

1129/2000

KOULUTUKSELLA VAI ELÄMÄNKOKEMUKSELLA?

Tutkimus luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien merkittävistä oppimiskokemuksista luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta

Eero Heikkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius - Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, E. 2000. Koulutuksella vai elämäkokemuksella? Tutkimus luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien merkittävistä oppimiskokemuksista luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Jyväskylän yliopisto.

Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 223 s.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Jyväskylän yliopistossa Chydenius-Instituutissa Kokkolassa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä kontekstissa opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtuneet, miten opiskelijat kuvaavat ammatillista kasvuaan merkittävien oppimiskokemuksiensa valossa ja mitkä ovat opiskelijoiden mielestä luokanopettajaksi kasvun ja luokanopettajana kehittymisen muodot ja mahdollisuudet.

Tutkimukseen osallistui 28 opiskelijaa yhden kurssin 34:sta opiskelijasta, 22 naista ja 6 miestä. Vastausprosentiksi muodostui 82. Tutkimukseen osallistuneiden keski-ikä oli tutkimushetkellä noin 35 vuotta. Tutkimus suoritettiin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttäen kyselylomakkeen, elämänviivan ja teemahaastattelun muodossa.

Tutkimustulokset osoittavat, että muodollisessa eli formaalissa koulutuksessa tapahtuvat oppimiskokemukset muodostavat ammatillisen kasvun perustan luokanopettajaksi. Lähes 70 %:n kohdalla opiskelijoista merkittävin oppimiskokemus luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta oli tapahtunut muodollisen koulutuksen piirissä. Noin 47 % opiskelijoista piti luokanopettajien aikuiskoulutusta merkittävimpana oppimiskokemuksenaan. Vain ryhmässä "nainen alle 35 -vuotta" työkokemuksen merkitys kohosi yhtä suureksi kuin luokanopettajien aikuiskoulutus.

Teemahaastatteluista ilmenee, että ammatillinen kasvu on yksilökeskeinen ja jo varhain alkava kasvuprosessi, johon vaikuttavat keskeisinä asioina ihmisen koulutus- ja työkokemukset, mutta myös vapaa-aikana, perheen ja läheisten ihmisten parissa tapahtuneet kokemukset. Työkokemuksen ohella lisä- ja täydennyskoulutus muodostavat yhden merkittävän ammatillisen kasvun mahdollisuuden muodollisen kelpoisuuden saavuttamisen jälkeen. Tämä asettaa luokanopettajan työlle, työyhteisölle, sekä lisä- ja täydennyskoulutukselle suuria haasteita

Tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajien aikuiskoulutuksessa voitaisiin hyödyntää vielä paremmin opiskelijoiden muualla kuin muodollisessa opettajankoulutuksessa tapahtuvia oppimiskokemuksia näiden kokemusten syvällisemmän reflektoinnin avulla.

Hakusanat: ammatillinen kasvu, kokemuksellinen oppiminen, luokanopettajien aikuiskoulutus, merkittävä oppimiskokemus, reflektointi.

LUKIJALLE

Olen saanut tutkia mielenkiintoista, henkilökohtaisesti koskettavaa ja askarruttavaa aihetta; opettajaksi kasvua. Kohderyhmä oli paras mahdollinen; heterogeeninen, 28 kokeenutta ja avointa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevaa ihmistä. Suurkiitokset Teille vaivannäöstänne: elämänviivoistanne, kertomuksistanne ja haastatteluistanne

Työn ohessa melko tiukalla aikataululla suoritettu tutkimus vaati äärimmäisen kovia ponnistuksia sekä itseltä että lähipiiriltä. Onneksi kaikki osapuolet ovat kestäneet, ymmärtäneet ja tarvittaessa joustaneet. Työni ohjauksesta kiitän KT Anita Malista, tuesta perhettäni ja kirjastopalveluista Chydenius-Instituutin kirjastoa.

Tutkimuksen merkitys kokemuksena eri osapuolille - joita oman itseni lisäksi ovat muut opiskelijat - muodostuu toivottavasti merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Toivon, että jokainen Teistä kykenee tämän jälkeen ymmärtämään entistä paremmin oppimiskokemusten merkityksen ammatilliselle kehitykselle. Ennen kuin kykenet opettamaan menestyksekkäästi, on sinun kyettävä tunnistamaan omaan toimintaasi vaikuttavat asiat; mikä olen, miksi minusta on tullut tämmöinen, eli miksi siis opetan näin. Sinun on opittava tuntemaan itsesi.

Toivon, että tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lisäksi myös Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen henkilökunta löytäisi tutkimusprosessista ja sen tuloksista jotakin itseään koskettavaa, refleктоitavaa ja opittavaa. Muistutan, että kysymyksessä on tutkimus, jossa tarkastellaan vain yhden luokanopettajien aikuiskoulutuksen vuosikurssin opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia ammatillisen kasvun näkökulmasta. Mielestäni voidaan tutkimustulosten perusteella yleistää, että luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien ammatillinen kasvu alkaa huomattavasti ennen muodollista luokanopettajakoulutusta työkokemuksen, koulutuksen ja vapaa-ajan kokemusten muodossa.

Lukijalle toivon kiintoisaa matkaa opettajuuden kasvun maailmaan. Toivottavasti tutkimuksestani selviää, miksi opettajan ammatillinen kasvu on nähtävä yksilöllisenä ja ihmisen koko elämänuran mittaisena kehitysprosesina, johon vaikuttavat samanaikaisesti niin yksilön sisäiset, ympäristö- kuin yhteiskunnallisetkin tekijät.

Haapavedellä vappupäivänä 2000 Eero Heikkinen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KOLME LÄHESTYMISTAPAA KOKEMUKSEN TARKASTELUUN	4
2.1 Ihminen ja hänen kokemusmaailmansa	4
2.2 Ihminen ja hänen ympäristönsä	6
2.3 Ihminen ja hänen elämänsähistoriansa	8
3 TUTKIMUKSEN KESKEISISTÄ KÄSITTEISTÄ	12
3.1 Ammatillinen kasvu	12
3.2 Kokemus	13
3.3 Reflektio	14
3.4 Oppiminen	15
3.5 Merkittävä oppimiskokemus	17
3.5.1 Mikä merkittävä oppimiskokemus on?	17
3.5.2 Mikä tekee oppimiskokemuksesta merkittävän?	18
3.5.3 Merkitys merkittävässä oppimiskokemuksessa	18
3.5.4 Merkittävien oppimiskokemusten kirjo	19
4. ELINIKÄISEN OPPIMISEN TARKASTELUA	21
4.1 Mitä elinikäinen oppiminen on?	21
4.2 Elinikäisen oppimisen muodot ja mahdollisuudet	23
4.2.1 Kokemuksellinen oppiminen	23
4.2.2 Muodollinen eli formaali oppiminen	26
4.2.3 Epämuodollinen eli nonformaali oppiminen	26

4.2.4	Arkipäiväoppiminen eli informaalinen oppiminen	27
4.2.5	Miten muuten voi oppia?	28
4.2.6	Oppimisen merkityksellisyyden tarkastelua	29
5	AMMATILLINEN KASVU ELINIKÄISENÄ OPPIMISPROSESSINA	31
5.1	Ihmisen elämänura ammatillisen kasvun näkökulmasta	31
5.2	Oppiminen elämäntietoon kytkeytyneenä	33
5.3	Ammatillinen kasvu edellyttää kokemusten jatkuvaa reflektointia	34
6	MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET JA KASVU LUOKANOPETTAJAKSI	36
6.1	Oppimiskokemusten ja ammatillisen kasvun tarkastelua	36
6.2	Opettajan ammatti	37
6.3	Ammatillinen kasvu ja luokanopettajan työ	38
6.4	Merkittävät oppimiskokemukset luokanopettajaksi kasvun näkökulmasta	40
6.4.1	Luokanopettajakoulutus	40
6.4.2	Muu kuin luokanopettajakoulutus	42
6.4.3	Työ	43
6.4.4	Koulukokemukset	45
6.4.5	Vapaa-aika	45
6.4.6	Läheiset ihmiset, perhe ja vanhemmuus	46
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT, AINEISTO JA SEN KÄSITTELY	48
7.1	Tutkimustehtävä	48
7.2	Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut	49
7.2.1	Laadullinen tutkimus	49
7.2.2	Fenomenologis-hermeneuttinen	51
7.2.3	Elämäntietokerrallinen näkökulma	52
7.2.4	Mikä on tämän tutkimuksen metodi?	54
7.3	Tutkimuksen kohderyhmä	54
7.4	Tutkimuksen aineiston hankinta ja käsittely	56
7.4.1	Kyselylomake	56

7.4.2 Miksi elämänviiva?	56
7.4.3 Teemahaastattelu tutkimuksessani	57
7.4.4 Aineiston käsittely, analyysi ja raportointi	59
8. TUTKIMUSTEHTÄVÄN ENSIMMÄISEN KYSYMYKSEN TULOKSET	62
8.1 Merkittävät oppimiskokemukset ja niiden kontekstit	62
8.2 Luokanopettajakoulutus oppimiskokemuksena	64
8.2.1 Luokanopettajakoulutus kyseenalaistajana ja muutosprosessin synnyttäjänä	65
8.2.2 Ammatillista kasvua pienryhmätoiminnasta sekä teorian ja käytännön vuoropuhelusta	66
8.3 Muu koulutus kuin luokanopettajakoulutus merkittä- vimpänä oppimiskokemuksena	68
8.4 Työ oppimiskokemuksena	70
8.4.1 Työ luokanopettajana	70
8.4.2 Työskentely muussa kuin luokanopettajan työssä	73
8.5 Kouluaikaiset kokemukset	74
8.6 Vapaa-ajan kokemukset	76
8.7 Luokanopettajien aikuiskoulutus tarkasteltuna muuna kuin merkittävimpänä oppimiskokemuksena	79
8.8 Työ tarkasteltuna muuna kuin merkittävimpänä oppimiskokemuksena	80
8.9 Vapaa-ajan kokemukset ei-merkittävimpänä oppimis- kokemuksena	82
9 NELJÄ OPISKELIJAA - NELJÄ ERILAISTA OPPIMISKOKEMUS- TEN MAAILMAA	84
9.1 Kerttu	85
9.1.1 Merkittävimmät oppimiskokemukset	85
9.1.2 Elämänviivan tarkastelua	86
9.1.3 Luokanopettajan sijaisuus	87
9.1.4 Lastentarhanopettajan opinnot	92
9.1.5 Luokanopettajien aikuiskoulutus	95
9.1.6 Peruskoulu-aika	99
9.1.7 Lukioaika	102

9.1.8	Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua	103
9.2	Matti	104
9.2.1	Merkittävimmät oppimiskokemukset	104
9.2.2	Elämänviivan tarkastelua	106
9.2.3	Luokanopettajien aikuiskoulutus	107
9.2.4	URA-projekti	112
9.2.5	Opettajana toimiminen ala-asteella	113
9.2.6	Sydänvikaisen lapsen syntymä	115
9.2.7	Liikenneopettajan ura	117
9.2.8	Omat kouluaikaiset kokemukset	118
9.2.9	Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua	119
9.3	Liisa	120
9.3.1	Merkittävimmät oppimiskokemukset	121
9.3.2	Elämänviivan tarkastelua	122
9.3.3	Myönteiset koulukokemukset	122
9.3.4	Koti ja vanhemmat	125
9.3.5	Työssäolo	127
9.3.6	Opiskelu	129
9.3.7	Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua	134
9.4	Janne	135
9.4.1	Merkittävimmät oppimiskokemukset	135
9.4.2	Elämänviivan tarkastelua	137
9.4.3	Ammatillinen koulu	139
9.4.4	Naapurit ja aikuisten puheet	140
9.4.5	Ensimmäisten tuntien pito ammatillisessa koulussa	142
9.4.6	Negatiivisia kokemuksia epäpätevänä luokanopettajana	144
9.4.7	Luokanopettajien aikuiskoulutus	145
9.4.8	Perheeltä saatu palaute	151
9.4.9	Avoin yliopisto	152
9.4.10	Koulu aika	153
9.4.11	Olla mielipiteineen vähemmistössä	154
9.4.12	Työ esimiehenä	155
9.4.13	Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua	157
9.5	Valmistumisen kynnyksellä - kokoavaa tarkastelua	158
9.5.1	Luokanopettajan ammatti- haaveammattiko?	159
9.5.2	Hyvä luokanopettaja - myyttikö?	161

9.5.3 Muodollisen koulutuksen vai elämäkokemuksen kautta hyväksi luokanopettajaksi?	164
9.5.4 Synnynnäinen opettajuus - onko mahdollista?	167
9.5.5 Minkälainen opettaja olen nyt?	170
9.5.6 Miten kehitän ammatillisesti itseäni opettajan- koulutuksen jälkeen?	173

10 POHDINTA

	178
10.1 Tutkimustulosten arviointia	178
10.2 Oppimiskokemusten tarkastelunäkökulmat	182
10.3 Luokanopettajakoulutus ammatillisen kasvun näkökulmasta	185
10.4 Oppimiskokemusten merkitys ammatilliselle kasvulle	186
10.5 Ammatillinen kasvu ja ammattitaidon ylläpitäminen	187
10.6 Tutkimuksen menetelmä ja luotettavuus	191
10.7 Tutkimuksen merkityksen arviointia	197
10.8 Tutkimuksen onnistumisesta ja tarkoituksen- mukaisuudesta	200
10.9 Jatkotutkimuksen aiheita	201
10.10 Lopuksi	202

LÄHTEET	204
----------------	-----

LIITTEET	216
-----------------	-----

1 JOHDANTO

Kulku elämän on arvaamaton

"Synnyin Paasikiven Suomeen, maaseudulle. Kansakouluaijana Kekkonen oli jo vallassa. Koulun juhlia pelkäsin, koska esiintyminen jännitti. Tunsin itseni huonoksi."

"Keskikouluun. Opin huonosti. Välillä asuin naapurissa, kun molemmat vanhemmitani sairastuivat. Opin, miltä tuntuu elää ilman vanhempien läsnäoloa."

"Lukioon. Ei ollut minun paikkani. Vielä enemmän ulkoa opettelemista. No, vieraalla paikkakunnalla oppi olemaan. Se oli tärkeätä oppia."

"Ensimmäinen työpaikka; vankila, kova paikka ensikertalaiselle. Oppi kokemaan, ymmärtämään ja sietämään erilaisuutta. Oppi kovuutta, mutta myös lempeyttä ja inhimillisyyttä. Oppi selviytymään vaikeista tilanteista. Tarpeellista oppia."

"Koulumaailmaan tutustuminen. Tukipalveluihin, niin kuin sanottiin. Opettajien sijaisuuksiakin. Kouluympäristö tuli tutuksi ja ymmärretyksi laajassa mielessä."

"Perheen perustaminen ja lasten syntymä. Opiskelua työn ohessa perheen myötävaikutuksella. Auttoi jaksamaan työssä ja ymmärtämään elämän monimutkaisuutta ja erilaisia elämäntilanteita. Kaikki ei ole aina sinun omissa käsissäsi."

"Opettajaksi! Ei kutsumuksesta, vaan uuden etsimisen vuoksi. Suurin ja vaikein luokka oli kai luottamuksen osoitus. Onneksi oli omat lapset ja opintoja. "Ole oma itsesi, kuten tähänkin asti olet ollut". Nämä oppilaan sanat lämmittivät mieltäni."

"Opettajankoulutukseen! Vahvistusta omille kokemuksille ja näkemyksille. Eri-ikäisiä ihmisiä, eri tavalla ajatteleviakin. Opimme ymmärtämään toisiamme. Se on tärkeä oppia ja hyväksyä, koulumaailmassakin."

"Työssä taas. Rennompaa, rohkeampaa ja varmempaa työskentelyä koulutuksen jälkeen. Koulu on vain elämää, ei sen enempää. Miksi sen muuta tarvitsisi ollakaan?"

Aluksi johdattiin lukijan siihen maailmaan, jossa minä, tämän tutkimuksen tekijä, olen saanut ammatillisen kasvun evääni opettajaksi. Oppimiskokemukseni eivät ole tärkeys-

järjestyksessä, vaan tapahtumien mukaisessa aikajärjestyksessä. Omien kokemuksieni esiintuomisella halusin lukijan kiinnostuvan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien henkilöiden niistä oppimiskokemuksista, jotka ovat olleet merkittäviä ajatellen omaa ammatillista kasvua luokanopettajaksi. Se onkin tämän tutkimuksen ensisijainen tutkimustavoite; selvittää ja tarkastella opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia, joilla on ollut vaikutusta heidän ammatilliseen kasvuunsa luokanopettajaksi ja sitä, miten tämä ammatillinen kasvu oppimiskokemusten kautta ilmenee.

Opettajan ammatillista kasvua on tutkittu sekä ulkomailla (mm. Berliner 1986; Kagan 1992) että myös Suomessa (mm. Niemi 1992,1995; Niikko1995, 1998; Meriläinen 1999). Tutkimuksen kohteena ammatillinen kasvu on osoittautunut tutkijoiden mukaan melko vaikeaksi tutkia. Ammatillisen kasvun tutkimista koko ihmisen elämänuran kattavana ilmiönä on nähdäkseni mahdotonta tarkastella muuten kuin perustuen tutkittavan omakohtaiseen kokemukseen ja näkemykseen. Luotettavien kvantitatiivisten mittareiden rakentaminen ihmisen koko elämänikäiselle uralle ajatellen ammatillista kasvua lienee mahdotonta tai ainakaan se ei ole tarkoituksenmukaista. Tutkittavan omakohtaiseen tuntemukseen ja näkemykseen, jota tutkija analysoi, päädytään tämänkin tutkimuksen metodin osalta. Kysymyksessä on laadullinen tapaustutkimus. Se on tutkimuksen eräs keskeinen lähtökohta.

Ammatillista kasvua koskevat tutkimukset painottuvat joko tarkastelemaan ihmisen ammatillista työuraa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta taikka opettajankoulutusaikaa opiskelijoiden käsitysten muuttumisena. Näitä tutkimuksia on tehty, kuten edellä tuli jo todettua, mutta ei kovin runsaasti puhtaasti ammatillisen kasvun näkökulmasta ottaen nimenomaan huomioon myös ennen opettajankoulutusta vaikuttaneet kokemukset. Ne ovat jääneet tarkempaa tarkastelua vaille. Sitä on aiheellista ihmetellä. Tuntuisi kovin kummalliselta, jos opettajaksi kasvuun ei esimerkiksi pitkällä - jopa parikymmentä vuotta kestäväällä - opiskelulla olisi mitään vaikutusta. Tästä johtuen olen tutkimukseeni tietoisesti ottanut ajallisen perspektiivin olennaisena osana hahmottamaan ihmisen kokemusten tarkastelua.

Kokemukset tapahtuvat tietyssä kontekstissa, historiallisessa ajassa ja ihmisen itsensä kokemana. Kokemusta on tällöin tarkasteltava elämänhistoriallisesta ja kokemuksen kontekstuaalisesta näkökulmasta, mutta sitä on tutkittava ja analysoitava myös sinänsä, sen merkityksen kannalta. Hermeneuttinen näkökulma ilmenee tutkimuksessa sekä tutkijan että tutkittavan kohdalla jatkuvana ja syvenevänä ammatillisen kasvuprosessin ymmärtämisenä. Molempien, sekä tutkijan että tutkittavan aktiivisuuden johdosta oppimiskokemuksia voidaan ymmärtää entistä paremmin ammatillisen kasvun näkökul-

masta tarkasteltuna, vaikka lopullista ymmärrystä ei voidakaan saavuttaa. Ihminen on yksilö ja kokeva olento, mutta ihminen on aina osa ympäristöä, omaa ja yleistä historiaa. Kokemusten merkitykset näyttäytyvät aina uudelleen ja erilaisina uusien kokemusten jälkeen. Täysin samanlainen kokemus ei ole mahdollinen, koska ihminenkin muuttuu kokemustensa myötä, kulttuuri muuttuu eikä kontekstikaan ole muuttumaton.

Tämän tutkimuksen tehtävä tuli edellä jo kerrottua. Tutkimuksen kohde - jossa joukossa myös itse vaikutin - oli Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien yksi vuosikurssi. Kurssilla opiskeli tutkimuksen tekijän lisäksi 34 muuta opiskelijaa, joista 28 osallistui tekemääni tutkimukseen. Osallistumisprosentiksi muodostui 82. Tutkimus tapahtui sekä kyselylomakkeen, haastattelun että elämänviivan piirtämisen muodossa. Kyselylomakkeeseen vastaamisen ja elämänviivan piirtämisen tarkoituksena oli, että opiskelijat refleктоisivat kokemuksiaan. Haastattelussa puolestaan pyrin siihen, että opiskelijat kertoisivat jo refleктоituja kokemuksiaan. Tällä kokonaisuudella oli tarkoitus löytää ammatillisen kasvun ilmeneminen ja sen eri muodot opiskelijoiden oppimiskokemuksista. Tutkimuksesta muodostui näiltä osin kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapauksena on yksi Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskellut vuosikurssi.

Oppimiskokemusten kuvaamiseen ammatillisen kasvun näkökulmasta, ammatillisen kasvun ilmenemiseen yksilötasolla sekä ammatillisen kasvun merkitykseen ja ammatillisen kasvun syntymiseen vaikuttaviin tekijöihin tämä tutkimus kykenee antamaan vastauksia ei yleistettävästi, vaan melko suppeasta näkökulmasta käsin, johtuen aineiston pienuudesta. Tutkimuksen lopuksi luon teoreettisen mallin luokanopettajan ammatillisen kasvun kehittymisestä pohjautuen tähän tutkimusaineistoon.

2 KOLME LÄHESTYMISTAPAA KOKEMUKSEN TARKASTELUUN

2.1 Ihminen ja hänen kokemusmaailmansa

Tämän tutkimuksen yksi pohja on holistisessa ihmiskäsityksessä. Tämän mukaan ihmistä tulee tarkastella kokonaisuutena, johon vaikuttaa koko ihmisen siihenastinen elämishistoria (Lehtovaara 1994, 134). Ihmisen kokonaisuus todellistuu, eli tulee olemassaolevaksi, kolmena olemassaolon muotona, joita ovat organismi, situationaalisuus ja tajunnallisuus (Rauhala 1987, 145; Rauhala, 1992b, 9). Kysymys on siis kolmesta todellisuuden muodosta, jotka ihmiseksi kutsuttavalla olennolla ovat. Holistisen ihmiskäsityksen tärkeä ajatus on Perttulan (1996, 218) mukaan se, ettei yksikään ihmisen peruslaaduista ole ajallisesti tai ihmisen kokonaisuuden kannalta toistaan ensisijaisempi. Ihminen on joka hetki olemassa kokonaisuutena (Perttula 1995, 109). Esitetty kolmijako on Rauhalan (1992b, 10) mielestä minimijäsennys, sillä empiirinen tutkimus ei selviä vähäisemmällä ihmisten perusmuotojen eriyttämisellä.

Ihmisen olemasaolo organismina tarkoittaa kehollisuutta, joka sisältää ihmisen kehon toimintoineen ilman minkäänlaista abstraktia ulottuvuutta (Rauhala 1989, 32-33).

Rauhalan (1987, 142; 1992b, 10) mukaan situaatio käsittää kaikki ne ympäristöön kuuluvat asiat, joihin yksilö on yhteydessä, kuten toiset ihmiset, kulttuurit, maantieteelliset olot, arvot, normit, eli hänen elämäntilanteensa kokonaisuudessaan. Suhtautuminen näihin elämäntilanteen rakennetekijöihin on Rauhalan mukaan situationaalisuutta. Situaatio on aina yksilöllinen (Rauhala 1992b, 10; Perttula 1995, 19). Ei ole olemassa kahta ihmistä, jotka olisivat yhteydessä maailmaan samalla tavalla, vaikka ihmisten tilanteissa onkin yhteistä (Perttula 1995, 19).

Ihmisen tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen on olemassaolon kokemista erilaisina laatuina ja asteina (Rauhala 1992b, 9). Tajunnallisuuden perusrakenne on mieli, jonka ilmenemisessä ja organisoitumisessa tajunnallisuus tulee olemassaolevaksi. Mielen kohde voi olla ideaalinen (esim. kansallistunto), konkreettinen (esim. jokin esine) taikka epätodellinen (esim. hallusinaatio jostakin). (Rauhala 1981, 4.) Mielen avulla ihminen ymmärtää asiat ja ilmiöt joksikin. Tällöin mieli saa merkityksen. (Rauhala 1989, 29.) Mielllisyys on sitä, että mielet ilmenevät ja suhteutuvat merkitsevyytensä avulla toisiinsa (Rauhala 1990, 37.) Rauhala (1992a) kirjoittaa tajunnan henkisyydestä viitaten sillä merkityksiin, jotka ovat joko yleistäviä taikka kehittävästi yksilöllistäviä. Henkisyyteen sisältyy itsetiedostus, jonka puitteissa ihminen voi oivaltaa merkitysten merkityksen omalla itselleen, olemiselleen ja toiminnalleen. Henkisen avulla ihmisellä on mahdollisuus hahmottaa oman toimintansa lisäksi myös itsensä ulkopuolista, niin menneisyyttä, tulevaisuutta kuin nykyisyyttäkin. (Rauhala, 1992a.) Tajunnallisuus on vain ihmislajille ominaista, ainakin nykytiedon mukaan. Sen avulla ihminen ymmärtää myös oman tajunnallisuutensa.

Tajunta voi olla olemassa vain kokemuksen kautta. Kokemisen lähtökohtana on ihmisen tilanteessa oleva asia. Tilanteesta olevasta asiasta ihminen saa hermostonsa välityksellä tajuntaansa kyseisen asian sisällön. Tajuntaan aikaisemmin vastaanotetuilla sisällöillä on vaikutusta siihen, miten ihminen käsittelee vastaanottamansa asiasisällön. Uusi vastaanotettu sisältöaine jää tajuntaan ja vaikuttaa siten edelleen tulevien kokemusten tulkintaan. (Rauhala 1984, 291; Lehtovaara 1994, 157.) Ihmisen kokemustaustan ja toiminnan välillä on selkeä yhteys. Se vaikuttaa suuresti siihen, miten toimimme kussakin kohtaamassamme tilanteessa. Ihmisen elämänhistorian kokemusten tarkastelu auttaa meitä ymmärtämään ihmisen käyttäytymistä. Kukaan ulkopuolinen ei voi kuitenkaan ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia sillä tavalla kuin tämä itse. Ihmisen kokema tilanne on aina ainutkertainen, sillä hänen tajuntansa antaa sille aina subjektiivisen tulkinnan (Rauhala 1976, 141-142).

Minkään yhden olemuspuolen mikrotapahtuma ei esiinny yksin, vaan on aina yhteydessä toisiin ja myös toisten avulla ja vaikuttaa samanaikaisesti toisissa, vaikka emme havaitsekaan muutoksia havaintojärjestelmämme rajoittuneisuudesta johtuen. Inhimillisen olemassaolon järjestelmä on kuitenkin liikkeessä koko ajan. (Rauhala 1992b, 10-11.) Monimutkaiset havainnot eivät välttämättä heti aukene ihmiselle. Rauhalan (1992) mukaan positiiviset ja negatiiviset kokemukset läpäisevät toisensa siten, että kaikki on aina mukana myös kokonaisuuden olemistavoissa. Pääasiallisemman vaikutuskanavan te-

hoon voidaan vaikuttaa tukemalla suotuisilla toimenpiteillä toisten vaikutuskanavien alueella. (Rauhala 1992b, 11.)

2.2 Ihminen ja hänen ympäristönsä

Pelkkä ihmisen kokemusmaailman tutkiminen ei auta ymmärtämään kokonaisvaltaisesti ihmistä sen suhteen, mikä hän on ja miksi hänestä on tullut sellainen. Ympäristöllä, jossa kaikki tapahtuu ja on tapahtunut, on myös ratkaiseva merkitys siihen, minkälainen ihmisestä on tullut. Toiminnan konteksti on otettava huomioon, vaikka ihmisen kokemusta tutkittaisiinkin subjektiivisena asiana. Ihminen ei voi vaikuttaa läheskään kaikeen itseään koskevaan, joten tällaisten seikkojen esille tuominen on äärimmäisen tärkeätä ihmisen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi. Toinen ihminen ei voi koskaan ymmärtää toista täysin, mutta ihmisen kokonaisvaltaisen tarkastelun avulla voidaan ymmärrystä lisätä. Lisäksi on muistettava, että ihminen vaikuttaa toiminnallaan myös muihin samanaikaisesti kun nämä vaikuttavat häneen. Ihmisen toiminta on vaikuttamista ja vaikutteille altistumista.

Aittolan, Koikkalaisen ja Vahervan (1997) mukaan elämäkokemuksille, arkielämän oppimisympäristöille, oppimishistorioille ja itseohjautuvalle oppimiselle on ollut tyyppillinen piirre se, että ne ovat olleet vahvasti kiinnittyneinä ihmisten jokapäiväiseen elämään eli elämismaailmaan. Elämismaailma on kaikenlaisen oppimisen tapahtumatila, sillä oppimiselta ja opetukselta edellytetään aina tietynlaista kontekstuaalisuutta joihinkin elämismaailman peruselementteihin. (Aittola ym. 1997, 86.) Aittola ym. puhuvat elämismaailmasta oppimisen tapahtumatilana. Totta onkin, että kaikki kokemukset tapahtuvat jossakin ympäristössä.

Ihminen sosiaalistuu ympäristönsä vaikutuksesta jollakin tavalla aina johonkin. Hänet tulee nähdä kiinnittyneenä aina johonkin. Ihminen voi olla kiinnittyneenä useisiin paikkoihin, mutta hänellä on aina oma ympäristönsä, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen. Ympäristö on sellainen, joksi ihminen sen kokee. Bronfenbrennerin (1979, 1981, 1991) tutkimukset kuvastavat niin sanottua ekologista lähestymistapaa, jossa ihminen nähdään kytkeytyneenä johonkin kenttään. Myös Rauhalan tutkimuksissa ihminen on osa sitä kokonaisuutta, jossa hän elää. Ihmistä onkin tutkittava kontekstinsa osana, jotta kokonaiskuva hänen kokemuksistaan välittyisi paremmin ja kokemuksia voitaisiin pa-

remmin ymmärtää. Elämismaailma-käsitteellä tarkoitetaan tässä ihmisen sitä elinpiiriä, johon hän vaikuttaa ja joka vaikuttaa häneen.

Bronfenbrennerin mukaan ihminen ei ole pelkkä "tyhjä taulu", vaan aktiivisesti kasvava ja kehittyvä olento, johon ympäristö jättää jälkensä. Kehitys on ihmisen ja ympäristön välistä prosessia, joka perustuu vastavuoroisuuteen. Tämä merkitsee molemminpuolista sopeutumista, joka tarkoittaa sitä, että ihmisestä tulee ympäristönsä tuote mutta myös siihen vaikuttaja. Ihmisen kehitys tapahtuu aina siinä välittömässä kontekstissa, johon kuuluvat siinä elävät ihmiset ja ympäristön fyysiset ja sosiaaliset piirteet. (Bronfenbrenner 1979, 21-22; 1981, 30; 1991a, 4-6.) Vuorovaikutus on siten sekä kahden tai useamman ihmisen välistä, että myös yksilön omaa kanssakäymistä muun ympäristön kanssa. Tästä muodostuu monitahoinen sosiaalinen vuorovaikutuksen kenttä, jonka vaikutus ihmiseen on yksilöllinen. Ihmiselle muodostuu tämän vuorovaikutuksen avulla oma sisäinen ja ulkoinen maailma, joka on jokaisella meistä erilainen. Muodostamme sen pohjalta myös ihmiskäsityksemme. Ekologinen ja fenomenologis-eksistentiaalinen ihmiskäsitys ovat peruslähtökohdiltaan yhdistettävissä, sillä niissä molemmissa ihminen nähdään kytkeytyneenä johonkin sosiaaliseen ympäristöön (Merenheimo 1995, 43). Ekologisessa lähestymistavassa ihmisen sisäiset prosessit jäävät vähäisemmälle kuvailulle, joten sitä tulee täydentää fenomenologis-eksistentiaalisella ihmiskäsityksellä. Lisäksi ihmisen menneisyys muodostaa tärkeän elementin, sillä se syventää käsitystä kustakin meistä yksilönä, jonka toimintaan vaikuttavat myös kulttuuriset ja historialliset tekijät.

Bronfenbrenner (1981) jakaa ympäristön sisäkkäisiin rakenteisiin, joita ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmä. Ihmisten välinen kanssakäyminen tapahtuu mikrojärjestelmässä. Ympäristön rakenteet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa vaikuttaen siten myös osaltaan ihmiseen (Bronfenbrenner 1981, 30.) Mikrojärjestelmä eli ihmisen välitön ympäristö on toimintojen, roolien ja ihmissuhteiden kuvio, joka käynnistää, mahdollistaa taikka estää vuorovaikutusta siinä (Bronfenbrenner 1991a, 9). Mikrojärjestelmä voidaan ajatella esimerkiksi pysyväksi yhteisöksi, joka sisältää tietyn ympäristön ja tietyt ihmiset ja jotka ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi perhe ja opiskelupaikka.

Mesojärjestelmä sisältää kaksi tai sitä useampia mikrojärjestelmiä, joissa yksilö toimii. Vuorovaikutusprosessit näiden mikrojärjestelmien välillä kuuluvat mesojärjestelmään. (Bronfenbrenner 1991a, 12.) Mesotaso konkreettisena toimintaympäristönä on mahdoton määritellä, sillä siihen sisältyy mikrojärjestelmien monimuotoinen yhteistyö. Eksojärjestelmässä on vähintään yhden mikrojärjestelmän yhteys yksilöön välillinen. Esi-

merkkinä mikrojärjestelmän vaikutuksesta toimii vanhempien työpaikan vaikutus perheenjäsenten elämään. (Bronfenbrenner 1991b, 16). Makrojärjestelmä koostuu mikro-, meso- ja eksojärjestelmien kokonaisrakenteesta tietyssä kontekstissa. Tämän lisäksi makrojärjestelmään kuuluu sen kulttuurin ideologinen aines. (Bronfenbrenner 1991b, 16.)

Ihmisen toiminta on ikäänkuin kerroksittaista; toiminta jossakin kuuluu johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Kuitenkin keskeisin kanssakäyminen tapahtuu mikrotasolla. Bronfenbrennerin (1981, 193) mukaan vuorovaikutustilanteisiin sisältyy myös sosiaalista merkitystä. Ihminen elää aina sosiaalisessa ympäristössä, johon vaikuttavat nykyhetken lisäksi edellisten ympäristöjen historia ja siihen kuuluneet ihmiset. Ihmisen ympäristö ja sosiaalinen ympäristö eivät näin ollen ole erotettavissa (Järvilehto 1994, 192).

2.3 Ihminen ja hänen elämänsä

Miksi historiallinen näkökulma?

Kolmas ihmisen ulottuvuus kokemusmaailman ja elämänsä maailman eli ympäristön lisäksi on ihmisen elämänsä historiallinen maailma. Tarkasteltaessa ihmisen elämää taaksepäin syntymästä kuolemaan, voidaan havaita, että kokemusten kokonaisuus lukumääräisesti lisääntyy koko ihmisen elämän ajan. Merkittävät kokemukset voivat tapahtua ihmisen elämässä missä vaiheessa tahansa. Samanlainen ilmiö on havaittavissa ihmisen ympäristön kohdalla. Ympäristö köyhtyy taikka rikastuu, muuttuu joko meistä taikka ulkopuolisista riippuvista syistä. Ihmisen kokemukset, ympäristö ja historia voidaan nähdä näin olevan riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden. Ympäristö rajaa tai mahdollistaa kokemuksia historiallisessa kontekstissaan. Kokemukset rajoittuvat ihmisen ympäristön ja historian väliselle alueelle yksilöllisesti. Tämä riippuvuussuhde on aina yksilöllinen, muuttuva ja vasta jälkeensä tehtävissä ja tutkittavissa (vrt. elämänsä viiva).

Kokemus- ja elämänsä maailmaa tarkastellaan aina nykyisessä tilanteessa, mutta elämänsä historiallinen näkökulma laajentaa tarkastelunäkökulmaa myös menneeseen, kokemusten tapahtumahetkien kontekstiin. Kun holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmistä on tarkasteltava kokonaisuutena, johon vaikuttaa ihmisen koko siihenastinen elämänsä historia, luulisi, että se riittäisi tarkastelunäkökulmaksi. Se ei mielestäni riitä, sillä holistinen ihmiskäsitys tarkastelee ihmistä vain kunakin hetkenä kokonaisvaltaisesti kolmen ihmi-

sen olemassaolon, kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden muodossa, mutta se ei tarkastele ihmistä omasta menneisyydestään riippuvaisena ja siitä oppivana riittävän selkeästi. Elämänhistoriallisessa tarkastelussa voidaan holistisen ihmiskäsityksen mallia laajentaa ajallisessa perspektiivissä. Silloin ihmisen elämä ja toiminta tulee kokonaisvaltaisemmin ja selkeämmin havaittavaksi ja ymmärrettäväksi. Nimenomaan ammatillista kasvua tutkittaessa voi elämänhistoriallisen tarkastelun tuloksena löytyä ihmisen elämästä sellaisia käänne- ja taitekohtia, joilla on ollut ratkaiseva vaikutus hänen ajatteluunsa ja toimintaansa.

Elämäkerrallinen kokonaisuus tulee näkyviin tässä tutkimuksessa elämänviivan piirtämisen ja sillä kuvattujen tapahtumien kertomisena. Elämänviiva toimii henkilön reflektoinnin apuvälineenä sekä kokemusten merkittävyyden kuvaamisen jäsentäjänä ja helpottajana.

Konstruktiivinen tarkastelunäkökulma

Konstruktiivinen näkökulma sisältyy historialliseen näkökulmaan. Se on ihmisen itsensä muodostama kuva omasta elämästään. Huotelinin (1996) mukaan eräänä lähtökohtana elämäkertojen soveltamiseen kasvatuksessa on ollut se, että oppiminen edellyttää tietynlaista elämäkerrallista reflektiota. Ihminen muodostaa merkityksiä ja konstruktioita menneisyydessä tapahtuneisiin kokemuksiinsa ja elämänhistoriaansa tukeutuen. Elämäkerrallinen tarkastelu mahdollistaa myös sen, että ihminen voi tulla tietoisemmaksi ja vastuullisemmaksi omasta oppimisprosessistaan, suhteestaan sosiaaliseen ympäristöön ja muihin ihmisiin. (Huotelin 1996, 15-16.)

Elämäkertatutkimus pyrkii toimijan ymmärtämiseen ja se pyrkii tuomaan esille yksilöllisten kokemusten merkityksen sekä tavoittamaan niitä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rakenteita, jotka määrittävät yksilöllisiä elämäntaloita (Käyhkö & Tuupanen 1996, 110). Huotelin (1996) viittaa Siljanderiin ja Karjalaiseen (1991) kiinnittäessään huomiota inhimillisen tietoisuuden objektivoituneisiin muotoihin ja yhteisiin merkitysjärjestelmiin, jotka ovat välittömästi riippumattomia yksittäisistä subjekteista ja ovat yleisiä. Fenomenologis-hermeneuttisessa näkemyksessä inhimillinen kokemus, kokemusten merkitykset ja elämismaailma ovat ensisijaisia. Puhtaasti yksilöpsykologisten lähtökoh- tien lisäksi ihmisellä on yhteisiä asioita, kuten kieli ja olemassaolon sosiaalinen määräytyminen. (Huotelin 1996, 22.) Kysymys on konstruktiivisesta lähestymistavasta. Konstruktiivinen näkökulma on Huotelinin (1996, 22-23) mukaan malli, jossa yksilöä tarkastellaan tilanteen ja kulttuurisen kontekstin sekä muokkaamana että muokkaajana.

Tämän näkökulman mukaan ihminen on kokonaisvaltainen ja aktiivisen toimija, joka sopeutuu mutta tekee sosiaalista maailmaa uudelleen.

Ihminen kertoo itsestään aina joko tiedostetusti tai tietämättään suhteessa elämän rakenteellisiin reaaliteetteihin. Ihminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, hän on sekä tuote että tuottaja. Elämänhistoria ja elämänkerralliset kokemukset ovat ihmisen persoonallinen ja kulttuurinen resurssi rakentaa kertomus menneestä, tulkita ympäristöä, vahvistaa identiteettiään ja tehdä kokemukset merkityksellisiksi. Ihminen voi muokata omaa identiteettiään ja suuntautua elämäänsä monesta suunnasta käsin. Ihminen kertoo asiat siitä näkökulmasta käsin, minkä hän kulloinkin valitsee. (Huotelin 1996, 25.) Ihmisen menneisyyttä ja kokemuksia voidaan tarkastella monesta näkökulmasta hänen itsensä taikka tutkijan toimesta. Uusi tarkastelunäkökulma muuttaa tilanteen aina hieman toiseksi entiseen verrattuna.

Ihmisen kokemuksesta voi löytyä monta kerrosta, joista muistiin jää kokemukselle annettu merkitys. Huotelin (1996) toteaaakin, että eletyt elämäntapahtumat ja kokemukset on mahdollisuus tavoittaa muistoina, jotka ovat nykyhetken läpi suodattuneita ja tulkittuja. Muistot elävät jatkuvasti ja ne ovat alttiina jatkuvasti uudelleen tulkittavaksi. Elämänkertomuksessa yhdistyvät kulttuurinen konteksti ja elämänhistorian konkreettiset tapahtumat tehdään subjektiivisesti merkittäviksi. (Huotelin 1996, 28.) Kokemus ei voi olla merkittävä ilman, että siitä ei luoda merkityksiä ja ajatella sitä, missä suhteessa ja mihin se on merkittävä. Merkitysten muotoileminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa, kulttuurista ja historiallista taustaa vasten.

Elämäkulusta elämäntarinaksi

Ihmisen elämää voidaan tarkastella monella tavalla. Puhutaan elämäkerrasta, elämäntarinasta, elämänhistoriasta ja elämäkulusta. Mitä näillä on ymmärrettävä ja onko niillä käytännössä mitään eroa? Elämäkertatutkimuksessa tutkija analysoi tutkittavansa kanssa yhdessä tämän koko elämää tai jotain osaa siitä (Syrjälä 1985, 266, 268). Elämäntarina syntyy henkilön ja tutkijan vuorovaikutuksen tuloksena tutkijalle sopivalla muodolla tallennettavaksi. Kun elämäntarinaa täydennetään muilla kuin tutkijan ja tutkittavan välisellä tiedoilla, on kyseessä elämänhistoria. Suomen kielessä sanat elämäkerta, elämäntarina ja elämänhistoria ovat usein käytössä samaa tarkoittavana asiana. (Syrjälä ym. 1994, 59.) Goodsonin (1992, 6) mukaan elämänhistoriasta voidaan puhua, jos ihmisen elämäkertomusta tarkastellaan historiallisessa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa sitä käsitellään myös siinä kontekstissa.

Elämänkulun käsite tarjoaa Kauppilan & Tuomaisen (1996, 161) mukaan mahdollisuuden tarkastella opettajien oppimisen ja elämän prosesseja koko heidän elämänkaarensa aikana. Elämänkulun käsite kuuluu heidän mukaansa nimenomaan prosessia kuvaaviin käsitteisiin, joka kattaa yksilön elämäntoiminnot ja hänen tietoisuutensa tietyissä historiallisissa oloissa. Kirjoittajien mielestä laajemmin ymmärrettynä se voi tarjota mahdollisuuden tarkastella sitä toiminnan, paikallisuuden ja yhteiskuntakokonaisuuden kohtaamispaikkana. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden merkittäviä kokemuksia tarkastellaan yksittäisinä tapahtumina, mutta myös elämäntarina-muodossa, joka käsittelee ihmisen elämänkulkua ja siihen kuuluvia elämäntapahtumia, joilla on kertojan mukaan ollut merkittävä vaikutus ammatillisesti luokanopettajaksi kasvua ajatellen.

3 TUTKIMUKSEN KESKEISISTÄ KÄSITTEISTÄ

3.1 Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu on nähtävä laajana ja jatkuvana ammatillisena kehittymisenä, joka sisältää kokonaisvaltaisen ihmisenä kasvun. Näen ammatillisen kasvun ja ammatillisen kehittymisen samaa tarkoittavana asiana ja sellaisena sitä käsitellään myös tässä tutkimuksessa. Nurminen (1993, 61-62) kuvaa osaamista jatkuvaksi kehittymiseksi ja uudistumiseksi, jota voisi kutsua ammatilliseksi kasvuksi. Ammatillinen kasvu on hänen mukaansa kiinteästi kytköksissä ihmisenä olemisen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Ammatillinen kasvu on osa inhimillistä kasvua. Myös Niikon (1998, 18) mukaan kasvu on yksilön persoonallisuuden kehittymistä, ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä. Niikon ja Nurmisen näkemykset ovat yhteneväisiä, vaikka Niikko puhuu kasvusta ja Nurminen ammatillisesta kasvusta. Näen kasvun ammatillisen kasvun yläkäsitteenä.

Ammatillinen kasvu voidaan nähdä monesta näkökulmasta. Nurminen ja Niikko näkivät sen kehittymisenä ja uudistumisena. Hargreaves (1995) näkee ammatillisen kasvun ehkä vielä laajemmin kuin Nurminen ja Niikko. Hargreavesin (1995) näkemys ammatillisesta kasvusta on humanistinen ja kriittinen. Hänen mukaansa ammatillinen kasvu sisältää moraalisen, poliittisen, emotionaalisen ja teknisen kehityksen. Ammatillista kehittymistä ohjaavat monentyyppiset periaatteet, kuten teoreettiset, tieteelliset, kokemukselliset ja eettiset, mutta näiden lisäksi myös käytännölliset syyt (Shulman 1987). Wilenius (1987, 126, 132) päätyy työn ja inhimillisen kasvun - jonka hän määrittelee omien kykyjen kehittämisenä - vuorovaikutukseen. Ammatillinen kasvu on puolestaan Syrjälän ym. (1996, 138) mukaan koko opettajan uran aikainen prosessi, ja kirjoittajat viittaavat Kelchtermansiin ja Vandenbergheen (1994), joiden mukaan opettajan ammatillisen kasvun prosessin ymmärtäminen vaatii laajaa yhteiskunnallista ja henkilöhistoriallista kontekstia. Näin tehdään myös tässä tutkimuksessa, sillä muuten sitä on vaikea ymmärtää.

Ammatillinen kasvu voidaan nähdä myös yksilöstä lähtevänä prosessina. Kohosen (1989, 48) mukaan ammatillinen kehittyminen on hidas prosessi, joka pitää sisällään oleellisena asiana yksilön omaa työtä koskevien käsitysten ja uskomusten muuttumisen. Kohonen päätyy siihen johtopäätökseen, että yksilön toimintaa ohjaavat sisäiset käsitykset omasta itsestä, tehtävästä, tilanteista, tavoitteista ja arvoista muuttuvat vain yksilön omasta tahdosta. Niitä ei voi muuttaa lainsäädäntöteitse, sanelupolitiikalla taikka ulkoin pakkokeinoin. Myös Väisänen (1993) tarkastelee ammatillista kehittymistä opettajaksi opiskelevan osalta hieman samansuuntaisesti kuin Kohonen. Väisänen viittaa lähinnä ulkolaisiin tutkimuksiin (mm. Anning 1988; Calderhead 1990; Kagan 1992) määritellesään ammatillisen kehittymisen oppimistapahtumaksi, jonka tuloksena on sekä käyttäytymisen että käsitteellinen muutos opiskelijassa. Esteenä tälle muutokselle hän näkee opiskelijan aikaisemmat ja syvään juurtuneet käsitykset opettamisesta ja oppimisesta sekä puutteellisen itsetuntemuksen ja itsensä tiedostamisen oppijana. Myöskään opettajankoulutuksen mallit eivät riittävästi rakennu opiskelijan näkökulman ymmärtämiseen. (Väisänen 1993, 43-44.) Voidaanko ensinnäkään kovin paljon opiskelijan syvään juurtuneita käsityksiä muuttaa edes opettajankoulutuksen aikana, jos opiskelija ei halua muuttua ulkoisesta vaatimuksesta? Kohosen määritelmästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että ihmisen toiminta muuttuu sitä mukaa kun ihminen katsoo tarpeelliseksi. Usein muutos on hidas, mutta ihmisen elämänkulun konaistarkastelussa siinä on havaittavissa muutoksia ja tapahtumia, jotka voivat olla ammatillisesti kehittäviä, passivoivia taikka alitajuntaisesti vaikuttavia, jolloin niitä ei ole tietoisesti reflektoitu. Tietoisuuteen ne voivat tulla tarkasteltaessa ihmisen elämänuraa refleksiivisesti, analysoiden.

3.2 Kokemus

Kokemus ja oppiminen liitetään usein yhteen. Puhutaan kokemuksesta oppimisesta. Mitä itse asiassa kokemus on ja mitä se pitää sisällään? Rauhalan (1987, 34) mukaan kokemuksen erilaisille muunnelmille löytyy yhteinen nimi; tajunta. Kokeminen muodostuu maailman erilaisista olioista, ilmiöistä ja asioista, joilla on meille jokin merkitys. Tajunta sisältää siten aina erilaisia ja eritasoisia merkityssuhteita, jotka muodostavat mielellisen yhteenkietoutumisen, joka muodostaa maailmankuvamme.

Kokemus on sen merkityksen ymmärtämistä kontekstissaan. Perttula (1996, 97) kuvaa kokemusta merkityksenä, jotka muotoutuvat ihmisen tajunnallisessa todellisuudessa.

Kokemukseen käsitteeseen kuuluu sisäsyntyinen relationaalisuus ja viittaavuus. Kokemus on aina kokemusta jostakin. Määritelmässään Perttula tulee lähelle Rauhalan määritelmää.

Kokemus ja tietokin voidaan yhdistää. Ojasen (1998, 227) mukaan tiedämme melko vähän siitä, miten kokemus syntyy, muotoutuu ja vaikuttaa meihin, mutta mikään ei ole tietoa, ellei se tule koetuksi ja tiedostetuksi. Kokemus voi olla myös ihmisen persoonallisuutta muokkaavaa. Silkelän (1999, 5) mukaan kokemus on ihmisen todellisuutta koskevien tietojen saamista ja niiden merkityksenantoa siten, että tämän seurauksena aikaisempi tieto lisääntyy olennaisesti ja sen seurauksena ihmisen persoonallisuus muuttuu.

Kokemus ja oppiminen voidaan perustellusti liittää yhteen. Jarvis (1993, 184) kuvaa kokemusta subjektiiviseksi tapahtumaksi, vaikka kokemuksen omaavat käsittävät sen todellisena. Todellinen kokemus on nähdäkseen kokijalle itselleen, tai ainakin niin Koki- ja sen kokee. Kokemuksia samasta asiasta voidaan verrata, mutta kokemus on aina subjektiivinen. Jarvis (1994, 143) katsoo myös, että kokemusta ei voi irrottaa oppimisesta. Jarvisen näkemys on tässä suhteessa samansuuntainen kuin Kolbin (1984), jonka mukaan kokemus on osa oppimista, mutta se ei yksin takaa sitä, ellei kokemusta pohdita, käsitteellistetä ja edelleen sovelleta uudessa tilanteessa. Toistuvat kokemukset vaikuttavat siten, että niiden pohjalta ihminen suunnittelee, rakentaa skeemoja, jotka heijastavat kokemusten säännönmukaisuuksia. Näiden pohjalta ihminen arvioi uusia kokemuksiaan. Kokemukset on nähtävä yhtenä osana oppimisprosessia, jos vain otamme kokemuksistamme oppia. Muutenhan niiden merkitys jää vain toteamuksen asteelle.

3.3 Reflektio

Kokemuksen reflektointi on oppimisen edellytys. Nurmen (1993, 81) mukaan kokemusta, jota ei ole analysoitu, ei voi käyttää hyväksi. Kokemus jäsentyy hänen mukaansa käyttökelpoiseksi tiedostavassa ymmärryksessä. Myös Ojasen (1997, 11) mukaan kokemukset eivät ilman reflektiota ole ihmisen kasvun palveluksessa, vaan vasta sen jälkeen kun niitä on refleктоitu kriittisesti ja tiedostettu, mikä merkitsee vastausten saamista miksi -kysymyksiin. Mielestäni juuri tiedostava ymmärrys on reflektointiprosessin tulos. Kokemus kokemuksena ei ole pelkästään riittävä ehto oppimiselle, vaan tarvitaan reflektointia eli kokemuksesta täytyy löytyä jokin merkitys (Sallila & Vaherva 1998, 13).

Kokemusten reflektointi pelkän reflektoinnin vuoksi ei riitä, vaan tarvitaan jatkuvaa reflektointia reflektoinnin päälle, eli toistuvaa reflektointia. Eteläpelto (1993, 120-121) kuvaa reflektioprosessia omien kokemusten tietoiseksi tekemiseksi, erittelyksi ja kriittiseksi arvioinniksi, jonka jälkeen vasta niistä suodattuvat uudet ideat ja johtopäätökset artikuloitavaksi ja käsitteellistämiseksi (vrt. Kolb 1984). Reflektio reflektion vuoksi ei hänen mukaansa riitä, vaan kokemusten ja reflektoinnin tavoitteena on ilmiön parempi ymmärtäminen ja sen käsitteellistämisen kehittyminen. Ruohotie (1997, 306) kiteyttää hyvin reflektion käsitteen sanomalla sitä kokemuksemme määrittelyksi, jonka avulla pystymme sanomaan, mitä kokemuksessamme tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja mitä asialle kenties tulee tehdä. Prosessoimme, jotta voisimme antaa kokemuksillemme merkityksiä ja toimintaan johtavia päätöksiä.

Reflektioilla on myös ajallinen perspektiivinsä. Mezirow (1995, 22) erottaa harkitsevan toiminnan reflektiosta, jonka tavoitteena on omien uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittely. Lisäksi Mezirow (1995, 21-23) erottaa reflektiot toisistaan sen mukaan milloin reflektio tapahtuu, toisaalta kriittiseen reflektioon, jolla tarkoitetaan ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota, ja jälkikäteisreflektioon, jolla tarkoitetaan aiemmin opitun tarkastelua. Tässä tutkimuksessa nimenomaan jälkikäteisreflektio on keskeinen käsite, koska etukäteen on vaikea ennustaa, mikä muodostuu sellaiseksi oppimiskokemukseksi, jolla on merkitystä yksilön kasvuille ammatillisesti. Myös Mezirowin mainitsema kriittinen reflektio esiintyy tässä tutkimuksessa silloin, kun opiskelijat tarkastelevat omia ammatillisia kehittymistavoitteitaan koulutuksen jälkeen.

3.4 Oppiminen

Oppiminen on monimuotoinen ja monitasoinen käsite, vaikka sitä pidetään edelleen varsin yleisesti ongelmattomana tiedon siirtämisen käsitteenä (Silkelä & Väisänen 1997, 80). Oppimisen käsite on kuitenkin huomattavasti laajempi ja monimutkaisempi. Jarviksen (1997, 14) mukaan ihmisen oppiminen on prosessi, jossa erilaisten sosiaalisten tilanteiden kautta ihmisten elämäkerta jatkuvasti uudistuu. Muutos, joka yksilössä tapahtuu on oppimista (Ruohotie 1997, 305). Kolb (1984) puolestaan korostaa oppimisen olevan omistautumista omien "persoonallisten kokemusten" pohdiskeluun ja niiden reflektointiin. Usein käy niin, että kokemuksemme eivät avaudu heti, vaan vasta myöhemmin, jolloin oppimisesta muodostuu omien kokemustemme ongelmanratkaisua.

Monet oppimista ja sen merkitystä tutkineet henkilöt, kuten Mezirow (1995), Dominicé (1995), Ojanen (1994) ja Aaltola (1998b), näkevät oppimisen myös prosessina. Oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitystä tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan sillä seurauksella, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Viitekehyksenä toimivista odotustottumuksiemme joukosta, eli niiden tiettyjen oletusten joukosta, josta käsin tulkitsemme omia kokemuk-siamme, jäsentyvät havaintomme ja ajattelumme. (Mezirow 1995, 17.) Oppiminen on Mezirowin mallissa kokemuksista reflektion avulla muodostuneiden merkitysten uudelleen tulkintaa taikka tarkistamista. Dominicé (1995, 222) puhuu aikuisten oppimisesta jo tietämämme asian uudelleen jäsentämisenä ja rikastamisena. Mielestäni Dominicén käsitys on yhteneväinen Mezirowin (1995) käsityksen kanssa. Ojanen (1994, 107) puolestaan kuvaa oppimista luovaksi, autonomiseksi ja "jatkuvaaksi" kokeiden tekemisen prosessiksi. Aaltola (1998b, 43) mielestäni tiivistää kaikki edellämainitut määritelmät kuvaamalla oppimista kokemuksien hankkimiseksi ja niiden hyväksikäyttämiseksi sekä uudelleen jäsentämiseksi erilaisissa haasteellisissa toimintaympäristöissä.

Oppiminen voidaan nähdä myös psyykkisenä tapahtumasarjana. Muun muassa näin näkee sen Räsänen (1994), joka määrittelee oppimisen moniulotteisena ja kokonaisvaltaisena maailmaan sopeutumisena, joka sisältää havaitsemista, muistamista, ajattelua, tah-tomista ja tulemista. Oppimiseen sisältyvät ihmisen tekojen, valintojen, tunteiden, suh-tautumistapojen, asenteiden ja arvojen muutokset (Räsänen 1994, 78-79). Räsänen määritelmä oppimisesta kuvaa oppimista lähinnä sopeutumisena, mutta onko oppiminen pelkästään sopeutumista yhteiskuntaan ja sen arvoihin? Ei, sillä yksilö ja yhteiskunta muuttuvat oppimisen seurauksena hitaasti, mutta vääjäämättömästi. Muutos on nähtävä ihmisten oppimisen tuloksena. Tämä kollektiivinen oppimisen tulos ei ole välttämättä ihmiskunnan kokonaiskehityksen kannalta myönteinen, mutta se on kuitenkin ihmisten oppimisen tulos. Edellämainitut oppimisen määritelmät antavat oppimisesta monipuoli-sen, laajan ja uusia, ristiriitaisiakin tunteita ja tulkintoja synnyttävän kuvan, joka elää koko ajan yhteiskunnallisen kehityksen mukana.

3.5 Merkittävä oppimiskokemus

3.5.1 Mikä merkittävä oppimiskokemus on?

Ihmisen elämän aikaiset kriittiset tapahtumat ja kokemukset, kuten kriittiset oppimisvaiheet, uran ja elämänkulun käännekohdat, voivat muodostua hetkiksi, jolloin voidaan uudella tavalla ymmärtää kokemusten merkitykset (Silkelä 1996, 127; Silkelä 1999, 40). Merkittävien kokemusten läpikäymisessä voi olla kysymys koettujen tosiasioiden tunnistamisesta, se voi johtaa uusien persoonallisten kokemusten löytymiseen, elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemiseen ja ymmärtämiseen (Silkelä 1996, 130). Merkitysrakenteeltaan merkittävät oppimiskokemukset ovat eri tasoja ja kerroksia sisältäviä merkityssuhteita (Silkelä 1999, 4). Kokijan tulee kuitenkin antaa arvo tai persoonallinen merkitys kokemukselleen ennen kuin siitä muodostuu persoonallisesti merkittävä (Silkelä 1999, 20). Kokemuksesta ei voi siten muodostua merkittävää jos sitä ei ymmärretä, analysoida ja tehdä johtopäätöksiä sen pohjalta.

Ihmisen henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet muutokset vaikuttavat siihen, miten he jäsentävät ympäröivää maailmaa (Merriam & Yang 1996, 77-79). Elämänvaiheesta toiseen siirtyminen merkitsee ihmisen sisäisen maailman - identiteetin, persoonallisuuden, minuuden, arvojen, arvostuksien ja maailmankuvan - muuttumista (Silkelä 1997b, 5). Antikainen (1996, 251-254) kuvaakin merkittäviä oppimiskokemuksia elämäntapahtumiksi, jotka ovat enemmän muutostapahtumia kuin vakiintunutta tai institutionaalista elämäntapaa. Merkittävät oppimiskokemukset ovat monen kohdalla elämän käännekohtia. Kaikki elämäntapahtumat ovat potentiaalisia oppimiskokemuksia (Silkelä 1999, 189). Elämäntapaa merkittävä oppimiskokemus kuuluu osana ihmisen elämäntapahtumia, kokemushorisonttia ja elämänpiiriä (Silkelä 1997a, 174). Varto (1992, 23-24) kuvaa elämäntapahtumia yleisimmäksi kokonaisuudeksi, jossa ihmistä voidaan käsitellä. Elämäntapahtumien ilmiöt saavat merkityksensä ihmisen kautta. Elämä kokonaisuudessaan on oppimista ja oppiminen kuuluu elämään. Opimme, jos haluamme.

Merkittävä oppimiskokemus voi edellämainittujen määritelmien mukaan olla tapahtuma, joka muuttaa jollakin tavalla ihmistä henkilökohtaisesti. Se voi olla samalla myös elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden, oman kypsyyden ja itseymmärryksen löytämisen hetki. Merkittävien oppimiskokemusten taustalla vaikuttaviksi muutosvoimiksi näen sekä yksilön sisäiset että hänestä riippumattomat tekijät. Emme voi ennakolta mää-

rätä merkittävää oppimiskokemustamme, emmekä voi kokea sitä uudelleen samalla tavalla, mutta voimme oppia uudestakin kokemuksesta jotakin uutta. Kokemuksen kohtaaminen kannattaa, sillä jokainen kokemus saa vaikutteita aikaisemmasta kokemuksesta, mutta vaikuttaa myös tuleviin kokemuksiin. Elämä on kokemuksesta toiseen siirtymistä, jolloin kokemukset toimivat ikäänkuin elämän ylläpidon ja mielekkyyden moottoreina.

3.5.2 Mikä tekee oppimiskokemuksesta merkittävän?

Miksi jostakin kokemuksesta muodostuu merkittävä oppimiskokemus, tai miksi sama oppimiskokemus muodostuu toiselle merkittäväksi, mutta toiselle ei? Kysymys on siitä tulkinnasta ja merkityksestä, jonka yksilö antaa kokemukselleen. Huotelinin (1996, 28) mukaan ihmisten elämänkertomukset viittaavat siihen, että yksilöt tulkitsevat persoonallisesti erilaisia kollektiivisia ja yksilöllisiä elämän tapahtumia. Merriam & Clark (1993, 133-135, 137) toteavatkin, että oppimiskokemuksella tulisi olla henkilökohtainen tunneperäinen vaikutus tai kokemuksen tulisi olla henkilökohtaisesti merkittävä ja oppijan tulisi sitoutua ainakin jonkin verran näiden kokemusten reflektointiin, ennen kuin oppimiskokemusta voisi kuvata merkitykselliseksi. Aittola ym. (1997, 28-29) yllättyivät kuitenkin siitä, että samojen kokemusten merkittävyyden kokemisessa saattoi olla niin paljon eroja. Merkitykselliseksi oppimiskokemus muodostui, jos se laajensi jotain oppijan persoonallisuudessa taikka toimintakyvyssä tai sai aikaan perspektiivien muutosta. Oppimiskokemuksen merkittävyys tai ei-merkittävyys on aina yksilökohtaisesti koettava asia ja siten sitä on aina tarkasteltava, tapahtuipa kokemus miten ja missä tilanteessa tahansa. Tämä on näkemykseni. Vain yksilö itse voi antaa kokemukselleen merkityksen. Totuus persoonallisesti merkittävästä oppimiskokemuksesta on subjektiivinen (Silkelä 1999, 18). Voiko se muuta ollakaan?

3.5.3 Merkitys merkittävässä oppimiskokemuksessa

Elämän kokonaisvaltainen tarkastelu on elämäkokemusten reflektiivistä pohdintaa, joka voi vaikuttaa yksilön elämänhallintaa edistävästi ja olla elämää jäsentävä tiedollinen prosessi (Silkelä 1997b, 5). Silkelä (1996, 132-133) huomauttaa, että merkittävien oppi-

miskokemusten merkitystä ei voi lopullisesti avata taikka ymmärtää, mutta voimme kuitenkin oppia ymmärtämään merkityksiä, joka tarkoittaa hermeneuttista oppimista. Silkelä (1999, 40) kuvaakin persoonallisesti merkittävää oppimiskokemusta hermeneuttiseksi prosessiksi, jolla hän tarkoittaa sitä, että ihminen toimii aina sellaisessa ymmärtämisyhteydessä, jolle ihminen antaa uusia merkityksiä. Tutkija on itse mukana tässä prosessissa, sillä tutkija ei voi selittää ihmisen toimintaa objektiivisesti ja ilman tutkijan omaa esiymmärrystä ja teoreettista ajattelua. Merriam ja Clark (1993, 133-138) toteavatkin, että sellaiset merkittävät oppimiskokemukset, joilla oli persoonallinen vaikutus oppijaan, lisäsivät hänen persoonallista kasvuaan. Merkittävä oppiminen voi merkitä omien aspektien laajenemisen ohella myös omien merkityssysteemien muuttumiseen. Kasvu ja muutos saavat aikaan sen, että meillä on yhä suurempi kapasiteetti käsitellä näitä kyseisiä elämäkokemuksia. Oppiminen johtaa mahdollisuuteen tuottaa lisää kapasiteettia.

Kaikki merkittävät tapahtumat ja elämäkokemukset kuuluvat ihmisen identiteettiin. Omien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten läpikäyminen voi olla kokijan omalle elämälle terapiaa, jonka jälkeen hän voi ymmärtää omaa elämäänsä, toimintaansa, kokemustensa merkityssuhteita ja vaikutteita nykyisessä elämäntilanteessa uudella tavalla. Persoonallisesti merkittävillä oppimiskokemuksilla on yksilön persoonallisuutta ja identiteettiä laajentava ja muuttava vaikutus. (Sikkelä (1999, 4, 38, 190-191.) Myös Heikkinen (1998, 95) katsoo, että oman identiteetin löytymisen kannalta omien elämäkokemusten läpikäynti voi olla tärkeää. Ihmisen kertomus on hänen mukaansa elämäkertomuksellinen juoni, johon ihminen suhteuttaa elämänsä myöhemmät tapahtumat. Mielestäni oppimiskokemuksen merkitys piilee siinä, että kun se otetaan tietoisesti tarkastelun kohteeksi, voi yksilö sen avulla selvittää itselleen sellaisia asioita, kuten "kuka minä olen?", "miksi minusta on tullut tällainen?". Tällöin ihmisen pitää olla avoin tunteilleen ja niiden merkitykselle omalle itselleen. Muutoin oppimiskokemuksen merkitys jää vähäiseksi.

3.5.4 Merkittävien oppimiskokemusten kirjo

Merkittävä oppimiskokemukset voivat erota toisistaan monella tavalla. Kokemusten kesto vaihtelee lyhyestä pitkään, epämääräisestä kasautuvaan. Kokemusten laatu ja jatkuvuus voivat vaihdella myönteisestä kielteiseen. Lisäksi oppimiskokemukset voivat olla omaan uraan tai arkielämään liittyviä ja vaikuttavia taikka henkilökohtaisesti vapauttavia kokemuksia. Kokemuksissa on havaittavissa vaihteluita myös tilanteissa ja ympäris-

töissä, jossa ne ovat syntyneet sekä oppimisen sisällössä. (Antikainen 1996, 254-256.) Merkittäviä oppimiskokemuksia voivat olla ihmisen elämänkulkua ohjaavat ja hänen identiteettiään vahvistavat tai muuttavat tapahtumat (Kauppila 1996, 76). Merkittävässä kokemuksissa ei ole kysymys tavanomaisesta oppimisesta, vaan kokemukset liittyvät muutostilanteisiin ja elämäntilanteen pakkoraossa syntyneisiin uusiin ajattelu- ja toimintamalleihin (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1994). Lisäksi voidaan havaita sukupolvien välillä eroja sen suhteen, miten, missä ja mitkä oppimiskokemukset ovat muodostuneet merkittäviksi kunkin sukupolven kokemuksissa. Sota ja sen jälkeisen ajan eläneet sekä nykyinen opiskelijasukupolvi muodostavat varmasti erään toisistaan merkittävästi poikkeavan oppimiskokemusten kuvaajien joukon (vrt. Aittola ym.1997; Kauppila 1996). Jotta elämänkulun kriittisiä tapahtumia voitaisiin paremmin ymmärtää, on ne sijoitettava yksilön urakertomuksen yhteyteen .

Oppimiskokemuksista on löydettävissä oppimisen intressit, jotka Mezirow (1981), tukeutuen Habermasiin, luokittelee, teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. Tekninen oppimisen intressi viittaa sellaisiin välineellisiin tarkoituksiin, kuten omaa uraa varten, praktinen intressi viittaa siihen, että oppiminen liittyy arkielämän tarpeisiin, ja emansipatorinen intressi viittaa vapauttavaan muutokseen. Antikaisen ym. (1993) mielestä tämä luokittelu ei välttämättä toimi suoraviivaisesti, sillä oppiminen voi myöhemmin muuttua esimerkiksi siten, että teknisen intressin perusteella alkanut oppiminen muuttuu myöhemmin praktiseen tai emansipatoriseen suuntaan. (Antikainen, Houtsonen, Kauppila & Turunen, 1993.) Näin on kokemuksenikin mukaan.

4 ELINIKÄISEN OPPIMISEN TARKASTELUA

4.1 Mitä elinikäinen oppiminen on?

Jatkuvaa ja yksilökohtaista

Elinikäinen oppiminen on käsitettävä laajaksi, koko ajan ja läpi elämän tapahtuvaksi eri paikoissa ja tilanteissa tapahtuvaksi oppimisprosessiksi. Elinikäinen oppiminen pyrkii tarkastelemaan oppimista kokonaisuutena, joka sisältää kaiken ihmisen oppiman toiminnan tapahtuipa tämä missä tahansa, tahdottuna tai ei. Tällöin siitä helposti muodostuu muodoton möhkäle, josta on vaikea erottaa oppiminen ja puhdas sopeutuminen erilaisiin olosuhteisiin (Rinne & Salmi 1998, 140). Onko kuitenkin olemassa puhdasta sopeutumista taikka puhdasta oppimista muuten kuin teoriassa? Dohmenin (1998, 226) mukaan elämme jo elinikäisen oppimisen todellisuutta, sillä jokainen oppii jotakin inhimillisessä elämässä osallistumalla ja toimimalla. Dohmen (1996, 49-50) korostaakin ihmisten alkuperäistä oppimisen merkitystä; jokapäiväisessä elämässä tarvittavien tietojen, taitojen ja kykyjen kehittämistä, joiden avulla elämän saadaan merkityksellisyyttä ja arvokkuutta kanssaelämisen ja yhteistyön avulla toisten kanssa. Myös Aittola ym. (1997, 87) mielestä elinikäisen oppimisen kannalta aikuiskoulutuksessa tulisi rakentaa siltoja arkipäivän ongelmista kumpuavien informaalisten oppimistapojen ja formaalisten koulutusinstituutioiden kesken. Nämä toimet mahdollistaisivat koulutuksellisia uudistuksia, jotka kiinnittävät aikaisempaa enemmän huomiota opiskelijoiden omiin tarpeisiin ja oppimisintresseihin.

Elinikäisen oppiminen keskeinen toimija on elinikäinen oppija, joka osaa kohdata joko yksin tai yhdessä oman organisaationsa kanssa muuttuvan maailman haasteet. Ihminen ei voi kasvaa aikuiseksi eristyksissä omasta yhteiskunnastaan, oppiminen ja oppimisen kohde on kietoutunut siihen sosiaaliseen viitekehykseen, jossa oppiminen tapahtuu

(Jarvis 1994, 143-144). Lisäksi on syytä kysyä, voidaanko ensinnäkään oppimista tarkastella muuten kuin koko ihmisen elämänsäkaareen liitettynä? Oppimiselle avautuu missä ja milloin tahansa mahdollisuus. Sen mahdollisuuden käyttäjästä muodostuu elinikäinen oppija, jos oppija niin haluaa.

Ajasta ja paikasta riippumatonta

Tarkasteltaessa elinikäistä oppimista löydämme siitä erilaisten oppimistapojen ja mahdollisuuksien vaihtelun. Eri ikävaiheissa ihmisillä on erilaiset intressit ja mahdollisuudet oppia. Erilaisten oppimistapojen erottaminen toisistaan on kuitenkin vaikeaa, lähes mahdotonta. Tuskin se aina on myöskään tarpeellista taikka tarkoituksenmukaistakaan. Erilaisten oppimisen lajeja koskevat määrittelyt ovat Aittolan ym. (1997, 21; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 151-152) mielestä sopimuksenvaraisia, mutta tärkein ero heidän mielestään kulkee erilaisten koulutusinstituutioiden systemaattisesti järjestetyn opiskelun ja ihmisten arkielämän eli työn ja vapaa-ajan mahdollistaman informaalisen oppimisen välillä. Formaali ja informaali oppiminen ovatkin Aittolan ym. (1997, 21) mielestä laajoja yleiskäsitteitä, joiden sisälle mahtuu monenlaisia kokemuksellisen oppimisen muotoja. Tähän käsitykseen voi tämän tutkimuksenkin tekijä yhtyä.

Tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulma elinikäiseen oppimiseen

Tässä tutkimuksessa erotetaan formaali ja informaali oppiminen toisistaan. Lisäksi luokanopettajan muodollisen kelpoisuuden tuottama koulutus nostetaan formaalin koulutuksen sisällä keskeiseksi tarkastelun kohteeksi, koska se tuottaa muodollisen kelpoisuuden juuri siihen ammattiin, johon kasvu on tutkimuksen kohteena. Arkipäiväoppimisen eli informaalisen oppimisen sisällä työssä ja vapaa-aikana tapahtuva oppiminen erotetaan toisistaan. Luokanopettajan työtä, siihen kasvua ja siinä kehittymistä tarkastellaan laaja-alaisesti ennen kaikkea formaalin mutta myös informaalin oppimisen näkökulmasta. Tällöin tarkastelunäkökulmaksi muodostuu ennen kaikkea elinikäinen oppiminen, joka koostuu edellämämainituista oppimisen lajeista. Oppimisen eri lajit puolestaan koostuvat eri konteksteissa tapahtuvasta oppimisesta saaduista kokemuksista, jotka voivat merkitykseltään poiketa toisistaan sen mukaan, miten ihminen ne kokee. Tämä puolestaan riippuu siitä, mitä ikä- ja elämänvaihetta ihminen elää, mihin hän elämässään pyrkii ja mikä tuntuu tärkeältä. Ihmisen elämä on elinikäistä oppimista, joka sisältää oppimisen eri lajeja. Oppimisen eri lajit koostuvat puolestaan erilaisista kokemuksista,

joilla on aina yksilökohtainen merkitys kokijalleen. Tärkeintä onkin tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkastella nimenomaan sitä, missä kontekstissa oppiminen on tapahtunut.

4.2 Elinikäisen oppimisen muodot ja mahdollisuudet

4.2.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen on myös elinikäistä oppimista

Yhteiskunnassa tapahtuvilla nopeilla muutoksilla on ollut heijastusvaikutus myös oppimiskäsityksen muutoksiin. Opetuksen sisällön tilalle on tullut yhä enemmän oppilaiden kokemusten ja sisäisten konstruktioiden tarkastelu suhteessa oppimiseen. Epävarmaksi maailmassa oppilaiden kokemukset voivat olla niitä harvoja asioita, joista he voivat olla varmoja, vaikka nämä kokemukset saattavat olla merkitykseltään moninaisia ja ambivalentteja. (Aittola ym. 1997, 15.) Yhteiskunnan nopea muutosvauhti on virittänyt ja laajentanut keskustelua lähinnä oppimisen mahdollisuuksista entistä enemmän kokemuksellisuuden suuntaan, suuntaan, jossa oppimisen muodot entistä enemmän toimivat toinen toisiinsa limittyneinä. Formaalin koulutuksen ja oppimisen merkitys ei ole kuitenkaan vähentynyt, vaan käsitys oppimisesta monimerkityksellisessä mielessä on kaikilla tasoilla saanut entistä arvostetumman aseman. Tätä taustaa vasten kokemuksellistakin oppimista on tarkasteltava.

Puhuttaessa kokemuksellisesta oppimisesta on se ymmärrettävä laajana käsitteenä niin oppimisen tapahtumapaikan kuin ajan ja tilanteenkin suhteen. Kokemuksellisuus sisältyy niin arkielämässä, muodollisessa koulutuksessa kuin muodollisen koulutuksen ulkopuolellakin tapahtuvaan oppimiseen. Se on mukana kaikessa oppimisessa ja erityisesti aikuisten oppimisessa. Eteläpelto (1993, 120) määrittelee kokemuksellisen oppimisen tiedon rakentamisprosessiksi, jossa toiminnassa saavutettuja kokemuksia reflektoidaan ja tältä pohjalta tapahtuu abstrakti käsitteellistäminen. Ojanen (1994, 107) puolestaan näkee kokemuksellisen oppimisen jatkuvana prosessina, joka on luova, autonominen, jatkuvan "kokeiden tekemisen" prosessi ja jonka avulla työntekijä yrittää saada järkeä vaihtuviin kokemuksiinsa. Tämä vaatii Ojaseen mukaan aktiivisuutta osallistumisessa ja passiivista reflektiota, tietoisuutta ja abstraktia ajattelua. Kokemuksellisen oppimisen prosessin avulla yhdistyvät Ojaseen mukaan ihmisen työ ja hänen persoonallinen kehi-

tyksensä. Myös Niemi (1993b, 79) kuvaa kokemuksellista oppimista prosessiksi, jossa käsityksiä tiedostetaan, muutetaan ja kokeillaan. Samansuuntainen Ojasen, Eteläpellon ja Niemen kuvauksen kanssa kokemuksellisesta oppimisesta on Suojasen (1994, 134-135) näkemys, jonka mukaan kokemuksellisessa oppimisessä korostuu käytännön kokemuksen ja teorian opetuksen yhteenliittämisestä syntyvä merkitys. Käytäntö, reflektio, teoria ja toiminta kuuluvat hänen mukaansa oleellisena osana myös ammatilliseen kehittymiseen.

