäessä samanaikaisesti monella polulla. Edellä todetut teesit vaativat lisäselvitystä. Miten opetuksessa kyetään ottamaan nämä haasteet toiminnan lähtökohdiksi. Jatkuvasti keskusteltiin hoidon ja huolenpidon ammattilaisten työstä. Sekä potilaan oikeudet hyvään hoitoon että sosiaalihuollon asiakaslaki olivat muotoutumassa.

Tuntui luontevalta haastatella opettajia ja nostaa keskustelun keskeisiksi asioiksi idullaan olevat koulutuksen haasteet. Lähtökohtana oli kysymys opettajan ihmiskäsityksestä, oppimisnäkemyksestä, opettajana olemisesta. Haastattelun sisällön muotoutumiseen vaikuttivat haastateltavien omat painotukset. Keskustelujen edetessä edellä kuvatut teesit saivat lisää sisältöä ja uudet näkökulmat nousivat esille:

- Minän koostaminen ja itseytyminen liittyy läheisesti monenlaisuuden vaatimukseen. Itseytymisen kautta lähihoitajaopiskelija voi "mieltää ja hahmottaa sellaisen työelämän varannon, jolla hän voi lähestyä ja edetä tulevaksi uskomaansa ammattiväylää" (Peltonen 2000). Itseytyminen mahdollistaa vastuullisena moraalisubjektina elämisen.
- Yhdenmukaisuuden vaatimuksesta moninaisuuden mahdollisuuksiin tuottaa väistämättä kuvan moniulotteisesta hoivan ja huolenpidon ammatillisuudesta. Situationaalisen oppimisen edellyttämä opiskelijan oman prosessin äärelle saattaminen ja ohjaaminen on keskeisesti opettajan työtä. Hän ei saata astumaan "lähihoitajuuden jälkiin" kuten perustyössä perushoitajat, kodinhoitajat, kehitysvammaisten hoitajat jne. ovat aina ennen astuneet ja tehneet perushoitotyötä erilaisissa toimintaympäristöissä. Hän saattaa opiskelijan astumaan omiin jälkiinsä, mutta aina tuoreena. Siitä seuraa väistämättä moninaisuus ja mahdollisuus asiakkaita kunnioittavaan lähellä hoitamiseen. Opetussuunnitelmalta se edellyttää filosofista perustaa.
- Muutosten lukeminen edellyttää opettajalta kiinnostusta ja tietoisuutta oppimisen maailmassa tapahtuneista muutoksista. Niiden pohjalta opettaja luo suhdettaan siihen oppimisen maailmaan, jossa hän liikkuu. Lähihoitajakoulutuksessa on kysymys lähihoitajan maastosta. Oppiminen on ensisijaisesti oppijan sisäinen prosessi, joka saa aineksia hänen toimiessaan vastuullisena jäsenenä työyhteisöissä. Laadukas oppiminen on mahdollista. Se vaatii oman työn ajattelun kehittymistä. Siihen opettaja voi opiskelijaa ohjata olemalla kanssaoppijana ja olennaisten kysymysten äärelle johdattajana.
- Kasvattaja on maailmantulkki ja kasvuun saattaja, jonka on ensisijaisesti pohdittava opettajana olemisen ydintä. Mihin edellä esille nousseet teesit opettajan haastavat ja miten hän tähän tehtävään asettautuu?

Opettajien haastatteluissa korostui vaatimus tilan antamisesta opiskelijan prosessille. Sen tulee perustua opettajan tinkimättömälle opiskelijan kunnioittamiselle. Samalla opettajalle tulee ankara haaste asettautua oppijan tilaan tavalla, jossa keskustelu on mahdollista silloinkin, kun on kysymys ammatillisesti huonosta toiminnasta tai eettisten perusteiden puuttumisesta. Tästä näkökulmasta nousi seuraava kysymys. Miten voidaan ottaa keskusteluun epäeettinen tai epäammattillinen toiminta ja miten opiskelijaryhmä ilmenee opiskelijan tilan rakennetekijänä?

Olin tuolloin alkanut jo kirjeenvaihdon oman ryhmäni kanssa. Idea kirjeiden käyttöön ottamisesta – kirjepedagogiikasta – tuli monen asian summana. Pitkä kokemus sosiaalisuudesta, työnohjaus ja toiminta nuorten ja perheiden parissa oli jättänyt jälkensä. Monimutkaisten vuorovaikutuksen ongelmiin liittyvien asioiden käsittelyssä on vaarana moniselitteisyys, epämääräisyys ja tulkinat, joihin ei voida palata. Ajattelin, että asioiden kirjaaminen ja keskustelun pohjustaminen voi toimia päinvastoin. Se luo perustan, johon kullakin keskustelijalla syntyy oma suhde.

Ehdotin tiimille kirjeiden käyttöä. Näissä kirjeissä (ks. kolmas polku) voitiin ottaa käsitellyn hyvinkin vaikeita asioita ja siitä seurasi rakentavia prosesseja. Tästä huolimatta en

tiennyt yksittäisten opiskelijoiden prosesseista paljoakaan. Sain heidän vastauksiaan tiettyihin kysymyksiin, joskus jopa laajempaakin pohdintaa, mutta vaikutukset ammatilliseen kehittymiseen jäivät vielä näkymättömiin. Tarvitsin siitä lisää tietämystä.

Saamani oivallus fokus-ryhmistä ratkaisi tämän ongelman. Tein yhteisestä prosessitamme kirjoitelman, johon opiskelijat tutustuivat. Omissa ryhmäkeskusteluissaan he nostivat opiskelijaryhmän merkityksen oman situaationsa rakennetekijänä tarkasteltavaksi. Näissä keskusteluissa vahvistuivat kaikki edellä käsitellyt teesit. Niistä erityisen painon sai oppimisen dialogisuus ja situationaalisuus. Se tuli uuteen ja rikkaampaan valoon. Dialogi oli ollut mahdollista, vaikka kirje oli osoitettu ryhmälle. Opiskelijat korostivat oman suhteen luomisen merkitystä. Vaikeisiin asioihin oli syntynyt henkilökohtainen suhde, jonka opiskelijat olivat voineet sisällyttää ihmisinä ja ammattilaisina kasvuun. Lisäksi ryhmän prosessin tarkastelu nosti esille seuraavan teesin:

- Prosessin läpikävijä ja omistaja on opiskelija itse. Jos opettaja toimii kasvuun saattajana ja maailmantulkkina, on mahdollista saada ammatillisen kehittymisen perustaksi oppijassa oleva potentiaali. Hänen ei tarvitse "poisoppia" niistä ihmisenä olemisensa perusteista ja situaationsa rakennetekijöistä, jotka ovat olleet vaikuttamassa siihen millainen ihminen hän on tai millaisia vaihtoehtoja hänellä on. Sen sijaan hän saa aineksia luoda niihin uutta suhdetta ja tukea siihen, että hän uskaltaa tehdä uusia kysymyksiä. Hän saa tilaisuuden kasvaa itsestään "jonakin tietoisena persoonana".

Ryhmä tarjosi oppijalle hyvin tärkeän oppimisen areenan. Käyttöön otettuna se toimi olennaisena ammattiin oppimisen elementtinä ja itseytymisen mahdollisuutena. Se olisi saattanut toimia myös esteenä. Sen opiskelijat toivat esille.

Edellä esiteltujen prosessien kanssa samanaikaisesti olin pyytänyt eri vuosina valmistuneilta lähihoitajilta haastattelua tai kirjoitelmaa heidän oman oppimisensa ja ammatillisen kehittymisensä prosessista. Pyynnössä en ollut kovin tarkoin määritellyt sitä mitä heidän halusin käsittelevän kirjoituksissaan tai haastatteluissa. Oletin, että tällaiseen pyyntöön he vastaavat itselleen kulloisellakin hetkellä tärkeimmästä näkökulmasta. Tämän pyynnön takana oli hyvin alustavassa muodossaan oleva kysymys siitä, miten opiskelija itse kokee ammattiin kasvamisensa prosessin mahdollistuvan koulutuksessa. Sain vastauksia, joissa juuri valmistuneet lähihoitajat hyvin avoimesti pohdiskelivat omaa oppimistaan ja kasvuaan. Useimmat heistä tarkastelivat vaiheittaista prosessia ja liittivät sen voimakkaasti omaan ihmisenä olemiseensa. Heidän kokemustensa myötä oman minän koostaminen ja itseytyminen saivat syvemmän merkityksen. Vaatimus opettajalle olla kasvuun saattaja ja maailmantulkki sai konkreettisesti sisällön. "Opettajan tuli pystyä kantamaan prosessia niin, että opiskelija tiesi, että hänen tekemänsä satsaus kannatti." Opiskelija tiesi tällöin miksi ja millä panoksella hän oli heittäytymässä prosessiin. Hänen tuli voida myös luottaa opettajalta saatavaan tukeen.

Monet opiskelijat nostivat kirjoitelmissaan ja haastatteluissa esille koulutuksen alkuvaiheeseen liittyvän epävarmuuden, jopa hyödyttömyyden. Heillä oli huoli siitä, että jotakin menee "hukkaan", kun he eivät riittävän ajoissa olleet oivaltaneet oman prosessinsa merkitystä. Tähän kysymykseen hain vielä tutkimuksen loppuvaiheessa vastauksia. Pyysin käyttöni juuri aloittaneen opiskelijaryhmän portfolioideaan perustuvia ammatillisen kasvun raportteja ensimmäiseltä syksyltä. Ne valaisivat lisää opiskelijan prosessin henkilökohtaisuutta ja syvyyttä. Näistä raporteista ei välittänyt kyvyttömyyttä tarkastella omaa ammatillista kehittymistä tai edes ulkopuolisuuden tunnetta. Hämmennys niitä kyllä oli luettavissa. Oletan, että olimme opiskelijoiden ohjaajina myös hiukan kehittyneempiä. Osasimme antaa tukemme oman prosessin arvostamiseen ja esille saamiseen hyvin varhain. Siitä huolimatta ajattelen, että valmistuneiden lähihoitajien huoli siitä, että omaa prosessia ei riittävän ajoissa oltu otettu haltuun liittyy oivallukseen prosessin merkityksellisyydestä. Oman prosessin oivaltaminen herätti kaipuun, jonka mukaan se olisi pitänyt nähdä jo aiemmin.