Kaikki oppiminen on perustuu jollakin tapaa aikaisempiin kokemuksiin (Aittola ym. 1997, 25; Silkelä 1999, 45). Oppiminen ei kuitenkaan nouse kokemuksesta ilman, eikä voida puhua edes kokemuksellisesta oppimisesta, ellei sen kanssa ei työskennellä aktiivisesti, tutkien, analysoiden ja pohdiskellen (Väisänen & Silkelä 1999, 217-234). Oppiminen vaatii siten jatkuvaa prosessointia tullakseen käyttökelpoiseen muotoon. Kokemuksellista oppimista voidaan kuvata muun muassa käyttökelpoisen tiedon ja taitojen saavuttamisena. Kaikissa näissä määritelmässä korostuu kokemuksellisen oppimisen prosessinomaisuus, johon reflektio olennaisena osana kuuluu. Näenkin kokemuksellisen oppimisen ihmisen koko elinhistorian aikana tapahtuvaksi jatkuvaksi ajasta ja paikasta riippumattomaksi prosessiksi, jolla on ihmisen ajattelua ja toimintaa muokkaava vaikutus. Siksi se on myös elinikäistä oppimista.

Oppimiselle on aina tilaisuus, jos osaamme käyttää tilaisuutta hyväksemme. Siinä onkin kokemuksellisen oppimisen ydin, sillä oppimisen ei tarvitse tapahtua koulun penkillä muodollisen koulutuksen muodossa, etäopiskeluna taikka työssä, vaan se voi tapahtua arkipäivän askareissa. Oppiminen pitäisikin nähdä laajana käsitteenä, koko ihmisen elämään lapsuudesta vanhuuteen liittyvänä jatkuvana prosessina, jossa eri oppimisen muodot vaihtelevat. Se on tämän tutkimuksenkin eräs mielenkiinnon kohteena oleva asia.

Kokemuksellisen oppimisen kontekstit

Koulutus ja oppiminen näyttää tutkijoiden mutta myös omankin kokemukseni mukaan muuttuvan yhä enemmän suuntaan, jossa oppijan aktiivisuutta ja reflektiivisyyttä korostetaan. Oppiminen on yhä enemmän oppijan itsensä varassa. Uusi kaoottinen ympäristö edellyttää ja myös auttaa jatkuvaa, reaaliaikaista selviytymiseen tähtäävää oppimista sekä yksilöiltä että organisaatioilta (Ruohotie 1997, 305; ks. myös Räsänen 1994, 77). Konteksti, jossa oppiminen tapahtuu on ratkaiseva (Poikela 1994a, 86). Oppiminen pitäisikin kontekstualisoida osaksi ihmisen arkielämää, elämänhallintaa, vuorovaikutusti-

lanteita ja erilaisten taitojen hankintaa sekä kykyyn orientoitua muuttuviin toimintaympäristöihin (Aittola ym. 1997, 41).

Kokemuksellista oppimista voi tapahtua missä ja milloin vain. Tämä riippuu halustamme ja tavastamme kohdata ympäristöämme ja elämäntilanteitamme. Uusia elämäntilanteita arvioimme aikaisempien kokemuksiemme perusteella (Räisänen 1996, 11). Uusi elämäntilanne on nähtävä siten myös oppimisen mahdollisuutena. Tapahtuman luonteen lisäksi voimme tarkastella myös kokemuksellisen oppimisen kontekstia. Kokemusperäistä oppimista tapahtuu vapaa-aikana, perheen piirissä, työelämässä ja yhteiskunnallisessa toiminnassa (Silkelä 1999, 46; Tuomisto 1998, 43). Aikuisten kohdalla kokemusperäistä oppimista tapahtuu usein yhteisoppimisena tai yhteisöllisenä oppimisena, ryhmässä, tiimeissä, laatupiireissä ja verkoissa (Tuomisto 1998, 43-44). Tällöin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kasvaa.

Kokemusperäistä arkipäiväoppimistä on yritetty tuoda uudelleen kouluopetukseen erilaisten harjoitteluiden avulla (Tuomisto 1998, 43). Opetusharjoittelu luokanopettajakoulutuksessa on tyypillinen esimerkki kokemusperäisestä arkipäiväoppimisestä. Opetusharjoittelua on aina kuulunut melko runsaasti opettajankoulutuksen ohjelmassa. Näen kuitenkin tämän asian niin, että mitään oppimisen lajia ei voi rajata pois kokemuksellisen oppimisen piiristä, sillä aikaisemmat kokemukset heijastuvat aina uuteen kokemukseen olipa aikaisempi kokemus tapahtunut missä ja milloin tahansa ja tapahtuipa uusi kokemus koulutuksessa, työssä taikka vapaa-aikana. Tästä johtuen nykyisenkaltaisen monimuoto-opiskelun ja aikuiskoulutuksen muodot hämärtävät sitä kokemuksellisen oppimisen arkipäivään liittyvää luonnetta - mikä on pelkästään hyvä asia - joka aikaisemmin oli niin selkeästi arkipäiväoppimistä. Kokemukseni ja näkemykseni mukaan kokemuksellista oppimista voi tapahtua myös muodollisen koulutuksen piirissä, sillä kokemuksellisuus ei ole sidottu pelkästään arkipäiväoppimiseen. Kokemuksellisuus voi ilmetä myös muodollisen koulutuksen sisällä eri muodoissa, kuten ryhmäkeskusteluissa, pienryhmätyöskentelyssä ja henkilökohtaisessa ohjauksessa, joita sisältyy nykyisin runsaasti kaikenlaiseen koulutukseen.

4.2.2 Muodollinen eli formaali oppiminen

Oppimisen lajien määrittelyt ovat sopimuksenvaraisia asioita. Tärkein erottelu kulkee erilaisten koulutusinstituutioiden systemaattisesti järjestetyn opiskelun sekä informaalisen oppimisen välillä, jolla tarkoitetaan ihmisten arkielämässä, työpaikalla ja vapaa-aikana tapahtuvaa oppimista. (Aittola ym. 1997, 21.) Formaali oppimisella pyritään johonkin yleisesti tunnettuun todistukseen, diplomiin tai sertifikaattiin erilaisten koulutusinstituutioiden tuottamien strukturoitujen ja organisoitujen oppimisen muotojen avulla (Dohmen 1996, 36-37; Silvennoinen 1998, 65-67). Formaalin oppimisen "luonnollinen" kontekstiperusta on koulutus, koska toimintajärjestelmä, jossa oppiminen ja kasvatus kohtaavat, on didaktinen. Opetussuunnitelma vaikuttaa oppimiseen siten, että mitä tiukemmin opetusta säädellään opetussuunnitelman muodossa, sitä formaalimpaa oppimisen käsittely on (Poikela 1994a, 91; Poikela 1994b, 115). Formaalin oppimisen ominaisuus on, että siinä pitäydytään reflektioon ilman toimintaa tai opitun koettelua käytännössä, mutta on huomattava, että jos sekä reflektio että toiminta puuttuvat, oppimistakaan ei tapahdu (Marsick & Watkins 1992, 290-291).

Aittolan ym. (1997) mukaan pelkästään formaalisiin oppimistilanteisiin keskittyvä koulutus ei ota ihmisten elämäkokemusta taikka omia oppimistavoitteita huomioon, jolloin koulutuksen kosketuspinta työhön, elämään ja yhteiskuntaan katoaa ja tämän seurauksena tapahtuu koulutuksen symbolisen merkityksen vähenemistä ja merkityksellisten oppimisprosessien siirtymistä koulutusinstituution ulkopuolelle (Aittola ym. 1997, 22). Tämä on varmasti osaltaan totta, mutta usko formaaliin oppimiseen kontekstiperustanaan organisoitu koulutus on edelleen hyvin vahva ja sen asema harvoin asetetaan kyseenalaiseksi, koska ilman koulutusinstituution antamaa todistusta muodollisesta kelpoisuudesta ei yksilö voi kilpailla menestyksekkäästi vaativilla työmarkkinoilla.

4.2.3 Epämuodollinen eli nonformaali oppiminen

Nonformaalilla oppimisella tarkoitetaan oppimistapahtumia, jotka ovat itse tuotettuja taikka ne ovat muiden tuottamia, mutta joiden avulla ei pyritä saavuttamaan mitään tiettyä tutkintoa (Dohmen 1996, 36-37; ks. myös Silvennoinen 1998, 66-69). Kasvatus ja koulutus on tavoitteista ja organisoitua, mutta ei virallisen koulutusjärjestelmän organisoimaa (Poikela 1994b, 115). Nonformaali oppiminen tapahtuu omana itsenäisenä ko-

konaisuutena ilman yhtenäistä järjestelmää muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella. Nonformaalin oppimisen perusta on yhteiskunnan sosialisatioprosessissa, yksilöä muovaamassa sosiokulttuurisessa yhteisjärjestelmässä, jonka välittämistä arvoista ja merkityksistä oppija tulkitsee havaintojaan ja toimintojaan (Poikela 1994a, 91-92).

Nonformaalin oppimisen käsite on elinikäistä oppimista ajatellen hieman monimerkityksellinen. Nonformaali oppiminen voi olla suunniteltua taikka suunnittelematonta, joskin yksilöllä on tietoisuus siitä, että oppimista tapahtuu. Oppimistapahtuma voi olla esimerkiksi jokin avoimen yliopiston opintopiiri taikka kansalaisopiston piiri, joka liittyy joko yksilön omiin tai organisaation oppimis- tai koulutustarpeisiin. Esimerkiksi avoimen yliopiston opintopiiri ja siinä suoritettavat arvosanat saattavat myöhemmin formaalissa koulutuksessa osoittautua tarpeelliseksi ja käyttökelpoiseksi osana ammattiin valmistavia opintoja. Onko avoimen yliopiston opintopiiri katsottava formaaliin koulutukseen ja oppimiseen kuuluvaksi, jos siellä opiskeleva henkilö pitää tavoitteenaan jo opintopiirin alkuvaiheessa pääsyä sen avulla opiskelemaan haluamaansa alaa yliopistoon?

4.2.4 Arkipäiväoppiminen eli informaalin oppiminen

Arkipäiväoppiminen eli informaalin oppiminen on formaalin eli muodollisen oppimisen vastakohta. Informaalin oppiminen tapahtuu erilaisissa arkielämän tilanteissa ilman, että siihen liittyy koulutusta, joka on systemaattisesti organisoitua (Dohmen 1996, 36-37; ks. myös Silvennoinen 1998, 67-69). Näille oppimiskokemuksille on tyypillistä satunnaisuus ja eriytyneisyys, omaehtoisuus ja omien virheiden kautta oppiminen, jolloin oppimisesta muodostuu kiinnostavaa ja sille on siten käyttöä todellisessa elämässä (Aittola & Jokinen & Laine 1994, 472-482).

Arkipäiväoppiminen eli informaali oppiminen voi tapahtua joko

- a) huolelliseen suunnitelmaan perustuvana oppimisena, joka on tietoista tai
- b) kokemusperäisenä oppimisena, joka on yleensä tavoitteellista tai
- c) spontaanina, inhimillisessä toiminnassa tapahtuvana tiedostamattomana ja suunnittelemattomana oppimisena, joka voi myöhemmin tulla yksilön tietoisuuteen ja hänen reflektionsa kohteeksi. (Tuomisto 1998, 32-33.)

Tuomisto (1998 39) määrittelee arkipäiväoppimisen muodot tiedostettuihin ja tavoitteellisiin oppimisprojekteihin työssä ja vapaa-aikana, kokemuksesta oppimiseen ja tiedostamattomaan piilo-oppimiseen, joka on tavallista niin työssä kuin muussakin arkielämän toiminnassa. Nämä oppimisen muodot voivat olla erillään toisistaan, mutta ilmeisesti on niin, että kaikkeen arkipäiväoppimiseen liittyy oppimisen eri muotoja eli tiedostettua, tiedostamatonta, tavoitteellista ja tavoitteetonta oppimista (Tuomisto 1998, 39-40). Marsick ja Watkins (1992, 290-291) pitävätkin informaalisen oppimisen edellytyksenä tietynasteista tarkoituksellista reflektiota.

Informaalisen oppimisen merkitystä ei ehkä ole riittävästi ymmärretty nykyisenkaltaisessa tutkintotavoitteisessa oppimisyhteiskunnassa. Nopeatahtinen ja kiihtyvä sekä toisiinsa lomittuva koulutus-, työ- ja vapaa-ajan elämä edellyttävät ihmisiltä kuitenkin mitä moninaisimpien valintojen ja ratkaisujen tekemistä, joiden perustana arkipäivän kokemukset ovat ensiarvoisen tärkeitä. Ei voida eikä ole oikeastaan järkevääkään erotella toisistaan erilaisia oppimisen muotoja muuten kuin sen mukaan, minkäläisen merkityksen yksilö oppimiselleen antaa.

4.2.5 Miten muuten voi oppia?

Satunnainen oppiminen

Satunnaisen oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu suunnittelematta ja tahattomasti ja joka tapahtuu muiden toimintojen ohessa (Dohmen 1996, 36-37; Marsick & Watkins 1990, 3-7). Satunnainen oppiminen tapahtuu usein tilanteissa, joissa ihmiset eivät juuri reflektoi toimintaansa ja oppiminen voi peittyä muuhun toimintaan (Marsick & Watkins 1990, 3-7; Marsick & Watkins 1992, 290-291). Jos satunnaisoppiminen "paljastuu", tulee esille, oppimisesta muodostuu tietoista ja reflektiivistä (Tuomisto 1998, 50). Satunnaisen oppimisen merkitys on siis siinä, reflektoidaanko toimintaa ja tapahtumia vai ei.

Hiljaisen tiedon oppiminen

Äänetön ammattiosaaminen syntyy Silvennoisen (1998, 64) mukaan pitkäaikaisesta kokemuksesta jollakin ammattialalla. Se ei ole hänen mukaansa ohjeiden mieleenpaina-

mista, vaan se kehittyy kokemuksen myötä. Silvennoinen (1998, 82-83) kutsuu tätä kokemuksen kautta syntynyttä äänetöntä osaamista ammattikohtaiseksi intuitioksi, jota on vaikea työntekijän selittää kyetessään kehittämään esimerkiksi jonkin tilapäisen ratkaisun ongelmaan. Tuomisto (1998, 50) viittaa myös työrutiineihin hiljaisen tiedon kohdalla. Hänen mukaansa hiljainen tieto kehittyy käytännön kokemusten kautta ilman, että työntekijä itse huomaa toimintansa muuttumista ja oppimistaan. Vaikka hiljaiseen tietoon ei kiinnitetä tietoisesti huomiota, on se hedelmällinen kasvualusta informaalille oppimiselle (Sallila & Vaherva 1998, 13). Hiljaisen tiedon katson liittyvän ammatilliseen kasvuun siltä osin kuin hiljainen tieto ja sen syntyminen pystytään tiedostamaan ja selittämään. Intuitioonkin löytyy selitys, sillä se kehittyy kokemuksesta.

4.2.6 Oppimisen merkityksellisyyden tarkastelua

On aiheellista tarkastella myös oppimisen merkityksellisyyttä, sillä tapahtuipa oppiminen missä ja milloin tahansa, on sillä nimenomaista merkitystä oppijalle itselleen ja tätä kautta myös oppijan lähiympäristölle. Sallilan ja Vahervan (1998, 9, 11) mukaan koulukeskeinen ajattelu on nähnyt vain formaalin koulutuksen kautta tapahtuvan oppimisen merkityksellisenä, kun taas arkipäivän oppiminen on jäänyt vähempiarvoiseksi. He korostavat informaalisen oppimisen merkitystä. Mielestäni oppimisen eri muotojen merkityksellisyyden tarkastelussa on nähtävä oppimisen merkityksellisyys oppijalle itselleen, ei se, missä oppiminen tapahtuu. Oppimisen merkityksellisyys määräytyy sen mukaan, mitkä ovat sen vaikutukset oppijaan. Hyvänä oppimisen käsitteen selkeyttäjä ja oppimisen merkittävyyden luokittelijana toimii Marsickin ja Watkinsin (1992, 287-300) laatima kuvio, jossa tarkastellaan toiminnan ja reflektion välistä suhdetta (kuvio 1).

	Reflektio läsnä	Reflektio poissa
Toiminta läsnä	Informaali oppiminen	Satunnainen oppiminen
Toiminta poissa	Formaali oppiminen	Ei-oppiminen

KUVIO 1 Oppimisen eri muotojen tarkastelua reflektion ja toiminnan perusteella (Marsick & Watkins 1992)

Toiminnan ja reflektion välinen vaihtelu toimivat oppimisen eri muotoja käsittelevän toiminnan lähtökohtana. Perustana tälle toimii havainto, että pelkät kokemukset eivät ole riittävä lähtökohta oppimiselle, sillä reflektiota ja toimintaa tarvitaan, jotta kokemuksista voitaisiin oppia. Yksilö tulee tietoisesti oppimisestaan sen myötä kun hän reflektoi tietoisesti kokemuksiaan. Tämä edellyttää tarkoituksellista toimintaa. Informaalisen oppimisen edellytys on ainakin jonkinasteinen tarkoituksellinen reflektio, jopa ennakkosuunnittelu. Satunnainen oppiminen tapahtuu usein muun toiminnan ohessa ja ilman erityisempää reflektiota. Formaaliselle oppimiselle on tyypillistä reflektointi, mutta ilman toimintaa tai opitun koettelua käytännössä. Tilanne, jossa molemmat, sekä toiminta että reflektio puuttuvat, on oppimisen kannalta huono. Silloin ei tapahdu oppimista. (Marsick & Watkins 1992, 290-291.)

Olen korostanut oppimisessa sen merkitystä oppijalle itselleen. Näin tekevät myös Leino & Leino (1997, 76). He mainitsevat merkityksellisen oppimisen tarkoittaen sillä oppimista, jossa oppimisen kohde muodostaa selkeän merkityksen oppijalle. Merkitys voi olla jonkin aikaisemman kokemuksen vaikutusta tai se voi liittyä oppijan johonkin hyvin tuntemaan asiakokonaisuuteen. Kirjoittajat käyttävät tästä liittymismahdollisuus - sanaa, jolla he tarkoittavat oppijan luomien merkitysten määrää suhteessa kohteeseen. Opittua voidaan sitä laajemmin hyödyntää, mitä tehokkaammin asia painuu mieleen. Myöskin Leinin & Leinin (1997) käsitys merkityksellisestä oppimisesta edellyttää reflektointia, koska muuten se olisi pelkkää ehdollistumisen kautta oppimista.

5 AMMATILLINEN KASVU ELINIKÄISENÄ OPPIMISPROSESSINA

5.1 Ihmisen elämänura ammatillisen kasvun näkökulmasta

Kasvatustiede ei pysty tällä hetkellä Uljensin (1977) mukaan vastaamaan siihen, miten yksilö kehittyy ammatillisesti korkeatasoiseksi. Vaikka Uljensin jälkeen on ammatillista kehittymistä tutkittu paljonkin, on ammatillisen kasvun prosessin selvittäminen vaikeaa. Yleisesti voidaan luonnehtia opettajan kehittymistä, mutta kokonaiskuva ammatillisesta kehityksestä on selvittämättä suurelta osin (Leino & Leino 1997, 107). Ojanen (1998, 235) arvioi, että professionaalista kehityksestä tiedetään, mutta ei välttämättä riittävän hyvin siitä, miten prosessi aikuisten kohdalla etenee.

Pitkän uran opetuslalla tehnyt professori Jouko Kari (Kari 1997, 20) kuvaa omaa opettajan virkauransa 37 -vuotista taivalta toteamalla, "että henkilökohtaisesti kesti 37 vuotta ennen kuin pystyin selkeästi kokemaan ja myös sen ekspliittisesti muotoilemaan, että opettajan virkauran horisontaalisen etenemisen ohella matkaa opettajuuden syvyyssuuntaan olisi ollut syytä harrastaa jo opettajan peruskoulutuksen aikana" (vrt. Koro 1998, 128-130). Karin havainto omasta ammatillisesta kehittymisestä on varsin realistinen. Toiminnassa on edettävä, mutta on pysähdyttävä myös tarkastelemaan toiminnan perusteita. Usein ammatillinen kehitys - itsekin siihen syylistyen - nähdään vain teknisenä ja tiedollisena taitavuutena ja toistuvina onnistuneina suorituksina, jotka tuottavat ulkokohtaista tyydytystä tekijälleen, mutta liian harvoin pysähdytään miettimään sitä, miten tähän on kehitetty. Prosessi sinänsä olisi tärkeä tiedostaa ja tutkia. Vasta tällöin huomaa, että ammatillinen kehittyminen on vaatinut rohkeutta kokeilla, epäonnistua ja yrittää uudelleen, ehkä toisella tavalla. Kokemukset on kohdattava ja niistä on osattava ottaa opiksi. Ilman kokemuksia ei voi kasvaa ammatillisesti.

Leithwood (1990) näkee ammatillisen kehityksen myös yksilön elämänkaareen ja henkiseen kypsymiseen liittyvinä ja samanaikaisesti etenevinä ulottuvuuksina. Sekä Karin että Leithwoodin käsitykset kuvaavat sitä, että ihminen voi kasvaa ammatillisesti ja kypsyä henkisesti läpi koko ammattiuransa. Kasvu on yksilökohtaista, se on tutkittavissa, mutta se ei ole yleistettävissä. Kun on aika jättää työ, on ihminen ehkä kypsä ammatillisesti, mutta kypsyyttä ei voi enää ammatillisesti juurikaan hyödyntää työelämässä. Jatkuvaan ammatilliseen kasvuun on kuitenkin suhtauduttava varauksellisesti, sillä myös ammatillista taantumista voi tapahtua.

Ihmisen elämänmäärä on monivaiheinen. Ihmisen elämäntietoa on Nurmisen (1993, 62) mukaan kuvattu elämäntietona, jonka yksi osa on ammattiura valintoineen. Ura ja kehitys liittyvät sisäisesti kulttuurin ja yhteiskunnan muutoksiin. Uran avainpisteissä yksilönkehitys ja yhteiskuntatilanne leikkaavat. Avainpisteet ovat joko ulkoisten käännekohtien tai sisäisten kehitystapahtumien liittymäkohtia. Persoonallisuuden kannalta tärkeä valinta, kuten opiskelun alku tai ammatin valinta, aktivoi nuoren ihmisen koko aiemman kehityksen. Nähdäkseni olemme jokainen jollakin tavoin elämäntilanteemme, ympäristömme ja yhteiskuntatilanteemme "vankeja" ammatillisen kasvumme suhteen. Emme voi ohittaa myöskään mitään kasvu- ja kehitysvaihetta elämässämme, vaan jokainen kehitysvaihe on käytävä tavalla taikka toisella läpi. Nämä elämäntilanteet mahdollistavat oppimiskokemuksia, jotka luovat pohjaa ammatilliselle kasvulle, jos niin haluamme taikka elämäntilanteemme antaa siihen mahdollisuuden.

Houtsonen (1996) on luonut mallin elämäntietoa aikana tapahtuvasta oppimisesta. Tämän mallin mukaan oppimista tapahtuu, kun yksilö kohtaa elämäntietonsa aikana ongelmallisen tilanteen ja jonka hän yrittää ratkaista, jotta saisi elämäntietonsa jäsennettyä ja järjestettyä mielekkäästi. Kohtaamiensa ongelmien ratkaisemiseksi yksilö joutuu käyttämään kulttuurisia resursseja, joita ovat ohjeet, mallit, esineet, tiedot, taidot sekä ajattelu- ja toimintatavat. Näistä voi muodostua osa omaa tiedostettua identiteettiä. Kohtaamiensa ongelmien ratkaisemisessa yksilö toimii pääasiassa käytännöllisen tietoisuutensa varassa, jotka ovat kokemusten kerrostuessa ja yksilön sosiaalistuessa syntyneitä tapoja ja tottumuksia. Elämäntietoa poikkeuksellisissa tilanteissa ihminen joutuu hakemaan ratkaisuja uusista ajattelu- ja toimintatavoista. (Houtsonen 1996, 220-221.) Ihmisen kasvun kannalta on varmasti tarpeellista tietty sosiaalistuminen yhteiskuntaan, tapojen ja käytäntöjen oppiminen. Nähdäkseni kasvua ei voi tapahtua, jos ihminen ei kohtaa uusia ennenkokemattomia tilanteita eikä koeta selviytyä niistä uudenlaisen toiminta- ja ajattelumallin turvin. Se on ammatillisen kasvun näkökulmasta ajateltuna oleellisen tärkeä seikka.

5.2 Oppiminen elämäkulkuun kytkeytyneenä

Kaikki elämäkokemukset jättävät jollakin tavoin merkkinsä ihmisen biografiaan. Ne muodostavat tietovarannon, joka toimii yhteydenpitovälineenä menneen ja tulevan välillä. Biografiaan kerääntyy elämäkokemusta, jota voidaan pitää myös oppimisprosesseina. Tämän avulla avautuu mahdollisuus kehittää sellaista oppimiskäsitystä, mikä mahdollistaa yksilöllisen elämäntarkastelun ja yhteiskunnallisten muutosten samanaikaisen tarkastelun. (Aittola 1998, 80-81; Aittola ym. 1997, 74.)

Aittola puhuu biografiasta, jolla ymmärretään ihminen elämähistoriallisesta näkökulmasta. Aittola ym. (1997, 67, 71) toteavat elämäkulun muuttuneen mutkikkaammaksi, jonka seurauksena ihmiset joutuvat ennakoimaan tulevia tilanteita, sopeutumaan niihin ja unohtamaan käyttökeltottomat toimintamallit, traditiot ja luokkarakenteet. Ihmisen elämäkulkuun kohdistuvat paineet ovat sekä institutionaalisia että yksilöllistymistä korostavia. Merkittävät elämäkokemukset ovatkin hyvä perusta kaikelle oppimiselle, jos vain osaamme hyödyntää niiden tarjoamat mahdollisuudet (Aittola ym. 1997, 27). Aikuiset oppivat silloin, kun he pystyvät jäsentämään uudelleen ja rikastamaan sen, minkä he jo tietävät (Dominicé 1995, 222). Voidaankin kysyä, miksi ihmisten elämäkokemusta ei käytetä enemmän hyödyksi, koska esimerkiksi elämäkokemus olisi suuri henkinen voimavara monella työpaikalla. Yksittäisellä ihmisellä ei ole varaa olla niin välinpitämätön omien kokemustensa suhteen kuin työyhteisöillä on.

Jokaisella ihmisellä on oma menneisyytensä ja myös tulevaisuutensa, johon jokainen voi jollakin tavalla vaikuttaa. Jokainen ihmisyksilö on ainutlaatuinen omine kokemuksineen. Monet kokemukset ohjaavat meitä eri tavalla oman itsemme tunnistamisessa ja elämän tarkoituksen löytämisessä. Erilaiset elämäkulun päätöksentekotilanteet ohjaavat elämäkulkuamme ja vaikuttavat identiteettiimme muuttavasti tai vahvistavasti (Silkelä 1999, 133). Frankl (1983, 79) korostaa ihmisyksilön ja hänen elämäntilanteensa ainutlaatuisuutta. "Elämän tarkoitusta ei voida keksiä, se on löydettävä" (Frankl 1983, 83). Tämä keskitysleirissä kovia kokeneen ja merkityksen siitäkin löytäneen henkilön sanoman ymmärrän nimenomaan kokemuksesta saatujen merkitysten viitoittajana koko ihmisen elämäkululle. Päämäärän saavuttamiseksi tarvitaan kokemuksia ja niiden merkitysten uudelleen reflektointia ja ymmärtämistä. Myös Dewey (1938) korostaa kokemuksen jatkuvuuden merkitystä yksilön elämässä. Jokainen kokemus vaikuttaa aikaisempaan, mutta myös tulevaan kokemukseen. Kokemusten jatkuvuuden ja laadun pitäisi

mahdollistaa antamaan henkilölle valmiuksia entistä syvempiin ja laaja-alaisempiin kokemuksiin.

Tietyn ikäryhmän oppimiskokemusten kuvaaminen voi antaa kulttuurista ja historiallista näkökulmaa tietyistä aikakausista. Silkelä (1996, 128) on tutkinut opiskelijanuorten oppimiskokemuksia ja havainnut, että tietyn opiskelijasukupolven persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat viestiä myös jotakin koko opiskelijasukupolven ikänormeista, elämänvaiheista, elämänkulun siirtymä- ja katkoskohdista. Merkittävien oppimiskokemusten elämänkerrallinen tutkiminen mahdollistaa tutkijalle nähdä yksilö oman aikansa historian taustaa vasten. Monet opiskelijat ajattelevat elämän olevan heille eräänlainen kulttuurinen matka (Dominicé 1995, 223). Turunen (1997, 131) taas toteaa, että ihmisen elämä on kokemusten virtaa. Voiko elämää enää paremmin kuvata?

Välttämätöntä on mainita myös kriisit, koska elämänuralla jokainen meistä kohtaa myös niitä. Heikkinen (1998, 95-96, 99) kuvaa kriisiä loppujen lopuksi kasvuksi, joka on ymmärrettävä kohti oman haurauden ja keskeneräisyyden tunnustamista. Koska opettajana oleminen on toimimista omana itsenään, toisen ihmisen kohtaamista toisena ihmisenä ilman ammattiroolia sekä monenlaisten käsityskantojen kohtaamista, huomioonottamista ja ristiriitojen sovittelua, joutuu opettaja joskus myöntämään, ettei jaksaa ilman muiden apua. Yksin vaikeuksistaan selvinnyt voi kuitenkin huomata, että muillakin on samoja ongelmia. Heikkisen esiintuoma näkemys on monessa opettajayhteisössä edelleenkin heikkouden tunnustamista, mutta se olisi ammatillisesti huomattavasti kasvattavampaa kuin jääräpäinen ja suoraviivainen vaikeuksista välittämätön tyyli (vrt. Karjalainen 1992).

5.3 Ammatillinen kasvu edellyttää kokemusten jatkuvaa reflektointia

Voiko oppimista ja ammatillista kasvua tapahtua jos kokemuksia ei reflektoida? Tuskinpa. Kohosen (1989) mukaan ammatillinen kehittyminen edellyttää käytäntöä, reflektointia, teoriaa ja toimintaa. Ihmisen on tiedostettava ja ymmärrettävä toimintansa. Ammatillinen kasvu, josta Kohonen mainitsi kuuluu olennaisena osana opettajatutkimukseen. Leinon & Leinon (1997, 79) mukaan reflektointia pidetään nykyisin ammatillisen kehittymisen välineenä opettajuudessa. Se on noussut myös opettajankoulutuksen keskeiseksi käsitteeksi viime vuosien aikana (Sikkelä 1999, 44). Opettajan

ammattillisessa kehityksessä reflektiivisyys tarkoittaa oman toiminnan tarkkailua, jonka tavoitteena on työn kehittäminen ja muuttaminen (Räisänen 1996, 25). Oman toiminnan kriittinen arviointi edellyttää Eteläpellon (1993, 120) mukaan sitä, että hyväksyy itsensä oppijana, mikä merkitsee rohkeutta muuttua sekä avoimuutta suhteessa omiin kehitysmahdollisuuksiin. On uskallettava olla avoin, jotta voi reflektoida ja arvioida toimintaansa. Ojasen (1997, 10) arvion mukaan reflektio vaatii kuitenkin "ruokkivan" ympäristön, jossa vallitsee avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä helpottajan, joka auttaa asettamaan kysymyksiä. Silloin aukeaa Ojasen mukaan uusi tiedollinen perspektiivi, joka auttaa prosessin alkuun ja vastaa turvallisuudesta. Myös Kiviniemi (1997, 70) tarkastelee opettajan ammatillista kehittymistä reflektion valossa. Tässä valossa opettajan ammatillinen kehittyminen nähdään prosessina, jossa ammatilliseen kasvuun ja tiedon prosessointiin liittyy teoreettisuuden ja käytännöllisyyden sekä toisaalta käytännön kokeilemisen ja reflektiivisen havainnoinnin vuorovaikutteisuus.

Elämään ja opettajuuteen tulisi asennoitua tutkivalla, kyselevällä ja toiminnan perusteita pohtivalla mielellä (Halmio 1997, 61). Uskaltavatko opettajat reflektoida ja arvioida omia kokemuksiaan julkisesti? Riittääkö vain oma sisäinen reflektio, jos sitä ei yhteisöllisesti voida hyödyntää? Onko opettaja edelleenkin työntekijä, jolla ei ole vastuuta koko yhteisönsä kehittämisestä? Koko yhteisön kehittämisessä ei pelkästään yksilön reflektointi riitä, vaan siinä tarvitaan koko yhteisön avointa ja jatkuvaa reflektointia. Tähän ei päästä ilman yksilön omaa reflektointia, mutta ei myöskään suotuisaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä, josta Ojanen (1997) mainitsi. Vasta avoin ja koko elämänuran kestävä reflektointi voi kehittää ammatillisesti koko työyhteisöä.

6 MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET JA KASVU LUOKANOPETTAJAKSI

6.1 Oppimiskokemusten ja ammatillisen kasvun tarkastelua

Tiedämme kokemuksestamme, että elämäkokemuksella ja ammatillisella kasvulla on yhteytensä. Koulutuksen antamat tiedot vanhenevat pian. Työssä on selviydyttävä koulutuksen, työssä syntyvän kokemuksen ja yleisen elämäkokemuksen avulla. Ihmisen ammatillinen kehitys on sidoksissa hänen elämänsä kulkuunsa, kuten on myös hänen identiteettinsä sidoksissa ammatilliseen kehitykseen. Räisäsen (1996, 18, 38-39) mukaan yksilön ammatti-identiteetti, joka on osa yksilön kokonais-identiteettiä, sulautuu kokonaisidentiteettiin, jolloin identiteetistä muodostuu osa yksilön sisäistä kasvuprosessia. Tämä kasvuprosessi on osa yksilön ammatillista kasvua. Räisäsen määritelmästä on tehtävissä se johtopäätös, että ihmisenä kasvu ja ammatissa kasvu ovat toisiinsa sidoksissa. Olen samaa mieltä hänen kanssaan.

Ihmisen ammatilliset kehitysvaiheet eivät kuitenkaan ole pelkästään ammatillisia, vaan ne sisältävät kaikkia elämän osatekijöitä. Yhteiskunnan muuttuminen vaatimuksineen ja jatkuva ammatillinen koulutus sitovat ammatillisen kehityksen aiempaa tiiviimmin ihmisen koko elämään. Kauffman (1990, 252) näkee henkilökohtaiset muutokset elämässä ja elämänkaaren eri vaiheet yksilöllisenä kasvuprosessina. Näitä voivat olla omaisen kuolema, oma terveys ja ikä, työttömyys ja lapsen syntymä. Näillä kaikilla tapahtumilla on kokemukseni mukaan vaikutusta ammatilliseen kasvuun, toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Toiset vaikuttavat suoraan, toisten vaikutus on välillistä tai piilovaikutusta.

Omien merkittävien oppimiskokemusten vaikutus ammatilliseen kehitykseen on yksilökohtaisesti vaihteleva. Silkelä (1999, 168, 186) mainitsee merkittävien oppimiskoke-

musten voivan vaikuttavaa siten voimaa antavasti, että sen avulla jaksaa eteenpäin. Niikko (1998, 85) kuvaa persoonalliset kokemukset tärkeänä lähteenä opettajaksi kehitymisessä. Opettajat eivät hänen mukaansa opi kokemuksesta vaan kokemuksen tiedon ja toiminnan reflektoinnista. Koska opettajien elämäkokemukset poikkeavat, he havaitsevat maailmaa ja itseä eri tavalla (Niikko 1994, 10). Syrjälän (1996, 138) mukaan on opettajan ammatillisen kasvun tarkastelussa otettava huomioon opettajan elämänhistoriallinen näkökulma, itsereflektio ja ammatillisen elämän kokemusten ja muutosten henkilökohtainen tulkinta. Myös Meriläinen (1998, 248) näkee opettajan itseä tutkivana ja omien kokemusien kautta kehittyvänä yksilönä. Omaakohtaiset kokemukset ja omaan itseensä suuntautuva tarkastelu auttaa ymmärtämään henkilökohtaista kehitystä. Tämä henkilökohtainen ulottuvuus tulee nähdä laajana asiana; oman itsensä ja muiden ymmärtämisenä, kehitystarpeen tiedostamisena ja omien opetusmenetelmien kehittymisenä. Meriläisen kuvaama henkilökohtainen kehitys, ulottuvuus, on mielestäni nimenomaan ammatillista kasvua, johon liittyvät olennaisena osana kokemukset ja niiden analysointi. Tämä on reflektiota.

6.2 Opettajan ammatti

Yleinen kuva opettajuudesta syntyy useimmiten omien henkilökohtaisten koulukokemusten kautta. Opettajuuden määrittely on kirjavaa tieteellisessä kirjallisuudessa, mutta se on myös vaikeaa opettajan työn laaja-alaisuudesta johtuen. Sukupolvien väliset näkemykset kuvastavat opettajan työn merkityksellisyyden ohella myös ammattiin kohdistuvien vaatimusten laaja-alaisuutta. Räisänen (1996, 14) ja Viljanen (1992, 47) korostavat luokanopettajan työtä enempänä kuin hallinnollisesti määriteltynä opettajan työtehtävinä. Opettajuus on opettajana olemista sisältäen opettajan työn erilaisia piirteitä, aseman työyhteisössä ja yleensä yhteiskunnassa (Räisänen 1996, 14). Opettajan työn pääsisältö on erilaisten kasvatus- ja opetustilanteiden järjestelyä (Räisänen (1996, 15). Opettaminen on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa yksilön persoonaan. Opettajan ammatissa ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun yleensä meidän kulttuurissamme ammatti on keskeinen yksilön minää määrittävä elementti (Räisänen 1996, 11).

Opettajuus on nähtävä laaja-alaisena tehtävä, laaja-alaisempaan kuin pelkkänä virkamiehenä toimiminen. Opettajuus on kuitenkin peruseriaatteeltaan edelleenkin perinteiden, tietojen ja taitojen sekä kulttuurin siirtämistä. Viljanen (1992, 44-45) katsoo,

että opettajan työ on opetuksen perusasioiden hallintaa, suunnittelua, opetustapahtumia ja arviointia. Opettajan työ on aikakaudesta ja kouluasteesta riippumatta pääsisällöltään pysynyt samana eli lasten ja nuorten kasvun ohjaamisena, kasvattamisena ja opettamisena (Korpinen 1996, 52).

Opettajana toimiminen ei ole, vaikka toiminnot joskus saattavat siltä näyttää, pelkästään oppilaiden kanssa toimimista. On nähtävä työyhteisö ja ympäröivä yhteiskunta, eli ne, joiden kanssa toimitaan. Ympäröivän yhteiskunnan ja työyhteisön merkitys on entistä tärkeämpää, sillä opettaja ei ole enää yksin oppilaiden kanssa, vaan hänen on liikuttava ajassa, kuten Haavio (1948) jo aikoinaan totesi. Opettajan työtä voidaan nykyisin kuvata enemmän muutoksesta toiseen kulkemiseksi kuin paikallaan pysymiseksi (Niemi 1993a, 61). Opettajan tehtävän uudelleenarviointiin kohdistuukin parhaillaan selviä muutospaineita, jotka johtuvat toisaalta oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttumisesta sekä yhteiskunnallisesta ja kansainvälisestä kehityksestä (Kohonen 1993, 66). Viime aikoihin asti opettajuus on nähty myös kutsumustehtävänä, joka tuo tietynlaisen tyydytyksen ammattin hoitajalle. Onko se enää sitä siinä määrin kuin aikaisemmin, voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Opettajan vastuu on kuitenkin suuri, vaikka se ajateltaisiinkin kutsumusammattina. Opettaja on vastuussa lapsesta ja nuoresta yhdessä perheen ohella koko tämän keskeisen kehitysajan. Tästä johtuen opettajan ammattin merkittävyys tulee asettaa sille kuuluvaan arvoonsa, samoin kuin opettajankoulutus ja etenkin sinne valittavien henkilöiden sopivuus alalle.

6.3 Ammatillinen kasvu ja luokanopettajan työ

Opettajan ammatillinen kehitys voidaan jakaa kolmeen osaan; ennen koulutusta, koulutuksessa ja työssä tapahtuvaksi. Opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys on vaikea ongelma tutkimuksellisesti, sillä pidentynyt koulutus ei ole oleellisesti vaikuttanut opettajan ammatillisiin valmiuksiin, vaan näihin vaikuttavat opiskelijoilla jo olevat uskomukset, mielikuvat ja aikaisemmat koulukokemukset. Käsitteet muuttuvat koulutuksen aikana vähitellen. (Räisänen 1996, 23, 25.) Koulutuksella on tärkeä merkitys ammatillisen kasvun näkökulmasta, mutta on muistettava, että muodollinen koulutus kuitenkin kattaa hyvin pienen osan ihmisen potentiaalisesta työurasta. Koulutuksella kuitenkin voidaan ohjata ja suunnata ihmisten ajattelua, saattaa ammatillisia prosesseja liikkeelle. Ensimmäinen työpaikka voi kuitenkin vaikuttaa ammatilliseen kehitykseen enemmän kuin

koulutus (Määttä 1989). Pääasiallinen ammatillinen kasvu tapahtuukin työelämässä, eikä sille ole olemassa ylärajaa (Leino & Leino 1997, 54).

Ammatillista kasvua ja opettajan työtä voidaan lähteä tarkastelemaan myös hieman toisenlaisesta näkökulmasta kuin yksilön ammatillisen kasvun näkökulmasta. Asko Karjalainen (1992, 46) toteaa, että todellinen ammattitaito opettajan työssä lähtee siitä oivalluksesta, että opettajan työ on liian monimutkaista ja vaativaa ollakseen kenenkään hallittavissa. Rutinoituminen on hänen mielestään pikemminkin merkki ammatillisen kehityksen pysähtymisestä kuin korkean tason saavuttamisesta. Karjalaisen mukaan opettajan työssä korostuu ongelmien yhteisöllinen ratkaisu ja sitä kautta yhteisen ammattitaidon kehittäminen. Karjalaisen näkemys on mielestäni realistinen ja jollakin tavalla vapauttava. Ongelmat ovat yhteisöllisiä, joten niiden on myös oltava yhteisöllisesti ratkaistavissa. Ongelmien ratkaisuihin ei päästä muuten kuin keskustelujen avulla. Se on opettajana kehittymisen eräs ammatillinen tosiasia. Leino & Leino (1997, 14) toteavat samalla mielestäni tukien Karjalaisen näkemystä, että yksilöllisyys ammatillisuudessa on kokenut rapautumista. Läheinen työskentely kollegan kanssa ei ole heidän mielestään itsenäisyyden menetystä, vaan yksilöllisyyden vahvistumista yhteisöllisyyden sisällä. Tähän käsitykseen on helppo yhtyä, mutta käytännössä opettajien välinen yhteistyö muulloin kuin oppituntien välisenä aikana on yleensä vähäistä.

Ammatillista kasvua ja luokanopettajan työtä voidaan tarkastella vielä kolmannesta näkökulmasta, yhteiskunnan taholta asetettujen uudistusvaatimusten näkökulmasta. Yhteiskunta asettaa vaatimuksia, jotka heijastuvat myös kouluun. Koulun muuttuminen edellyttää opettajien ammatillista kehittymistä (Patrikainen 1997, 104; Leino & Leino 1997, 112; Räisänen 1996, 48). Vastuu omasta ammatillisesta kehittymisestä kuuluu jokaiselle henkilökohtaisesti (Clark 1992, 77; Ojanen 1993, 36). Koulu ei myöskään kehity, jos opettajat eivät kykene yhteistyöhön (Niemi 1996, 36-37). Muuttuuko ensin koulu, muuttuvatko opettajat, vai tapahtuuko muutos samanaikaisena jatkuvana prosessina sekä yhteiskunnassa, oppilaissa, koulussa ja opettajissa? Muutoksen tarve voi olla sekä yhteiskunnallinen että yksilökohtainen. Tässä tutkimuksessa ammatillista kehitystä tarkastellaan yksilökohtaisena prosessina oppimiskokemusten valossa unohtamatta kuitenkaan ympäristön ja yhteiskunnan vaikutusta tähän prosessiin.

6.4 Merkittävät oppimiskokemukset luokanopettajaksi kasvun näkökulmasta

6.4.1 Luokanopettajakoulutus

Koulutusta koskevat tutkimukset osoittavat, että ammatillisen kehityksen kannalta hyödyllisimpiä opintoja opiskelijoiden mielestä ovat erikoistumisopinnot ja opetusharjoittelu. Turhina ammatin kannalta opiskelijat pitävät tutkimusmenetelmiä ja projektiopintoja. Opetusharjoittelussa pyritäänkin vaikuttamaan positiivisesti kasvatusihanteisiin ja ammatillisen minän kehitykseen. (Räisänen 1996, 26-27.) Chydenius-Instituutin järjestämässä opettajankoulutuksessa on Kiviniemen (1997, 28) mukaan selkeästi korostettu aikuisopiskelijan itseohjautuvuutta ja elämäkokemuksen merkitystä. Korpinen (1995, 144) toteaaakin oleelliseksi asiaksi opettajankoulutuksen kyvyn tukea opiskelijan kasvua niillä keinoilla, joita sillä instituutiona on käytössään. Todella tärkeä ja oleellinen huomio. Hieman yllättävälle vaikuttaa Niikon (1998, 35) kuvaus opettajankoulutuksessa olevien monien opiskelijoiden omaksumasta tehokkaan oppimisen mallista, jossa korostuu enemmän opetuksellisia tuloksia kuin humanistista ja persoonallista vuorovaikutussuhteiden laatua korostava vaikutus oppilaiden kanssa, vaikka opiskelijat olisivat aloittaneetkin opettajankoulutuksen juuri viimeksimainitulla. Leino & Leino (1989) muistuttavatkin, että opettajankouluttajien ei pitäisi liian tarkoin ohjeistaa tunnin kulkua, sillä tämä saattaa estää opettajan ammatillista kehitystä. Itselleni herää kysymys tehokkuuden ja opetustekniikoiden ylikorostamisesta humanistisen ja persoonallisen ajattelun kustannuksella.

Mitä opettajaksi opiskelevissa oikein tapahtuu opintojen aikana? Silkelä (1999, 44) ja Väisänen (1993, 43-44) kuvaavat opiskelijoiden ammatillista kasvua oppimistapahtumaksi, jonka seurauksena opiskelijoiden käyttäytyminen muuttuu ja tieteellinen ajattelu kehittyy. Tällaisen kehityksen esteeksi he mainitsevat opiskelijoiden syvään juurtuneet käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta sekä opiskeluasenteiden ja tiedonmaksumisstrategioiden virheelliset muodot. Nähdäkseni opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun vaikuttavat myös heidän aikaisemmat oppimiskokemuksensa. Calderhead (1988, 52, 62) toteaaakin, että luokanopettajaopiskelijoiden elämäkulun aikana tapahtuneet oppimis- ja opiskelukokemukset muodostavat opiskelijan henkilökohtaisen kasvatusteorian perustan. Miten on aikuisopiskelijoiden kohdalla? Aikuiset ovat opiskelleet tieteellisen tiedon parissa vuosia monien eri ammatti-ihmisten kanssa suorittaessaan avoimia yliopisto-opintoja. Ammatillinen kasvu luokanopettajuuteen on nähtävä tällöin

jokaisen kohdalla hieman erilaisena kuin ammattiin valmistavassa koulutuksessa, jossa kaikki opiskelevat tiettyä tutkintoa taikka ammattia. Sama koulutus ja vielä lisäksi samassa paikassa annettuna yhdenmukaistaa ainakin jossain määrin käsityksiä luokanopettajuudesta. Ammatillinen kasvu on tällöinkin henkilökohtaista, mutta siinä on voimakkaampi yhteisöllinen leima.

Luokanopettajakoulutus saa myös kritiikkiä. Ojanen (1993a, 32) kritisoi opettajankoulutuksen teknistä lähestymistapaa tietojen siirtämisen suhteen. Perinteet ovat niin vahvat, että siitä irti pääseminen on ollut vaikeaa. Suuri haaste oppimiselle ja opettajankoulutukselle on saada opiskelijat oppimaan kokemuksistaan. Ojasen (1997, 12) mukaan nykymuotoisen opettajakoulutuksen empoweroiva ote lähtee probleemipainotteisesta asetelmasta, joka tavoittelee kriittistä tietoa. Tämä ei voi olla hänen mielestään lähtökohta, vaan opiskelijoiden omat kokemukset ja niistä saatu ymmärrys. Todellinen ymmärtäminen edellyttää näkemyksen syvenemistä, joka seuraa siitä, että asioihin asennoidutaan kriittisesti ja niitä pohditaan kriittisesti. Myös Kagan (1992, 163) katsoo, että opiskelijoita tulisi ohjata ennemminkin tutkimaan aikaisempia koulu- ja oppimiskokemuksiaan kuin opetuskäytäntöjen eettisiä ja moraalisia seurauksia. Ojanen (1993a, 33) kritisoi myös sitä, että opettajankoulutuksessa on vältetty teoriapohjan muodostumista verrattuna moniin muihin ammatteihin. Onko opettajan työ niin käytäntöön sidottua ja teknistä, että siinä ei teoriaa tarvita? Tällaisia kysymyksiä ja mielipiteitä kyllä kuulee opettajien kanssa keskustellessa. Miksi opettajien koulutus on sitten yliopistossa, jos teoriapohjaa ei tarvita? Mielestäni tarvitaan entistä vahvempi teoriapohja, sillä mikään käytäntö ei voi toimia ja ennen kaikkea kehittyä ilman vahvaa teoriaa. Ojasen näkemys on siinä mielessä ymmärrettävä, että opiskelijoiden kokemukset ovat omakohtaisia ja siten läheisiä. Näistä kokemuksista saatu ymmärrys voi toimia hyvänä rakennuspohjana omalle ammatilliselle kasvulle.

On myönnettävä tosiasia, että opettajankoulutus muodostaa erään keskeisen vaiheen opettajaksi kehittymisessä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulutuksessa seuraavat ja myös sitä edeltävät vaiheet ovat tärkeitä - ellei jopa tärkeämpiä - vaikuttajia kuin muodollinen koulutusvaihe opettajien käsitysten ja toimintojen muotoutumisessa (Lortie 1975). Koulutuksesta opituista asenteista, tiedosta ja malleista luovutaan jo opettajan uran alkuvaiheessa ja palataan omien opettajien malleihin tai sopeudutaan koulussa vallitseviin käytäntöihin (Lauriala 1990, 57). Miksi näin tapahtuu, vaikka opettajankoulutuksen tavoitteena on, kuten Aho (1994, 74) toteaa, omaa toimintaansa refleктоiva, tutkiva ja itseohjautuva opettaja? Johtuuko tämä opettajankoulutuksen kulttuurisesta perinteestä ja loppujen lopuksi sen näennäisestä uudistumisesta, koulun kulttuurisesta perinteestä, koulun toimintamallien jäykkyydestä vai yksilön halusta sopeutua työpaikkansa

toimintamalleihin olivatpa ne millaisia hyvänsä? Lacey (1977) toteaa Laurialan (1990, 57) mukaan, että opettajan ammatillista kehittymistä tarkastelevissa teoreettisissa lähestymistavoissa erityisesti opettajasosialisaation tutkimus on tuonut esille opettajan varhaisten oppilaitoskokemusten sekä toisaalta työyhteisön sosiaalistamismekanismien voimakkaat ja usein piiloiset negatiiviset vaikutukset opettajaksi ja opettajana oppimisessa. Kunkin oppilaitoksen opetuskulttuuri voi muutostilanteessa toimia voimakkaasti uudistuksia jarruttavana tekijänä, mutta se voi toimia myös jatkuvuuden takeena ja varmuutena tulevaisuudesta (Fullan & Hargreaves 1992, 5-6). Opetuskulttuurin muuttuminen taikka muuttumattomuus on nähdäkseni suora heijastus sekä yksilöiden että koko työyhteisön ammatillisen kehittymisen kasvusta, pysähtyneisyydestä taikka taantumisesta. Työyhteisö ei kehity ammatillisesti elleivät siinä vaikuttavat työntekijät halua tai kykene kasvamaan ammatillisesti.

6.4.2 Muu kuin luokanopettajan koulutus

Monilla opiskelijoilla on jokin ammattitutkinto suoritettuna ennen opettajaksi opiskelun aloittamista. Etenkin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien kohdalla lähes poikkeuksetta on niin, että on hankittu jokin ammatti nuoruudessa, on oltu työelämässä, ryhdytty opiskelemaan ensin sivutoimisesti lähinnä harrastusmielessä ja myöhemmin päätoimisesti. Formaali, informaali ja nonformaali koulutus ja oppiminen ovat vuorotelleet. Tämä sopii hyvin aikuiskoulutuksen henkeen. Aikuiskoulutuksessa on olennaista se, että siinä otetaan huomioon opiskelijoiden aiemmat opinnot ja työkokemus, jolloin opetus ja ohjaus voidaan järjestää näistä rakentuvalle pohjalle (Aaltola 1998b, 44). Tällöin kunkin opiskelijan aikaisemmat kokemukset työelämästä ja opiskelusta asetetaan niille kuuluvaan arvoonsa yksilötasolla. Opiskelija voi tuntea, että hänen aikaisempi elämäkokemuksensa on arvokas käyttöpääoma sekä koulutuksessa että sen jälkeen sekä yksilö- että myös yhteisötasolla. Elämä on jatkuvaa erilaisten kokemusten hankkimista ja niistä oppimista. Näitä kokemuksia voidaan hyödyntää ammatissa kuin ammatissa, sillä periaatteessa jokainen työkokemus on tekijälleen rikkaus ja kasvun mahdollisuus.

Työssään menestyvän opettajan tunnusmerkkeinä on pidetty henkistä tasapainoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä toimia muiden kanssa (Pickle 1985, 56). Näitä taitoja voidaan oppia ja opiskella myös monessa muussa koulutuksessa kuin opettajankoulutuksessa. Ne ovat perustaitoja, joita tarvitaan kaikenlaisissa ihmissuhdeammateissa.

Ruohotien (1993, 348) mukaan opettajalla täytyy olla riittävästi kokemusta ja hänen tulee olla tyytymätön siihen kehitysvaiheeseensa jolla on, jotta hän olisi valmis siirtymään uudelle tasolle. Kokemuksen laatu, laajuus ja syvyys vaikuttavat luonnollisesti siihen, kuinka opettaja voi ammatillisesti nousta seuraavalle tasolle. Ilman laaja-alaista kokemusta ja koulutusta se ei onnistu. Onko hyvä ja peräti tarpeellista, jos opettajalla on jokin muu tutkinto opettajatutkinnon lisäksi? Tuoko se laaja-alaisuutta työhön? Niemen (1989, 80, 82) mukaan opettajaksi kasvu nähdään prosessina, joka alkaa jo peruskoulutuksen aikana tai mahdollisesti jo ennen sitä esimerkiksi työkokemuksen muodossa. Opettajaksi kasvu on mielestäni huomattavasti aikaisemmin kuin opettajan peruskoulutuksessa alkava prosessi, koska kaikenlaiseen muuhunkin koulutukseen kuin opettajan koulutukseen sisältyy runsaasti ohjausta, neuvontaa, opastusta ja opetusta, joka tapahtuu usein ryhmässä. Tuskin vaikutusta vaille jää opettajaksi kasvun ja kehityksen suhteen myöskään peruskoulu-aika, lukio ja lukion jälkeinen mahdollinen muu koulutus ennen opettajankoulutusta. Ennen opettajankoulutusta monet työskentelevät opettajien sijaisina sekä lasten ja nuorten ohjaajina. Tällä ajalla on ainakin piilovaikutusta ja usein myös -niin uskon - selkeä ja suora vaikutus opettajaksi kasvuun.

6.4.3 Työ

Opettajan uran aloitusvaihe muodostuu ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeäksi vaiheeksi. Silloin opettajalle muodostuu käsitys omasta persoonallisuudesta opettajana ja kasvattajana niiden kokemusten perusteella, joita hän työssään kokee. (Kohonen 1993, 80.) Usein ajatellaan, että työ lisää henkilön ammattitaitoa koko henkilön elämän-uran ajan, mutta asia voi olla toisinkin. Räisäsen (1996, 31) mukaan tutkimukset, jotka tarkastelevat ammatillista kehitystä työssä, lähtevät siitä, että työ kehittää ammatillisen kehittymisen astetta. Opettajan työssä voitaisiin olettaa tapahtuvan myös kehitystä vastakkaiseen suuntaan. Tämä voisi johtua ristiriidasta opettajan omaa työtä koskevien käsitysten ja toisaalta työtä ohjaavien normien välillä. Tämä ristiriita ehkäisee ammatillista kasvua. Samaa asiaa tarkastelevat myös Leino & Leino (1997, 129), jotka pitävät opettajan ammatillista kasvua suotuisissa oloissa elinikäisenä, mutta se voi myös pysähtyä vaatimusten muuttuessa ja voi johtaa taantumiseen ja loppuunpalamiseen. Meriläinen (1999, 80) katsoo, että luokanopettajan ammatillisen kehittymisen perusedellytys on kehityssuuntautunut asenne työhön, joka ilmenee kykynä tarkastella refleksiivisesti ja kriittisesti omaa toimintaansa ja kehitystarpeitaan itsensä ulkopuolelta.

Opettajan työn tarkastelussa tulee ottaa huomioon myös se, että myös opettaja oppii prosessin kestäessä. Opettaja on samalla oppilas. Opettajan kehittyminen ammatissaan vasta-alkajasta alansa asiantuntijaksi heijastuu keskeisesti hänen toiminnassaan. (Leino & Leino 1997, 13-14.) Opettajan tieto ja taito tulevat esille monitahoisissa koulutyön ongelmatilanteissa, jotka vaativat välitöntä ratkaisua. Ei voi kuitenkaan sanoa, että kokenut opettaja ratkaisee pikaista päätöstä vaativan ongelman nopeammin ja paremmin kuin joku vasta-alkaja. Kokenut opettaja perustaa käsityksensä johonkin tottumukseen ja rutiiniin, jossa ei välttämättä ammatillisella kasvulla ole merkitystä. Onko ammattitaidon kasvu sitä, että työ tehdään rutiininomaisesti ja kaavamaisesti, jolloin rutiininomaisuus ja kaavamaisuus luo näennäisen kuvan varmasta ja pätevistä työntekijästä, joka hallitsee tilanteet rutiinillaan, vai onko ammattitaidon kehittymistä se, että työntekijä uskaltaa pohtia ennakkoluulottomasti erilaisia vaihtoehtoja ja asettaa kyseenalaiseksi rutiininomaisten toimintojen tarkoituksenmukaisuuden? Ensimmäisessä tapauksessa kysymyksessä on staattinen ja toimiva tila, toisessa muuttuva ja ehkä aika ajoitin kaotteenkin tila. Kumpi on enemmän asiantuntijuuden tila ja kumpaa tulisi tavoitella?

Opettajana kehittymiseen vaikuttavat monet opettajan työhön välillisesti taikka suoraan kohdistuvat muutospaineet. Opettajan täytyy olla itsetunnon riittävän vahva, mutta silti avoin muutoksille. Kokonaisuutena opettajana kehittyminen, kasvu ja muutos ovat riippuvaisia hänen omista asenteistaan, roolikäyttäytymisestään ja ympäristökäytännöistä (Niikko 1998, 21). Lisäksi on otettava huomioon aikaisempia kokemuksia työelämästä, vanhempana olemisesta sekä lapsuuden ja kouluajan kokemuksia. Mielikuvat noista ajoista heijastuvat varmasti jossain määrin omaan toimintaan opettajana. Opettajan on kyettävä ymmärtämään ensiksi oman toimintansa perusteet, ongelmat ja syyt omalle käytökselleen, ennen kuin hän voi ymmärtää muita (Pickle 1985, 56). Omaa käyttäytymistään muuttamalla opettaja voi saada muut reagoimaan uudella tavalla (Vähätalo 1990, 60). Lisäksi on syytä muistaa, että lisä- ja täydennyskoulutus ovat nykyään hyvin merkittävä, jopa välttämätön osa ihmisen ammattitaidon kehittymistä ja elinikäistä kasvua työn ohella. Merriamin ja Caffarellan (1991, 15) mukaan "puolet siitä tiedosta, mitä ammatti-ihmisen tulee hallita muodollisen koulutuksen päättyessä, on vanhentunutta." Aika lohduton kuva ammatillisen tutkinnon vaikuttavuudesta yksilön uralla ilman lisätäydennyskoulutusta. On kuitenkin aiheellista kysyä, päteekö tietojen vanheneminen myös opettajan työhön, jossa työn perusta on vankalla pohjalla (tai ainakin pitäisi olla), kuten esimerkiksi arvoissa, ihmiskäsityksessä ja oppimiskäsityksessä. Tietenkin, jos käsitysten perusta on opettajallakin nykyaikaan sopimaton, on tuloksellista työtä opettajan vaikea tehdä ja tietojen vanheneminenkin on tällöin merkityksellisempi seikka kuin esimerkiksi arvojen ja ihmiskäsityksen ristiriitaisuus nykyaikaan nähden.

6.4.4 Koulukokemukset

Ihminen tekee elämässään ratkaisuja sen eri vaiheissa. Näitä vaihteita ovat odotusten, toiveiden ja tarkistamisen vaiheet. Varhaislapsuuden ja koulun aikana ihmiselle syntyy haaveita ja toiveita omasta ammatista. Lapsuuden haavemaailmassa tapahtuu samastuminen vanhempiin ja heidän ammatteihinsa. (Räisänen 1996, 20.) Silkelä (1996) viittaa Wrightin ja Tuskan (1967, 1968) psykoanalyttisesti orientoituneisiin tutkimuksiin, joiden mukaan opettajaksi sosiaalistuminen on prosessi, joka alkaa jo lapsuudessa ja johon vaikuttavat suhteet ja niiden laatu persoonallisesti merkittäviin henkilöihin, joita voivat olla esimerkiksi omat vanhemmat ja opettaja. Vielä yliopisto-opintojensa aikana opettajaksi opiskelevat saattavat soveltaa omia kouluaikaisia opettamismalleja kritiikittömästi esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana. (Sikkelä 1996, 126.) Niemi (1994) katsoo sekä eduksi että haitaksi sen, että jokaisella opettajaksi opiskelevalla on pitkä kokemus koulusta ennen ammattiopintojen alkua. Syntyvään tuttuuteen liittyy kuitenkin säilyttämisen ongelma, jolloin on vaikea irrottautua menneestä ja etsiä radikaalisti uutta. Tämä ammattiin sosiaalistuminen on useiden tutkijoiden mukaan hyvin merkittävä voima, jolla on eliminoivaa vaikutusta opettajankoulutukseen ja sitä kautta se estää muutosten syntymisen koulussa. (Niemi 1994, 36.)

Sosiaalistumisella on kuitenkin hyvätkin puolensa. Se luo toiminnalle jatkuvuutta ja turvallisuutta. Tätä tarvitsevat erityisesti koulunsa aloittavat. Sosiaalistaminen on parhaimmillaan yhteisöllistämistä unohtamatta silti yksilöllistämistä. Yksilöllistämällä voidaan vaikuttaa siihen, että joudutaan etsimään uutta. Kaikille ei sovi sama kaava, eikä kaikki ei toimi saman kaavan mukaan. Tämä edellyttää laajakatseisuutta opettajalta. Sallivuus ja avoimuus luokassa synnyttää arvostusta ja hyväksyntää, jonka johdosta oppilaiden aktiivisuus ja vuorovaikutus lisääntyvät sekä taito luoviin ratkaisuihin kasvaa (Aho 1997b, 41). Opettajan merkitys on tällöin huomattava kasvun ohjaamisen ja vuorovaikutuksen suhteen. Tällä on suuri merkitys ihmisen myöhemmälle kehitykselle, ajattelumalleille ja toiminnoille.

6.4.5 Vapaa-aika

Vapaa-ajan lisääntymisen ja monipuolistumisen myötä avautuu yhä suurempi mahdollisuus kaikenlaiselle itsensä kehittämiseksi ja satunnaisille kokemuksille, joilla voi olla

huomattava vaikutus ihmisen ammatilliseen näkemykseen ja kasvuun. Näitä taitoja on vaikea kehittää pelkästään muodollisen koulutuksen parissa. Aittolan ja Pirttijärven (1996, 47-52) tutkimusten mukaan nuorten arkipäivään sisältyi heidän omasta mielestään tärkeitä arkielämän, ihmissuhteiden, päiväkirjan kirjoittamisen ja kavereiden kautta syntyneitä oppimiskokemuksia. Aittolan ym. (1997, 50) jyvaskylälaisten lukionuorten keskuudessa tehdyn tutkimusten mukaan harrastuksissa opittiin asioita, jotka auttavat kehittymään ihmisenä; paineensietokyky- ja keskittymiskyky kasvoivat, opittiin nauttimaan omista aikaansaannoksista ja luottamaan omiin mahdollisuuksiin. Kärsivällisyys, itsehillinta ja oman itsensä tunteminen pitkäjänteisyyden lisäksi lisääntyivät. Harrastuksilla oli myönteinen vaikutus myös sosiaalisten suhteiden kehittymiseen (Aittola & Pirttijärvi 1996, 50-51). Erityisesti urheiluharrastus itsekurin ja kärsivällisyyden kasvattajana oli tärkeä (Aittola ym. 1997, 51).

Voidaan aiheellisesti kysyä, miten vapaa-ajan kokemukset liittyvät ammatilliseen kasvuun. Ne eivät liity siihen suoranaisesti, vaan välillisesti hyvinkin vahvasti. Kaikissa ammateissa, eikä vähiten luokanopettajan, tarvitaan kärsivällisyyttä, itsehillintää, oman itsensä tuntemista, sosiaalisen kanssakäymisen taitoa ja sellaista oppimista, joka auttaa kehittymään ihmisenä. Näillä vapaa-aikana arkielämän ympäröissä tapahtuneilla oppimiskokemuksilla on väistämättä vaikutusta työelämässä edellytettävien ammatillisten vaatimusten ja valmiuksien kehittymiseen. Ne luovat luonnollisen pohjan yksilön ammatilliselle kehitymiselle muiden oppimiskokemusten ohella.

6.4.6 Läheiset ihmiset, perhe ja vanhemmuus

Ihmisten kokemukset ovat moninaisia ja monet näistä kokemuksista vaikuttavat ihmiseen ammatillisesti kasvattavasti. Vaikutus voi olla tiedostamatonta, mutta tulee esille refleктоitaessa kokemuksia. Aittolan ym. (1997) mukaan perhetilanteet ja läheiset ihmissuhteet antavat mahdollisuuden monille persoonallisille ja sosiaalisille oppimiskokemuksille, joissa on kysymys hyvin monimutkaisten sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen ja kommunikation opettelusta. Ystävät, työtoverit ja perheenjäsenet, eli erilaiset vertaisryhmät, mahdollistavat merkittäviä oppimistapahtumia. Perheen merkitys onkin kasvanut emotionaalisen tasapainon alueena ja perheenjäsenten "tunnetalouden" säätelijänä. Lisäksi perhe toimii elämän perustana, arvojen ja yhteiselämän oppimispaikkana. (Aittola ym. 1997, 54-55.)

Vanhemmuus on useimmille opettajille hyvin merkityksellinen. Kokemus vanhemmuudesta antaa mielestäni uudenlaisen ja omakohtaisen näkökulman opettajalle tarkastella lapsen kasvua, toimintaa ja sopeutumista koulun ulkopuolella. Se tarjoaa opettajalle yhden mahdollisuuden lisää ymmärtää lasta ja lapsen toimintaa, koska on vertailupohjaa myös muusta kuin kouluympäristöstä. Vanhemmuus voi olla siten opettajana toimivalle ja opettajaksi opiskelevalle eräänlainen uuden ymmärtämisen tason saavuttaminen suhteessa lapsiin. Aikaisempaa enemmän onkin ryhdytty kiinnittämään huomiota siihen tietoon, jota opettaja työssään katsoo tarvitsevansa tai jota hän kokemuksensa kautta on saanut (Leino & Leino 1989, 15). Ovatko yksityiselämässä saadut kokemukset ja esimerkiksi vanhemmuus sellaisia kokemuksia, jotka muokkaavat opettajan arvo- ja normimaailmaa siinä määrin, että nämä kokemukset muodostavat erään keskeisen pohjan opettajan ammatilliselle kasvulle?

Kodin merkitys lapsen ja nuoren kasvulle on edelleen merkittävä, vaikka etenkin nuorten kohdalla vaikutteita tulee runsaasti jo kodin ulkopuoleltakin (ks. Ziehe 1991). Aho (1997) tarkastelee kodin merkitystä lapsen itsetunnon kannalta. Hän pitää lapsen itsetunnon kannalta tärkeimpänä sitä, minkälainen perheen sisäinen kanssakäyminen on ja koeekeko lapsi perheen taholta hyväksyntää ja arvostusta. Vanhempien kannustus, rohkaisu ja monipuolinen vuorovaikutus auttavat lapsia vahvan itsetunnon kehittämisessä. (Aho 1997a, 26.) Mitä vahva itsetunto merkitsee ammatillista kasvua ajatellen? Ehkä ei suoraanaisesti mitään, mutta välillisesti paljonkin. Itsetunnon vahva lapsi kestää vastoinkäymiset ja kykenee ottamaan erilaiset elämän koettelemukset haasteena ja elämään kuuluvina luonnollisina asioina. Opettajalle on erityisen tärkeätä vahva itsetunto, joka hänen kohdallaan toisaalta tarkoittaa herkkyyttä havaita muutokset lähiympäristössä ja yleensä yhteiskunnassa, kestää näiden muutosten aiheuttamat vaikutukset omaan työhönsä, sekä osata ja kyetä tekemään muutosten edellyttämät johtopäätökset ja toimenpiteet. Opettajan on kyettävä elämään yhteiskunnallisen kehityksen mukana, eli hänen on kasvettava tehtäviensä vaatimissa puitteissa ja se vaatii vahvaa itsetuntoa.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT, AINEISTO JA SEN KÄSITTELY

7.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimustehtävän avulla haetaan vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä kontekstissa opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtuneet ja mikä on ollut niiden merkitys kokijalleen?
2. Miten haastatteluun osallistuneet opiskelijat kuvaavat ammatillista kasvuaan oppimiskokemustensa valossa?
3. Mitkä ovat luokanopettajaksi kasvun ja siinä edelleen kehittymisen muodot ja mahdollisuudet haastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden mielestä?

Tutkimustehtävä jakaantuu kolmeen keskeiseen kysymykseen, joihin pyrin vastaukset löytämään siten, että ensimmäiseen kysymykseen vastausta haetaan opiskelijoiden kirjallisten kertomusten pohjalta. Tavoitteena on, että opiskelijat mahdollisimman tarkoin analysoivat omia oppimiskokemuksiaan oman ammatillisen kasvunsa näkökulmasta. Toiseen kysymykseen vastausta haetaan pääasiassa henkilökohtaisten teemahaastattelujen avulla, jolloin opiskelijat kertovat jo reflektoiduista kokemuksista. Kolmanteen kysymykseen vastausta haetaan teemahaastattelulla, jossa keskustelulla ja kysymyksillä kartoitetaan opiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta, siinä kehittymisen edellytyksistä, mahdollisuuksista ja tarpeista.

7.2 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

7.2.1 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tämä sisältää sen ajatuksen, että todellisuus on moninainen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen tutkimiseen. Siinä on pyrkimyksenä pikemminkin tosiasioiden löytäminen ja paljastaminen kuin jo olemassa olevien väittämien todentaminen. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta. Aineistona voi olla vain yksi henkilö tai hänen haastattelu, mutta myös joukko yksilöhaastatteluja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161, 180-181.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys merkityksellisen toiminnan tutkimisesta ja merkityksen käsitteestä. (Alasuutari 1995, 21; Silkelä 1999, 62). Tutkimusasenne on siten merkityksien paradigma (Varto 1992, 57). Tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden ja löydösten sekä kriittisen analysoinnin avulla tutkija muodostaa merkitystulkinnan tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 1995, 35; Silkelä 1999, 62). Laadullinen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitahoista ja kompleksista. Se on tutkimusta, jossa tulkitaan merkkejä ja tuotetaan aktiivisesti johtolankoja. Havainnot ovat johtolankoja, joita tulkitsemalla yritetään päästä havaintojen "taakse" merkityksen uudelle metatasolle. Tutkimustekstiin sisältyvää merkitystä ei voida kuitenkaan koskaan saavuttaa, vain lähestyä. (Sikkelä 1999, 62-63.)

Alasuutari (1995) puhuu laadullisen tutkimuksen yhteydessä arvoituksen ratkaisemisesta, jolla hän tarkoittaa sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Merkitystulkintojen tekemistä, arvoituksen ratkaisemista, on pidettävä laadullisen tutkimuksen ytimenä. (Alasuutari 1995, 34-45.) Laadullisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessi-luonne, joka on ymmärrettävä siten, että tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16). Myös Kiviniemi (1997, 32) katsoo laadullisessa tutkimuksessa olevan kyse prosessinomaisesta ja vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä ja abstrahoinnista.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapaa voidaan luonnehtia elämänkerralliseksi, mutta samalla myös fenomenologis-hermeneuttiseksi. Tutkimukseen sisältyy tilastollinen yhteenveto koko tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden merkittävimmästä oppimiskokemuksesta ja otoksia opiskelijoiden kertomuksista. Tilastoa ja koko opiskelijajoukkoa tarkastellaan yhden tutkimuskysymyksen valossa. Alasuutarin (1995, 44) mukaan laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia osatarkasteluja. Tässä tutkimuksessa oppimiskokemusten määrää kuvaava taulukko toimii vain havainnollistajana paremman kokonaiskuvan saamiseksi oppimiskokemuksista.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, joita voidaan tarkastella elämismaailmana (Perttula 1992, 23). Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toiminnan kautta, ihmisestä lähtöisin olevana ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina. Mikään ilmiö elämismaailmassa ei voi olla ihmisestä riippumaton, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 24.)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaksi opiskelevien kokemukset, jotka ovat tämän tutkimuksen kohde, ovat ilmiöinä laadullisia ja siksi niiden tutkiminenkin on suoritettava laadullista menetelmää käyttäen. Laadullisuus ilmenee tässä tutkimuksessa kunkin opiskelijan yksilökohtaisten oppimiskokemusten tutkimisena, jossa opiskelijan jokaista henkilökohtaista merkittävänä pitämää kokemusta tutkitaan henkilökohtaisten kertomusten, kysymysten ja keskustelujen muodossa tavoitteena löytää se merkitys, jonka tutkittava kokemukselleen antaa ajatellen hänen omaa ammatillista kasvuaan luokanopettajaksi.

Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tutkijan mielenkiinnon kohteena on yksittäinen ihminen, ihmisjoukko taikka ilmiö. Tapaustutkimuksen käsite on vaikea määritellä yleisesti, sillä sen luonne vaihtelee tieteenala- ja tutkimuskohtaisesti. Tapaustutkimuksen käsite ei myöskään sulje pois tapausta kuvaavaa tilastollisen aineiston käyttöä, jos sen avulla voidaan merkittävällä tavalla tuoda esiin kyseistä tapausta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10-11.) Tapaustutkimuksen avulla voidaan asioita ymmärtää entistä syvällisemmin ja siihen liitetyn tilastollisen aineiston avulla entistä laajemmin.

Syrjälän ym. (1994) mukaan tapauksen valinta perustuu yleensä harkintaan, jossa keskeisenä valintaperusteena toimii se, onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdol-

lista ja voiko tutkija varmistua luottamuksellisten suhteiden kehittymisestä. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, joka tarkoittaa sitä, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1994, 14-15.)

Tutkija ei siis pääse mihinkään omista subjektiivisista käsityksistään ilmiön suhteen. Onko se kuinka edes tarpeellista, vaikka tiede on sitä perinteisesti esittänyt. Varto (1992) esittääkin kritiikkiä tieteen perinteistä käsitystä kohtaan, että tutkimustyön tekijä on pidettävä selvästi erillään tutkimuskohteestaan. Hänen mukaansa edes luonnontieteellisessä tutkimuksessa ei voida käyttää tätä asetelmaa, sillä se mitä luonto on, on kulloinkin riippuvainen tarkkailijan paikasta. Ihmistä tutkivissa tieteissä tämä asia on vieläkin ilmeisempi. Ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle, jossa tutkimus tapahtuu. Ulkoisen tarkkailijan roolia ei avaudu, sillä tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Varto 1992, 19, 26.) Tutkija osallistuu henkilökohtaisesti koko tutkimusprosessiin. Hän on tutkimuksen toteuttaja, mutta samalla myös oman itsensä tutkija. Tutkijan pyrkimys on ymmärtää tutkimuskohdetta sellaisenaan, eli siis ihmistä omalla itsenään (Kaikkonen 1999, 431).