4.3 Opettajan ja tutkijan intuitio

Olen ja olen ollut opettajana, kanssaoppijana ja tutkijana suhteissa oppimisen maailman rakennetekijöihin. Minulla on situationaalinen suhde niihin sisäisen ja ulkoisen elämys- ja olemismaailman merkitystekijöihin, joilla elämäntilanne rajattiin ajallisiksi ja tilallisiksi toimintahankkeiksi (Peltonen 2000) ammatillista osaamista etsittäessä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa olin oppimisprosessin peruslogiikoiden johdattamana oivaltanut elämäntilanteisuudesta jotakin. Ymmärsin kunkin opiskelijan oman elämänhistorian yksilöllisen merkityksen ja ihmisen arvomaailman muotoutumisen kulttuuriset sidokset. Oivalsin ihmisenä ja ammattilaisen kehittymisen luonteen hermeneuttisena kehänä, spiraalimaisena kehkeytymisenä (vrt. Heidegger 1991, 29; Itkonen 1993, 37–39) ja uusille merkitystasoille pääsemisenä.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa opiskelevan nuoren ihmisen situationaalisuus on monitasoista. Omaksi itseksi kasvaminen ja aidon itseyden saavuttaminen on sekä konkreettia että abstraktia. Hän hankkii itselleen sellaista ihmisenä olemisen varantoa, joka mahdollistaa omien valintojen tekemisen. Usein se on aikaisempien oppimis- ja koulukokemusten värittämänä hankalaakin. Varsinkin alkuvaiheessa monelle täysvaltaisena ja vastuullisena ihmisenä toimiminen ei näyttäisi olevan edes mahdollista. Mahdollisuudet aukeavat useimmiten siinä, miten opettaja asettautuu oppijan tilanteeseen.

Eräässä ryhmässä kovin moni opiskelija oli vielä opintojensa alkaessa viisitoistavuotias. Hoidon ja huolenpidon tai hyvinvoinnin perusteet eivät tahtoneet löytää otollista maaperää. Muistiinpanojen sijasta papereille syntyi risti-nolla-pelikenttiä ja työpajatyöskentelystä syntyi tunnollisempien opiskelijoiden erillistöitä. Näin on käynyt monesti iäkkäämpienkin

opiskelijoiden kanssa. Huolellisen ryhmä- ja vertaisarvioinnin avulla siitä saadaan kuitenkin erittäin hyvä oppimiskokemus. Tässä vaiheessa opettajatiimissä keskusteltiin joistakin opiskelijoista, joiden kanssa työskentelyn alkuun saattamista erityisesti piti pohtia. Eräs 15-vuotias nuori nainen oli herättänyt tuntemuksia useimmissa tiimin jäsenissä. Olin myös itse miettinyt miten hänen työskentelynsä voisi saattaa alkuun. Tämä hyvin musta hahmo istui mieluiten osittain selin, hartiat korkealla ja pelasi pöytäkantansa kanssa risti-nollaa. Pelin keskeyttäminen ei muuttanut tilannetta. Uhmakkuus ja voima olivat käsin kosketeltavia. Työstimme tuolloin – menossa oli toinen opiskelukuukausi – hyvinvointityöpajaa. Kiersin ryhmissä keskustelemassa ja jäsentämässä opiskelijoiden kanssa heidän valitsemaansa osa-aluetta ja painotuksia. Tämän tytön ryhmässä käydessäni aistin jännityksen. Tuossa ohikiitävässä hetkessä tajusin tämän tytön olevan varuillaan, vaikka hänen käyttäytymisensä olisi voinut olla tulkittavissa ylimielisyydeksi ja kovuudeksi.

Seuraavassa tiimissä keskustelimme siitä kuka opettajista on kenenkin opiskelijan ohjaaja käytännöllisessä opiskelussa koululaisten iltapäiväkerhossa. Mainitsin havainnoistani tämän tytön kohdalla ja kerroin, että minun on paljon helpompaa suhtautua tilanteeseen tämän jälkeen. Kehollisten viestien ”lukeminen” oli auttanut asettumaan toisin oppijan tilanteeseen. Holistinen ihmiskäsitys tarjoaa mahdollisuuden nähdä oppiminen situationalisena, muutoksina merkityssuhteissa. Omalla kohdallani tapahtui muutoksia merkityssuhteissa. Oivalsin tehneeni vääriä johtopäätöksiä. Pian muutos oli nähtävissä. Tytölle tuli tila kasvaa, kun en määritellyt häntä ennalta.

Tämän tutkimuksen tuloksia ovat edellä todetut ja aineistosta seulotut teesit, joiden syntymistä voidaan kuvata kehkeytymisenä. Teesien seulonta tapahtui palaamalla uudestaan ja uudestaan polkujen pohjana olevien aineistojen kertomuksiin. Lukemattomien lukukertojen jälkeen seuloutui olennainen. Se toimi teesien rakennusperustana. Ne eivät olleet polkujen aineistojen samoja tai samansuuntaisia tai kertautuvia tuloksia. Ne olivat näkökulmia, jotka syntyivät tutkimuksen silmämallin mukaisesta katseen kohdistamisesta olennaiseen. Se sisälsi tutkittavan ilmiön monitasoisuuden. Siksi teesit ovat luettavissa siten, että ne koskevat yhtä hyvin nuorta lähihoitajaa, työyhteisöä, opettajaa, työelämää, koulutuksen järjestäjää kuin koulutuspolitiikkaakin. Niistä nousevat haasteet kaikille tasoille.

Merkitysten muotoutumisessa intuitiolla on ollut suuri osuus. Se on Rauhalan (1998, 30) mukaan yksi laji mielen suuntautumisessa kohteeseensa. Mieli muodostaa merkityssuhteen. Intuition tarkoittama sisäinen ymmärrys on syntynyt tutkimusprosessissa sisällä olijan kokemuksesta. Luotettavuuden kriteeri täyttyy, koska sisäinen ymmärrys on jäljitettävissä.

4.4 Epilogi

Toimintaani sosiaalialan opettajana vaikuttaa sosiaalityöntekijä minussa. Annan erityisen arvon vuorovaikutuksessa syntyvälle pakottomalle dialogille, joka mahdollistaa uuden syntymisen. Se ilmentää myös käsitystäni ongelmista tai kasvun vaikeuksista. Ne kertovat minulle muutoksen tarpeesta ja kasvun mahdollisuudesta – eivät ole esteitä. Samanaikaisesti sosiaalityön eettisen velvoitteen mukaisesti näen merkitykselliseksi ihmisen kokonaisvaltaisen tutkimuksen.

Ihmisten välinen yhteys voi olla jotakin aivan muuta kuin kokemuksen tai syntetisoivan tiedon yhteyttä; läheisyyttä, kasvokkain oloa, astumista yhteisöön – sitä, mitä Levinas kutsuu sosiaalisuudeksi. Hän käyttää termejä kaipaaminen ja haluaminen kuvatessaan minän suuntautumista kohti Toista ottamatta sitä haltuun. Haluaminen on olemista suhteessa Toiseen siten, että Toinen säilyttää toiseutensa. (Pönni 1996, 17.) Etiikka on hyvyyttä ennen identiteettiä, vastuullisuutta ennen valintaa; se on diakronista, se tulee ajasta, joka koskaan ei voi olla minän oma aika. Hyvyys ei ole minän ominaisuus (joka voitaisiin irrottaa minästä) vaan kannattaa sitä (emt., 25). Levinasin ajatukset etiikasta sopivat tutkimukseni loppuun. Hän ei ole katsonut voivansa asettaa mallia tai kriteereitä oikealle tai väärälle toiminnalle. Hän on etsinyt etiikalle merkitystä. Tämän tutkimuksen teesit ovat yrityksiä löytää merkityksiä, jotka toimivat korkeintaan lähtökohtina vastuullisuuden pohdintaan.

“Elämä on jatkuvaa etenemistä, etsimistä, harrasta ja herpoamatonta pyrkimystä eettisten arvojen toteuttamiseen.” (Hollo 1927, 92.)

LÄHTEET

- Aaltola, J., Syrjä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: WSOY, 11–24.
- Ahponen, P. & Cantell, T. 1996. Modernin trilogia. Johdanto-osa teoksessa Z. Bauman. Postmodernin lumo. Jyväskylä: Gummerus, 13–19.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suomentanut Jyrki Vainonen, toimittaneet P. Ahponen & T. Cantell. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.
- Bergson, H. 1994. Nauru, tutkimus komiikan merkityksestä. Loki-kirjat. Helsinki: Cosmosprint Oy.
- Borgman, M. & Lehtinen, S. 1993. Koulutus ammatillisena sosialisaattorina sosiaalialalla, tyttösocialisaatiosta naissocialisaatioon. Tampere: Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset . Nro 1.
- Borgman, M. 1998. Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulokset rakentuvat? Stakes tutkimuksia 95. Jyväskylä: Gummerus.
- Buber, M. 1993a. Minä ja sinä. (Ich und du, 1923). Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Buber, M. 1993b. Om oppfostran. (Reden über Erziehung, Heidelberg 1953). Falun: Scandbook AB.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Coats, M. 1994. Women's Education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Delors, J. et al. 1996. Learning. The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-First Century.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 1–17.
- Dewey, J. 1956. The Child and the Curriculum and the The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1976. Experience and Education. New York: Collier Books.
- Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen. Tampere: Gaudeamus.
- Eisner, E.W. 1992. Kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ja taidekasvatus. Kasvatus 5, 461–468.
- Eisner, E. W. 1993. Forms of Understanding and the Future of Educational Research. Educational Researcher 22(7), 5–11.
- Ekola, J., Vuorinen, P. & Kämäräinen, P. 1991. Ammatillisen koulutuksen uudistuminen 1980-luvulla. Ammattikasvatushallitus. Tutkimuksia ja selosteita 30. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ekola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Fernández-Balboa, J-M. & Marshall, J.P. 1994. Dialogical Pedagogy in Teacher Education. Toward an Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 172–181.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. 1997. Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times. Rethinking Educational Change with Heart and Mind. Teoksessa A. Hargreaves (ed.) *Educational Year Book*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 216–233.
- Giorgi, A. 1988. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi (ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8–22.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Helsinki: Hakapaino.
- Hargreaves, D. H. 1994. The New Professionalism. The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teacher and Teacher Education* 10(4), 423–438.
- Heidegger, M. 1969. Discourse on thinking. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. 1991. Silleen jättäminen. Suomentanut Reijo Kupiainen. *Filosofia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XIX*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heidegger, M. 1993. Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1919–1944. Band 59. *Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heikkinen, Hannu L.T. 1998: Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999: Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: WSOY, 25–62.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. *Opetus 2000*. Jyväskylä: WSOY.
- Hollo, J. 1927. Kasvatuksen teoria, johdantoa yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Porvoo: WSOY
- Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. *Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1/95*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huhtala, S. 2000. Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. *Tutkimuksia sarja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämissä maailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Sufi-tutkimuksia*. Tampere: Tampereen yliopisto, 155–178.
- Itkonen, M. 1993. Minulta teille? Fenomenologinen analyysi käymättömästä keskustelusta. Tampere: Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A17.
- Itkonen, M. 1994. Zenit – ulkoisesta sisäiseen. *SUFI-tutkimuksia 11*. Tampere: City-Offset.
- Itkonen, M. 1996. Itseyteni ja toiseuteni – opettajuutemme jäljitetty maa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampere: Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21, 181–195.
- Jaatinen, R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kielenopetuksesta: esimerkkinä sosiaali- ja terveystieteiden englannin opetus. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49–73.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1996. Laatu, Innovaatio ja projekti. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

- Jarvis, P. 1989. Kohti ajankohtaisten kasvatustieteiden virtausten analyysiä. *Aikuiskasvatus* 4, 275–283.
- Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkitaan. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A57.
- Kelly, A.V. 1999. *The Curriculum. Theory and Practice*. 4th edition. London: Sage.
- Kesävuori, S. 2000. Peruskoulun peiliin yhteiskunta ei katso. *Aamulehden alakerta* 2.6.2000.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 269–295.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 37–63.
- Koivunen, H. 1997. *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kolkka, M. 1993. Sosiaalialan työ kulttuurityötäkö? Opetussuunnitelman uudet ulottuvuudet Teoksessa H. Nurmi (toim.) *Sosiaalialan keskiaste uudistuu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, KTL julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä 84, 85–104.
- Kolkka, M. 1996. Ihmisen oppimisen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampere: Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21, 57–68.
- Kolkka, M. (toim.). 1997a. Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen koulukohtainen opetussuunnitelma, Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Osa 1. Opetussuunnitelman perusteet. Tampere: Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen julkaisusarja.
- Kolkka, M. (toim.). 1997b. Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen koulukohtainen opetussuunnitelma, Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Osa 2. Opetussuunnitelman toteuttaminen. Tampere: Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen julkaisusarja.
- Kukkonen, H. 1996. Arviointi – yhdessä oppimista? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A8,69–78.
- Kupiainen, R. 1991. Silleen jättäminen ja Zen. Teoksessa M. Heidegger Silleen jättäminen. Tampere: Tampereen yliopisto, 101–113.
- Kupiainen, R. 1992. Miksi silleen jättäminen? *Pohdin* 7, Filosofisia tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto, 45–52.
- Kupiainen, R. 1994. Pätevyys ja radikaali hermeneutiikka. Teoksessa Varto, J. (toim.) *Kohti elämämaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2*. Tampere: Tampereen Yliopisto, 139–154.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 123–156.
- Lehtovaara, M. 1994a. Subjektiiivinen Maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalaan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Lehtovaara, M. 1994b. Näkymätön lapsi näkyväksi: lapsen ihmisarvo kasvatuksessa ja lapsitutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1993*. Sufi-tutkimuksia. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 27–68.
- Lehtovaara, M. 1994c. Tieto itsestä yksilön merkityksen kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampere: Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21, 57–79.
- Lehtovaara, M. 1994d. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman laadullista tutkimusta*. Sufi-tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–32.
- Lehtovaara, M. 1996a. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuksen julkaisuja A8, 79–107.
- Lehtovaara, M. 1996b. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuksen julkaisuja A8, 135–157.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys*, keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Tampere: Tammerpaino
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Mannermaa, M. 1993 *Tulevaisuus – murroksesta mosaiikkiin*. Keuruu: Otava
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1994. *Designing Qualitative Research*. Second edition. California: Sage.
- Metsämuuronen, J. 1998. *Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaaliala*. ESR-julkaisut-sarja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2/1998, 84–97.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A16.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1995. Murros ja tulkinta, Zygmunt Bauman postmodernin peilaajana. *Tiedepolitiikka* 1/95, 5–18.
- Nissilä, M-L. 1996. Opettajalta puuttuu työyhteisön tuki, laatua ei voi jättää yksin opettajan vastuulle. *Rajakaltio* (toim.) *Opettaja* 47/1996, 18–20.
- Nores, T. 1993. *Olemassaolokokemus*. naisvanhuspotilaan olemassaolokokemusta koskeva käsitteellinen ja empiirinen analyysi. Turku: SKHS.
- Opetushallitus. 1993. *Sosiaali- ja terveystieteen perustutkimus*. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994a. *Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus. 1994b. *Yhteiset opinnot nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa toisella asteella*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus. 1995a. *Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Sosiaali- ja terveystieteen perustutkimus, lähihoitaja*. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Opetushallitus. 1995b. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet aikuiskoulutusta varten, Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetushallitus. 1999. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ollila, M-R. 1997. Moraalin tuolla puolen. Juva: WSOY.
- Peltonen, J. 1998. Käsityökasvatus Suomessa. Kouluaineesta tieteenalaksi. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Tekemisen viljeltyneisyys, näkökulmia kulttuurin filosofiseen olemukseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, opettajakorkeakoulun julkaisuja D:114, 1–21.
- Peltonen, J. 2000. Väitöskirjan tarkastuslausunto 18.12.2000. Painamaton.
- Peltari, P. 1999. Yhteistyössä. Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. SoTeKeKo-projekti. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Perrone, V. 1991. A Letter to Teachers. Reflections on Schooling and the Art of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Perrone, V. 1999. Luento Harvardin Yliopistossa, Bostonissa 5.11.1999. Painamaton.
- Perttula, J. 1996. Kokemus psykologisena tutkimuskohteen. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pietilä, V. 1979. Yhteiskuntatieteen tieteenfilosofisia lähtökohtia. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Sarja C 26.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.
- Polanyi, M. 1974 Personal Knowledge, Towards a Post-critical Philosophy. Chicago: The University of Chicago Press.
- Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvallmennuksen kannalta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Puhakainen, J. 1998. Persoonan kieltäjät. Like. Juva: WSOY.
- Pönni, A. 1996. Toinen on ensimmäinen. Lähtökohtia Levinasin ajatteluun. Teoksessa E. Levinas. Eetiikka ja äärettömyys. Levinas, E. Tampere: Gaudeamus, 7–32.
- Rauhala, L. 1974. Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Oy Weilin & Göös Ab.
- Rauhala, L. 1984. Elämä yksilönä. Ryhmätyö 4/84, 2–4.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Karisto Oy.
- Rauhala, L. 1992. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993a. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993b. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Sufi 8. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rauhala, L. 1999. Filosofian osuudesta ihmisen ongelman tutkimuksessa. Luento Tampereen yliopistossa 25.3.1999. Painamaton.
- Rekola, I. 1997. Taitoakatemian toimintakertomus. Painamaton.
- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansainvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Kirjastopalvelu Oy. Jyväskylä: Gummerus, 87–114.