7.2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma

Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyissä tutkimuksissa on Huotelinin (1996, 22) mukaan ensisijaista inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja heidän subjektiivinen elämismaailmansa. Räisäsen (1996, 54) mukaan fenomenologinen metodi sisältää yrityksen tavoittaa eletty todellisuus ja eletty maailma. Fenomenologinen tutkimus on hänen mukaansa tutkimusta, jossa tutkija perehtyy tutkittavaan ilmiöön kokemuksensa kautta. Fenomenologinen menetelmä käsittää kokemusten analysoinnin siten, että kokemusten sisältö erottuu (ks. esim. Grönfors 1982). Silkelän (1999, 61) mukaan fenomenologinen tutkimustoimintaan suuntautuminen tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii redusoimaan tutkimuskohteeseen liittämänsä ennakkosenteet, -oletukset ja -käsitykset pois. Tähän pyrkimys on hyvä tavoite, mutta on myönnettävä, että omat kokemukset ja käsitykset tutkimuskohteesta ainakin jossain määrin vaikuttavat tutkimuksellisiin valintoihin ja tulkintoihinkin. Tässä tutkimuksessa pyrin tutkimaan muun muassa kokemusta fenomenologisesta näkökulmasta käsin irrallisena muista oppimiskokemuksista yksittäisenä kokemuksena. Tällöin kokemus joudutaan ainakin jossain määrin irrottamaan oppimiskokemusten kokonaiskontekstista tar-

kempaa analyysia varten ja palauttamaan se analysoinnin jälkeen sinne takaisin. Tällöin sen merkitys taas suhteutuu muiden oppimiskokemusten merkitykseen.

Hermeneutiikka pyrkii Räisäsen (1996, 54) mukaan selittämään ihmisten toiminnan merkityksellisyyttä. Tavoitteena on tarkastella ilmiötä ennakkoluulottomasti, mutta silti perustelluista näkökulmista käsin. Siljanderin ja Karjalaisen (1991) mukaan hermeneutisessa otteessa sekä myöskin filosofisena otteena fenomenologisessa asenteessa korostuu tutkimuskohteen empaattinen ymmärrys ja sitä myöten merkitysten havaitseminen. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää Varton (1992, 59, 62) mukaan tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei alun perinkään pyritä siihen, että toista voitaisiin täydellisesti ymmärtää, sillä toisen ymmärtäminen ei ole mahdollista. Hermeneutiikassa korostetaan hänen mielestään sitä, että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on tärkeää pitää esillä koko ajan lukuisia, eritaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia. Lehtovaaran (1994, 19) mukaan hermeneutiikka empiirisenä metodina on reflektiivisen tulkinnan harjoittamista. Tätä metodologia käytettäessä tutkimusprosessi etenee spiraalinomaisesti kohti ilmiön syvällisempää tulkintaa (Siljander 1988, 118). Tötön (1982, 171) mukaan hermeneutiikka metodina perustuu hermeneuttiseen filosofiaan, joka tutkii ymmärtämistä.

Hermeneuttisesta näkökulmasta tarkasteltuna pyrkimyksenä tässä tutkimuksessa on ymmärtää luokanopettajaksi opiskelevia heidän omassa kontekstissaan sekä ennen kaikkea nähdä heidän merkittävät oppimiskokemuksensa ammatillisen kasvun näkökulmasta yksilökohtaisesti siten kuin se on laadullisen tutkimuksen näkökulmasta mahdollista. Tällöin luultavasti sekä tutkijan että tutkittavien ymmärrys ymmärtää merkittäviä oppimiskokemuksia ammatillisen kasvun näkökulmasta kasvaa. Toivottavasti sekä tutkija että tutkittavat pääsevät uudelle ammatillisen kasvun tasolle ammatillisen kasvun ja toistensa ymmärtämisen suhteen.

7.2.3 Elämänkerrallinen näkökulma

Kiinnostus opettajien elämäkertoihin on voimistunut 1980 -luvun puolivälistä alkaen. Tuolloin havaittiin, että opettajien ammatillista kasvua ja kehittymistä voidaan ymmärtää vain aikaisempaa laajemmasta näkökulmasta eli koko uran kestävässä henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyvässä prosessina. Kokonaisuutena tarkastellen elämäkertatutkimus on monimuotoista, siinä on kysymys yksilön elämän käännekohtia kuvaavien dokumenttien koonnista ja käytöstä. (Syrjälä ym. 1994, 59.) Ammatilliset kokemukset

organisoituvat Syrjälän ym. (1996, 138) mukaan "omaelämäkerralliseksi" tarinaksi, jossa on alku, loppu ja keskeinen juoni. Kauppilan (1996, 100) mukaan eri kokemusten merkitykset ovat havaittavissa vasta jälkeensä menneitä tapahtumia muistellen, jolloin on mahdollista suhteuttaa ne muihin kokemuksiin ja nähdä osana laajempaa elämäntarinaa. Tutkimustani ajatellen muutama opiskelija kirjoittikin elämästään ja kokemuksistaan elämäkerralliseen tyyliin alkaen lapsuudesta ja päättyen nykypäivään. Oppimiskokemukset oli näissä tapauksissa numeroitu merkittävyysjärjestykseen kirjoitettuun tekstiin ja/taikka elämänviivalle.

Yhteiskunnallista kontekstia ei voi syrjäyttää tutkittaessa ihmisen elämänvaiheita, luovutusta ja kasvatusta koskevia näkemyksiä, sillä elämäkerrallisessa tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaisuuteen. Tutkija on kiinnostunut ihmisen elämän ja kokemusmaailman ainutkertaisuudesta, yksilön omasta tavasta toimia, ajatella ja kokea omaa elämäänsä. Elämäkerrallinen näkökulma sisältää sekä menneisyyden kokemuksia että tulevaisuuden odotuksia, joilla on vaikutusta nykyhetken toimintaan. Nykyisyys puolestaan määrittää aikaisemmin koettua, joten elämäntarinoilla on taipumus muuttua muotoaan ihmisen elämän eri vaiheissa. (Syrjälä ym. 1994, 59-60.) Ihmiset ilmaisevat kokemuksiaan eri tavalla erilaisissa konteksteissa. Tietyissä sosiaalisissa konteksteissa tulee esille tietynlaisia merkityssuhteita, jotka on tietyllä tavalla ilmaistu. (Perttula (1995, 59-60.) Kontekstin muuttuminen aiheuttaa myös merkittävien oppimiskokemusten merkityksen muuttumisen. Aikoinaan merkityksettömästä kokemuksesta voi muodostua myöhemmin merkittävä, merkittävästä vähemmän merkittävä taikka kokemuksesta voi muodostua toisella tavalla merkittävä kuin se oli aikaisemmin.

Elämäkerrat voivat olla Syrjälän ym. (1994, 60) mukaan kokonaisvaltaisia tai vain joihinkin keskeisiin teemoihin rajoittuvia. Tutkimuksessani haastateltavat kertovat oppimiskokemuksistaan, jotka toisaalta ovat ajallisesti ja paikallisesti rajoittuvia mutta toisaalta kokonaisvaltaisia. Oppimiskokemukset, jotka ovat vaikuttaneet ammatillisesti opettajuuteen, ovat varmasti vaikuttaneet myös muuten yksilöä kasvattavasti. Voidaanko Niemen (1992; 1993) - joka Valden (1994, 156) mukaan sanoo, että opettajan kasvu merkitsee samalla ihmisen kasvua - käsitys kääntää myös siten, että ihmisen kasvu merkitsee samalla opettajan kasvua? Mielestäni näin voidaan tehdä, sillä kaikenlainen kasvu, olipa se kapea- tai laaja-alaista, on nähtävä ihmisen kehityksessä myönteisenä seikkana, jolla on vaikutusta myös ammatillisesti opettajan ajatteluun ja työskentelyyn joko suoraan, välillisesti taikka piiloisesti.

Dilthey (1985, 223) kuvaa elämää prosessiksi, jossa on ajallisesti alku ja loppu. Tulkittaessa elämäkokemuksia, määrää kokonaisuus osien tulkintaa mutta osat myös koko-

naisuutta. Tässä suhteessa tutkimuksessani on tarkasteltu elämää prosessina ja jatku-
mona, jossa aikaisemmat kokemukset vaikuttavat aina jollakin tavalla uusiin kokemuk-
siin. Lisäksi elämäkerrallinen näkökulma on ollut tutkimuksessani perspektiivin tuoja.
Elämäkerrallisen näkökulman tuominen tähän tutkimukseen laajentaa oppimiskokemuk-
sen merkityksen ammatillisen kehityksen näkökulmaa. Ihminen saattaa huomata koke-
muksen jälkeen vasta paljon myöhemmin sen vaikutuksen ajatteluunsa ja toimintaansa.
Työ ja koulutus tuo mukanaan tilanteita, joita ei voi hyödyntää muuten kuin kokemalla.
Ne ovat ammatillisen kasvun välttämätön liikkeelläpitävä ja sitä kasvattava voima, jos
ihminen niin haluaa.

7.2.4 Mikä on tämän tutkimuksen metodi?

Edellä olen kuvannut laadullista tutkimusta, fenomenologis-hermeneuttista tutkimus-
otetta ja elämäkerrallista lähestymistapaa. Tutkimukseni on selkeästi laadullista. Tut-
kimusmenetelmä ei sitä vastoin ole puhtaasti fenomenologis-hermeneuttinen eikä myös-
kään elämäkerrallinen. Elämäkerrallisuus tulee tutkimuksessa esille opiskelijoiden ko-
kemusten liittämisenä heidän koko elämänsä historiaansa. Aikaisemmat kokemukset
tulkitaan aina nykytuntemuksen valossa (ks. Karila 1997, 86-87), joten kokemusten
kontekstuaalisuuden merkityksen pidän esillä. Kullakin merkittävällä oppimiskokemuk-
sella on oma paikkansa ja merkityksensä ihmisen ammatillisessa kehityksessä. Tämä
merkitys on kuitenkin muuttuvaa johtuen ihmisen uusista kokemuksista ja aiemmille
kokemuksille annetuista uusista tulkinnoista ja merkityksistä. Fenomenologis-
hermeneuttinen näkemys tulee tutkimuksessa esille tutkijan tavoitteena ymmärtää koko-
naisvaltaisesti opiskelijoiden kokemuksia ja löytää niistä niitä yksilökohtaisia merki-
tyksiä, joilla on ollut ammatillista kasvua tukeva vaikutus heidän luokanopettajaksi kas-
vussaan.

7.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui tutkimusaiheen valinnan jälkeen tutkijan oma
opiskelijaryhmä, 34 luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolassa opiskelevaa
henkilöä. Heidät oli valittu luokanopettajien aikuiskoulutukseen hakumenettelyn ja va-

lintakokeen perusteella. Ryhmä käsitti 6 miestä ja 28 naista. Kurssille valittujen ikä vaihteli 23 - 50 -ikävuoden välillä keski-ikä ollessa 35 vuotta. Valitut olivat kotoisin eri puolilta Suomea, joskin huomattava osa Etelä-, Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalta. Tutkimukseen osallistuneiden koulutustausta ja työkokemus oli monipuolinen ja laaja. Monilla heistä oli suoritettuna alempi korkeakoulututkinto, joka useimmiten oli yliopistossa suoritettu uusimuotoinen lastentarhanopettajan tutkinto, kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. Joukossa oli myös muutama ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut. Pääsy luokanopettajien aikuiskoulutukseen edellyttää vähintään 65 opintoviikon pituisia ja soveltuvia opintoja yliopistossa taikka korkeakoulussa. Näitä opintoja oli monilla hakijoilla enemmän kuin nuo vaaditut 65 opintoviikkoa. Lisäksi muutamilla oli jokin ammatillinen koulu- tai opistoasteen tutkinto. Eräillä opistoasteen tutkintoa oli täydennetty ammatillisen opettajan pätevyydellä. Työkokemuksen laatu ja määrä vaihteli huomattavasti muutamista kuukausista kymmeneen vuosiin.

Lähes kaikilla tutkimukseen osallistujille oli päätoimista opettajakokemusta huomattavasti enemmän kuin vaaditut, eli vähintään 4 kuukautta ala-asteella tai muuta soveltuvaa päätoimista opettajakokemusta muualta kuin ala-asteelta vähintään 10 kuukautta. Eräillä henkilöillä oli yli kymmenenkin vuoden kokemus opettajana työskentelystä. Muun kuin opetusalan työkokemusta tutkimusjoukolla oli vaihtelevasti johtuen muun muassa suuresta ikäjakaumasta. Työkokemuksen määrä oli kuitenkin huomattava. Tutkimusjoukkoa voidaan kuvata varsin hyvin sanalla heterogeeninen.

Tutkimusjoukko tuli tutuksi tuon reilun vuoden aikana, jonka vietimme opiskelun merkeissä yhdessä. Koska ryhmä oli jaettu kahteen osaan, tuli se ryhmä, johon itse kuului, vieläkin tutummaksi. Olen elänyt ja kokenut heidän kanssaan kaikki tämän vuoden tapahtumat, niin myönteiset kuin kielteisetkin. Tähän aikaan mahtuu monenlaisia kokemuksia. Tutkijalle on varmasti osaksi tästä johtuen muodostunut oma tapansa ymmärtää tutkimusjoukkoa. Tästä muodostunut esiymmärrys on ollut tärkeä apu suunnitellesani kyselylomaketta ja elämänviivätehtävää. Olen omalla kohdallani kokeillut elämänviivan piirtämistä ja merkittävien oppimiskokemuksieni kuvaamista luokanopettajaksi kasvuni näkökulmasta. Oppimiskokemukset ja niiden merkityksen ammatillista kasvuani ajatellen olen kuvannut tutkimukseni johdannon alkuosassa virittääkseni lukijan kiinnostumaan aiheesta. Elämänviivätehtävän koin omalla kohdallani avartavaksi ja todella reflektiota vaativaksi. Se ei ole piirros muiden joukossa. Koska tutkimuksen kohdejoukko on ollut yli vuoden tekemisissä kanssani, on se lisännyt ymmärrystäni heitä kohtaan ja mielihyvin olen vastannut heidän esittämiinsä kysymyksiin koskien kyselylomaketta ja elämänviivaa. Olen joutuneet jälkikäteen reflektoida näitä asioita useasti, mutta tämä on auttanut suunnittelemaan tulevaa ja ottamaan huomioon siinä mahdollisesti esiin tulevia odottamattomiakin asioita.

7.4 Tutkimuksen aineiston hankinta ja käsittely

7.4.1 Kyselylomake

Pyrin siihen, että kyselylomake (liite 1) on mahdollisimman yksinkertainen, selkeä ja helppo tulkita ja vastata. Opiskelija sai laittaa nimensä ja yhteystietonsa kyselylomakkeeseen, jos halusi. Pyysin yhteystietoja nimenomaan sen takia, että siinä tapauksessa saatoin valita teemahaastatteluun halukkaat ja aineiston perusteella tutkimuksellisesti mielenkiintoisimmat. Suurin osa ilmoittikin nimensä ja yhteystietonsa lomakkeessa. Kaikki olivat merkinneet ikänsä ja sukupuolensa lomakkeeseen, vaikka eivät nimeään ja yhteystietojaan olleetkaan ilmoittaneet.

Kyselylomakkeen lähetin tai annoin opiskelijoille vähän ennen kuin he siirtyivät jatkaamaan opintojaan Kokkolasta Jyväskylään. Ajankohdan valinta oli sikäli tarkoituksenmukainen, että opiskelu Kokkolassa oli päättymässä eli pääosa luokanopettajien aikuiskoulutuksesta oli suoritettu. Muutama opiskelija palautti lomakkeen kesällä Jyväskylässä, jolloin heillä oli jo pro gradu -tutkielman teko hyvässä vauhdissa ja luokanopettajan pätevyys lähes hankittuna. Osa palautti lomakkeen loppukesästä, jolloin kontaktiopetus oli jo ohi. Viimeisen lomakkeen sain joulukuun alkupuolella. Lomakkeen palautti 28 opiskelijaa 34: sta kyselylomakkeen saaneesta. Vastausprosentiksi muodostui täten 82. Keskimääräiseksi kirjoitetun tekstin määräksi muodostui noin 2,5 sivua käsin kirjoitettua tekstiä. Kaiken kaikkiaan tekstin määräksi muodostui siten noin 65 sivua. Kyselyyn vastanneista naisia oli 22 ja miehiä 6. Kaikki miehet, joille kyselylomake lähetettiin, palauttivat myös lomakkeen. Kyselylomakkeen saaneista naisista, joita oli 28, palautti 22 lomakkeen. Kyselyyn vastanneista alle 35 -vuotiaita oli 17, joista naisia 15 ja miehiä 2. Yli 35 -vuotiaita kyselyyn vastanneita oli 11, joista naisia 7 ja miehiä 4.

7.4.2 Miksi elämänviiva?

Elämänviivalla on tässä tutkimuksessa tärkeä tehtävä sekä tutkijalle että tutkittaville. Elämänviiva toimii kommunikaatiovälineenä, joka mahdollistaa yksilön omalle elämälle antamien tulkintojen ja merkityksien tarkastelun (Silkelä 1997b, 4). Silkelä (1997b) kuvaa elämänviivaa elämänkulun ja elämänprosessin pelkistetyksi kuvaukseksi, joka kar-

toittaa ihmisen elämänuraa tai erilaisia elämänuria (esimerkiksi opiskelu-uraa, ammattiuraa, perheuraa) ja erilaisten elämäkulun subjektiivisesti koettujen valintatilanteiden sarjaa. Elämänviiva auttaa helpottamaan tutkittavaa oman elämänsä kokonaisuuden jäsentämisessä ja merkittävien kokemusten löytämisessä omalta elämänuralta. Elämänviiva voi olla tutkittavan henkilön persoonallinen, subjektiivinen, selektiivinen ja vapaamuotoinen piirros henkilökohtaisesta elämäkulustaan. Se tuo esille yksilön kehityshistorian eri vaiheiden tärkeyden ja se auttaa ymmärtämään kokonaisvaltaisesti ihmisen elämäkulkua ja auttaa jäsentämään hänen keskeisintä elämämpiiriään kussakin elämänvaiheessa. Elämänviivaa piirtävä joutuu hahmottamaan sitä kirjavaa mosaiikkia, joka muodostuu elämäkerrallisten kokemusten merkityssuhteista. Tämä voi lisätä opettajiksi opiskelevien itsetuntemusta sekä kehittää heidän kriittisen reflektion taitojaan. (Silkelä 1997b, 5, 12.)

Elämänviiva toimii tässä tutkimuksessa sekä tutkijan että tutkittavien apuna. Se myös täydentää teemahaastattelua. Tutkija pyrkii elämänviivan avulla tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti tutkittavien elämän käännekohtia ja niiden vaikutusta heidän ammatilliseen kasvuunsa. Elämänviivalle ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeysjärjestykseen merkittyjen oppimiskokemusten kokonaisvaltainen tarkastelu antaa hyvän kuvan tutkittavien koko elämähistoriasta. Tutkittavat saivat piirtää vapaamuotoisen elämänviivan (liite 2) ottaen huomioon x- ja y -akselien merkitykset ja tarkoitukset. Akseleista x kuvaa yksilön ikää ja tapahtumien ajankohtaa lapsuudesta nykypäivään ja y määrittää kokemuksen myönteisyyttä (ylöspäin) tai kielteisyyttä (alaspäin) tutkittavan elämäkulussa. Muutoin viivan piirtämiselle ei asetettu rajoituksia. Viivan paksuus ym. seikat olivat piirtäjän ratkaistavissa. Viivan sai piirtää joko ennen tai jälkeen oppimiskokemuksista kirjoittamisen. Elämänviivan piirtämisen tarkoituksena oli helpottaa tutkittavaa jäsentämään omaa elämäänsä. Elämänviivat ulottuvat syntymästä ja lapsuuden kokemuksista aina luokanopettajien aikuiskoulutuksen päättymiseen saakka. Muutamat tutkimukseen osallistuvat kyselivät ennen vastaamista elämänviivan tekemisestä. Annoin heille elämänviivan tekemistä koskevia neuvoja ottaen huomioon edellä mainitsemani seikat.

7.4.3 Teemahaastattelu tutkimuksessani

Tutustuin aluksi perusteellisesti saamiini kyselylomakkeiden kirjalliseen aineistoon sekä elämänviivoihin. Luin aineiston useaan kertaan läpi ja valitsin niistä ensin noin

puolet tarkempaa tutkimista varten ja jatkoin edelleen, kunnes jäljellä oli yhdeksän lomaketta. Näiden yhdeksän lomakkeen lähettäneiden opiskelijoiden välillä valinta oli vaikea, joten päätin haastatella heidät kaikki. He myös suostuivat haastatteluun. Haastatteluista osan suoritin heinä- elokuun vaihteessa ennen koulujen alkamista ja loput elokuun aikana. Haastattelut suoritin nauhurihaastatteluna pääasiassa tutkittavan kotona. Eräs haastatteluun osallistuneista vieraili luonani, joten suoritin haastattelun silloin. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista. Haastatteluista sovin haastateltavien kanssa noin viikkoa ennen haastattelua.

Kuuntelin haastattelunauhut läpi ja valitsin niistä neljä haastattelua tutkimukseeni. Näinä neljä sen takia, että ne olivat omalla tavallaan toisistaan poikkeavia, erilaisia. Kaksi näistä opiskelijasta oli omasta ryhmästäni ja kaksi toisesta ryhmästä. Sukupuolijakauma oli kaksi miestä ja kaksi naista. Mikään tavoite tämä ei ollut, vaan pelkkä sattuma. Ikäjakauma oli myös laaja. Nuorimman ja vanhimman haastateltava ikäero oli yli neljänneksivuosisata. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija on käynyt kansakoulua 1950 -luvulla ja toinen opiskelija peruskoulua 1980 -luvulla.

Tekstiksi litteroituna haastatteluista muodostui noin 90 sivua käsittävä aineisto. Litteroituani keskustelut, huomasin, että erään opiskelijan (Janne) kohdalla olin unohtanut yhden oppimiskokemuksen käsittelyn haastattelutilanteessa. Tästä johtuen suoritin puhe- linhaastattelun, joten litteroidun tekstin sivumäärä nousi noin 95:een. Litterointi on pyrittävä suorittamaan sanasta sanaan ja siten, miten haastattelun suorittaja on puheen kuulut. Jos en saanut selvää nauhalla olevasta puheesta, tuon sen ilmi tekstissä. Mitään merkittäviä epäselvyyksiä ei nauhojen litterointivaiheessa ilmennyt. Muutamia omasta mielestäni vaikeasti ymmärrettäviin murre sanoihin olen liittänyt sanaa tarkoittavan selvennyksen tai asian sulkeisiin sanan jälkeen.

Ennen haastattelua tein apuvälineeksi itselleni kunkin haastateltavan osalta haastattelurungon, joka muotoutui yksilölliseksi oppimiskokemusten ja elämänviivasta saadun aineiston pohjalta. Haastattelurunko toimi ohjeellisena. Kysymykset muokkasinkin kussakin haastattelutilanteessa sopiviksi, mutta pyrin kuitenkin käymään ne asiat ja kysymykset läpi, jotka haastattelulomake ja elämänviiva olivat tuottaneet. Lisäksi haastateltava sai spontaanisti antaa lisävalaistusta omiin oppimiskokemuksiinsa. Myös itse tein haastattelurungon ulkopuolelta kysymyksiä, jos aihe ja tilanne niin edellytti. Haastattelussa oli tavoitteena luoda rento, välitön ja avoin tunnelma keskustelulle.

Haastattelutilanteen vaatimukset

Haastattelutilanne tulisi Perttulan (1995) mukaan luoda sellaiseksi, jossa tutkija mahdollisimman vähän vaikuttaa kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin. Haastattelutilanteessa tutkijan olisi hyvä aloittaa mahdollisimman avoimilla kysymyksillä, jotta tutkittava voisi kuvata kokemuksiaan juuri sillä tavalla kuin hän on ne itse kokenut. Kysymysten tulisi olla mahdollisimman strukturoimattomia. Perttula viittaa Beckeriin (1992), jonka mukaan hyvä kysymys, olipa se esitetty kirjallisesti tai suullisesti, herättää tutkittavassa mahdollisimman paljon omakohtaisia mielikuvia. (Perttula 1995, 65-66.) Tutkijan tulee ohjata haastateltavaa kertomaan tietyistä sisältöalueista, mutta hänen on varottava vaikuttamasta haastateltavan ilmaisun sisältöön. Haastattelijan tärkein tehtävä onkin saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Perttula 1995, 67). Oman tutkimukseni osalta voin sanoa sen, että haastateltavat tiesivät etukäteen mistä asiakokonaisuuksista keskustellemme, mutta eivät tienneet kysymyksiä.

Haastattelutilanteeseen valmistauduin, kuten edellä jo mainitsin, valmistelemalla jokaisen haastateltavan kohdalla kysymykset sen pohjalta, miten he olivat vastanneet kyselylomakkeessa ja miten he olivat elämänviivansa piirtäneet. Tutkittavat tiesivät, että haastattelussa asioita käsitellään syvällisemmin ja perusteellisemmin. Perttula (1995) kehoittaaakin tutkijaa ohjaamaan, mutta varoittaa häntä vaikuttamasta tutkittavan ilmaisun sisältöön. Tutkimushaastattelulla ei ole selkeää sisällöllistä struktuuria, mutta sen etenemiseen tarvitaan haastattelijan ohjausta. (Perttula 1995, 67.) Tutkimuksessani haastattelurunko toimii välineenä, jonka avulla tarkoitukseni oli varmistaa, että kaikki olennainen ja tärkeä tulee haastattelussa käsiteltyä. Sillä en halunnut rajoittaa millään muotoa keskustelua.

7.4.4 Aineiston käsittely, analyysi ja raportointi

Aineiston käsittely

Perttula (1995) mainitsee tutkimusprosessin yleisestä analyysistä, jolla hän pyrkii kiinnittämään huomiota kahteen asiaan. Ensiksikin siihen, että tutkiessaan toisen ihmisen kokemusta, tutkija samalla kerii auki omaa kokemustaan ja se on tutkijan tuotava julki tutkimusraportissaan. Tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka kuvaus toisaalta taas

antaa lukijoille mahdollisuuden konstruoida tutkimuksen kulkua. Mitä paremmin tutkija onnistuu siinä, sitä luotettavampaa hänen tutkimuksensa on. (Perttula 1995, 3.)

Luin haastatteluaineiston moneen kertaan, kuuntelin nauhat ja pyrin palauttamaan mieleeni haastattelujen aikana vallinneita tunnelmia. Väistämättä tuli mieleeni samat tilanteet ja tapahtumat, joita olin itse kokenut yhteisen opiskeluvuoden aikana ja miten esimerkiksi omat koulumuistot ovat vaikuttaneet ammatilliseen kasvuuni opettajuutta ajatellen. Jos kahden ihmisen keho ja elämäntilanteet ovat olleet hyvin samankaltaisia, voivat niiden myötä muotoutuneet kokemukset muistuttaa toisiaan, mutta siitä ei ole mitään taetta, sillä kukin ihminen kokee asiat omien ymmärtämisyhteyksiensä mukaisella tavalla (Perttula 1995, 89). Aineiston lukemisen ja oman reflektoinnin jälkeen ryhdyin tarkastelemaan tarkemmin merkittäviä oppimiskokemuksia siinä suhteessa, miten ne tulisi luokitella ja kuinka tärkeän merkityksen kukin haastateltava oli oppimiskokemuksilleen antanut. Aineiston luokittelin sen mukaan, missä kontekstissa oppimiskokemukset olivat tapahtuneet, kuuluivatko ne muodolliseen ammatilliseen koulutukseen, työhön, vapaa-aikaan jne. Litteroimiini teksteihin tein omia merkintöjä ja huomautuksia, joilla pyrin jäsentämään haastateltavien kerrontaa oppimiskokemuksistaan.

Perttula (1995 ei pidä mielekkäänä fenomenologisen psykologian kannalta pilkkoa kokemuksia yhä pienempiin osiin, koska kokemukset ovat merkitystihentymiä. Jos kokemus pilkotaan yhä pienempiin osiin ja irrotetaan muista merkityssuhteista, häivyttää se kokemuksen alkuperäisen merkityksen. Yksittäisten kokemusten suhde kontekstiinsa on säilytettävä. (Perttula 1995, 78.) Myös Varto (1992, 61) korostaa tutkittavan elämissä maailman merkitysten kokonaisuutta, joka määrää osien merkityksen. Tutkittavan elämissä maailma on aina nähtävä ymmärtämiskokonaisuutena, jossa ei ole aitoja osia.

On totta, että kokemusten pilkkominen osiin saattaa häivyttää sen alkuperäisen merkityksen, mutta häivyttääkö se sitä, jos tutkija tarkastelee kokemusta ensin kokonaisuutena ja sitten sen eri osia unohtamatta kokonaisuutta? Tutkimuksessani syyllistyn kyllä Perttulan (1995) mainitsemaan kokemusten pilkkomiseen unohtamatta kuitenkaan kokemuksen kokonaismerkitystä. Mahtuuhan kunkin haastateltavan kohdalla esimerkiksi opettajankoulutuksen monenlaisia kokemuksia, kielteisiäkin, vaikka tämä kokemus kokonaisuutena olisikin myönteinen. Yksilö tuo nimenomaan esille sen kokonaismerkityksen, jonka hän katsoo kokemuksesta saaneen, vaikka kokemusta olisikin paloitetu tutkimusmielessä. Se on tärkeää tuoda esille.

Aineiston analyysi ja raportointi

Aineiston raportoinnissa pyrin muun muassa kuvaamaan tutkimusjoukon merkittävät oppimiskokemukset ammatillisen kasvun näkökulmasta taulukon muodossa. Tässä osassa lainaan myös muutamien opiskelijoiden perusteluja siitä, miksi jokin oppimiskokemus on ollut niin merkittävä tai miksi jokin oppimiskokemus on ollut merkittävämpi kuin joku toinen ajatellen heidän omaa ammatillista kasvuaan luokanopettajaksi. Lisäksi pyrin yhteenvedon analyysissä ja pohdinnassa tarkastelemaan aikaisempaa koulutusta, työkokemusta ja elämänciklun muiden merkittävien tapahtumien vaikutusta yksilön elämään ja sitä kautta ammatilliseen kasvuun. Erityisesti tarkastelen luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkityksellisyyttä oppimiskokemuksena ja ammatillisen kasvun mahdollistajana suhteessa muihin ammatillista kasvua lisääviin merkittäviin oppimiskokemuksiin.

Aineiston raportoinnissa pyrin myös kuvaamaan haastatteluun osallistuneiden neljän henkilön elämäncikkoa, oppimiskokemuksia ja näiden tuloksena syntyvän ammatillista kasvua. Oppimiskokemuksissa tarkastelen erityisesti sitä, mitä luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun vaikuttavat oppimiskokemukset ovat, mitä ammatillinen kasvu kunkin haastateltavan kohdalla on ja on ollut oppimiskokemusten valossa, missä ammatillista kasvua lisäävät oppimiskokemukset ovat tapahtuneet ja miten ammatillinen kasvu sitä lisänsen kokemuksen jälkeen näkyy kunkin kohdalla. Tässä tehtäväosassa elämäncikka ja tutkittavien haastattelut muodostavat keskeisen osan. Haastateltavat itse kuvaavat oppimiskokemusten merkityksiä omaa ammatillista kasvua ajatellen, joten raportoinnissa siteeraankin paljon heidän puhettaan. Aineistoa analysoidaan sekä asiayhteyksien valossa, mutta myös tutkittavien henkilökohtaisella tasolla, koska kysymys on kunkin yksilön omasta kokemuksesta ja näkemyksestä omaa ammatillista kasvua ajatellen. Tutkimuksen kolmannen osan haastattelut, joissa kysymykset suuntautuvat nykyisyyden lisäksi myös tulevaisuuteen, analysoidaan ja raportoidaan kuten aikaisempikin haastatteluosa. Tutkimuksen pohdintaosuus muodostaa merkittävän koosteen koko tutkimuksesta, sen luotettavuudesta, merkityksestä ja onnistumisesta.

8 TUTKIMUSTEHTÄVÄN ENSIMMÄISEN KYSY- MYKSEN TULOKSET

8.1 Merkittävät oppimiskokemukset ja niiden kontekstit

Oppimiskokemusten määrä ja jakauma

Merkittäviä oppimiskokemuksia, joilla oli vastaajan mukaan ollut vaikutusta omaan ammatillisen kasvuun, löytyi opiskelijaa kohti vaihteleva määrä. Enimmillään näitä kokemuksia oli opiskelijoilla yksitoista ja vähimmillään kaksi. Ei voida kuitenkaan tehdä sellaista yleistystä, että iäkkäimmät ja kokeneimmat olisivat juuri näitä henkilöitä, jotka olisivat kertoneet useimmista oppimiskokemuksista, vaikka muutamien iältään kokenemman opiskelijan kokemukset päätyivät toiselle kymmenelle. Myös nuorilla oli useita sellaisia kokemuksia, jotka heidän näkökulmastaan ovat olleet merkittäviä. Tosi-asiahan on, että elämä tuo mukanaan kokemuksia, ja esimerkiksi työ ja koulutus lisäävät mahdollisuuksia hankkia kokemuksia. Muodostuuko niistä merkittäviä, on sitten jokaisen henkilökohtainen asia.

Kerrottuja oppimiskokemuksia oli ryhmässä alle 35 -vuotiaat naiset yhteensä 85, keskimäärin 5,7 / vastaaja. Ryhmässä alle 35 -vuotiaat miehet oppimiskokemuksia oli yhteensä 12, keskimäärin 6 / vastaaja. Ryhmässä yli 35 -vuotiaat naiset oppimiskokemuksia oli yhteensä 39, keskimäärin 5,6 / vastaaja. Ryhmässä miehet yli 35 -vuotta oppimiskokemuksia oli yhteensä 30, keskimäärin 7,0 / vastaaja.

Aineiston kokonaistarkastelussa tuon taulukon (taulukko 1) muodossa esille luokanopettajien aikuiskoulutuskurssin opiskelijoiden kokonaiskäsityksen oman elämänsä merkittävimmästä oppimiskokemuksesta luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Taulukkoon olen merkinnyt sekä prosenttiosuuden että sulkujen sisään lukumäärän niistä oppimiskokemuksista, joita opiskelijat ovat pitäneet merkittävimpänä. Korostan,

että taulukkoa luettaessa on syytä muistaa, että kysymys on merkittävimmästä oppimiskokemuksesta. Eräiden opiskelijoiden kertomuksista olen poiminut otteita, joita analysoin.

Kirjallisen aineiston ja haastattelujen analysoinnin avulla pyrin vastaamaan tutkimustehäväkysymykseen "Missä kontekstissa opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtuneet ja mikä on ollut niiden merkitys kokijalleen?".

TAULUKKO 1 Luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun vaikuttaneiden merkittävien oppimiskokemusten prosentuaalinen ja määrällinen jakauma sukupuolen, iän ja kontekstin mukaan.

Vastaajan sukupuoli ja ikä	Luokan- opetta- jakoulu- tus	Muu tutkin- toon johtava koulutus	Koulu- aikaiset koke- mukset	Työ luo- kan- opetta- jana	Muu työ- koke- mus	Vapaa- ajan koke- mukset	Yhteen- sä kai- kista vastan- neista
Nainen alle 35 v.	25 % (7)		3,6 % (1)	17,9 % (5)	7,1 % (2)		53,7 % (15)
Nainen yli 35 v.	10,7 % (3)	3,6 % (1)	7,1 % (2)			3,6 % (1)	25 % (7)
Mies alle 35 v.	3,6 % (1)					3,6 % (1)	7,1 % (2)
Mies yli 35 v.	7,1 % (2)	7,1 % (2)					14,2 % (4)
Yhteensä	46,5 % (13)	10,7 % (3)	10,7 % (3)	17,9 % (5)	7,1 % (2)	7,1 % (2)	100 % (28)

Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua

Opiskelijoiden merkittävin oppimiskokemus on ollut luokanopettajien aikuiskoulutus, jota lähes puolet on pitänyt merkittävimpänä kokemuksenaan. Ryhmässä nainen alle 35 -vuotta myös työkokemus on merkittävä oppimiskokemus, yhtä merkittävä kuin luokanopettajien aikuiskoulutus. Muiden oppimiskokemusten merkitys on vähäisempi kokonaistarkastelussa, mutta se ei ole vähäinen yksittäisen opiskelijan kohdalla. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ryhmäkohtaisia prosenttiosuuksia tarkastelen ja analysoin tarkemmin kunkin oppimiskokemuksen yhteydessä

Hyvänä yhteenvetona oppimiskokemuksista toimii erään alle 35 -vuotiaan miesopiskelijan kooste oppimiskokemuksistaan:

"Yksittäisiä - kaikenmullistavia kokemuksia on vaikea hahmottaa, sillä elämäni on positiivista ylä- ja alamäkeä. Miellänkin kokonaisvaltaisen elämäkokemuksen erittäin suureksi pitkin elämää. Oppimiskokemukset päivä päivältä, kokemus kokemuksesta, vuosi vuodelta ovat kaikki päälle rakentuvia (konstruktiivinen malli)."

Näinhän se on. Kuitenkin tämäkin henkilö on löytänyt elämänsä keskeiset merkittävät tapahtumat miettimisen jälkeen. Niitä löytyy meiltä kaikilta, kunhan analysoimme elämäämme.

8.2 Luokanopettajakoulutus oppimiskokemuksena

Taulukosta 1 on havaittavissa, että luokanopettajien aikuiskoulutusta on pitänyt merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan 46,5 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista eli lähes puolet. Prosenttiosuudet jakaantuvat vastaajaryhmien kesken melko tasaisesti siten, että noin puolet kustakin ryhmästä on valinnut luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen. Näin formaalin koulutuksen ja etenkin luokanopettajan kelpoisuuden tuottavan koulutuksen osuus nousee hyvin merkittäväksi ajatellen ammatillista kasvua. Kokemuksena se on ollut hyvin merkittävä. Millä tavalla merkittävyys on koettu?

8.2.1 Luokanopettajakoulutus kyseenalaistajana ja muutosprosessin synnyttäjänä

Eräs yli 35 -vuotias naisopiskelija kirjoittaa luokanopettajien aikuiskoulutusajasta avartavana ja uusia ajatuksia herättävänä kokemuksena:

"Opiskelu Chydenius-Instituutissa avasi silmät katsomaan opettajuutta laajemmassa perspektiivissä. Olen tehnyt useita vuosia sijaisuuksia → tämä vuosi päivitti tietoni. Osa opettajan rooliani oli peräisin jopa omalta kouluajalta. Joitakin asioita olin "kritisoinut" omassa työssään - täällä ne saivat vahvistusta. Vuosi antoi rohkeutta pohtia opettajan työtä - mitä haluaa muuttaa ja mitä säilyttää. Toisaalta kasvatti vastuuntuntoisuuteen - kaikella pitäisi kuitenkin olla tavoite."

Tämä opiskelija on reflektoinut, kyseenalaistanut ja saanut vahvistusta omille ajatuksilleen. Opettajan työ onkin enemmän muutoksissa kulkemista ja ajan seuraamista (ks. Niemi 1993a; Haavio 1948). Muutosprosessia vaativaa rohkeutta on löytynyt. Tavoitteen selkiytyminen tarkoittanee sitä, että tämä opiskelija tuskin toteuttaa luokanopettajakoulutuksen jälkeen samalla tavalla niitä asioita, joita on kritisoinut ollessaan epäpätevänä opettajana (vrt. Lauriala 1990, 57). Toisaalta myös rohkeus ja samalla varmuus omaan toimintaan on kasvanut; uskaltaa muuttaa, mutta uskaltaa säilyttää tarpeellista (vrt. Kiviniemi 1995, 58-59). Hieman samoin on tapahtunut tälle alle 35 -vuotiaalle naisopiskelijalle, joka kirjoittaa seuraavasti:

"Tämän reilun vuoden aikana on tapahtunut huimaa kasvua ihmisenä; tuntuu kuin koko ajattelu olisi muuttunut. Vaikka kun nyt on unelmatyöhön astuminen edessä tiedostan sen, että nythän kasvaminen opettajuuteen vasta todella alkaa!"

Tämä nuori opiskelija on saanut hyvän kasvun pohjan koulutuksesta, mutta on realisti tunnustamalla todellisen opettajuuteen kasvun vasta alkavan. Elämänviiva on vahva ja luokanopettajien aikuiskoulutus kohoaa siinä korkeimmalle. Tällä opiskelijalla on tunne, että koko ajattelu on muuttunut. Opiskelijayhteisö toimii monesti ajattelun muutoksenä. Tämä muutos voi vaikuttaa samalla myös ihmisenä muuttumiseen. Ajattelulle tulee antaa vapaus, jolloin mahdollistuu myös toiminnan muutos (vrt. Väisänen 1993, 43-44; Silkelä 1999, 44). Myös tämä alle 35 -vuotias naisopiskelija kirjoittaa silmänsä avautuneen todelliselle opettajan työlle:

"... Toisaalta lähdin koulutukseen hakemaan papereita, kauan kentällä olleena kuvittelin olevani työn tekemisen opettamana papereita vailla oleva PÄTEVÄ! ope. Yllättäen koulutus on ollut positiivinen panos mulle + vahvistusta omille toimintatavoille, toisaalta silmät on avautunu **TODELLISELLE** opettajan työn luonteelle. Koulutus on antanut itseluottamusta toimia omien vaistojensa mukaan opettajana.

Kukaan ei ole ihmemies, jonka pitää toimia superihmisenä, kansankynttilänä, vaan opettajana toimiminen on ihmissuhdetyötä jossa sinä itse olet tuntosarvena. En kuitenkaan nosta just tätä koulutuspaikkaa arvoon arvaamattomaan, luultavasti samanlaista panosta olisi saanut normaalista OKL:sta (vai olisiko? Ken tietää)."

Tämä, jo pitkään opetustyössä ollut opiskelija on huomannut opettajan työn moninaisuuden. Hänelle luokanopettajien aikuiskoulutus on kyennyt tarjoamaan vielä paljon lisää ajateltavaa, vaikka työkokemusta hänellä on jo useita vuosia. Hän vertaa luokanopettajakoulutusta työssään saamaansa kokemuksiin ja huomaa kehittyneensä (ks. Ojanen 1993a, 32; vrt. Ojanen 1997, 12). Koulutus on toisaalta ollut itseluottamusta antava ja vapauttava. Ilman koulutusta toiminta olisi rajoittuneempaa. Nyt tämä opiskelija uskaltaa toimia omien vaistojensa mukaan. Elämänviiva on hitaasti nouseva, joskin vuodesta 1995 alkaen ei merkittävää eroa tähän päivään ole havaittavissa..

8.2.2 Ammatillista kasvua pienryhmätoiminnasta sekä teorian ja käytännön vuoropuhelusta

Useita vuosia opettajana ollut yli 35 -vuotias naisopiskelija kuvaa luokanopettajien aikuiskoulutusta myös hieman toisesta näkökulmasta kuin monet muut opiskelijat; teorian ja käytännön vuorottaisena kanssakäymisenä löytäen koulutuksesta kritisoitavaakin, vaikka koulutus osoittautuu hänen merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen:

"Laikokoulutuksessa on oppinut paljon uutta, mutta on ollut myös jo tuttujakin asioita. On ollut hyvä, että on käyty perusasioitakin lävitse, koska se tuo varmuutta omaan opettajuuteen. Myös uudet ideat ovat aina tervetulleita, niitä olen erityisesti halunnut saada tästä koulutuksesta. Tietojen syventäminen on hyvä asia, teoria ja käytäntö kulkevat loppujen lopuksi rinnakkain. Ennen ei ole aivan niin selvästi havainnut teorian merkitystä. Nyt se on tullut eri yhteyksissä esille. Vaikka harjoittelua on tässä koulutuksessa ollut ehdottomasti liikaa, on niistäkin jäänyt jotain matkalaukkuun. Eniten ehkä on oppinut, kun on katsonut toisten pitämiä tunteja. Luokanopettajilta ei ole paljoakaan oppinut."

Tämä opiskelija on oppinut havainnoimalla muiden opiskelijoiden pitämiä tunteja. Hän on löytänyt vielä lisää varmuutta omaan pitkäaikaiseen opettajuuteen perusasioiden, teorian sekä teorian ja käytännön niveltämisestä toisiinsa (vrt. Ojanen 1993a, 33). Teoria ja käytäntö tukevat toisiaan ja samalla oma ammattitaito kehittyy tässä vuorovaikutuksessa. Harjoittelun liiallisena näkeminen johtuu todennäköisesti omasta pitkäaikaisesta toimimisesta luokanopettajana. Harjoittelu on kyennyt jotakin antamaankin, mutta luon-

nollisesti se sisältää myös tuttuja asioita ja toistoa omaan luokanopettajakokemukseen nähden.

Teorian ja käytännön kohtaaminen on pannut ajattelemaan myös tämän alle 35 -vuotiaan naisopiskelijan, joka on saanut luokanopettajien aikuiskoulutuksesta nimenomaan vahvistusta omille käsityksilleen, mutta oppinut myös kyseenalaistamaan tekemisiään:

"Olen saanut vahvistusta omiin näkökulmiin ja periaatteisiin, joita olen jo epäpätevässä tavallaan luonnostaan toteuttanut käytännön työssä. Toisaalta moni opetettu asia teoriasta ja käytännöstä on laittanut minut pohtimaan, mitä tekisin nyt toisin. Tieto lisää tuskaa; no ainakin se avaa silmät uusille näkökulmille."

Uusien näkökulmien avautuminen ja sitä kautta avautuvan muutoksen mahdollisuuden näen luokanopettajakoulutuksen erääksi keskeiseksi tavoitteeksi (vrt. Ojanen 1997). Uusien näkökulmien avaaminen ei onnistu, jos opiskelija ei pohdi ja analysoi omia kokemuksiaan eli ei mieti perusteita sille, miksi toimin tällä tavalla siinä tietyssä tilanteessa ja miksi ajattelen asioista näin jne. Toiminta perustuu siten aina johonkin ja nimenomaan niitä perusteita täytyy pohtia ja analysoida. Oman toiminnan reflektoinnin suhteen luokanopettajien aikuiskoulutus on tämän opiskelijan kohdalla onnistunut; sen avulla opiskelijan toiminta on tullut tiedostetummaksi, minkä katson reflektoinnin erääksi tärkeimmistä tavoitteista (vrt. Kiviniemi 1995, 158-169; Mezirow 1995, 8-10). Tämän opiskelijan elämänviiva on koko ajan kohoava. Lisäksi oppimiskokemusten kuvauksissa on huomattava, että opiskelija kuvaa lapsuusaikaa ja koulukokemuksiaan tiedostamattomana vaikutuksena ajatellen opettajan ammattia. Aikoinaan tiedostamattomaksi jäänyt asia voi nousta myöhemmin tiedostetuksi pohdinnan ja analyysin avulla. Kouluavustajan työ, opiskelu, ammattiin valmistuminen ja luokanopettajan koulutus ovat sitävastoin tiedostavaa ja päämäärätietoista ammattiin pätevoitymistä, kuten opiskelija kertoo.

Pienryhmätoiminta ja tieto opetettavista aineista, opettavien aineiden soveltaminen käytännön harjoiteluissa sekä reflektointi ovat tämän alle 35 -vuotiaan naisopiskelijan pääasiallinen ammatillisen kasvun ilmentymä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa:

"Luokanopettajien aikuiskoulutus on ollut minulle merkittävä oppimiskokemus, sillä koulutuksessa olen saanut tärkeäksi kokemaani tietoa peruskoulussa opetettavista aineista ja saanut harjoittelussa soveltaa oppimaani käytäntöön. Ammatilliseen kasvuuni luokanopettajana on koulutuksessa vaikuttanut myös pienryhmätyöskentely sekä jatkuva vaatimus reflektoida itseäni opettajana ja peilata teoriaa (etenkin oppimiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja ihmiskäsitystä) omaan toimintaani opettajana."

Jatkuva reflektointi muodostaa opettajaksi kasvun keskeisen prosessin opettajankoulutuksessa (ks. Kiviniemi 1995; 1997). Pienryhmätyöskentely edesauttaa omaa reflektointia ja ryhmässä reflektointia. Tämä opiskelija oli ainut henkilö, joka toi esille peruskoulussa opettavien aineiden merkityksen omalla toiminnalleen. On nimittäin muistettava, että opettajan tulee hallita opettavat aineet teoriassa ja hänen on kyettävä soveltamaan niitä myös käytäntöön. Yrjönsuuri (1990, 174-175) kuvaakin opettajan ammattitaitoa kasvatustiedon ohella myös vahvasti muun muassa aineenahallinnallisin, didaktisin ja opetusmenetelmien hallinnallisin keinoin. Opettajan työ on teorian ja käytännön vuoropuhelua tältäkin osin. Tämän opiskelijan elämänviiva on vahva ja se on vahvasti nousujohteinen ensimmäisistä ammatillisista opinnoista alkaen. Vain työttömyysaika lyhyine sijaisuuksineen tekee siihen selkeän notkahduksen. Tämäkin aika on kuitenkin viidenneksi merkittävin oppimiskokemus tässä yhdeksän oppimiskokemusta sisältävässä kertomuksessa.

Niiden opiskelijoiden, jotka ovat arvoineet luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävimäksi oppimiskokemuksekseen, kuvaukset voidaan tiivistää erään yli 35 -vuotiaan miesopiskelijan maininnalla laiko-opinnoista:

"Laiko on koonnut hajanaiset polkuni yhdeksi tieksi".

Tämän opiskelijan "polut" olivat hänen kertomuksensa ja elämänviivansa mukaan hyvin hajallaan ennen luokanopettajien aikuiskoulutusta. Luokanopettajien aikuiskoulutus on muodostunut hänelle vertauskuvallisesti sanoen valtatie, tai ehkäpä peräti moottoritien kaltaiseksi kasvun väyläksi. Voiko luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkitystä enää ytimekkäämmin kuvata?

8.3 Muu koulutus kuin luokanopettajakoulutus merkittävimpänä oppimiskokemuksena

Hieman yli 10 % kyselylomakkeen palauttaneista opiskelijoista on pitänyt muuta tutkintoon johtavaa koulutusta kuin luokanopettajan koulutusta merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan. Yhteensä formaalin eli muodollisen koulutuksen ja oppimisen piirissä tapahtuneet oppimiskokemukset muodostavat noin 57 % osuuden tutkimukseen osallistuneiden merkittävimmästä oppimiskokemuksesta. Kun mukaan lasketaan myös omat kouluaikaiset kokemukset, jotka olen luokitellut formaalin koulutuksen ja oppimisen piiriin, saadaan formaalin koulutuksen osuudeksi lähes 70 %. Tätä lukua on pidettävä

suurena, koska yleinen ja monien tutkijoiden käsitys on, että formaalin koulutuksen ja oppimisen merkitys ei nyky-yhteiskunnassa ei ole ainakaan lisääntymässä. Informaalin ja nonformaalin oppimisen merkitys voi luonnollisesti lisääntyä, mutta merkittävyyttä tarkasteltaessa on otettava huomioon se, mikä hyöty siitä on ihmiselle itselleen ja hänen ammattitaidolleen työssä, etenkin työtä hakiessa ja vapaa-aikana. Myös merkittävä seikka on se, onko opiskelija opintojensa jälkeen hakeutumassa julkiselle sektorille, jossa edellytetään ammatin mukaista muodollista koulutusta vai yksityiselle sektorille, jossa kelpoisuusvaatimukset koulutuksen suhteen voivat olla väljemmät. Eri oppimisen lajien merkityksen voidaan katsoa olevan myös muuttuva, kun sitä tarkastellaan ihmisen eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa.

Muun koulutuksen kuin luokanopettajakoulutuksen pitämistä tärkeimpänä oppimiskokemuksenaan piti ryhmässä miehet yli 35.-vuotta 7,1 % kaikista tutkimukseen osallistuneista sekä ryhmässä naiset yli 35 -vuotta 3,6 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Muissa ryhmissä ei pidetty muuta tutkintoon johtavaa koulutusta kuin luokanopettajien aikuiskoulutus merkittävimpana oppimiskokemuksena. Tässä yhteydessä on tarpeellista huomauttaa - vaikka avoimen korkeakouluopetuksen piirissä suoritettujen opintojen eivät annakaan suoranaista kelpoisuutta ammattiin - että kukaan ei pitänyt suorittamiaan avoimia korkeakouluopintoja merkittävimpana oppimiskokemuksenaan, vaikka kylläkin merkittävänä. Opiskelijoiden ammatillinen kasvu on tapahtunut tämän tutkimuksen mukaan pääasiassa muualla kuin nonformaalin koulutuksen ja oppimisen piirissä.

Tämä yli 35 -vuotias miesopiskelija kuvaa ensimmäistä akateemista loppututkintoaan ammatillisen kasvunsa kannalta merkittävimmäksi kokemukseksi näin:

"Valtiotieteen maisteriksi opiskelu v. 1984 - 1991 oli merkittävä ajanjakso kehittyneisen kannalta. Olen yhä leimallisesti yhteiskuntatieteilijä ja ajatteluni ja tapani lähestyä asioita on pitkälti kokonaisuuksista pieniin yksiköihin. Ts. toisinpäin kuin useimmat luokanopettajat."

Tämä opiskelija pitää ensimmäistä akateemista tutkintoaan niin merkittävänä myöhemmälle toiminnalle ja ajattelulle, että sen rinnalla luokanopettajakoulutus näyttäytyy hienosäätönä, mutta tärkeänä sellaisena, kuten kirjoittaja ilmeikkäästi kuvaa (kolme oppimiskokemusta, joista luokanopettajakoulutus kolmanneksi merkittävin). Ei ole mitenkään epätavallista, että ensimmäinen koulutus toimii ajattelun perustana, johon uutta koulutusta verrataan tai johon uuden koulutuksen anti nojautuu. Opettajan taitoja opitaan myös muualla kuin opettajankoulutuslaitoksissa (vrt. Pickle 1985). Luokanopettajien aikuiskoulutus huomioikin aikaisemmat opinnot mahdollisimman hyvin (ks. Aaltola

1998b). Elämänviiva tekee tämän opiskelijan kohdalla selkeän nousun ensimmäisten yliopisto-opintojen alkaessa ja pysyy tasaisena aina kyselyn vastaamispäivään saakka.

Myös eräs toinen yli 35 -vuotias miesopiskelija pitää ensimmäistä ammatillista tutkintoa perustavaa laatua oleva tekijänä kasvussaan luokanopettajaksi. Kyseinen henkilö ei kovin seikkaperäisesti perustele kirjallisesti sitä, miksi laitto ammatillisen koulun merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi. Hän kuitenkin haastattelussa valottaa asiaa enemmän. Näin hän kirjoittaa ammatillisen koulun merkittävyydestä kasvulleen:

"Useampi vuotisen "ryskätyö" kokemuksen jälkeen tuntui utopistiselta kuulla ammatillisessa koulussa, että parhaassa tapauksessa, kouluja käymällä, voisi edetä ammatilliseksi opettajaksi. Ammatillinen koulu hyvine opeineen oli kannustava ja innostava paikka ja antoi kipinän jatko-opiskeluhaaveille."

Kyseisen henkilön kohdalla ammatillisen koulun merkitys on ymmärrettävä sitä kontekstia vasten, jossa hän on elänyt ja vaikuttanut. Ammatillisen koulun merkitys on tuolloin tuntunut tästä opiskelijasta niin mullistavalle, että sitä on lukijan ehkä vaikea ymmärtää nykyaikaa vasten. Kokijalleen sillä on ollut pitkäaikainen vaikutus, joka tuntuu edelleen. Se on ollut tämän henkilön elämänuran alkutaipaleen käänne- ja valinta-kohta (vrt. Antikainen 1996, 251-296). Ryskätöistä koulutukseen pääsy oli suunnan valinta ja samalla unelmien täyttymys. Ammatillinen koulu on tämän henkilön kohdalla ymmärrettävä merkittäväksi ammatillisen kasvun siemeneksi, josta kasvaa ja kehittyy innostus ja ammatillinen osaaminen.

8.4 Työ oppimiskokemuksena

8.4.1 Työ luokanopettajana

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 18% piti työskentelyään luokanopettajana merkittävimpanä oppimiskokemuksenaan. Lisäksi muuta kuin luokanopettajan työkokemusta piti merkittävimpanä on 7,1 % opiskelijoista. Nämä molemmat prosentiosuudet muodostuvat ryhmästä nainen alle 35 -vuotta. Näistä vastaajista yhteensä siis 25 % piti työkokemustaan merkittävimpanä oppimiskokemuksena ajatellen ammatillista kasvuaan luokanopettajaksi. Mielenkiintoiseksi tuloksen tekee se, että työn arvostivat merkittävimmäksi nimenomaan alle 35 -vuotiaat naiset. Yli 35 -vuotiaat naiset ja mu-

kaanlukien kaikki miehet eivät pitäneet työkokemustaan merkittävimpanä oppimiskokemuksenaan. Johtuukohan naisten alle 35 -vuotta suuri prosenttiosuus siitä, että useimilla heistä työkokemusta oli hyvin vähän ja yleensä vain yhdestä työpaikasta. Usein ensimmäisen työpaikka tuntuu pitkän opiskelun jälkeen innostavalle ja kasvattavalle, koska pääsee tasavertaisesti vaikuttamaan, ottamaan vastuuta ja käytännössä kokeilemaan oppimiaan teroreettisia näkemyksiä. Yli 35 -vuotiaat ovat työelämässä jo pitkään toimineet ja osin jopa kyllästyneet. Heidän kohdallaan koulutus ja muut elämäkokemukset yleensä pysäyttävät ajattelemaan ja miettimään elämän sisältöä ja tarkoitusta paremmin kuin työ. Nämä näkemykset ovat olettamuksia, mutta uskon, että ne pitävät ainakin osittain paikkansa ainakin joittenkin tämänkin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kohdalla.

Eräs alle 35 -vuotias naisopiskelija kuvaa oppimistaan useampivuotisessa samassa työpaikassa kokeilemisen ja tekemisen kautta oppimiseksi. Onko niin, että jos kokeilu ja tekeminen onnistuu, on toiminta käyttökelpoista, tarpeellista ja tyydytystä tuottavaa sekä opettajalle että oppilaille? Kokeilemisen ja tekemisen avulla opettaja on saanut toimintansa järkeväksi ja toimivaksi (ks. Ojanen 1994). Mielestäni kysymys on nimenomaan kokemuksellisesta oppimisesta. Koska toiseksi tärkein oppimiskokemus - oman oppimisen näkemyksen hahmottuminen - kuuluu niin olennaisesti tämän henkilön kohdalla työhön, on syytä tuoda myös se esille. Näin tämä naisopiskelija kertoo:

"Pitkäaikainen työpaikka ala-asteella. Kokeilemalla ja tekemällä asioita käytännössä huomaa mitkä toimii ja mitkä ei. Käytännön kokemus opettaa parhaiten. Minulla oli onnea, että sain tehdä juuri niinkuin halusin ja toteuttaa omaperäisiä suunnitelmiani."

"Sain työskennellä monta vuotta viransijaisena samassa luokassa, joten minulla oli mahdollisuus vuosi vuodelta kehittää ajatuksiani."

Kirjoittajalla on taustanaan lastentarhanopettajan opinnot, joten ilman teoriapohjaa hänkään ei toimi. Hän on kuitenkin hyvin vakuuttunut siitä, että kokeilemalla ja tekemällä oppii parhaiten. Kokeilemisen ja tekemisen avulla hän on kasvanut omasta mielestään ammatillisesti eniten. Opettajan uran alkuvaihe onkin tärkeä ammatillisen kasvun kannalta (ks. Kohonen 1993). Jos tällöin saa onnistuneita kokemuksia toiminnan kautta, voi muodollinen opettajankoulutus jäädä vähemmän merkitykselliseksi kuin työkokemus. Tämän opiskelijan kohdalla on huomattava, että luokanopettajakoulutus oli vasta viidenneksi merkittävin oppimiskokemus kuuden oppimiskokemuksen joukossa.

Eräs toinen alle 35 -vuotias lastentarhanopettaja kirjoittaa erittäin kasvattavasta ensimmäisestä vuodesta luokanopettajana 1-2 yhdysluokassa:

"Oppilaita minulla oli 16 + 4 eskaria kolmesti viikossa. Ensimmäiseksi työpaikakseni tämä oli mielestäni vaativa, sillä minulla ei ollut minkäänlaista kokemusta kouluopetuksesta, saati yhdysluokkaopetuksesta. Lisäksi luokka oli poikavaltainen (14 poikaa) ja oppilaat olivat tosi viljejä ja osa melko rajuja. Luokalla oli myös tyttö, joka kävi 1. luokkaa toista kertaa. Haaastavaa oli lukukausisuunnitelman laatiminen, eriyttäminen, yhteistyö koteihin ja tajuta oman vastuun laaja-alaisuus. Totta kai oli myös paineita omasta osaamisesta ja onnistumisesta; "onko minusta tähän, kun olen epäpäteväkin?" Käytännön tilanteet ja ristiriidat opettivat eniten mm. tarkkailemaan omaa suhtautumista, asennetta. Vahvat persoonat luokassa pistivät minut tiedostamaan toiminnallaan paremmin sitä, mitä teen ja miksi."

Tämä opiskelija on reflektoinut toimintaansa ja hakenut kestäviä perusteluita työlleen toiminnan onnistumisesta ja tuloksista, koska hän joutui tilanteeseen, joka oli hänelle kokemuksena uusi; muodollinen koulutus ja kokemus puuttui ja tilanne oli poikkeuksellisen vaativa. Kestävien perusteiden löytyminen käytännön tilanteiden ja ristiriitojen sekä oman toiminnan tarkkailun avulla oli ammatillisesti kasvattavinta. Kokemuksesta löytyi merkitys, koska se oli tämän opiskelijan kokemuspiirissä riittävän voimakas ja ponnistuksia vaativa ylittääkseen reflektiokynnyksen (vrt. Nurmi 1993; Ojanen 1997; Sallila & Vaherva 1998; Ruohotie 1997). Reflektiokynnykseksi nimitän sitä vaihetta, jolloin ihminen omatoimisesti katsoo jo koetun asian edellyttävän jälkikäteen analysointia, jotta kokemuksen merkitys löytyisi ja kokija kykenisi hyödyntämään sitä jatkossa. Ihmiselle täytyy siten itselle muodostua halu analysoida kokemustaan. Muutoin ei kai kokemusta voida hyödyntää (ks. Nurmi 1993, 81). Vaativa työ ja kova paine omasta onnistumisesta tekivät tämän opiskelijan työkokemuksen luokanopettajana merkittävimmäksi kokemukseksi. Tämä opiskelija kertoo kokemuksistaan vielä tarkemmin haastattelussa.

Eräs toinen alle 35 -vuotias lastentarhanopettaja kertoo myös kokemuksistaan kyläkoululla:

"Toimin yhden lukuvuoden luokanopettajana kyläkoululla. Koin vuoden innostavana ja kannustavana, tunsin olevani omalla alalla. Vuosi antoi varmuutta omaan ammatinvalintaan."

Tämä opiskelija on toiminut lisäksi ohjaajana leireillä ja kerhoissa sekä harrastanut itse monipuolisesti liikuntaa. Ennen luokanopettajakoulutusta on tarjoutunut siten runsaasti sellaisia mahdollisuuksia, joilla on ollut ammatillisesti kehittävä vaikutus (ks. Räisänen 1996). Luokanopettajana onnistuminen ja toimiminen on tuonut varmuuden omasta alasta. Varmuuden saaminen omasta alasta on kasvua ymmärtää yksi merkittävä asia; kykenenkö toimimaan tällä alalla. Jos työ on innostavaa ja kannustavaa, ei itselle muodostu epäilystä hallita luokanopettajan työn vaativat haasteet. Elämänviivalla luokan-

opettajana työskentelyn on tämä opiskelija kuvannut pallonmuotoisena ja nousevana viivana.

8.4.2 Työskentely muussa kuin luokanopettajan työssä

Muu kuin luokanopettajan työ voi olla luokanopettajan työtä kasvattavampi kokemus ihmisenä, ja myöhemmin tämä kokemus voi heijastua opettajuuteen avartavasti. Näin tulkitsen erään ensin sosiaalikasvattajaksi opiskelleen alle 35 -vuotiaan naisopiskelijan tuntemuksia, kun hän kertoo kokemuksistaan (olen ottanut otteita tämän opiskelijan muistakin oppimiskokemuksistaan, koska ne täydentävät toisiaan ja tekevät ymmärrettävämmäksi harjaantumisloukan opettajana toimimisen ajatellen ammatillista kasvua luokanopettajaksi):

"7-16 vuotiaana suoritin omaa oppivelvollisuuttani peruskoulussa. Tuona aikana hahmottui ajatus siitä, että haluaisin itse opettajaksi. Ajatus ei tullut mieleen siksi, että opettajilla on helppo, mukava työ ja pitkät lomat, vaan siksi, että omana kouluaikanaani huomasin niin paljon vääryyttä ja epäoikeudenmukaisuutta koulussa, että halusin itse opettajaksi, jotta voisin toimia toisin..."

"20-23 vuotiaana olin siis opiskelemassa sosiaalikasvattajaksi, Iisalmessa. Opiskeluaikana oma kasvattajaidenteetti kypsyi melkoisesti ja sain eväitä erilaisten lasten yksilölliseen huomioimiseen. Opiskelun yhteydessä sain tutustua ja olla työharjoiteluissa monissa erilaisissa paikoissa (päiväkoti, lastenkoti, koulukoti, vankila, erityiskoulu jne.) Kaikki nämäkin kokemukset ovat antaneet eväitä ja avartaneet näkemään asioita monesta eri näkökulmasta niin opettajana kuin "siviilinäkin"."

"23-26 vuotiaana toimin harjaantumisloukan opettajana. Oppilaani olivat eriasteisesti kehitysvammaisia. Työelämän haasteet "pakottivat" takaisin opiskeluiden pariin ja aloitin arvosanojen opiskelun avoimessa yliopistossa. Työelämän kokemukset ja opiskelu antoivat uutta kimmoketta ja hain lopulta tähän opettajankoulutukseen."

"26-27 vuotiaana olen vihdoinkin pätevoitymässä luokanopettajaksi. Koulutuksen aikana olen saanut vahvistusta omalle opettajuudelleni. Muutamat kouluttajat ovat erityisesti antaneet evästä omaan ammatilliseen kasvuuni (mm. Anneli Mäki-Opas). Itselleni koen tärkeäksi kokemukset erityislasten parissa. Minulle on enemmän hyötyä siitä, että olen ensin toiminut erityisopetuksessa ja vasta tämän jälkeen hakeutumassa yleisopetukseen pariin kuin että olisin etenemässä päinvastoin..."

Kirjoittaja on pohdiskellut jo lapsuudessa ja nuoruudessa opettajuutta hyvin syvällisesti ja kriittisesti. Elämänviivassa peruskouluaika on kuvattu jyrkkinä aaltona, samoin ammatilliset opinnot. Kirjoittaja pohtii yhteiskunnallisesti, laajasta perspektiivistä asioita, mutta toisaalta hyvin yksilökohtaisesti, henkilötasolla. Tähän ovat varmasti vaikuttaneet lapsuuden ajan kokemukset, koulutus sosiaalikasvattajaksi, työ erityislasten parissa sekä todennäköisesti näistä kokemuksista laajentunut näkemys nähdä opettajan työ laaja-

alaiseimpana kuin mitä se yleisesti nähdään. Opettajan työ on aistittavissa tämän henkilön näkökulmasta jatkuvana oman työn ja ajatusten tutkijana (ks. Zeichner 1983). Toisen ihmisen aito kohtaaminen, hyväksyminen ja kasvu ihmisenä luovat myös hyvän pohjan ammatilliselle kasvulle opettajaksi.

Lastentarhanopettaja on myös seuraava alle 35 -vuotias naisopiskelija, joka kuvaa käytännön työtä ja siitä seuraavaa vastuuta mahtavaksi kokemukseksi:

"Tämä huippu kuvaa ensimmäistä työpaikkaani, päiväkotia. Lastentarhaopettajaopinnot juuri takana ja nyt tuli mahdollisuus soveltaa saamiaan tietoja käytäntöön. Mielestäni käytännön työ opettaa enemmän kuitenkin kuin koulutus, nämä yhdessä muodostavat kuitenkin parhaimman oppimistuloksen. Päiväkodin työilmapiiri oli mahtava, tunsin itsensä todella työntekijäksi kun sai kantaa vastuun, suunnittelusta."

Käytännön työ on monelle nuorelle, mutta myös pitkään työelämässä olleelle merkittävien ihmisenä kasvun ja ammatillisuuden luoja. Työ motivoivassa ja kannustavassa ilmapiirissä sekä oma myönteinen asenne työhön ja sen suunnitteluun kehittivät tätä opiskelijaa ammatillisesti eniten (ks. Meriläinen 1999, 80; Niikko 1998, 21). Leino & Leino (1997) ovatkin sitä mieltä, että pääasiallinen kasvu tapahtuu työelämässä, eikä tälle kasvulle voida asettaa ylärajaa. Tämän henkilön kohdalla myös toiseksi tärkein oppimiskokemus (toinen työvuosi lastentarhanopettajana esiopetuksessa) on työn kautta muodostunut. Tätä aikaa kirjoittaja kuvaa vastuun laajentumisena ja yhteistyön lisääntymisenä. Elämänviivalla nämä työkokemukset näkyvät terävänä positiivisena huippuna. Luokanopettajakoulutus näyttäytyy kolmanneksi merkittävimpänä ja lastentarhanopettajakoulutus neljänneksi merkittävimpänä oppimiskokemuksena tämän opiskelijan niiden neljän oppimiskokemuksen joukossa, joista hän on kertonut.

8.5 Kouluaikaiset kokemukset

Kouluaikaiset kokemukset muodostavat vajaan 11% osuuden opiskelijoiden merkittävimmistä oppimiskokemuksesta. Naisopiskelijoista ikäluokassa alle 35 -vuotta 3,6 % ja ikäluokassa yli 35 -vuotta 7,1 % ovat arvioineet omat kouluaikaiset kokemuksensa merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen. Yksikään miesopiskelija ei ole arvioinut kouluaikaisia kokemuksiaan merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen. Se, miksi naisopiskelijoista näinkin moni ilmoitti kouluaikaiset kokemuksensa merkittävimmäksi kokemuksekseen ja miehistä ei kukaan, johtunee ainakin osaksi siitä, että koulunsa aloittavat tytöt samaistuvat usein opettajaansa (ks. esim. Määttä 1989).

Omat kouluaikaiset kokemukset nähdään useimmiten myönteisessä valossa (ks. Silkelä 1999, 135). Joskus ne nähdään niin myönteisessä valossa, että näistä kokemuksista saa voimaa vielä vuosikymmeniä tapahtumien jälkeenkin. Nämä kokemukset ovat monesti miellyttäviä tunnekokemuksia, kuten tällä yli 35 -vuotiaalla naisopiskelijalla:

"Ensimmäinen merkittävä kokemus ja sykäys halusta luokanopettajaksi oli kouluun meno ja ekaluokan opettaja. Hän tarjosi taitavan, innostavan työstään innostuneen, luovan opettajan mallin. Pienen tytön mieleen jäi itämään halu tulla opettajaksi. Vielä kun opettaja kertoi minulla olevan "puhelahjoja" ja esiintymistaitoja, ajattelin, että minustapa tulee joskus opettaja!"

Tälle opiskelijalle oma opettaja oli mahtava idoli, malli ja esimerkki ja on sitä edelleen. Elämänviihvalla opiskelija kuvaa kouluaikaansa pitkään myönteisenä jatkuvana tasaisena tasanteena. Ensimmäisten kouluvuosien merkitys on todella suuri, kun ajatellaan, että tutkimukseen osallistuvista opiskelijasta yli kymmenen prosenttia piti merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan koulun aloittamista ja oman opettajan toimintaa ensimmäisten kouluvuosien aikana. Myönteisillä koulukokemuksilla on ihmisen identiteettiin myönteinen vaikutus (vrt. Houtsonen 1996, 232-233). Samalla tavalla on kokenut myös tämä alle 35 -vuotias lastentarhanopettaja, joka kuvaa koulunkäyntiään pienellä kyläkoululla suurella lämmöllä:

"Kun oikein tarkasti mietin, uskon että luokanopettajuuteen kasvuuni on eniten vaikuttanut myönteiset koulukokemukset kouluajalta. Olen kokenut koulunkäynnin mielekkääksi, haastavaksi ja mukavaksi ala-asteelta lukioon saakka ja siitä eteenkin päin. Koulunkäynti on aina ollut minulle ns. "helppoa" ja olen menestynyt opinnoissani. Ainoastaan yläasteella motivoitumiseni oli ajoittain puutteellista ja oli tarve koetella omia rajojaan.

Ala-asteajoiltani on mieleeni jäänyt vahvasti eräs opettajistani, joka on varmaan ollut itselleni eräänlaisena esikuvana. Kyseessä on useamman vuoden minua opettanut luokanopettaja, joka oli mies. Hän oli erittäin persoonallinen ja "erikoinen" ihminen. Lisäksi hän oli erittäin paneutunut ja kiinnostunut työhönsä; keksi koko ajan jotakin uutta, kannusti kaikkia oppilaitaan, oli ulospäin suuntautunut ihminen jne. Ehkä joitakin hänen opettajuutensa piirteitä olen ottanut itsellenikin ihanteiksi."

Tämä opiskelija kertoo haastattelussaan vielä tarkemmin noista ajoista, mutta opettajuuden piirteet, jotka jäävät mieleen kouluajalta, ovat monesti persoonallisuus, ystävällisyys ja luovuus.

Mukavat muistot ovat myös tällä yli 35 -vuotiaalla naisopiskelijalla koulusta ja kodista, jotka toimivat läheisesti toisiinsa kietoutuneina, sillä tämän opiskelijan äiti toimi koululla opettajana. Sosiaalistuminen kouluun ja opettajuuteen alkoi tämän jo varhain, ja opis-

kelija katsookin sen hyvin myönteiseksi ajaksi oman ammatillisen kasvunsa näkökulmasta (vrt. Niemi 1994, 36). Näin opiskelija kertoo:

"Lapsuus opettajan perheenjäsenenä ja koti koulun yhteydessä teki koulusta kotoisan ja mukavan paikan, jonne tunnen aina vetoa (=elämykset). Koulun ihanat juhlat ja "toiminnallisen" oppimisen hetket antoivat myönteisiä oppimisen kokemuksia ja sytyttivät halun päästä itsekin joskus opettajaksi (=draamat, luonnontiedon kokeet, ryhmätyöt)."

Koulunkäynti voi olla mukavaa, ja oppiminen jopa nautinto. Sellaista se on ollut tälle opiskelijalle, jolle koulu on ollut kokemuksellinen paikka erilaisine tapahtumineen ja niistä saatuine elämyksineen. Opettajuus on ollut jo lapsuuden haave, johon tämä opiskelija pääsi lopulta monien elämänvaiheiden ja pitkien opiskeluvuosien jälkeen. Myönteisyys näkyy myös elämänviivalla, joka on hyvin nousujohteinen.

8.6 Vapaa-ajan kokemukset

Vapaa-ajan kokemukset muodostavat reilun 7 %:n suuruisen osan koko vastaajajoukon merkittävimmästä oppimiskokemuksesta. Ryhmässä nainen yli 35 -vuotta 3,6 % ja ryhmässä mies alle 35 -vuotta 3,6 % arvioivat vapaa-ajan kokemuksen merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen. Muissa ryhmissä ei vapaa-ajan kokemus noussut merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi. Tässä kohdin on huomattava, että molemmissa edellä mainituissa tapauksissa kokemus oli tapahtumahetkellä enemmän negatiivinen kuin positiivinen, ja toisessa se oli pitkäkestoinen ja vasta myöhemmin vastaajan selkeästi havaittavissa. Muistutan, että vapaa-ajan kokemus on ymmärrettävä tässä tutkimuksessa muualla kuin selkeästi työssä tai koulutuksessa tapahtuvaksi kokemukseksi. Vapaa-ajan kokemukset ovat eräs kokemuksellisen oppimisen muoto, jota voi tapahtua kaikenlaisissa tilanteissa (ks. Silkelä 1999; Tuomisto 1998).

Kun jokin yksityiselämän taikka vapaa-ajan kokemus kohoaa merkittävimmäksi kokemukseksi ajatellen ammatillista kasvua, täytyy kokemuksen olla poikkeuksellinen elämys, elämää mullistava tapahtuma tai pitkäaikainen prosessi. Tällainen tapahtuma voi olla myönteinen taikielteinen tapahtumahetkellä, mutta jälkeenpäin sen vaikutukset ovat usein olleet myönteiset, kasvattavat, ymmärrystä ja hyväksyntää lisäävät (vrt. Silkelä 1999, 129-131). Näin tapahtuu vain, jos kokemusta on refleктоitu, analysoitu sen merkitystä. Tällainen tapahtuma on antanut kokijalleen lisää voimavaroja, ymmärrystä ja valmiutta kohdata elämän varjopuolenkin tapahtumat kasvattavana kokemuksena.

Näin kirjoittaa eräs yli 35 -vuotias naisopiskelija merkittävimmästä oppimiskokemuksestaan, joka käsittää onnettomasti päättyneen rakkaussuhteen:

"Syvä depressio. Itseymmärrys kasvoi. Oppi ymmärtämään heikkoutta, vahvuutta ja ihmisyyden eri puolia. Heikkouden hyväksyminen, itsessä, toisissa - joskus heikkous viisaampaa suhtautumista kuin vahvuus, nöyryyttä asioiden edessä. Syvempi ihmisyyden kirjon ymmärtäminen lisää väistämättä elämän moninaisuuden ymmärtämistä. Kasvu ihmisenä vaikuttaa ammatilliseen kasvuun, oli ammatti mikä tahansa, mutta etenkin ammateissa, joissa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa."

Kokemus piirtyy paperille elämänviivan jyrkkänä ja syvänä kuvauksena negatiiviseen suuntaan. Tähän opiskelijaan on tehnyt lähtemättömän vaikutuksen depressio, joka muutti jopa hänen elämänarvojaan. Kirjoittaja kertoo vielä kuudennessa oppimiskokemuksessaan mielestäni täydentäen tärkeimpänä pitämänsä kokemusta kirjoittamalla siitä, miten tulisi suhtautumaan oppilaisiinsa:

"Tulen aina vaalimaan hyvinvointia niin oppilaissani kuin kykyni mukaan muissakin. Henkinen hyvinvointi on arvokkaimpia asioita maan päällä ja siitä tulee huolehtia. Opettajalla on paljon valtaa ja vaikutusta lasten elämään. Lasten hyvinvointi ja sen edistäminen opettajan työssä tärkeää."

Kirjoittaja on syvällisesti analysoinut omia kokemuksiaan ja maalannut opettajasta havainnoijan, ymmärtäjän ja huolehtijan muotokuvan. Opettajalla on paljon valtaa, mutta hänen täytyy käyttää sitä taiten ja harkiten kaikkien parhaaksi. Tällaisten asioiden syvälinen ymmärtäminen edellyttää nähdäkseni omakohtaisen kokemuksen depressiosta ja sen vaikutuksen analysoinnin, ennen kuin voi ymmärtää sen merkityksen.

Hieman toisentyyppinen on tämän alle 35 -vuotiaan miesopiskelijan merkittävin oppimiskokemus. Hän kertoo oppimiskokemuksistaan tiiviissä kahden konekirjoitusliuskan mittaisessa kirjoituksessaan seuraavasti:

"Kun valmistuin vuonna 1996 kasvatustieteen maisteriksi hallinnolta, niin en arvanut tulevani vielä jonain päivänä luokanopettajaksi. Heikko työmarkkinatilanne ja ajautuminen työttömyyteen sanelivat ehdon sille, että jouduin hieman vastentahtoisestikin hakeutumaan opettajan sijaisuuksia etsiväksi akateemisesti koulutetuksi "työttömäksi". Olin aina karttanut ajatusta luokanopettajan ammatista. Minulle oli jäänyt aika naivi kuva opettajista, jotka jollain tavoin eivät olleet sellaisia tavallisia ihmisiä joihin olin elämässäni törmännyt ja millaisena tavallisen arkielämän näin. He olivat kaiken käsitykseni yläpuolella ja runtotyötä tekemättöminä, ehkä sitä hieman alempiarvoisena työnä pitävinä he herättivät minussa jonkinlaista kapinahenkeä ja vastareaktiota. Kuitenkin huomasin omien kokemuksieni valossa, että voin itse toimia toisin ja tulen toimimaankin ja se antoi minulle tsemppiä ajatella opettajan töitä ihan vuosikymmeniä kestävässä ammatissa."

Tämän miesopiskelijan merkittävin oppimiskokemus on "työttömänä kuitenkin välillä pätkätoita opetuslalla". Elämänviivalla hän on kuvannut tämän tapahtuman jyrkkänä negatiivisena kokemuksena. Kirjoittaja ei ajatellut luokanopettajan uraa ennen tätä vaihtetta minkäänlaisena vaihtoehtona, mutta joutui tavallaan pakotettuna siihen työttömyyden kautta. Hän huomasi kuitenkin mahdollisuutensa; vaikuttaa asioihin luokanopettajuuden kautta. Opiskelija kuvaa kertomuksessaan tarkemmin niitä yhteiskunnallisia vaikutteita, joilla on ollut merkitys siihen, minkälainen opettaja hänestä on tullut ja mitä asioita hän pitää tärkeänä. Tästä johtuen otan hänen kertomuksestaan katkelman paremman kokonaiskuvan saamiseksi. Näin tämä miesopiskelija kertoo toiseksi merkittävimmästä kokemuksestaan (luokanopettajien aikuiskoulutus on kolmanneksi merkittävin oppimiskokemus tämän opiskelijan yhteensä kuudesta nimetystä oppimiskokemuksesta):

"Olin ollut muutamana kesänä ... paperitehtaalla korjauspuolella työmiesten apulaisena ja se tietysti vahvisti omia ajatuksiani työnteosta, mutta nykyään näen sen rikkautena että on saanut työskennellä osaavien työmiesten kanssa. Siihen aikaan pidin opettajan hommia täysin vastakkaista kulttuuria edustavana ammattiryhmänä. Tietysti ajatukseni ovat hieman tasoittuneet ja särmärt pyöristyneet, mutta edelleenkin opettajan ammattiryhmänä edustaa minulle jotain eri porukkaa kuin se työporukka, jossa sain viettää nämä arvokkaat neljä kesää vuosina 1987-1991."

Kertomuksensa lopuksi opiskelija kiteyttää ajatuksensa seuraavasti:

"Toivottavasti voin omien kokemuksieni valossa antaa oppilaille laaja alaista näkemystä yhteiskuntamme ja erilaisista työtehtävistä siinä, tehtävistä joihin nämä oppilaat ovat joskus menossa kukin omalle yhteiskunnallisesti tärkeälle paikalleen osaksi yhteiskunnan koneistoa. Toivottavasti tässä näkemyksessä kaikenlainen teoria ja käytäntö pystyvät kulkemaan käsikädessä ja hyvässä yhteisymmärryksessä keskenään, toisiaan tukevin elementteinä."

Ruumiillisen työn arvostus on säilynyt tällä opiskelijalla korkealla omista kokemuksista johtuen. Nämä kokemukset ovat tuoneet samalla yhteiskunnallista näkemystä, jonka ymmärtämisen opiskelija katsoo hyvin merkittäväksi asiaksi kasvussaan luokanopettajaksi. Kertomuksesta on löydettävissä särmiä hioutumisen ohella myös aimo annos vaikuttamisen ja tasa-arvoon pyrkimisen halua. Eläminen ja vaikuttaminen jossakin yhteisössä nousee merkitykselliseksi usein vasta pitkän ajan kuluttua tapahtumien jälkeen. Tapahtumahetkellä asioita ei ymmärrä niin kokonaisvaltaisesti kuin myöhemmin. Vasta ajallinen perspektiivi auttaa tunnistamaan omien kokemusten merkitykset (ks. Kauppila 1996, 100-101). Olivatpa kokemukset millaisia hyvänsä, ne kuitenkin tavalla taikka toisella heijastuvat ihmisen myöhempään toimintaan. Ne ainakin lisäävät reflektoituna ymmärrystämme. Tästä johtuen kaikenlaiset elämäkokemukset ovat opettajalle, kasvatustajalle, tärkeitä. Opettajan on omattava laaja-alainen näkemys, jonka avulla hänellä on

mahdollisuus tukea kaikkia oppilaitaan yhtä tärkeänä tekijänä myöhemmin yhteiskuntaamme vaikuttamassa.

8.7 Luokanopettajien aikuiskoulutus tarkasteltuna muuna kuin merkittävimpänä oppimiskokemuksena

Vaikka luokanopettajien aikuiskoulutus on muodostunut lähes puolelle tutkimukseen osallistuneista merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi, ei tämä tarkoita sitä, että se oli vähämerkityksinen niiden joukossa, jotka pitävät muita kokemuksia merkittävimpänä. Vain yksi vastaajista ei mainitse luokanopettajakoulutusta merkittävimpien oppimiskokemuksiensa joukossa, joskin hänenkin kohdallaan pääsy luokanopettajakoulutukseen oli merkittävä kokemus. Käsitykset luokanopettajakoulutuksesta ovat pääosin myönteisiä. Näin kertoo eräs lastentarhanopettajaksi opiskellut alle 35 -vuotias naisopiskelija, jolle luokanopettajien aikuiskoulutus on tarjonnut seuraavia kokemuksia (toiseksi merkittävin oppimiskokemus):

"Chyd.-Instituutin luokanopettajan opinnot ovat vahvistaneet opettajaidentiteettiä sekä syventäneet tietoja ja näkemyksiä alasta. Jotkut omat käsitykset ovat saaneet vahvistusta ja toisaalta on oppinut myös paljon uutta. Omaa kasvua ovat eniten edesauttaneet harjoittelut ohjauskeskustelujen ja oman arvioinnin myötä. Opiskeluvuosi on ollut minulle oikein antoisa. Opinnoissa on ollut paljon hyvää, vaikka aina kehittämisen kohtiakin löytyy. Tiivis opiskeluporukka on osaltaan ollut kannustava ja antoisa, koska kaikilla on erilaiset taustat ja työkokemusta. Tämä vuosi on kaiken kaikkiaan ollut merkittävä luokanopettajuuden kannalta. Ei vähiten siksi, että kohta on ihan oikeat luokanopettajan paperit. On myös ollut ihan hienoa päästä nuorena tähän koulutukseen ja kun en ole aiemmin onnistunut pääsemään lo-koulutukseen. Uskon että tämä vuosi antaa voimia ja kantaa pitkään."

Opiskelijan mielestä harjoittelut ohjauskeskusteluineen ja itsearviointineen ovat olleet merkittävintä luokanopettajien aikuiskoulutuksen antia (vrt. Lauriala 1990). Vaikka harjoittelut voivat olla kritiitinkin kohteena, on niiden merkitys kokonaisuudessaan useimmille hyvin myönteinen (vrt. Kiviniemi 1997, 84; Silkelä 1999, 145). Lisäksi opiskelija katsoo tulevaisuuteen; luokanopettajien aikuiskoulutus on voimavara koko opettajuuden pitkällä uralla.

Joillekin opiskelijoille luokanopettajien aikuiskoulutus ei kuitenkaan ole merkinnyt niin paljon elämänuralla, että se nousisi edes tärkeimpien oppimiskokemusten joukkoon. Näin kertoo eräs alle 35 -vuotias naisopiskelija, jolle luokanopettajien aikuiskoulutus on

viidenneksi merkittävin oppimiskokemus (oppimiskokemuksia yhteensä kuusi, luokanopettajana toimiminen merkittävin):

"Alkuopetuksen 15 ov, jonka suoritin ennen koulutusta oli tosi hyvä juttu. Tämä koulutus sinänsä ei ole ollut niinkään merkittävä, koska minulla on ollut jo kokemusta monista käsitellyistä asioista. Koulutus on merkinnyt minulle pätevytyistä ja vahvistusta sille, että olen oikeilla "raiteilla" omista työtavoissani ym. Odotin harjoitteluilta paljon ja niiden positiiviset ja negatiiviset kokemukset ovat olleetkin ehkä kaikkein merkittävimpiä tässä koulutuksessa."

Tämä opiskelija on saanut vahvistusta omille ajatuksilleen ja ennen kaikkea kelpoisuuden luokanopettajan työhön. Ne ovat merkittäviä asioita, mutta jotakin on jäänyt puuttamaan. Harjoitteluilta tämä opiskelija odotti paljon, mutta myös sen suhteen on havaittavissa lievää pettymystä (ks. Kiviniemi 1997, 86). Tämä johtunee - kuten opiskelija itsekin toteaa - pitkäaikaisesta työkokemuksella luokanopettajan työssä, jossa on ehtinyt nähdä ja kokeilla monenlaista.

8.8 Työ tarkasteltuna muuna kuin merkittävimpänä oppimiskokemuksena

Työ osoittautui monelle alle 35 -vuotiaalle naisopiskelijalle merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi. Työ muokkaa myös monen vanhemman opiskelijan ajatusmalleja yhdessä muiden oppimiskokemusten kanssa. Näin kertoo eräs yli 35 -vuotias mies työstään luokanopettajana ja perheen merkityksestä (työ luokanopettajana toiseksi merkittävin oppimiskokemus):

"Työ muokkaa luonnollisesti ihmistä. Mainittuna ajanjaksona opin ehkä paremmin tulemaan toimeen ala-asteikäisen ihmisen kanssa. Toisaalta "opin", miten kapeasti ala-asteella ajatellaan ja myös osittain toimitaan. Opettajat totisesti osaavat opettaa, mutta osaavatko (he) muuttua yhteiskunnan kovasti ympärillä muuttuessa. Oma ammatillista kasvua ohjaa tietysti omien lasten kasvu. Vanhemman näkökulma on usein kovin erilainen kuin koulun!"

Onko koulun kello aina myöhässä kuten eräs tutkija sanoo? Koulun on syytä miettiä toimintatapojaan etenkin kun nyky-yhteiskunta muuttuu nopeasti. Tällä en tarkoita sitä, että kaikki nyky-yhteiskunnan toimintatavat olisivat kannatettavia, vaan koulun tulee miettiä, mikä on nykyaikaista toimintaa ja mitä puolestaan vanhoissa koulun perinteissä ja arvoissa on säilyttämisen arvoista. Eläkö koulu kulttuurisesti ristiriitilanteessa, jossa se ei tiedä, miten toimia? Onko koulun toiminta liian muodollisen ja järjestelmällisen oppimisen järjestämistä, jolloin siitä saatu kuva muodostuu väistämättä vanhanai-

kaiseksi? Koulun ulkopuolinen kulttuuri on monien oppilaiden mielestä rikkaampaa ja siellä voi oppia asioita paljon mielekkäämmin (ks. Ziehe 1991). Tämä opiskelija on toisaalta oppinut sen, miten ala-asteikäisten kanssa tulee toimia, mutta toisaalta ihmetystä on hänessä herättänyt nimenomaan koulun toimintakulttuuri. Syntynyt ristiriitailanne opettajana ja toisaalta lasten vanhempana muokkaa ja kasvattaa ihmistä ammatillisesti. Uskon, että tällaisen ristiriitaisen kokemuksen jälkeen voi opettajana lähteä työskentelemään paljon realistisemmalta pohjalta ymmärtäen koulun mutta myös vanhempien näkökulman.

Pitkään luokanopettajan sijaisuuksia jo ennen tätä oppimiskokemusta tehnyt alle 35 -vuotias naisopiskelija kertoo kokemuksestaan luokanopettajan sijaisena toiseksi merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan seuraavasti (luokanopettajien aikuiskoulutus hieman tätä oppimiskokemusta merkittävämpi kokemus):

"1995 helmikuussa aloitin sijaisuuden kuntamme eräällä sivukylän koululla. Koulun toinen ope oli maineeltaan vanhan kansan auktoriteettiope, jonka työkaveriksi jännitin hirvittävästi mennä. Ensimmäisinä viikkoina en pystynyt olemaan oma itseni, niin kova oli kunnioitus ja pelko! Sijaisuuden jatkuessa yllätyin positiivisesti: kaikkien takaa löytyy myös inhimillinen ihminen. Sijaisuuteni jatkui toisenkin lukukauden ja -vuoden. Tuo aika oli minulle opettajana (lähinnä aatteellisesti, ajatuksellisesti) itsevarmuuden kasvun aikaa. Kollegani ammensi myönteisessä hengessä niin paljon viisautta mulle, etten tule koskaan unohtamaan sitä. Tosin hänen oma opettajana toimimisensa oli sitä vanhan ajan "rivit suorassa ja hiljaa töihin" -linjaa, mutta esim. jakso-opetukseen törmäsin hänen työssään (ensimmäistä kertaa minun kokemukseksi)."

Opettajien erilaisuus on rikkaus. Jokaisesta löytyy jokin hyvä piirre. Koulussa kaikki ovat tavallaan oppimassa, niin oppilaat kuin opettajatkin (vrt. Leino & Leino 1997). Koskaan et ole valmis ja voit oppia keneltä hyvänsä. Avoin oppimisilmapiiri, jossa voi olla oma itsensä, vahvistaa terveellä tavalla itsetuntoa (ks. Silkelä 1999). Avoimen oppimisilmapiirin vahvistuminen sijaisuuden aikana on tämän opiskelijan kohdalla ollut itsevarmuuden - joka opettajan työssä nähdään merkittävänä ominaisuutena - kasvun tärkeää aikaa. Vaikka opiskelija oli tehnyt sijaisuuksia jo vuodesta 1989, muodostui nimenomaan kerrotusta sijaisuudesta merkittävä oppimiskokemus johtuen persoonallisesta ja inhimillisestä opettajasta ja siitä merkityksestä, jonka opiskelija antoi oppimiselleen ja kasvulleen opettajana (ks. Silkelä 1997a, 180; Aittola ym. 1997, 28).

8.9 Vapaa-ajan kokemukset ei - merkittävimpanä oppimiskokemuksena

Vapaa-ajan kokemukset, kuten edellä olen tuonut jo esille, voivat olla tapahtumahetkellä syvästi negatiivisia, masentavia ja itsetuntoakin koettelevia kokemuksia, mutta jälkeinpäin ajatellen jopa tarpeellisia ihmisenä kasvulle. Suurimmasta romahduksestaan (ensimmäinen haku OKL:aan) kertoo tämä alle 35 -vuotias naisopiskelija seuraavasti:

"Suurin romahdus tapahtui, kun hain lukion jälkeen OKL:een; enkä päässyt sisään. Vaikeimmalta tuntui lähiyhteisön aiheuttama sosiaalinen paine koulutukseen pääsyn suhteen. Itsensä kanssa kyllä pärjäsi, mutta muille selittäminen oli tuskallista. Koin sen jotenkin persoonaani kohdistuvaksi kritiikiksi, miksi en ollut tarpeeksi hyvä. Näin jälkeinpäin ajatellen se oli kuitenkin hyvin kasvattava kokemus ihmisenä; kaikki mikä ei tapa, niin vahvistaa."

Tämän opiskelijan kohdalla syvä negatiivinen tunne tapahtumahetkellä (myös elämänviivalla kuvattu voimakkaana negatiivisena kokemuksena) on myöhemmin osoittautunut merkittäväksi oppimiskokemukseksi ihmisenä kasvun suhteen. Lyhytkestoisella kokemuksella on ollut pitkä ja pysyvä vaikutus. Ihminen ei voi koskaan tietää varmuudella sitä, mikä juuri hänen oppimiselleen on tärkeintä. Kokemukset voivatkin olla keino päästä jotakin päämäärää kohti, kuten Silkelä (1999, 136) toteaa. Onko näin ollut tämän opiskelijan kohdalla, ei selviä kertomuksesta. Ihmisen on uskallettava kokea, onnistua ja epäonnistua. Silloin hän voi kasvaa ihmisenä. (Vrt. Silkelä 1999, 124-129.)

Eräs kokenut ja jo pitkään opetuslalla työskennellyt yli 35 -vuotias naisopiskelija kertoo hyvin suurella lämmöllä omasta lapsuus- ja kouluajastaan, jota hän kuvaa neljän sivun mittaisessa tiiviissä kertomuksessaan. Kertojan mukaan varhaisia oppimiskokemuksia on vaikea panna tärkeysjärjestykseen, mutta ilman varhaisempia oppimiskokemuksia ei olisi nykyisiäkään. Elämänviiva on nousujohteinen, sillä mitään suuria menetyksiä taikka kriisejä ei ole ollut. Näin tämä naisopiskelija kertoo:

"Syntymä ja lapsuusaika. Lapsuudenkodissani asuivat isovanhempani + oma perheeni (vanhemmat + 8 lasta). Pieni maalaiskylä ja kiinteän elinvoimainen kyläyhteisö, jossa paljon lapsia. Hyvä lapsuus, turvallinen kasvuympäristö, tekemällä oppiminen ja työnteon taito ovat ne arvokas perusta, josta voin yhä ammentaa - rehellisyys, inhimillisyys, luonto... ahkeruus ovat niitä perusarvoja joita kunnioitettiin."

"1.-2. luokkien opettajaksi sain maailmasta ihanimman opettajan, joka teki koulusta tärkeän ja rakastetun asian pikkuoppilailleen, siitä huolimatta, että koulumatka oli 5 km, mikä talvisaikaan taitui jalkaisin, suksilla tai yhteisellä potkukelkalla → täältä asti ovat omat myönteiset kouluasenteeni lähtöisin - koulu oli arre, sillä lapsuudenkodissani ei ollut kirjoja juuri lainkaan."

"Meidän opettajina täytyy JAKSAA uudistua ja INNOSTUA yhä uudelleen ja uudelleen - INNOSTUKSEN HERÄTTÄMINEN on itselle tärkein tavoite työssäni."

Monen iäkkäämmän henkilön oppimiskokemukset lähtevät koulusta, joka kulttuurisesti mahdollisti huomattavasti korkeatoisempaa tarjontaa kuin koti. Koulu toimi tuolloin kylän kulttuurikeskuksena, ja sen myötä opettajan rooli oli myös hyvin merkityksellinen. Opettaja oli esikuva oppilaille (ks. Haavio 1948). Koulua, johon opettaja kuului, kunnioitettiin institutionaalisesti, koska sillä oli yksinoikeus opetukseen ja sivistykseen. Opettajan rooli on ymmärrettävä omassa kontekstissään, eli sitä on tarkasteltava sen ajan yhteiskunnallisessa ilmapiirissä. Tämä aika kuvastuu opiskelijan kertomuksessa arvojen ja ihanteiden aikana, josta hän edelleen saa voimavaroja, innostusta ja uusiutumiskykyä työhönsä.

Vanhemmuus on muutamien opiskelijoiden mielestä laajentanut omaa perspektiiviä ja auttanut suhtautumaan oikealla tavalla lasten vanhempiin. Näin kertoo eräs alle 35 -vuotias naisopiskelija, jolla vanhemmuus on kuudenneksi merkittävin oppimiskokemus yhteensä yhdeksän oppimiskokemuksen joukossa:

"Kokemus kahden lapsen äitinä on syventänyt ja laajentanut näkemystäni kasvatukseen. Mielestäni luokanopettajan tehtävä kasvattajana tulee tulevaisuudessa korostumaan entisestään. Vanhemmuus on syventänyt ymmärrystäni myös siitä näkökulmasta, miten luokanopettajana otan yhteyttä vanhempiin, miltä vanhemmista tuntuu kun kysymys on heidän/hänen lapsestaan."

Oma vanhemmuus muuttaa monesti suhtautumista ja asenteita oppilaaseen ja oppilaan vanhempiin. Kokemus vanhemmuudesta on siten hyvin merkityksellinen. Tällöin kasvaa ikään kuin herkkyys nähdä lapsi osana perhettä ja sen elämismailmaa (ks. Bronfenbrenner 1981; 1991). Myös lapsen käyttäytyminen ja vaikeudet ovat ymmärrettävissä oman vanhemmuuden kautta konkreettisemmin, vaikka hyvä opettajuus ei välttämättä edellytäkään omaa vanhemmuutta (ks. Estola 1995).

9 NELJÄ OPISKELIJAA - NELJÄ ERILAISTA OPPIMISKOKEMUSTEN MAAILMAA

Yksilökeskeinen tarkastelunäkökulma - miksi?

Oppimiskokemusten tarkastelunäkökulma on tähän saakka ollut pääosin konteksti- ja tapahtumakeskeistä, eli miten luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevat yleensä ovat arvottaneet oppimiskokemuksiaan luokanopettajuutta ajatellen ja missä toimintaympäristössä oppimiskokemukset ovat tapahtuneet. Tällöin yksilökohtainen kokonais-tarkastelu on jäänyt vähemmälle huomiolle, koska opiskelijalta on otettu yksi oppimiskokemus tarkastelun kohteeksi yleiseksi esimerkiksi siitä kontekstista, jossa oppimiskokemus on tapahtunut.

Jotta yksilötasolla voitaisiin tarkastella oppimiskokemuksia ja niiden merkityksiä syvällisemmin, edellyttää tämä henkilökohtaista haastattelua ja tarkempaa oppimiskokemusten kerrontaa ja analysointia. Tällöin oppimiskokemusten merkitys avautuu laajempaan ja oppimiskokemukset tulevat ymmärrettävimmiksi. Yhtenä erityisenä tavoitteena onkin ymmärtää ja tulkita luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia. Tutkimuksen tällä osalla pyrin vastaamaan kysymykseen "Miten haastatteluun osallistuneet opiskelijat kuvaavat ammatillista kasvuaan oppimiskokemustensa valossa?". Samalla tutkiskelen myös omia kokemuksiani, sillä olenhan elänyt tutkittavien kanssa monet yhteiset asiat - jotkut ehkä eri tavalla, jotkut samalla tavalla. Huomautan lisäksi, että haastateltavien nimet on muutettu ja kaikki on suoraa lainausta sanasta sanaan sillä murteella miten ole puheen kuullut. Jos haastattelussa ilmenee sellaisia murre sanoja, joiden merkitys on ilmeisen epäselvä, laitan siitä välittömästi sen jälkeen joko kirjakielen version taikka selitän sanan merkityksen. Haastattelijasta, eli itsestäni, käytän kirjainmerkintää H, Kertusta K, Matista M, Liisasta L ja Jannesta J.

9.1 Kerttu

Kerttu on nuori lastentarhanopettaja, jolla on kokemusta luokanopettajan työstä vuoden verran. Muuta mainittavaa työkokemusta hänellä ei ole. Haastatteluhetkellä Kerttu oli äitiyslomalla, joten hänen kohdallaan luokanopettajien aikuiskoulutus jatkuu vielä syksyllä ja talvella. Se, minkä takia valitsin Kertun haastatteluun, johtuu siitä, että hän hyvin avoimesti ja rohkeasti kirjoitti omista persoonallisista kokemuksistaan. Tämän nuoren ihmisen elämässä oli tapahtunut jo kuitenkin paljon sellaista, millä oli ollut suuri vaikutus ammatillisesti. Haastattelusta muodostui reilun tunnin mittainen elävä ja värikäs keskustelu, jossa kävimme läpi Kertun elämänvaiheita oppimiskokemuksineen.

9.1.1 Merkittävimmät oppimiskokemukset

Seuraavassa Kertun oppimiskokemukset merkittävyyssjärjestyksessä. Oppimiskokemukset sisältävät lyhyen lainauksen Kertun oppimiskokemuksista kyselylomakkeelta.

1. Luokanopettajana toimiminen 1-2 yhdysluokassa yhden lukuvuoden.

" ... Käytännön tilanteet ja ristiriidat opettivat eniten"

2. Lastentarhanopettajan opinnot.

"Lastentarhanopettajan opinnot menevät LAIKO:n edelle sen vuoksi, että ne ovat kasvatuksellinen perusta, johon nyt rakennan lisää ja muokkaan käyttöteoriaani lo-koulutuksessa. Vaikka lto-n ammatti ei alun perinkään ollut kutsumusammattini, sain koulutuksessa paljon vihjetta käytännön työhön ja itsekritiikkiinkin. Se vahvisti, että olen oikeilla jäljillä, mutta en täysin oikeassa paikassa. ... "

3. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

"Tietoja, taitoja, tietoisuutta... Oma kasvatustilfilosofia on alkanut vähitellen kiteytyä tarkemmaksi. Olen oppinut katsomaan asioita enemmän oppilaan näkökulmasta. Toisaalta oman opettajuuden kannalta olen tiedostanut ja nähnyt seikkoja opettajasta, millainen en halua olla! ... "

4. Koulun aloitus ja ensimmäiset kouluvuodet (periaatteessa koko peruskoulu-aika).

"Koulun aloitus ja ensimmäiset kouluvuodet (periaatteessa koko peruskoulu-aika) ovat olleet myönteisiä kokemuksia minulle. ... Myös kimmoke open uralle liittyy näihin turvallisiin kokemuksiin."

5. Lukioaika.

"Lukioaikana opin kriittisyyttä. Näin monia esimerkkejä, mitkä herättivät minussa vastarintaa opetusta, menetelmiä ja arviointia vastaan siitäkin huolimatta, että menes-tyin hyvin. Ne kasvattivat minua tietoisesti valitsemaan toisenlaisen näkökulman opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin asioihin. ..."

Kertun merkittävimmät oppimiskokemukset ammatillista kasvua ajatellen lähtevät jo varhaisista kouluvuosista ja jatkuvat edelleen, kuten hän itse osuvasti ilmaisee; "kasvu valppauteen ja tarkkaavaisuuteen jatkuu edelleen..."

9.1.2 Elämänviivan tarkastelua

Kertun elämänviiva (liite 3) on selkeä, vahva ja pääosin myönteinen. Vain lukio-ope-tuksen kohdalla on pudotus negatiiviselle puolelle. Kerttu kertoo "vuorenhuippunsa" tarkoittavan tärkeimpiä oppimiskokemuksia, eikä niiden jälkeen tule alamäkeä, kuten ehkä elämänviivasta voisi tulkita. Elämänviivasta (liite2), sen piirtämisestä ja kyselylo-makkeesta (liite 1) vastaamisesta Kerttu kertoo seuraavaa:

K: "No, tää elämänviiva ensin pikkusen hätkähytti, että mikä se tämmöinen on, että miten tämä pitää tehdä, ko ei ollutkaan seleviä ohjeita, että piirrä tänne ja tänne ja tuonne. Pisti kieltämättä mieltiin kovasti, mutta sitten kun sai tuon elämänviivan teh-tyä, nää aika helposti mulla ainakin löyty nämä kohat, mitkä sinne panin. Mutta sitten tää tärkeysjärjestys, siinä oli muutama kohta, jotka pisti oikein mieltiin, mihin järjes-tykseen mä tosissaan laitan, oli ehkä hieman vaikeuksia siinä arvottaa näitä koke-muksia, mutta sitten kun tää oli arvojärjestys ja tää viiva valmiina, niin sitten näistä oli erittäin helppo kertua (kertoa) näille viivoille, että yritin kovasti tiivistää."

H: (Hmm, hmm) "Sulla on kaikki tuolla yläpuolella?"

K: "Ei, vaan yksi on täällä alapuolella. Yksi ainut löyty tänne alapuolelle, ko minä sitä kuitenkin koitin mieltää näitäkin lisää, mutta en minä sitten keksiny. Varmaan johtuu osaksi siitä, että mulla on tämä historia kuitenkin aika lyhyt loppujen lopuks. Pidän itseäni vielä niin nuorena (naurua). Mutta sillä tavalla, että pääasia näitä posi-tiivisia."

H: "Sulla on elämä ollu aika myönteistä tuon viivan mukaan sitten?"

K: "No, on ollu ... Mun täytyy sanoa, että varsinkin tässä opiskelussa ja työasioissa ja kouluun pääsemisessä olen ollut erittäin onnekas."

Elämänviivan piirtäminen ja oppimiskokemusten arvottaminen on vaatinut Kertulta runsaasti miettimistä ja reflektointia. Elämä on hänen kohdallaan ollut hyvin myönteistä, kuten hän itsekin kertoo. Pelkkä menestyminenkin tuo kokemuksia, ja menestymisen kokemuksiin liittyy aina kova yrittäminen ja halu toteuttaa itseään. Tämä on nähtävissä myös Kertun kohdalla.

9.1.3 Luokanopettajan sijaisuus

Välienselvittäjästä ja poliisista kasvoi opettaja

Kerttu kertoo oppimiskokemuksistaan hyvin avoimesti. Hän pystyy seikkaperäisesti ja tietynlaisella varmuudella tuomaan esille kunkin kokemuksen vaikuttavuuden ammatillisesti omaan kasvuunsa luokanopettajaksi. Luokanopettajan sijaisuus nousee Kertun merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi ohi koulutuksen. Määtän (1989, 220-221) tutkimuksen mukaan ensimmäisen työvuoden ongelmallisimmat ja ikävimmät asiat ovat liittyneet työrauhaan, ilmapiiriin opettajainhuoneessa, koulun piintyneisiin tapoihin sekä opetustyön suureen määrään. Miten Kerttu on kokenut nämä asiat? Ammatillisesti merkittävä kokemus, työtä luokanopettajan sijaisena, Kerttu kuvaa haastattelussa perinpohjaisesti, elävästi ja muistaa tapahtumat sekä tapahtumien aikaiset tuntemuksensa tarkasti.

K: "No sillä tavalla, jos minä alotan siitä kun hain töihin, minua ei yhtään hirvittänyt. Minä aattelin, että minä voin hakea luokanopettajan töihin, vaikka olinkin niin sanotusti epäpätevä ja koska minä sinne halusin paljon enemmän kuin päiväkoitiin. Mutta sitten kun se paikka tuli, ja sitten kun rupes ympäristöstä tuleen tämmösiä, että huh huh, että kyllä sä olet melkoinen tytär, jos tästä vuojeista selviät, sillä sulle on tosi rankka luokka tulossa, semmosta ja semmosta ja viime vuojen opettajalla oli semmosia ja semmosia vaikeuksia, eli tavallaan mä en tykänny siitä, että mulle annettiin tavallaan paineet etukäteen jo. Sitten mua rupes aivan hirveästi hirvittään ja pelottaa, että onko minusta tähän näin, että mihin mä oon oikeen hakenu, että eihän mulla oo ees koulutusta tähän näin. Ja ku mä oon, minussa on ehkä semmonen vika, mä ite piän sitä jonkinlaisena vikana, että turhan semmonen perfektionisti, että kaikki pitäs sitten mennä justiin eikä melekeen. Että tuota niin, itekin sitä asetin hirveitä rimoja tai niinkö semmosia, niinkö missä pitää onnistua ja kaikki pitää olla niin täydellistä tavallaan. Mun mielestä mä vaajin iteltäki liikaa, mutta sitten huomasin, että melkein koko vuojen sitten just se tietämättömyys, ko ei ollut tietoa, mitä pikkunappulat eka- ja tokaluokkalaiset lopulta osaa, mitä niiltä voi vaatia ja aiheuttivat sen ristiriijan sitten tavallaan minun omiin oletuksiini ja vaatimuksiini iteltä. Tavallaan niinkö, mä pistäisin sen niinkö siihen tietämättömyyven piikkiin sen, että ne vaatimukset ei ollu niinkö realistisia mun mielestä, että mä niinkö sitte kauheasti omaan piikkiin panin tavallaan, jos joku lapsi ei oppinu jotain. Mä varmaan, miten mä opetin väärin, voi kamalaa, että miten tää olis pitäny opettaa ja otti niinkö sen opin niskoihin sitte. Ja mulla oli hirveen vaikea luokka niinkö mä kirjoitin, ni kyllä tuntu niinkö, että aivan jossain

elokuvassa, että voiko tämmöstä olla. Mä en yhtään liiottele, minusta se oli aivan kamalaa. Siinä on jotain, kolmena peräkkäisenä vuotena, ko nämä lapsethan on eskarissa olleet samassa koulurakennuksessa, vaihtunu opettaja. Ja toki on vaikuttanu niihin lapsiin seki. Ja tosiaan viljejä lapsia ja rajuja lapsia, valtaosa poikia, ja mun oli kauheen vaikea aluksi kohata (kohdata), että miten mä voin, ko ne oli niin väkivaltaisia suorastaan, hirveen niinkö rajuja, että missä menee se raja, mitä voi niinkö tehejä (tehdä), mikä on sallittua ja miten mä voin rajoittaa ja kaikkea. Ras-kaimmaksi mä jouluun asti koin sen, että minä olin niinkö poliisi siinä luokassa, minä en ollu opettaja. Olin välienselvittelijä ja poliisi."

Joutuessaan kovan paikan eteen ihminen joutuu miettimään selviytymiskeinojaan. Monesti tällaisessa tilanteessa joutuu toimimaan omia periaatteitaan vastaan. Ihminen toimii tavallaan mutuu-tuntumalla. Se tekee työn kohtuuttoman raskaaksi, koska ei tiedä, mitä voi vaatia ja mikä toisaalta on järkevää vaatia. Leino & Leino (1989, 23) viittaavat Herbert Simoniin, joka v. 1978 otti käyttöön "sidotun rationaalisuuden" käsitteen (bounded rationality), jolla tarkoitetaan sitä, että ihmiset yksinkertaistavat sääntöjä ja kehrittelevät itselleen erilaisia nyrkkisääntöjä tullakseen toimeen uusia asioita sisältävien epävarmuuden ja ristiriitatilanteiden keskellä. Kerttukiin joutui tapahtumien eteen, jossa tämä edellämainittu Herbert Simonin malli vaikutti toimivalle, järkevälle ja lähes ai-noalle mahdolliselle. Kerttu osoitti päättäväisyyttä ja rohkeutta tehdessään vaikeassa tilanteessa omien mieltymystensä vastaisia ratkaisuja, mutta joskus ne ovat välttämät-tömiä.

Jokainen opettaja on todennut kohdallaan, että kova kurinpito ja lasten oppimattomuus saattavat aiheuttavat itsesyytöksiä. Näin tapahtui myös Kertun kohdalla, mutta voitaneen perustellusti kysyä, oliko hänellä tässä tilanteessa edes keinoja toimia toisin ja olisiko lopputulos ollut niin hyvä kuin nyt? Nuorella ihmisellä on näyttämisen halua ja energi-aa. Näin Kerttu kertoo vaikeimman vaiheen yli päästyään toimintansa vaikutuksista ja siitä suuresta ristiriitaisuudesta, mikä oli syntynyt hienojen teoreettisten ajatusten ja ka-run todellisuuden välillä.

H: "Oliko se sitten hyvä tämmönen, että sä jouvut siihen, sulle itselle, että sä jouvut tällä tavalla hommaa hoitamaan?"

K: "Ei, sillä tavalla se oli kauhean raskasta henkisesti koko ajan, että tämmönenkö minusta on tullu, en minä tämmönen opettaja halua olla. Että niinkö minä aivan in-hosin itseäni sitä, että hyi, että minä vain komennan ja komentamisen perään ja kuri-tan, siis lapsia, mutta, mutta mun täytyy sanoa, että minä sain siitä hirveän hyvää pa-lautetta ja se oli niille lapsille tarpeen ja joulun jälkeen näky sitte, että se oli vaikutta-nu. Että ei ollu niinkö, lapsilla ei ollu välineitä tulla keskenään toimeen, eli tavallaan mun mielestä se oli ihan välttämätöntä olla siinä luokassa se poliisi, ett siellä niinkö jonkukaallinen (edes jonkinlainen) työrauha oli. Sitä ei kauheasti ollu silloin syksyl-lä, mutta kyllä se minusta parani. En mää mitään absoluuttista, semmmosta työrauhaa voi vaatia tuommoselta luokalta ja pieniltä. Eihän ne koko ajan voi istua hiljaa, en minä sitä tarkota, mutta se oli kaikista raskainta mulle, että mulla oli sellaset hienot ajatukset, ideaalit ajatukset, minkälainen opettaja haluan olla."

Tuona hetkenä Kertusta tuntui, että ei ollut hyvä joutua hoitamaan tällaista työtä, jossa joutuu toimimaan omia periaatteitaan vastaan, mutta muutakaan mahdollisuutta ei ollut. Työn jättäminen kesken olisi ollut luovutus, tunnustus siitä, että minusta ei ole luokanopettajan työhön. Kukapa vakavasti opettajan työhön pyrkivä voi jättää työn, johon pyrkii? Joskus on välttämätöntä tehdä asioita siten kuin ei oikeastaan haluaisikaan tehdä, kuten Kerttu kertoo.

H: "Miten se muokkasi sinua ihmisenä tämä aika, tämä aika?"

J: "... Se syksy muokkas sillä tavalla, että mä en ehkä pitänyt niistä menetelmistä mitä mä käytin ja tavallaan niinkö mä sanoin, tavallaan inhosin ihtiä (itseäni) joissakin asioissa, kun mä en silloin vielä tajunnu sitä, kuinka välttämätöntä se oli, tai sille mun toiminnalle."

H: "Käyttäisitkö sinä tällä, tai mikä sulla on tällä hetkellä tieto, niin samoja menetelmiä kuin silloin syksyllä?"

K: "Siis käyttäisin."

Kerttu on toimintansa oikeutuksesta varma. Lopputulos oli ainakin hyvä. Olisikohan kukaan muukaan opettaja selviytynyt vastaavasta tilanteesta paremmin kuin Kerttu?

Opettajayhteisön ja vanhempien tuki on välttämätöntä

Toiminnalleen Kerttu saa tieteellistä tukea. Niemi (1989, 69) viittaa Hirstiin (1985), jonka mukaan luokkahuoneiden kieli ei ole psykologinen tai filosofinen, vaan käytännöllinen. Kerttu toimi käytännön pakottamana, joutui unohtamaan hetkeksi omat teoreettiset kasvatukselliset näkemyksensä, mutta onnistui. Oppilasryhmässä tapahtui myönteisiä muutoksia. Yleensä muutokset ryhmässä ja toiminnassa vaativat pitkän ajan, kuukausia, jopa vuosia. Myös kollegoiden tuki on ollut kannustava ja merkityksellinen asia, kuten Kerttu kertoo.

H: "Muuttuko se niiden opettajien asenne sitten syksystä kevääseen?"

K: "Muuttu. Nimenomaan rupes tuleen niitä, että, että sä oot tosi hyvin pärjänny ja tosi hyvin ja siis hyvää palautetta. ... Ensinnäkin se asetelma, että mulle annettiin koko koulun vaikein luokka ja puolet koko koulun oppilaista, ja mä, sinä olet epäpätevä. Kyllä se tuli aina siellä ilmi. Eli enempiki niille koin semmmosta niinkö näytön paikkaa sitten, että vaikka kuin on epäpätevä piru vie (naurua), minä kyllä tästä seleviän."

Vanhempien myönteinen palaute on opettajalle erittäin tärkeä asia. Ilman sitä on vaikea työskennellä tuloksetta, sillä opettajakollegoiden tuki ei välttämättä riitä näkemään oman toiminnan tarpeellisuutta ja tuloksellisuutta. Kerttu myös oppi lapsilta

paljon, muun muassa sen, että lapset edellyttävät asioiden perusteluja. Myös Kertulle itselleen ovat toiminnan perustelut, teoria, tullut myöhemmin kokemuksen myötä selvemmäksi. Kokemus on opettanut parhaiten käytäntöä, mutta auttanut myös ymmärtämään teoriaa.

K: "... Mutta keväällä, kun rupesin saamaan positiivista palautetta vanhemmilta, toisilta opettajakollegoilta, minä koin, että minä oon onnistunu ja minä oon tehny oikein. Ja nyt minä ihan koen, että minä tekisin samalla tavalla, ehkä vielä tiukemmin tietyissä asioissa. Mutta niin niin, ehkä sitte, nyt jos minä menisin samaan tilanteeseen uuvestaan, niin enempi perustelisin sitä, mitä minä teen niille lapsille. Minä en piä absoluuttisesti oikiana sitä, että mitä minä teen, vaan minun olis pitäny perustella niille lapsille, että miksi näin tarvii olla. Eli sillaa voi sanua jälkiviisaana, että tavallaan jälkiviisaana (naurua) on tiedostanu sen, että miksi mä tein näin, että se perustelut, mihin mä pohjaan tässä teoriassa, kasvatus, kasvatusfilosofiassa, se mitä mä teen on tavallaan tullu jälkijunassa, se ymmärrys mulle sitten."

Ei tarvitse olla täydellinen

Itseensä suhtautuminen muuttui vuoden aikana Kertun kohdalla huomattavasti ymmärtävään ja inhimillisempään suuntaan. Opettaja on lasten ohella oppija, ja opettaja on ihminen virheineen ja omine piirteineen. Opettaminen on vuorovaikutusta, jossa opettajan persoonallisuus korostuu. Opettaja vaikuttaa työssään koko persoonallaan ja hänen tehtävänsä on muutosten aikaansaaminen oppilaissa (Korpinen 1990, 37). Kerttu sai myös aikaan muutoksia. Hän kehittyi ammatillisesti hyvin paljon: poliisista kasvoi opettaja tuon vuoden aikana.

K: "... asenne muuttu sillä tavalla, että mun ei tarvi olla mikään täydellinen opettaja. Minä saan tehdä virheitä, siis minäkin saan oppia niiltä lapsilta, minäkin saan oppia siellä koulussa. Se oli se kaikkein tärkein asenne, että mun ei tarvi olla mikään täydellisyys siellä. Se oli se kaikkein tärkein ehkä, mikä siinä muuttu."

Hyväksy "epäonnistuminen" ja kasva

Vaikeuksista huolimatta luokanopettajan sijaisuus osoittautui positiiviseksi kokemukseksi Kertulle. Yleensä negatiivisen kokemuksen vaikutuksen itseensä Kerttu arvioi erittäin myönteiseksi, koska hän ei ole tottunut epäonnistumaan. Eihän epäonnistumisesta lopulta ollutkaan kysymys, vaan siitä, että hän joutui tekemään ratkaisuja, joiden oikeutusta hän jälkeenpäin kyseenalaisti, mutta näki kuitenkin toimintansa jälkeenpäin perusteltuna.

H: "... Miten sinä näkisit tuon negatiivisen kokemuksen yleensä, sen kasvattavan vaikutuksen?"

K: "Nimenomaan sen, että kun minä, tai että kun minä en ole tottunu epäonnistumaan."

H: "Niin."

K: "Sehän se on se kasvattavin, hyväksyä se; minä ite epäonnistuin tässä, että minä oesin voinu tehdä tämän asian jollakin toisella lailla, kun minä oisin onnistunu paremmin. Eli se oli se kaikkein kasvattavin vaikutus, että hyväksyy ihtensä semmosena mitä teki ja minkälaisena oli. Tavallaan, että se oli jollakin tavalla aika uusi asia tämmösessä asemassa kuitenkin; sua kaikki tarkkailee ja näin ehkä ja ehkä joku ei menytkään niin ko sä ajattelit."

H: "Sinä, katotko sä opettajan työssä sen merkitykselliseksi tämmösen, tämmösen niinkö epäonnistumisesta oppimisen?"

K: "Koen minä sillä tavalla, että sun täytyy hyväksyä ihtes semmosena kun sä oot, jotta sä voit antaa kaikkies, olla siinä persoonana kuin sinä oikiasti oot, eli välissä minusta tuntu, että mä en ehkä ollutkaan se mikä minä oikiasti oon silloin alussa."

H: (Naurua) "Joo. Sinä sitten pääsit tavallaan keväkavulla (kevätkaudella) siihen, että sinä olit jo oma persoona?"

K: "Joo."

Haastattelun lopussa Kerttu palaa vielä työkokemukseensa luokanopettajana. Hän on kiitollinen tuosta vuodesta, kaikesta myönteisestä ja kielteisestä mitä sai kokea. Tällainen avoin ja ennakkoluuloton suhtautuminen kokemuksiin on myös työyhteisöä kehittävä ja keskustelua herättävä seikka. Omista kokemuksista puhuminen, etenkin epäonnistumista, ei kuulu opettajanhuoneen kulttuuriin ainakaan laajassa mitassa (ks. Karjalainen 1992). Sellaista henkilöä, joka uskaltaa kertoa omista epäonnistumisistaan, arvostetaan kuitenkin tämän jälkeen hyvin korkealle. Tällainen henkilö on uskaltanut murtaa myyttiä jatkuvasta onnistumisesta, jota opettajayhteisössä itsepintaisesti halutaan varjella (vrt. Karjalainen 1992).

H: "Tuommonen opettajan sijaisuusvuosi, se oli sulle niin merkittävä, se anto niin paljo (paljon)."

K: "Mutta mä veikkaan, että se oli tämä luokka. Jos oes (olisi) ollu ihan semmonen, sanotaan niin, semmonen normaali luokka, ehkä se ei oes ollu niin merkittävä, mistä ... puhuttiin paljo niinkö opettajakollegoitten kans keväällä ja muuta. Että se oli aivan älytön oppimiskokemus, että täytyy ottaa se niinkö semmosena, tavallaan niinkö, että se oli aivan mahtava juttu mulle. ... että siellä oes ollut kaksikymmentä kilttiä tyttöä, jotka oes tehenny niinkö justinsa niinkö mä sanon ja kaekkea (kaikkea) näen ja näen, mä veikkaan että mulla ei oes tämmösiä kokemuksia ja ehkä ... tae voeki sanua, ettei varmaan oes ollu niin kasvattava vuosi."

H: "Niin."

K: "Että tuota niin, kyllä se mun mielestä se oppilasmateriaali teki sen, että kasvo tavallaan niin lyhyessä ajassa niin kauhian paljo."

Tämän oppimiskokemuksen teki vaikuttavaksi oppilasaines, joka oli vaativaa ja edellytti johdonmukaista ja aluksi hyvin tiukkaakin ohjausta. Tällöin Kerttu joutui toimimaan

jopa omia peruseriaatteitaankin vastaan, tai ainakin oppimiaan teorioita vastaan. Teoria ja käytäntö törmäsivät, ja tällöin käytäntö saneli toiminnalle ehdot. Kysymys on puhtaasta arkipäiväoppimisestä. Luokassa tilanne on usein käytännöllinen. Teoria ei useinkaan anna tai sieltä ei saa vastausta tai edes apua käytännön monialaisiin ongelmiin, jotka eivät ole teorioilla välttämättä edes selitettävissä. Teorian avulla voi kuitenkin ymmärtää käytännön tilanteita paremmin, ainakin jälkikäteen. Kertulla oli lastentarhanopettajan opinnot suoritettuna, ja hän yritti aluksi saamansa opin avulla toteuttaa opetusta, mutta joutui toteamaan joutuvansa toimimaan näitä vastaan. Teoriaa ei oltu testattu käytännössä hänen kohdallaan. Nyt siihen avautui loistava mahdollisuus, joka loppujen lopuksi oli ammatillisesti hyvin kasvattava. Ammatillinen kasvu ilmenee tässä oppimiskokemuksessa Kertun taitona ottaa tilanne hallintaan luokassa ja ymmärtää se välttämättömyytenä, vaikkakin keinot osoittautuivat joiltakin osin omien peruseriaatteiden vastaisiksi. Usein on kuitenkin niin, että tarkoitus pyhittää keinot.

Omana itsenään oleminen ja toimiminen on monesti paras tapa selviytyä vaikeista tilanteista. Vaikeista tilanteista selviytymiseen on melko mahdotonta saada yleispätevää neuvoa teorioista taikka asiantuntijoilta. Jokainen tilanne on oma tilanteensa. Tuskin tähän opettajankoulutukseen tuo tyydyttävää vastausta. Vaikeat tilanteet on itse koettava, otettava opiksi, sillä vaikeita tilanteita ei voi välttää. Me kaikki kohtaamme niitä, kukin omalla tahollamme ja tavallamme. Tästä Kertun kokemus luokanopettajana työskentelystä on hyvä esimerkki.

9.1.4 Lastentarhanopettajan opinnot

Käyttökelpoisen teoreettisen perustan syntyminen edellyttää kriittisyyttäkin

Lastentarhanopettajan opintonsa Kerttu arvioi korkealle, korkeammalle kuin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tässä vaiheessa olevat opintonsa. Lastentarhanopettajan opinnoista saatu kasvatuksen teoreettinen pohja on Kertun mielestä käyttökelpoinen, joskin alussa hallinnut liiallinen luottamus ylhäältäpäin annettuun on karissut kokemusten myötä (vrt. kokemus luokanopettajana). Teoria on rakentunut käyttökelpoiseen muotoon, ja se hioutuu koko ajan mieleisemmäksi.

K: (Hiljaisuus) "No tuota, ehkä se, miksikä minä oon tän yleensä rankannut ennen laiko-koulutusta tämän lastentarhaopettajan koulutuksen, no on sen takia, että siellä mä ensimmäisen kerran törmäsin semmoseen teoriaan, kasvatuksen teoriaan, mikä se

on, semmosta tietoa hirviästi. Eli se oli semmonen perusta tavallahan, että mihin mä kaikissa näissä kokemuksissa, mitä mä teen, rakennan, että siellä oli se perus. Että en minä ollu tätä luonnollisesti lukiossa, enkä, enkä muualla peruskoulussa törmänny tämmöseen, ett näit on niinkö teoreettinen perusta myös kasvatukselle."

H: "Eli se oli käyttökelponen perusta tämä lastentarhaopettajan opinnot sille koululle?"

K: "No, sillä tavalla käyttökelponen ja käyttökelponen, että mä en osannu olla tuota niin tarpeeks kriittinen sitä, sen suhteen, että mä liian helposti tavallaan otin suoraan sieltä, uskoin kaikki mitä mulle on sanottu. Mutta, ett siellä oli paljo käyttökelposta, niinkö just tämmönen, niinkö mä koen, että mulle eka- ja tokaluokassa, että mä en omasta mielestä vetäny liian tiedollista, ... vaan tämmönen leikinomaisuus ja ... tämmönen kokonaiskasvatus (naurua), siis sillä tavalla, että siellä oli paljo käyttökelposia asioita. Mutta nyt taas näin jälkikäteen, varsinkin kun on tullu laiko-koulutuksessa lisää uutta tietoa, niin on tuota huomannu, että ehkä sitte liian sokeasti on noudattanutki mitä on sanottu."

Lähtökohtana lapsilähtöisyys

Nuori ihminen on monesti kovin ehdoton ja tukeutuu toiminnassaan auktoriteetteihin. Tämä on luonnollista. Auktoriteetit ovat kuitenkin usein teoreetikkoja, joilta puuttuu vahva käytännön kokemus tai ainakin heidän kenttäkokemuksestaan on niin paljon aikaa, että käytännön tieto on "vanhentunutta", ei enää käyttökelpoista samassa muodossa. Kertun mielestä kasvatuksen ja opetuksen teoreettinen perusta ei ollut vankalla pohjalla lastentarhanopettajaopinnot jälkeen, mutta nimenomaan nämä opinnot loivat sen teoreettisen perustan, jota hän voi muokata mieleisekseen ja johon hän voi tukeutua. Teoreettisena perustana toimii lapsilähtöisyys, johon Kertun mukaan on osattava suhtautua myös varauksellisesti ja kriittisesti. Sen merkittävyyttä hän kuitenkin arvostaa omalle toiminnalleen, vaikkakin kaipaa lisää työkokemusta.

H: "Mikä on sinun mielestäsi se perus- se peruskasvatusperusta, kasvatusfilosofia, minkä sinä sait siellä lastentarhaopettajaopinnoissa? Miten, miten kiteyttäisit sitä?"

K: "No, yhdellä sanalla sen kiteyttäisin ... mitä kolmen vuoden aikana, se oli tämä lapsilähtöisyys. Mutta se sit täytyy ymmärtää oikealla tavalla, että kuitenkin mä kannatan sitä, että pitää olla selvät rajat koulussa, että se ei oo sitä, että lapset saa tehdä mitä haluaa ja valita kaiken mitä tekee. Mutta kun sen tulkihtee oikealla tavalla, niin se on oikea asia. "

H: "Miten tällä hetkellä sitten koulussa sun mielestä, niin onko se lapsilähtöstä tämä toiminta?"

K: " ... On minusta tosi monissa paikkaa hienosti, mutta kyllä minä oon nähny semmosia paikkoja, missä mun mielestä on tavallaan vähän liiaksikin menny sitten. Kyllä mä tykkään, että ne rajat pittää olla, ainakin siinä minun luokassa. Että mä tykkään tästä, että rajoja ja rakkautta oikeassa suhteessa."

H: "Miten sinä luulet tämän kasvatusfilosofisen perustasi niinkö pitävän jatkossa, että se on vankalla pohjalla (pohjalla)nyt sitten tämän kokemuksen ja lastentarhanopetta-

jakoulutuksen jälkeeseen ja sitte laiko-koulutuksenkin jälkeeseen. Vahvistuuko se käsitys, että sinä olet oikealla tiellä?"

K: "Se on vahv, niin tässä kasvatuksessako?"

H: "Niin."

K: "No, tuota niin, minä korjaan nyt heti, että se ei lastentarhaopettajakoulutuksen jälkeen ollu vankalla pohjalla, vaan se, miksi minä arvostan sen niin korkealle, on se perusta minkä minä oon ensimmäisenä, se on niinkö juurtunu."

H: "Se perusta on niinkö vankka? Tae se, onko se sitten tuota niin, se ei oo vielä hiottu perusta, hiottu perusta?"

J: "Periaatteessa ne on semmosia peruseriaatteita, mutta ne kaipaa hirveästi hienosäätöä, mitä mä uskon, että minä voin sitten vasta saaja kun mulla on kokemusta työelämästä. Mulla on se, niinkö mä sanoin, että mulla se tuntuu, että minä en tavallaan tiijä, että onko ne liian ideaaliksi ja on semmoset peruseriaatteet, mutta mun mielestä ne sitten voivat muotoutua tai hioutua vasta sitten, kun mä pääsen oikein toissaan työelämään, ei kuitenkaan oo ku vuojen ollu."

H: "Nii."

K: "Ei mun mielestä siinä kuitenkaan nähä, ko se on ollu vain yks luokka, minkä sä oot opettanu, miten ne periaatteessa käytännössä pelaa. Eli kyllä mun tuota niinkö täytyy sanoa, nytkö laiko-koulutuksessa on ollu, niin siihen on tullu hirvuusti hyvää asiaa lisää ja muuttunutki joku, ett ei nää ehkä ollutkaan, just tavallaan sitä skeptisyyttä, ett sä ett kaikkia otakkaan niinkö sulle annetaan. Että se nyt semmonen in-asia (nauria) ollu nyt tässä laikoaikana, että kaikki ei ookkaan niinkö miten sanotahan. Minä huomaan, että oon aivan niinkö putkeen kattonu, että näin on käsketty tehdä, niin minä oon tehny."

Kertun kasvatuksellisen perustan muodostumiseen on vaikuttanut opiskelu lastentarhanopettajaksi sekä yhden lukuvuoden työskentely luokanopettajana. Muodollinen koulutus ja oppiminen sekä arkipäiväoppiminen ovat vahvistaneet yhdessä kasvatuksellista perustaa niin, että sen voi sanoa olevan nyt huomattavasti vahvempi kuin lastentarhanopettajopintojen jälkeen. Kerttu kykenee suhtautumaan kriittisesti lastentarhaopettajaopinnoissa saamaansa tietoon työkokemuksensa pohjalta. Kaikki ei toimikaan siten kuin teoriasta voisi päätellä. Se on asioiden ymmärtämistä omassa kontekstissaan. Tästä on muotoutunut Kertulle uusi laaja-alaisempi ja kriittisempi käytännöllinen ja teoreettinen ajattelumalli, jonka turvin hänen on hyvä kartuttaa kokemuksiaan (ks. Meriläinen 1999, 80; vrt. Pickle 1985, 56).

9.1.5 Luokanopettajien aikuiskoulutus

Vuorovaikutuksesta voimaa

Kerttu kertoo, että on luokanopettajien aikuiskoulutuksen aikana oppinut näkemään asioita enemmän oppilaan näkökulmasta. Mitä hän tällä tarkoittaa ja se näkyy toiminnassa?

K: "Mun mielestä sitä [haastattelijan huom. oppilaan näkökulma] on enempi tuotu esille siellä, mutta ehkä sekin on niinkö monelta osaa jääny semmoseks pintaliidoks, ett kauniiksi sanoiksi. Mutta kuitenkin mä oon kokenu, että kun on vaihdettu kokemuksia toisten opiskelijoitten kanssa, se on ollu ensiarvosen tärkeätä, on saanu toisten kokemuksia ja sitten monet hyvät keskustelut on niin tavallaan niinkö ite sitte saanut, aattelen niinkö uuvessa näkökulmasta. Ehkä näin jälkikäteen, kun mä aattelen tätä työvuotta, niin se oli paljo sitä mun omaa kasvua, ja mä tarkkailin omaa toimintaa ja ei sitte, tai se painottu mun omaan kasvuun, kun se oli mun eka työpaikka, että mä tekisin asiat siinä mahdollisimman hyvin ja yritän parhaani. Tavallaan musta tuntuu kuitenkin, että paljo munkin toiminta painottu siinä, siinä, että niin niin tietyt työtavat ja, mutta minä kaikkein suurimpana sanoisin, että toisten opiskelijoiden kokemukset."

Kerttu peilaa omaa työvuottaan luokanopettajaopintoihin, mikä näkyy kriittisenä suhtautumisena ja voimakkaana odotuksena opintoihin nähden. Toisten opiskelijoiden kokemukset ja omien kokemusten vertaaminen niihin ovat merkittävä kasvun mahdollistaja ja pohja myöhemmälle kehitykselle. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opintoja, näitä laiko-opintoja niin kuin tuttavallisesti sanotaan, ei Kerttu pysty kovin tarkoin vielä tässä vaiheessa erittelemään ja analysoimaan. Harjoitteluihin kasautuvat kovat paineet. Kykeneekö harjoittelu rankan työkokemuksen jälkeen tarjoamaan uutta ajateltavaa? Vertaisryhmä, opintotehtävät ja muutamat luennot toimivat kuitenkin oivallisena tarkkailun mittarina ja kasvupohjana Kertun kohdalla. Alussa Kerttu on hieman epävarma käsityksistään, taikka varoo sanomisiaan, mutta innostuu lopulta kertomaan hyvin avoimesti luokanopettajaopinnoistaan ja merkittävimmistä kokemuksistaan opintojen aikana.

K: " Sillä tavalla minä en pysty, pysty erittelemään vielä, että ko mulla on periaatteessa, periaatteessa nämä harjoittelut on tekemättä. Minä ootan niiltä tosi paljo niiltä harjoitteluilta, mutta tuota niin niin. ... Mun täytyy sanoa, että muutamat luennot on erittäin hyviä ollu, mutta sitte joukkoon on mahtunu ihan, ihan turhaa kamaa mun mielestä. ... Että kyllä mä aika, tuota niin, korkealle nostan nää opintotehtävät sen takia, että minä oon aika semmonen tunnollinen tyyppi, minä oon ne aika tunnollisesti sitte tehny."

Kerttu odottaa innokkaasti harjoittelua, koska sanoo olevansa käytännön ihminen. Toisaalta taas, kun hän on saanut kuulla moitteita harjoitteluista, herää myös epäily niiden merkityksellisyydestä omalle oppimiselle.

K: "Että pääsis kokeileen. ... mutta sitä näkee sitte, mikä se tulee olemaan, että sillä tavalla toisaalta vähä huonokin, että on kuullu niitä kokemuksia niistä harjotteluista. Sitten on myöskin niitä; että no ihan turha harjottelu, minä en oppinut mitään. Että toivon (kovalla äänellä ja vakuuttavasti), etten tuu sitten semmoseen."

Oppimistehtäviä tekemällä tulisi opettajaksi opiskelevan Aarnoksen, Isosompin ja Kiviniemen (1998, 33-34,) mukaan oivaltaa ja rakentaa uutta opettajuuttaan, kyseenalaistaa käytäntöjään ja käsityksiään. Kirjoittajien mielestä tästä muodostuu opettajaksi opiskelevalle parhaimmillaan niin kutsuttu omakuva uusprofessionaalisesta opettajasta, joka on entistä vaativampi ja laaja-alaisempi, mutta samalla vanhoja ja tiukkojakin opettajamalleja murtava. Tunnollisesti oppimistehtävät tekevänä opiskelijana Kerttu voi saavuttaa kirjoittajien mainitsemia uuden opettajan taitoja hyvästä oppijasta, hyvistä vuorovaiikutustaidoista sekä laajasta näkemyksestä yhteiskunnasta, kasvatuksesta ja opettajan ammatin eettisestä luonteesta. Eivätkö nämä olekin ammatillisen kasvun keskeisiä elementtejä? Vaikka Kerttu on omasta mielestään käytännön ihminen, ei hän suhtaudu oppimistehtäviin kriittisesti, vaikka Aarnoksen ym. (1998, 43) mukaan siihen näyttäytyvätkin suhtautuvan kriittisesti juuri käytännöllisiä ja praktisia näkökohtia korostavat opiskelijat.

Pienryhmä itsetiedostajana

Vuoropuhelua käydään avoimessa ja myönteisessä hengessä. Kerttu nostaa oman pienryhmänsä merkityksen todella korkealle, vaikka pienryhmän koostumus toisaalta kääntyi tavallaan sen omaa toimintaa vastaan. Tietynlaista kritiikkiäkin on löydettävissä; oli liian yksinkertaisia juttuja, joista kaikki olivat samaa mieltä. Liiallinen yksimielisyyskään ei ole omalle kehittymiselle hyvä asia. Pienryhmä oli kuitenkin se voimavara johon voi nojautua.

K: "No, tuota niin, niin, meillä oli kauhean sellanen tehokas pienryhmä, hyvin saatiin kaikki tehtävät tehtyä, jos se on tärkeätä, mut sit meillä oli kauheen samantyylliset ajatukset. Minä en ymmärrä yleensäkkään, miten meijät oli pantu samaan ryhmään, me oltiin saman ikäisiä, kaikki ollu vuojen töissä, kaikki lastentarhaopettajia. Ne oli hyvin samansuuntaisia ajatuksia, että mä koen että mä olisin voinu saaha siitä pienryhmästä palijo enemmänkin ko minä oisin ollu semmosessa ryhmässä, missä oes ollu tavallaan erilaisempia ihmisiä ko mä ite oon."

H: (Hmm) "Tuliko teillä tavallaan, olittako te liian yksimielisiä?"

K: "Niin (huudahtaen), tavallaan ne tehtävät, muuta ko kirijotettiin vaan, kaikki oli heti samaa mieltä, että tavallaan sitä, semmosta perustelua ja niinkö syvällisempää keskustelua ni ei tarvinnu. ... Tavallaan, mun mielestä me päästiin liian helepolla. ... Että, siis hyvä, että se oli erittäin tehokasta työskentelyä kaikki, että miten te ootta kaikkea, miten te ootta tehny ja tehny, mutta tuota niin niin."

H: "Teillä oli samansuuntaiset ajatukset niin se tapahtu?"

K: "Se tapahtu. Toisaalta se on hyvä asia, mutta se riippuu, mikä on se pointti. Jos mä nyt ajattelen oman kasvun ja kehittymisen kannalta, että oes hyvä ollut joku pane-massa vähä vastahankaan, ko mä kuitenkin ylleensä, mä ko hirviästi sanon, ko ryhmä-työskentely alako, että oonko mä liian dominoiva ihminen, että kuitenkin (naurua) on tottunu saamaan oman päänsä läpi ja näin, että se ois ollu oikein tervettä, että mä koen siellä ois joku ollu niinkö pistämässä vähä kapuloeta rattaesiin."

H: "Niin, eli sä oot määrätietonen, vai?"

J: "No, siis nyt kuitenkin omasta mielestä mä ymmärrän mainiosti toisten näkökulmia ja kuuntelenki jopa, mitä nyt välillä puhun päälle, mutta tavallaan, ... että palijo enempi täytys jonku sanua, että nyt ei tehä näin. Ett minä oon kauheen semmonen, ta-vallaan että kö, että alotteita, tehäänkö näin ja näin, tullee ideoita, ja toiset niinkö ainakin meillä aika hyvin myötäili, että me sitte tehtiin niin."

H: "Niin. Onko se sinusta hyvä ominaisuus sitte opettajalle?"

J: "Ei se aina, ei aina. Sittekö tuleeki semmonen kokemus, että niin, että sun kanssa ei ollakkaan samaa mieltä ja tavallaan se on sitten ehkä palijo raskaampi käsitellä, että sä liian pitkälle saat aina periks, ja tehä niinkö ko so oot päättäny ja tavallaan se site voi, mä niinkö pelkään, että se on vaarana se, että sinä joskus myöhemmin niin sä luulet, että se on ainoa oikea tapa tehä sun tavalla."

H: "Mut sä tiedostat sen ite?"

K: "Kyllä, mä oon nyt ruvennu tiedostaan, nimenomaan nyt sitte näitten pienryhmien, että musta tuntuu, ehkä mä en ennen tiedostanukkaan sitä."

Suhteet ryhmässä vaikuttavat siihen, miten kukin jäsen voi kohdata menneisyytensä. Tästä johtuen opiskelijoiden on kohdattava itsensä myös ryhmän jäsenenä ja paneudut-tava omiin tunteisiinsa ja reagoititapoihinsa, joita ryhmän toiminta hänessä synnyttää. Näistä tunteista ja reagoititavoista muodostuu toinen tutkimuskohde kasvun historian rakentamisen ohella. (Moilanen 1999, 44.) Kertun kohdalla pienryhmä toimi yhteenkuu-luvuuden tunteen, mutta toisaalta myös tavan kuunnella myös erilaisia mielipiteitä, foo-rumina. Kertun arvio siitä, että ryhmä oli liiaksi samanlainen on varmasti oikea, mutta että hän sen tiedosti, on paljon merkittävämpi asia oman kasvun kannalta kuin ryhmän samankaltaisuus.

Rankaltakin tuntuva kokemus voi kasvattaa

Koulutukseen sisältyy yleensä myös kielteisiä kokemuksia, jotka jäävät myönteisten kokemusten varjoon, mutta vaikuttavat kuitenkin jollakin tavalla taustalla. Tällainen negatiivisena koettu tapahtuma voi myöhemmin koko koulutusaikaa reflektoidessa osoittautui hyvinkin kasvattavaksi kokemukseksi. Tapahtumahetkellä kielteiseltä tuntu-va asia herättää luonnollisesti pettymyksen ja jopa vihan tunteita. Kertun kohdalla kou-lutukseen pääsy lisäsi opiskelumotivaatiota valtavasti, eikä negatiivisia kokemuksia aluksi juuri mieleen tule.

K: (Miettimistä) " No, tuota en nyt ainakaan mitään ihmeen negatiivista sillä tavalla koe, niinkö jos aattelee tätä omaa opettajuutta ja siinä kasvamista, että en minä tiijä, mulla oli niin hirvee motivaatio kun minä tänne kouluun pääsin, ... Mutta mun mielestä se ei oo verrattavissa, jos minä oesin ollu koko vuojen."

Kerttu on kyennyt asettamaan elämässään asiat tärkeysjärjestykseen, vaikka se ei kovin helppoa ole ollutkaan. Tähän asiaan liittyy eräs negatiivinen kokemus, joka tulee esiin haastattelun ollessa jo ihan lopussa. Tuliko tapahtuma vasta silloin Kertun mieleen, arasteliko hän siitä puhumasta vai muodostuiko tapahtumasta vasta tässä haastattelussa merkityksellinen, jää selvittämättä. Kokemus liittyy harjoitteluvaiheeseen ja vuorovaikutukseen oman ohjaajan kanssa. Tapahtuman taustat ovat jollakin tavalla jääneet vaivaamaan Kertun mieltä, ja hän kertookin tapahtumasta hyvin seikkaperäisesti.

H: "Onko nyt, tuota niin, jääny joku kokemus kertomatta, mitä oesit (olisit), tuossa ei, ei tullu esille? Onko jotaki vielä?"

K: (Miettimistä, hmm) "No, ei minulla ainakaan äkkiä tule mieleen, että toki mä nyt odotan vielä paljo tältä laikolta lähinnä, tässä nyt. Minusta tuntuu, että hyvät kokemukset on tähän asti, mutta mitä on nyt, on taas sitten näitä kavereitten kokemuksia kuunnellu (nauraa), ni hyvin ruususet ajatukset kaikilla silloin alussa, että kuitenkin sillaa hyvin realistisin mielin nyt menossa, että sillä tavalla kasvattanu kuitenkin jollakin tämä, että olla niinkö pois, että se oli kuitenkin mulla, joka niinkö, kova niinkö kokemus hyväksyä se nyt ensinnäkin, että jää tämä koulu kesken. Että minä olin ajattellu, että hups vain ja kolmetoista kuukautta ja sitä on sitten opettaja ja näin ja sitte tuliki tämmönen elämäntilanne ja se, että mä panin sen elämäntilanteen siihen arvoosa, mihin se kuuluu, ko oli ensin tuota näen kääny tämän vauvan kanssa koulua ja muuta sitte, että hetkinen, että ketä tässä aatellaan nyt eniten, aattelinko mä ittiäni vae vauvaa, että se ei ollut mulle heleppua (helppoa). Kuullostaa (nauraa), että minä oon kauhian kova ihminen, mutta siis sillä tavalla, että piti kyllä tosissaan niinkö ite (nauraa) itelleen olla ankara näen, että nyt paat (panet) asiat tärkeysjärjestykseen, että nuori ihminen, että ei se oo kuukauvesta kiinni, millon saat paperit, ja näenkö yks ammatti on jo. Eli tavallaan se oli kova isku jollakin tavalla, että sä jäätki toisista jälkeen ja sun kaverit jatkaa ja sä oot pois ja pysyt pois ja. Mut sit tavallaan ko sä olit, se oli niinkö se harjoittelu ensinnäkin jättää kesken, se oli aivan hirveetä. Minä itkin monta yötä (nauraa), että minun on pakko jaksaa, että nyt tämä harjoittelu loppuun, että en mä, pikkusen nolo nyt jättää kesken näetä, ko on alottanu. Sitten mä rupesin aatteleen, että se on niinkö väärin ihtiä kohtaan ja sitte varsinkin tätä pienryhmäkavereita ja sitte, jos mä viikon päästä kuitenkin tuota (naurahuus) jouvun jättään kesken, yhdessä kaikki tehty, yhet suunnitelmat ja muuta ja sitte kaikki lässähtää multaki ja. Mutta siinä mä koin, että kaikkein huonoimman kokemuksen tästä koko laikosta, että se tuki, mitä mä eosin tarvinnu silloin mun opettajiltani, ni mut suoraan melkein haukuttiin, että tee nyt tämä harjoittelu loppuun, että et sä tosiaan jaksa, että ei sun tarvi samoilla, samoilla tuota niin niin, että voijaan me vähän höllentää sulle näitä kriteereitä ja muuta. Minä sanoin, että en mä halua mitään höllennyksiä, että mä haluan tehdä niillä mitkä muutki, että niin silloin niinkö musta tuntu, että oikeen piuvattiin tämä koulun puol, tae niinkö tämä Chydenius-Instituutin (nauraa) ohjaava opettaja, niin se niinkö aivan ku koki, että hänessä, että se on niinkö hänen moka ja vika, että ko yks jättää harjoittelun kesken, että se oli niinkö tosi rankka kokemus, vaekka tavallaan noin pieni asia, mutta kyllä sitä märsättiin monta yötä, että tämmönen luuseriko sitä on, että opettajaki haukkuu, että ko et jaksa. Sitten, siinäkin sitten voitti taas se, että joka ikinen koulu, koulukaveri, opiskelijakaveri, sano, että herrajumala, että jää nyt pois, että mietippä vähä, mutta että se oli aika sillaa pitkä prosessi, mutta todettu hyväksi."

H: "Joo, että se sitte kasvatti tavallaan?"

K: "Joo."

Tämä negatiivinen kokemus kasvatti tavallaan, kuten Kerttu myöntää. Elämässä täytyy asiat laittaa tärkeysjärjestykseen. Tällaiset tilanteet eivät varmasti ole helppoja opettajankouluttajienkaan näkökulmasta. Heiltä vaaditaan hienotunteisuutta, kannustusta ja myötäelämisen taitoa kaiken muun ammatillisuuden ohella. Ohjaajan tulisikin Väisäsen ja Silkelän (1999, 232) mukaan jatkuvasti arvioida omaa työskentelyään. Olennaista tässä arvioinnissa on Väisäsen ja Silkelän mielestä se, miten ohjaus vaikuttaa siihen, millaisia oppimiskokemuksia harjoittelija saa yleensä ja millaisiksi muodostuvat hänen persoonallisesti merkittävät oppimiskokemuksensa. Kertun kohdalla kokemus ohjaajan toisaalta joustavasta, mutta toisaalta tiukasta suhtautumisesta harjoittelutilanteeseen - vaikka ohjaaja tarkoitti hyvää - oli negatiivinen kokemus, joka koetteli myös Kertun itsetuntoa. Ryhmän tuki oli kuitenkin sen verran vankka, että Kerttu kykeni pysymään tekemässään päätöksessä. Elämässä on tärkeätä oppia asettamaan asiat tärkeysjärjestykseen.

9.1.6 Peruskoulu aika

Ei millaiseksi tahansa opettajaksi

Koulun aloitus ja ensimmäiset kouluvuodet ovat erittäin merkityksellistä aikaa. Tästä ajasta jäävät mieleen kauniit ja myönteiset muistot opettajista, mutta myös pettymykset ja epäoikeudenmukaisuudet. Kaikki nämä toimivat monen kohdalla pohjana omille toimintavoillemme myöhemmin opettajana, vaikka emme niin aina haluaisikaan. Näin on tapahtunut myös Kertun kohdalla.

H: "Niin, sinä tuossa mainittet, että opettajuuudesta, että näit semmosia seikkoja opettajasta, että sinä et haluais olla semmonen. Niin mitä, mitä sä sillä niinkö tarkoitat sitte?"

K: "Minä nyt tarkoitan sitä justiin tuota, että esimerkiksi, jos minä nyt ajattelen niinkö ihtiäni, mä koen kauhean kiusalliseksi sen että minä, minä en tiijä, mistä se johtu (naurua), sama missä koulussa minä olin, minä oli aina opettajien lellikki."

H: "Niinkö?"

K: "Joo, eli no, kyllä minä sanon, että minä oon tunnollinen ja minä oon aina hyvin menestynyt ja periaatteessa kiltti oppilas. No, mikä ettei niitä opettajia suosis semmosta sitten. Mutta, että minä tässä mietin ennenkö sinä tulitki, että ni minä koin sen hirveän kiusalliseksi. Minä en tosiaankaan nauttinu siitä. Minä sitte mietin, että kajehtiko toiset mua, mutta en mä tiijä se kateus ei oo oikia sana, joku negatiivinen tunne siinä ehkä oli. No ala-asteella se ei oikeastaan vaivannu mua yhtään. Yläasteella rupes jo enempi vaivaamaan se ko, ko mä nimenommaan siinä iässä, että minä en halua

olla opettajien lellikki, mutta minkäs teet, kun minä olin kaikkien opettajien lellikki. Eli tavallaan se vaikutti muun muassa siihen ilmapiiriin ja ei sillä tavalla, että mä mulla on aina ollu tosi paljo kavereita ja sillä lailla, mutta noin tietyt ihmiset, että mä koin, että ne kokee, niinkö mua kohtaan niinkö negatiivista, sen takia koin, että mä menestyin ja opettajat niinkö lelli ja varsinkin lukiossa sitte ku oikein tuntu, ... että niinkö käskettiin, niinkö että esimerkiksi äidinkielen opettaja, joka ikinen aine, ni " ... tulee nyt kaikille lukemaan oman aineensa luokan eessä". Minä sanoin, että minä en halua. Ei, se niinkö pakotti. Minä sitte kilttinä ... niin menin lukemaan. Eli tavallaan jotenki siinä niinkö, että jotku koki, että sitte varmaan, että minä haluan olla esillä (naurua), vaikka minä oikeesti en halunnukkaan. Just semmonen niinkö tasa-puolisuus, mikä varmaan on hirveen vaikeeta opettajan työssä. Sillon mä oon aina aatellu, että mä aina en halua ketään lellää, enkä ketään niinkö polokia (polkea), että kaikki on niinkö samanlaisia oppilaita."

H: "Niin, sulla on se peruseriaate siinä?"