- Sahlberg, P. 1996. Tutkiva oppilas – tutkiva opettaja, ryhmätutkimus opetusmenetelmänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 189–199.
- Salner, M. 1989. Validity in Human Science Research. Teoksessa S. Kvale (Ed.) Issues of Validity in Qualitative Research. Sweden, Lund: Studentlitteratur, 47–71.
- Sarjala, J. 1999a. Koulujen ryhmätyöt edistävät elämäntaitoja. Helsingin Sanomat, 12.9.99.
- Sarjala, J. 1999b. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen on satsattava. Opettaja 36/99, 4.
- Satka, M. 1997. Sosiaalityö ajassa – ydinkysymysten äärellä. Teoksessa R. Viialainen & M. Maaniittu (toim.) "Tehdä itsensä tarpeettomaksi". Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 1997, Raportteja 213. Jyväskylä: Gummerus, 27–38.
- Satulehto, M. 1992. Elämismailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteenfilosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol. XXXIII. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Sennet, R. 1996. The Uses of Disorder. Personal Identity and City Life. St Ives plc, England: Faber and Faber, Clays LTD.
- Siljander, P. 1988a. Kasvatustieteen metodi-integraation edellytyksistä. Kasvatus 5/1988, 356–364.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus 1/1992, 14–21.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino, 15–24.
- Sjöström, U. 1994. Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. Teoksessa Starrin, B. & Svensson, P-G. Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studienlitteratur, 73–90.
- Suojanen U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Suoranta, J. 1993. Metodologinen fundamentalismi ja sen viholliset, Kasvatus. 1/1993, 38–46.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysiä opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä, Oulun yliopiston julkaisuja 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Toiskallio, J. 1990. Ammatillisen aikuiskoulutuksen metodinen kehittäminen. Turku: Painosalama Oy.
- Tolppi, T. 1995. Lähihoitajakoulutuksen oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien sisällön analyysi. Opetushallituksen moniste 38. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Keuruu: Otava.
- Tuomi, I. 1999. Tietoyhteiskunnan iltarusko. Helsingin Sanomat 13.9.1999.
- Usher, R. 1992. Experience in Adult Education: a post-modern critique. Journal of Philosophy of Education. Vol. 26, No.2., 201–214.
- Wallenius, T. 1994. Ainutlaatuinen persoona ja Toinen. Buber ja Levinas. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Sufi-tutkimuksia. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 50–82.
- Valkoinen kirja. 1996. Opettaminen ja oppiminen, kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan komissio, Belgia: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Varis, T. 1997. Yliopistoista puuttuvat viestintätaidot. Aamulehden alakerta 8.12.1997.
- Varto, J. 1993. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito. Jyväskylä: Gummerus.

- Varto, J. 1995a. Nuoruuden viisautta. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Varto, J. 1995b. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 2000. Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. Focus Group Interviews in Education and Psychology. California: Sage Publications.
- Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.
- Volanen, V. M. 1997. Nuorisosaasteen koulutuskokeilut koulutuksen kehittämisen ristipaineissa. Teoksessa R. Mäkinen, M. Virolainen & P. Vuorinen (toim.) Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosaasteen koulutuskokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–31.
- Volanen, V.M. & Mäkinen, R. 1997. Eriarvoisuutta Kaikille? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen akatemian julkaisu 7. Helsinki: Oy Edita Ab, 236–255.
- Vuorenmaa, M. 1995. Lähihoitajatutkimuksen tuloksellisuus monitahoarviointina. Opetushallitus, moniste 39/1995. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Vuorenmaa, M. & Räisänen, A. 1997. Lähihoitajat työelämään, Lähihoitajakoulutuksen käynnistysvaiheen arviointia. Arviointi 1/97. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, J. 1992. Opetussuunnitelma kaaoksen maailmassa. Tiedepolitiikka 3/92, 29–36.
- Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisu A. Tutkimuksia 54.
- Väljärvi, J. 1997. Arviointi 90-luvun koulutuspolitiikan ytimessä. Kasvatus 1, 96–98.
- Värrä, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Zexian, X. 1997. Creating an Integrated Caring Environment for the Elderly. The case in Finland and Some Comparisons in China. Hämeenkyrö Municipality, Central Union for the Welfare of the Aged, Finnish Federation for Social Welfare and Health. Helsinki: Hakapaino Oy.

SoTeKeKo-PROJEKTIN RAPORTTI

1 Todellisuudesta nousevat kehittämistarpeet yhteistyön pohjana

1.1 *Pieni on kaunista*

Sekä Hämeenkyrön kunnassa että Tampereen sosiaalialan oppilaitoksessa on tehty pitkään tuloksekasta oman toiminnan arviointi- ja kehittämistyötä. Nämä perusvireet kohtasivat koulukohtaisen opetus-suunnitelman kehittämisprosessissa. Niistä löysimme toimivan kehyksen yhteistyölle.

Hämeenkyrössä on vuosien varrella tehty monia ratkaisuja sosiaalipalvelujen kehittämiseksi ja kunta on ollut mukana useissa valtakunnallisissa kehittämisprojekteissa. Toimintaa on aina kuvannut joustavuus, muuntuvuus, asiakkaiden tarpeista lähteminen ja palveluiden ulottaminen syrjäkylille. Isoista massaratkaisuista ja erilaisten järjestelmien rakentamiselta on välttytty. ”Pieni on kaunista” -periaatteella niukkoina lamavuosinakin on saatu aikaan uudistuksia, joista monin paikoin vain haaveillaan. Rahan sijasta on usein käytetty luovuutta ja etsitty mahdollisuuksia kunnan omaleimaisuudesta.

Palveluiden kehittämisen tuloksena kunnassa on monenlaisia pienimuotoisia asumisyhteisöjä erilaisille asiakkaille. Vanhustenhuollon alueella on ansiokkaasti kehitetty pienkoteja, jotka jo ratkaisuina takaavat suhteellisen heikkokuntoisille vanhuksille turvallisen ja kodinomaisen asumisvaihtoehdon. Kehittämisen prosessimaisuus ilmenee siinä, että aluksi tällaisen vaihtoehdon toteuttaminen – usein hyvin niukoin resurssein – ratkaisee hetkittäisesti pelkällä olemassaolollaan useita ongelmia: esimerkiksi vanhusten sijoittuminen kuntansa edellyttämiin palveluihin, hoitomuodon kodinomaisuus, joustavuus ja muuntuvuus. Seuraavassa vaiheessa huomataan ne mahdollisuudet, joita toiminnan kehittämisessä on. Siihen tarvitaan usein suunnittelua, sitoutumista ja uusien näkymien aistimista. Yhteisön kehittyminen riippuu henkilökunnan rakenteesta, yhteistyömahdollisuuksista, asiakkaiden kunnosta ja toiminnalle valituista painopisteistä.

Yhteistyössä on tarvittu monia tahoja. Erityisen tärkeätä on ollut työvoimahallinnon ja sosiaalipalveluiden yhteisen toiminta-alueen löytyminen. Se konkretisoitui oppisopimuskoulutuksena seitsemälle kunnan työntekijälle ja yhdelle työttömälle henkilölle, joka voitiin työllistää nuorten työpajaprojektiin. Koulutuksen painotus oli kunnan palvelujen kehittämisen strategian mukainen. Vammais- ja mielenterveystyöstä kiinnostuneet työntekijät saivat tilaisuuden tutkinnon suorittamiseen.

Yhteistoiminnan ulottuvuuksia tai tahoja ei ole määritellyt se, keitä milläkin palvelualueella toimii vaan olennaista on se, kenen mukanaolo voi edesauttaa asioiden kehittämistä ja tuottaa entistä tarkoituksenmukaisempaa, asiakaslähtoisempää palvelua. Taustalla on myös niukka talous. 90-luvun alun karsintauhat ovat kuitenkin kääntyneet innovatiivisuudeksi ja tavoitteeksi laadun parantami-

sesta. Hämeenkyrössä on monen muun vastaavassa asemassa olevan kunnan tavoin todettu taloudellisen niukkuuden myös kääntäneen katseita merkittäviin kehittämisen kohtiin.

1.2 Yhteistyöstä yhteiseen työhön

Yhteistyöksi voidaan nimittää kaikkea sitä, missä meillä on yhteisiä leikkauspisteitä eri tahojen kanssa. Ne voivat olla listoja koulutukselle tarjotuista käytännöllisen opiskelun paikoista tai sopimuksia vierailuvista luennoitsijoista. Sinänsä merkittäviä ja välttämättömiä asioita, mutta vielä kovin pintapuolista yhteyttä koulutuksen ja työelämän välillä. Pintapuolista se on siinäkin tapauksessa, että pyydetään ja kuunnellaan palautetta toisiltamme. Palaute kuuluu käsitteenä behavioristiseen maailmaan.

Opetussuunnitelman kehittämistyössä pyrittiin löytämään syvyyttä ja uusia merkityksiä yhteiselle työlle. Tässä tilanteessa tarjoutui mahdollisuus todelliseen yhteistoimintaan, oikeaan tekemiseen ja todellisuuden kohtaamiseen. Olimme luoneet yhteyden, kohtaantuneet. Kehittämishankkeen konkreettisena lähtökohdana oli tiiviimmän ja uudenlaisen yhdessä työskentelyn kulttuurin luominen. Toiminnalle on ominaista jatkuva arviointi, jonka perusteella tehdään korjauksia tai orientoidutaan uudella tavalla. Haasteita olivat:

- perustason ammattilaisten osaamisen kehittäminen uusien työelämän vaatimusten viitoittamalla tavalla
- opiskelijan kouluttautumisprosessin tutkimus ja jäsentäminen
- tutkia mitä valmiuksia ammattilainen tarvitsee selviytyäkseen suurista muutoksista työelämässä
- selvittää miten opiskelija löytää omalle ammatilliselle kehittymiselle peruslähtökohdat ja elinikäisen oppimisen idean
- kehittää yhteisiä hankkeita, joilla voidaan kohottaa palvelujen laatua ja tarjota opiskelijoille mielekkäitä tapoja kehittää ammatillista osaamistaan
- pyrkiä jäsentämään opettajan työn muutosta
- työstää välttämätöntä muutosta koulukulttuurissa.