K: "Niin, mä tiijän, että se on vaikiata (vaikeaa), siihen varmaan hirveen heleposti al-tistuu, mutta kyllä jotenki se on jääny tänne, että mä en halua, että ei se oo aina kiva olla aina se lellikkikään (naurua)."

H: "Eli se tuota, sitä täytyy, se täytyy niinkö tiedostaa se asia, joo."

K: "Joo, eli just tavallaan, miten se vaikuttaa siihen oppilaitten ilmapiiriin. Ehkä sit-ten semmosessa tilanteessa, millon se opettajakaan ei oo siellä."

Peruseriaatteena Kertulla on ehdoton oikeudenmukaisuus, koska hän on itse joutunut tahtomattaan peruskouluajana opettajien lellikiksi. Hän ei tahdo suosia ketään oppilaitaan. Kouluajalta, erityisesti ala-asteelta, Kertulla oli erittäin miellyttäviä kokemuksia opettajista. Koko ala-asteaika oli muutenkin myönteistä aikaa. Se ei ollut pelkää leikkiä, vaan vaadittiinkin paljon. Yläastekin meni hyvin, vaikka Kertun mielestä joskus tehtiin typeriä tehtäviä. Peruskouluajana kokonaisuutena Kerttu kuvaa kuitenkin myönteisenä aikana. Se on vaikuttanut hänen asenteisiinsa myöhemmin myönteisesti.

K: "Niinkö ala-asteella, niinkö mä oon tänne laittanukki, se oli hirveen myönteistä aikaa, se oli ihanaa aikaa, minä tykkäsin olla koulussa ja. ... siellä oli niin jotenkin mukavaa ja jotenkin ne sai, mä en tiijä oliko se mun persoonasta kiinni vai opettajista, en ehkä oo sitä tiedostanu, kun olin niin nuori kuitenkin, mutta ei siis yhtään päivää, että minusta oli kurja mennä kouluun, että jotenki se oli varmaan palijo sitä, että mulla oli paljo kavereita, minä tulin kaikkien kanssa toimeen. Mut sitte mä tykkäsin tehdä niitä kaikkia tehtäviä ja minusta oli kiva tehdä läksyjä ja että mä oon miettiny, että ei minulla oo voinu huonoa opettajaa olla."

Opettajan on huomattava

Omaan ammatinvalintaan ja omaan opettajana toimimiseen vaikuttaneista seikoista Kerttu nostaa esille ala-asteelta esille kivat kokemukset ja sen, että opettaja huomaa jokaisen. Kaikki ovat yksilöitä.

K: (Hiljaisuus) "No, kyllä niinkö päällimmäisenä nousee tämmönen kuitenkin, vaikka mä niinkö sanoin sen, että koulu ei oo sitä varten, että siellä mukavaa, mutta kuitenkin niinkö mulla oli ainakin mukavaa siellä koulussa, mutta sitte taas oli vastapai-

nona se, että vaajittiinki jotain, ... mutta niinkö se, että saa niitä kivoja elämyksiä ja kivoja kokemuksia sieltä, että ei oo aina niitä negatiivisia kokemuksia. ... Tai se ainaki, että sä koet, että sä, sinä onnistut jossain ja hyvää palautetta ja sua kannustetaan. ... että sinut huomataan siellä, että myös sä oot siellä kahenkymmenen viijien oppilaan joukossa, ... Niin, pitää aina opettajalla jossain vaiheessa löytää niitä resursseja, että se huomaa joka ikisen sieltä ja sanoo jotain kivaa sullekin."

Yläasteelta Kertun kokemukset eivät ole olleet lähellekään niin myönteisiä kuin alaasteelta, mutta ala-asteen vaikutuksesta koulunkäynnistä kokonaisuudessaan muodostui myönteinen kokemus.

K: " ... Ja ylä-aste sitte, oli siellä, oli niitä opettajia, mistä ei tykätty ja siellä oli aika typerät (naurua) ... että aivan semmosia idioottitehtäviä ja siis sillä tavalla vähä aliarvioitiin tietyissä asioissa, mutta ne ensimmäiset kouluvuodet mun mielestä ratkasi sen, että jäi se myönteinen kuva siitä."

Opettajan ammattiin hakeutuminen on Kertun kohdalla pitkän tähtäimen projekti, jossa on erilaisia välivaiheita. Peruskoulu aika kokonaisuudessaan jää Kertun kohdalla plussan puolelle ala-asteajoista johtuen ja niiltä ajoilta juontaa ajatus hakeutua opettajan ammattiin.

K: " ... ja se on niin ihmeellistä mun elämässä ja minä en osaa tänä päivänäkkää selittää, miksi mä oon edes hakenu lastentarhaopettajakoulutukseen, koska minä en ees yrittäny luokanopettajakoulutukseen, moon (minä olen) aina tienny, että mä haluan opettajaksi, aina. Sillonki ku minä olin lastentarhaopettajakoulussa minä koko ajan aattelin, että mä kuitenkin meen koulun puolelle ja haluan (naurua) niinkö koulun puolelle opettajaksi, mutta minä en tiijä mikä siinä oli semmonen pieni, (hmm) tuota väsymyskausi tai masennuskausi (naurua) tai joku, sillon kirijotusten jälkeken mulla oli semmonen tunne, että mä en kuitenkaan pääse. Oisko tää taas sitte, ettei halunnu tavallaan epäonnistua kait, että en mä viitti ees hakia kun mä en pääse kuitenkaan; vähä tämmönen joku, ja mä en sitten ees yrittäny. Se ei tavallaan, se ei kuitenkaan oo yhtään mun tyylistä, että kun oon kuitenkin sillaa aika kunnianhimonen, että jotenkin mä en oo vielä tänäkään päivänä ymmärtäny, että miksi minä en sitte loppujen lopuks hakenukkaan."

Monen nuoren kohdalla oma koulu aika muodostaa ajankohdan, jolloin joko opettajuudesta ihastutaan tai siitä ei välitetä. Usein tytöt ovat niitä, joita opettajuus kiehtoo jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Tämä johtunee usein siitä, että opettajiin samaututaan ja heidät koetaan tavoiltaviksi malleiksi. Määttä (1989, 96) mainitsee Koskeniemen (1965) tutkimuksesta, jossa todettiin koulussa viihtymisen ja oman opettajan antaman esimerkin olevan tärkeä syy opettajaksi hakeutumiselle. Kertun kohdalla peruskoulu aika on katsottava myönteiseksi ajaksi ajatellen tätä puolta.

9.1.7 Lukioaika

Lukioaika oli Kertun mielestä negatiivinen, mutta negatiivisuudessaan tarpeellinen kokemus, koska sinä aikana hän oppi kriittisyyttä. Tämä aika näkyy myös hänen elämänsä viivallaan jyrkkänä laskuna negatiiviseen suuntaan. Lukioaikana Kerttu huomasi opetuksessa menetelmiin ja arviointiin liittyviä seikkoja, jotka auttoivat häntä valitsemaan toisenlaisen näkökulman opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin asioihin. Lukioaika oli negatiivisuudestaan huolimatta Kertun mielestä kuitenkin kasvattavaa aikaa.

K: "No, mun mielestä se ei valmistellu minua siihen, mihin mä oon menossa. Että mulle oli aika käytännön shokki yliopistoon tästä sitte, ... on yliopiston puolelle se siirretty sitten tää älteekoulutuskin (lastentarhanopettajakoulutuskin), mutta mun mielestä mulla ei ollu valmiuksia tarpeeks siihen, mitä mä tein siellä, vaajittiin yhtäkkiä. Musta se oli liian kova hyppäys, että mun yhtäkkiä piti olla itsenäinen ja suunnitelmallinen ja tiedostaa omat oppimisstrategiat ja muut. ... mä koin, että niin pinnallista ja päättämistä ja pikkuasioitten (naurua) oppimista, ja sitten yhtäkkiä ko tuli viis kirjaa tenttiin, ni mulla aivan kauhea, että miten mä en opikkaan näetä ulukua (ulkoa) kaikkia."

H: "No, sulla nousi vastarinta sitten siinä jotenki?"

K: "No, tavallaan se, no ehkä se vastarinta, mä oon sitä käyttänyt sitä tuolla, mutta se ei sillä tavalla oikia, oikia sana. Että mulla niinkö nousi ajatuksia, että kuuluuko tämä olla näin, pitääkö tämän näin olla, mutta en noussut vastarintaan, koska mä sitten tavallaan ajattelin, että pitääkö se olla näin, ko kuitenkin näin tehään. Mutta niin, niin, heräs semmosia epäilyksiä että, mutta ko en mä voinut tietää, mitä siellä tuleman pitää, mitä siellä ylempällä tasolla sitten vaajitaan, eli tavallaan kuitenkin menin sen mukana. Mutta just siellä oli ehkä opettajapersoonia niinkö mä sanoin, se lellikkiasia ja sitte jotenkin ihan typeriä työtapoja, mitä mä en niinkö kokenu omiksi, että mä en opi tästä mitään, että miks tämmösiä ja tämmösiä, ei tarpeeks musta perusteltu kaikkia niitä juttuja mitä siellä tehtiin."

H: "Niin, sulla tuli tavallaan siinäki, tuolla lukioaikana, semmonen ristiriita sen käytännön ja."

K: "Tavallaan tuli semmonen käytäntöshokki sitte, että nyt mä niinkö koen, että ... en mä yhistänyt lukiossa tavallaan niitä käytäntöön sillä tavalla, enkä niin hyvin vielä lastentarhaopettajakoulutuksen aikana. Sehän oli hyvin teoreettista, mutta oli käytäntöäkin, mutta ne oli aika lailla erilliset, ... vaikka mä koin, että mä opin molemmista. ... nyt vasta laikovuojen aikana sitten tavallaan vasta tajunnu, mikä se niitten suhe on käytännön ja teorian, että nyt se on heränny. Minä oon ihan innoissani, jotain välähtänyt (naurua) sillä tavalla, että on helepompi sitte niinkö huomatakki se, että miten mun suhtautuminen esimerkiksi on johonki muuttunu ja niinkö tavallaan, että minä oon oppinu jotain (naurua) sillä lailla, että aena puhutaan siitä ni, että minä oon pitänyt, että se on joku hieno fraasi, vae että teorian ja käytännön suhde, ko se joka paikassa lukee. Tavallaan nyt se on ehkä natsannut omalle kohalle, että mikä se sitten on."

Lukiosta tulevan nuoren käsitys tiedosta pelkistyy usein faktatiedoksi. Tiedon maailmassa saattaa käydä niin, että tiedoista ei muodostukaan kokonaisuuksia, joiden varassa voisi syntyä syvällistä pohdintaa. (Aaltola 1998a, 23-24.) Myös Niemi (1999b, 75) huomauttaa, että lukiosta tulee opettajankoulutukseen opiskelijoita, joilla on ulkokohtainen

ja pinnallinen opiskelutyö. Tämä on hänen mukaansa aktiivisen oppimisen este. Niemi (1999a, 27-28) huomauttaa, että opiskelijalle pitäisi kehittyä käsitys siitä, miten voi oppia kehittymään työssään ja miten yhdistetään teoreettinen tieto ja käytännön taito. Määttä (1989, 97) viittaa Simon ja Koistisen (1975) tutkimukseen, jossa todettiin tutkittaessa Joensuun korkeakoulun kasvatusalan opiskelijoita, että heidän oppikouluaikeiset kokemuksensa opetuksesta olivat motivaatiota alentavia. Määttän mukaan suuri osa kyseisen tutkimuksen kasvatusalan opiskelijoista olikin hakeutunut alalle, jossa haluaa toimia päinvastoin alalta saatuihin kokemuksiin nähden. Kerttu on omalla kohdallaan huomannut, "natsannut" asian, kuten hän itse sanoo, vaikka lukioaika olikin hänen kohdallaan notkahdus kokemusten joukossa. Ammatillisen kasvun näkökulmasta tarkasteltuna Kertun mainitsema kriittisyyden oppiminen on tärkeätä, tapahtuipa se myönteisen taikka kielteisen kokemuksen muodossa.

9.1.8 Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua

Kerttu on nuoresta iästään huolimatta ehtinyt kokea paljon. Kokemukset, joita hän omaa, ovat merkittäviä ammatillisen kasvun potentiaali tulevaisuutta ajatellen. Kertusta kuvastuu varmuus, jota hän on menestyksellisesti hyödyntänyt toimiessaan luokanopettajana. Ne kokemukset, joita Kerttu elämänurallaan on kohdannut, eivät ole vaikuttaneet häneen juurikaan negatiivisesti, vaan negatiivisesta kokemuksestakin on löytynyt positiivista johtuen osaksi hänen iloisesta ja myönteisestä mielenlaadustaan.

Kertun merkittävin kokemus on työkokemus, jota voidaan hänen kuvauksensa perusteella pitää todella taitoa, päättäväisyyttä ja innostusta kasvatusalalle kuvaavana. Tämän rinnalla on ymmärrettävää, että koulutus jää vähemmän merkitykselliseksi, joskaan senkään merkitystä Kerttu ei väheksy. Kerttu pitää kuitenkin työssä oppimista eniten kasvattavana kokemuksenaan. Voimakas ja ponnistuksia vaatima työkokemus ei lannistanut Kertun yritteliäisyyttä ja vilpittöntä halua pyrkiä ja päästä opetusalalle. Antikainen (1996, 256-257) käyttää oman tutkimuksensa oppimiskokemusten luetteloista nimitystä "selviytymiskertomus". Ne kertovat niistä tiedoista ja taidoista, joiden turvin elämästä on selvitty. Työ luokanopettajana muodosti Kertun kohdalla tällaisen kokemuksen, jota nimitän "selviytymiskokemukseksi". Tällä kokemuksella on Kertun mielestä ainakin tähän saakka ollut suurempi vaikutus kuin millään koulutuksella omaa ammatillista kasvuaan ajatellen (ks. Määttä 1989).

Kerttu korostaa myös koulutuksen merkitystä omaan ammatilliseen kasvunsa vaikuttajana. Lastentarhanopettajakoulutuksen teoreettinen anti joutui kovalle koetukselle työkokemuksen myötä, se hioutui ja säilytti asemansa, joskaan ei täysin varauksettomasti. Luokanopettajien aikuiskoulutukseen Kerttu kohdistaa kovat paineet. Hän odottaa erityisesti harjoittelulta paljon. Tähän vaikuttanee Kertun kokemuksellisesti merkittävä vuosi luokanopettajana ja vahva usko työkokemuksen kautta oppimiseen. Myös monet tutkijat uskovat nimenomaan työn jatkuvaan ammatillista kasvua lisäävään vaikutukseen, joskin yksiselitteisiä ja liian suoraviivaisia päätelmiä ei ole syytä tehdä (ks. mm. Hargreaves 1992; Leino & Leino 1997; Niikko 1998). Nuoreen ikäänsä nähden Kerttua ovat kohdanneet monet merkittävät tapahtumat, joilla on ollut syvä vaikutus hänen kehittymiseensä kohti luokanopettajan ammattia.

9.2 Matti

Matti on yli 35 -vuotias miesopiskelija, joka on ehtinyt toimia luokanopettajan työn lisäksi myös pitkään autokoulunopettajan ammatissa. Se on ollut hänen varsinainen ammattinsa ennen työn loppumista, opiskelun aloittamista ja luokanopettajan työn kokeilua. Matti sai muodollisen kelpoisuuden luokanopettajan työhön jo lokakuussa, jolloin hän suoritti viimeisen opetusharjoittelunsa (omaluokkaharjoittelu). Perheellisenä henkilönä ja yliopisto-opinnot melko iäkkäänä aloittaneena on hänelle muodostunut selkeä käsitys niistä oppimiskokemuksista, jotka ovat olleet ammatillisen kasvun näkökulmasta merkittävimpiä. Nimenomaan oppimiskokemusten selkeä ja perusteltu esille tuonti kyselylomakkeessa oli se seikka, jonka perusteella valitsin Mattin haastatteluun. Haastattelu tapahtui kauniissa loppukesän illassa hyvin avoimessa hengessä.

9.2.1 Merkittävimmät oppimiskokemukset

Matti on kirjoittanut oppimiskokemuksistaan noin kahden konekirjoitussivun verran. Merkittävimmät oppimiskokemukset ammatillisen kasvun näkökulmasta ovat Mattin kohdalla seuraavat:

1. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

"Kaikkein merkittävimpänä oppimiskokemuksena (tai paremminkin joukkona useita erillisiä oppimiskokemuksia) pidän tietenkin tätä LAIKO-koulutusta, jonka koen muokanneen omia käsityksiäni ja asenteitani opettajana kaikkein eniten. Uskon, että tämä prosessin jälkeen pystyn omien oppimiskokemusteni kautta ymmärtämään myös ala-asteen oppilaita paljon aikaisempaa paremmin ja pystyn sen ansiosta suunnittelemaan opetusta lasten kannalta järkeväksi."

2. URA-projekti.

" ... että sen pohjalta yleensäkin lähdin vakavissani suuntautumaan luokanopettajan koulutukseen. Tämä kokemus avasi myös silmäni siinä mielessä, että nyt sain selkeän käsityksen siitä, mitä tavoitteellinen opiskelu itse asiassa on. ... "

3. Opettajana oleminen ala-asteella.

" ... Koko tuo prosessi kasvatti minussa aivan erilaisen opettajan aihion kuin mikä minulla oli omilta kouluvuosiltani opettajasta kuvana mielessäni."

4. Sydänvikaisen lapsen syntymä ja lapsen sairauden aiheuttamasta kriisistä selviytyminen.

"Minusta voimakkain tapahtumasarja (pidän sitä siten myös oppimiskokemuksena), joka on vaikuttanut merkittävästi minuun ihmisenä kasvamiseen ja siten luonnollisesti myös opettajana kasvamiseen, on sydänvikaisen poikani syntyminen. Tuon tapahtuman aiheuttamat elämänmuutokset ja ennen kaikkea sen mukanaan tuomasta kriisistä selviytyminen on kasvattanut minua ihmisenä enemmän kuin mikään koulu voi tehdä. ... on oppinut asettamaan elämän arvot oikeaan järjestykseen ja samalla on oppinut arvostamaan ja ottamaan huomioon kaikenlaisen erilaisuuden esim. lapsissa. ..."

5. Liikenneopettajan ura.

" ... Nimenomaan näin jälkeempäin ajateltuna kaikki tuo kokemus on ehdottoman arvokasta oppimiskokemusta esim. oppilaantuntemuksessa myös ala-asteella. Nimenomaan oppilaiden erilaisuuden huomioiminen ja kunnioittaminen tuli mielestäni opittua tasan tarkkaan tuon työuran kuluessa."

6. Omat kouluaikaiset kokemukset.

" ... Vaikka olen aina menestynyt koulussa keskimääräistä paremmin, se jokin on kuitenkin jäänyt kouluaikoina puuttumaan. Se oli nimenomaan se, että minulle ei ole koskaan syntynyt aitoa innostusta ja uteliaisuutta opiskelemista ja itsensä kehittämistä kohtaan, ennen tätä aikuisopiskelu-uraani. Jonkinlaisen sisäisen innostuksen synnyttäminen lapsille jo ensimmäisten kouluvuosien aikana on minusta kuitenkin ehdottoman tärkeää tulevaa elämää varten. ... "

Matin oppimiskokemuksiin mahtuu sekä formaalia, nonformaalia että informaalia koulutusta ja oppimista. Erityisesti Mattia koskettaa juuri päättyneet luokanopettajien aikuis-

koulutus. Siitä on muodostunut ehdottomasti merkittävin oppimiskokemus ammatillista kasvua ajatellen.

9.2.2 Elämänviivan tarkastelua

Matti elämänviiva on nousujohteinen ja varsin myönteinen (liite 4). Vain sydänvikaisen lapsen syntymän on hän kokenut tapahtumahetkellä negatiivisena, mutta myöhemmin hyvin kasvattavana kokemuksena. Tämä kokemus jatkuu edelleen, mutta nyt myönteisenä. Elämänviivan piirtäminen tuotti aluksi vaikeuksia, mutta muutaman harjoittelukerran ja asioiden pelkistämisen jälkeen viivan piirtäminen onnistui. Elämänviivan avulla voi Matin mukaan kuvata elämäntapahtumien kokonaisuutta paremmin kuin kirjallisesti taikka suullisesti.

H: "Miltä sinusta tuntuu vastata tuohon kirjalliseen (kirjalliseen) osuuteen (osuuteen) sillo aikasemmin?"

M: "No aluksi oli kyllä, täytyy sanua, että meleko kinkkiset (vaikeat) kysymykset. Piti siinä muutamana päivänä vähä funtsata, että mitä näehin pistää, mutta sitteku moni oli sulta kysynyt, että mitä tänne pannaan (naurua) ja sinä olit monelle sanonu, että ei se oo niin monimutkanen miltä se näyttää, että niin jokkainen voe tehdä just niinku ite aattelee, ni sen jälkekeen rupes tuntuun, että tähän saa ehkä oman ajatuksesa menemään paperille. Ei se ollukkaa sitte nii hankala."

H: "Joo. Mitä sä tuosta elämänviivasta pystysit kertomaan ja mitä se autto, auttoko tämä elämänviiva mitenkään hahmottamaan kokemuksia?"

M: "Joo, ... tämä oli ties kuin mones viiva mikä tähän tuli. Että aluksi ku rupes niitä viivoja veteleen, ni tuli hirviän palijo niitä syttröetä ja kohtia mitä, mitä siellä oli niitä tapahtumia, että tämä loppujen lopuksi on semmonen hyvin pelekistetty ja nimeomaan näetä minun mielestä merkittäviä kohtia tänne laetettu, että sen takia tässä ei oikiastaan palijo tapahtumia tässä elämänviivassa oo, mutta siihen on hajettu just nämä, mitkä minä tämän tehtävän kannalta oon kahtonu oleelliseksi. Että minusta tällä, tämmösellä viivalla on, on hyvinkin sillaa niinkö selekiä kuvata, palijo paremmin ko jollai suullisesti ja sanallisesti pitäs ruveta samoja asioeta selittää, ni tällä sen saa sen kokonaesuuven (kokonaisuuden) palijo paremmin näkösäälle. ... kyllä se tuossa palijo asiaa autto. Ei tämä heleppo ollu, ei ei, ... Kuitenki niinkö selevantää tuo viiva siinä hommassa."

Elämänviivan piirtäminen on Matin kohdalla ollut prosessi, joka on edellyttänyt oppimiskokemusten merkityksellisyyden reflektointia. Hän on saanut paperille haluamansa keskeiset ajatukset. Elämänviiva toimiikin elämänselityksen pelkistettynä kronologisena kuvauksena, jossa voidaan tehdä yhdellä silmäyksellä havaintoja ihmisen koko elämänselityksen merkittävimmistä kokemuksista. (vrt. Silkelä 1997b). Tässä mielessä sen avulla

on selkeämpi ja helpompi kuvata kokemuksia kuin kertomuksen tai haastattelun muodossa, kuten Mattikin toteaa.

9.2.3 Luokanopettajien aikuiskoulutus

Ihmisenä ja opettajana kasvua

Matti pitää luokanopettajien aikuiskoulutusta ylivoimaisesti merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan ajatellen ammatillista kasvuaan luokanopettajaksi. Erityisesti omat käsitykset ja asenteet muuttuivat olennaisesti tämän opiskelujakson aikana siitä, mitä ne olivat aikaisemmin olleet. Myös kasvua ihmisenä tapahtui tuon reilun vuoden aikana. Opettajaksi kasvu ja kehitys tarkoittavat Väisäsen ja Silkelän (1999, 225) mielestä rakentuvia muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, mielikuvissa, käsityksissä, uskomuksissa ja havainnoissa. Ne merkitsevät heidän mukaansa muutoksia ammatillisissa taidoissa ja persoonallisuudessa sekä kognitiivisissa prosesseissa. Kasvu ihmisenä heijastuu Matin kohdalla inhimillisyyden ja muun muassa yksilöllisyyden huomioon ottamisen korostumisena opettamisessa ja oppimisessa.

H: "Muuttuko sinun asenteet ja käsitykset ja mihin suuntaan ne muuttu?"

M: "Noo, kyllä muuttu valtavasti sen, sen takia nimenomaa, että mulla on hyvin pitkälle jäänyt luokanopettajan työstä ja yleensäkin opettajan työstä on jäänyt kuva niiden kokemusten perusteella, mitä minä oon ollut koulussa ite oppilaana ja siitä on aikaa jo hyvästi (paljon). Ja varmasti opettajan oppimiskäsitykset ja opettajan toimintamallit on muuttunu niistä vuosista hurjasti ja siinä mielessä tähän nykyiseen oppimiskäsitykseen ja nykyisenlaiseen koulun toimintamalliin pääsi tutustumaan lähemmin nyt tämän koulutuksen yhteydessä, ni kyllä se muokkas, saa sanua, että melko radikaalisti omia käsityksiä opettajasta niihinki verrattuna, mitä ite oli edellistalveen (edellistalveen) tae reilun puoleltoesta vuojen kokemus luokanopettajana ni, niihin omiin omiin käsityksiin ja kokemuksiin verrattuna ni kyllä tuli valtavasti uutta ... "

H: "Miten, pystytkö erittelemään sitä että miten, miten se muutti sinua ihmisenä sitten?"

M: "No, ehkä sillä laella, ... että kun tähän asti, vaekka mä oon pyrkiny opettajana siihen, että minä en ois se perinteinen korokkeella seisova karttakepin huiskuttaja, voimakas auktoriteetti, vaan oesin lähempänä oppilasta, ni siitä huolimatta tämä oppimiskokemus mitä tämä laikon yhteydessä on tullu vastaan, ni se vielä enempi on minussa rakentanu semmosta inhimillistä oppilasta lähempänä olevaa opettajatyyppejä. ... uskon, että omassa työssä pystysin entistä paremmin tuomaan esille semmosta inhimillistä oppijälhtöstä opettajatyyppejä, että toivottavasti ainakin mahdollisimman paljo pystyn niistä perinteisistä opettajamalleista karistamaan harteiltani."

H: "Onko sinusta tullu niinkö tämmönen yksilöllisemmän ... ?"

M: "Joo, nimenomaan se on niinkö yks, yks semmonen osa-alue tässä uudessa opettajapersoonassa (naurua), että siellä pitää, ei enää käsitelläkkää luokkaa nippuna ja kokonaesuutena, vaan jopa sitä oppilasta pitäs käsitellä yksilönä."

Uuden opettajaminän syntyminen

Yksilöllisyys on asia, jota Matti erityisesti korostaa. Yksilöllisyys saa Matin kohdalla erityisaseman johtuen toisaalta perheeseen syntyneestä sydänvikaisesta lapsesta, joka vaatii yksilöllisiä toimenpiteitä, toisaalta pitkäaikaisesta kokemuksesta autokoulunopettajan työstä, jossa yksilöllisyys erityisesti korostuu. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tapahtuvista oppimiskokemuksista Matille mieleen ovat jääneet erityisesti harjoittelut. Mielenkiintoista on havaita, että myös Kerttu kertoi odottavansa harjoitteluilta hyvin paljon. Kiviniemen (1997, 84, 86) tutkimuksen mukaan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien harjoittelukokemukset olivat melko myönteiset. Tutkimuksen mukaan monet opiskelijat katsoivat harjoittelun antaneen heille lisää itsevarmuutta ja kehittäneen heidän opettajaidentiteettiään. Myös Aho (1986) ja Silkelä (1999) ovat saaneet tutkimustuloksia, joiden mukaan opiskelijat pitivät opetusharjoittelua tärkeimpänä ja mielekkäimpänä opintojaksona opettajankoulutuksessa. Matin tarkastelutapa harjoitteluihin on kriittinen, joka tarkoittaa kriittistä suhtautumista omiin ja eri opettajien toimintamalleihin. Kriittisyys on eräs ammatillisen kehittymisen edellytys. Kriittisyydestä syntyy uusi opettajaminä. Opettajan minäkäsitys heijastuu Matin opetuskäyttämisyksessä (ks. Korpinen 1990, 38). Laikokoulutuksen merkittävimmistä sisällöistä Matilla on selkeä käsitys.

M: "No jos nyt yksittäisiä asioita ... mitkä siellä niinkö korostas tätä, tätä omaa aha-elämystä ni, ehkä nämä harjoittelupätkät oes enite sitä. Mutta minä en niitä yksittäisiä tunteja tae harjoituksia tae tehtäviä tae ryhmäkeskusteluja en nostas esille, vaan kokonaesuutena sen, että ko niistä asioesta keskusteltiin luennoilla, opettajan kans keskusteltiin, keskusteltiin niistä pienryhmässä keskenään, keskusteltiin tehtävien tekojen yhteydessä ja nimenommaan, kun niitä samat asiat nousi sitten käytännössä esille siellä opintoharjoittelussa, niinkö kokonaesuutena muotoutu semmonen kuva, mitä se on käytännössä ja sitte tietenki ku oli ne omat kokemukset, opettajakokemukset ja opiskelija-oppilaskokemukset ja näki mitä se on käytännössä tänä päivänä eri luokissa eri opettajilla, ni niistä rupes niinkö kokuummaan (kokoamaan) tavallaan niinkö palapeliä."

H: "Uuvelleenko?"

M: "Niin, tavallaan oli itellä semmonen, semmonen tavote, mitä se pitäs olla, ja oli niinku tämmönen teoreettinen tavote, että mitä se voes olla ja käytännön tietua oli, että mitä se käytännössä voe olla, ja näestä ku sitte rupes kokuummaan (kokoamaan) sitä, että mitä, mitäs minä voesin olla, miten minä voesin toemia."

H: "Oliko sulla ristiriitaa siinä, jouvutko sinä ristiriitaan tässä nyt?"

M: "Ei, ei siinä oekiastaan ristiriitaa, ... minä mielestäni sillaa sulassa sovussa pystynyt rakentamaan tätä uutta opettajaminääni, että toki sillä laella pystynyt kriittisesti tarkastelemaan ja ... omaa toimintamallia, toesten toimintamalleja esimerkiksi harjoittelussa on seurannu (seurannut) opettajan, eri opettajien toimintamalleja ja on verrannu sitä omaan opettajatoimintamalliin, ni ja sitte näehin tavoitteisiin, mitä se ehkä pitäs olla se opettaja. Ei, ei oo tullu ristiriitaa, vaan semmosta minusta tervettä, semmosta kritiikkiä ja keskustelua näetten eri toimintamallien ja eri mallien välillä. Ei se mitään ristiriitaa varsinaesesti oo."

Uuden opettajaminän rakentaminen on sujunut Matin mielestä hyvin. Opettajuuden rakentaminen onnistuu Väisäsen ja Silkelän (1999, 231) mukaan vain tiedostamalla ja käsittelemällä omia kokemusten kautta syntyneitä merkityksiä ja rakentamalla uutta tälle pohjalle. Heikkisen (1999b, 42) mielestä reflektiivinen ajattelu antaa meille mahdollisuuden tarkastella tilaamme ja asioitamme uudesta näkökulmasta, ikään kuin kohota itsemme yläpuolelle, ylittää itsemme ajattelun avulla. Tämä on mielestäni tarpeellinen tiedostaa mahdollisuutena, ja itsensä tuntemisen oppimisen prosessi sinänsä on opettajan välttämätöntä käydä läpi, vaikka Gadamer (1975, 263) väittääkin reflektiota rajalliseksi prosessiksi oman itsensä tuntemisen kannalta. Vaikka Gadamer olisikin oikeassa, vähäinkin itsensä tuntemaan oppiminen on reflektion avulla hyödyllistä, sillä miten voit kehittää itseäsi, jos et tunne itseäsi.

Pienryhmä keskustelufoorumina

Pienryhmätoiminnasta Matilla on myönteiset kokemukset. Pienryhmässä asioita joutuu sovitteluun, ottamaan kaikkien mielipiteet esiin ja muodostamaan koko ryhmän mielipiteen. Tällainen ryhmä voi Niikon (1994, 37) mukaan auttaa koulutettavia ymmärtämään, että reflektointi toisen kanssa on eräs voimavara, tuki ja kehittymisen edellytys omassa työssä. Vahvaan ryhmätoiminnan vaikutukseen viittaa Niikko (1998, 87; ks. myös Dominicé 1995, 226-227) vielä myöhemmin mainitsemalla, että opettajana kehittyminen helpottuu, kun opettaja saa jakaa toisten kanssa tunteisiin, toimintaan ja ympäristöön liittyviä kokemuksia sekä pohtia näiden asioiden herättämiä kysymyksiä. Olenaista ei ole niinkään opetuksen sisältö kuin tilaisuus tutkia omia asenteitaan ja käyttäytymistään (Dominicé 1995, 227). Sama voidaan todeta Matinkin kohdalla; pienryhmätyöskentelyssä asioihin tuli monenlaisia näkökulmia, jotka olivat ryhmän jäsenten sovittelemisen tulosta.

M: "No se anto sen, että kaikkein enitenhän pienryhmät tuli esille opintoharjoittelussa ja sitte näessä oppimistehtävissä. Ja jos nyt aatellaan ensinnäki oppimistehtävien osalta, ehkä niinkö käytännössä se siellä näkyy kaikkein eniten se pienryhmätoiminta, ... minusta erittäin myönteisenä asiana sillä laella, jotaki tehtävän asiaa ku rupes pohtimaan ja miettimään, niin siellä sae varmasti enempi niitä näkökulmia (näkökulmia) siihen tehtävän ratkasuun kuin yksin ja sinne tuli vielä enempi näkökulmia ku pelekästään kolomen ryhmäläesen näkökuluma, ku sinne tuli näetten kolo-

men ryhmäläisen näkökulmien sekotukset ja muunnelmat, ja kun se tavallaan se yks näkökuluma tehtiin sitte tehtävää aevan niinku."

H: "Oliko se niinku sovittelua?"

M: "Niin, se oli sitä. Minusta se oli hirviän, hirviän semmonen myönteinen kokemus kaeken kaikkiaan tämän ryhmän (ryhmän) kanssa toemminen ja sitte näessä opintoharijotteluissa kun näetä aevan yksinkertasia tunteja tae oppimistuokioeta ku suunnitelti, ... tavallaan siellä sae joessaen (joissakin) asioessa sae vahavistusta (vahvistusta) omalle näkemykselleen jostae (jostakin) asiasta, tae sitte pysty keskustelemaan niistä muistaki vaihtoehdoista. Että jos aattelis, että yksin joutus olemaan opetusharijottelussa, ni kyllä se palijo niinkö ykstoekkosempaa (yksitoikkoisempaa) ja ykspuolisempaa se touhu oes, va nyt siinä tavallaan pysty käämään ne vaehotetot laijasta laetaan läpi. ... Tavallaan niinku Aaltolan Juhani sano monta kertaa, että keskustelun tulos ei oo pelekästään se, että ku kaks ihmistä keskustellee, että siinä on kaks näkökulumaa, vaan siellä on vähintään se kolome, sinun, minun ja meidän, että tässä pienryhmäkeskustelussa minusta se tuli tosi hyvin esille ja tietenki se on ryhmästä kiinni palijo, että mejän ryhmä toemi niin, että ei missään vaehessa menny millää laella sukset ristiin. Siinä pysty keskustelleen, pysty heittää omia käsityksiään, jokainen kärsi ottaa kritiikkiä vastaan."

H: "Sinä luulet, että pystyt hyövyntään (hyödyntämään) tulevassa työssä nyt tätä, näetä asioeta mitkä tuli tuolla, nimeommaan?"

J: "Toevottavasti pystyn, toevottavasti pystyn, ... Mutta uskon, tae aenakin toevon, että pystyn näetä hyödyntään, että muuten ne on menny hukkaan."

Ryhmän jäsenet tukivat toisiaan ja antoivat toisilleen virikkeitä, joiden avulla oli mahdollisuus löytää jotain uutta itsestään (ks. Moilanen 1999). Ryhmän keskuudessa tulee sietää myös kritiikkiä yhteisymmärryksen ja tukemisen ohella. Vasta eriävien mielipiteiden jälkeen, jos ryhmä kykenee toimimaan edelleen, voidaan ajatella, että ryhmä on toimiva. Moilasan (1999, 44) mukaan käsitys ryhmästä pyyteettömästi toisiaan tukevista ja yhteiseen tutkimusretkeen vilpittömästi heittäytyvistä ihmisistä lienee illuusio. Tämä voi olla ainakin osaksi totta, koska jokaisella on oma menneisyytensä ja ajattelumallinsa, joita ei välttämättä haluta paljastaa. Moilanen (1999, 44) sanoo, että jokaisella on oma minuutensa, jota on varjeltava ja tämä minuuden varjelu voi olla ristiriidassa menneisyyden haamujen kohtaamisen kanssa. Matin pienryhmä toimi rohkeasevana, avoimena ja keskustelua herättävänä, "ruokkivana" ympäristönä, jota Ojanenkin (1997, 10) pitää edellytyksenä reflektion onnistumiselle. Moilasan (1999) käsitys ei päde ainakaan Matin ryhmän kohdalla tämän haastattelun perusteella. Ryhmä toimi virikkeellisesti ja niin pyyteettömästi ja tukevasti, kuin Matin mielestä oli tarpeellista. Se oli virikkeiden antaja ja keskustelufoorumi siten kuin se pitikin olla.

Negatiiviset kokemukset opettavina esimerkkeinä

Koulutus voi sisältää myös negatiivisia asioita kokonaisuuden siitä kuitenkin kärsimättä. Silkelän (1999, 72) mukaan jonkin persoonallisesti merkittävän oppimisko-

kemuksen elämyssisältö ja tunnenerkitys voi muodostua kokemishetkellä kielteiseksi, mutta saattaa muuttua myöhemmin myönteiseksi esimerkiksi henkilön sisäisen kasvu-kokemuksen seurauksena. Muutamia kielteisiä kokemuksia on Matin mukaan sisälty-nyt myös tähän vuoteen, mutta myös ne ovat muodostuneet kasvattaviksi, koska ne ovat toimineet opettavina esimerkkeinä.

M: "Oppimistehtävät, että, että tuota, no, joessakin esimerkiksi oppimistehtävien an-
nossa. No lähinnä nyt ... tehtävissä varsinkin loppua kohti rupes olleen valtavasti teh-
täviä ja epämääräiset tehtävänannot, että siinä ei oppilas saanu minkäälästä otetta
siihen, mitä ollaan tekemässä, ... siinä aenaki huomaa, että miten tärkeää on se, että
miten opettaja esittää asian, ja kun oppilaalle tuolla ala-asteellakin annetaan tehtäviä,
miten tärkeää ja vielä tärkeämpää ku meille, ni vielä tärkeämpää se ala-asteen oppi-
laalle on. Opettajalle selevä asia pitää selittää aevan niinku käjestä pittäen ja hyvin.
Hyvin semmoset itestään selevältä opettajasta tuntuvat asiat voe olla oppilaalle täösin
utopiiaa, että pitää niinku tuua raotalangasta (rautalangasta) vääntämällä esille ja
muutenkin tehtävänannossa tae, olokoon se kyse yksilötehtävästä tae ryhmätehtävästä,
ni kyllä niinku tuossa huomaa koulutuksen aikana, miten erilaesia tehtävänantoja,
erilaesia tehtäviä oli, miten tärkeää on se että se, se niinku selitetään etukätteen ja an-
netaan tietyt ohjeet (ohjeet), nuorat minkä mukkaan (mukaan) mennään. Heleppoki
tehtävä pitää olla selitetty niin, että siihen voe tarttua jostaen nurkasta kiinni."

H: "Eli se tavallaan, sitte kuitenkin siitä oppi, tästä?"

M: "Oppi, oppi, oppi joo, ja sitte tässä vielä ... opetusharijotteluun liittyy vielä semmon-
nen, että ensimmäenen opetusharijottelu oli semmonen, että sitä ite mielessä kahto
(katsoi), ... ei tämmöstä voe olla ennää nykyajan koulussa. ... oppilaat paeno (tekivät)
urakkaa kukin ommaan tahtiinsa aevan mite sattuu ja opettaja ... ilikiästikkö sanottas,
piti vaen huolen, että oppilaat pysy koulussa. Mutta sekin, nytkö jälkeempäen ja
tuossa muitten harijotteluitten yhteydessä on miettiny ja vertaellu niitä toimintamal-
leja, ni se oli minusta erittäin hyvä kokemus, tosi, tosi hyvä, että nyt on tavallaan
niinkö ääripäät katottu, että mitä se voe olla. ... siinä välillä ku koettaa ite toemia, että
kyllä minusta niinku koko talavena kaekki ne ehkä negatiivisetkin kokemukset, ni
kyllä ne tässä kokonaesuuvessaki ne jokkaenen (jokainen) on paekkasa (paikkansa)
ajanu."

H: "Eli niitäkin tarvitaan tavallaan?"

J: "Tavallaan tarvitaan, ... se vaan se tulos näkyy ehkä vasta myöhemmin, että silloin
ku hikoilee jonku päättömän tehtävän kans, ni ei se siinä tunnu tärkeältä ja oleelliselta
asialta, mutta näen jälkeempäen ne on tavallaan niinku selekeyttämässä omaa opetta-
jakuvaa, omaa opettajana toimimista."

Omien jo aikaisempien toimintamallien vertailu koulutuksessa tuleviin toimintamallei-
hin on antanut Matille sitä perspektiiviä ja varmuutta, jota tarvitaan opettajan työssä.
Negatiiviset kokemukset ovat tavallaan avanneet silmät työn todellisuudelle. Samaa
työtä voidaan tehdä monella tavalla. Me teemme myös väärinarviointeja ja virheitä.
Meidän tulee hyväksyä puutttemme ja virheemme. Opettajille tämä voi olla vaikeaa,
sillä opettajat vaativat itseltään hyvin paljon eivätkä he sallisi virheitä ja puutteita
omalle kohdalleen. Martti Linqvist (1990, 62) sanoo, että "elämä ei sovi yhteen kaavaan
ja jatkaa, että "ahdas ammatillisuus tekee työntekijän pahanoloiseksi". Tämä on totta,
sillä pahanoloisuutta on myös kouluissa havaittavissa. Opettajan tulisikin opettajuuden

lisäksi muistaa, että on ennen kaikkea tavallinen ihminen inhimillisine piirteineen. Se on myös hyvä malli oppilaille.

9.2.4 URA-projekti

URA-projekti on ollut kaikin puolin merkittävä tapahtuma Matin elämänuralla opiskelumenetelmien oppimisen kannalta. URA- projektin aikana hän myös oivalsi innostamisen taidon tärkeyden koulutyössä. Oppiminen pitäisikin Matin mielestä saada tavalliseksi toiminnaksi, joka kuuluu kaikkien meidän elämään.

M: "Joo. No se, sen voe kyllä sanua, ... sanonkin, tässä minun kokemuksissa se on kakkosena ja se on ... ehtomasti ratkasevimpia tekijöetä koko tässä opettajauralla. Nimittäen, vaekka minä oon iät ajat koulussa pärijänny hirviän hyvin ja omasta mielestä hyvinkin vähällä työllä, ni silti mä en oo ikkää (ikinä) tykänny siitä opiskeluhommasta enkä koulunkäönnistä. Ja aekanaa (aikanaan) aotokouluhommiinkin ajao-vun (ajauduin) sen takia, että siinä riitti reilun vuojen opiskelu, ja nytkin ku loppu sitte nämä aotokouluhommat ja piti ruveta miettiin tulevaesuuen (tulevaisuuden) suuntia, ni kaekkein suurin mörkö siinä koko hommassa oli se, että pitäs opiskella, pitäs panostaa siihe. Ja ku se opiskelusta se malli omilta opiskeluajoilta oli se, että sitä pitää vaan lokia niitä tiettyjä, lokia, lokia ja kokkeisiin ja lokia, lokia ja lokia kokkeisiin, jolla ei oo käötännön kannalta mittää merkitystä. Ja Uraprojekti sillä lael-la nyt niinku avas silimät näkemään, että mitä se opiskelu on käötännössä tae mitä varten me opiskellaan, elikkä se sen parin ... kolomen kuukaoven aekana mitä sitä Uraprojektia käytiin viikonloppusin, joskus viikollaki muutamana päivänä, ni taval-laan siellä opeteltiin näetä nykyisiä opiskelumenetelmiä ja harijoteltiin minkälaesta voe olla jonku tehtävän tekeminen, sen tiedon hankkiminen. Ja huomias siellä tosi-aanki, että ei se, ei se elämää kummempaa oo (naurua), että ei se tosiaankaan sem-mosta jotakin ulukopuolista asiaa, mitä pitäs opetella ulukua (ulkoa), vaan se on tosi-aanki tämmöstä aevan luontevaa ihtesä (itsensä) kehittämistä. ... sen Uraprojektin yhteyvessä ja varsinkin näe jäläkeenpäen kun on miettiny, ni on tajunnu sen, miten tärkeä ois tuolla ala-asteella se, että sais sen oppilaan innostumaan, ... että siitä ei tuu siitä ala-asteenkaan hommasta mittään, jos opettaja määrää, että sun on tehtävä ko näen pitää tehdä, ... että se pitäs se oppimisilimapiiri saaha luotua semmoseksi taval-laan tämmöseksi, miten sen sanos niinku " (miettimistä).

H: "Myönteinen?"

M: "Niin, myönteinen ja tämmöseksi niinkö tavalliseksi elämäksi. Että ... se opiskelu ei oo jotaki muuta ja sitte tullaan kotia taas elämään ja taas käyvään opiskelemassa, vaan että se kuulus niinkö tähän jokapäeväseen, niinku syöminen ja nukkuminen ja hengittäminen, että se on, että siitäki voe naottia ... Että silloin niinku innostu, että ei-hän tämä voe ees (edes) mulle olla välttämättä mahoton asia kehittää ittiään."

Matti miettii perustavaa laatua olevaa asiaa, jonka hän on oivaltanut URA-projektin aikana; mitä, miten ja miksi opiskellaan. Oivaltamisen ja innostamisen merkitys opettajan työssä usein unohtuu kontrollin ja kurin näytellessä monesti yhä edelleen suurinta osaa.

Opiskelun ja oppimisen saaminen innostavaksi asiaksi on opettajan eräs tärkeimpiä tehtäviä. Oppiminen kuuluu elämään. Se on arkipäivää.

9.2.5 Opettajana toimiminen ala-asteella

Yrityksen ja erehdyksen kautta maalaisjärjellä

Luokanopettajana työskentely muutti Matin käsitystä opettajuudesta, jota sitten luokanopettajien aikuiskoulutus edelleen hioi. Työ luokanopettajana oli yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista, asioiden konkreettiseksi tekemistä ja yhdessä oppimista. Omilta kouluvuosilta jäänyt kuva opettajista karisi. Opettaminen oli maalaisjärjen käyttöä, kuten Matti toteaa.

M: "No, jo silloin sijaisena ollessa ja ennen kaikkia tämän koulutuksen aikana on tullu se kuva, että se opettaja tosiaankaan ei oo joku (naurua) erittäin viisas ja yli kaiken oleva henkilö siellä luokan eessä (edessä), vaan se, se on yks tavallinen aikuinen ihminen siellä luokassa oppilaetten seassa. Että sen huomasi siellä ite ku oli sijaisena, että ei, ei siitä hommasta tuu mittää, jos oot siellä opettajan pöyvän takana, vaan siellä pitää olla siellä tenavien seassa. Ja ku itelle on jääny se kuva, että opettaja oli se iso pelottava, jota ei missään tappauksessa saanu etunimellä mennä sanomaan eikä tyhmiä (tyhmiä) mennä kysymään, mutta nyt, nyt niinkö ite huomasi ja tässä on sitä koko ajan paonotettu koulutuksessaki, että opettaja on, on yks tavallaan niistä opiskelijosta, samanlaenen tiedonhakija kuin se opiskelijaki. Pitäs olla siellä mukana, rohkaista ja tukia niitä, että ne uskaltas hakia sitä tietua. Ja sitte se, että aena on kuvitellu että opettaja opettaa, kaataa niinku ämpäristä vettä saaviin, että ku se on sinne pantu, niin se on ja pysyy. Ja näenhän se tapahtu silloin ku minä olin pieni, mutta näenhän se ei tapahu, eikä se onnistu, jos opettaja sanoo jonku, niin se ei tarkota sitä että se on nyt sitte opetettu, vaan se pitää oppilaanki löytää se punanen lanka."

H: "Eli sulla, sä huomasi että se homma ei pelaa (toimi) sillä tavalla, että se niinkö aikasemmin, että siinä täety, joutukö sinä laskeutummaan tavallaan oppilajen tasolle silloin sijaisena ollessasi?"

M: "Joo kyllä, ja se voe niinku konkreettisesti sanua, että joutu laskeutummaan ku muistelee esimerkiksi matikan tunteja, jossa kolmos tae nelos luokan pienikokosia oppilaeta istu matalan pöyvän ääressä, ni sinne piti mennä polovilleen (naurua) pulupetin (pulpetin) viereen ja silloin oli laskeuvuttu sille tasolle ja siinä kahtottiin niitä asioeta, asioeta yhdessä ja mulle jäe mieleen kyllä hyvin se, ku siellä oppilaat aeka pian sen jälakeen ku minä alottelin sitä sijasuutta, ni ihimettelivät (ihmettelivät) matikan tunnilla, että miten sä kiertelet täällä ja mite sä tuut sanomaan ja neuvomaan, ku se oekia (oikea) opettaja istu vaan siellä opettajan pöyvän takana jalat pöyvällä ja sano, että jos on asiaa, ni tulukaa kysymään. Ja ku mä siellä kiersin ja kyykötin ja olin jokkaisen selän takana vuoron perrään, ni siinä huomasi, että ei, ei se opettaja voe sieltä tarijota ja heittää jotakin, va se pitää olla ja yhdessä niitä kahtua (katsoa). Ja nyt tässä opiskeluaekana huomasi, että varsinki just matikassa että, että miten tärkeä oes vielä pitemmälle mennä, ei pelekästään se, että sieltä kirijasta niitä asioeta selittää, vaan tehdä se asia konkreettiseksi niinku siellä Saraveden kanssa niitä katottiin. Tehä se palikka, jota katotaan ja jota se oppilas saa hipelöijä, eikä vaan että katotaan sitä

paperiin piirrettyä kuvaa (kuvaa) ja siitä sanotaan, että tuo on nii ja nii iso ja se on uskottava, van ku se ei näötä siltä ollenkaan."

H: "Joo. Se oli tämä kääntö (käytäntö) sulla sitte, se tavallaan pakotti, pakotti tekemään sillä tavalla, että homma pelas siellä sun luokassa, niinkö? ... Oesitko sinä muuten voenu (voinut) toemiakkaan (toimiakaan) siinä?"

M: "No joo. Mulla oli semmonen, semmonen kuva, että ku minä ensimmäestä kertaa olin opettajana, sijaisena, enhän minä herra paratkoon tienny, että mitä minun pitäis tehdä, ja ku tavallaan minä en kokenu, että minä pystysin olemaan semmonen opettaja kun minulla oli opettajasta kuva niilta omilta kouluvuosilta, ni tietenkin minä tyhmyyttää, tyhmyyttäni (naurua) sitte osotin ja minä menin aotomaattisesti sinne sekkaan niinku käjestä pittäen näöttämään niinku se tällae maalaistolloita tuntus, että nähän sitä pittää neuvua asiaa. Elikkä minä tein sen niinku minun luonteelleni tuntu tolokulta (järkevältä) tehdä, että näen se tehdä pittää, ja yks kaks tässä on itekki huomannu, että nähän se tehdä pitäski niitten viisaettenkin opettajien. Ei se aota, jos ne on siellä viisaeta sanomassa, jos ne ei tuo sitä sinne."

Ihmisenä oleminen tärkeintä

Matti toimi sijaisuuden aikana siten kuin katsoi parhaimmaksi toimia muistelematta omia kouluaikaisia malleja opettajistaan. Kaikille ei sovikaan yksi ja sama malli ja Mattilla löytyi rohkeutta toteuttaa opetusta omalla luontaisella ja omaan intuitioon perustavalla tavalla. Tässä tilanteessa, jossa opettaja on oppilaiden keskellä, korostuvat muut kuin pelkät tiedolliset ja didaktiset taidot.

M: "Nii, ja tähän minä nyt niinku omassa ajatuksissani luotan siihen, että opettaja on justiin niin hyvä ja tehokas kuin se on, minkäläinen se on ihmisenä, tietäköön se kuinka paljo (paljon) tahasa ja olokoon se teoriassa kui hyvä tahasa, jos ei tavallaan niinku suhteet toemi eikä kemia pelaa oppilajien kanssa ni ei se, ei se täkyyn tartu se oppilas. Tärkeämpää opettajalle minun mielestä on se, minkäläinen se ihmisenä ja miten se ite toemii kuin se, mitä hän tietää ja mitä hän teoriassa osaa oppilaille opettaa."

Matti korostaa erityisesti opettajan muita kuin tiedollisia puolia. Opettajan hyvyys ja tehokkuus mitatetaan hänen suhtautumisessaan oppilaisiin, ei pelkästään oppituntikohtaisina didaktisina keinoina (ks. Niemi 1989, 83). Vaikka opettajan didaktiset tiedot ja taidot olisivat huippuluokkaa, saattaa hän ihmisenä olla vielä kypsytön. Tällöin opettajan ammattitaito voidaan katsoa keskeiseltä osin rajoittuneeksi. Opettajan aitous ja kyky kohdata oppilas ihmisenä ei useinkaan ole opettajankoulutuksen tulosta, vaan sen oppimisessa korostuvat ihmisen persoonallisuus ja monipuolinen elämäkokemus, eli arkipäivässä saadut opit (ks. Korpinen 1983).

Kouluttamaton opettaja voi olla toiminnassaan kokeileva ja rohkea, mutta myös poikkeuksellisen arka ja muodollinen. Matti valitsi edellisen linjan. Vaikeuksiakin ilmeni, ja

jotkut asiat jälkeinpäin hirvittävät, mutta kokemuksena opettajana toiminen oli myönteinen. Näin Matti vastaa kysymykseen vaikeuksista.

M: "Oli, oli, oli, oli, oli, oli (naurua). No, ensinnäkin se, että ku tarkoitus oli olla vaen se muutama viikko syyslommaan (syyslomaan) asti syyskuun alusta, sitte se venähtiki koko syyslukukauven pituseksi, ni siinä, ehkä näen jälkeinpäen (jälkeinpäin) ku aattelee, ni tuli lähettyä siihen touhuun vähä niinku soitellen sotahan, että kuhan nyt pittää porukan vähä kurissa sen aekaa ja ehkä siinä pikkusen pääsi suittet (suitset) löysälle vielä oppilaella, että ne oli vähä villimmässä kunnossa sitte ... Että nyt, ku aattelee näen jälkeinpäen ja vähä on perehtyny asiaan, aattelee sitä ensimmäestä syyslukukaoetta, missä oli sijasena, ni vähä niinku hirvittää, että kaekkia (kaikkea) sitä on tullu tehtyä (naurahdus), mutta joshushan se on alotettava ja. ... Ei, ei se he-leppo ollu, mutta kaeken kaekkiaan myönteinen kokemus, ilman muuta."

Opettajan ajattelu tapahtuu toiminnassa eli opettaja testaa opetustapojaan käytännössä niiden toimivuuden perusteella (Patrikainen 1997, 91). Matti totesi omat toimintapansa käytännössä toimiviksi. Hänellä oli rohkeutta poiketa omista kouluaikaisista malleista ja toimia omaksi parhaaksi katsomallaan tavalla. Patrikaisen (1997, 91) mukaan opettajat eivät voi tietääkään sitä, avustavatko he oppilaan kasvua ja oppimista, jos he eivät py-sähdy reflektiivisesti tutkimaan omia uskomuksiaan ja intentioitaan praktiikassa. Tämä on peruaasia myös ammatillista kehittymistä ajatellen. Toimia ei voi vain toiminnan vuoksi, vaan toiminta samoin kuin toimimattomuuskin on kyettävä perustelemaan. Toiminnalle täytyy pyrkiä löytämään niin järkevät perustelut, että ne ovat ymmärrettäviä itselle, lapsille ja lasten vanhemmille. Kokemuksesta tiedämme, että emme aina tässä onnistu, mutta jo näiden asioiden miettiminen kehittää meitä ammatillisesti.

9.2.6 Sydänvikaisen lapsen syntymä

Sairaan lapsen syntyminen perheeseen on shokki koko perheelle. Se aiheuttaa konkreettisia muutoksia perheen käytännön toiminnassa samoin kuin ajattelutavoissakin. Sairaan lapsen syntymä perheeseen ja alkuvaiheiden kriisistä selviytyminen on kaikella tavalla kasvattava kokemus. Tämän tajuaa vasta myöhemmin. Tällaisen kokemuksen jälkeen ei pienistä vastoinkäymisistä ja tapahtumista tee niin suurta numeroa, kuten Matti kuvaa. Lisäksi erilaisuuden voi ymmärtää aivan toisella tavalla tällaisen kokemuksen jälkeen.

M: " ... Tietenki negatiivinen kokemus se on ehottomasti siinä mielessä ollu, että ensimmäenen lapsi synty ja kun sen sae kuulla päivän ikäsenä että on tosi vaekiasti saeras (sairas), eikä lääkärit luvannu elinpäeväi ensimmäestäkää päivää pitemmälle, että katotaan päivä kerrallaan. ... Tottakae se niinku ensijasesti oli ehottomasti valtava semmonen stressaava kokemus, ... Kaekki tuntu romahtavan siinä vaeheessa (vaiheessa), mutta kun siitä on päästy sitte elämässä eteenpäin ja pojjan kanssa on päästy näkemään monta, monta uutta tilannetta ja sydänvikaki on siinä sillä laella

hallinnassa, ettei mitään semmosta kriittistä vaehetta oo toevottavasti nyt ootettavis-sakaan, ni elämänkokemuksena tuommonen pysähtyminen ja oman elämänsä tark-kaeleminen tavallaan ulkopuolisena (ulkopuolisena), ni se se minusta on semmone, semmonen rikkaus, että pystyy näetä muitakin tavallisia elämän asioeta aatteleen ae- van eri laella. Ei, ei siellä tavallaan ruveta niuhottaan jotta (jotakin) pikku asiaa ... Ei, ei, jossaan koulun ympäristössä oppilaetten taholta tulevia asioeta, ei ne, ei ne sillae niinku lyö vasten kasvoja, tapahtu siellä mitä tahansa. Tämmöstä se elämä on, ei tämä nyt vielä mittää, että voes kuvitella, että jos siellä oppilaetten kans tulis kaha-naosta (kahnausta) tae, tae jotakin oppilaetten taholta tulis jottaen hämminkiä. Ne on sinänsä tavallaan niinku pikkuasioeta, että minä uskosin, että tämmösen, tämmösen kriisin läpikäötyään ja siitä seleviydyttyään pystyy käsitteleen sitte sitä jokapäevästä elämää ja niitä elämässä vastaan tulevia asioeta eri, eri laella, ei sillä laella, että niitä nyt vähätelis mitenkää tae niitä nyt ylimielisesti kahtos, mutta ei ne sillä laella sekota sitä normaalia elämistä, että siinä menis pasmat sekasi. ... Kaeken kaikkiaan tuo, täm-mönen elämänkokemus ei se, ei se että on lapsella, on viallinen sydän, ei se, vaan sen mukanaan tuoma elämänkokemus, ni se on niinku tavallaan vahvistanu omaa näke-mystä, omia käsityksiä siitä mitä, mitä tämä eläminen ja oleminen ja oppiminen ja opiskeleminen ja opettaminen ja vanhempana ja opettajana oleminen sitte on, ja mitä se lapsena oleminen on ja mitä siihen kuuluu ja mitä lapselle pitää sallia."

H: "Sinä oot niinkö realisti tavallaan tämän tapahtuman jälkeek?"

M: "Niin. Uskosin, että enempi ku järkiään. ... Kyllä minä aenakin piän että se on niinku, se on semmonen minun oppimisprosessini. Sillä on tavallaan minua kehitet-ty."

H: "Opettajana siitä on varmasti hyvin suuri hyöty sitte."

M: "No, uskosin että, ... ko minä oon palijo joutunu tämän pojan sydän, sydänvian takia olemaan yhteyvessä pojan kouluun ja opettajiin, tuomaan esille sitä erilaesuut-ta, miten se pitäs huomioija. Ja vaekka se ei näö ulospäen mitenkää, opettaja, outo opettaja ei varmasti tiijä, että oes pojalla semmonen vika, ni kuitenkin se pitäs osata siellä jokapäiväsessä oppimis tae opetusjärjestelyissä huomioija. Ja tämän oman gra-duni ku tein just tästä asiasta, mä oon tässä niin palijo joutunu erilaesuuden kans te-kemisiin, että minä uskon, että omassa luokassa kun tulee se erilaesus vastaan, ni minä pystyn sen kyllä niinku huomioimaan ja varmasti ottaan huomioon palijo pa-remmin ku joku semmonen joka, jolla ei oo omakohtasia kokemuksia. Että ei tuu niinku vähäteltyä sitä vähäisintäkään erilaesuutta, joka oppilaella saattaa olla, koska sen oon huomannu, että se pieniki asia saattaa olla sille henkilölle ja sille perheelle, se voe olla valtavan tärkeä ja merkittävä asia esimerkiksi oppimisessa."

Matti kuvaa sydänvikaisen lapsensa syntymää erittäin stressaavaksi kokemukseksi. Ta-pahtumien alkuvaiheiden järkytysten jälkeen on hän tästä tapahtumasta, prosessista, myös selviytynyt ja paljon oppinut. Tapahtumana tämä on Matille merkittävä, henkilö-kohtaisesti hyvin koskettavava ja läheinen, sillä hän on tehnyt pro gradu -tutkielmansa sydänlapsiin liittyen. Muiden vastaavassa asemassa olevien henkilöiden kokemusten tutkiminen osoittaa ennen kaikkea tätä. Koko prosessia voidaan tarkastella myös mel-koisena voimavarana ja resurssien tuojana etenkin nyt, kun Matti aloittaa työn luokan-opettajana. Hyvin kielteinen ja tuskallinen kokemus on merkittävä voimavara ja ymmär-ryksen tuoja vaativassa opettajan työssä (ks. Antikainen 1996, 254). Sydänvikaisen lap-sen syntymän aiheuttamaa kriisiä ja siitä selviytymistä voitaneen kutsua Matin kohdalla myös eräänlaiseksi oppimispotentiaaliksi, josta hän voi ammentaa voimaa opettajan

työhön (ks. Silkelä 1999, 168). Tämä kokemus on osoitus siitä, että kielteinenkin kokemus voi tuottaa myönteistä voimaa.

9.2.7 Liikenneopettajan ura

Liikenneopettajan ura on Matin kohdalla vaikuttanut siten, että hän kykenee tämän kokemuksen turvin ottamaan huomioon yksilöllisyyden ja toisaalta varhaisen asenteisiin vaikuttamisen koulussa. Yksilöllisyyden huomioiminen on koulussa ensiarvoisen tärkeää, kuten on myös tärkeää vaikuttaa asenteisiin yleisesti. Asenteisiin voidaan vaikuttaa vain pitkäjänteisellä toiminnalla, kuten Matti sanoo. Lisäksi opettaja toimii hänen mielestään mallina. Mallin mekitystä Matti pitää merkittävänä. Malliin samaistutaan ja malli toimii esimerkkinä.

H: "Opettajasta opettajaksi. Sinä oot liikenteessä ollu aekasemmin (aikasemmin), niin miten kaks tämä liikenneopettajan työ sitten näkyy tässä sinun tulevassa luokanopettajan työssä tae on näkyny? Mikä sen merkitys on?"

M: "No tuota, minä aenaki käsittäsin, että kaekkein eniten se näkys siinä tämmösessä yksi, yksilöllisyydessä, elikkä minä pystyn sen liikenneopettajakokemuksen avulla palijo paremmin huomioimaan oppilaat yksilönä, koska se liikenneopettajan työhän suurimmaksi osaksi on sitä henkilökohtasta opettamista ja jokaisen yksilön huomiointia ja siinä mielessä uskosin, että se oes niinku kaekkein parhaiten (parhaiten) hyödyntäs minua luokanopettajanakin, että en käsittele sitä porukkaa massana, vaan jokaista yksilönä. Toenen on sitte se, että minua aikanaan aotokoulun opettajana, varsinkin ensimmäesinä vuosina, minua korpesi (suututti) suunnattomasti se, että aena ku lehissä kirijoteltiin yleisönosastoessa (yleisönosastoissa) sun muissa artikkeleissa, että eikö aotokoulussa anneta minkääläesta asennekasvatusta, että miten pitäs tuolla tiellä liikkua ja liikenteessä huomioida, ... ja minä sen totesin ja tavallaan ommaa, ommaatuntoani kevensin aotokouluaekana siihen, että en minä pysty kahessa kuukaovessa (kuukaudessa) siihen, mihin isät ja äetit ei oo pystyny kaheksassatoesta vuojessa. Että jos niille on tietty asenne syntyny sen kaheksantoesta vuojen aekana ni en, en minä oon semmonen poppamies, että minä kahessa kuukaovessa tai jopa pahimmillaan kuukaovessa, pystysin, pystysin siitä naps, vaan muuttamaan kaverin asenteita. Mutta siinä mielessä minä oon ny aatellu, että nyt minä oon tavallaan niihin liikenne, siihen liikennekääöttöymiseenkin palijo otollisemmassa vaeheessa vaekuttamassa, ko minä oon täällä vaekuttamassa missä voijaan niitä asenteita muokata, että ne asenteet kehittyt tässä aevan lapsesta asti ... ni kyllä mä nyt oon niinku paremmas paekassa asennekasvattajana, vaekuttajana, sammaa (samaa) asiaa me tässä väännetään, sammaa työtä me tehhään, asenteet näkyy muuallaki ku liikenteessä, että se koko eläminen on, elämänasenne on kiinni siitä, minkäläesen perustan se lapsi on joskus, enssijasesti kotona toki muodostanu, mutta siihen minä uskon, että jonku veran voe ala-asteellaki opettaja vaekuttaa."

H: "Sinä näät opettajan niinkö asenteijen muokkaajana hyvin merkittäväksi henkilöksi?"

M: "No, no joo, joo, tae jos ei nyt puhuta pelekästään asenteista, vaan ku, jos aateltas tämmöseksi ... no olokoon sitte asenteita, tämmönen mallin antaja. Elikkä jos, semmosen tavallisen hyvän elämisen mallin pystys opettaja antamaan omalla toemin-

nallaan, ni minusta se o, minusta se o tärkeä. Se on ehkä tärkeämpää kuin mikään matematiikan jippojen ja kaavojen heittäminen, tae joettenkin (joidenkin) yksittäisten sirpaletietojen heittäminen, jotka se oppilas kyllä löytää muualtakin, ... mutta että pitää olla joku tietty malli niille, johon he pystyy samaistuu, johon voe niinku luottaa ja. Se voe, voe olla sitte jonkulaesta asennekasvatusta se sitte. Se minusta on tärkein koko touhussa."

Liikenneopettajan ura on vaikuttanut Mattiin merkittävästi. Kysymys on suhteesta yksilöön ja vaikuttamisesta asenteisiin. Liikenneopettajan ura on nimenomaan antanut Matille perspektiiviä tarkastella asioita monesta näkökulmasta. Opettajuus ei ole vain opettamista, vaan se on vaikuttamista ja mallina olemista halusipa sitä taikka ei. Matin kohdalla voitaneen puhua autokoululunopettajan uran asenteisiin ja ajattelumalleihin vaikuttavasta pitkäaikaisesta oppimiskokemuksesta, jolla on siirtovaikutusta opettajan työhön. Tämä heijastuu nyt Matin parempana mahdollisuutena vaikuttaa asenteisiin koulusta käsin. Hän myös aikoo vaikuttaa. Oppimiskokemukset voivat siten erota, kuten Matinkin kohdalla, keston, kuten Antikainen (1996) mainitsee, että laadun ja jatkuvuuden suhteen, kuten Dewey (1938) toteaa. Jatkuvuus ilmenee Matin kohdalla ennen kaikkea kokemuksen siirtovaikutuksen muodossa (ensin autokoulunopettajana ja sitten opettajaksi). Autokoulunopettajan työssä kolmetoista vuotta puolestaan vakuuttaa keston puolesta.

9.2.8 Omat kouluaikaiset kokemukset

Omaa kouluaikaansa Matti ei pidä kovin myönteisenä, jos ei kovin kielteisenäkään kokemuksena. Innostuksen ja uteliaisuuden kipinän sekä oikean elämänasenteen synnyttäminen olisi merkittävin tekijä, joka opettajan tulisi Matin mielestä saada aikaan oppilaiden keskuudessa.

M: " ... Sitä mä en ossaa sanua, että miten se tapahtuu (naurua), mutta ... lapsi pitäis saaha innostuun. Se, äskön minä sannoin, miten tärkeä on tuo oekia (oikea) elämänasenteen kehittäminen, että ... se oes oekiastaan tärkein asia koulussa, että muokattas sille lapselle semmonen asenne, että sillä, siihe on heleppo rakentaa tulevaesuuessa (tulevaisuudessa). Ja vähintään toiseksi tärkein asia oes opettajana saaha se lapsi innostumaan, koska just niinku ite omalla kohalla on huomannu, että jos se on se opiskelu sitä pakkopullaa, että se on luettava nämä sivut, että sulla huomenna kysytään kokeissa (kokeissa) nämä ni sillä siisti, sinä luet, ei siihen tarvita innostusta. Ja nytkö on huomannu tuossa, esimerkiksi nyt viime, viime tae toessa vuosi ku minä olin opettajana tuossa samassa koulussa mihin nyt oon menossa, ni huomaa, siellä oli muutama poeka (poika), jotka tiesi jostaen asiasta valtavasti, ... vaan ne on ite hankkinu sen tiedon, mistä on hankkinu, tietokirijoesta, tietokonneelta, mistä tahasa, ja sillan niinkö mulla heräs semmonen ajatus, että kun minä saesin ne kaverit kiinnostumaan muistakin asioesta samalla tavalla, että ne siis yhtä innolla ja yhtä aidosti ne hakis sitä tietua, ... Kun saes innostuun sen kaverin, sehän oes niin tehokas oppija ku

olla voe. Jos sitä innostusta ei oo, ni se on sama mitä sinä teet ja miten sinä teet, ni se mennee se tietty asia perille ja suurin osa ei mee. Mut se, miten minä saan ne innostuun, se on semmonen viisasten kivi; ... mutta jostaki ku saes kiinni, saes jotenki liitettyä jonku yllin opiskelun tae historian opiskelun, ku saes jotenki liitettyä siihen kaverin omaan elämänpiiriin tae omaan kokemuspiiriin tae niihin tietoeihin, mitä se jo tietää ja sitte niinku tavallaan ite, ite niinku innostus ja näkis nyt miten mukavaa se on. ... se oes tärkeä, ehottoman tärkeä tehtävä opettajana ... ja ku se ei kaekille kää se sama, ei se jos minä saan yhen kaverin sillä innostuun tällä konstilla, ni toset voe puhista ja taevastella koko loppuvuojen, että tyhymää siitä huolimatta vaekka tuo kaveri tykkääki, mut se on hyvä kysymys, millä konstin se onnistuu."

Matti pohdiskelee koulun tällä hetkellä erästä ehkä merkittävintä asiaa (ongelmaa), nimittäin oppilaiden sisäisen innostuksen luomisesta ja saavuttamista. Asia on yksinkertainen, mutta vaikea toteuttaa. Omalta kouluajalta on Matille jäänyt elämään kipinä innostuksen luomisesta. Ehkäpä koulu yhteisönä voisi luoda sellaisen innostavan ilmapiirin oppimiselle, jossa jokainen yksilö voisi päteä. Antikainen (1996, 264) pohtii myös samaa asiaa tullen siihen johtopäätöksen, että nuorisoasteen koulutusta on vaikea järjestää sellaiseksi, ettei sitä koettaisi enemmän tai vähemmän tylsäksi. Tylsänsäkin koulun tulee hänen mielestään antaa joitakin kiinnostaviksi koettuja ja intensiivisiä kokemuksia. Tämän saman kipinän, pyrkiä saamaan koulu innostavaksi ja mielenkiintoiseksi, on Matikin oivaltanut omaa kouluaikana muistellessaan. Aiheellinen miettimisen aihe.

9.2.9 Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua

Matin elämänuraan mahtuu monenlaisia kokemuksia, joista kaikki eivät ainakaan aluksi ole olleet myönteisiä. Kaikista oppimiskokemuksista on kuitenkin löydettävissä selkeä ja perusteltu syy siihen, miksi hän ajattelee nyt - muodollisesti pätevänsä opettajana - niin kuin ajattelee. Matti pitää luokanopettajakoulutusta merkittävimpana oppimiskokemuksenaan. Muutenkin formaalin koulutuksen ja oppimisen merkitys ilmenee vahvana hänen elämässään. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelut ja pienryhmätyöskentely sekä omien kouluaikaisten käsitysten kriittinen tarkastelu johtivat aivan erilaisen opettajan aihion kehittymiseen, kuten Matti kuvaa (vrt. Syrjälä 1994, 122-123). Opettajankoulutus yhdessä URA-projektin kanssa muodostaakin merkittävän koulutuksellisen vaiheen hänen elämässään. Opiskeluun aikaisemmin hieman innottomasti suhtautunut Matti löysi aivan uudenlaisen tavan ja mahdollisuuden opiskella ensin URA-projektissa ja myöhemmin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Tuskin ilman URA -projektia hän olisi kyennyt saamaan niin paljon luokanopettajien aikuiskoulutuksesta. Matin luokanopettajien aikuiskoulutuksen aikaisten oppimiskokemusten kuvauksista on löydettävissä syvälinen oppimiskäsityksen muuttuminen ja vahvistuminen sekä uuden

opettajaminän syntyminen. Niissä ei ole havaittavissa Niemen (1994, 36-37) mainitsemaa asioiden välittymistä piilo-opetussuunnitelman kautta, jolloin monet asiat jäävät fraaseiksi, ulkokohtaisiksi ja sisäistämättömiksi, vaan ne ovat asioiden syvällistä ymmärtämistä ja niiden merkityksen ymmärtämistä omalle opettajaksi kasvamiselle.

Hieman koulutuksen varjoon jää Matin kohdalla työkokemus ja yleensä muu elämäkokemus, mutta vähäinen ei niidenkään merkitys ole. Ne tuovat hänen elämäänsä sitä arkitodellisuutta, arkirealismia, jota tarvitaan opettajan työssä pedagogisen tiedon ja taidon lisäksi entistä enemmän. Ihminen kun on muutakin kuin oppiva olento. Autokoulunopettajan ura sekä sydänvikaisen lapsen syntymä ovat erilaisia oppimiskokemuksia, mutta niiden merkitys on Matille samansuuntainen; näiden kokemusten jälkeen hän tiedostaa ja ymmärtää yksilöllisyyden merkityksen ja vaikutuksen kasvatuksessa ja opetuksessa entistä paremmin. Erityisesti sydänvikaisen lapsen syntymällä oli vahva tunneperäinen, koskettava ja pysäyttävä vaikutus Matin käsityksiin ja käytännön toimintaan (ks. Merriam & Clark 1993). Tämän kokemuksen jälkeen Matti osaa suhtautua elämään paljon realistisemmin, mikä on tärkeää opettajan työssä.

9.3 Liisa

Liisa on nuori lastentarhanopettaja, jolla on työkokemusta luokanopettajana yhden lukuvuoden verran. Muuta merkittävää työkokemusta hänellä ei ole. Luokanopettajan opinnot ovat hänellä niin pitkällä, että todennäköinen valmistuminen on vuodenvaihteessa. Liisan valitseminen haastatteluun johtui nimenomaan hänen persoonallisista oppimiskokemuksistaan, jotka jollakin tavalla herättivät mielenkiintoa ja kysymyksiä. Ne olivat arvoituksellisia. Haastattelusta, joka tapahtui koulujen jo alettua, muodostui noin tunnin mittainen pohdiskeleva keskustelutuokio, jossa kävimme läpi avoimessa vuorovaikutuksessa lapsuuden ajan kokemukset aina nykypäivään ja pohdimme myös hieman tulevaa.

9.3.1 Merkittävimmät oppimiskokemukset

Liisa on kirjoittanut oppimiskokemuksistaan noin kaksi ja puoli sivua. Merkittävimmät oppimiskokemukset ammatillisen kasvun näkökulmasta luokanopettajuutta ajatellen ovat hänen kohdallaan seuraavat:

1. Myönteiset koulukokemukset.

" ... Olen kokenut koulunkäynnin mielekkääksi, haastavaksi ja mukavaksi ala-asteelta lukioon saakka ja siitä eteenkin päin. ... Ala-asteajoiltani on mieleeni jäänyt vahvasti eräs opettaja, joka on varmaan ollut itselleni eräänlaisena esikuvana. Kyseessä on useamman vuoden minua opettanut luokanopettaja, joka oli mies. Hän oli erittäin persoonallinen ja "erikoinen" ihminen. Lisäksi hän oli erittäin paneutunut ja kiinnostunut työhönsä; keksi koko ajan jotakin uutta, kannusti kaikkia oppilaitaan, oli uslospäin suuntautunut ihminen jne. ... "

2. Koti, vanhemmat.

" ... Vanhempieni "ihmisystävällisyys" ja ulospäinsuuntautuneisuus on ollut esimerkkiniä minulle. Voisi sanoa, että olen kasvanut ihmisläheiseen työhön jo lapsuudesta lähtien. Minulle on aina ollut itsestään selvyyttä, että tulen työskentelemään ihmisten, erityisesti lasten kanssa."

3. Työssäolo.

"Työskennellessäni viime vuonna luokanopettajan viransijaisena vuoden ajan, varmistui että haluan tehdä tätä työtä. Luokanopettajan työn myönteiset piirteet sekä työpaikan hyvä ilmapiiri kannustivat hakeutumaan opiskelemaan."