Työelämän ja koululiikkeen yhteinen kehittäminen ja kehittyminen edellyttävät pitkiä ja luottamuksellisia yhteistyösuhteita. Haasteita ovat innovatiivisuus, pitkäjänteisyys ja joustavuus. Uudenlaisten työelämäyhteyksien luominen ei voi tapahtua ilman oppilaitoksen avoimuutta ja yhteistyökykyä tai työelämän kehittämis- ja yhteistyöhakuisuutta. Laatu syntyy siitä miten työhön sitoudutaan, osapuolet arvostavat toisiaan ja millä tavoin se koetaan antoisaksi ja tulokselliseksi. Näiden tavoitteiden toteuttaminen edellyttää rajojen ylittämistä. Opettajan on tultava ulos kurssistaan, luokkahuoneestaan, koulustaan ja ammattilaisten on uskaltauduttava ottamaan kantaa myös koulutuksen sisältöön ja toteutukseen.

1.3 Yhteistoiminnan tavoitteet

Yhteistyön “uudelle tasolle” nostaminen merkitsi koulutuksen ja työelämän verkottumista siten, että konkreettisiksi tavoitteiksi on voitu määritellä:

- Koulutuksen ja työn kierron uudenlaiset muodot
- Palvelujen laadun kehittäminen
- Paikallisuus ja asiakaslähtöisyys
- Oikeat ihmiset oikealla paikalla
- Työssä jaksaminen
- Inhimillisten voimavarojen kehittäminen
- Jatko- ja täydennyskoulutusyhteistyö
- Tutkimuksellisuus
- Yhteistyön verkon kutominen
- Uudenlaisten palveluideoiden ja muotojen kehittäminen: järjestelmästä monimuotoisuuteen
- Koulutusmahdollisuuksien monipuolinen käyttö
- Tiiviit yhteydet asiakas- ja potilasjärjestöjen kanssa
- Koulutuksen sisällöllinen ja kulttuurinen kehittäminen jatkuvassa vuoropuhelussa.

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi toteutettiin erilaisia ja eripituisia käytännöllisen opiskelun jaksoja sekä koulutuksia ja hankkeita. Niiden tarkoituksena oli tukea työssä ja koulutuksessa olevien ihmisten työn kehittämistä ja työssä kehittymistä. Työn sisällöllinen kehittäminen ja uudenlaisten palveluratkaisujen löytäminen merkitsivät palvelujen käyttäjille entistä laadukkaampaa ja asiakkaan yksilöllisyyttä kunnioittavaa palvelutoimintaa. Työntekijöille se oli ja on edelleen mahdollisuus itse olla vaikuttamassa palvelurakenteen uudistumiseen ja monimuotoistumiseen sekä omaan ammatilliseen jaksamiseen ja kasvuun. Erilaisten järjestöjen mukanaolo merkitsi uusimman ja ajankohtaisimman tietämyksen nopeaa saatavuutta ja joustavaa koulutuksellista ja toiminnallista yhteistyötä.

Hankkeeseen sisältyi myös työllistymiseen liittyviä elementtejä. Pääsääntöisesti yksilötason tavoitteet olivat yhteydessä laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen:

- uranvalinnan täsmentyminen
- koulutukseen ohjautuminen
- taitojen kehittäminen ja ylläpito
- uusien työelämässä tarvittavien taitojen kehittäminen (mm. yhteis- ja projektityötaitojen hankkiminen)
- työn yhteiskunnallisuuden ja verkottumisen oivaltaminen
- vastuun saaminen omasta oppimisprosessista ja siihen liittyvistä valinnoista
- suunnitelmallisuuden, oman toiminnan arvioinnin ja kehittäminen.

Koulutuksen tehtävä hankkeessa oli toimia uudenlaisten yhteistyömuotojen ja monimuotoisten opetus- ja oppimismenetelmien kehittäjänä. Se merkitsi koulukulttuurille, oppiaine- ja aikataulurajoitteiselle opetukselle muutospaineita ja haasteita. Opettajan työn uudistuminen on siis ollut välttämätöntä. Yhä useammin opettaja toimii kehittäjänä ja kehittyjänä, yhteyshenkilönä sekä yhdessä toimijana. Hänen avullaan opiskelija löytää työelämään sellaisia yhteyksiä, joiden kautta hän parhaalla mahdollisella tavalla voi kehittää omaa ammatillisuuttaan. Opettaja avustaa opiskelijaa sen verkoston luomisessa, johon opiskelija tulevaisuudessa työllistyy tai josta hän löytää toimintamahdollisuuksia.

Hämeenkyrössä opiskelija saattoi mennä mukaan työelämän hankkeisiin käytännöllisen opiskelun, valinnaisten opintojen ja päättötöiden kautta. Erityispiirteenä Hämeenkyrössä oli, että kukin opiskelija sai ottaa vastuuta omien kykyjensä mukaan. Tilaa erilaisille hyvinkin itsenäisille ja uusille hankkeille löydettiin aina. Uudenlaisen toiminnan tai projektin toteuttaminen edellytti opiskelijalta kunnan palvelustrategiaan perehtymistä ja uuden toiminnan jäsentämistä suhteessa siihen. Toimintamahdollisuudet ja rahoitus löydettiin monista eri lähteistä. Ideointiin ja pulmatilanteiden käsittelyyn oli jokaiselle hankkeelle vastuuhenkilö kunnassa. Tästä huolimatta opettajan tuki ja käytössäolo oli välttämätöntä. Opettajan oli tunnettava hyvin palvelujen kokonaisuus ja hankkeen suhde siihen.

Kehittämistyön toiminnallisia painopisteitä olivat koulutuksellinen yhteistyö, kehitysvammaisten palvelujen uudelleenorganisointi ja kehittäminen, avoimen päivähoiton kehittäminen ja toteuttaminen, vaikeasti työllistettävien ihmisten työ- ja koulutusurien etsintä, kiertävän päiväpiirin käynnistäminen syrjäkyllillä, torstaikahvilatoiminta ja liikuntaprojekti. Nämä kokemukset antoivat vahvan perustan opetuksen kehittämiseen siten, että opiskelijalla oli mahdollisuus jäsentää oma ammatillinen osaamisensa todellisuudesta lähtevien haasteiden pohjalta.

2 Kehittäminen perustuu kokonaisuuksien hallintaan

Palvelujen kehittäminen kunnassa asiakaslähtöiseksi on monimuotoinen ja pitkä oman toiminnan arviointi- ja kehittämisprosessi. Käyttämättömäksi voimavaraksi hoito-, kasvatus- ja huolenpitytyössä saattavat jäädä asiakkaiden omat kokemukset, näkemykset ja taidot. Hämeenkyrön kunnan sosiaalipalvelukeskuksella ja Tampereen sosiaalialan oppilaitoksella oli yhteinen ”näkökulma” ja monia kokemuksia siitä, että asiat voisivat olla toisin. Yhteistyö sai suurimman käyttövoimansa luottamuksesta uudenlaisen ammatillisen osaamisen löytymiseen. Siihen sisältyy todellisen Toisen ihmisen kohtaaminen. Asiakas, palvelujen käyttäjä on osallisena ja merkityksenantajana omassa elämässään huolimatta eritasoisesta avuntarpeesta. Mitä suuremman määrän asiakasta kuunnellaan ja hän voi itse vaikuttaa elämäänsä tekemällä itseään koskevia valintoja ja päätöksiä sitä varmemmin hän myös kokee itsensä kykeneväksi ja merkittäväksi ihmiseksi.

Työn painopisteen muuttaminen näkyy toiminnan ulottamisena esimerkiksi vanhustyössä perushoidon ja huolenpidon toimenpiteistä kasvun tukemiseen ja ohjaukseen sekä erityisesti kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen. Tärkeätä on työntekijöiden yhteistoiminnan kehittäminen ja työn eettisten periaatteiden työstäminen: Vanhus on aidosti Toinen ihminen, jonka kokemus elämästään on merkityksellinen. Hän on omia valintoja tekevä toimija. Vaikuttaminen tapahtuu vanhusten elämän situationaalisessa säätöpiirissä.

Käytännössä jokainen kehittämishanke edellyttää runsaasti voimavaroja toteuttamisvaiheessaan ja jatkossakin aikaisemmasta poikkeavaa yhteistoimintaa. Aloitusvaiheessa prosessin voi käynnistää opiskelijaryhmä yhdessä palvelutoiminnasta vastaavien työntekijöiden kanssa. Hanketta voidaan toteuttaa ja kirjata myös päättötöinä. Niiden tekeminen ”oikeina” kehittämisprojekteina on tavoite. Useimmiten työntekijöillä ja opiskelijoilla on valtuutus toiminnan kehittämiseen. Perustyöntekijöiden kuuleminen palvelujen laadun parantamisessa kertoo avoimesta ja kehittämishenkisestä työskentelystä.

Kehittämishanke sinänsä ei tuota tulosta ellei siihen liitetä koko työyhteisössä työskentelevien ihmisten ryhmää eikä kehitetä toimivia tapoja asiakkaiden osallistumiseen toimintaan ja sen suunnitteluun. Tämä on kehittämishankkeen olennaisimpia ja vaativimpia ulottuvuuksia. Se edellyttää hallinnon ja työnjohdon tiivistä mukanaoloa. Myös yhteistyö omaisten kanssa on merkittävää. Esimerkiksi Hämeenkyrössä omaiset ovat olleet mukana mm. pienkotien perustamisessa. Yhteistyön alueita ovat olleet sekä toiminnan periaatteet että pienkotien kalustaminen ja varustaminen.

Uudenlaisia ratkaisuja voidaan etsiä työn uudelleenorganisoinnista ja henkilökunnan sitoutumisesta omaan ammatilliseen kehittämiseensä. Sitä voidaan tukea erilaisilla koulutuksilla ja työnohjauksella. Kehittämisen idea syntyy koetusta arkipäivän ongelmasta. Yhdessä tehdyn työn kautta syntyy keskinäinen luottamus. Yhteistyölle voidaan löytää yhä uusia ulottuvuuksia. Pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen kehittämistyö vaatii kokonaisuuksien hallintaa. Opettaja on opiskelijan tai opiskelijaryhmän sekä palveluja tuottavan yhteisön kanssa tasavertainen yhteistyö- ja keskustelukumppani, myös vastuunkantaja. Se merkitsee ajoittain voimakasta panostusta kehittämishankkeeseen ja todellista vastuunottoa. Työ on opiskelijan tukemista ja palveluja tuottavan yksikön kehittämisstrategian tuntemista sekä toteuttamista palveluyksikössä.