4. Opiskelu.

" ... Opintotehtävät, pienryhmätyöskentelyt, keskustelut, harjoittelut, harjoittelujen ohjaajat ovat tuoneet näkemystä, johon omaa opettajuutta ja ajatuksia on voinut peilata. Oma ajattelu on joiltakin osin muuttunut, mutta myös osa ajatuksista on vahvistunut. Aikaisemmin kun oli töissä, luuli ettei tätä työtä voi muuten kuin näin tehdä. Nyt on oppinut suhtautumaan myös kriittisesti, vertailemaan ja arvioimaan vaihtoehtoja."

Merkillepantavaa on Liisan korostama lapsuusaika, joka on hyvin tunneperäistä ja vahvan kokemuksellisuuden aikaa. Tähän aikaan sisältyy sekä formaalia että informaalista oppimista. Itse asiassa koko ala-asteaika on vaikeasti hahmotettavissa pelkäksi formaaliksi oppimiseksi, koska koulun ja kodin yhteistyö liittyy saumattomasti toisiinsa.

9.3.2 Elämänviivan tarkastelua

Liisan elämänviiva on vailla jyrkkiä nousuja taikka käännteitä (liite 5). Elämä on ollut taiseisen myönteistä. Liisa kertoo elämänviivansa piirtämisestä varovasti ja hieman epäillen taitoaan osata kuvailla elämänviivaansa.

L: "No siis, kyllä niinkö piti miettiä, että mitä tämä tehtävä tosissaanki tarkoittaa, että ... tämän voe ehkä käsittää monella tavalla. Mä nyt vaan yritin sitte aatella tämän siltä kannalta, että mikä on niinkö vaekuttanu siihen, ... että mitä niinku elementtejä on siinä, että minä oon kasvanu luokanopettajaksi, että en niinkään sitä, niinku semmosta, että kun en oo vieläkään pätevä luokanopettaja, että etenki en voe siitä tilanteesta lähtä, vaan pittää lähtä aikasemmasta elämästä ja niistä asioesta."

H: "Joo. Miltä tuntu tehä tuo elämänviiva ja kuvaelisitko sitä sitten vähäsen sitä elämänviivaa?"

L: "Niin, ja nyt siltä kannalta, että minä en oo tähä oikiastaan mittää muita asioeta laittanu, ku ne mistä minä oon kirjottanu ja mitkä minä oon aatellu, ne on ehkä vaekuttanu siihen mun luokanopettajaksi kasvuun, kasvuun. Tässä on kaekki, siis ei oo mitään semmosia varsinaesia niinku yksittäesiä tapahtumia, ... että kaekki on tämösiä oekiastaan laajoja koko, kokonaesuuksia."

H: "Sulla on myönteinen se elämänviiva, hyvin myönteinen."

L: Niin, ettei oo esimerkiksi mittää kriisiä, mikä oes niinku tässä, vaekka niitakin on ollu, mutta tuota. ... Että minä en niinku mistää semmosesta yksittäestä tapahtumasta tavallaan niinku löytäny tähän, että no se oli just se hetki, että silloin mä tajusin. Että tavallaan koko ajan niinkö, vieläkinhän sitä miettii, että onko tämä nyt sitte sitä, mitä haluaa tehä että, että, että ei oo semmosta ahaa-elämystä sanotaanko ikinä tullu, että muutako ku tuossa oli töessä sitte ja näki sitä touhua."

Liisan elämänviivalla ei tosiaankaan näy kriisejä, jos ei huippukohtiakaan. Elämänviiva on Liisan kertomuksen mukainen; myönteiset koulukokemusten kohdalla elämänviiva kohoo hieman keskimääräisestä myönteisyydestään.

9.3.3 Myönteiset koulukokemukset

Elämyksiä kyläkoululta persoonallisen opettajan ohjauksessa

Liisan koulunkäynti sujui pienellä kyläkoululla persoonallisen ja ymmärtävän luokanopettajan ohjauksessa. Tämän ajan Liisa kokee erittäin antoisana ajatellen myöhempää hakeutumistaan kasvatusalalle. Erityisesti koulu yhteisönä jäi merkittävänä vaikuttajana mieleen.

L: " ... minä oon käöny (käynyt) semmosella pienellä kyläkoululla kouluni ja tietenki se ympäristönä sinänsä oli hirveen semmonen tuttu ja turvallinen, ... ei tarvinnu niinku energiaa ikinä kuluttaa, että niinku, uskaltaako mennä kouluun ... ei tarvinnu jännittää ikinä mistää mittää, se oli niinkö semmonen koti tavallaan se kouluki yhteisönä, koska se oli niin pieni, että ku kaikki tunsu kaiken, ja kaikki oli pakko ottaa mukkaan välitunnilla leikkeihin, meitä ei oes muuten riittäny. Se oli siis semmosta, ... yhdessä elämistä siellä koulussa, että, että jotenki se, se minusta tuntuu, että niinku ei ollu semmosia hirveen paineita siitä, siis koulunkäynnistä. Toisaalta, että siis se oli yhteisönä, se oli niin turvallinen ja sitte oppiminenki oli itelle helppoa, että mikkää ei tavallaan asettanu sille paineita, että oes tarvinnu niinku sitä sen kummemmin miettiä sitä koulunkäyntiä, sen kun kävi menemään."

Luova ja persoonallinen opettaja loi pienelle kyläkoululle vapauttavan ja turvallisen ilmapiirin, joka heijastuu edelleen Liisan omaan työskentelyyn, ajatuksiin ja ihanteisiin opettajasta (vrt. Karila 1997, 87). Kysymyksessä ei ollut mikään virkamiesopettaja.

L: "No tämä miesopettaja, ... se nyt on mulle jääny kaekista eniten mieleen. Se oli semmonen vastavalmistunut opettaja sillon, ja tuota persoonallinen opettaja, jota me alussa kyllä kateltiin, että mikähän tapaus tämä on (naurua) että, että varmaan jotaki jännää tulee tapahtumaan täällä koulussa. ... vaekka hän oli miesopettaja ni, ni hän piti meille kaekkia käsityöpiirejä meille tytöille siitä huolimatta. Tyttöjä oli niinkö valtaosa siinä koulussa, ja eikö niinkö mitenkää semmosta ennakkoluuloja asettanu, että vaekka oli mies, ettei pysty semmosta pitämään ja kaikkea siis. Jotenki niinkö, no mitä mulla on mielessä, mitä me koulussa tehtiin, ni joskus jotaki kaloja prepa-roettiin, leikeltiin ... Se ei nyt ollu mikkää kauhean mukava juttu, mutta, ja käötiin kaekissa retkillä ja oli vaekka mitä semmosia. Siis se ei ollu kyllä semmosta kirijasta opettelua minun mielestä, mitä minä nyt muistan, että aenakin kaekki ne mitkä on jääny mieleen on just ollu semmosta tekemistä ja toemimista. Ja sitte se, että opettajalle pysty kyllä kerton aina kaekki. ... Se oli niin semmosta luontevaa se kanssakäönti (kanssakäynti). Ja sitte niinku tästä opettajasta vielä, että se ei unohtunu vaan sinne, että hän kävi sitte myös ylioppilasjuhlassaki vielä sitte, vaekka ei ollu ennää ollu, en ollu nähny pitkään, pitkään aekaan että, että se ei ollu vaan siellä niinku, että se kävi sen viis tuntia opettamassa ja lähti kottiin (kotiin), vaan se oli sitte hirveen semmosta konkreettista elämistä, että kävi kotona kylässä ja tämmöstä.

Välttämättä omista myönteisistä koulukokemuksista ei halu lasten parissa työskennellä Liisan kohdalla johdu, sillä Liisa ei ole ollut omasta mielestään mikään helppo oppilas.

L: "No en ollu, vaekka sanon, että oon menestyny koulussa ja ollu tämmönen niinku, siis koulu ollu helppoa, mut en oo välttämättä ollu kaikista helpoin oppilas aena, että semmonen aeka, aeka vilkas ja kaikkea semmosta, opettajanki päänmenoksi on aena tullu keksittyä semmosia juttuja, että en oo semmonen inhottava oppilas ollu, mutta semmonen, en kumminkaan tyytynytkään ihan kaikkeen mitä on niinku tarjottu koulussa, jotenki, että mitenkähän minä sanosin."

Halu ihmissläheiseen työhön jo varhain

Liisa toivoo, että kykenisi antamaan turvallisen ja helposti lähestyttävän opettajan mallin. Tähän on osaltaan vaikuttanut oman kyläkoulun opettajan antama esikuva. Määttä (1989, 96) viittaa muun muassa Foxiin (1961) ja Evansiin (1962), joiden mukaan kou-

lussa viihtyminen ja oman opettajan esimerkki on usein ollut merkittävä syy opettajan ammattiin hakeutumiselle. Kasvatus- ja opetuslalle hakeutumisensa Liisa löytää kipinän ala-asteajasta, mutta vaikutusta on ollut myös yläasteella. Liisan halu toimia lasten parissa on ehkä kuitenkin hänelle luontainen asia, kuten hän itse viittaa (ks. Määttä 1989, 98).

L: " ... Siis eniten ehkä just toivos, että voes omille oppilaille antaa semmosen niinku vaikutelman, ... että ei oes semmonen pois päin työntävä eikä, oes semmonen turvallinen opettaja, jonka puoleen voes kääntyä, ja joka oes sitte niinkö ystäväki eikä vaan se siinä opettajan roolissa, vaan siis semmonen turvallinen aikuinen ... jos ei sitte oo kaekilla turvallisista aikuisia, voes olla ees yks semmonen, ehkä esimerkki tae, tae tällänen. ... Kyllä minä luulen, että se on ollu aeka merkittäväkin [tarkoittaa ala-asteaika], koska ... tuo yläasteaeka oli, tietenki ko oli murrosiässä ja tämmösta, ... että ihan hyvät tojistikset tuli sieltäki vaekka en niinku sillä tavalla ehkä panostanu siihen opiskelluun silloin, että se oli vaan semmosta, kätöski (käytösikin) laski (nauraa) ja kaikkia, ... piti semmosta niinkö jännitystä keksiä elämään siellä yläasteelaki ja näen. Mutta niinku sielläki, ni no esimerkiksi seki kertoo jotakin, että minä oon kaekki varmaan yläasteen harjottelutki, ... ni ollu päiväkojissa, ihan siis niinkö oman mielenkiinnon mukkaan. ... yhen sitte, ... olin kehitysvammasten tämmösessä toemintakeskuksessa, ... se piti olla niinkö ihmisläheinen juttu, että ei niinkö ikinä tehny tietysti työharijotteluun mieli mihinkään kauppaan lähtä, eikä, eikä niinku mihinkään tämmöseen. Sitä jotenki hakeutu siis jo silloin sitte tämmöseen ihmisläheisiin ja ehkä lapsen niinku läheisiin, näköjään tuommosiin kasvatusjuttuihin ... aena ollu selevä, että minä jotaki lasten kanssa teen tae ihmisten, no lasten kanssa. ... mulla on ollu hirveen niinkö luonnollinen olo niitten kanssa olla. En mä ossais aatella mitä muuta mä tekisin nyt, ... Tietenki välissä aena mieltii että tuota. ... oes palijo muitaki mukavia ammatteja kuin luokanopettajan ammatti. ... musta tuntuu, että minä en oes taas niihin soveltuva (naurahdus) sillä tavalla."

Kokemukseen liittyvä persoonallisesti merkittävä henkilö voi olla esimerkiksi myönteinen esikuva, rohkaiseva, kannustava ja empaattinen sekä tasavertainen keskustelukumppani. Persoonallisesti merkittävien henkilöiden myönteiset kohtaamiset ovat sisäistä voimaa antavia kokemuksia ja voimanlähteitä inhimilliselle toiminnalle. (Silkelä 1997a, 180; 1999, 178.) Liisan kohdalla koulunkäynti kyläkoululla ja sen myötä persoonallinen ja ymmärtävä opettaja takasi erinomaisen mallin kasvattajasta, aikuisesta, jonka varaan voi rakentaa turvallisesti omaa opettajuuttaan. Liisan kohdalla voidaan puhua myös voimakkaasta ja myönteisestä tunnekokemuksesta, joka Silkelän (1997a, 180; 1999, 179) tutkimuksessa kosketti ja vaikutti kokijan tunne-elämään ja säilytti tunnelatauksen vielä pitkän ajan kuluttua tapahtumasta. Jos näin ei olisi myös Liisan kohdalla, tuskin hän muistelisi tuota aikaa näin suurella lämmöllä ja kasvattavana kokemuksena omaa opettajuuttaan ajatellen.

9.3.4 Koti ja vanhemmat

Avoimuutta, ihmisläheisyyttä, suvaitsevaisuutta, avarakatseisuutta

Liisan kodin kasvatuseriaatteet ovat olleet avoimia ja ihmisläheisiä. Vanhemmat ovat omalla esimerkillään luoneet suvaitsevan kasvatusilmapiirin.

L: (Pitkään miettimistä) "No kyllä se on ollu semmonen avoimuus aena, ... esimerkiksi meille kotia, niin on kyllä aena voinu tulla vieraeta (vieraita), eikä niinku oo ketään mun mielestä sillee ... niinku määritelty, mitkä voe olla sun kavereita ja mitkä ei. Jotenki hirveen semmonen niinku ihmisystävällinen sanotaanko perhe ollu aena nii sukulaesille kuin naapureille ja kaekille, semmonen avoin ilmapiiri ja tämmönen ihmisläheinen, että siihen on niinku varmaan vanhemmatki sitte tällä omalla esimerkilläänki kasvattanu meitä semmoseen ehkä suvaitsevaesuuteenki (suvaitsevaisuuteenkin)."

Vanhempia ja heidän antamiaan sääntöjä vastaan on voinut protestoida turvallisesti, ja erityisesti isä on osoittanut suurta avarakatseisuutta ja joustavuutta (vrt. Houtsonen 1996, 234).

L: "Tuli rikottua ja äeti (äiti) ei puhunu viikkoon mitään, koska oli niin suuttunu ja pettyny. Isä ehkä, äeti on varmaan tiukempi ollu näessä rajoissa ja tietenki ku oli ensimmäenen lapsi, niinku vanhin lapsi ja vielä tyttö kaeken lisäksi, ni niinku äetillä oli varmaan jotaki vielä suurempia paineita. Et sitte ku jäe kiinni alkoholista, ni sitte to-sissaanki äeti ... se oli varmaan ihan hirveä järkytys sille ja semmonen. ... isä on ehkä ollu semmonen joustavampi kumminki, jossakin mielessä, että oikiastaan isän puoleen on sitte aena voenu kääntyä, ensimmäesenä kannattanu ehkä siltä kysyä ja sitte sanua, että isäki lupas, että kyllä sinunki pittää luvata (nauraa), tällä tavalla. Että on semmoset selvät periaatteet, mistä niinkö oppinu, niinku."

Esimerkin voiman Liisa katsoo merkittäväksi molemminpuolisen ilmiönä; mallin ja esimerkin antamisena sekä mallina ja esimerkkinä olona. Molemmat ovat tärkeitä. Liisalle vahvana esimerkkinä on toiminut vanhempien lisäksi oma mummo, jonka toimintatapoja hän arvostaa.

L: " ... aenaki mä ite niinku aattelen joestaki ihmisistä, että ... esimerkiksi oma mummo, joka on niinku niin ihana ihminen ku olla ja voe, tavallaan siltä haluaes hirviästi itelle semmosia piirteitä, voe että ku mä voesin olla noin sydämellinen ja lämmin ihminen ku tuo on. Että kyllä mä niinkö aattelen että seki on semmonen niinkö yks esimerkki mun elämässä, oma mummo. Että tottakae esimerkki vaekuttaa."

H: "Joo. Se sitte heijastuu, heijastuu sinne ommaan työskentelyyn ja lapsiin."

J: "Nii, nii."

Vanhemmat ihmiset - opettaja heidän joukossaan - toimivat lapselle ja nuorelle esimerkkinä, vaikka eivät aina välttämättä haluaisikaan. Kysymys on jatkuvasta perheen sisällä tapahtuvasta vuorovaikutuksellisuudesta, jossa oppiminen tapahtuu huomaamatta, suunnittelematta ja usein tahattomasti sekä satunnaisesti, mutta oppimisen satunnaisuuskin muodostaa toistuessaan jatkumon oppimiselle (vrt. Dohmen 1996, 36-37; Marsick & Watkins 1990, 3-7). Tuomiston (1998, 39-40) mukaan arkipäiväoppimiseen liittyy oppimisen erilaisia muotoja, kuten piilo-oppimista ja kokemuksesta oppimista, jotka voivat tavoitteellisuuden ja tiedostamisen suhteen olla toisistaan poikkeavia. Liisa korostaa vanhempiensa antamaa kasvatusta merkittävänä kokemuksena vaikuttamassa omaan ammatilliseen kasvuunsa, joskin jää selvittämättä, milloin Liisa ymmärsi tämän asian merkityksen omalle opettajuudelleen. Tietoisuuteen se ainakin tuli tämän haastattelun myötä.

Tiiviissä vuorovaikutuksessa koulun kanssa

Kodin ja koulun toiminta on ollut saumattomasti sopusoinnussa keskenään. Opettaja vieraili oppilaiden kotona ja tätä pidettiin ihan normaalina. Kodin ja koulun toiminta oli ikään kuin yhdessä toimimista, jossa molemmat tukivat toisiaan. Kaksi mikrojärjestelmää toimii tiiviissä ja luontevassa vuorovaikutuksessa keskenään (ks. Bronfenbrenner 1981, 30, 193).

L: " ... jos minä aattelen ... niinku sitä ala-asteaikkaa ni, ni se oli hirveen luontevaa tavallaan se kodin ja koulun se yhteistyö silleen että, just että ku se opettaja kävi kotona, ni se oli hirveen semmosta luonnollista, että ei se ollu semmosta että meillä niinku kotona oes mitenkää kumarreltu opettajalle, että voi hyvä opettaja tervetuloa (naurua). Se oli semmosta ihan tavallista, ja varmaan ihan samat arvot on ollu niinkö kummassaki paekassa, että en, en semmosta ristikkäesytytä (ristikkäisytytä) oo kyllä kokenu silleen nii."

H: "Mutta, mutta oliko joku, oliko nämä, sitte nämä, nämä kodin antamat vaekutteet (vaikutteet) ja se ala-asteen vaekute sitte, sitte kuitenkin siinä seleveötymisessä (selviytymisessä) kuitenkin, ammennitko nä (sinä) sieltä sitä?"

L: "Varmasti, nii. ... no minä aenaki aattelin, että minä oon ykkösluokalla opettajana, että minä niinkö halusin niille lapsille antaa että, että ne oes, turvallisesti voes olla siellä koulussa ja ne innostus siitä koulunkäönnistä, kun ne oli niin alkuvaiheessa, että se oes semmosta ilosta se koulunkäönti, ... Minä toevon, että jäes semmonen hyvä mieli siitä koulun alotuksesta, just se että pystysivät tulemaan ja uskalsi tulla turvallisesti, ... ku aattelee, että se oli itelläki semmosta turvallista, niin miksi minä en sitte haluaisi antaa sitä niille lapsille, semmosia. ... sieltä ne varmasti, että tottakae niinku opinnoestaki tuli, niistä lastentarhaopettajaopiskelusta paljonki niinku ajatuksia, mutta semmonen ehkä peruseriaate, että minkälaesta minä toevosin, että täällä koulussa on, ni ne on sitte sieltä omista kokemuksista ja yllesäkki tämmösestä ih-

misten välisestä vuorovaikutuksesta, että minkäläistä mä ajattelen, että sen pitäis olla."

Korpisen (1990, 44) tutkimuksen mukaan yhdensuuntaiset kasvatuskäytännöt koti- ja kouluympäristössä vaikuttivat tehokkaimmilla oppilaiden kokonaiskehityksen kannalta. Myös Aittolan (1998, 77) tutkimuksen mukaan perheen tärkeimpänä roolina on ollut arvomaailman ja perinteiden välittäminen ja erilaisten arvostuksien opettaminen, joihin liittyy mm. vastuullisuutta, sosiaalisuutta, toisista huolehtimista. Liisan kohdalla tämä on havaittavissa. Koti ja koulu toimivat samansuuntaisesti, tiiviissä ja välittömässä vuorovaikutuksessa. Tästä muodostui turvallinen, suvaitseva ja jopa ymmärtävä ympäristö, jonka samanlainen arvopohja mahdollisti hyvät kasvun edellytykset tulevalle kasvatus- ja opetusalan opiskelijalle ja opettajalle.

9.3.5 Työssäolo

Vastuullista ja vaativaa työtä

Luokanopettajan sijaisuus oli Liisalle ensimmäinen kokemus opettajan työstä kaiken sen myönteisen kokemuksen jälkeen, mikä hänelle oli muodostunut kodin, koulunkäynnin ja opiskelujen jälkeen. Luokanopettajana työskentely osoittautui vastuulliseksi ja vaativaksi, mutta ei ylivoimaiseksi, kuten Liisa kertoo. Oppimistaan teorioita Liisa sovelsi omalla tavallaan käytäntöön.

L: "En minä voe niinku mittää tämmöstä konstruktivismia nyt sanoa täältä (naurua), että ei semmosta niinku mittää kirjasta opittua teoriaa ollu, ... vaekka olin niinkö opiskellukki lastentarhaopettajaksi, tottakae sielläki oli tullu niinku tämmösiä uusia, tiedonkäsitykset, oppimiskäsitykset, kyllähän minä sieltäki olin saanu niitä ajatuksia, siis opinnoesta, siis sieltä tuli niitä."

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisensa syyksi Liisa nostaa luokanopettajan työssä saadut hyvät kokemukset. Opettajana olemisen tärkeä taito on osata myös rajata työtään, ettei pala loppuun, kuten Liisa kertoo.

L: " ... mulla oli niin mahtava vuosi töessä kumminkin ja mä tykkäsin siitä työstä, niitten lasten kanssa tehdä sitä hommaa. Siksi mä oon hakeutunu, mutta en mä oo ikinä niinku sanonu, että minä oon poissulkenu sitä lastentarhaopettajan työtäkään, ... Siis kyllähän niinkö semmoset ajatukset esimerkiksi, että tavallaan sen huomaa kuinka vastuullista työtä se on ja kuinka raskastaki työtä se on, että varsinkin ni itekki ku on ihmisenä semmonen hirveen, että ottaa sitte itseensä niitä asioita, just vatvoo ja

mieltii ja pohtii. Ja jos joku vanhempi soetti (soitti), että nyt tämmöistä on sattunu koulussa, ja mejän lapsi itkee tae tällä tavalla, ni ne otti jotenki sitte siis semmoseksi sydämen asiaksi. ... tavallaan kyllä senki huomaa, että tässäki työssä ni täätyy ... silläki tavalla oppia tekemään tätä työtä, että ei niinku pala loppuun heti ja jaksaa tehdä tätä, että joku niinku rajaki pittää sitte."

H: "Oppiko siinä kovanahkaseksi sitte jossaan määrin?"

L: "En minä tiijä, minusta tuntuu että minun pitäis tulla vähä kovanahkasemmaksi (naurua), että ei niinku."

Apua ja vinkkejä työtovereilta

Työtovereiden merkitys nousee tärkeäksi tilanteessa, jossa uusi työntekijä vailla muodollista kelpoisuutta vastaanottaa työn. Liisa uskalsi avoimesti turvautua muiden työntekijöiden tukeen, vaikka hänellä oli jo jonkinlainen perusvarmuus, ja ennen kaikkea näkemys opettajan työhön.

L: "No tietenki sillä tavalla, että tavallaan olihan sitä epävarma, ku ei ollu niinkö yhtään työkokemusta siltä alalta että, että kyllähän hirviästi piti tukkeutua (tukeutua) niihin muihinkin työkavereihin ja niiltä niinku saatuihin vinkkeihin ja appuun (apuun), että en minä tiijä, oliko se sitte niin hirviästi ittensä toteuttamista, vaan se oli vaan semmosta, sae niiltäki niinku semmosia vinkkejä siihen työhön."

H: "Mutta sulla oli kuitenkin perusvarmuus itellä, että miten, miten minä lähestyn tätä?"

L: "Niin, siis joku semmonen perusajatus oli että näen, näen tää pitää olla, mut sitte miten tää niinku käytännössä sitte, nää kaekki käytännön semmoset jutut mitä siellä koulumaailmassa on, ni niistä mulla ei taas ollu hajuakaan, että niihin minä tarvin tavallaan niiltä työkavereilta sitä tukea."

Opettajan työ voi olla kuluttavaa ja siinä voi helposti "polttaa" itsensä loppuun. Uusi työntekijä tarvitsee työyhteisön tukea selviytyäkseen käytännöistä ja luodakseen oman käyttöteorian koulutyötä ajatellen. Käyttöteoria on vaikea luoda, jos koulun toimintakäytännöistä ei keskustella. Aikaisemmin opettajakulttuuriin ei kuulunut koulun kehittäminen ja aktiivisen oppimisen projektityyppiset muodot, jotka vaativat paljon yhteistä suunnittelua ja kokemusten jakamista, vaan opetuskulttuuri perustui yksin tekemiseen (Niemi 1999b, 82). Keskustelut työtovereiden kanssa töistä ja tehtävistä ovat tärkeitä työn tekemiseen liittyviä näkökohtia (Vaherva 1998, 163-164). Myös opettajan minäkäsitys kehittyy parhaiten sellaisessa työyhteisössä, joka on kannustava (Korpinen 1990, 39). Uusi työntekijä tarvitsee työtovereiden tuen olipa hän työntekijänä miten kokenut tahansa. Liisa ei rakentanut itselleen Heikkisen (1999a, 60-61) mainitsemaa ammatillista onnellisuusmuuria, jolla tämä tarkoittaa työntekijän työn ja elämän hallitsemisen

osoitusta muille työntekijöille niin, että avuntarpeen pyytäminen muodostuisi ylivoimaiseksi. Liisa uskalsi olla keskeneräinen. Keskeneräisyyden tunnustaminen on vahvuuden osoitus ja ammatillisen kasvun tärkeimpiä elementtejä.

9.3.6 Opiskelu

Lastentarhanopettajakoulutuksesta teoreettinen perusta

Liisa on suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon ennen luokanopettajakoulutusta. Lastentarhanopettajaopinnot eivät pohjautuneet tyhjän päälle, vaan aikaisempien myönteisten kokemusten pohjalle. Lastentarhanopettajaopinnot olivat Liisalle merkityksellistä oppimista (ks. Leino & Leino 1997, 76), jossa aikaisemmat käsitykset ja kokemukset saivat teoreettisen rungon. Erityisesti ihmiskäsitys, lapsilähtöisyys ja leikinomaisuus ovat niitä lastentarhanopettajaopinnoissa muodostuneita perusasioita, jotka edelleen vaikuttavat Liisan työn perusteisiin. Kun Liisa toivoo koulun ensimmäisiin vuosiin päiväkodinomaisuutta jatkuvuuden nimissä, kuvastaa jo se hyvin vahvaa lapsilähtöisyyttä, joka pohjautuu jo ennen lastentarhanopettajaopintoja saatuihin myönteisiin kokemuksiin.

L: "...musta tuntuu, että se oes ... tavallaan toevos ehkä sitäki, että sitä voes semmosta päiväkodinki semmosta kodinomasuutta tuua (tuoda) sinne kouluunki, ... että mihin ne lapset muuttuu siinä kun ne on kuus vuotta, ... siellä päiväkojissa ja sitte ne tullee kouluun että, ... se raja niinku pitäs jotenki hälvetä että, että mihin se muuttuu tavallaan se, ... lapsihan on vielä lapsi sillon ekaluokallaki, näen että se vaatii semmosia ihan niitä samoja juttuja ja semmosta mitä on siellä päiväkojissakin, semmosta leikinomasuutta ja siis sillä tavalla, ... "

H: "Mikä siellä oli merkittävintä siellä lastentarhanopettajakoulutuksessa?"

L: " ... no käsitys ihmisestä ja lapsesta niinku siis semmosena ja oppimisesta yleensäkin. ... Siis itelle jotenki selkeyty, tavallaan niinkö eka kerta niitä asioeta opiskeli ja juteltiin, no mitä se oppiminen nyt on ja mitä se lapsi ja ihminen, siis tämmöset ihmis, ihmiskäsitys jutut, kaekki tällaset. Tavallaan niitä joutu hirviästi ite selkeyttään ja miettiin, että no, miten minä ajattelen nuo asiat, että ehkä semmoset niinkö itellä oli jo ehkä muodostunu tavallaan semmonenko ihmiskäsitys, joku oppimiskäsitys jo siellä, ku niitä joutu jo siellä niinku vatvomaan ja miettiin. Ja sitte tavallaan nyt tässä luokanopettajakoulutuksessa ni niitä tuli tässäkin, mutta ... oliko siinä jo semmonen tietty käsitys?"

H: "Oliko se syventämistä vaen (vain) tässä?"

L: "Nii, varmaan. Kyllä se niinkö syveni siitä. Tae siis nii, jotenki semmoselle, ei niinku tavallaan tyhjälle pohjalle lähteny, vaan se lähti rakentuun niitten aikasempien ajatusten pohjalle."

Ihmiskäsityksen ja lapsikäsitteiden perustan selkiytyminen tapahtui Liisan kohdalla jo lastentarhanopettajakoulutuksessa. Liisan kohdalla on todettavissa Niikon (1998) kuvaama sisäinen konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistisen kasvun ja oppimisen prosessi. Tällä tarkoitetaan oppimisen ja kasvun prosessia, jossa painottuvat opettajan ajattelun ja tiedon, persoonallisuuden ja ammatillisuuden ulottuvuudet ja niiden inter-(ulkoinen aktiivisuus) ja intra-aktiivisuus (sisäinen aktiivisuus). (Niikko 1998, 82.) Liisan kohdalla kasvuprosessi on selkeästi sisäinen, vaihteellinen ja kerroksittainen. Tähän kasvuprosessiin hän on itse vaikuttanut eniten, mutta myös formaaleilla koulutusjärjestelmillä on ollut vaikutusta.

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Luokanopettajien aikuiskoulutus oli asioiden syventämistä. Entisiin toimintamalleihin ei tullut mitään ratkaisevasti ristiriitaista, vaan päinvastoin vahvistusta omille käsityksille.

H: " ... Miten se tämä laekokoulutus sitte muutti sinua, sinun käsityksiäsi, ja muututko sinä ihmisenä mitenkään tuona aekana?"

L: "En minä tiijä muutuinko minä ihmisenä, ... "

H: "Esimerkiksi käsitykset? Muuttuko mitkää käsitykset, vae oliko ne niin vahvoja jo tänne lähtiessä, vahvistuko joku käsitys?"

L: " ... varmaan niinku ei tavallaan mittää semmosta ristiriitaa tullu koko koulutuksen aekana, ... että ei, minä oon aatellu ihan eri tavalla, ei siis semmosta ei minusta tullu. Minusta ne niinkö syveni ne ajatukset ja tavallaan niinku koko ajan sai, ammensi lisää siihen entiseen. Että ku just vertas kaekkeen siihen edelliseseen niinku työvuoteen ja kaekkeen siihen ni, oli niinkö pohjaa mihin, mihin syventää niitä ajatuksia ja varmasti, ehkä jotaki tuli sellasia, että no, tämänkin oes voenu tehdä toesella tavalla ... jos aattelee, miten tein viime vuonna ja miten tekis nyt, ehkä, mutta ei niinkö, en minä mittää semmosta suurta mitään ristiriitaa kokenu. ... Niin ja semmosta syvenemistä ... ei tullu ikinä semmosta oloa että apua, että missähän minä nyt oon, tae että niinku miten, vahvistu varmaankin."

Ihmisenä koulutus ei Liisaa muuttanut, mutta hän koko ajan "ammensi" lisää tietoa ja kokemusta entisen päälle. Toistuva vertailu entiseen edellytti kuitenkin jatkuvaa reflektointia. Nurmisen (1993) mukaan perusteltu, tiedostettu ja jatkuvassa reflektiossa oleva näkemys ammatista, osaamisesta ja oppimisesta luo sisällöllisesti ja laadullisesti tärkeimmän pohjan opettajan työlle. Opettajan on jatkuvasti etsittävä vastausta siihen, mil-

laista osaamistani työlläni edistän ja miksi edistän tällaista osaamista. (Nurminen 1993, 62, 64.) Tähän ei voi päästä muuten kuin jatkuvalla itsensä tarkkailulla, jota Liisa teki koulutuksen aikana. Se voi olla niin hidas prosessi, että sen tulokset näkyvät vasta pitkän ajan kuluttua koulutuksesta ammatillisen kasvun muodossa oman itsensä, asioiden ja tekemistensä ymmärtämisenä.

Harjoittelusta harkintaa

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen parasta antia Liisan mielestä ovat olleet harjoittelut ja harjoitteluiden aikaiset keskustelut Chydenius-Instituutin ohjaajan kanssa. Nummenmaan (1994, 93) mukaan monet ohjaajat pitivät ohjauskeskusteluja ennen kaikkea tulkitsevinä ja pohdiskelevina, mutta toiset myös harjoittelijan tulevalle työlle asetettavina tavoitteina ja käytänteinä. Keskusteluissa ja päiväkirjoissa Liisa joutui miettimään ja erittelemään omia ajatuksia sekä tuomaan julki niitä. Tämä oli hänen mielestään hyvä asia.

L: "... kyllähän siellä niinku kaikki toi ja anto jotaki, ... Kyllä se oli aika merkittävä tämä harjoitteluki, ja nytkö mulla sitte oli ohjaaja semmonen ku oli, se toe niin palijo siihen niitä ajatuksia ja joutu niin syvällisesti pohtiin kaekkia juttuja ja miettimään ja perustelemaan ja tällä tavalla, että, että kyllä mulla niinkö tulee mieleen ne harjoittelun aekaset (aikaiset), ne keskustelut niinku sen ohjaajan kanssa."

H: "Sen luokanopettajan vae oman ohjaajan kanssa?"

L: "Oman ohjaajan, Chydenius-Instituutin ohjaajan."

H: "Eli ne on hyvin tarpeellisia?"

L: "Kyllä, joo. Aenaki mulla niinkö nyt tavallaan, ni siellä on hirveesti niinku, jotenki niitä asioeta ku niitä on ollu luennoilla, niitä on vaen opiskellu ja näen vaen, mutta sitä sitte vaen ottaa vastaan ja näen, että ei hirveästi jouvu niitä erittelemään ja käsittelemään siinä vaeheessa. Mutta sitte ku taas oli harjoittelussa ja teki ja niinku piti perustella, että miksi mä tein näin ja tuota."

Moilanen (1999, 44) puhuu itsetietoisuudesta opettajankoulutuksen tavoitteena. Hänen mukaansa opettajaksi opiskelevan on syytä etsiä vastauksia kysymyksiin, jotka koskevat oman kasvun reunaehtoja, reagoitintapoja ja sitä, millaiseen kasvuun sitoudun. Tämä oman olemisen ja kasvun ehtojen parempaan itsetuntoon tähtäävä tarkastelu edellyttää reflektointia, jota voidaan kutsua kriittiseksi hermeneutiikaksi tai kriittiseksi reflektioksi. Moilanen huomauttaa lisäksi, että kriittisessä hermeneutiikassa ei pitäydytä vain subjektiivisten merkityksenantojen tulkinnassa vaan etsitään näiden merkityksenantojen sosiaalisia ehtoja. Tällöin opettajankouluttajan, joka keskustelee ohjattavansa kanssa,

merkitys on mielestäni siinä, että hän myös itse osaa suhtautua toimintaansa kriittisen pohtivasti. Moilanen (1994, 45) ehdottaa lähtökohdaksi opettajankouluttajalle sen tosiasian myöntämistä, että käytän valtaani väärin, koska ohjaan opiskelijaa siihen suuntaan, mitä itse kannatan. Moilasan mielestä jo tämän tosiasian myöntäminen vapauttaa, koska se on tosiasia eikä siitä voi päästä eroon. Myös Nummenmaan (1994, 84) mielestä kysymyksessä on arvioinnista johtuva valtasuhde, joskin tässä kohdin ollaan menty mielestäni myönteiseen suuntaan, koska arvosanoista harjoitteluissa on luovuttu. Valtasuhde ja sen tosiasian tunnustaminen ei mielestäni mitenkään vähennä keskustelujen merkitystä, päinvastoin. Molemmat, sekä opiskelija ja ohjaaja, luovat uutta ajattelu- ja toimintamallia sekä itselle että opettajankoulutukselle. Tämä on sekä opettajankoulutuksen, opettajankouluttajien että opiskelijoiden kehittymisen ja kasvun kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Pienryhmästä yhteistyötaitoa

Myös pienryhmätoiminta on tehnyt Liisaa yhteistyökykyisemmäksi. Yksin yrittämisen sijasta kannattaa ryhmää hyödyntää. Tätä hän aikoo toteuttaa myös työssä ja toivoo, että muut opettajat ajattelisivat tästä asiasta yhtä avoimesti.

L: "No kyllä aenakin on siis oppinut, siis tavallaan sen, että ... erilaesia ihmisiä oli mejjänki ryhmässä ... on tässä varmaan vielä semmoseksi yhteistyökykyisemmäksi kasvanu jollakin lailla. Aenaki tuntuu, että sitä voi ehkä niitä, sitä antaa niin kyllä ihan sinne opettajahuoneeseen viii (viedä) ja sinne, että on täytyy joustaa niistä omista mielipitteistä ja tekkeen (tekemään) semmosia kompromisseja että, että nehän soveltuu ihan täysin siis siihen työhön sitte. Et voi niinku aatella ... vaan sen oman mieles mukkaan ja näen, että kyllä se semmosia yhteistyötaetoja on kyllä kehittäny."

H: "Eli on rohkiampi?"

L: "Nii, rohkiampi varmaan niinku sanomaanki omistakin, mutta toesaalta sitte myös joustaa niistä ja on valmis keskustelemaan ja pohtimaan että, ja ehkä sitäki tärkeyttä ... että kun on sitte opettajan työssä, ni tosissaan, miksi sitä pitää niinkö yksin yrittää puurtaa väkertää, ku siellä on muitaki paljon viisaampia mukana ja tällä tavalla, että miksi sitä ei vois sitte käyttää (naurahdus) niitä vahvuuksia yhtään hyväksi. Miksi se pitää olla sen oman luokan sisällä ja ovet kiinni ja kukkaa ei saa tietää, mitä mä täällä teen. Jotenki niinkö seki, että voes antaa ite, mutta saes sitte puolestaan myös niiltä muilta opettajilta."

H: "Aiotko, aiotko nyt toemia sitten sillä tavalla koulussa?"

L: "No kyllä, kyllä mä aattelin, ... vaekka ei oo ku parin kuukauen työpaekka esikou-lussa ... kyllä minusta tuntuu, että hirveesti voe niitten alkuopettajien kanssa niinku saaha niiltä semmosia ideoeta ja nii, nii. Tavallaan ... niinkö tuntee sen ihan tärkeäksi.

että on ne muutki opettajat siinä, että jotenki toevoo, että he myös aattelee samalla tavalla että."

Opettajat ovat viime vuosiin saakka toimineet yksin. Opettajan autonomia on ollut ehdoton ja on sitä monissa asioissa vieläkin. Autonomialla on hyvätkin puolensa, mutta pelkästään siihen ei voi opettajan kehittymistä rakentaa. Ammatillista kehittymistä ajatellen se saattaa olla tuhoisaa, kehitys pysähtyy, jos ei halua verrata työskentelyään muiden opettajien työskentelyyn. Valde (1994) kuvaa opettajan työn muuttuneen haasteellisemmaksi, mutta samalla opettaja voi myös vaikuttaa aikaisempaa enemmän omaan työhönsä. Keskeisinä muuttumisen kohteena Valde mainitsee muun muassa koulukohtaisuuden ja keskinäisen yhteistyön lisääntymisen opettajien ja koulujen välillä. (Valde 1994, 158.) Yhteistyön lisääntyminen ja koulukohtaisuus edellyttävät jatkuvaa yhteistyön kehittämistä jo opettajankoulutusvaiheessa.

Keskustelut ja päiväkirja reflektion välineenä

Liisa ei juuri negatiivista löydä luokanopettajakoulutuksesta. Jatkuvat keskustelut ja päiväkirjojen kirjoittamiset tuntuivat hetkittäin turhauttaville asioille, mutta myöhemmin hän on osannut antaa niille oikean arvon ja merkityksen.

L: " ... No ensimmäisenä tulee mieleen, että olihan se kova räähki, ... jos aattelee sitä harijotelua esimerkiksi, että kyllähän se niinkö tuntu, että mitä, no mitä järkiä kaekista näestä päiväkirjosta (naurua), ja ku on niin palijo tätä muutaki tekemistä ja hoitas nyt nämä vaan tässä. Ja ne keskustelut, ne jatkuvat keskustelut, ne tuntu silloin, että no, mitä nämä nyt tässä antaa, mutta kyllä ne sitte niinku näköjään kumminki toe, anto hirveesti sitte semmosta varmuutta ja semmosta, jotenki niinku kauhean kannustavaa ja sae niinku semmosia tavallaan uusia asioeta, vaekka ne silloin ehkä tuntu, että no mitä tätä taas vatvotaan tätä asiaa. Mutta toesaalta, eihän tuommosiakkaa (tuommoisia) asioeta voe sitte sillee pintaraapasta, että tällä tavalla sun kannattaa nyt opettaa ja kasvattaa, vaan kyllä niitä pitää niinku ite pohtia ja keskustella ... "

Liisan mielestä opettaja tarvitsee myös negatiivisia kokemuksia kehittyäkseen. Ne on tavalla taikka toiselle osattava käsitellä. Negatiivisiin kokemuksiin Liisa aikoo varautua päiväkirjan pidon avulla.

L: "... Kyllä mä aenaki ite oon aatellu, että nyt ku lähtee töehin, että pitäs jonkulaesta semmosta päiväkirjaa, että kerräis (keräisi) sinne niitä epäonistuneita juttuja, mikä meni pieleen tae mikä oli niinku, oli semmonen ikävä juttu, eikä vaan niitä positiivisia. Ehkä parempi just niitä, semmosia negatiivisia asioeta ... että niitä voes sitte varmaan ehkä vähä myöhemmin, kun se pääsee niistä asioesta ohi, ni sitte mieltiä, no mikä siinä sitte oes ollu se oekia ratkasu tae. Että kyllä mä uskon, että ne niinku kasvattaa varmaan vielä enemmän sitte ku löytää niitä keinoja siihen."

Päiväkirjojen kirjoittaminen sekä jatkuvat keskustelut saattavat tuntua raskaalle, jopa turhauttavalle. Niiden merkitys avautuu vasta myöhemmin (vrt. Lukinsky 1995, 233-235). Päiväkirjoihin tulee palata yhä uudelleen ja uudelleen, jotta ne voisivat toimia tehokkaana oppimisen välineenä. Päiväkirjoissa kerrottuja kokemuksia tulee analysoida yhä uudelleen ja tässä analysoinnissa saatetaan tarvita ja usein tarvitaankin ohjaajaa. Myös kokemuksia, joita on keskusteluissa refleктоitu, tulee edelleen reflektoida. Vasta tällöin asioille muodostuu se syvempi merkitys, joka voi muuttaa ajattelumallejamme ja toimintojamme. Liisan ajatus pitää päiväkirjaa työssään on tästä eräs esimerkki. Toivottavasti se toimii hyvänä ammatillisen reflektion välineenä.

9.3.7 Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua

Liisan merkittävimmät oppimiskokemukset ovat varhaislapsuudessa. Kodin ja koulun muodostamalle arvopohjalle on ollut helppo rakentaa omaa opettajuutta. Liisan kohdalla merkittävien oppimiskokemusten rajautuminen ja kesto eivät ole eksakteja, vaan enemmän epämääräisiä ja toisiinsa limittyviä, kerrostuneita tapahtumia (ks. Antikainen 1996, 254-256). Oppiminen tapahtui formaalin koulutuksen kautta tapahtuvan oppimisen avulla, toisaalta myös arkipäiväoppimisen ja satunnaisen oppimisen muodossa (ks. Rinne & Salmi 1998, 149-151). Kodin ja koulun välinen kanssakäyminen ja siitä syntyvä avoin ja luottamuksellinen suhde voidaan nähdä yhtenä suurena oppimiskokemuksena, niin merkittävä on ollut koulun ja kodin välisen yhteistyön vaikutus Liisan myöhempään ajatteluun ja toimintaan. Liisan lapsuus- ja koulu-aika (ala-asteaika) voidaan ottaa malliesimerkiksi erinomaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, johon erityisesti opettaja on tuonut persoonallisen ja merkittävän leiman. Koulu ja koti voidaan yhdessä nähdä myös eräänlaiseksi mikrojärjestelmäksi, pienoisyhteisöksi, jotka ovat limittyneet toisiinsa (ks. Bronfenbrenner 1979, 1981, 1991).

Kasvatusalan opiskelu, aluksi kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto ja nyt maisterin tutkinto, luovat vankan pohjan jatkaa kasvatus- ja opetustyötä. Tähän Liisa on saanut tuntumaa jo yhden lukuvuoden verran. Työkokemus asetti hänet tutkimaan omaa opettajuuden perustaa. Se löytyi lapsuuden ympäristöstä, koulusta ja lastentarhanopettajakoulutuksesta. Työkokemus toimi siten kodin, koulun ja lastentarhanopettajankoulutuksen kokemusten kautta syntyvän käyttöteorian testaamismahdollisuutena, mahdollisuutena kokeilla omien ajatusten ja käsitysten soveltuvuutta käytännössä. Luokanopettajien ai-

kuiskoulutus on edelleen rikastuttanut ja monipuolistuttanut sekä tuonut varmuutta ja rohkeutta Liisan ajatuksiin kasvatuksesta ja opettamisesta. Liisan elämässä yhdistyvät formaali ja informaali oppiminen vuorovaikutuksellisella tavalla. Liisa on hieman epävarma, mutta tämä epävarmuus on tavallaan hänelle voimavara ja kehitystä ylläpitävä voima; tietoa, taitoa ja kokemusta on saatava lisää. Tältä pohjalta on hyvä aloittaa työ luokanopettajana. Merkittävien oppimiskokemusten joukkoon ei mahdu mainitsemisen arvoisia negatiivisia kokemuksia. Joko niitä ei ole ollut tai ne eivät ole olleet merkittäviä ajatellen luokanopettajan ammattia ja siihen kasvamista, joskin Liisa pitää negatiivisia kokemuksia tarpeellisina kokemuksina opettajalle ja opettajaksi kasvulle.

9.4 Janne

Janne on keski-ikäinen ja paljon monenlaisia kokemuksia omaava ammatillisen koulun ja opiston kautta ammatillisten aineiden opettajaksi auskultoinut luokanopettajaopiskelija. Haastatteluun valitsin hänet nimenomaan sen takia, koska hänen oppimiskokemuksensa olivat hyvin persoonallisia sekä mielenkiintoisia ja ne ajoittuivat koko hänen pitkän elämänuransa alueelle. Elämänkokemusta, näkemystä ja mielipiteitä löytyy. Janne uskaltaa olla ja pysyä mielipiteittensä takana. Näinkin pitkä kokemus monenlaisesta työstä ja näkemys yhteiskunnallisesta kehityksestä luo laajan perspektiivin tarkastella oppimiskokemusten merkityksellisyyttä oman ammatillisen kasvun näkökulmasta. Haastattelusta muodostui lähes puolentoista tunnin mittainen keskustelutuokio, jossa Janne hyvin avoimesti kertoi kokemuksistaan. Myöhemmin haastattelua täydennettiin, koska totesin yhden hänen oppimiskokemuksistaan jääneen kokonaan käsittelemättä.

9.4.1 Merkittävimmät oppimiskokemukset

Jannen elämänuralla on peräti kymmenen sellaista kokemusta, joilla on hänen omasta mielestään ollut merkittävää vaikutusta luokanopettajaksi kasvun kannalta. Koska Janne on ehtinyt ikänsäkin puolesta toimia monenlaisissa tehtävissä, kokenut yhteiskunnallisia murrosvaiheita ja edennyt opiskelujen myötä lähes valmiiksi luokanopettajaksi, on hänelle muodostunut laaja kuva keskeisistä omaan ammatilliseen kasvuunsa vaikuttavista

kokemuksista. Oppimiskokemuksiaaan Janne on kuvannut noin kolmen sivun verran. Oppimiskokemukset ovat merkittävyysjärjestyksessään seuraavat:

1. Ammatillinen koulu.

"Useampivuotisen "ryskätyö" kokemuksen jälkeen tuntui utopistiselta kuulla ammatillisessa koulussa, että parhaassa tapauksessa kouluja käymällä, voisi edetä ammatilliseksi opettajaksi. Ammatillinen koulu hyvine opeineen oli kannustava ja innostava paikka ja antoi kipinän jatko-opiskeluhaaveille."

2. Naapurit ja aikuisten puheet.

"Pari aikuista naapurin poikaa ponnisti kansakoulupohjalta kansakoulunopettajaksi ja sitä pidettiin suurena saavutuksena. Lisäksi yksi mies luki nuoriso-ohjaajaksi ja myöhemmin papiksi samoin kansakoulupohjalta. Minulle jäi aikuisten puheesta jotenkin kysyvä tunne ja tunteeni olivat kaverin puolella."

3. Ensimmäisten tuntien pito ammatillisessa koulussa.

"Tuntien pito osin epäonnistui, koin sen kuitenkin nopeasti aivan inhimilliseksi ja jopa luonnolliseksi. Ope ei näyttänyt sitä ymmärtävän, eikä tukenut minua, koin sen loukkaavana. Tämä kai vahvisti minua ja jäi kytemään."

4. Negatiivisia kokemuksia epäpätevänä luokanopettajana.

"Ollessani epäpätevänä luokanopettaja koin jotenkin epäonnistuvani joissakin tilanteissa, vaikka tilanteita oli päinvastoin. Epäonnistuminen saattoi johtua siitä että nykykoulu oli niin kaukana omista kokemuksistani. (Laikokoulutuksessa huomasin tämän)"

5. Laikokoulutus.

"... Mielipiteet, asenteet jne on mennyt eteenpäin ja oikeaan suuntaan. Ryhmät ovat lisänneet itsetuntemusta, sosiaalisuutta ja yhteisdynamiikan etujen ymmärrystä. Luottamus kasvoi valitsijoihin ja koulutusorganisaatioon."

6. Perheeltä saatu palaute.

"Perheen parissa vaimo ja lapset ovat palauttaneet välillä maan pinnalle. On hyvä välillä pohtia nykyajan menoa saadun palautteen pohjalta."

7. Avoin yliopisto.

"On antanut tunteen, että aikuisenakin voi opiskella ja menestyä yliopistotasolla. Kasvanut tieto ja tieteellisen ajattelun kokeminen on ollut avartavaa."

8. Koulu-aika.

"Opin kansakoulussa ja myöhemminkin arvostamaan opettajia korkealle yhteiskunta-
luokkana. Tällä on saattanut olla alitajuntainen vaikutus omiin pyrkimyksiin."

9. Olla mielipiteinen vähemmistössä.

"Olen aina puolustanut heikkoja. Erityisesti muutama kerta on jäänyt mieleen lapsuudesta ja sitten aivan aikuisenakin. Olen huomannut että ihmiset menevät helposti laumoihin ja yksilöt jäävät ulkopuolelle vaikka heillä voisi olla parempikin vaihtoehto ko. tilanteeseen."

10. Työ esimiehenä.

"Pitkän kokemuksen myötä taitoa ja tietoa on oppinut ymmärtämään tärkeänä tekijänä. Arvonanto on kasvattanut vastuuseen. Onnistuneista työsuorituksista on saanut mielihyvää."

Jannen oppimiskokemukset liittyvät merkittävällä tavalla formaaliin koulutukseen ja oppimiseen. Tämä saattaa johtua siitä, että hän kuuluu siihen ikäluokkaan, jolle opiskelu ei ollut itsestäänselvyys vaan jonkinlainen tavoite, josta unelmoitiin ja johon sitkeimmät pyrkivät ja pääsivät.

9.4.2 Elämänviivan tarkastelua

Jannen elämänviiva pysyttelee koko ajan positiivisella puolella ja melko tasaisena, vaikka kaksi kokemusta pudottaakin sitä jyrkästi alaspäin (liite 6). Kuitenkin elämän kokonaisuus on niin myönteinen, että Janne ei halunnut pudottaa viivaa negatiiviselle puolelle. Elämänviivan piirtäminen ei ollut Jannen mielestä mitenkään helppo tehtävä, vaan siihen joutui paneutumaan tosissaan ja miettimään vuosikymmeniä vanhoja asioita. Näin Janne kertoo kyselylomakkeeseen vastaamistaan ja kuvaa elämänviivaansa.

J: " ... No ne oli tuota jotenki mukavan oloset vastata, ... selekeet (selkeät) kysymykset, vaikka jotenki vaativan oloset ... tietenkin se helepotti se, että ko minä saen sulta kysyä niinku tarkempia ohjeita, mitä tämä tarkoittaa, ... että ei tarvinnu niinkö ajatella, että onko tämä oikea (oikea) vae väärä vastaus. Eli sitte kun niinku pääs siihen sisälle sillä laella, ni se oli mukava vastata, aeka vaativa, tavallaan vaativaki aluksi. Ja joutu

niinku, sanotaanko paneutummaan kyllä ja ajattelemmaan niinkö vähä syvällisemmin, aeka syvällisesti, muistelemmaan tosiaan ni vuosikymmeniä taaksepäen."

H: "Joo. Entäs tuo elämänviivan piirtäminen sitte ni, mitä siinä, oliko se, aotto (autoiko) se tae oliko se ongelmallinen?"

J: "No se aotto, aotto se tuota niin (pitkä huokaus). Kyllähän se mietitytti tietenki se, että ... minkäläenen tuota, mutta sitte loppujen lopuks ku se niinku rupes tekemään, sanotaanko tuon lähtötason alun saen tuohon, ni sen jälkeeseen ni se oli selevää, miten se nousoo ja laskoo, että siinä ei ollu sitten sitä ongelmaa, ... En minä kokenu sitä ongelmallisena, mutta ... ei se vaan ollu sitä että vaan piirtää, piirtää niinku sinne tänne käöree (käyrää) nousemaan ja laskemaan vaan kyllä se niinku mietti, mietti niitä kohtia."

H: "Nii. ... haluaesitko sinä jotenki kuvata sitä nyt ... vielä lisäksi ... mikä oli se periaate millä sä sen piirit (piirsit)?"

J: " ... periaate tässä ol semmonen, että ... mitä minä muistelin ... että tuli tavallaan mieleen yks, kaks, kolme, nelijä ja niin edelleen asioeta, ja siitä sitten panin ne vaen aekajärijästykseseen (aikajärjestykseseen) ja ne on tuossa sitte kansakoulusta lähtien ... että mikä ol silloin ja siitä määräöty tavallaan mulle oekiastaan tuo lähtötaso, joka ol minun posititiivinenki kokemus, ja se piti tätä koko käörästöä (käyrästöä) tuolla tämän viivan yläpuolella ... sitte neki muutamat pitkät alamäet sitte, alamäen huiput, teki tavallaan sitte niinku tuonne nollatasoon (nollatasoon), en tavallaan halunnu puottoo (pudottaa) sinne alemma, koska tuota näetä posititiivisia asioeta niin palijo."

H: "Onko se, että sun elämä on ollu aeka myönteistä?"

J: "No seki, nii seki justiin, joo kyllä. Ne posititiiviset asiat niinku kantaa sitä."

H: "Nii, eli se silloin tullee niinkö semmonen, semmonen niinkö kokonaespositiivinen (kokonaispositiivinen) siitä elämästä."

J: "Nii on, että vaekka äkkiä kahtoo (katsoo) tuolta, tuommoset huiput laskee, ... että ne on ollu negatiivisia asioeta, mutta kuitenkin posititiivinen kanta on kuitenkin pitänu niitä pinnalla."

Janne on todella tarkoin perehtynyt elämänviivansa piirtämiseen ja siihen, miten se kuvaa koko elämän kokonaisuutta. Elämänviiva toimii Jannelle selkeänä kriittisen reflektion välineenä; koko eletyn elämän merkityksen tarkastelua oman oppimisen ja kasvun näkökulmasta (vrt. Silkelä 1997b, 12).

9.4.3 Ammatillinen koulu

Vaikka kouluaikana oppimiseen Jannella ei ollutkaan kiinnostusta, jäi tältä ajalta kuitenkin jotakin muhimaan, kuten Janne itse kertoo. Tämä saattoi johtua koulumyönteisestä ympäristöstä, josta löytyi esimerkkejä pääsystä koulutuksen avulla yhteiskunnassa eteenpäin. Ammatilliseen kouluun meno oli kuitenkin sattumaa ja hyvän ystävän houkuttelun tulosta. Tämä oli se kipinä, josta Janne katsoo merkittävimmän ammatillisen kasvunsa vaiheen alkaneen (vrt Niemi 1989). Ammatillisen koulun myötä hän innostui opiskelusta ja katsoo, että se on koko hänen opettajuutensa tärkein perusta.

J: "No kyllä se pohjautuu siihen omaan (omaan), ... koulutaostaan, ... se oli se kansakoulutaosta alun pittäen ... jotenki niitä ympäristöstä oli niitä positiivisia merkkejä, tae havaintoja tein siitä, että kuinka niinkö kuitenkin sitten taas ympäristö kannusti niitä, jotka niinku meilläki sitte, vaekka kansakoulupohjalta ponnisti etteenpäen, vaekka toesaalta se ympäristö myöskin oli semmonen, että se oli vaen se, että kuhan kunnolla työnsä tekkee, pärjää, ettei kouluja tarvi käyvä, ... mikä kyllä sinänsä pitää paikkasa, ... sitte kuitenkin silti jäe semmonen, että koulutus jotenki semmonen kipinä, kipinä tae näköala, että kyllä se koulutus olis kuitenkin varmaan hyvä, vaekka en silloin kansakouluakana, ite olin hyvin vastenmielinen tuohon oppiin, ... silti se jäe niinku muhimaan. ... sitte ku sattumien kaotta sinne ammatilliseen koulutukseen menin, ... se imas niinku mukkaasa sitte, että ku oli jo kuitenni monen vuojen työkokemustaosta takana, että raskaeta töetä tehny ja tämmösiä, ... siihenki oli tavallaan siten, vaekka ei nyt kyllästynyt, mutta kuitenkin niinku ajatellu, että jospa sitä helpommalla pärjääes (päjäisi) ja sitte se on sekä se, että toenen se, että ympäristön positiiviset, voe sanua kannustukset, ... että kyllä se jotenki positiivista ol sen koulutuksenki suhteen se ympäristö. Ja yks sitte ihan, yks semmonen, jota voes sanua kaveriksi, joka tuota houkutteli minua, sillä itellä ol hirviä (hirveä) semmonen halu päästä koulutuksella etteenpäen (eteenpäin), se kyllä aenaki minua veti sitte."

H: "Joo. Eli tuo semmonen, tavallaan tämmönen innostaminen ja kannustaminen, onko se sitte tähän opettajan työhön niinku tullu sieltä?"

J: "Kyllä, kyllä se on sieltä heti mulle tullu ... että silloin ol se, sen maenitun kaverin kans, se oli ite semmonen hyvin innokas, ... että sitä melekeen kilipaeltiin (kilpailtiin), kuka sae hyvän tojistuksen. On mahdollisuuat sitte jatkaa, että ne oli ihan kyllä selevästi meillä mielessä, että ... pääsee niinku jatko-opintoehin, saa niin hyvän todistuksen."

H: "Sinä haluaesit nyt sitte opettajana kannustaa ala-asteellaki ni lapsia, innostaa ja kannustaa niinkö opiskelluun?"

J: "Joo, kyllä, kyllä se sitte tämä sama säelyy, mitä on nyt vähä ala-asteekin kokemustaki, ... ihan saman olonen ja innostas etteenpäen vaen ja opiskelemaan."

H: "Opettajan pitäs tarjota (tarjota) tämmösiä, onko se näen sitte?"

J: "Kyllä se on niinki, on, että ... kaks vuotta oon suunnilleen ollu ala-asteella, ni täytyy sanoa, että se ... ei ollu niin heleppoo ku tuolla ammatillisella, mulle aenakaan siis, täytyy sanua, että sitä ol ... epäpätevä ol kyllä siihen ala-asteen opettajaks. Että tuota, että vaekka semmonen ajatus ol ja sitä yritti tuua esille, mutta sitä ei oikeen osannu, ... että nyt ku on tätä opiskelua käöty, nyt minä oletan, että minä ossaesin paremmin ala-asteella tätä ajatusta viijä (viedä) etteenpäen, että koulunkäönti kannattaa ja saes innostumaan, semmonen mulla käsitys oes."

1960 -luvun alku, jolloin Janne ponnisti ryskätöiden jälkeen ammatilliseen kouluun ystävänsä innostamana ja tukemana, oli alku pitkäkestoiselle opiskelulle, joka jatkuu yhä. Jannen elämänura on siten ollut jatkuva formaalin koulutuksen ja oppimisen jatkumo, johon muut oppimiskokemukset ovat omalla tavallaan niveltyneet. Ensimmäisistä opiskeluvuosista on Jannelle jäänyt hyvin myönteinen käsitys koulutuksesta, jota hän on markkinoinut ammatillisen koulutuksen puolella ja aikoo jatkaa sitä myös peruskoulun puolella. Ammatillinen koulu näyttäytyy luokanopettajien aikuiskoulutuksen kokemuksesta Jannen käsityksen mukaan parempana taitona innostaa ja kannustaa oppilaita opiskelemaan. Ennen kaikkea ammatilliseen kouluun lähtöä, mutta myös opiskelua siellä voidaan Jannen kohdalla pitää haasteena, jonka läpikäymisestä muodostui merkittävä oppimiskokemus ajatellen myöhemmin opettajuutta (ks. Silkelä 1999, 135).

9.4.4 Naapurit ja aikuisten puheet

Jannen lapsuudessa ja nuoruudessa ei ollut kovin tavallista, että maaseudun syrjäkylän mökin lapset lähtevät opintielle. Ihmiset olivat kiinnittyneinä vahvasti omaan ympäristöönsä (ks. Bronfenbrenner 1979, 1981, 1991; Aittola ym. 1997, 86). Muutama maailmalle menestyksellä lähtenyt ja siellä onnistunut yksilö kuitenkin herättivät ihmiset keskustelemaan ja ihmettelemään näiden lähtijöiden menestymistä. Tämä jäi kannustavana asiana Jannen mieleen. Tämä kannustavuus toimii edelleen kantavana voimana hänelle opettajan työssä. Tästä kokemuksesta johtuen Janne pyrkii opettajana olemaan innostava ja kannustava esimerkki. Koskaan ei ole hänen mielestään myöhäistä ryhtyä opiskelemaan, sillä opiskelu ja siihen innostuminen on yksilöllinen asia. Moni voi innostua ulkopuolisen henkilön mielestä hyvinkin merkityksettömän tuntuaisesta asiasta. Toisaalta innostamisella on rajansakin, kuten Janne kertoo.

J: "No, ... niinku jo sanon sen, että minulla itellä oli silloin kansakouluakaan ... kielteinen asenne tuohon jatko-opintoehin, ... varmaan pohjaetu siitä, että niinku kotonaki sanottiin, että ko työtä tekkee ni kyllä pärijää ja ... maalaesympäristössä ... ei tuota ni silloin siihen aekaan lähteny muuta niinku tämmöset, sanotaanko ison talon lapset, tämmöset. ... se asenne vähän vanhemmilla ol semmonen, että ei sitä niinku

mökin pojat, ... siinä naapurustossa oli semmosia, niitä isompia taloja, josta niitä lähti ja sitte, sitte tuota ol myöskin sitten ihan mökin, mökinki, josta lähti, mistä sitten puhuttiin sillä laella jotenki niinku, että seki on päässy sinne. Jotenki ... mulle se ol niinkö semmonen kannustava, se jäe niinkö muhimaan tuonne, vaekka mulla ol vas-tanen asenne itellä kouluun, niin se kuitenkin näen jälkeempäen ajatellen se ol semmonen kannustava, ... että sitten voes sanua, sitten kun aekoenaan (aikoinaan) tuli nämä mahdollisuuet, ni se pulupahti (pulpahti) sieltä sitte."

H: "Mitenkäs se tämä sitte heijastuu tuonne sun opettajan työhön, että onko siinä, onko siinä jotenki niinkö tämmönen, että kova yrittämisen malli jotenki, että sillä pääseepi, miten se?"

J: "No, ehkä se on vähän sitäki, mutta ei se vaan pelekästään oo semmonen, niinku välttämättä kovin kova yrittäminen tarte, ... vaan, että tuota tavallaan niinku ei oo millonkaan myöhästä, kerkiää alottoo (aloittaa) niinkö siltä, siltä hetkeltäkin, että vaekka oes menny vuos pari, viis vuottaki huonosti, niin se ei muuta ku ruppee sitte vähä lukemaan kirjoja (kirjoja), ni vielä kerkiää, ala-asteellaki ja vaekka yläasteellaki " (naurahdus).

H: "Niin, miten se tuo sitte, että onko ne tämmöset esimerkit hyviä? Miten sinä nyt luokanopettajaksi meet, ni tuotko nä (sinä) tämmösiä esimerkkejä sitte esille ihan konkreettisesti lapsille ...?"

J: "Se onki hyvä kysymys. En oo ajatellu sitä enkä, siihen asiaan on vaikia ehkä vastata sillä laella niinku, ... että jos kovin tuputtaa esimerkkiä näelle joellekin, ni onko se loppujen lopuks hyvä, ... että kyllä siinä saa olla varovaenen, ... luulen, että minä niinkö kahtoen sitten ... otan näetä asioeta esille, ... oekiastaan minä piän varmaan, varmaan suurempana sitä, että ite yrittee (yrittää) olla hyvin innokas, eikä välttämättä tarte yritteekään olla sitä, että on luonnostaan innokas sillä laella toemimaan sen suuntasesti, että sen kyllä lapset varmaan vaestuaa (vaistoa)."

H: "Semmonen esimerkkillinen?"

J: "Juuri se, että esimerkkinä olo, semmosena innostavana esimerkkinä. ... "

H: "Mutta se on sulla ollu jonkulaenen semmonen voemavara sitte tämä naapurin esimerkit?"

J: "On, on ne kyllä ollu, että se jotenki siitäki, ... tuota puluppuua, että tuota minä kannatan aeka palijo ... niinku tuommosta yksilöllisyyttä, ... en niin semmosta laomasieluisuutta (laumasieluisuutta) ... että minä oon aena niinkö ajatellu, että no kyllä se voe vielä näöttää (näyttää) seki, ... että kuka tahasa voe kuitenkin näöttee, vaekka ei oo tarkoitus oo näöttee, mutta kuitenkin se, että ei lähe semmoseen laomasieluisuuteen mukkaan. Sitä minä piän niinku semmosena hyvänä voemavarana."

H: "Joo. Eli pyssyy (pysyy) tavallaan niinkö oma ittenään (itsenään)?"

J: "Nii, omana ihtenään."

Jannen toiminnassa on nähtävissä jonkinlaista protestia oman kulttuurin elämäntapaa kohtaan. Maaseudulla arvostettiin raskaan työn tekijää korkealle, mutta toisaalta ihailtiin ja ehkä kadettiin niitä, jotka olivat päässeet opiskelujen avulla pitkälle. Opiskelun merkitystä ei kuitenkaan tuolloin ymmärretty välttämättömyytenä, vaan jonkinlaisena haluna päästä helpommalla. Sanonta "työtä tekevä aina pärjää" oli tavallinen. Nämä pitkälle päässeet olivat kuitenkin monen nuoren ihailun kohteena ja heistä puhuttiin paljon. Jannelle syntyi ikäänkuin "noste", sisäinen ja piilevä innostus, näistä puheista, jotka olivat merkittävä uuden mahdollisuuden antaja silloiselle koulukielteiselle nuorelle. Oppiminen tapahtuu siten monesti yhteisössä, kuten Antikainen (1996, 265, 270) toteaa (ks. myös Antikainen ym. 1994, 105). Tässä tapauksessa Janne oppi kyläyhteisössä ihmisten puheista.

9.4.5 Ensimmäisten tuntien pito ammatillisessa koulussa

Ensimmäisten tuntien pito ammatillisessa koulussa tapahtui aikana, jolloin Janne aukulto ammatilliseksi opettajaksi. Kysymyksessä olivat näytetunnit, joita ohjaava lehtori oli seuraamassa ja arvioimassa. Tilanne muodostui monen eri tekijän johdosta siemättömäksi, ja Janne tunsikin epäonnistuneensa surkeasti. Tämä tilanne on jäänyt kuitenkin voimakkaana mieleen ja toiminut ammatillisesti kasvattavana tavallaan kahdesta näkökulmasta. Toisaalta se, että opettaja suhtautui hyvin negatiivisesti, ei kannustanut, joka jäi kaivelemaan, ja toisaalta epäonnistumisesta johtuen Janne ja päätti valmistautua huolellisemmin vastaaviin tilanteisiin, mutta pyrkii ottamaan tilanteet rennommin.

H: "... sinä tuossa maenittit (mainitsit) siitä ensimmäisestä tuntien piosta (pidosta) ammatillisessa koulussa ja puhut siitä epäonnistumisesta siellä. Miten, miten nämä on sitten vaekuttanu tähän myöhempään urraan (uraan)?

J: "Kyllä se seki oli, ... luulen, että se oli semmonen yks kipinä, joka jäe sinne kaevelamaan (kaivelemaan), vielä ko semmoset koetunnit piettiin, ... Siinä kävi kääntämissä niin, että se aihe (aihe) mulla loppu, elikkä jälkeensä ajatellen heti sittenkin huomasin, että minä jännitin sitä tilannetta niin paljjo, että en muistanukkaan kertua (kertoa) niitä kaekkia asioeta, ... että sitä jäe varmaan siitä kahesta tunnista puol tuntia kääntämättä."

H: "Miten sinnuun sitte suhtaotu (suhtautui), oliko siellä joku ohjaava opettaja?"

J: " ... joo, opettaja oli. ... Se opettaja ... suhtaotu minusta, minun mielestä väärin sillä laella, että se puistel päätään, että ei tästä mittään tuu. ... että minä niinku oon nyt nä-

en jälkeensä ajatellen, ... se oes voenu se opettaja kyllä ... sillä laella osottaa, että ei päässy näen käämään. Ko se huomaa sillon, ko se muistiinpanoja kuitenkin teki, ni suottahan se sinne kirjasi niitä, en minä tiijä mitä se kirjasi, mutta jos se kirjasi sinne, että huono on, ni oes kirjannu sinne vaekka jonku semmosen vara-ohjelman, ... mutta ei puhunu mittää. Se oes ollu semmonen pelastus, mutta ei se niin tehny, ni se jotenki minua kaivelemaan sillä laella että."

H: " ... onko sillä kasvattava vaekutus ollu?"

J: "On, on siis sillähän oli suuri kasvattava vaekutus sillä laella, että tuota sen jälkeensä ... valamistauvun huolella. ... että kyllä niinkö nyt sen jälkeensä on niinkö pitäny tärkeänä sitte. ... että niinku tavallaan tiedostaa sen jännityksen, elikkä sitte kun sen tiedostaa, ni sitä tuota toevottavasti osaa sen poistaa (poistaa) tae vähentää tae eliminoija jotenki sen vaekutusta. ... sinänsä vaekka se oli huono kokemus, mutta sillä tavalla hyvä oppimiskokemus, että huomaa semmosenki asian, (hmm), siinä, siinä kyseisessä asiassa ol kuitenkin jotenki hyvin tärkeänä osana sitte, ja ehkä jopa kaikkein tärkeimpänä se minua ihteäni koskettava, se, että, että se valavova (valvova) opettaja, opettaja, joka sitä tuntia seurasi (seurasi), ... ni sen käättöös siinä, ... ni se opettaja sitten puistel päättää oppilaetten nähen, ku hän istu siellä oppilaetten joukossa, ni ol kyllä semmonen kirpaseva kokemus, että sitä minä ihmettelin, että miten se opettaja sillä laella käättööty (käyttäytyi). Että en minä aenakaan tekis niin, että vaekka huonosti meniski, ... opettajaharijottelijalla, kyllä minä tuota ni malttasin, (hmm), malttasin ilimasta (ilmaista) tämän asian vasta sitte kahenkeskisessä haastattelussa, ... Mutta tuota sekin oli hyvin opettava sitten tässä negatiivisuussaankin, ... huomaa, että toevottavasti ei sitte ite sorru vastaavaan."

H: "... Oliko se, se opetus, että sinä valamistauvut (valmistaudut) paremmin tunteihin ... ?"

J: "Joo, nimeommaan ... se anto mulle sen kyllä sitte sen kokemuksen, että se on valamistauvuttava hyvin tunnille, tunnin pittoon tae yllesä mitä tekkeeki, ni siihen pitää hyvin valamistaotua."

H: "Se tavallaan nyt, sinä opit sitte ottaa myös rennommin sitte opetustilanteen?"

J: "... Oekiastaan melekeen tekis mieli sanoa, että enempi niinkö asiallisesti osaa ottaa ja siihen asiallisuuteen kuuluu jonkulaenen tämmönen vapautuneisuus tae rentous, jotta semmosta."

Ojanen (1993b) korostaa ohjaajan ja opiskelijan suhdetta vallankäytöstä vapaana ja molempuolisena oppimisen mahdollisuutena. Suhde ei ollut Jannen ja ohjaajan kohdalla tämä, vaan se oli ohjaajan puolelta vähättelevä, jopa ylimielinen (ks. Moilanen 1999). Oppimiskokemuksellisesti tarkasteltaessa tämän kokemuksen kohdalla voidaan puhua lyhyenä hetkenä tapahtuneesta huippukokemuksesta. Silkelä (1999, 129) kuvaa huippukokemusta "pieneksi kuolemaksi" tai "uudelleen syntymäksi", joka voi olla voimakas, vahva, intensiivinen, erikoinen ja pysäyttävä kokemus. Huippukokemuksen reflektointi ja arviointi vai tapahtua Silkelän mielestä vasta kokemuksen jälkeen. Tässä kokemuksessa on myös Silkelän (1999, 127) mainitsemaa tiheää ja latautunutta tunne-

merkitystä, joka ilmenee voimakkaana ja merkittävänä vaikuttajana ja muokkaajana tässä tapauksessa Jannen omaan opettajuuteen. Janne pystyi tämän oppimiskokemuksensa jälkeen muokkaamaan praktista teoriaansa ja käytäntönsä opetustilanteessa toimivampaan suuntaan (ks. Ojanen 1993b, 142-143). Tällä yhdellä kokemuksella oli siten suuri kasvattava ja tulevaisuuteen suuntaava vaikutus ja merkitys.

9.4.6 Negatiivisia kokemuksia epäpätevänä luokanopettajana

Janne on kokenut pettymyksiä ja epäonnistumisia auskultoidessaan ammatilliseksi opettajaksi sekä toimiessaan epäpätevänä luokanopettajana. Epäonnistuminen ja negatiivinen kokemus on kuitenkin myöhemmin tuntunut jopa tarpeelliselta, vaikka tuolloin auskultoidessaan se tuntui todella suurelta asialta. Käytännössä negatiiviset kokemukset eivät ole Jannen mielestä ehdottoman välttämättömiä, joskin väistämättömiä. Muutamia negatiivisia kokemuksia sisältyi aikaan, jolloin Janne toimi epäpätevänä luokanopettajana. Erityisesti hyvien ja luottamuksellisten suhteiden luominen kangerteli oppilaiden vanhempien suuntaan.

H: " ... että miten sinä sitte nämä otit, koet luokanopettajana nämä negatiiviset kokemukset ... ?"

J: " ... Jos niitä siihen vertaes, siihen asiaan [auskultointi ammatilliseksi opettajaksi] ... voes sanoo niin, että ne muutamat negatiiviset kokemukset mitkä on mulla, ... tässä äsken maenitussahan oli se opettaja, ... Nyt on tavallaan ollu sitten niinku muutamat, siis muutamat lasten vanhemmat, ... niillä on ollu asenne jotenkin, että ne ei oo, ... vaekka minulla on ollu osani siihen, että minä en oo osannu, ... sitä hommaa vettee (vetää) ja ... se on menny niinkö siihen huonoon suuntaan, niin sitä ei oo aenakkaan näellä vanhemmat parantanu, vaan päenvaston vetäny vielä lissee (lisää) siihen."

H: "Mutta onko nämä, onko kuitenkin tämmönen epäonnistuminen ni, onko se kuin tarpeellinen sinun mielestä? Tarvitaanko niitä tojellisuudessa, jos niinkö tämmöstä kasvua opettajana?"

J: " ... Minusta tuntus, että tavallaan voes sanoo niin, että sitä ei tarvitteis, ... mutta nähtävästi käytännössä aeka ussein kuitenkin se on semmonen, joka, joka kuitenkin, joka tavallaan tarvitaan, ... niinku mullekin tässä tapauksessa (tapauksessa) se, että jos mulle ei oes tämmöstä tullu, että mulle oes tullu tavallaan semmonen puolittaenen menestyminen siinä [tarkoittaa puolittaista menestymisen tunnetta]. Niin siinä mielessä muun muassa tuommoset jäläkeenpäen ajatellen ni, ... Tavallaan ne on tarpeen sillon."

Jannen omakohtaiset koulukokemukset luokanopettajana ovat kahden lukuvuoden mittaiset. Negatiiviset kokemukset johtuvat Jannen mielestä osaksi omasta taitamattomuudesta, mutta myös lasten vanhempien negatiivisesta suhtautumisesta opettajaan. Hargreavesin (1992) mukaan opettaja ei voikaan enää rakentaa sosiaalisia suhteitaan vain luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, vaan hänen on luotava yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolisia kontakteja. Koro (1998, 138) pitää vanhempien kanssa käytävää vuoropuhelua koulun kehittämisen kannalta tärkeänä. Hän kuitenkin varoittaa opettajaa liiallisesta alituisesta muuttua kritiikittömästi opettajuuttaan koulun ulkopuolelta tulevien odotusten mukaisesti. Tämä ei osoita Koron mukaan ammattitaitoa. Yhteyksien katkeaminen vanhempiin erimielisyyksien johdosta on luonnollisesti haitta kaikille, mutta niistäkin tapahtumista voidaan oppia. Näin ainakin Janne uskoo tehneensä. Kaikki ihmiset eivät pidä "kantapään" kautta saamaansa oppia mitenkään tavoiteltavana taikka välttämättömänä, mutta tällaiset kokemukset ovat kuitenkin väistämättömiä kaikkien kohdalla.

9.4.7 Luokanopettajien aikuiskoulutus

Negatiivisten kokemusten peilautuminen laikokoulutuksen kautta

Janne kytkee toisiinsa negatiiviset kokemukset luokanopettajana ja luokanopettajien aikuiskoulutuksen myötä saamansa ammatillisen otteen ja näkemykset. Luokanopettajien aikuiskoulutus on tuonut opettajana toimimiseen nykyaikaisuutta, rennompaa ja ennenaikkea varmempaa otetta. Janne analysoi aluksi vielä kokemustaan luokanopettajana siten, että vertaa saamaansa nykyistä oppia ja silloista omaa toimintaansa.

J: " ... Se on tuntunu, että siinä on ne vanhemmat ollu tosissaan väärässä, ... että nämä on tapahtunu niinkö epäpätevänä mulle silloin. Sitte ku tuolla koulutuksessa (laikokoulutus) on päteväetyny tähän ni on, on kyllä huomannu sen, että kyllä sitä on ollu itekki (itsekin) niin sillä laella sanottasko vanhanaikanen, että yrittäny ehkä semmosessa tilanteessa ni vanhanaekasin konstein niinku selevitä. Ei, ei sitä voe ookeen sanua, että liian tiukka ol, mutta kuitenkin jotenki semmoset siihen suuntaan, että jotaki semmosta nykyaekasta väljyyttä ei ollu."

Vanhoja kokemuksia arvioidaan aina uusien kokemusten myötä. Janne arvioi kokemustaan laikokoulutuksen kautta (ks. Huotelin 1996). Toiminta on kuitenkin silloin tapahtunut omassa kontekstissaan Jannen sen hetkisen tietämyksen ja kokemuksen kautta.

Koulutuksen anti on siltä osin ollut Jannelle merkittävä, että se on kyseenalaistanut hänen toimintansa siinä tilanteessa nyt jälkikäteen.

H: " ... vaekka ne oli negatiivisia kokemuksia, niin ne kasvatti, kasvatti kuitenkin sitte?"

J: "Ne on kasvattanu nyt ja sitten nimeommaan tämän laekokoulutuksen kautta. Tuolla minnoon (minä olen) niinku heti sitten ymmärtäny sen, että on tullu mieleen ne sitte tietyissä tilanteissa, ... sanosko niin, että ne negatiiviset kokemukset yhdessä tämän laekokoulutuksen kanssa, ne on niinkö sopinu hyvin yhteen ja ne on kasvattanu minua toevottavasti nyt oikeeseen (oikeaan) suuntaan. Minä oon kuitenkin kokenu, että vaekka en oo nyt kätännössä vielä päässy vielä opettamaan, mutta niin semmonen tunne, että niinku ne on niinku kasvattanu yhdessä nyt siihen, että minä osoon (osaan) asennoetua nyt sitte niinku eri tavalla ja niinkö nykyaekasemmin."

H: "Ni, ootko (oletko) sä niinkö menny nykykoulun suuntaan enempi ite?"

J: "Kyllä minä nyt, oon minä menny nykykoulun suuntaan ... vaekka tuota minä sitä nykysuuntaosta muuten en kannatakkaan, mutta menin taas siinä niinku virran mukana sillä tavalla, että."

H: "Onko se tavallaan niinku pakko mennä kuitenkin siellä nykykoulun suuntaan siellä ja jossaan määrin virran mukana, vae?"

J: "Kyllä se jonkin verran pakko ja sitten se, että loppujen lopuks kuitenkin sitten se, että se mitä tuossa puhuttiin alussa siitä ammatillisesta kasvusta ja positiivisesta ja muutenki tästä elämänviivasta, että mulla on positiivinen vire, niin nämä ala-asteen muutamat negatiiviset kokemukset niinku sitä virettä puotti (pudotti) palijo alapäen, mutta että nyt, ... tämän laekokoulutuksen jälkehen, ni minä luulisin, että tämmöstä puotuksia ei tule näen palijo ja voimakkaasti ku nämä ala-asteen kokemukset. ... Tuota, kyllä se on tämä, tämä koulutus ja siihen liittyvät mitä tahasa tuolla on ollu keskusteluja ja muita, ja tietenki ne luulot ja kirijat, mitä on lukenu ja kaekki ne on suurimmat muutokset. Ja sitten, sitten tietenki se itsevarmuus, sehän tulloo tietenki ku näetä asioeta käsitellään ja opiskellaan, kyllähän siitä varmuus tullee."

H: "Tämä laeokokoulutus muutti sinua aeka palijo?"

J: "Kyllä. Kyllä se tässä suhteessa. Tämä on minun mielestä se suurin anti."

H: "Ja tämä, tämä muutos varmaan on ammatillisesti tällae (tällä tavalla) kestävä ja sitte, että se jatkuu ja jatkuu, vae?"

J: "Kyllähän siinä, minä luulisin niin, että se on, koska tuota silloin ku ite niinku tämän tunnistaa ja tiedostaa, ni se ku silloin on hyvällä pohjalla ja silloin myös se kestää."

Jannen kohdalla luokanopettajien aikuiskoulutus on vaikuttanut ajattelua ja toimintaa muuttavasti siinä määrin, että hän pohtii omien aikaisempien toimintatapojensa tarkoituksenmukaisuutta luokanopettajana. Kysymys on kriittisestä reflektiosta (ks. Mezirow

1981,4). Janne ymmärtää nyt paremmin tuolloisen toimintansa sekä kykenee jäsentämään ja ymmärtämään toimintaansa vaikuttaneita syitä. Yhteiskunta ja toimintatavat muuttuvat nopeasti. Heikkinen (1999b, 42) kuvaakin mielenkiintoisella tavalla maailman muuttumista dualistisesta joko-tai -mallista mikä tahansa kelpaa -malliin. Tähän väliin mahtuvat sekä-että ja toisaalta-toisaalta -mallit. Maailman muuttumisen myötä mallit muuttuvat ja täten myös opettajalta edellytetään toimintatapojensa muuttamista. Onko sitten asioiden muuttuminen dualistisesta täysin päinvastaiseen suuntaan hyvä asia, on jo toinen juttu, mutta muutos on väistämätöntä.

Yhteisöllinen luokanopettajakoulutus

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävin anti on luokanopettajan muodollisen kelpoisuuden lisäksi se voimakas koko yhteisön vaikutus siihen tunteeseen, että on varmalla pohjalla, koska muutkin näin työskentelevät. Tällöin voidaan puhua formaalin oppimisen sivutuotteena syntyvästä tietoisesta ja reflektoidusta satunnaisesta oppimisesta taikka piilo-opetussuunnitelman kautta tapahtuvasta oppimisestä (ks. esim. Tuomisto 1998, 50).

H: "Mikä sinusta oli niinkö tämän laekokoulutuksen kaikkein merkittävin anti?"

J: "No, varmaan ... että niinku tavallaan silimät mulle avautunu ... tietenki ... seki on merkittävä, ... jos meinaa kerran ala-asteella olla, ... saa sen pätevyyn, ... se on niinku varmempaa, että on samalla oekialla, oekialla sillä tasolla, millä pittää olla, olla niinku pätevä. ... Jotenki tuolla, ... jotenki semmonen, semmonen massan vaekutus tuntuu, että siellä jotenki."

H: "Onko se yhteisö, vae?"

J: "Yhteisön, sen niinku, se on jotenki ollu kantava ja tuntuu, että se niinku vahvistaa ja niinku vaekuttaa jatkossaki, että se yhteisön massa, se vahva pohja, sieltä saa vahvan pohjan. Tietää, että muutkin näen työskentellee."

Luokanopettajien parasta asiaa Jannen on aluksi vaikea nimetä, sillä niin monesta asiasta muodostui tärkeä itsensä kehittämisen kannalta [huom! paras asia on tässä katsottava toimintona, joka on kuulunut olennaisena osana luokanopettajien aikuiskoulutukseen]. Kuitenkin eräät asiat saavat erityishuomion osakseen. Jannen mielestä luennot muodostavat yhdessä keskustelujen ja ryhmätyöskentelyn kanssa ehkä merkittävimmän annin. Luennoista Janne ei kovin paljon kerro, mutta ryhmätyöskentelystä sitäkin enemmän. Ryhmätyöskentelyssä vaikuttaa Jannen jo mainitsema voimakas yhteisöllisyys ja varmuus siitä, että ollaan oikealla tiellä, koska muutkin näin työskentelee.

J: Ei oo heleppo kyllä eritellä ja se, että nimeommaan vaen yhtä parasta hakkoo (hakee), ni minä en tajja pystyä sanomaan, ... mutta tuota noin, kyllä se (huokaus), kyllä minä kuitenni niitä, niitä, niitä luentoja arvostan kyllä, ne on aenaki yks tekijä, ... ja siihen liittyvät ne, nämä keskustelut ja, ja ryhmät, ... että koko se luentotapahtuma. ... sitä minä arvostan yhtenä kyllä, ... vähä toesella tavalla myöski näetä pienryhmyöskentelyä minä arvostan ... ni minusta ol merkittävää se asenne siihen työhön, että tehhään ryhmässä ja sen koki niinku, ... semmoseks kantavaks voimaks ja sitte vielä joka vaekuttaa tulevaesuuteenki sillaa, että ei oo niinkö yksin taapertamassa. Joku semmonen ... tämmönen positiivinen ryhmä tae monen ihmisen vaekutus, että tietää että ei oo yksin, joku semmonen siinä ol hyvä."

Pienryhmyöskentelyllä avoimuutta ja rohkeutta opettajan työhön

Opiskelijan on Moilasan (1999, 44) mielestä saatava rauhassa rakentaa kuvaa omasta kasvustaan ja miettiä sitä, miksi hänestä on tullut se mikä hän on. Tämä on Moilasan mielestä sosiaalinen tapahtuma, koska se yleensä tapahtuu jossakin ryhmässä. Opettajan on hyvä jakaa työkokemustaan, joka on Kohosen & Leppilammen (1992, 31-32) mukaan ollut perinteisessä koulukulttuurissa vähäistä jättäen opettajan yksin ongelmiensa kanssa. Työkokemuksen jakamiseen on Jannelle avautunut hyvä mahdollisuus luokanopettajien aikuiskoulutuksen pienryhmyöskentelyssä. Janne toivoo ja uskoo, että ryhmätyö tuottaa hyviä tuloksia myös sitten työssä. Uskaltaa olla rohkeampi ja avoimempi keskustelulle.

H: "No, onko tällä sitte nyt jatkossa tällä ryhmätoeminnalla, kun menet sitte koululle joskus opettajaksi, mitä luulet tällä olevan vaekutusta sitte siellä opettajana?"

J: "On sillä. Justiin ... tämäpä on mitä äskönni (äskän) oes pitäny sannookki (sanoakin) jo tähän heti. Se on kyllä, että tuota ehkä sitä niinku vaestomaesemmin (vaistomaisemmin) hakis sitten nyt sitten tietenni sitä opettajakollegoeltaki niinku sitä, niinkö, että voes yhdessä tehä, vaekkapa tuntien valamistelua tae mitä tahansa yhdessä puhua aeheesta (aiheesta), että mistä piettä, mitä jätettä poes, ... että minä uskon siihen, että se ... sitten vaekuttaa, näkky siellä, olipa niitä opettajia yks tae kaks, tae montako tahansa, ni sitten mennöö (menee) keskustelemmaan, mitä voetas yhdessä tehä."

H: "Ni, sitä uskaltaa rohkiammin mennä tämän pohjalta?"

J: "Joo, tämän pohjalta. ... se oli, oli kyllä varmasti semmonen, jolla on yks koko tämän koulutuksen tulevaesuuteenni (tulevaisuuteenkin) hyvin tärkeä vaekutusarvo."

Elämäkokemuksen merkitys

Elämäkokemustaan Janne kykeni hyödyntämään koulutuksessa siltä osin, että se on hänelle sellaista kokemusta, jonka varaan voi heittäytyä silloin tällöin. Elämäkokemus luo turvallisuutta ja varmuutta selvitymisestä.

J: "Aenaki yks ol se, että se ol niinku helepompaa. Kokemusta ni, sen voe pittee (pitää) ... semmosena, että ... voe niinku heittäötyä ... välillä sen varraan ... "

H: "Onko sitä tavallaan niinku realisti siinä, että pystyy olemaan?"

J: "Varmaan, varmaanki se niin on, että pystyy olleen ja tietää ja se on niinku turva, että arveloo (arvelee), sitä on kokemusta ni kyllä se, se on niinku vaen positiivinen vaikutus sillä, että, että vaekka oes niitä huonojaki kokemuksia ni, työelämässä, ne ossoo (osaa) nyt sitten kättee (käyttää) positiivisesti."

Vaikka Janne korostaa yksilöllisyyttä opettajan ja oppilaiden työskentelyssä, tuntee hän kokeneensa yhteisön voimavarana. Janne on saanut muilta tukea omille ajatuksilleen ja muut ovat vaikuttaneet häneen omiin ajatuksiinsa. Tapahtuu vuorovaikutusta, jossa vaikutetaan luonnollisella tavalla toisten ajatteluun ja toimintamalleihin. Aarnos ym. (1998, 39) puhuvat vuorovaikutteisuuden merkityksestä ei pelkästään ohjaajan ja opiskelijan välillä, vaan myös opiskelijoiden kesken. Heidän mielestään etenkin aikuiskoulutuksessa tulisi kyetä hyödyntämään opiskelijoiden erityistietämys ja elämäkokemus myös toistensa kouluttamisessa. Kirjoittajien mielestä voidaan yksittäisten opiskelijoiden katsoa tällöin kehittyvän myös keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Tämä on totta. Yksilöllisyys ei ole yhteisöllisyyden vastakohta, vaan ne tukevat toisiaan. Janne sai tukea ja uusia ajatuksia omasta ryhmästään ja koko yhteisöltä. Se lisää ja tukee yksilön omaa kasvua ja samalla yhteisön kasvua ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilö ei voi toimia ilman yhteisöä ja yhteisö tarvitsee kyseenalaistavat, uudistavat ja jarruttavat jäsenensä kyetäkseen aktiivisesti toimimaan. Aaltola (1998a, 23-24) mainitsee tiedeyhteisön oppimismuotoja kehitettäessä yhdeksi kokeilun arvoiseksi asiaksi nuorten ja työelämästä tulleiden sijoittamisen samaan pienryhmiin. Tällaisissa heterogeenisissä ryhmissä oppiminen voi hänen mukaansa johtaa syvällisiin keskusteluihin ja tehokkaaseen projektioppimiseen. Tähän käsitykseen voi yhtyä Jannen ja myös omankin kokemuksen perusteella.

Hyvä koulutus kestää myös jotain negatiivista

Opiskelu-aika ei kaikilta osin ole myönteistä aikaa, vaikka kokonaisuus olisikin myönteinen. Myös varjopuolia on tuotava esille, jos sellaisia ilmenee, koska koulutuksessakin

"kahvilakeskusteluissa" nousee tämän tyyppisiä asioita silloin tällöin esille. Formaalin koulutuksen sisälle mahtuu tällaista arkipäiväoppimistakin. Ei ole myöskään koulutusta tai koulutuspaikkaa, josta ei mainittaisi mitään negatiivista. Negatiivisten asioiden myöhempi myönteinen vaikutus on kuitenkin se, johon tulisi ensisijaisesti kiinnittää huomio.

J: "...semmonen negatiivinen tavallaan on se, ... siellä jo puhunki siitä, tavallaan psykologien ylivallasta, ... ku pitkään näötti sille, että ennen tätä viimestä kessee (kesää) näötti (näytti), että ne ottavat kaekki, ... ne otti kaekki vaen niitä, ja miksei ne muutkin, ne otti vaen niinku ... semmosia hyviä asioeta esille ja että ongelmia ei oookkaan, niin minä aenakin koin, että ne puhu vaen ... sillaa niinku hyvässä valossa ja tuntu että teoreettisesti. Nämähän tuli vasta sitte nyt, ... Jyväskylässä viimesenä kesänä sitten nämä ... ja muut, ja siellähän vasta tuli sitte nämä ongelmat esille, nämä erityiskysymykset. ... ni sen minä pijin niinku sillon koko ensimmäesen kesän ja tämän talaven, ... tämä ei oo moittiminen, näetä ongelmatapauksia ei käsitelty, tuntu, että niitä ei oeskaan ja sitten tavallaan ... niin vaen ympärilyöreesti ja valosasti puhuu (puhuu), että kuinka on ihanata ja mukavata. Ei voenu ajatella sitten, että eihän se nyt aena niin ihanata ja mukavata, ... sitä minä piän, piän kyllä pikkuse aenaki arveluttavana, mutta tietenki se nyt vähä korijaetu (korjautui) sitten kun Jyväskylässä tänä viimesenä tul sitte näetä esille. Onhan näetä, näetä ongelmiakin."

Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta koskevassa tutkimusprosessissa havaittiin Niemen (1999a, 26) mukaan heikosti saavutetuiksi tavoitteiksi yhteistyö elinkeinoelämän, kulttuurin edustajien ja vanhempien kanssa sekä hallinnolliset tehtävät, oppilashuolto ja kriisitilanteissa toimiminen. Tutkimus koski sekä opettajaopiskelijoita että opettajankouluttajia. Tätä taustaa vasten Jannen kokemus on ymmärrettävä. Niemi (1999a, 14) toteaa opettajankoulutuksen muutosten vaatimusten olevan niin nopeita, että niitä on vaikea asettaa näitä uusia haasteita vastaavasti. Tämä on totta. Yhteiskunta toimintoinen muuttuu niin nopeasti, että muutama vuosi sitten koulutukselle asetetut tavoitteet ovat jo ajastaan jäljessä ainakin joiltakin osin. Onko kuitenkaan tarpeellista edes asettaa sellaisia tavoitteita, joiden tavallaan jo tiedetään vanhentuvan nopeasti? Niemi (1999b, 80) kysyy hyvin perustellusti, onko koulutukseen tarpeellista lisätä siihen kohdistuvan paineen johdosta uusia kursseja ja sisältöjä. Hän myös vastaa toteamalla tämän tien loppuun kuljetuksi ja tilalle tarvittavan erityistä syventymistä laajempiin teemoihin, jotka yhdistävät irralliset palat. Näin on. Pitäisikö opettajankoulutuksen tavoitteet ja toiminta luoda alun perin jo sellaiseen muotoon, että ne kestäisivät yhteiskunnan muutosten tuomat paineet?

9.4.8 Perheeltä saatu palaute

Keskustelut perhepiirissä ja sieltä saatu palaute on ollut merkittävä voimavara Jannelle. Lapset ovat tuoneet kriittisyyttä ja vaimo tukea. Erimielisyyttä näkemyksissä ei ole juuri ollut, mutta aika ajoin keskustelua siitä, ajatellaanko asioista samalla tavalla.

H: " ...miten se perhe on vaikuttanu sinun opettajan näkemykseesi?"

J: "No, tuota ehkä se on, ... mulla ehkä nii sillaa niinku ... on sama, ni meillä ehkä niinku tavallista, ... erilaesempi ku monella muulla sitte. Keskustelut, ... on niitä, kumpiki tietää nuista (noista) asioesta, se on siinä mielessä niinku vaikuttanu aeka palijo, sen keskustelujen kaotta (kautta). Ja sitten taas lasten, lasten kaotta se voe olla semmosta enemmänki, ... että sitä ei oekeen ... tiijäkkään, että, mutta kyllähän se varmaan jotenkin on vaikuttanu siihen, että aenahan lapset vanhempiaan sannoo vanahanaekaseks (vanhanaikaiseksi)."

H: "Onko sinua sanottu?"

J: "No, en tiijä onko niin loppujen lopuks sanottu, mutta jotenki ehkä niinku välillä eppäelyttänyt (epäilyttänyt), onko sitä vanahanaekanen tae jotakin tämmöstä (naurua), että semmonen vaikutus kaet lähinnä niillä lapsilla on."

H: "Miten se on sinnuun vaikuttanu, sillon jos on tuollaa (tuolla tavalla) ite eppäelley (epäillyt), että on vanahanaekanen, että miten sitä, ... onko se pannu miettimään sitte?"

J: "No, kyllä se tietenki on, ... miettii, että kuka tässä nyt on oekeessa (oikeassa)."

H: "Onko se vaikuttanu jopa kääntännön työhön sitten ... ?"

J: "No ei, ei ehkä, en ossaa sillaa sanua, ... selevästi vaikuttanu, mut ... se on ehkä semmosta piilovaikuttamista on ollu ehkä se lasten, ... justiin ... vaikutus on ollu ehkä selevemmin havaittavissa, samossa ympyröessä ollu, ni se on, se on niinku melekeen itestään selevä, että se vaikuttaa."

H: "Ni, voijaanko tässä niinku ajatella, että se aottaa jaksamaanki työssä tämmönen keskustelu?"

J: "Joo, kyllä ihan selevästi. Nimeommaan se on hyvin tärke tuki joessaki, että on ihan kokenu sen sillon, sillon näijen kahen vuojen aekaan, ko on ollu vaen niitä huonoja kokemuksia siellä ala-asteelle. ... jos joku asia on paenanu (painanut), ni ko on kysyny."

Perheen tuki voi olla monelle opettajalle ainut tuki. Jos ajatukset perheessä ovat samansuuntaisia toimii perhe myös henkireikäenä. Uskaltaa puhua aroistakin asioista ja näyttää tunteensa. Jannen kohdalla vaimo pystynyt tukemaan ja lapset kyseenalaistamaan. Usein lasten vaikuttaminen on sellaista piilovaikuttamista, kuten Janne sanoo. Piilovaikutta-

minen on kuitenkin tehokasta, sillä se on yleensä jatkuvaa. Perhe on toiminut Jannelle merkittävänä kokemuksellisen oppimisen paikkana (ks. Tuomisto 1998, 30, 43). Perhekokemuksilla voi olla myös opettajan rooli-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä (ks. Knowles 1992, 127-129). Perheessä on kyetty tasavertaisesti keskustelemaan ammattiin liittyvistä asioista. Täten perhe on toiminut Jannelle tärkeänä arkipäivän ongelmien ymmärtäjänä, selvittäjänä ja niiden ratkaisijanakin. Siltä osin sen merkitys on ollut ammatillista kasvua ajatellen merkittävä.

9.4.9 Avoin yliopisto

Jannen mukaan avoin yliopisto on mahdollistanut kaiken tähänastisen yliopisto-opiskelun. Vaikka avoin yliopisto-opiskelu onkin katsottava nonformaalin koulutuksen ja oppimisen piiriin kuuluvaksi, voidaan se tulkita mielestäni myös formaalin koulutuksen ja oppimisen esiasteeksi ja väyläksi yliopistotutkintoon (vrt. Dohmen 1996, 36-37). Tätä väylää käyttää tietoisesti moni aikuisopiskelija nykypäivänä. Janne ei kuitenkaan aloitusvaiheessa ajatellut yliopistotutkintoa ja luokanopettajan ammattia, vaan lähinnä ammatillisen opettajan kelpoisuutta kasvatustieteen perusopinnoista suorittamalla. Avoin yliopisto-opiskelu tuotti aluksi vaikeuksia ja itsetuntokin joutui kovalle koetukselle, koska ensimmäisen tentin läpäiseminen tuotti ongelmia johtuen vastaamiseen liittyvistä epätietoisuuksista. Janne on kuitenkin vakuuttunut tieteellisen tiedon tarpeellisuudesta luokanopettajan työssä. Avoimen yliopiston kautta hän on myös päässyt myös nykyiseen tilanteeseen, missä nyt on; opiskelemaan luokanopettajaksi:

J: "Mulle on kyllä niillä ollu tietenki iso, iso merkitys, että se on niinkö mahdollistanu koko tämän, ... eihän sitä oes muuten ollu tätä mahdollista tehdä ennää, pätevätyä, kasvatustieteen maisteri sitte, ... se on ehton ollu niinkö. ... mulla se tähtäs vaen se ammatilliseen opettajan työhön, kasvatustieteen apron ku suoritin, ... se passas siihen ammatilliseen, että tavallaan niinku tarpeeseen. ... "

H: "Miten sinä nyt katot sitte, että voeko tämmöstä tieteellistä tietua (tietoa) soveltaa luokanopettajan työssä, että onko sillä käyttöarvua (käyttöarvoa) siinä?"

J: "On, on. ... se vaen vaatii ehkä viitseliäesyyttä sen verran, ... ja sitä minusta se vaatii, että sitä ensinnä ite arvostaa. Sitten ku sitä arvostaa, sitte pitää olla viitseliäesyyttä sitä niinku mietiskellä, että miten tätä voes kääntee, mutta muutehan sillä ei oo mittää."

H: "Eli sinusta luokanopettajan tarvii tämmöstä tieteellistä tietua?"

J: "Kyllä tarvii."

H: "Eli siihen ei riitä pelekästään tämmönen kätöännön kokemus sitte?"

J: " ... Ei se riitä, ... minä melekeen niinku laskisin tämän omat muutamit negatiiviset asiat, mistä aekasemminki jo puhuttiin, ni se johtuu siitä, että minä en ollu pätevä siie hommaan. Vaekka olin ammatillinen opettaja ja niissä tehtävissä nuorten ja ae-kuisten kanssa ollu tekemisissä, ni se ei lasten kanssa oo semmosta."

Janne omat kokemukset luokanopettajan työstä osoittavat, että pelkän elämäkokemuk-
sen tai edes ammatillisen opettajan kelpoisuuden turvin ei voi menestyksellisesti hoitaa
luokanopettajan tehtäviä. Avoimen yliopiston opinnot ilman tutkintotavoitettakin ovat
merkittävä tiedon ja ajattelun lisääjä. Tiedolla on vaikutusta myös käytännön toimin-
taan, kuten Janne viittaa. Niemen (1999a, 27) mukaan tiedon arvo ei riipu siitä, missä se
sijaitsee, vaan sen arvo on siinä, miten sen avulla ratkaistaan ongelmia. Tämän mukaan
tieto on valjastettava ongelmanratkaisuun, koska tieto tietona ei ole minkään arvoinen
nyky-yhteiskunnassa. Ehkä se joskus sinänsä on ollut arvokastakin.

9.4.10 Kouluaika

Omat kouluaikeiset tapahtumat vaikuttavat edelleen Jannen mielessä. Jannen koulukieli-
teisyys muuttui vähitellen jopa myönteisyydeksi, vaikka olikin omasta mielestään vähän
"räähkä" (räähkä tarkoittaa Jannen mukaan tottelematonta, äänekästä ja omapäistä lasta).

H: " ... onko tämä lisänny jotenki, sinun oma kansakouluaike, ymmärrystä lapsia ja
oppilaeta kohtaan koulussa?"

J: "No, tuota, kyllä luultavasti on, ... että niinku hyvät ja huonot, jos muistelee niitä,
nehän ne tietten jää heleposti mieleen. ... että jotenki sillaa (sillä tavalla) niin tuntu,
että ne tytöt oli jotenki niinku hyviä tae semmosia paremmin menestyviä tae jotaki
semmosia, ... että ne niinku helepommin saa niinku numeroeta, ... Ni tavallaan nytki
ymmärtää niinku sitä kaotta (kautta); kyllä se aena putkahtaa mieleen niinku tyttöjen
kohalla se, että nyt on ite siinä opettajan asemassa, että onko se niin, että niitä nume-
roeta helepommin. No sitten taas pojista, ... aenaki mieleen jääny niinku semmosia
vähän villimpiäki kokemuksia, ku on ollu vähä semmonen räähkä, räähkä. Kyllä sitä
nytki jotenki ajattellee ja pohtii sitä."

H: "Joo. Tavallaan näkkeekö sitä sitte, että vaekka on kuin, kuin tuommonen villi,
villi kaveri koulussa, että siitä voe jotaki tulla, ... ?"

J: "No, sanotaanko niin päen, että ei aenakkaan ei tuu niitä sillä laella, että ajattelloo
(ajattelee), että ei, ei, että on ihan toevoton tappaos (tapaus), mutta ehkä sitten kui-

tenkin se mitä näkköö (näkee), ni kyllä mulle monesti tulloo mieleen, ... että voeko tuokin, se oes pystyvä patu (oppilas, kaveri), ku se vaan viittis yrittää."

Janne näkee, että myös "toivottomilla" oppilailta on tulevaisuutta koulussa, jos vain he vain jaksaisivat yrittää. Hän itse toimii esimerkkinä siitä, että myöhemminkin voi "paikata" taakseen jättämiään asioita. Välinpitämättömästä oppilaasta voi kasvaa myöhemmin kouluun ja koulutukseen myönteisesti suhtautuva henkilö, jos opettaja kykenee kannustamaan ja näkemään jokaisessa lapsessa vahvoja ominaisuuksia heikompien sijaan. Tämä vaatii opettajalta vankkaa ammattitaitoa.

9.4.11 Olla mielipiteinen vähemmistössä

Jannella on omakohtaista kokemusta siitä, millaista on olla mielipiteinen vähemmistössä. Eriävän mielipiteen ilmaisu ei ole helppo, mutta se voi olla kasvattava kokemus.

H: "Olla mielipiteinen vähemmistössä. Mitä sinä sillä tarkotat?"

J: "Sitä, että niinku esimerkiksi nyt ku koulussa ja lapsuudessa ja miksei nuoruudessa, että tuota heleposti ... esimerkiksi niinkö poikasilla (pojilla) on semmosia ristiriitatilanteita, joesta (joista) heleposti tulloo niinkö tappelu. Siinä tuota niin ... ei oo kukkaan sanomassa, että no, siitä seleveötys muutenki, että elekää (älkää)."

H: "Mitä sinä sitte tuota tähän opettajaksi kasvuun?"

J: "... saman oon kyllä kokenu sitte vielä aekuisenaki, ... että ni jossakin mielessä kun muodostuu joku mielipide, ni sen taa, mikä on sitä vallitsevaa käsitystä vastaan, ni ei taho löytyä eriävää (eriävää) mielipiettä heleposti. ... ei aenakkaan niinkö ääneen sanota. ... Mieluummin ollaan hilijoo (hiljaa) tae jotku sitte tukevat sitä mitä on sanottu."

H: "Ne vaekuttaa vielä ne kokemukset tähän päevään sieltä lapsuusajalta?"

J: "Niin, varmaan sillä laella voe ajatella, että miten minä ite oon kokenu ja nähny ku laoma on ollu menossa kimppuun, ni mieluummin on ollu vetämässä toeseen suuntaan. On sen kyllä huomannu sitte aekuisena, että käättötyy (käyttäytyy) samalla laella, ... Se on semmonen jonkulaenen yleispätevä, ... (hmm) ajattelutapa minulle ... että vähemmistössä olo ei oo minulle millään tavalla huono asia ja, ja se voip olla parempiki asia, tae olotila tae vastaus, kun se mitä on enemmistön mielipie. ... että ihminen ku ajattelloo ja tekköö (tekee) ja yllesä toemii jotenki ni, ... tietenki niinku, (hmm) ympäristösä kanssa ja, ja tuota niin toesten ihmisten kanssa, mutta kuitenni toemii niinku itsenäesesti, ... tavallaan niinku haluan korostaa sillä tuota, ... ja antoo arvo sille, tämmöselle toeminnalle, ... että voep niinku jännittämätä tae pelekäämät-

tä, tae jotenki kuitenkin niinku uskaltaa olla toesta mieltä ku, sanotaan ku, vaekka enemmistö."

H: "Ni, miten se on vaekuttanu sun tuohon opettajuuteen, opettajuuteesi sitte tämä näen, ajattelluun opettajuudesta?"

J: "No, ni tämänkaltanen kehitys ja ajatukset ne on sitte opettajuuteen vaekuttanu, ... tae aenakin minä toevon niin, että se oes vaekuttanu ni, että pystys huomioimaan ne yksilöt, ... antas arvo niille ja myöskin sitte erottas yksilöetä laomasta, että tietenki ei se vaan, että pelekästään jotaki kannustaa, vaan myöskin, jos sitte on kiellon paekka, ni pittää sitten myöski yksilöetä voija kieltää, että ku yksilöetä toevottavasti ossaes (osaisi) huomioija ni, ... jos minä ajattelen, että itellä oes tämmönen kehitys ollu hyvä, ni sillonhan se voes mahdollistaa sen myöskin sitten oppilaelle, samansuuntasen kehityksen."

Jannen mielestä jääminen mielipiteineen vähemmistöön ei ole ollut huono asia, ei lapsuudessa eikä nyt aikuisuudessa. Mielipiteineen vähemmistössä olo on lisännyt hänelle rohkeutta toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Jannen oman kokemustaustan ja hänen nykyisen toimintansa välillä on selkeä yhteys (ks. Rauhala 1976). Jannen uskaltaa jäädä vähemmistöön ja toimia vähemmistöön jääneiden puolesta. Tämä on opettajan työtä ajatellen tärkeätä. Opettajan itsetunto voi joutua koetukselle tilanteessa, jossa hän jää vähemmistöön. Tällaisia paineita ja kritiikkiäkin opettajaa kohtaan kohdistavat muun muassa koulun hallinto, muut opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Korpisen (1990) mukaan opettaja on haavoittuvainen valitsipa hän minkä toimintavan tahansa. Tällaisessa ristiriitatilanteessa voi opettaja tuntea joutuneensa arvopaineeseen, jolloin hän voi valita yhden tietyn odotuksen. Valitsipa opettaja miten tahansa, joutuu hänen itsetuntonsa koetukselle, ellei hän ole erityisen varma valinnastaan. (Korpinen 1990, 38.) Myös oppilas joutuu ryhmänsä painostuksen kohteeksi monenlaisten asioiden takia. Tällöin jääminen ryhmän vähemmistöön on varmasti itsetuntoa koetteleva seikka. Janne kuitenkin katsoo tällaisten tilanteiden vahvistaneen itseään sillä tavalla, että hän uskaltaa olla eri mieltä ja uskaltaa rohkaista myös oppilaita olemaan eri mieltä silloin kun he katsovat sen omasta mielestään tarpeelliseksi.

9.4.12 Työ esimiehenä

Työpaikkaa pidetään Aittolan ym. (1997, 44) mukaan tärkeimpänä muodollisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvan arkipäiväoppimisen lähteenä. Janne on luokanopettajan työn lisäksi toiminut pitkään esimiestehtävissä. Pitkäaikainen kokemus esimiehenä on tuonut yrittämisen ja omatoimisen työskentelyn mallin toimia, johon Jannen

mukaan tulee kannustaa myös ala-asteella. Hän toivoisi myös arvostettavan opettajia, joilla on muutakin työkokemusta kuin opettajan.

H: " ... Miten tämmönen työkokemus ni, tuohon opettajan työhön sitte heijastuupi? Millä tavalla se on niinku vaekuttanu siihen opettajan työhön?"

J: "No, jos sanos niin, että nyt siihen ammatillisen opettajan hommaan se on tietenki vaekuttanu, että tuota juuri siihen, mistä aekasemmin oli puhetta, siitä kannustamisesta ja etteenpäen menosta, se on tavallaan ku esimiehenä on, ... minusta siinä on kysymys niinku siitä etteenpäen menosta, ett se tämä työ pittää mennä etteenpäen. ... mutta tuota en tiijä sitten, jos ku se ala-asteelle, mitä se siinä parin vuojen aekana, ni en ossoo suoraan siihen sanua, mutta nähtävästi tämä samantyylinen ajatus, että sitä koettas siihen omatoemiseen (omatoimiseen), omatoemiseen niinku opiskelluun siellä ala-asteella niinku ja semmoseen yrittämiseen, että ne yrittäsivät. Ehkä se jotaen semmosta oes."

H: "... kuin merkittäväksi sinä katot tämän muun työkokemuksen sitten?"

J: "... minä arvostan sitä ja toevosin, että arvostas niinku, jotka ottaa töehin opettajia, arvostasivat sitä erilaesta kokemusta mitä on saanu, ... sillohan sitä on sitä näkemystä tullu."

H: "Pitäskö sitte arvostaa tuolla ku valitaan opettajakoulutukseen?"

J: "Myöskin siellä, kyllä, joo, näen, niin nimeommaan."

H: "Eli onko se liian vähälle arvostettu sitte tämä tällä hetkellä?"

J: "No, kyllähän se tietenki, jos yleisesti ottaen, ni on. Suoraahan ne ylioppilaat, ... ni eikö ne suunnilleen suoraa siirry sitten, ... opiskelemaan opettajaksi. Kyllä se sillo on liian aliarvostettu, ... tämä on tietenki marginaalinen asia, mutta kuitenkin jonkulaenen pikku vivahe näkky siinä, että jos kokenut ihminen, joka on ollu jo työelämässä jonku vuojen tae ... vaekka minusta oes kymmenen vuottaki ollu, ni se ei oes liikaa, hakkoo sinne ookooällään, ni, ni nehän tottee, että mitä sinä tänne, tänne niinku näehen nuorten sekkaan (sekaan), että nehän eppäelee (epäilee), että ethän sinä voe täällä pärijätä niijen kans. Minusta se on kyllä väärää arviota, joka sinne vaan viittii (viitsii) hakkee, ne ovat tosissaan. Ne oes arvokasta tietoa ja semmoset kyllä varmaan pärijää, jotka sinne hakkee."

Opettajakoulutuksen kohdalla puhutaan hyvin usein siitä, millaisia lahjakkaita nuoria koulutukseen pitäisi valita. Usein unohdetaan ne lahjakkaat aikuiset, jotka ovat työkokemuksensa ja myöhemmän koulutuksensa turvin saavuttaneet sellaisen työ- ja elämäkokemuksen, jota hyvin suuressa määrin voi soveltaa myös kasvatus- ja opetustyössä. Monipuolisen työ- ja elämäkokemuksen myötä voi ymmärtää asioita laajemmassa merkityksessä. Aaltola (1998a, 27) näkeekin opettajan sekä oppilaat yhteiskunnan todellisuuden rakentajina. Mitä hän tarkoittaa? Aaltolan (1998a, 27; ks myös Niemi 1992, 18-19, 25) mukaan yhteyksiä ja dialogia korostava opettajuus edellyttää muun muassa

yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevan arvofilosofisen sivistyksen rakentamista ja arvottamista. Vaikka Aaltola tässä kohdin puhuu opettajuudesta opettajien pedagogisen koulutuksen kehittämistavoitteiden uudelleen linjaamiseen liittyen, herättää tämä asia mielessäni kysymyksiä, joissa tarkastellaan yhteiskuntaa, koulua ja opettajuutta läheisemmässä vuorovaikutuksessa - ei irrallisena - vaan erilaisten toimintaedellytysten mahdollistajana ja luojana nykyistäkin laajemmassa mielessä. Koulu ja opettajuus on edelleenkin liian etäällä yhteiskunnasta, tavallisesta elämästä. Tätä taustaa vasten kokemus muualta kuin pelkästään opettajan työstä on tarpeellista, peräti suotavaa, kuten Janne mainitsee. Se on ainakin hänen kohdallaan lisännyt ammatillista laaja-alaisuutta nähdä oppiminen ja koulutus yhteiskuntaan ja työelämään niveltyneenä (vrt. Dominicé 1995).

9.4.13 Oppimiskokemusten kokonaistarkastelua

Jannen elämänuraan on mahtunut monenlaisia kokemuksia, mutta elämä on pääasiassa kulkenut myönteistä rataa. Janne kuvaa ensimmäisiä oppimiskokemuksiaan, kansakoulu-aikaa ja kipinää päästä elämässä eteenpäin, hyvin vahvana pyrkimyksenä irrottautua siitä missä vaikutti. Eläminen oli vahvasti siihen asti sidoksissa maaseutuyhteisöön ja sen vaikutuspiiriin (ks. Bronfenbrenner, 1979, 1981, 1991). Irrottautuminen tästä oli osaksi yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta, osaksi omaa halua irrottautua totutusta (ks. Huotelin 1996).

Jannen elämänuraan on mahtunut monia erilaisia kokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet myönteisesti ammatillisesti. Elämäntapahtumien ja elämäkokemusten ambivalenssi synnyttää Silkelän (1999, 134) mukaan ahdistusta, mutta kypsä ihminen kykenee sietämään epävarmuutta ja käymään läpi elämän ristiriitatilanteita. Ihmisen on hänen mukaansa oltava aito ja tosi, rehellinen ja nöyrä. Janne on omien kokemuksiansa mukaan pyrkinyt aitouteen, kulkemaan omaa tietään. Aitous sisältää myös rehellisyyttä ja nöyryyttä, sillä tosiasioiden tunnustaminen, omalla tiellä pysyminen ja suunnan reivaaminen on rehellisyyden osoitus muiden lisäksi myös itselle. Monet tavoitteet ja haasteet voi saavuttaa, jos uskaltaa olla aito ja tosi. Samalla voi oppia. Silkelä (1999, 135) mainitsee merkittävät oppimiskokemukset elämän tarkoituksen etsinnässä. Tarkoituksen käsitteellä voidaan hänen mukaansa viitata sekä merkitykseen että tarkoitukseen. Jannen jo lapsuudessa ilmennyt päämäärätietoisuus voidaan nähdä tällaisen oman elämän tarkoituksen etsimisellä (ks. Frankl 1983, 83). Kun ihminen etsii tarkoitustaan, joutuu hän väistämättä kokemaan ja sen myötä oppimaan. Se kasvattaa samalla ihmisenä, mutta myös ammatillisesti.

Janne on eritellyt monia tapahtumia, jotka poikkeavat sekä kestoaltaan että vaikutukseltaan toisistaan. Ensimmäisten tuntien pito ammatillisessa koulussa oli lyhyt tuokio elämässä, mutta sen vaikutus on ollut vahvasti nykypäivään heijastuva ja todennäköisesti tästä eteenpäin. Lisäksi on mielenkiintoista havaita, että luokanopettajakoulutus on merkittävä, mutta ei merkittävin oppimiskokemus. Olisi mukava saada tietää, muodostuuko siitä tulevaisuudessa nykyistä merkittävämpi oppimiskokemus. Koulutusuran alkupuolelle ajoittuva ammatillisen koulun aloittaminen on merkinnyt valtavan paljon Jannen myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Sitä saattaa olla vaikea ulkopuolisen ymmärtää, mutta on otettava huomioon se yhteiskunnallinen tilanne ja ne olosuhteet, josta Matti on ponnistanut eteenpäin. Muutkin tuon ajan Matin merkittävät kokemukset (mm. "naapurit ja aikuisten puheet") ovat olleet toisaalta paikallisia, mutta samanaikaisesti myös yhteiskunnallisten vaikutusten piirissä (ks. Kortelainen 1996, 28-32; Bronfenbrenner 1979, 1981, 1991). Esimerkkejä sosiaalisesta noususta koulutuksen avulla oli jo tuolloin tarjolla. Ne toimivat tahtomattaankin malleina Jannen tavoitteille ja pyrkimyksille edetä koulutuksen avulla.

9.5 Valmistumisen kynnyksellä - kokoavaa tarkastelua

Haastatteluissa on tähän saakka käsitelty mennyttä aikaa ja tapahtumia. Menneiden tapahtumien ja kokemusten vaikutukset heijastuvat aina tavalla taikka toisella myös tulevaisuuteen. Tulevaisuutta suunnitellaan menneiden kokemusten perusteella. Kokoavan tarkastelun tavoitteena onkin tuoda esille opiskelijoiden nykypäivänsä - ei niinkään kokemuksia - hyvästä luokanopettajasta ja sellaiseksi kehittymisestä, kuten myös siitä, miten kukin aikoo ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan. Tutkimuksen tässä osassa tarkastelen muutaman yhteisen kysymyksen avulla sellaisia keskeisiä opettajuuteen liittyviä asioita kuin, millainen opettaja olen nyt, millainen on hyvä luokanopettaja, mitä tavoittelen opettajuudessa. Kaikilla näillä kysymyksillä tavoitellaan luokanopettajuuden syvintä olemusta; miten saavuttaa itseä tyydyttävä opettajuus. Kysymysten muotoilu on kunkin opiskelijan kohdalla sisällöllisesti sama, vaikka kysymysten sanamuoto vaihtelee hieman haastattelun aihepiiristä ja kulusta johtuen. Tutkimuksen tässä osassa pyrin vastaamaan tutkimustehtävän kysymykseen "Mitkä ovat luokanopettajaksi kasvun ja siinä edelleen kehittymisen muodot ja mahdollisuudet haastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden mielestä?".

9.5.1. Luokanopettajan ammatti - haaveammattiko?

Luokanopettajan ammatti on tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kertomusten ja haastattelujen perusteella osoittautunut erääksi naisopiskelijoiden haaveammattiksi. Miehet ovat suhtautuneet siihen lapsuudessa ja nuoruudessa, vieläpä aikuisenakin, varsin penseästi. Joillekin opettajuus on ollut varma työn lähde ja siten yksi mahdollisuus muiden ammattien joukossa, toisille opiskelun jatkamista, ja muutamille todellinen haaveammatti, joka on kiehtonut jo lapsesta lähtien. Onko opettajan työ haaveammatin lisäksi myös kutsumusammatti on kysymys, johon lienee mahdotonta antaa yleispätevää vastausta. Jokainen tietää omalla kohdallaan onko se sitä.

Kerttu on aina vakaasti halunnut opettajaksi, vaikka ei ole opettajia ihailullutkaan (oppimiskokemusten joukossa ei opettajiin kohdistuvaa ihailua löydy, vaan lähinnä opettajiin kohdistuvia vaatimuksia ja kritiikkiä).

K: "No, en mä sillä tavalla ihailu, ... mä oon kuitenkin aina tienny, että mä haluan opettajaksi."

H: "Oliko se sitte opettajan ammatti silloin jo haaveammatti, siihen aikaan ala-asteella?"

K: "On, on ollu."

Matin kohdalla ei voi puolestaan puhua mistään haaveammattista, vaan opiskelun, perhepiirissä käydyn keskustelun ja luokanopettajan työstä innostumisen seurauksena syntyneestä ajatuksesta hakeutua opettajankoulutukseen. Koulutukseen hakeutumiseen vaikuttivat myös kohtuullisen mittainen opiskeluaika ja hyvät työnsaantimahdollisuudet.

M: "Eei. Se ei totta viekään ollu haaveammatti (naurua), että tietenkään ... kylmä (kylmä) totuushan on se, että ku loppu aotokouluhommat, ni siinä emännän kanssa sängyssä illalla selällään kattoon katellessa mietittiin ääneen, että mitä sitä tekkee sitte isona, ku ei oo töetä. Ja järkevältä pohjalta ku lähettiin, ni piti ruveta miettiin jotaki semmosta uraa ensinnäki, jossa aa, on töetä, ja pee, johon perheellisen ei tarvi opiskella vuosikaosia ulkopaekkakuntalaesena (ulkopaikkakuntalaisena). ... Ja sitte ku tuli vielä tietoon tästä luokanopettajan aikuiskoulutuksesta, jotta tässä aevan tolokun aekataolulla (sopivan lyhyellä aikataululla) sais tämän homman läpi, ni se oli niinkö se ensimmäenen lähtökohta, että sinne ruvetaan pyrkimään ja sitte vasta myöhemmässä vaeheessa kun hyvällä tuurilla sae yhen syyslukukauven tuota sijaisuven ni, se, siellä vasta niinku vahavistu eka kerran se, että tästä luokanopettajan hommastaki voes tykätä. ... ku oekiastaan vaemo (vaimo) ehotti tätä koulutukseen pyrkimistä, ensimmäenen reaktio oli se, että ei minusta oo tenavien kanssa toemimaan, että minä oon aekasten (aikuisten) toeminu toestakymmentä vuotta, vaekka minä oon aena tykänny lapsista ja niitten kans pärijännyt, mutta kuitenkin jotenki tuntu, että se aekasen

kanssa toemiminen oes tukahduttanut sen lapsen ominaesuuden (ominaisuuden). Mutta se ensimmäenen syyslukukaosi opettajan sijaesena, ni se sitte anto niinkö henkilökohtaisen sykäyksen, että tämä on se mihin minä itekkin haluan, enkä vaan mee sen takia ko vaemo käski, että jotaki pittää tehdä, että tullee tienestiä."

Vaikka Liisan ala-asteaika oli mielenkiintoista ja myönteistä aikaa johtuen pienestä kyläkoulusta ja siellä vaikuttavasta innokkaasta ja työstään välittävästä opettajasta, ei Liisa kuitenkaan nähnyt nimenomaan opettajan ammattia erityisenä haaveammattina.

L: "En minä varmaan, en minä tiijä silloin ala-asteella olisinko minä niinkään ihaellu, mutta ehkä myöhemmin sitte mä rupesin tavallaan arvostaan sitä ala-asteaikkaa ehkä ku näki sen yläasteenki, että se oli taas sitten aevan eri maailma. Että sitä sitte rupes lämmöllä muisteleen niitä aekoja, että olihan se niinkö aeka hienoa olla tämmösessä koulussa missä minäki olin, että, mut sitte niinkö jotenki lukioon ku menin, niin mä kävin heti varmaan jo ensimmäesenä syksynä kysymässä opinto-ohjaajalta, että mitä mun kannattaa täällä lukiossa nyt valita, jos minä haen ookooällään sitte ko mä pääsen ylioppilaaksi. ... aenaki se sitte oli jo heti niinku lukion alussa jo mielessä, eikä se siitä sitte oo muuttunu miksikään sen jälkehen."

Janne puolestaan ei nuorempana opettajan ammatista haaveillut, vaikka arvostikin heitä korkealle. Jannen haave opettajuudesta kehittyi vähitellen opiskelujen myötä. Silti opettajan ammatti saattoi vaikuttaa taustalla "saavuttamattomana" haaveena, kuten Janne kertoo.

J: "No, ei sitä voe kyllä niinkää sanua, ko minä olin koulukielteinen ... Minä en ollu semmonen häerikkö, ... siellä alussa jo ol puhetta siitä, että se niinku koti ja osin myöskin se lähiympäristö oli semmosia, että koulua ei tarvi käyvä kuhan se on kansakoulun käöny, töetä tekkee, ni kyllä pärjää (pärjää), ... ei se ollu haave sillä laella, että koska sehän oes tienny silloin, ... että sillohan eos pitäny lähtä oppikouluun. ... oekiastaan se tuli haaveeks mulla silloin vasta kun minä olin naapurin pojan kanssa siellä koulussa ja sitte ku se sano, että siinä voe päästä niin pitkälleki jopa että tuota opettajaks, ko tarpeeks käö. ... Ni silloin, vaekka minä en ajatellu, minä en ruvennu haaveilemmaan, että minusta voes tulla nyt vaekka opettaja, mutta tuota näen jälkehenpäen ajatellen, ni se ol, voesko sitä sanua, että ikäänkuin haave, se voe olla ehkä saavuttamaton haave, vaekka en minä haaveillu siitä, mutta joku semmonen ... taostalle (taustalle), johonki alitajuntaan jäe semmonen, että onko se mahdollista ja muutenki, ko oli sitte se ajatus, se ja se kaveri yritti niin tae sitä rattaa. Pittää niinkö pyrkiä etteenpäen, että kunnolla suoritetaan, että hyvät tojistukset saapi ja voe päästä etteenpäen, ni siitä muodostu sitäkin kaotta ikäänkuin semmonen, että voe se ollakki ihan mahdollista."

Ei nyt juuri haaveammattikaan

Opettajuuden kutsumus on ehkä monilla karissut työn rasittavuuden myötä. Kauppilan ja Tuomaisen (1996, 195) mukaan nuorempien opettajien kohdalla ei voida kutsumuk-

sesta puhua. Nuoret haluavat mallikansalaisen roolin pois. Kirjoittajien mukaan myös opettajan työn arvokkuus on laskenut. Niikon (1994) tutkimus osoitti myös, että opettajaksi ryhtymiseen voivat vaikuttaa hyvin monet tekijät mukaanlukien satunnaisetkin tekijät. Kauppilan ja Tuomaisen väite nuorempien opettajien kutsumustietoisuuden vähenemisestä ei kyllä täysin pidä paikkaansa, sillä nimenomaan monet nuoret hakeutuvat kutsumuksensa johdosta opettajankoulutukseen. Tämän suuntaisista tuloksista mainitsee myös Syrjälä (1999, 162) vetämänsä opettajien elämäkertatutkimuksen alustavien tulosten pohjalta. Sen sijaan arvokkuuden väheneminen, josta Kauppila ja Tuomainen (1996, 195) mainitsevat, on tosiasia. Opettajan työ on arkipäiväistynyt. Opettaja ei ole enää sellainen yhteiskunnallinen vaikuttaja kuin vielä noin puoli vuosisataa sitten, mutta opettaja on edelleen vahva vaikuttaja niin halutessaan. Vaikka opettajan ammatti on tämänkin tutkimuksen mukaan ollut haaveammatti tyttöjen keskuudessa, säilyttää se kiinnostuksensa heidän keskuudessaan myös myöhemmällä iällä. Tästä on osoituksena luokanopettajien aikuiskoulutukseen pyrkivien naisopiskelijoiden jokavuotinen suuri määrä.

9.5.2 Hyvä luokanopettaja - myyttikö?

Hyväksi opettajaksi haluaminen vie eteenpäin, mutta toisaalta kahlitsee, sillä hyvän opettajuuden kriteerit tulevat ulkoapäin. Tämä taas aiheuttaa sen, että opettaja joutuu tinkimään omasta identiteetistään ja itseohjautuvuudestaan. Opettaja ei ole luomassa itse omaa opettajuuttaan, vaan mukautuu niihin vaatimuksiin, joita esitetään, uskoen niiden oikeellisuuteen ja perusteltavuuteen. (Laine 1998, 110, 112.) Onko se sitten huono vai hyvä asia, jos meidän täytyy sopeutua yhteiskunnan muutoksiin ja vaatimuksiin, jää jokaisen opettajan henkilökohtaiseksi asiaksi miettiä. Uskon kuitenkin, että jokaisen käsitys hyvästä opettajuudesta muuttuu sen myötä, mitkä kulloinkin ovat opettajuuden vaatimukset. Yhteiskunta vaikuttaa opettajaan, mutta myös opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja kuten Kaikkonen (1999, 86-87) toteaa. Hyvästä opettajasta haastatteluun osallistujat esittivät inhimillisen ja persoonallisen kuvan.

Kertun mielestä hyvän luokanopettajan tulisi olla joustava, laajakatseinen ja virheistä oppiva. Tähän ei pääse muuten kun kokemusten kautta. Edelleenkin Kerttu tuo esille nimenomaan kokemuksen merkityksen opettajaksi kasvussa.

K: "Hyvä luokanopettaja on semmonen, tottakai, että se ... pystyy vastata niihin haasteisiin, mitä ympäristö sille heittää ja tavallaan niinku poimii ja toimii, ... vaikut-

teita sieltä esimerkiksi lapsista ja seuraa, miten ne kehittyy ja mitä ne tarvii ja vaatii ja näin, että on siis joustava, ettei oo semmonen putkinäkönen, että kun minä olen näin tuntisuunnitelman tehenny, että näinhän sitte tehään. ... en mä koe, vaikka en mä tiijä, onko semmonen hyvä opettaja, että kyllähän opettajallakin saa olla lunttilistat (naurua) ja kaekki semmoset, että en mä koe, että tarvii olla mikään taikuri, että joka tilanteeseen jonku heittää, mutta hyvähän se on. ... mun mielestä tosiaan se joustavuus on se, että mikä on hyvä opettaja, mutta se karttuu varmaan sieltä palijo sen kokemuksen myötä. Ja hyvä opettaja on semmonen, että se osaa kattoo peiliin ja huomata, että tänään mä tein ehkä jotain typerärästi, että teenpäs ens kerralla toisin, ettei oo se, että ko näin on aina tehty, niin näin tehään niin kauan ko mä tässä luokassa seison."

Matti korostaa opettajan kokonaisvaltaista kasvamista ja kehittymistä työ- ja elämänkokemuksen sekä koulutuksen kautta. Lisäksi hän korostaa opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia niin merkittävänä asiana, että ilman niitä ei opettajaa tule tekemälläkään.

M: (Hmm) " ... niin, no siinä mielessä joo, ... voe niitä niinku synnynäesiä ominaesuksiaki tarvita, että ei kenestä tahasa, minkälaesella elämäkokemuksella, ja vaekka saes samanlaesen koulutuksen ku toenen, ni ei kenestä tahasa voe tulla hyvä opettaja, että kyllä ne tietyt persoonallisuoven piirteet, elikkä tavallaan siinä mielessä niinku ne synnäeset ominaesuuvet vaaditaan. Jokaisesta ei ole opettajaksi, eikä tule olemaan, kääköön minkälaesen koulutuksen tahasa läpi tae olokoon minkälaenen elämäkokemus takana tahansa, mutta nämä vaaditaan. Taas niinku koulutusta ja elämäkokemusta ei voe eritellä, yksin nostaa esille, kaekki, kaekki tarvitaan, ni henkilökohtaset ominaesuuvet, elämäkokemus, ku koulutuski, siitä rakentuu ja kasvaa sitte opettaja."

Liisan mielestä hyvä opettaja lähtee liikkeelle oppilaiden lähtökohdista, huomioi kunakin oppilaan yksilönä ja tukee jokaista oppilasta. Liisa kavahtaa perinteistä virkamiesopettajaa.

L: " ... kyllä sen pitäs nyt aatella ihan ensisijaisesti niitten oppilaetten parasta, jossakin mielessä, että se aattelis vähä niinku niistä käsin, ... tai lähtis niinku niistä oppilaetten tarpeista liikkeelle, niistä niitten lähtökohilta, että ei niinku vaan tee sitä työtä vaan, että mä tästä nyt niinku saan palakan (palkan) käteen ja mä nyt oon nämä asiat opettanu, että minä oon silti sillä selevä, vaan aattelis sillee niistä käsin niitä asioeta. ... pittää pystyä tavallaan hirveän monella tavalla erilaesista oppilaesta niinku niihin suhtautumaan ja niinku tavallaan laskeutumaan jotenki sinne puolelle, ... kyllä minä niinkö sillä tavalla aattelen, että semmonen opettaja ei välttämättä oo soveltuva, joka ei niinku lähe sieltä oppilaesta liikkeelle ja niitten niinku niistä lähtökohista. Sitähän varten sitä opettaa, että se oes niille parasta ja kehittäs niitä sitten ja auttas niitä oppilaita ja tukis sitte niitä niinku siinä elämässä etteenpäin. Se ei oo vaan niitä tuntimääriä ja pakollisia, että sitä nyt on tämän verran viikossa ja sitten minä oon niinku velvollisuuteni hoitanu."

Jannen mielestä hyvä opettaja on ennenkaikkeaa varma, päättäväinen, periaatteellinen, stressaantumaton, linjakas ja oikeudenmukainen, jolla hän viittaa siihen, että opetta-

jalla ei ole suosikki- eikä syntipukkioppilaita. Opettajan varmuus ja linjakkuus näkyvät hänen mielestään luottamuksena toimintaan.

J: "Varma niinku, varma niinku siitä, että on ikäänkuin suunniteltu, mitä otetaan ja varmasti sitte tietää mihin pyrkii, sitten varmasti myöskin sitä toteuttaa."

H: "Eli on joku linja (linja)?"

J: "Niin, niin kyllä, linja, että tämä on tämmönen varmuus, eli tämä se sitte heijastuu niinku oppilaesiin, eli ... sanosinko tosinpäen, että jos minä oesin epävarma, opettajat oes epävarmoja, se näkys myöskin oppilaessa ja tulis palijo ongelmia. ... varmuus on tärkeä, sillä sitä kaotta varmaan saa jonkulaesen luottamuksen ja tuota semmosen hyvän ilimapiirin joukkoon, ja sitten vielä tämmönen stressaantumaton siinä hommassa. Jos stressaantuu, ni sitte ruppee tulemaan näetä ongelmia, että varmuus voes hävitä ja työinto. ... Sitte semmonen ... periaatteellinen sillä laella, että jos on joku periaate, että pysyy (pysyy) nyt siinä, eikä vaehtelee (vaihtelee) sitä. Sitte vielä semmonen okeuvenmukaisuus (oikeudenmukaisuus) tietenki on, se on ehkä niitä yks tärkeimpiä, ... en tiijä onko se nyt väärin sannoo, mutta tuota jotakin sen suuntasta, että sitä ei oo ikäänkuin näetä suosikkioppilaeta. ... että ei oo niinku semmosia ... syntipukkioppilaeta, parempi on suhtaotua (suhtautua) positiivisesti kaekkiin. ... näijen pohjalle pystyy tietenkin tekemään kaekkia muita asioeta, vaan minä vaen niinku semmosen pohjan, pohjan."

Opettaja on Jannen mielestä myös väistämättä malli oppilaille (vrt. Matti), halusipa hän sitä taikka ei. Näistä Jannen mainitsemista hyvistä ominaisuuksista seuraa automaattisesti se, että opettaja on malli, hyvä malli.

J: " ... onhan se iliman muuta, jos on monessa asiassa varmaa ja stressaantumaton ihminen ja näen edelleen, ja periaatteista kiinni pitää ja tuota okeeksistaan (oikeuksistaan) ja kaekkiin suhtaotuu okeuvenmukasesti, ni kyllähän se nyt iliman muuta, vaekka ei tarkotuskaa oo olla malli, ni onhan se malli oppilaelle."

H: "Se joutuu niinku malliksi?"

J: "Joutuu niinku malliksi, ... minä en ajattelekkaa niin, että hyvä luokanopettaja on malli, vaan tuota se näestä hyvistä ihan aotomaaattisesti seoraa, että se onki malli sitte."

Jannen mukaan opettajan ei saa ajatella olevansa malli, vaan hänen pitää toimia siten, että voi olla mallina. Tämä käsittääkseni tarkoittaa sitä, että opettaja toimii työssään yleisten hyvien tapojen mukaisesti. Mikään mallikansalainen tuskin kukaan opettaja haluaa olla (vai haluaako?), sillä sitä tuskin edes opettaja pystyy olemaan.

Persoonallisuutta, läheisyyttä, varmuutta, keskeneräisyyttä - siinäkö salaisuus?

Opettaja tekee työtään tässä elämänmakuisessa ammatissaan koko persoonallaan. Hänen elämänsä ja kokemuksensa vaikuttavat siihen, millaisena hän opettajan tehtävän näkee ja miten hän sitä tehtävää toteuttaa. (Halmio 1997, 15.) Työssään menestyvän opettajan piirteinä on pidetty henkistä tasapainoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kansaa (Ruohotie 1993, 348). Opettajilla on tarve olla hyvä opettaja, kuten Räisänen (1996, 96) mainitsee, mutta tämä tarve on kyllä kaikilla työntekijöillä. Kuva hyvästä opettajasta on jokaisella meistä erilainen johtuen paljolti juuri Halmion mainitsemasta elämäkokemuksesta, joka muokkaa käsityksiämme. Hyvyys on suhteellista ja näkemys hyvästä opettajuudesta on mahdollisesti ajan mukana muuttuva.

Yhteisöllä on merkittävä rooli opettajaksi kehittymisessä. Heikkinen (1999) mainitsee hyväksi opettajaksi kasvamiseen kuuluvan yksilön ominaisuuksien kehittämisen lisäksi myös itsensä löytämisen siinä yhteisössä, jossa toimii. Tämä edellyttää hänen mielestään sekä sosiaalisen että persoonallisenidentiteettiprojektin onnistunutta suorittamista. Opettajan projekti itsensä löytämiseksi on koko elämän mittainen tehtävä, johon mahtuu sisäisten ristiriitojen ja oman keskeneräisyyden sietämistä. (Heikkinen 1999a, 60-61.) Myös Koro (1998) tarkastelee uskomuksia hyvästä opettajasta. Koron (1998, 132) mukaan myytti hyvästä opettajasta elää niin sitkeästi, että tämän epäaidon roolin ylläpitäminen vie voimavarat opettajan omalta kehittymiseltä ja oppilaiden ja opettajien tasa-vertaiselta ja toista osapuolta ehdoitta arvostavalta yhteistyöltä. Senpä takia tästä myytistä kannattaisi Koron mielestä luopua. Uskon, että siitä on osaksi kyetty luopumaankin, mutta mielestäni auktoriteettiuden vaatimusten lisääntyminen on palauttamassa takaisin tätä opettajan ammatin myyttisyyttä. Välttämättä niin ei tarvitsisi olla, mutta näkemükseni on, että niiden välillä on riippuvuussuhde, josta on vaikea päästä irti. Auktoriteettiudella on liiaksi oikeassa olemisen leima, joka ilmenee erityisesti dualistisena joko - tai -vaihtoehtona.

9.5.3 Muodollisen koulutuksen vai elämäkokemuksen kautta hyväksi luokanopettajaksi?

Hyväksi opettajaksi kehittyminen on koko elämänikäinen prosessi. Kouluttamaton opettaja voi Leinin & Leinin (1997, 93) mukaan lyhyellä aikavälillä selvittää itse opetustyöstä varsin hyvin tai ainakin jotenkuten, mutta opiskelijoiden pitkäaikaiseen ohjaamiseen

ja oppilaitoksen kehittämiseen liittyvät toiminnot vaativat kirjoittajien mukaan laajan koulutuksen ja ammatillisen kokemuksen. Tämä ilmenee myös haastatteluun osallistuneiden opiskelijoiden kohdalla. Koulutus ja työkokemus nähdään toisiaan täydentävinä ja tukevinä asioina. Vain Kerttu uskoo työ- ja elämäkokemuksen vaikuttavuuteen enemmän kuin muodolliseen koulutukseen osaksi omiin kokemuksiinsa perustuen, joskin hänkin pitää koulutusta tärkeänä. Muistutan, työkokemus nousi merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi yhdessä luokanopettajien aikuiskoulutuksen kanssa ryhmässä naiset alle 35 -vuotta, johon Kerttukiin kuuluu. Muiden haastateltavien kohdalla opettajaksi kehittyminen nähdään selkeämmin sekä formaalin, informaalin että nonformaalin koulutuksen ja oppimisen kautta tapahtuvaksi.

H: "Kumpi se muuten on tärkeämpää tuossa opettajan työssä, tämmönen, tämä muodollinen opettajankoulutus vai tämmönen rikas ja vankka työ- ja elämäkokemus? Miten arvioisit sitä? Kumpaan sinä turvaedut niinkö enemmän?"

K: "Minä, jos saesin tästä valita, niin tuota rikas työ- ja elämäkokemus. Se on jännä ko mä sanon niin. Minä uskon siihen vahvasti, vaekka mullahan ei sitä kauhiasti itellä oo, mul on paljo enempi teoriakokemusta, mutta jotenki ne pienet välähykset, mitä mulla on siitä, esimerkiksi tämä vuojen työkokemus, ni se on hurja määrä, mitä se kasvattaa ja mitä se antaa. Kyllä mä kuitenkin kallistusin sen puolelle, vaekka mulla itellä on tätä toista enempi, että mä uskon lujasti siihen. ... Ja niinkö nyt on huomannu tuolla koulutuksessa, ko on tämmösiä ihmisiä, joilla on pitkä elämäkokemus ja paljo koulukokemusta, nii miten rikkaita ajatuksia niillä ja hienoja ajatuksia."

Kerttu arvostaa korkealle luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien kokeneiden henkilöiden mielipiteet. Kertun kohdalla kasvattava luokanopettajakokemus ja luokanopettajien aikuiskoulutuksessa esiin tulleet mielipiteet vakuuttavat hänet työ- ja elämäkokemuksen suuresta vaikuttavuudesta opettajaksi kasvuun.

K: "Ni, tuosta vielä ko oli tuosta kokemuksesta. Se kun on pitkä kokemus, ni mä ihailen sitä, että on kasvanu se rohkeus tarttua asioihin ja sanoa ääneen. Siis rohkeus tehdä kaikkia, ettei vain tehäkään niitä, missä sä oot hyvä ja mitkä sä tiijät että hallittet. Eli jonkulainen rohkeus sitte olla vähä semmonen hulluki ja uskaltaa kaikkia kokeilla."

Matti, joka piti luokanopettajien aikuiskoulutusta merkittävimpanä oppimiskokemuksenaan, katsoo, että koulutusta ja kokemusta ei voi irrottaa toisistaan. Hän korostaa nimenomaan sitä - kuten itse sai mahdollisuuden tehdä - että voi varttuneemmalla iällä suorittaa yliopisto-opintoja. Matti uskoo, että silloin niistä saa suurimman hyödyn.

M: "Jos ei pakko oo nostaa, ni en nosta (naurua), nimittäen ite oon huomannu että, että vaekka on pitkä työkokemus, on osaltaan kokemusta ala-asteen opettajana ja sitte

osaltaan monessa muussa hommassa, ni tarvii, ja minä oon kaevannu (kaivannut) ja oon todella tyytyvänen ollu, että oon päässy tähän koulutukseen. ... se tarvii tuekseen vähä semmosia käytännön toemintamalleja, miten toemii. Mutta sitte taas pelkäästään tuo koulutus, jos aatellaan, että sieltä ylioppilastutkinnon jälkeeseen minä oesin tuohon myllyyn menny, niin tyhjä (tyhjää) oesin haukannu sen vuojen, ei, ei se pelekkiä koulutus, ei tee mittään, jos ei oo sitä alustaa mihin sen uuden (uuden) asian liittää."

H: "Eli tämä, nämä tavallaan tarvii?"

M: "Ne tarvii toenen toesensa. Tuo koulutus ei yksistään toemi, ja jos tuon myllyn läpi pannaan menemään kolomekymmentä ihmistä vuoessa, ni jokaiselle jääpi pikusen erilaene (erilainen) ajatus siitä koulutuksesta."

Liisa on hyvin varovainen arvioidessaan koulutuksen ja kokemuksen merkitystä. Koska hänellä on niin vähän työkokemusta, nousee koulutus lopulta kuitenkin sellaiseksi perustaksi, jolta voi lähteä rakentamaan omaa toimintaa.

L: "Se muodollinen pätevyys, se kun on pakollinen, että sitä työtä voe tehdä, ni seki on tärkeää, mutta ni enkä mä voe sanua, että nytkö mä oon sitte ihan virallisesti kasvatustieteen maisteri ja luokanopettaja, että minä olisin pätevä kumminkaan siihen työhön. Että kyllä minä niinkö uskon, että se toevon mukkaan koko ajan niinku kehitys siinä ehkä kohti semmosta parempaa opettajuutta tae jotenki, että jotenki tuntuu että sitä on vielä itellä, jolla ei oo kaeheasti elämäkokemuksia eikä sitte oo toisaalta työkokemustakaan, ni aattelee, että on niin alkuvaiheessa vielä tää taival, että kyllä mä aattelen, että ne tuo sitte tavallaan se elämä siinä niinkö kaikkea."

H: "Niin että kasvu on alussa nyt?"

L: "Nii, niin musta tuntuu aenaki että se on, ku toesaalta ei oo ikkääkään (ikääkään) hirveästi ja sitte ni ei oo sitä työkokemustakaan paljo, että ehkä, et kyllä siis tää koulutus niinkö antaa hyvät pohjat lähtä, mistä niinkö lähtä sitte kasvamaan ja kehittämään itseä (itseä), että ei niinku varmaan ilman sitäkään niinku vois lähtä liikkeelle, mutta että kyllä se on vasta sitte semmonen alkutaival."

Jannen mielestä on hyödyttömyä nostaa kumpaakaan, muodollista koulutusta taikka kokemusta, toisensa yläpuolelle, sillä molemmat ovat yhdessä tarpeellisia. Hän on vakuuttunut, että kumpikin tarvitaan.

J: Minä en kyllä sitä pysty sanomaan, en, en pysty millään sanomaan, että kumpi, enkä etes ikinä, ikinä tavallaan oo tullu ehkä mieleenkään, eikä, enkä etes nää tärkeenä. Minä oon ihan varma siitä, että kumpiki vaekuttaa. Kumpiki tavallaan pitäis olla, että ni minusta niitä ei voe niinku sillä laella rinnastoo (rinnastaa), ... tae on tarpeetonta ehkä rinnastoo, että jompikumpi tärkeempi."

Ei yksin koulutuksen eikä kokemuksen kautta

Ammatillisesti työelämään siirtyminen on edelleenkin - peruskoulutuksen kehittämisestä huolimatta - jonkinlainen todellisuusshokki Leinon & Leinon mukaan (1997). Tällainen shokki voi kertoa siitä tosiasiasta, että opettajan työn ammatillinen pätevyys, tieto ja taito sekä "kasvatusfilosofia" hankitaan kuitenkin paljon käytännössä kyseenalaistamatta mitenkään peruskoulutuksen välttämättömyyttä taikka laatua. (Leino & Leino 1997, 108.) Kyseenalaistamatta peruskoulutuksen merkitystä, on tosiasia, että työ, koulutus ja kirjateoria sekä käytännön teoria eroavat toisistaan. Vastavalmistunut opettaja - vaikka hänellä olisi elämäkokemusta ja työkokemusta runsaastikin - on vaikean tilanteen edessä. Hän joutuu tasapainoilemaan teorian, käytännön sekä työ- ja elämäkokemuksensa ristiaallokossa, ja hänen on kyettävä löytämään reitti opettajuuteen näistä paineista - osaksi menneisyyden - huolimatta. Nuorelle ja kokemattomalle opettajalle kasvu opettajuuteen voi olla reitiltään selkeämpi, sillä hänellä ei ole työ- ja elämäkokemuksen - joka saattaa aiheuttaa jopa epävarmuutta muuttuvaa opettajan työtä kohtaan - tuomaa menneisyyden painolastia kannettavanaan.

9.5.4 Synnynnäinen opettajuus - onko mahdollista?

Opettajuus synnynnäisenä ominaisuutena on lähinnä tunteita herättävä kysymys, joskin se on ollut keskustelun kohteena niin kauan kuin opettajia on koulutettu. Synnynnäisyys ja kutsumus on helppo yhdistää moneen ammattiin opettajuuden lisäksi, mutta erityisesti se edelleenkin mielletään - joskin nykyisin vähemmässä määrin - etenkin opetus- ja hoitoalalla työskentelevien naisten kohdalla erityiseksi ammattiin suuntautumisen ohjenuoraksi. Opettajuuteen liitettäviä ja vaadittavia ominaisuuksia on vaikea eritellä, koska näitä samoja ominaisuuksia edellytetään myös monissa muissa ammateissa. Syrjälä (1999, 163) huomauttaakin, että uudistuvassa opettajankoulutuksessa opettajan työn eettinen ja kutsumuksellinen luonne on hämärtynyt. Onko tämä suunta oikea, on hyvä kysymys, jonka myös Syrjälä esittää. Voitaneen kysyä, mitä opettajan synnynnäisyys oikeastaan on, ja miten kutsumus tähän liittyy, vai onko näillä mitään riippuvuutta?

Kerttu suhtautuu synnynnäiseen opettajuuteen hieman huvittuneesti. Hän on opettajankoulutuksen välttämättömyyden kannalla - vaikkakin opettajana voi olla hyvä ilman opettajankoulutustakin - sillä vasta sen jälkeen kykenee tarkkailemaan omaa toimintaa. Kun on teoriapohja, on käytännössäkin helpompi toimia.

K: "Tuota, tuota, olishan se vaikia kysymys (naurua). Ei mun mielestä kukaan voi syntyissään (naurua) olla siis sillä tavalla opettaja, että kyllä minä koen, että pitää kuitenkin olla jonkinlainen opettajankoulutus, että ei se haitaksi oo. ... voin sanoa, sanoa sillä tavalla, että voi olla hyvä opettaja ilman koulutustakin, mutta kyllä se koulutus aina silti jotain antaa, ainakin ne perusteet ja semmosen jonkun laajemman kokonaisuuden, muotin tai semmosen viitekehyksen, jonka pohjalta sä toimit. ... toki jokainen varmaan osaa mennä, moni mennä luokkaan ja pitää matikan tunnin ja näin, mutta kyllä nyt on huomannu sitte kyllä sen, kyllä se teoreettinen tausta kuitenkin antaa semmosen vankan tuen sille sun toiminnalle tai yleensäkin se, että sä joutut kyseenalaistaan sitä, mitä sä teet ja tarkkaileen ihtiä, arvioidaan ihtiä. Ei, ei mun mielestä sitä ehkä semmonen ihminen tee, joka ei oo koulutusta kääny. Kyllä mä koen ehtottoman tärkeäksi kuitenkin että, että niinkö saat koulutusta siihen, mitä teet. Sä oesit enempi asiantuntija siellä. Tottakai mallaisjärki on tärkeä, sinä voet sillä toimia, mutta et joka kerta. Sinä tarvit sitä tietua (tietoa) ihan ehtottomasti."

Opettajaksi syntyemisestä Matilla on selkeä käsitys; opettajaksi ennen kaikkea kasvetaan koulutuksen ja kokemuksen kautta. Pelkät henkilökohtaiset ominaisuudet eivät tee kehenäkään valmista opettajaa, vaikka nekin ovat tärkeitä ominaisuuksia, kuten Matti jo aikaisemmin kuvasi.

M: " ... opettajia on niin monelaesia ku on meitä ihmisiä opettajana. Mutta jos aattelee, että hyväksi opettajaksi, tae etes kohtuulliseksi opettajaksi, ni kyllä siihen kasveetaan, koska se vaatii elämäkokemusta ja se vaatii koulutusta. Kukaa ei oo valamis, ... ei ne pelekät henkilökohtaset ominaesuudet, ei ne tee opettajasta opettajaa. Elämäkokemus, koulutus ja niitten yhistäminen ja niitten hyödyntäminen siinä opettajatyössä ni."