Palvelujen kehittämisen prosessimaisuus tähdentää yhteistyön eettistä velvoitetta. Yleensä ulkopuolinen (opettaja, opiskelija, konsultti) ei voi yksin olla asiantuntija toisten asioissa, tietyn kunnan palvelujen kehittämisessä, asiakkaiden kokemusten tulkinnassa tai lopullisten parhaiden vaihtoehtojen etsinnässä. Todellinen yhteistyön tulos on tuottoisin ja laadukkain olevien ehtojen vallitessa löydetty vaihtoehto. Sen optimaaliseen toteuttamiseen kaikilla osapuolilla on panoksia annettavanaan. Opettajalle se merkitsee syvää ymmärtämystä palvelujen tuottamisen ehdoista, vaadittavasta ammatillisesta osaamisesta, alueellisista ja paikallista erityispiirteistä ja oman osuuden merkityksestä siinä. Opettajan täytyy sitoutua, kehittyä ja ottaa osaa yhteistoiminnallisiin työn kulttuureihin sekä koulun sisäettä ulkopuolella, työskennellä läheisessä yhteistyössä työtovereiden kanssa (Fullan 1997, 222). Tähän työtovereiden joukkoon kuuluu opettajakollegoiden lisäksi erilaisissa hankkeissa mukana olevat opiskelijat, palvelutyössä olevat työntekijät ja asiakkaat.

Kehittämishankkeissa tavoiteltava palvelukulttuurin muutos edellyttää kaikilta osapuolilta uudella tavalla näkemistä ja oman työn arviointia. Yhtään valmista mallia muutoksen toteuttamiseen ei ole eikä muutosta myöskään voida sanella. Haastetta ammatilliseen kehittämiseen ja kehittämiseen on etsitty Lauri Rauhalan (1993b, 156–157) ajattelusta. Se tarjoaa mielenkiintoisen tavan lähestyä myös työyhteisöllisiä ongelmia. Työyhteisöt eivät ole huonoja tai toimimattomia vaan erilaisissa vaiheissaan omaa kehitystään. Rauhala puhuu elämäntaidon puutteista ja elämän epäsuotuisuudesta. Toimintaongelmiin voidaan löytää toisenlaisia vaihtoehtoja tai uudenlaisia ratkaisuja. Epäsuotuisuuteen voidaan vaikuttaa, patologioihin ja sairauksiin on etsittävä toisenlaiset keinot.

3 SoTeKeKo-kehittämistyön painopisteet

1. Oppisopimuskoulutus oli pyrkimys työllistämisen, työn ja koulutuksen vuorotteluun. Sillä tähdättiin muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa työn "jakamiseen" uudelleen. Sosiaali- ja terveyspalveluiden piirissä työtään tekevät ihmiset toimivat usein erittäin vaikeissa olosuhteissa niukoilla työvoima-

resursseilla. Osa ammatillisen koulutuksen saaneista on samanaikaisesti työttömänä. Työn ja koulutuksen vuorottelulla he voivat saada kokemusta työstä sekä ylläpitää ammattitaitoaan. Työssä oleva voi hakeutua pidempään tai lyhyempään jatko- tai lisäkoulutukseen, jolla on merkitystä sekä työtaitojen kehittymiseen että työssä jaksamiseen. Tavoitteet olivat:

- Kunnan sosiaali- ja terveystalouksissa työskenteleville ihmisille tarjotaan mahdollisuutta osallistua lähihoitajakoulutuksen suuntaaviin opintoihin omana jatko- tai täydennyskoulutuksenaan
- Koulutuksen aikana vastaavan työn tekee työllistettynä alan ammattilainen tai koulutus-uraansa etsivä työntekijä.
- Vapaasti valittavia ammatillisia opintoja käytetään sosiaali- ja terveysalan perustehtävissä toimivien ihmisten täydennyskoulutuksena.

Ideat antoivat suuntia, joiden mukaisesti edettiin. Pääpaino koulutuksessa on vammais- ja mielenterveyshäiriöiden osaamisessa. Hämeenkyrön kunta vastaa yhä enenevässä määrin näille ryhmille tarjottavista avoimuuden palveluista ja haluaa olla mukana kehittämässä uudenlaista osaamista. Ongelmaksi tuli se, että työttömien tai alalle aikovien työllistäminen ei ollut pulmatonta. Siitä huolimatta sosiaalipalvelukeskus lähti ennakkoluulottomasti panostamaan työssä olevien kotipalvelun ja vanhainkodin työntekijöiden tutkintotavoitteiseen oppisopimuskoulutukseen. Osittain se merkitsi työssä olevien lisäkuormittamista opintojaksojen aikana, mutta myös lisääntyviä mahdollisuuksia koulutukselliseen yhteistyöhön. Muiden kunnan palveluissa käytännöllisessä opiskelussa olleiden opiskelijoiden panos tuli entistä merkittävämmäksi.

2. Kehitysvammaisten palvelujen uudelleenorganisointi oli kunnassa tullut ajankohtaiseksi monesta syystä. Taloudellisetkin perusteet ovat merkittäviä. Ennen kaikkea on haluttu panostaa avoimuuden palveluiden kehittämiseen tilanteessa, jossa vammaisten ihmisten laitoshoidon on purettu. Nyt palveluja pyritään tuottamaan lähellä ihmistä. Hoito- ja palvelukulttuurissa tapahtunut suuri muutos tähdentää vammaisen ihmisen oikeutta mahdollisimman itsenäiseen, hyvin eritasoisesti tuettuun asumiseen ja elämään. Erityisen voimakkaasti on panostettu aikuisten kehitysvammaisten ihmisten toimintakyvyn tukemiseen ja kehittämiseen sekä sosiaalisia suhteita tukevaan toimintaan.

Edelleen jatkuvassa hankkeessa on kysymys uudenlaisten, vammaisten itsemääräämisoikeutta, itsenäistymistä ja kansalaisena toimimista tukevien palveluiden ja vaihtoehtojen luomisesta. Olennaista on vammaisten ihmisten osallistuminen heitä koskevan toiminnan suunnitteluun, organisointiin ja toteuttamiseen. Palvelujen kunnallistamiseen tai paikallistamiseen liittyvät pyrkimykset edellyttävät uusien yhteistyöväylien ja rahoitusmahdollisuuksien etsimistä sekä aikaisempien palveluiden entistä suunnitelmallisempaa käyttöä.

Vammaistyöhön liittyvän kehittämishankkeen painopiste on ollut tuetussa työtoiminnassa ja taitoakatemiassa sekä myöhemmin aikuisten vammaisten ihmisten kouluttamisessa ja tukitoiminnassa. Yksilökohtaisten polkujen rakentaminen ja ihmisten vahvistaminen on merkityksellistä. Se voi tapahtua monella tavalla, mutta erittäin tärkeäksi on muodostunut arkielämän taitojen hankkiminen: tiedot palveluista, uskallus niiden käyttämiseen, keskustelutaito, uskallus kysyä, omien asioiden hoitaminen, kirjaston ja muiden kulttuuripalveluiden käyttö jne. Nämä kaikki edellyttävät ammattilaisilta sosiaali-

li- ja terveysalan perustyössä kykyä tukea ja vahvistaa asiakkaan persoonallista kasvua ja selviytymistä taitoja.

3. Uudeksi yhteistyökumppaniksi, osaksi verkostoa on tullut Aspa-säätiön, kunnan ja Raha-automaattiyhdistyksen yhteistyöllä perustettu vaikeasti kehitysvammaisten ihmisten asuntola. Suhteellisen itsenäiseen, mutta tuettuun asumiseen on voinut muuttaa vammaisia ihmisiä, joiden selviytyminen muissa asumismuodoissa olisi kyseenalaista. Samalla on saatu monipuolisempaa näkemystä asukkaiden yksilöllisiin kehittymismahdollisuuksiin. Opiskelijoilla on ollut tilaisuus oppia erityisesti yhteisön toimintaan ja kuntoutukseen liittyviä asioita. Sen avulla on löydetty entistä paremmin kohdentuneita palveluita. Muutamille melko vaikeasti kehitysvammaisille ihmisille se tarjoaa pysyvän asumismuodon. Joillekin vammaisille ja heidän perheilleen pystytään tarjoamaan tilapäistä, jaksottaista asumispalvelua, jonka tavoitteena on itsenäistymisen lisäksi omaishoidon tukeminen. Tämän painopisteen kautta ennaltaehkäisevän työn sisältö ja merkitys avautuvat oppijalle.

4. Avoin päiväkotitoiminta osana päivähoitopalveluita. Uudenlaisen ajatuksen mukaisesti päivähoitovelvoitteen tiettyä osuutta voi kattaa avoimella toiminnalla. Siinä lapsilla ja perheillä on mahdollisuus saada sosiaalisten kontaktien lisäksi tukea kasvatustehtävässään. Avoin päiväkotitoiminta mahdollistaa laaja-alaisen päivähoitoon liittyvien ammatillisten valmiuksien hankkimisen opiskelijalle, erityisesti yhteistyöhön vanhempien kanssa. Palvelujen tarjontaan voitiin liittää esimerkiksi kehitysvammaisten lasten vanhemmille tarkoitettua lomitustoimintaa (päivähoito tai parkki).

5. Vaikeasti työllistettävien ihmisten kanssa toteutettava projekti on päättynyt ja se on vakiinnutettu Let's do it – Youthstart -projektiksi, joka saa myös ESR-rahoitusta. Se on nuorten työpajakeskusprojekti, johon sisältyy erilaisia työmuotoja. Pajalla toimii silkkipaino, pienkonekorjaamo, kotipalvelua lähinnä vanhuksille. Siellä korjataan autoja, tehdään metallitöitä ja uusia toimintamuotoja kehitetään asiakkaiden tarpeiden mukaan. Toiminnan tarkoituksena on nuorten integroituminen työelämään. Työllistämistä edistäviä toimenpiteitä ovat neuvonta, ohjaus, työvoimakoulutus, tukityöllistäminen, työharjoittelu ja työkokeilu. Kantavana ideana on työssä oppiminen, koulutus ja yksilöllisyys.

Pajatoiminnassa on ollut mukana suuntaavassa vaiheessa olevia opiskelijoita. Opiskelijoiden käytännöllinen opiskelu painottuu työn ohjaamiseen ja hankkeessa mukana olevien ihmisten tukemiseen. Päättötöyt liittyvät projektiin hyvin erilaisista näkökulmista. Ensimmäinen niistä, "Menolippu aikuisuuteen" (Keronen & Rekola 1996) oli tehty nuorten työttömien miesten ryhmästä. Sen sisältämät runot välittävät lukijalle elämyksellisesti ryhmäläisten elämän ongelmia ja mahdollisuuksia sekä nuorten lähihoitajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun käännekohtia – suhdetta sekä itseän että asiakkaaseen.

6. Varhaisimmat yhteisen kehittämistyön hankkeet liittyivät kotipalvelun ja vanhainkodin toimintaan. Niissä konkretisoitui tämän vuosikymmenen alun kehityssuunta, jossa pyrittiin madaltamaan erilaisen hoito-, tuki- ja palvelumuotojen välistä kynnystä. Tavoitteena oli pienimmän puuttumisen periaatteella kehitettävät avopalvelut. Yhteisen ideointimme ja aktiivisen kylätoimikunnan ansiosta ensimmäinen kiertävä päiväosasto perustettiin Vesajärven kylälle, noin 25 kilometrin päähän kunnan keskustasta syksyllä 1992. Kiertävä (myöhemmin) päiväpiiri toimi pienellä kyläkoululla ja seinän takana oli perus-

koulun ensimmäinen luokka. Opiskelijat yhdessä kodinhoitajan kanssa tarjosivat ennaltaehkäisevää palvelua ikäihmisille heidän omalla kylällään. Toiminta oli monipuolista. Sen tavoitteena oli virkistää, ylläpitää ikäihmisten toimintakykyä ja edesauttaa sosiaalisia suhteita. Päivän aikana tarjottiin ruoka ja kahvit. Kuljetuksista huolehtivat kylätoimikunnan jäsenet ja omaiset. Retkiä tehtiin toimintakauden aikana erilaisiin yhteisesti valittuihin kohteisiin, usein myös vanhainkodin toimintapäiville. Opiskelijan oli tässä hankkeessa mahdollista oppia suunnittelua, organisointia, vanhustyön keskeisiä taitoja sekä saada kuvaa palvelustrategian käytännön toteuttamisesta.

7. Toimintapäivät olivat toinen konkreettinen yhteistyöhanke projektin alkuvaiheessa. Hyvin pian todettiin niiden ehdoton tarve. Niistä voitiin tehdä osa toiminnallista vanhainkodin arkea, jossa avautuminen tapahtuu sekä ulos että sisään. Syksystä -94 toimintapäivät ovat vaihtuneet jokaviikkoiseen torstaikahvilaan. Se on viikon kohokohta monille lähiseudun yksin asuvalle vanhukselle ja myös merkittävä tapahtuma vanhainkodin omalle väelle. Torstaikahvilassa tapaavat vanhat tutut toisiaan. Monet heistä ovat vielä hyväkuntoisia ja asuvat kotona. Jotkut tarvitsevat hiukan enemmän palveluita ja asuvat läheisillä pienkodeilla tai veteraanitalossa. Koko joukko vanhuksia tulee kahvilaan vanhainkodin osastoilta.

Torstaikahvila toimii eri opintojensa vaiheessa olevien opiskelijoiden suunnittelemana ja toteuttamana. Mukana on myös vapaaehtoisia hoivapankista, johon kunnan asukkaat voivat tehdä työtä ja pyytää sieltä myös palveluita. Syksyllä torstaikahvilalle tehdään runkosuunnitelma, jossa pyritään vaihtelevaan ja ajankohtaiseen ohjelmaan. Toiminnan aikana suunnitelmat täsmentyvät ja tarkemmat toimintalinjat löytyvät asiakkaiden toiveista sekä kutsuttujen vierailijoiden valitsemista näkökulmista.

8. Erityinen painotus torstaikahvilan toimintaan on tullut vanhainkodilla toteutetusta liikuntaprojektista. Tavoitteena on innostaa vanhuksia omaa toimintakykyä ylläpitävään ja virkistävään liikkumiseen. Liikuntaprojektiin on liittynyt koulutusta yhteistyössä Kuntokalliosäätiön kanssa. Siihen ovat voineet vanhainkodin ja terveyskeskuksen henkilökunnan lisäksi osallistua sekä opiskelijat että muutamat opettajat. Kokemusta ja liikunnan merkitystä ikäihmisen toimintakyvylle on jäsenetty mm. päättötyönä. Tavoitteena on vakiinnuttaa liikuntaprojektista saadut kokemukset ja tieto osaksi vanhainkodin, päiväosaston ja torstaikahvilan toimintaa. Siten voidaan ennaltaehkäistä ikäihmisten tapaturmia ja liikuntakyvyn ennenaikaista heikkenemistä.

4 Johtopäätöksiä

○ Toiminnan on oltava hyvin pitkäjänteistä. Se edellyttää sitoutumista. Sekä opiskelijoiden että opettajien mukanaolo suunnitteluvaiheesta itse toteutukseen ja vielä jatkohankkeidenkin visiointiin on välttämätöntä. Tällaiseen projektimaiseen työhön on vaikea tulla ulkopuolelta "vierailua" tekemään. Osallistuminen hankkeeseen edellyttää toiminnassa mukanaoloa. Silloin voidaan puhua kaikkien osapuolien näkemysten yhdistämisen mahdollisuudesta, jonkintasoisesta tiimityöstä, jossa suunnittelun lisäksi tehdään oman toiminnan arviointia yhdessä ylläpitäjän kanssa. Käytännössä tämä mer-

kitsee osallistumista erilaiseen koulutukseen, jota yhteistyössä toteutetaan, lukukauden aloituksiin osallistumista ja tiivistä yhteydenpitoa sekä opiskelijaan että työelämäohjaajiin. Koulutuksellisessa yhteistyössä ja suunnittelussa eri osapuolet pystyvät hankkimaan näkemystä palvelustrategiasta ja erilaisten hankkeiden yhteydestä siihen. Samoin näissä tilanteissa on mahdollisuus tarvittaessa orientoitua uudelleen. Tuottoisinta se on silloin, kun erilaisista kehittämisideoista eri osapuolten yhteisessä avoriihessä syntyy moniulotteisia ja luovia uudenlaisia hankkeita, joiden toimivuutta voidaan käytännössä kokeilla ja arvioida.

○ Ongelmallisiin tilanteisiin tartutaan välittömästi. Asenteellinen tai välinpitämätön suhtautuminen työhön ja asiakkaiden palveluun on ollut tavanomaisin ongelma. Vaikeita ovat olleet myös tilanteet, joissa opiskelija tai työelämäohjaaja on kokenut ohjaavan opettajan jättäneen yhteydenpidon muodolliselle tasolle. Näistä kokemuksista ja havainnoista olemme voineet kohdentaa opettajien työn muutokseen liittyvää kehittämistä ja tarkentaa hankekohtaista valmentautumista. Myös opiskelijoiden mukanaolo sekä tiedottamisessa että uusien opiskelijaryhmien rekrytoinnissa on huomattu erittäin tehokkaaksi. Se auttaa motivoinnissa ja ongelmien ehkäisyssä. Usein opiskelija tiedottaessaan on samalla hankkimassa itselleen työtoveria tai työnsä jatkajaa jonkin kokonaisuuden toteuttamiseksi.

○ Ongelmien kohtaamisessa on tärkeätä nopean reagoinnin lisäksi suora asioiden selvittäminen. Vähitellen olemme oppineet entistä avoimempaan asioiden kohtaamiseen. Se tekee ilmapiirin vapautuneemmaksi ja antaa sijaa myös huumorille, joka yhdessä työskentelyssä on ratkaisevan tärkeää. Todellinen prosessimaisuus ja joustavuus on tullut esille ongelmallisten tilanteiden kautta. Voi todeta ongelmien olleen ystäviämme.

○ Luottamuksellisuus ja keskinäinen kunnioitus ovat avainvaatimuksia ja ne joutuvat koetukselle erityisesti tällaisen työn alkuvaiheessa. Pelkkä luova ja innostunut ideointi ei riitä. Työhön on paneuduttava ja sen arki on kohdattava kaikkine puolineen. Luottamuksellisuuden syntyminen edellyttää todellista ja aitoa mukanaoloa. Siihen sisältyy kiinnostusta toisen työhön, kykyä kuunnella ja toisen ihmisen ajatusten arvostamista. Käytännössä tämän kolmannen ehdon täyttyminen edellyttää ihmissuhteiden vaalimista ja hoitoa. Se on projektissamme tapahtunut paitsi aikaisemmin mainituissa palaverissa, päivittäisissä tai viikoittaisissa yhteyksissä ja myös niissä mukavissa vapaamuotoisissa tilanteissa, joita olemme järjestäneet jokaisen toimintavuoden päätteeksi. Silloin on kerätty kokemuksia toimintakaudesta ja annettu ajatuksen lentää uusien hankkeiden suuntaan. Luottamuksellisuus ei saa olla säädöksistä riippuvaista vaitioloa tai pinnallista työnjaoista sopimista. Aidon luottamuksellisuuden varaan rakentuu rohkea, keskusteleva ja luova uudistaminen. Voimme rakentaa sen varaan, että epäkohtien esille nostaminen ei tuhoa yhteistyötä vaan lisää keskinäistä arvostusta. Osoittaudumme kiinnostuneiksi siitä, että kehitymme ja kehitämme.

○ Uudistamisen, kehittämisen ja joustavuuden ideoiden pitää olla koko hanketta kuvaavia. Sen pitää ulottua koulutukseen ammatillisten valmiuksien jatkuvana uudelleenmäärittämisenä, koulutuksen prosessimaisuuden täsmentämisenä, koulukulttuurin ja opettajan työn todellisenä muutoksena. Työelämässä sen kulminaatiopisteitä ovat ammattikäytännön ja ammatillisen osaamisen uudistusvaatimusten ja haasteiden arviointi ja työstäminen, verkottuvan työn, asiakaslähtöisyyden ja paikallisuuden saattaminen toiminnaksi. Kaikille yhteisenä perustana on elinikäisen oppimisen idea.

TIIVISTELMÄ

Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus

Tutkimuksessani olen lähestynyt ammatillista koulutusta sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutuksen kehyksestä. Tärkein tutkimuskysymykseni oli se, miten nuoren sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen on mahdollista hankkia sellainen työelämän varanto, jonka perustalta hän selviytyy sekä työelämässä että elämässä. Se edellyttää oppimisen ehtojen lähempää tarkastelua. Tutkimusprosessin kestäessä korostuvat ammattiin oppimisen prosessuaalisuus, yksilöllisyys ja situationaalisuus. Ne tähdentävät oppimisen luonnetta rikastuvana hermeneuttisena spiraalina, jossa merkityksellisiä ovat opiskelijan oma kokemus- ja merkitysmaailma, opettajan käsitys ihmisestä, tiedosta ja yhteiskunnasta sekä opettajan kyky luoda dialoginen kasvatussuhde. Ammattiin oppiminen sisältää yksilöllistä tiedon konstruointia ja merkitysten antoa. Oppiminen on myös yhteiskunnallisuutta, joka toisaalta viittaa sosiaalistumiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja toisaalta yhteiskunnallisten ehtojen olemassaoloon. Näiden välisen kuilun silloittaa kasvatustoiminta, jonka avulla luodaan yhteys – yhteinen maailma, joka on dialogisen kasvatussuhteen edellytys.

Tutkimuksen ensimmäinen osa on teoreettinen perusta, lähtökohdat ja muutostekijöiden tarkastelu. Ammattiin oppimista tarkasteleva tutkimus nostaa esille uudenlaisen opettajuuden, oppijuuden ja koulun toiminnan. Tutkimuksen perusta on hermeneuttis-fenomenologisessa tieteenfilosofiassa. Kiinnostavaa on sekä kokemus että merkitykset. Niissä reaalistuu opiskelijan prosessin elämäntilanteisuus. Opiskelijan oman historian ja kulttuurin kunnioittaminen luo perustan kasvulle. Holistinen ihmiskäsitys ja situationaalinen oppimisen näkemys johdattavat oivaltamaan kokemuksen yksityisyyden ja merkityksellisyyden.

Toinen osa sisältää empiirisen tutkimusaineiston esille tuomat näkökulmat kompleksiseen ilmiöön. Sitä on tarkasteltu hermeneuttis-fenomenologisen tieteenfilosofian edellyttämällä tavalla laatu- ja merkitysten tutkimuksena. Aineisto johdattelee tarkastelemaan koulutusta ja oppimisen maailmaa neljää eri polkua pitkin. Ne hahmottelevat erilaisia todellisuuksia ja kokemuksia, jotka paljastavat kukin omalla tavallaan ilmiön eri merkitystasoja ja yhteiskuntasuhteita. Ensimmäinen polku sisältää koulutuksen ja työelämän dokumen-

toidun kehittämisprojektin. Toinen polku johdattaa opettajan kokemukseen opettajana olemisesta. Kolmas polku on erään lähihoitajaryhmän koulutusprosessin kuvaus ja fokusointi. Neljäs polku avaa ammattiin opiskelevan nuoren kokemusta omasta oppimisestaan.

Viimeisessä osassa on pohdinta, jossa nostan esille aineiston viitoittamalla tavalla ammatillisen koulutuksen tulevaisuuteen liittyvien ongelmien ja mahdollisuuksien situationaalisen, yksilöllisen ja prosessuaalisen luonteen teeseinä. Tutkimuksen edetessä käsitykseni opettajuudesta on saanut uusia piirteitä. Opettaja on haastettu jatkuvaan oman näkemyksensä pohdintaan ja oman opetuksellisen filosofiansa etsintään. Hänen tulee kyetä oman toimintansa perusteiden tarkasteluun. Opettaja on kasvatettavan, ammattiin kouluttautuvan maailmantulkkinä ja ammatilliseen kasvuun saattajana. Olennaisia asioita ovat rohkaisu jatkuvaan etsimiseen, sivistymiseen, itseytymiseen, muutoksen ja moninaisuuden mahdollisuuksien näkemiseen.

Opettajan tehtävänä on tukea ja kunnioittaa sitä prosessia, jossa syntyy ainutkertaista ja yksilöllistä ammatillista osaamista. Prosessin tuloksena muotoutuu oma eettinen suhde ammattiin ja osaamiseen. Se on tämän tutkimuksen osoittamana mahdollinen. Edellytyksenä on itsestään tietoinen opettaja, joka kykenee dialogiin kasvatettavansa kanssa sekä yhteistyöhön kollegojensa ja työelämän kanssa. Se vaatii sellaisen koulutuksen ohjausjärjestelmän, jonka on filosofisesti perusteltu ja pyrkii katkelmallisuuden sijasta ihmistymisen tai sivistymisen edellyttämiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Avainsanat: Fenomenologia, lähihoitajan työ, opetussuunnitelma, ammatillinen koulutus, opettajuus, oppiminen, kasvatus

SUMMARY

The situationality, individuality and processuality of vocational learning

This study approached professional training within the framework of the basic course in welfare and health work, furnishing qualification as practical nurse. The primary question addressed was how a young professional in this field can accrue the resources essential in coping with the demands of work life and of life in general. The inquiry necessitated a closer scrutiny of the conditions for learning. In the course of the investigation the significance of the processual, individual and situational aspects of vocational learning emerged, bringing out the nature of learning as an enriching hermeneutic spiral in which importance attaches to the learner's own world of experience and meaning, the teacher's conception of man, of knowledge and of society, and ability to establish a dialogic educational relationship. Learning for a profession involves individual construal of information and attribution of meaning to it. Learning has also its social dimension entailing on the one hand socialisation for membership in the community and on the other the existence of social conditions. The gulf between these two is bridged by educative activity whereby a connection is established – a shared world which constitutes the prerequisite for dialogue.

The first part of the thesis sets out its theoretical basis and points of departure and considers factors of change. Appraisal of the process of learning for a profession brought to the fore new conceptions of teachership, learning and school activity. The foundation of the work derived from the hermeneutic-phenomenological philosophy of science. Interest attached both to experience and to meanings, in which the life-situationality of the study process is realised. Respect for the student's personal history and cultural background lays the basis for growth. A holistic conception of man and a situational approach to learning bring insight into the individual nature and the meaningfulness of experience.

The second section presents viewpoints on this complex phenomenon as they emerge in the light of the empirical material. This was approached in a manner in keeping with the principles of the hermeneutic-phenomenological philosophy of science, in the form of a

study of qualities and meanings. The material gave impulse to an analysis of the world of training and learning along four separate pathways. These give form to a variety of realities and experiences, each in turn revealing different levels of meaning and social relationships inherent in the phenomenon. The first of these modes of assessment involved a documented development project in training and work life; the second led into the teacher's experience of being a teacher, and the third constituted a description and more precise detailing of the training process in a given practical nursing group. The fourth pathway shed light on the young vocational trainee's personal experience of learning.

The final section of the work comprises a discussion along the lines indicated by the research material, bringing out as theses the situational, individual and processual nature of the problems and the possibilities inherent in the future of vocational training. As the study progressed, the author's conception of teachership acquired new features. The teacher is constantly challenged to an appraisal of his/her own conceptions and a search for a personal paedagogic philosophy. This presupposes a capacity to assess the basis of his/her own activity. For the pupil and trainee the teacher functions as an interpreter of the world and a promoter of professional growth; essential in this task are encouragement to continuous search, self-education, individuation, and appreciation of the possibilities latent in change and multiplicity.

The function of the teacher is to support and foster the process wherein unique, individual professional expertise is attained. The result of this process is the establishment of a personal ethical relationship to vocation and mastery of it. In the light of the findings here, this is seen to be possible. Prerequisite and of cooperation with colleagues and the world of work. This in turn calls for a system of direction in training which has its foundation in a philosophy and seeks in place of fragmentation the kind of pedagogic solutions which will make for humanisation and enlightenment.

Keywords: Phenomenology, practical nursing, curriculum, vocational training, teachership, learning, education