Liisa on hieman epävarma tämän asian suhteen. Hän miettii opettajan persoonallisuutta ja nostaa sitten esille seikan, joka kuvaa paremmin asiaa; toinen on luontevampi tai omaa enemmän lahjoja opettajan työhön kuin joku toinen.

L: "En minä tiijä, kyllä taas jossakin opettajan työssäki ni persoonallisuus on aika tärkeä, tai semmonen ratkasevaki juttu. Että jos aattelee joitaki opettajia, ni tuntuu, että miten on niinku tällä alalla olleet, miksi ne lähteny tätä työtä tekeen, kun näkee että ne ei niinku yhtään."

H: "Että se persoona ei oo sovelias sille alalle?"

L: "Niin, eikä tavallaan oo ehkä haluakaan sitten niinku kehittää sitä persoonallisuutta, että se vois niinkö yhtään soveltua, että. No varmaan joillaki on enemmän lahjoja siihen opettajan työhön."

H: "Nii, luonnostaan jo?"

L: "Luonnostaan, mutta kyllä siihen varmaan voe kasvaakki sitte."

van mukaan joka vuosi. ... mä oon nyt ajatellu, että haluan kouluttautua kaikkia uusia juttuja, että pysyis niin sanotusti ajan hengen mukana, käön kursseilla ... niinkö mistä voes olla hyötyä itelle ja omalle ammatittajolle, uusia juttuja. Tämä nyt oli tää englantti semmonen, ... se on aina ollu mun heikoin lenkki. Tavallaan mä oon ylpeä itestä, että menin sinne mukaan ... että ollaan menossa siihen suuntaan, että mä en oookkaan vain se, että missä nyt on hyvä ja mitä pystyy, että teenpäs nyt kertaheitolla semmosen tempun, että mitä en ois itestä uskonu ... Mutta niin niin, nyt on yhä enempi ruvennu arvostaan omia kolleekoita, toisilla opettajilla on hirvittävästi annettavaa, että kyllä minä tykkään että se yhteistyö on varmasti hedelmällistä ja rikasta, ettei jää jumiin kaavoihin. ...mutta siitä mä en taas tykkää, että semmonen väkinäinen yhteistyö, että jos ei kerran koe saavansa siitä mitään tai jos se on, ettei tosiaan ajatukset luista samaan malliin (nauradus) tai siis, että se ei oo hedelmällistä eikä oo kivaa, kyllä sen hyvin äkkiä huomaa, että nauttiiko tästä vai ei, onko tästä hyötyä vai, nii ei sitte väkisten yhteisölle yhteistyön vuoks. ... Mutta mun mielestä pitää olla silmää niinkö seurata ympäristöä ja sitä, että millon ollaan siinä pisteessä, että kannattas varmaan jotain virikkeitä hakia jostain (naurua) muualta."

Matti katsoo itsensä kehittämisen tarpeelliseksi, mutta sitä voi tehdä hänen mukaansa myös omatoimisesti työssä. Saadut opit vaativat hänen mukaansa käytännön kokemuksen, ennen kuin ne saadaan toimiviksi. Arkipäiväoppiminen nousee siten koulutuksen jälkeen keskeiseksi oppimisen muodoksi Matin kohdalla. Hän ei silti pidä mahdottomana ajatusta opiskelusta, mutta katsoo urautumisen vaaran olevan ideoiden runsaudesta johtuen vähäisen, vaikka ei enää kouluttautuisikaan.

M: " ... sanottasko näen, että ei ole asiaa missä ... en kokis kehittämisen tarvetta. Että joka asiassa taatusti pystys kehittämään, mutta toevottavasti aenaki jossain asiassa sitte ... omin nokkinenikin pyrkisin kehittämään ittiäni."

H: "Onko tarkoitus lähtiä sitte opiskelemaan vielä ja millä mielellä lähtisit nyt sitte?"

M: No, ei oo tarkoitus lähtiä, mutta jos lähtisin, sitähan nyt ei tiijä parin vuojen päästä mikä on elämäntilanne ja työtilanne ja näen päen poes, mutta jos lähtisin, ni mä uskon, että mulla, mulla niinku palijo, semmonen avoimempi mieli on siihen opiskeluun tarttua kiinni, mitä on tähän asti vielä kertaakaan. Vaekka nyt oli jo aevan semmonen myönteinen ja avoin asenne tähän koulutukseen lähtiessä, mutta vielä entises-tään näetten kokemusten pohjalta minä uskon, että se oes vielä, vielä niinku myönteisempi ja avoimempi."

H: "Sinä voesit oppia edelleenkin?"

M: "Joo, joo, joo, tottakae (naurua). Ehkä, no yhtenä vaehtohtona on tuo erityisopettajakoulutus, mitä tuolla nyt kesälläki Jyväskylässä pallotelttiin ja siellä heitettiin esille että sitä tarvitaan, ... Vaekka ei erityisopettajaksi aekoskaan, nimenomaan tässä oppilaetten yksilöllisyyden huomioimisessa se oes paekallaan kyllä."

H: "Laajentas näkemystä?"

M: "Nii, mutta ei nyt lähitulevaesuuven suunnitelmissa ei oo kyllä opiskelu."

elämäntehtävästä, on se ymmärrettävä nähdäkseni vielä enempanä kuin kutsumuksena. Työtä voidaan tehdä kutsumuksesta, mutta elämäntehtävä tällaisesta työstä muodostuu vasta myöhemmin, jos on muodostuakseen. Opettajan synnynnäisyyttä ja vielä vähemmän kutsumusta ei ole syytä väheksyä tai tyrmätä, sillä opettajaksi hakeutuvien joukossa lienee vähän niitä, jotka ovat hakeutuneet opettajankoulutukseen "paremman puuttesa" (ks. Kari 1996, 173-175). Syrjälä (1999, 174) tarkastelee opettajan työn kutsumuksellisuutta myös tietynlaisena elämäntapana ja perustelee sitä auttavana tekijänä tilanteessa, jolloin opettaja on menettämässä uskoaan työhönsä ulkoisten tekijöiden ja oman uupumuksensa vuoksi. Ehkä se toimii viestinä opettajalle itselleen, että myös ulkopuolisille, opettajan vilpittömästä halusta toimia kutsumuksensa mukaisena opettajana.

9.5.5 Minkälainen opettaja olen nyt?

Oman opettajuuden arviointi on itsearviointia, joka ei ole niitä helpoimpia tehtäviä. Tämä on yleinen ilmiö, sillä myös oppilaiden on vaikea arvioida omaa toimintaansa. Oman toiminnan ja kehityksen arviointi on kuitenkin keskeistä ja opettajankoulutuksen kuuluva ja sen tulisi jatkua myös koulutuksen jälkeen työelämässä. Heikkisen (1999b, 183) mielestä opettajien on koulutuksessa opittava tuntemaan itsensä, jotta he voivat tukea puolestaan lapsia ja nuoria, jotka käyvät omaa kasvuprosessiaan läpi. Niikko (1994, 35) viittaa Craneen (1974), jonka mukaan ne opiskelijat, jotka hyväksyvät itsensä verrattuna niihin, joilla on huono käsitys itsestään, asettuvat opettamisen uralle menestyksellisimmin. Itsestä täytyy löytyä vahvoja puolia, joiden turvin voi rakentaa omaa minuutta, johon väistämättä liittyy myös vähemmän hyviä puolia. Nämä on osattava tiedostaa, hyväksyä ja niiden kanssa yritettävä tulla toimeen. Luonnollisesti omia heikkoja puolia voi myös korjata.

Kerttu korostaa omaa keskeneräisyyttään opettajana. Kerttu ei ole omasta mielestään kauhean varma, vaikka varmuus kuvastuu hänen toiminnastaan. Se, minkälainen opettaja haluaisi itse olla, on Kertulle selvää; rohkea kokeilemaan kaikkea, mitä ei välttämättä hallitse kovin hyvin.

K: "No, minä oon hyvin keskeneräinen opettaja vielä, ... tae sanotaan nyt, tämän laikovuojen aikana, ko palijo oppinut minkäläenen opettaja. No eihän meille oo sanottu minkäläenen opettaja pitää olla, ei oo sanottu toki, mutta siis tullu semmosia ajatuksia, että minkälainen opettaja voi olla ja ehkä pitäski olla ja ois hyvä olla siellä luokahuoneessa, ni on kuitenkin jonkunlainen epävarmuus tullu sillä tavalla, että jotenki mä omasta mielestäni välistä vetuan (vetoan) liikaakin siihen, että ku minä en oo ollu

ko vuoden töissä (naurua). Tavallaan, että piiloudun joissakin asioissa sen taakse. Että se on tavallaan ristiriidassa, ko kuitenkin on sillä tavalla niinkö kauheen moni ihminen sanonu, että, että se on tämmönen rempseä ja reipas opettaja, että ihana asia ja sitte sinä oot varmaan hyvä opettaja, ja saanu positiivista palautetta. Miksi sitä ei voi ottaa suotuisasti vastaan, miksi sitte pitää epäröijä siis sillä tavalla, miksei voi ottaa sitä kiitosta ja kannustusta ja kehua näin vain, ettei aina näin, no en mä tiijä oonko mä."

H: "Etkö sä oo kuitenkin aika varma, vai?"

K: "No en, ko nimenomaan en, en oo kauhian varma, että kyllä minä koen että minä oon kauhian keskeneräinen, että jotenki minusta tuntuu että minä tarvisin kokemuksia, kokemuksia, että minä saisin sitä itsevarmuutta, ... se voi olla, että se ei näy päällepäin ... että kuitenkin on sitä epävarmuuttaki ja jotenki niinkö, ... että menee sen taakse, että on niin vähä kokemusta, ... että voi näyttää päällepäin, että mä oon kauhean varma itestäni ja siitä mitä minä osaan ja näen, mutta mun mielestä mä en oo kuitenkaan. Mutta nyt, mitä mä oon kasvanu tässä viime vuosien aikana on just se, se avoimuus tai, ja kritiikinsietokyky (naurahdus), että ottaa sitä kritiikkiä ja myös käyttää sen sillä tavalla, että siitä ois itelle hyötyä, ... mulla on nyt jotenki semmonen buumi päällä, että mä kauhiasti haluan semmosta kasvattavaa kritiikkiä, että mä voisin sitten muokata sitä omaa toimintaa, että jotenki tuntuu, että ylikorostunutki sitte se, että ehtii itestä niitä epäkohtia enempi ko niitä vahvuuksia. Mutta sen mä tiijän, minkälainen minä oon opettajana, että minä haluaisin olla paljo rohkiaampi kokeilemaan kaikkia sitä, mitä minä en välttämättä hallitse niin hyvin."

Kerttu katsoo on kasvaneensa viime vuosien aikana. Kritiikin vastaanottaminen ja sen sietäminen osoittaa sisäistä kehittymisen halua. Ihminen ei voi kasvaa, jos hän ei kykenehyödyntämään itseensä kohdistuvaa aiheellista kritiikkiä, vaan lähtee vastahyökkäykseen, jolloin kritiikki kadottaa kasvattavaa merkitystään.

Matilla on selkeä käsitys omasta itsestään ja toiminnastaan. Johdonmukainen, aika tiukka, omissa rajoissaan ja viitoittamallaan tiellä pysyvä on Matin nykyhetken kuvaus itsestään opettajana. Matti toivoo, että kykenisi ottamaan yksilön huomioon eikä olisi liian tiukka.

M: " ... aenaki minä uskon, että oon johdonmukainen. Mulla on se tietty, tietty linja mitä minä pyrin painottamaan opetuksessa ja tietty, tietty semmonen kaitapolku (naurahdus), jota minä pyrin paenottamaan elämänasenteena ja elämänohjeena, ni että minä pyrin, aenakin pysysin niissä omissa rajossani, omalla viitottamallaan tiellä. Ja sitte toivosin, että pystysin huomioimaan sen yksilön siellä mahdollisimman hyvin. Ja sen minä tiijän, että minä oon aika tiukka, et siinä mielessä semmosen perinteisen opettajan kaavan mukana, ... mut sen minä oon aatellu, et näen isänäki, että ilman rajoja ei, ei sillä lapsella oo, oo niinku mahdollisuuksia rakentaa itelleen sitä tiettyä elämänasennetta, että jos on liian lepsu opettaja, tae liian lepsu isä tae äeti, ni kyllä sieltä on jonkulaenen pohja (pohja) sieltä kasvatukselta poes. Mutta toevottavasti en oo liian tiukka, ei mitään armeijakuria ei oo tarkoitus ottaa niinku ohjelmaan (ohjelmaan) Mutta, mitenkäs sano tämä Widjeskog aekanaan, että häntä on sanottu, tiukka mutta lempeä, oliko se näen, joku tämmönen."

Liisa puhuu itsestään opettajana lähinnä ajatellen sitä, mitä hänen tulisi tehdä tulevassa työssä, eli mitä tuleva työ edellyttää häneltä. Vastauksesta on löydettävissä huolehtivainen ja oppilaita tukeva opettaja, joka haluaa pysyä myös ajan tasalla.

L: "Kyllä minä niinkö aattelin, että mulla itellä on aeka semmosta luontevaa se kanssakäöminen ja vuorovaikutus niitten oppilaetten kanssa ja, ... kyllä mä tosissaanki tuun töetä tekkeen niinku niitten hyväksi, ... jokkaesen parhaaksi. Että nytkin ku ma aattelen niitä tulevia esi, esiluokkalaesia, ... aattelee, että mitä voes, ... pittää niinku niin tutustua jokkaeseen (jokaiseen) oppilaaseen, että näkkee mihin se niinkö tarvii apua, että sitä nyt tuettas (tuettaisiin) tällaseen koulunkäöntiin, ku se lähtee ens vuonna kouluun. ... tavallaan sitte taas jossakin, jos aattelee ni, ... didaktista ehkä semmosta, semmosta harjaannusta tarvii vielä ja miten voes niinku kehittää, ... sitä opetuspuolta niinku, että seki oes vielä sitte semmosta, ni niitä oppilaeta tukevaa. Että semmoseen tuntuu, että niinku tarvii vielä hirveesti sitte, ja tavallaan, että tuntuu, itteä pittää niinku ihan kehittää siis jos aattelee niinku, ... että jos minä opetan jotakin historiaa joskus, niin tuntuu, että ittiä täätyy jo siinä puolessa kehittää, semmosessa tietopuolessaki, jossakin määrin. Että tavallaan niinku koko ajan täätyy opiskella, että sitte niinku pystyy opettaanki niitä juttuja."

Janne on mielestään kehittynyt avarakatseisemmaksi ja joustavammaksi. Hän korostaa luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkitystä kehittymiselleen sanomalla olevansa ainakin parempi opettaja kuin ennen. Luokanopettajien aikuiskoulutus on antanut Jannelle etenkin varmuutta ja joustavuutta. Hänkin puhuu siitä, miten tulee toimimaan koulussa. Periaatteena Jannella on omalla linjalla pysyminen ja äärimmäisyyksien varoaminen.

J: "No, kyllä ehkä on ... tullu semmonen, että nyt ossoo (osaa) niinkö avarakatseisemmin suhtaotua, ja yhteistyöhön pystyy ja tietää sen hyövn ...mitenkähän sitä nyt sanosi, ... pitempi pinna näessä hommissa. Sillä laella avaruutta tullu, että ... ei heti ajattele niinku sillä laella, että ossoo jotenki joustavammin, on niinku pohjoo (pohjaa). ... minä tuota olettasin, että tämän Chydeniuksen koulutuksen ansiosta oon aenaki parempi ku ennen. ... paremmuus ... tarkoittaa näetä, mitä äskön luettelini, että minkälainen on hyvä luokanopettaja, niin minä aenakin sinne päen pyrkisin, ... ja tuota ossoo (osaa) ikäänkuin päämääriä vähän asettaa ja ossoo varrookki, ... vaekka nyt sitä epävarmuutta. ... Toesena kohtana, ... niinkö omista näkemyksistä luokanopettajana pitäsin kiinni, että en lähe niinku hötkeylemmään kyllä kaekkien tuulien perrään, mitä, mitä niinku ilimassa on. Että sanotaan nyt vaekka jostakin Opettaja-lehissä tae tuota kursseilla ... tae ... tuolla koulutuksessaki, sielläki on sanottu yhtä ja toesta, mutta en lähe näijen kaekkien perrään sillä laella hötkeylemällä. Niinku esimerkiksi nyt sitte tähän ... että nykyäänhän on kovasti esillä ... tämmönen hyvin yksilöllinen, annetaan paenua kirjasta ja luokasta toeseen saman vuojen aekana, ... sitä saa mennä, en minä kiellä, että se on huono homma, mutta sanotaan, että minä en oo semmosen innokas kannattaja sillä laella, ... se mennöö niinkö liikoo niinkö sinne suuntaan, ... että ku yhdessä äärimmäesyydessä ollaan, ... ni sitte mennöö taas toeseen äärimmäesyyteen, kunnes se sieltä taas kääntyy taas takasi ja lähtee taas takasi sinne toeseen äärimmäesyyteen. Minä en niinku tavallaan lähe semmoseen mielellään mukkaan, vaan minä aeka tasasesti siinä keskivaeheilla oon ja pitäsin omista näke-

myksistä kiinni. Elikkä esimerkiksi näestä älykkäestä oppilaestaki ni kyllä ... minä mielellään kääntysin siihen, että vähä kevyemmin niitä lisätehtäviä tehtäs ja sitte niillä muilla alueilla tehtäs, vaekkapa nyt taeteen (taiteen) alueella ja niin poespäen."

Keskeneräinen, mutta halukas kasvamaan

Keskeneräinen, johdonmukainen, linjakas, tiukka, tukeva, avarakatseisempi, yksilöllinen, kriittikkiä haluava, pitempipinnainen, siinä haastatteluissa esiin tulleita termejä opettajuudesta, joilla on myönteinen kaiku. Opettajuus tänä päivänä on kaikenlaisten tiedollisten ja taidollisten vaatimusten yhteensovittamista yksilöllisellä ja persoonallisella tavalla. Niikon (1994, 15) mukaan voidaan olettaa, että mitä selkeämpi näkemys opettajalla on itsestään opettajana (ammattillinen minä), sitä enemmän hän pystyy pääsemään sisälle omaan praktiseen tietoonsa. Tämän mukaan - oma näkemykseni - opettajan reflektoitu selkeä linja tuottaa myös hyvän mahdollisuuden ymmärtää ja kehittää käytännön tietoja ja taitoja. Se on mielestäni kestävä ammatillisen kasvunkin pohja.

9.5.6 Miten kehitän ammatillisesti itseäni opettajankoulutuksen jälkeen?

Haastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat vielä tässä vaiheessa varsin epävarmoja suunnitelmissaan itsensä kehittämistä. Se on ymmärrettävää, koska rankka koulutusvaihe alkaa olla vasta päätepisteessään. Opiskelijoista tuntuu, että pitää päästä kokeilemaan käytännössä luokanopettajan työtä. Opettajilla on mahdollisuus kehittää ammattitaitoaan monenlaisen koulutuksen, mutta myös työkokemuksen avulla, peruskoulutusvaiheen jälkeen. Luokanopettaja tarvitsee kehittyäkseen koulutusta ja kokemuksen kautta hankittua tietoa sekä tämän lisäksi hänen on kyettävä oppimaan koulutuksessa ja työstä saaduista kokemuksista (Meriläinen 1998, 244). Asiantuntijuus rakennetaan minän ja elämänhistorian, tietyn subtanssialan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön vuorovaikutuksessa (Karila 1997, 137). Niikon (1998, 50) mukaan runsaasti pohdintaa on herättänyt se, voidaanko opettajan ja tulevan opettajan kehitystä kuvata suoraviivaisella jatkumolla. Hänen mukaansa Meverech (1995) havaitsi tutkimuksessaan kokeneittenkin opettajien käyttäytyvän uusissa tilanteissa ja uusien asioiden kanssa kuin noviisiopettajat. Opetuksen asiantuntijaksi kehittyminen ei vaativassa merkityksessä seuraa virkavuosisista, vaan kehittyminen on henkilökohtaisten ominaisuuksien ja olosuhteiden vaikutusten tulosta (Leino & Leino 1997, 112). Monet kysyvätkin, ovatko

esimerkiksi opettajat eri vaiheissa eri tavoin tehokkaita (Niikko 1998, 55). Kysymys on aiheellinen tutkimustulostenkin valossa. Miten luokanopettajaopiskelijat aikovat kehittää itseään ammatillisesti työssä toimiessaan?

Kerttu on mielestään ikuinen opiskelija. Hän haluaa olla avoin uusille jutuille, kuten hän itse kuvaa. Toinen keskeinen tavoite on luonteva yhteistyö opettajakollegoiden kanssa. Kertun mielestä täytyy lisäksi tarkkailla ympäristöä ja omaa toimintaa, jotta huomaisi hakea virikkeitä muualtakin.

K: "Minä oon varmaan semmonen ikunen opiskelija. ... mulle on jotenki kammo tullu tästä, että näin on aina tehty ja näin tehään, että mä en halua, että mä jumittusin paikalleen, että kö mä sinne sen ensimmäiseen työpaikkaan ... ja sitä tehään saman kaavan mukaan joka vuosi. ... mä oon nyt ajatellu, että haluan kouluttautua kaikkia uusia juttuja, että pysyis niin sanotusti ajan hengen mukana, käön kursseilla ... niinkö mistä voes olla hyötyä itelle ja omalle ammattitajolle, uusia juttuja. Tämä nyt oli tää englantti semmonen, ... se on aina ollu mun heikoin lenkki. Tavallaan mä oon ylpeä itestä, että menin sinne mukaan ... että ollaan menossa siihen suuntaan, että mä en oookkaan vain se, että missä nyt on hyvä ja mitä pystyy, että teenpäs nyt kertaheitolla semmosen tempun, että mitä en ois itestä uskonu ... Mutta niin niin, nyt on yhä enempi ruvennu arvostaan omia kolleekoita, toisilla opettajilla on hirvittävästi annettavaa, että kyllä minä tykkään että se yhteistyö on varmasti hedelmällistä ja rikasta, ettei jää jumiin kaavoihin. ...mutta siitä mä en taas tykkää, että semmonen väkinäenen yhteistyö, että jos ei kerran koe saavansa siitä mitään tai jos se on, ettei tosiaan ajatukset luista samaan malliin (naurahdus) tai siis, että se ei oo hedelmällistä eikä oo kivaa, kyllä sen hyvin äkkiä huomaa, että nauttiiko tästä vai ei, onko tästä hyötyä vai, nii ei sitte väkisten yhteisölle yhteistyön vuoks. ... Mutta mun mielestä pitää olla silmää niinkö seurata ympäristöä ja sitä, että millon ollaan siinä pisteessä, että kannattas varmaan jotain virikkeitä hakea jostain (naurua) muualta."

Matti katsoo itsensä kehittämisen tarpeelliseksi, mutta sitä voi tehdä hänen mukaansa myös omatoimisesti työssä. Saadut opit vaativat hänen mukaansa käytännön kokemuksen, ennen kuin ne saadaan toimiviksi. Arkipäiväoppiminen nousee siten koulutuksen jälkeen keskeiseksi oppimisen muodoksi Matin kohdalla. Hän ei silti pidä mahdottomana ajatusta opiskelusta, mutta katsoo urautumisen vaaran olevan ideoiden runsaudesta johtuen vähäisen, vaikka ei enää kouluttautuisikaan.

M: " ... sanottasko näen, että ei ole asiaa missä ... en kokis kehittämisen tarvetta. Että joka asiassa taatusti pystys kehittämään, mutta toevottavasti aenaki jossain asiassa sitte ... omin nokkinenikin pyrkisin kehittämään ittiäni."

H: "Onko tarkoitus lähtiä sitte opiskelemaan vielä ja millä mielellä lähtisit nyt sitte?"

M: No, ei oo tarkoitus lähtiä, mutta jos lähtisin, sitähan nyt ei tiijä parin vuojen päästä mikä on elämäntilanne ja työtilanne ja näen päen poes, mutta jos lähtisin, ni mä uskon, että mulla, mulla niinku palijo, semmonen avoimempi mieli on siihen opiskeluun tarttua kiinni, mitä on tähän asti vielä kertaakaan. Vaekka nyt oli jo aeavan sem-

monen myönteinen ja avoin asenne tähän koulutukseen lähtiessä, mutta vielä entises-tään näetten kokemusten pohjalta minä uskon, että se oes vielä, vielä niinku myön-teisempi ja avoimempi."

H: "Sinä voesit oppia edelleenkin?"

M: "Joo, joo, joo, tottakae (nauraa). Ehkä, no yhtenä vaihtoehtona on tuo erityisopet-tajakoulutus, mitä tuolla nyt kesälläki Jyväskylässä pallolettiin ja siellä heitettiin esille että sitä tarvitaan, ... Vaekka ei erityisopettajaksi aekoskaan, nimenomaan tässä oppilaetten yksilöllisyyden huomioimisessa se oes paekallaan kyllä."

H: "Laajentas näkemystä?"

M: "Nii, mutta ei nyt lähitulevaesuuven suunnitelmissa ei oo kyllä opiskelu."

H: "Se on niinkö kypsyttyä nyt sitte."

M: "Niin, nyt pitää ensin päästä kokeilemaan tuonne kentälle näetä tähänastisia oppe-ja ja siihen voe mennä pian vuosikaosia siihenkin, ja varmasti on semmosia asioeta, joeta ei pysty vuoessa kahessa heittämään kehiin. Se vaatii sen käytännön kokemuk-senkin, vaekka idea oes tuolta koulutuksesta saatu, että tämän voe tehdä näen ja tämä oes hyvä konsti, ni se vaatii sen kenttätöön ja kenttäkokemuksen ennen ku se toemii. Sillaa mahtava mieli oes nyt, että oes jännä päästä kokeileen, mitä siellä käytännössä tapahtuu näellä opeilla."

H: "Pelekäätkö urautumista ollenkaan sitte?"

M: "En, en, onneksi minulla on näen hyvä, hyvä uraputki tähän mennessä jo takana (nauraa), että siinä on jo tavallaan osa urautumisesta, urautumisvaarasta vältetty sillä että tässä on jo puolet ura, urasta on jo tavallaan menetetty, että osa on tähän menses-sä ollu jo opettajana sen viistoesta vuotta, minä en vielä onneksi oo ollu luokanopet-tajana. ... Toivottavasti en uraudu, en minä pelekää sitä, kyllä minä uskon että mulla nyt riittää ideoeta niin palijo, että niitä aena voe ottaa uuttakin ja erilaesta sinne sek-kaan (sekaan), että eiköhän tässä nyt viijeksitoesta vuojeiksi oo semmosta materiaa-lia."

Liisa aikoo kehittää itseään opettajana lukemalla paljon. Lisäksi Liisan mieli palaa lisä-opiskelujen pariin puhuttaessa ammattitaidon ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Häntä jäi hieman harmittamaan, ettei esimerkiksi käsityössä ollut mahdollisuutta koulutuksen aikana suorittaa sivuaineopintoja. Työn merkitystä Liisa ei ollenkaan väheksy, mutta hänen mielestään sekin on opiskelua ajatellen omaa kasvua.

L: "No toevottavasti tullee luettua paljon. Aenaki minä aattelen, että kyllä niinkö lu-kemalla. Sitte mahollisesti, jos ni ehkä opiskelemallaki vielä. Kyllä niinkö ihan kiin-nostas just, ... että tavallaan harmittaa, että jäi joku, minä oesin halunnu tehdä jostakin käsityöstä esimerkiksi vielä sivuaeneopintoja, mutta ne ei nyt ollu mahollista ja mo-nesta muustaki, että varmaan niinkö opiskelemalla jatkossa että."

H: Eli se on koko ajan kasvua sitte?

L: Nii, siis tottakae ... nytkö aattelee, että valamistuu jouluna, ni tietää, että se on semmosta jatkuvaa opiskelua jotenki. Tuntuu, että ... tae siis nyt aenaki tuntuu että ko on lähössä töehinki, vaekka ei oookkaa ku sijaisuus, ni tuntuu, että pittää päästä kirjastoon katteleen jotaki kirijoja, saaha niinkö ideoeta koko ajan. ... ei sitä tosissaankaan niinkö voe ajatella, että no, minähän oon lastentarhaopettaja, minä oon luokanopettaja, minähän oon tosi pätevä tähän esikoulun pittoon. ... jotenki on kummiski semmonen epävarma olo, että pittää koko ajan jotenki saaha lissää jostaki ja lukia, että kae sitä koko ajan sitten niinku tullee siihen ammatillista kasvua lissää. ... Ja sitte, nii, onko ne sitte opintoja vae, sitte tottakae niinku siellä työssä olo varmaan kasvattaa kaekista eniten sitte, sitten ku sinä sitä teet."

Janne on opiskellut muutaman vuoden välein. Hän ei pidä opintojen jatkamista mitenkään poissuljettuna asiana. Päällimmäisenä Jannen ajatuksissa ovat kuitenkin työn kautta tulevat ja saavutettavat itsensä kehittämisen mahdollisuudet. Oman työn tekemisen kriittinen tarkkailu ja kollegoiden kanssa yhteistyö nousevat laajoina tulevaisuuden suunnitelmina esille itsensä kehittämisen suhteen.

J: "No, kyllä se varmaan, ehkä on se, ... yks asia, missä ehkä vähä heikoks kokenu, joskus niitä huonojaki kokemuksi saanu, se, että ossoo niinku näijen nykylasten kanssa, ni toemia niinku. ... se ehkä oes semmonen, että luultavasti se vaatii jatkosaki semmosta, vaekka en minä sitä tarkota, että pittää lapsille kaekessa periks antaa tae ajatella ite, että minä oon ollu vanhanaekanen, että lapset nyt saavat tehä mitä haluaa, sitä minä en tarkota, vaan kuitenkin jotenki se, ... Minä luulisin, että nyt kun tämän koulutuksen jäläkeen ku töehin pääsöö, sitä heti pittää pittää esillä, ei jätä vae, kato vaan tuonne vaan, vaan pittää niinku esillä ja seuroo ihtiäsä, että onko minä kehittyyny siitä tähän mennessä."

H: "Onko tämä sitte, saako tällä laella sitä opettajan ammattitaetua kehitettyä parhaiten, että tarkkaelee ittiään ja pyssyy (pysyy) nykyajassa?"

J: "Kyllä se aenaki tärkeätä on, liekkö parasta, ei mieleen kyllä tule muuta. No, tietenki toenen on tämä, että kolleegoetten kans yhteistyö. Se, että voe keskustella ja yhdessä suunnitella ja ottaa huonotki asiat, ettei jätä itelleen, vaan ottaa essiin (esiin)."

H: "Joo. Miten, onko tarkoitus lähtiä vielä opiskelemaan tämän jäläkeen ammattitaitua lisätäksesi?"

J: "No tuota, ... meikäläesen pittää siihen sannoo, että ... vuosikymmenet opiskellunna muutaman vuojen vällein kyllä, että se varmaan samanlaesena heleposti voe jatkuakki. Viittaes vaikka nyt siihen, että jos vaekka siksi erityisopettajaksi. Että kyllä se täötty sanua, että ei voe aenakkaan niin sanua, että nyt se loppuu multa, ... "

Aktiivinen kehitykseensä vaikuttaja

Konstruktivistisiin ja sosiokonstruktivistisiin oppimisteorioihin nojautuvissa teoriamalleissa taustalla on näkemys humanistisesta opettajasta, joka on itse aktiivinen ja valintoja tekevä subjekti ja joka voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja rakentaa sitä, eli opettajan kehittyminen on näiden teoriamallien mukaan kasvu ja oppimisprosessi, johon opettaja itse voi vaikuttaa. (Niikko 1998, 75.) Haastateltavien kohdalla on havaittavissa piirteitä Niikon mainitsemasta humanistisesta opettajasta, joka on aktiivinen ja vaikuttaa aktiivisesti omaan kehitykseensä. Omassa työssä aiotaan hyödyntää saatua koulutusta vahvasti ja siihen liittyen työ- ja elämäkokemusta. Lisäkoulutukseenkin ilmenee halukkuutta. On helppo yhtyä Korpisen (1999, 144) näkemykseen, jonka mukaan opettajan ammatin luonnetta tulevaisuudessa ei voida määritellä, mutta se on kuitenkin varmaa, että ammattitaidon ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa koulutusta ja uuden tiedon etsimistä. Koro (1998) korostaakin sitä, että opettaja tarvitsee riittävää kykyä ja tietoista tahtoa ammatissa kehittymisen edellytykseksi. Ne ovat perusasioita, joista on lähdettävä liikkeelle, nähdäkseni.

10 POHDINTA

Miksi vielä analyysiä?

Tämän tutkimuksen tuloksia olen arvioinut tutkimuksen kuluessa joko oppimiskokemusten kokonaistarkastelua suorittaessani taikka yksittäisten haastattelujen yhteydessä. Tämä on ollut myös tarkoitus. Mielestäni on kuitenkin tarpeellista lopuksi tarkastella koko tätä prosessia ja sen merkitystä itselle, tutkimukseen osallistuneille, luokanopettajien aikuiskoulutuksen parissa työskenteleville sekä muille asiasta kiinnostuneille. Tarkastelen myös tutkimuksen menetelmää, koska tehdyn työn jälkeen siihen suhtautuu toisin - ehkä toisaalta ymmärtäväisemmin, mutta toisaalta kriittisemmin - kuin työn eri vaiheissa. Analyysi jatkuu siten pohdintaosassakin. Erityinen pohdintaosa antaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti - sanoisinko kuvainnollisesti, että vähän jo ulkopuolisena - tutkimusta, tuloksia ja merkitystä. Se on ikäänkuin tutkijan kriittistä reflektiota tämän merkittävän oppimiskokemuksen jälkeen.

10.1 Tutkimustulosten arviointia

Mitä merkittävää yhteistä tuloksissa?

Tutkimustulokset ovat mielenkiintoisia analysoida. Joiltakin osin ne olivat yllätykselliset, eivätkä missään tapauksessa ennalta arvattavissa. Tarkastelussa pyrin pohtimaan koulutuksen - lähinnä muodollisen koulutuksen kautta tulleiden oppimiskokemusten - sekä työn ja vapaa-ajan kautta tulleiden oppimiskokemusten suhdetta ja merkittävyyttä toisiinsa nähden eri ikäluokissa ja sukupuolijakauman mukaan. Tutkimukseen osallistuneiden keski-ikä oli tutkimushetkellä noin 35 vuotta. Tätä ikävaihetta käytin tutkimuk-

seen osallistuneiden opiskelijoiden yhtenä ryhmiin jakamisen perusteena. Toisena ryhmiin jakamisen perusteena toimi opiskelijan sukupuoli. Tällaisella jaolla pyrin opiskelijoiden intimitetin suojaamiseen ja toisaalta siihen, että ikänsä puolesta erilaisia elämäkokemuksia omaavien henkilöiden ajatuksia ja käsityksiä on ennen kaikkea tarpeellista ja mielenkiintoistakin verrata toisiinsa. Erityisen tärkeäksi katson sen tällaisena aikuiskoulutusta ja elinikäistä oppimista korostavana aikana. Olisin voinut tehdä luokituksen myös työkokemuksen tai koulutuksen mukaan, mutta katsoin sukupuolen ja ikäjakauman mukaisen luokituksen paremmaksi juuri edelläminitusta seikasta johtuen. Oppimiskokemukset luokiteltiin puolestaan kontekstinsa mukaan.

Ryhmässä miehet alle 35 -vuotta sekä molemmissa ryhmissä, naiset yli 35 -vuotta ja miehet yli 35 -vuotta, on merkillepantava seikka se, että kukaan heistä ei pitänyt työkokemuksesta merkittävimpana oppimiskokemuksenaan ajatellen omaa ammatillista kasvuun luokanopettajaksi. Näiden ryhmien opiskelijoista löytyy työkokemuksesta runsaasti, vuosia, jopa kymmeniä vuosia. Kaikki näiden ryhmien opiskelijoista pitivät työkokemuksestaan merkittävänä, mutta jostain syystä sitä ei pitänyt merkittävimpana kukaan. Miksi näin? Syitä voidaan vain pohtia. Sattumaako, vai liian vähäinen tutkimukseen osallistuneiden määrä? Ehkä työ menettää hohtonsa alkuinnostuksen jälkeen. Se on merkittävä tekijä omalle ammatilliselle kasvulle, mutta ei tähän tutkimukseen osallistuneiden kohdalla kuitenkaan merkittävin.

Luokanopettajien aikuiskoulutus on hyvin merkittävä oppimiskokemus, kun lähes puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista piti sitä merkittävimpana oppimiskokemuksenaan. Luokanopettajien aikuiskoulutus on kyennyt vaikuttamaan merkittävällä tavalla näiden opiskelijoiden ajatteluun ja toimintaan, kuten tutkimuksesta selviää. Merkillepantavaa on myös vapaa-ajan kokemusten merkitys. Vapaa-ajan kokemus esiintyy kahden opiskelijan kohdalla merkittävimpana oppimiskokemuksena, ja on huomattava, että tämä kokemuksen vaikutus on ollut tapahtumahetkellä negatiivinen, mutta sen kasvattava vaikutus on muodostunut myöhemmin merkittäväksi. Vapaa-ajan kokemukset ymmärretään tässä tutkimuksessa, kuten jo aiemmin on tullut ilmi, lähinnä muualla kuin työssä taikka koulutuksessa tapahtuviksi oppimiskokemuksi. Ne saattavat olla koemuksia, joilla on esimerkiksi herättävä taikka ymmärrystä lisäävä vaikutus (ks. esim. Silkelä 1999).

Työn ja koulutuksen suhde ikäryhmässä naiset alle 35 -vuotta

Sinänsä mielenkiintoinen havainto on - ja sen takia sitä myös tarkastelen - että alle 35 -vuotiaat naiset pitivät nimenomaan työkokemusta, johon sisältyi sekä luokanopettajana työskentelyä että työskentelyä päiväkodissa, merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan yhdessä luokanopettajien aikuiskoulutuksen kanssa. Tämän ryhmän kohdalla syitä työkokemuksen merkittävyyteen on tarpeellista pohtia, koska muissa ryhmissä työkokemusta ei pidetty merkittävimpänä oppimiskokemuksena. Ensiksikin mieleen tulee se seikka, että monet näistä alle 35 -vuotiaista naisopiskelijoista olivat suorittaneet ennen luokanopettajien aikuiskoulutukseen hakeutumistaan lastentarhanopettajan tutkinnon, joka toimii hyvänä teoreettisena pohjana sekä kasvatus- että opetuslalle ja myöhemmin myös opettajaksi opiskelulle. Onko varsinainen kasvatus- ja opetustyön perusta luotu jo lastentarhanopettajankoulutuksessa ja luokanopettajien aikuiskoulutus vain vahvistaa tätä perustaa? Ehkä tämä on liian voimakas ilmaisu, mutta lastentarhanopettajan koulutus näytti tämän tutkimuksen valossa toimivan merkittävänä teoreettisena viitekehyyksenä näiden opiskelijoiden ajattelu- ja toimintatavoille työelämässä ja edelleen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Tämä ilmenee kyselylomakkeista ja haastatteluista. Ihmis- ja lapsikäsityksen pohja on luotu siellä. Kenenkään tämän ryhmän opiskelijoiden kohdalla lastentarhanopettajan opinnot eivät kuitenkaan muodostaneet merkittävintä oppimiskokemusta, vaikka se katsottiin merkittäväksi. Ensimmäinen kosketus työelämään näyttää tämän tutkimuksen nuorten naisopiskelijoiden kohdalla olevan yhtä vahva luokanopettajaksi kasvun elementti kuin luokanopettajien aikuiskoulutus.

Ikäryhmä yli 35 -vuotiaat oppimiskokemusten valossa

Ryhmän yli 35 -vuotiaat kohdalla on mielenkiintoista havaita - ja sen takia otin myös tämän tutkimustuloksen tarkemman tarkastelun kohteeksi - kuinka miehet pitävät aikaisempaa ammattitutkintoaan merkittävimpänä kokemuksena yhdessä luokanopettajien aikuiskoulutuksen kanssa. Heillä oppimiskokemukset painottuvat vahvasti aikuisiän koulutukseen, sillä muut kokemukset eivät nousseet merkittävimpien kokemusten joukkoon. Johtuuko koulutusmyönteisyyden lisääntyminen myöhemmällä iällä koulutuksen merkityksen huomaamisesta omalle urakehitykselle? Saman ryhmän naiset taas pitävät kouluaikaisia kokemuksiaan hyvin merkittävinä yhdessä luokanopettajien aikuiskoulutuksen kanssa. Näiden henkilöiden kouluaikeisten kokemusten kohdalla ilmenee elämänviivassa myönteinen kaartuminen ylöspäin taikka muita mukavasta ajasta kuvaavia merkkejä (esim. sydämenkuvia). Kertomusten sanoma on hyvin myönteinen, jopa haaveileva, opettajuutta kohtaan. Sen sijaan miesten vastaavan ryhmän kohdalla on havait-

tavissa elämänviivan laskua tai tasaisuutta, kun tarkastellaan kouluaikaisia kokemuksia. Kouluajan kokivat tämän miesryhmän opiskelijat lähinnä pakollisena taikka vähemmän mukavana. Näiden henkilöiden koulu aika tarkoittaa tässä kansa- tai peruskoulu aikaa. Syitä näin selkeään eroon mies- ja naisopiskelijoiden välillä ei tämä tutkimus suoraan paljasta, mutta oletan, että naisopiskelijoiden lapsuusajan suhde kouluun ja omaan opettajaan oli läheinen, lämmin ja motivaatiota synnyttävä, kun taas miesopiskelijoiden kohdalla ei vastaavanlaista suhtautumista ilmennyt (ks. Määttä 1989, 93).

Kokonaistarkastelua - onko tuloksissa mitään yllättävää?

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävyys oppimiskokemuksena ajatellen ammatillista kasvua arvioitiin korkealle kaikissa ryhmissä. Tämä oli odotettua. Lähes 47 % prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista piti sitä merkittävimpänä kokemuksena. Olisiko sen pitänyt olla vieläkin merkittävämpi, koska juuri nimenomaan se antaa muodollisen kelpoisuuden luokanopettajan työhön? Toisaalta voidaan näinkin ajatella, mutta ottaen huomioon, että kysymyksessä on aikuiskoulutus, opiskelijaryhmä, joka iältään, opinto- ja työkokemukseltaan on hyvin heterogeeninen, on ymmärrettävää, että elämänuraan saattaa mahtua merkittävimpiäkin oppimiskokemuksia kuin luokanopettajakoulutus.

Tutkimuksessani muut kuin koulutus ja työkokemus oppimiskokemuksena jäävät vähemmän merkityksellisiksi kokemuksiksi. Formaalin ja informaalin koulutuksen ja oppimisen merkitys on edelleen vahva. Formaalin jopa hyvin vahva, sillä sen osuus kohosi lähes 70 %:iin merkittävintä oppimiskokemusta määriteltäessä. Koulutus kykenee siis tarjoamaan merkittäviä kokemuksia. Vapaa-ajan kokemusten määrä on lukumääräisesti vähäinen, mutta niiden merkitys ei ole vähäinen. Kokijalleen nämä kokemukset ovat olleet pitkävaikutteisia ja avartavia tunnekokemuksia.

Luokanopettajien aikuiskoulutusta piti merkittävimpänä kokemuksena hieman vähemmän tutkimukseen osallistuneista kuin odotin. Oletin, että yli puolet vastaajista nostaisi luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen. Käsitökseni perustuu siihen, että luokanopettajien aikuiskoulutus oli parhaillaan menossa ja kokemukset siitä "käsin kosketeltavissa". Onko kuitenkin niin, että kokemus vaatii hieman etäisyyttä, ennen kuin tajuaa sen arvon?

10.2. Oppimiskokemusten tarkastelunäkökulmat

Oppimiskokemusten henkilökohtaisuus ja kokonaisvaltaisuus

Oppimiskokemukset vaikuttavat merkittäväällä ja kokonaisvaltaisella tavalla ihmisen ajatteluun ja toimintaan. Jotkut opiskelijat sanoivat jopa ihmisenä muuttuneensa taikka oppineensa ymmärtämään itseään paremmin ja sitä kautta myös elämän moninaisuutta. Tämä näkyy asennoitumisen muuttumisena sekä omaan elämään että myös muihin ihmisiin. Merkittävät kokemukset ovat pysäyttäneet kirjallisten kertomusten ja haastattelujen mukaan monet miettimään omaa olemassaoloaan ja toimintaansa siitä käsin, mitä ihminen on ja miten hänen tulisi suhtautua kanssaihmiseensä. Opettajalle kanssaihminen on usein koulun oppilas. Kokemukset ovat muokanneet ihmiskäsitystä yksilökeskeisempään ja yksilöä ymmärtävämpään suuntaan. Ihmiskäsityksen muokkauksessa myös omassa itsessä ymmärretään rajoitukset ja heikkoudet sekä kyetään myöntämään aikaisemmin oikeaksi katsomisen nimissä tehdyt virheet. Moni on ymmärtänyt kokemustensa perusteella sen, että opettaja vaikuttaa oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin sillä, mitä hän on ihmisenä, ei sillä mitä hän tietää. Tällöin on paljon opittu ihmisen kasvatuksen ja opetuksen perustasta. On kasvettu ihmisenä, mutta samalla myös ammatillisesti.

Oppimiskokemusten kontekstuaalisuus

Oppimiskokemukset tapahtuvat Bronfenbrennerin (1981, 1991a, 1991b) mukaan aina jossakin järjestelmässä. Ihminen ei voi kehittyä ihmiseksi ja tietoiseksi yksilöksi ilman ihmisyhteisöä (Järvilehto 1994, 1992). Kehittyäkseen ihmiseksi ihminen tarvitsee kokemuksia ja niitä ei voi syntyä ilman ympäristöä ja ihmisiä. Kokemukset tapahtuvat siten aina jossakin yhteisössä, mutta kokemusten reflektointi ja niiden merkitysten arviointi voi puolestaan tapahtua ilman yhteisöä. Siihen ei välttämättä tarvita ympäröivää yhteisöä. Ympäristö luo siis yksilölle mahdollisuuden kokea. Yksilön ja ympäristön riippuvuus on kuitenkin merkitysten luomisessa. Voiko yksilö muodostaa merkityksiä ilman, että hän tietää, mikä merkitys jollakin kokemuksella yleisesti on? Voiko ihminen muodostaa merkityksiä täysin ulkopuolisesta merkitysmaailmasta välittämättä? Onko ihminen täysin itsenäisesti kokeva ja tunteva olento sekä riippumaton ympäristöstä ja sen merkitysmaailmasta omalle merkitysmaailmalleen? Tuskin.

Opiskelijoiden oppimiskokemuksissa ilmenee monenlaisten ympäristöjen samanaikainen vaikutus. Eroja on vaikuttavuuden laadussa ja määrässä. Monet oppimiskokemukset ovat tapahtuneet mikrojärjestelmässä, joita ovat esimerkiksi perhe, koulu sekä opiskelu- ja työpaikka. Oppimiskokemuksista oli löydettävissä myös tapahtumia, joihin vaikutti myös mesojärjestelmä eli useita mikrojärjestelmiä yhdessä. Myös makrojärjestelmän vaikutus on nähtävissä kunkin aikakauden kulttuurisena merkityksenä. Ne, jotka kävivät kansakoulua 1950- taikka 1960 -luvulla, ovat eläneet toisenlaisessa kulttuurisessa kontekstissa kuin esimerkiksi 1980 -luvulla peruskoulua käyneet opiskelijat. Aineellisen köyhyyden ajasta sekä koulussa että useimmissa perheissä on siirrytty aineelliseen vaurauteen, joka näkyy erityisesti koulutyöskentelyssä, puhuttiinpa koulutusmäärärahojen niukkuudesta mitä hyvänsä. Kokemukset lapsuus- ja kouluajan kulttuurisesta ja aineellisesta tasosta johtuen ovat erilaiset eri sukupolvilla.

Oppimiskokemusten konstruktivisuus ja historiallisuus

Oppimiskokemusten kuvaukset lähtevät monien kohdalla liikkeelle jo varhaislapsuudesta, kodin vaikutuspiiristä, johon ensimmäiset kouluvuodet tuovat oman merkityksensä. Tämä aika näyttää oppimiskokemusten valossa olleen merkityksellistä aikaa omien arvojen ja asenteiden muokkautumiselle. Ihmisen elämänkulku on vaikuttamista ja vaikutteille altistumista (ks. Huotelin 1996). Kulttuuri muokkaa ihmistä ja ihminen kulttuuria. Kysymyksessä on konstruktivistinen malli. Tämä malli on nähtävissä oppimiskokemuksista. Edellinen oppimiskokemus vaikuttaa uuteen kokemukseen ja tämä kokonaisuus taas vaikuttaa siihen, miten uusi kokemus kohdataan. Seuraamme myös sitä, miten muut toimivat ja pyrimme toimimaan ajan ja paikan kulttuuristen ja sosiaalisten käytäntöjen mukaan. Jos joudumme uuteen tilanteeseen tietämättä ennakoita mitä tuleman pitää, käytämme vanhoja kokemuksiamme hyväksi, jotta selviytyisimme tilanteesta. Tämä taas luo pohjaa seuraaville uusista tilanteista selviytymisille. Entisten kokemusten merkitys uusille kokemuksille on selkeästi havaittavissa haastatteluun osallistuneiden oppimiskokemuksista.

Historiallisuus näkyy jokaisen kohdalla oppimiskokemusten kerronnan muotona ja elämänniivan kuvauksena. Kaikki kokemukset suodattuvat nykyhetken läpi (ks. Huotelin 1996). Muodostamme käsityksemme kokemuksistamme aina yhä uudelleen. Kysyttäessä viiden, kymmenen taikka kahdenkymmen vuoden päästä merkittäviä oppimiskokemuksia samoilta henkilöiltä, olisivat vastaukset varmasti ainakin jossain määrin toisenlaiset kuin nyt. Vaikka oppimiskokemuksissa olisi edelleenkin samoja merkittäviä pidettyjä kokemuksia, ne todennäköisesti kerrottaisiin eri tavalla ja niiden merkitys

olisi voinut muuttua. Ne voisivat olla merkittäviä, mutta eri tavalla kuin aikaisemmin. sillä uudet kokemukset väistämättä vaikuttavat vanhoihin kokemuksiin, eikä vain vanhat uusiin kokemuksiin.

10.3 Luokanopettajakoulutus ammatillisen kasvun näkökulmasta

Olen tarkastellut luokanopettajien aikuiskoulusta yhteisenä merkittävänä oppimiskokemuksena, koska siitä on kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla omakohtaisia kokemuksia ja jokainen haastatteluun osallistuneista piti sitä merkittävänä oppimiskokemuksena, joskaan kaikki eivät merkittävimpanä. Luokanopettajien aikuiskoulutusta (aikaisemmin poikkeuskoulutus) on Kari Kiviniemi tarkastellut sekä lisentiaatintyössään (1995) että väitöstutkimuksessaan (1997). Sen tarkemmin tarkastelematta tässä yhteydessä Kiviniemen tutkimusten tuloksia, tuon esille muutamia opiskelijoiden keskeisiä näkemyksiä luokanopettajien aikuiskoulutuksesta oppimiskokemuksena ajatellen ammatillista kasvua luokanopettajaksi. Opiskelijoiden näkemyksiä analysoin tämän tutkimuksen valossa.

Yleisesti ottaen luokanopettajien aikuiskoulutus on ollut hyvin merkittävä ajanjakso koko sille opiskelijajoukolle, joka tutkimukseeni osallistui. Varmaan se on myös ollut niille opiskelijoille, jotka kiireistään johtuen eivät ehtineet osallistua tai eivät muista syistä halunneet osallistua tähän tutkimukseen. Oppimiskokemuksena luokanopettajien aikuiskoulutus oli mahdollisuus, tilaisuus, jossa opiskelija pääsi halutessaan kehittämään yksin ja yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksessa omaa ammatillista minää. Tätä mahdollisuutta useimmat käyttivät hyväkseen niin tehokkaasti, että he tunsivat kasvaneensa ihmisenä ja saaneensa uutta "potkua" ja ajattelemisen aihetta elämänsä ja ennen kaikkea opettajan työhön.

Toisaalta luokanopettajien aikuiskoulutus toimi sekä perinteisen opettajamallin kyseenalaistajana, erilaisten vaihtoehtoisten toimintamallien tarjoajana että myös opetustyöhön liittyvien asioiden kertaajana. Erityisesti pienryhmät yhdessä harjoittelujaksojen kanssa toimivat kriittisen keskustelun moottoreina. Kritiikkiä osattiin suunnata myös omaan suuntaan (vrt. Kiviniemi 1995, 159, 169). Tässä suhteessa koulutus kykeni sekä tarjoamaan uutta, mutta myös pitämään koulun perustehtävät vahvasti esillä, koska mielipiteet keskusteluissa olivat nykyistä koulutyötä kyseenalaistavia että myös sitä puoltavia.

Opiskelijoille jäi vaikutelma nykyisestä kasvatus- ja opetustyön jatkuvasta liikkeellä-olosta, jossa oikean tien ja tavan löytäminen on jokaisen henkilökohtaisesti kokeiltava, koettava ja löydettävä. Ammatillisen kasvun näkökulmasta koulutus kykeni tarjoamaan tältä osin suurimmalle osalle henkilökohtaisen kasvun mahdollisuuksia.

Koulutuksen yhteisöllistä puolta - ryhmä- ja pienryhmätyöskentelyä - pidettiin ammatillisesti ehkä kasvattavimpana yhdessä opetusharjoittelun ohella. Opiskelija oppi seuraamalla, opettamalla, keskustelemalla, sovittelemalla, refleктоimalla ja tekemällä tehtäviä. Pienryhmät, harjoittelut ja harjoittelujen jälkeiset keskustelut sekä yhteiset illanvietot loivat yhteisen ja ymmärtävän tavan toimia, jolla on toimintamallina käyttöä edelleen työelämässä. Harjoittelujaksot ovat myös muiden opettajankoulutuksesta tehtyjen tutkimusten mukaan tärkein ja mielekkäin opintojakso (ks. esim. Silkelä 1999, 145). Silkelä (1999, 154-155) pohtii opetusharjoittelun merkittävyyttä ja päätyy siihen olettaukseen, että opetusharjoittelussa kohtaavat monet eri merkitysulottuvuudet (esim. sosiaalisuus, dialogisuus, kokemuksellisuus jne.), jotka vaikuttavat samanaikaisesti ja rakentavat siten oppimiskokemusten merkitystä. Opetusharjoittelussa yhdistyvät Silkelän mukaan arkipäivöppiminen ja formaalioppiminen. Silkelän pohdinta osuu mielestäni oikeaan. Opetusharjoittelu ja pienryhmätyöskentely edellyttävät kuuntelua ja keskustelua ja siinä ovat vahvasti henkilökohtaiset näkemykset esillä. Ristiriitojen sovittelu, näkemuserojen perustelu ja hyväksyntä, mutta rohkeus sanoa myös oma mielipiteensä ja pysyä mielipiteensä takana, on työelämässä selviytymisen eräs kulmakivi.

Koulutus oli toisaalta antamassa varmuutta ja erityisesti muodollisen kelpoisuuden luokanopettajan työhön. Varmuuden saaminen tarkoittaa monen kohdalla rohkeutta kokeilla erilaisia koulutyöhön liittyviä asioita ennakkoluulottomasti ja uudella tavalla pelkäämättä sitä, että tekee väärin. Tällöin opettaja kannustaa ja motivoi oppilaitaan rohkeuteen ja ennakkoluulottomuuteen omalla esimerkillään. Opettaja on tältä osin malli, esimerkki. Muodollisen luokanopettajakelpoisuuden saavuttaminen on monien kohdalla taas pitkän ja työn ohessa suoritettujen opiskelun täyttymys, erään haaveen täyttymys, vaikka kaikkien kohdalla ei haaveammattista voidakaan puhua. Useimmille se oli siten myös välttämätön kokemus. Koulutus muodosti siis kaikille jonkin merkityksen. Muodollinen kelpoisuus luokanopettajan työhön luo varmuutta ja rohkeutta toimia avoimesta ja tasavertaisesta vuorovaikutussuhteesta muihin opettajiin, oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin nähden. Se on tärkeä tekijä luotaessa ja kehitettäessä toimivuutta ja jatkuvuutta eri osapuolten välillä. Se on siten myös ammatillisen kasvun eräs vankka tukipilari.

10.4 Oppimiskokemusten merkitys ammatilliselle kasvulle

Miten ammatillinen kasvu ilmenee kertomuksissa ja haastatteluissa?

Oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä. Tämä tuli selkeästi ilmi tarkasteltaessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien kertomuksia ja haastatteluja. Oppimiskokemusten ammatillisen kasvun vaikuttavuudessa on kuitenkin havaittavissa myös paljon yhtäläisyyksiä sellaisten oppimiskokemusten kohdalla, jotka ovat yhteisiä. Samaan päämäärään pyrkiminen, luokanopettajaksi, asettaa tietyllä tavalla jokaisen vastaajan miettimään niitä opettajuuden vaatimuksia, joita on toisaalta itselle asettanut, joita toisaalta yhteiskunta ja vanhemmat ovat asettaneet ja joita lapset ja nuoret koko ajan testaavat. Tämä ehkä muokkaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhteneväisemmäksi ajatellen luokanopettajan ammatin hoitamisen yleisiä vaatimuksia. Näihin tavoitteisiin pyrittiin ryhmä- ja pienryhmäkeskustelujen sekä opiskelijan ja ohjaajan välisten keskustelujen avulla. Käsitysten lähentyminen on hyvä asia, kun vain huolehditaan siitä, että opettajan tärkein työväline, persoonallisuus, säilyy.

Ammatillisen kasvu lähtee liikkeelle ajattelusta, ihmettelystä, kyseenalaistamisesta, uuden löytämisestä tai ainakin sen etsimisestä. Ammatillisen kasvun prosessi on lähtenyt liikkeelle monen opiskelijan kohdalla jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jo perus- ja kansakouluaikana, jatkuen edelleen. Eräillä opiskelijoilla opettajan ammatti oli jo tuolloin tavoitteena, jolloin kokemukset suodattuivat tämän tavoitteen läpi. Suurimmalle osalle näiden varhaisten lapsuus- ja koulukokemusten merkitys opettajan ammattia ajatellen on avautunut vasta huomattavasti myöhemmin. Luokanopettajien aikuiskoulutus varmasti nopeutti omalta osaltaan kunkin opiskelijan ammatillisen kasvun kehitystä, vaikka se ei kaikkien kohdalla ollutkaan merkittävin kokemus. Yhteinen koulutus ja yhteiset tavoitteet loivat monen opiskelijan kohdalla omalle ammatilliselle kasvulle sellaisen perustan, jonka turvin voi aloittaa ja edetä turvallisesti luokanopettajan työssä.

Muiden kokemusten merkittävyys oli hyvin henkilökohtainen, eikä kovin rohkeita yleistyksiä ole syytä tehdä näiden kokemusten merkityksestä ammatillisesta kasvusta ajatellen. Jotakin kuitenkin. Työkokemuksissa ammatillinen kasvu ilmenee henkilökohtaisen kasvuna, jossa oman toiminnan merkitys korostuu. Työkokemus toimii mittarina omalle arviolle siitä, miten selviydytään tästä työstä, olenko omalla alallani ja hakeudunko koulutukseen. Vapaa-ajan kokemusten vaikutus ilmenee usein tunnemerkityksinä, jotka vaikuttavat kokijan asenteisiin ja mahdollisesti arvoihin. Tunnemerkityksillä näyttää tämän tutkimuksen mukaan olevan - vaikka vapaa-ajan kokemuksia ei kovin runsaasti tutki-

muksessa tuotukaan esille - syvällisyyttä tuova vaikutus luokanopettajana työskentelyyn. Näiden kokemusten ammatillista kasvua tuova vaikutus on nähdäkseni voimakkaasti pysähdyttävä, syvyysuuntainen (vrt. Kari 1997). Kaikkien kokemusten kohdalla on tärkeää omakohtaisesti ymmärtää kokemuksen merkitys ja osata käyttää sitä oman ammatillisen kasvun välineenä.

10.5 Ammatillinen kasvu ja ammattitaidon ylläpitäminen

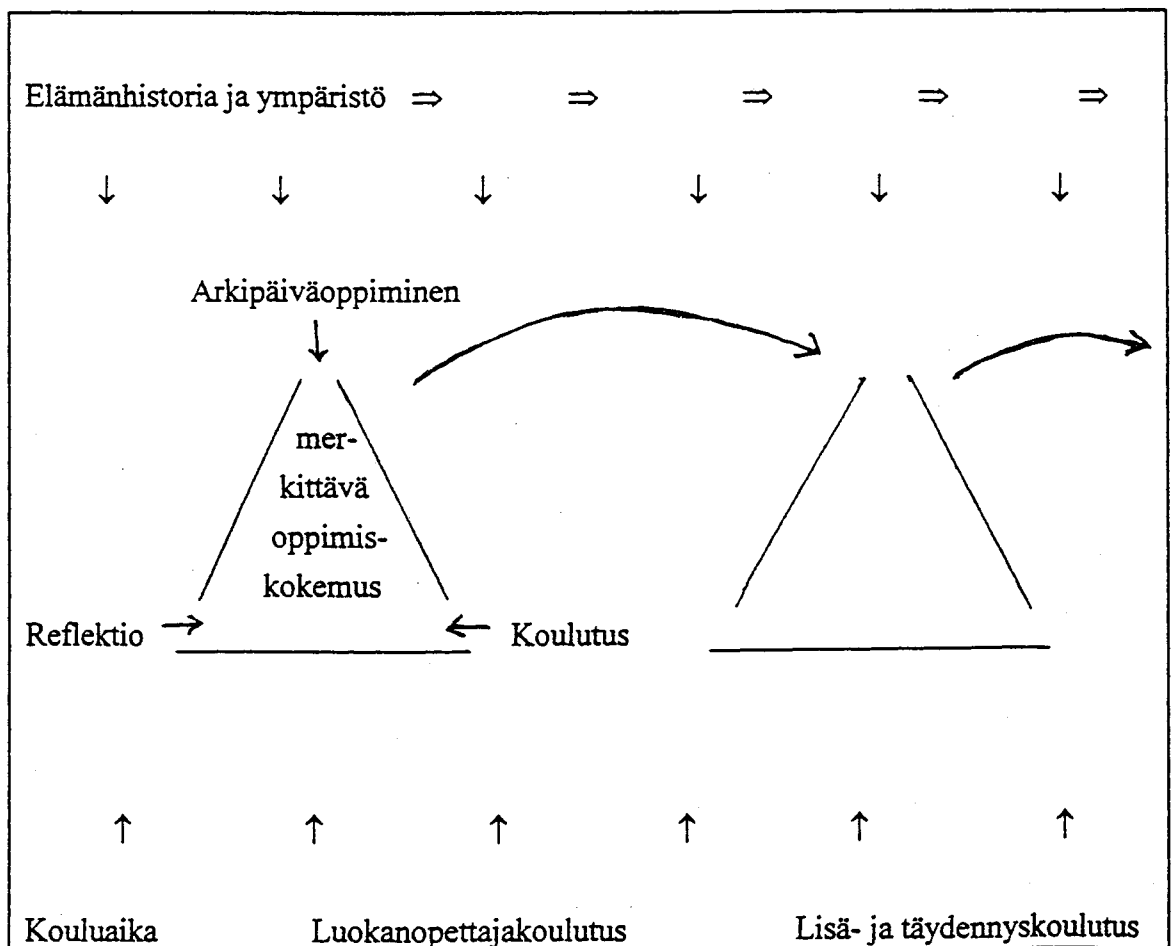
Mitä ammatillinen kasvu tutkimustulosten mukaan on?

Ammatillista kasvua on tutkittu verraten vähän laajassa mielessä käsittäen ihmisen koko elinuran. Ammatillinen kasvu on mielestäni niin hidas prosessi, että sitä tuskin voidaan tarkastella kuukausissa, vaan sitä on tarkasteltava vuosissa tai vuosikymmenissä (ks. Kohonen 1993). Vasta silloin saadaan laajassa mielessä käsitys ammatillisesta kasvusta ja siihen vaikuttavista seikoista kunkin yksilön kohdalla. Ammatillinen kasvu on yksilökohtainen prosessi, vaikka ammatillinen kasvu sinänsä vaatii vuorovaikutuksellisen ympäristön.

Mitä yksilölle tapahtuu kun hän kehittyy ammatillisesti? Kertomusten ja haastattelujen perusteella ammatillinen kasvu luokanopettajaksi opiskelevien kohdalla on omien kokemusten pohjalta tapahtuvaa itsensä jatkuvaa ja lisääntyvää ymmärtämistä ja kehittämistä ihmisenä, kasvattajana ja opettajana. Mitä tämä sitten tarkoittaa, on laajempi kysymys, mutta siihen sisältyy ainakin kokemuksista oppimista, oman ja muiden toiminnan kriittistä tarkkailua ja siitä oppimista, epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteen kokemista ja hyväksymistä, josta seuraa puolestaan elämän ymmärryksen lisääntyminen sekä vastuun ottaminen omasta kouluttautumisesta. Ammatillinen kasvu on siten niin monitahoinen ja yksilöllinen prosessi, että siitä on vaikea kehittää yleispätevää prosessin kulkua kuvaavaa teoriaa, vaikka sitä yritänkin. Se kehittyy vain ajan kanssa erilaisten kokemusten kautta, jos on kehittyäkseen. Jokaisen kohdalla se kehittyy omalla tavallaan, siten kuin yksilö itse oman kehityksensä kokee ja mieltää sen ammatilliseksi kasvuksi.

Miten ammatillista kasvua? - teoreettisen mallin kehittäjä

Totesin ammatillisen kasvun hyvin yksilökohtaiseksi prosessiksi, johon yksilön lisäksi vaikuttavat ympäristö ja yhteiskunta. Kehittämäni teoria perustuu suurelta osin päätelmiin, joita tein tutkimukseni tuloksista. Opiskelijoiden näkemykset ja käsitykset ovat teoriani perusta ja eräs tutkimukseni luotettavuudenkin osoitus. Katsoin tutkimukseni aineiston pohjalta tarpeelliseksi laajentaa ammatillisen kasvun kehittymiseen liittyvää ajallista kestoa laajemmalle - laajemmalle kuin monissa muissa ammatillista kasvua käsittelevissä tutkimuksissa on tehty - kuin luokanopettajan koulutus- ja työuralle, sillä ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä ei ole välttämättä mielletty siinä laajuudessa kuin olisi ollut tarpeellista. Tästä johtuen pyrin luomaan teoreettisen mallin ammatillisesta kasvusta luokanopettajaksi ja luokanopettajana nimenomaan omaan tutkimusaineistooni ja sen tuloksiin pohjautuen laajemman kokonaiskuvan saamiseksi ammatillisen kasvun kehittymisestä (kuvio 2).



KUVIO 2 Luokanopettajaksi kasvu ja siinä kasvaminen.

Tutkimukseni mukaan merkittävimmät oppimiskokemukset ajatellen luokanopettajaksi kasvua tapahtuvat formaalin koulutuksen ja oppimisen piirissä. Mikään kokemus, tapahtuipa se muodollisessa koulutuksessa, työssä taikka vapaa-aikana, ei voi muodostua merkitykselliseksi, jos sitä ei reflektoida, analysoida. Voidaan sanoa myös käänteisesti; reflektointia ei tapahdu, jos oppimiskokemuksen merkittävyys ei ole riittävää. Ammatillista kasvua luokanopettajaksi ja myöhemmin luokanopettajana ajatellen yksilön pitäisi kyetä kohtaamaan, saavuttamaan ja kokemaan merkittäviä oppimiskokemuksia ja niitä pitäisi hänen myös reflektoida. Koulutus tarjoaa yhdessä työkokemuksen kanssa reflektiolle mahdollisuuden toimia aktiivisesti, koska juuri ne tuottavat merkittävimmät oppimiskokemukset tutkimukseni mukaan ammatillista kasvua ajatellen. Elämänkokemuksen ja ympäristön merkitys puolestaan on siinä, että elämänkokemus on kumulatiivinen, kokemusten merkitykset kertautuvat ja muuttuvat elämänkokemuksen kasvaessa.

Ei kuitenkaan riitä, että ihminen kerää kokemuksia formaalista koulutuksesta ja työstä, vaan merkitystä on myös sillä ympäristöllä, jossa hän vaikuttaa. Ympäristöstä kumpuavat myös vapaa-ajan kokemukset, joiden merkitys on hyvin yksilökohtainen. Ympäristön tulee olla kokemuksille ja sitä seuraavalle reflektiolle ruokkiva, kuten Ojanen sanoo. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen kohdalla voidaan puhua ruokkivasta ympäristöstä, jossa reflektointi elää. Se onkin luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta keskeisin merkittävimpien oppimiskokemusten paikka. Myös lapsuus- ja kouluajan kokemukset ja myöhemmin myös luokanopettajan työssä toimiessa lisä- ja täydennyskoulutuksen merkitys nousee merkittäväksi tekijäksi. Tämä tuli erityisesti haastatteluissa esille.

Koska formaali koulutus on merkittävin ammatillista kasvua tuottavien oppimiskokemusten tuottaja, on koulutuksen järjestäjän syytä tarkoin miettiä sitä, minkälaista koulutusta tarjoaa. Sen pitäisi kyetä yksilökohtaisesti ottamaan huomioon opiskelijoiden aikaisempi elämänura opintoineen, työkokemuksineen ja muine merkittävine kokemuksineen. Tutkimukseni mukaan ennen kaikkea formaali koulutus "tuottaa kenttää" reflektiolle merkittävien oppimiskokemusten muodossa. Oppimiskokemukset vaikuttavat aina uusiin oppimiskokemuksiin, mutta eivät ilman reflektiota. Reflektio tarvitaan, jotta kokemuksesta voisi muodostua merkittävä. Ammatillinen kasvu on siten kokemusten, reflektion kautta kokemuksen merkityksen ymmärtämisen ja siitä edelleen oppimisen kautta jatkuvasti kasvava elämänikäinen kehitysprosessi. Ammatillisen kasvun pysähtyminen voi johtua siitä, että henkilö ei halua tai ei joudu tilanteisiin, joissa merkittäviä oppimiskokemuksia voisi kohdata, ei riittävästi reflektoi kokemuksiaan tai ei kykene muodostamaan kokemuksistaan riittäviä tai oikeita merkityksiä toiminnalleen,

matillinen prosessi on hyvin yksilökohtainen ja vaikeasti ennustettavissa. Sitä voidaan oikeastaan tarkastella vasta pitkän ajan kuluessa jälkeenpäin. Kuitenkin niitä vaikuttavia tekijöitä, joilla on vaikutusta ammatilliseen kasvuun luokanopettajaksi, löytyy, kuten tämä tutkimuksin osoittaa. Yksilö kehittyy kontekstissaan omalla ainutlaatuisella tavallaan luokanopettajaksi ja kasvaa siinä edelleen. (ks. esim Niikko 1998, 92-93).

Ammattitaidon kehittämisestä ja ylläpitämisestä

Muodollinen koulutus antaa pätevyyden ja hyvät mahdollisuudet toimia opettajan työssä. Emme elä enää kuitenkaan vakaita aikoja muutosten ja arvojen suhteen. Opettajan pitää kyetä vastaamaan yhteiskunnan, lasten ja nuorten sekä vanhempien asettamiin haasteisiin ja vaatimuksiin. Haasteet ja vaatimukset edellyttävät opettajalta uusiutumiskyvyn lisäksi myös perinteissä pysymistä sekä kykyä toimia muuttuvissa tilanteissa. Pelkästään luokanopettajana työskentely ilman lisä- tai täydennyskoulutusta saattaa johtaa jossakin työuran vaiheessa urautumiseen ja ammatillisen kasvun pysähtymiseen. Ammatillisen kasvun pysähtymistä ehkäisevinä mahdollisuuksina ja toimenpiteinä lisä- ja täydennyskoulutus, työpaikkakoulutus ja henkilöstön keskinäinen avoin vuorovaikutus ovat välttämättömiä.

Haastateltavien asenne oli avoin ja myönteinen ammatitaidon kehittämisen suhteen (vrt. Räisänen 1996, 93). Meriläinen (1998, 266-267; 1999) korostaa opettajan ammatillisen kehittymisen ja vireän työotteen ylläpitämisessä sekä yksilön omaa asennetta että myös työnantajan tukea. Opettajalta itseltään ammatillinen kehittyminen edellyttää oma-aloitteisuutta, avoimuutta, reflektiivistä ja asennoitumista työhön ja sen ongelmiin. Tämän lisäksi on osallistuttava järjestettyyn koulutukseen sekä mahdollisuuksien mukaan vapaaehtoiseen koulutukseen unohtamatta myöskään harrastusluonteista koulutusta.

Elämäkokemuksellinen ja koulutuksellinen pohja on haastatteluun osallistuvien kohdalla vankka. Sen pohjalle on hyvä rakentaa ammatillista osaamista. Ammatillista osaamista voidaan tämän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan rakentaa monella tavalla. Jatkuva opiskelu jopa muodollisine tutkintoineen, työssä oppiminen, vuorovaikutus muiden opettajien kanssa, lukeminen ja itsetarkkailu ovat niitä keskeisimpiä ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia ja keinoja haastatteluun osallistuneiden kohdalla. Opettajan ammattitaito kehittyy työssä, jos opettaja niin haluaa, mutta parhaiten se todennäköisesti kehittyy osallistumalla avoimella mielellä työhön ja sen lisäksi koulutukseen.

10.6 Tutkimuksen menetelmä ja luotettavuus

Menetelmän valinnan tarkastelua

Menetelmä on aina luotava uudelleen (Varto 1992, 99). Niin olen tehnyt tämänkin tutkimuksen suhteen. Varton (1992, 101) mukaan laadullisen tutkimuksen teorianmuodotukseen ei ole mitään kaavaa, jonka mukaan pitäisi edetä. Tutkimuksessani työskennellessään elämänhistoriallisen tarkastelutavan, sekä haastatteluissa erityisesti fenomenologishermeneuttisen metodin avulla, joka tulee vahvasti esille opiskelijoiden yksilökohtaisten oppimiskokemusten tarkastelussa. Tutkija elää yhdessä tutkittavien kanssa näiden elämäkokemuksia ja yrittää ymmärtää ja löytää kokemuksista sen ammatillisen kasvun olemuksen, josta tutkittava kertoo. Valinnat olivat tietoisia. Pelkästään yhden tarkastelutavan varassa toimiminen olisi antanut kapean ja mielestäni riittämättömän kuvan tutkimuksen tavoitteina olevista merkittävistä oppimiskokemuksista ammatilliseen kasvuun vaikuttamassa. Ammatillisen kasvun tarkastelu olisi saattanut tällöin jäädä tutkimuksellisesti hyvin kapealle pohjalle. Koska ammatillinen kasvu on vaikea asia tutkia (Kagan, 1992), niin miksi valita silloin jokin kapea tutkimusmenetelmä, joka ei anna riittävän laaja-alaista kuvaa tutkimuksellisesti näinkin vaikeasta asiasta kuin ammatillinen kasvu on? Ammatillinen kasvu on koko ihmisen elämänurainen mittainen ja levyinen merkittävä oppimiskokemus.

Elämänhistoriallinen tarkastelunäkökulma on mielestäni siinä mielessä tässä tutkimuksessa perusteltu, koska ammatillinen kasvu muuttaa ihmistä koko hänen elinikänsä alkaen lapsuudesta aina eläkeikään asti ja vielä senkin jälkeen, kun ihminen ei ole aktiivisesti vaikuttamassa työelämässä. Elämänhistoriallisen tarkastelunäkökulman avulla voidaan tällöin saada hyvä yleiskuva tutkimuksen kohteena olevan henkilön elämästä ja elämäntapahtumista. Näitä tapahtumia voidaan kuvata esimerkiksi elämänviivalla ja elämäntarina -muodossa suoritettujen haastattelujen avulla. Ammatilliseen kasvuun vaikuttavat kokemusten merkitykset ovat sinänsä tarpeellista tutkia yksilön sille antaman merkityksen takia. Se, minkä merkityksen yksilö antaa kokemukselle, heijastuu myös hänen myöhempään toimintaansa. Kokemusta on vaikea tutkia muuten kuin kokemuksesta saatujen merkitysten avulla. Kokemusten merkitykset rakentavat reflektion tuloksena oppimista. Oppiminen on osa ammatillista kasvua, jos vain osaamme ottaa kokemuksestamme opiksi.

On helppo yhtyä Perttulan (1995, 25) käsitykseen, että tutkimusprosessi on tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien situaatiota. Perttula (1995, 31) myös korostaa sitä, että ih-

misten situaatioiden reaalisisältöjen samankaltaisuus ei takaa niitä vastaavien kokemusten samankaltaisuutta, sillä se edellyttäisi hänen mielestään eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta tilanteen faktisuuden ohella myös ihmisten ymmärtämysyhteyksien samankaltaisuutta. Tämän havaitsin konkreettisesti tutkiessani luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkittävyyttä opiskelijoiden keskuudessa. Ihmisen kokemukselliset merkityssuhteet eivät voi olla keskenään identtiset (ks. Perttula 1995, 32).

Luotettavuus

Miten arvioida tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tutkimuksen osalta? Alentaako vai parantaako tutkimuksen luotettavuutta se, että tutkija on osa tutkimusjoukkoa ja irrottautuu siitä hieman ennen opiskelun päättymistä tutkimaan sitä joukkoa, jossa itse eli ja vaikutti vähän aikaa sitten? Eskola ja Suoranta (1998, 211-217) ovat käsitelleet laajasti luotettavuutta muun muassa tarkastelemalla aineiston merkittävyyttä ja riittävyttä, analyysin kattavuutta, arvioitavuutta ja toistettavuutta. Nämä tutkimuksen luotettavuudesta esitetyt kriteerit ovat keskeisiä myös tätä tutkimusta tarkasteltaessa, mutta en käsittele niitä pelkästään Eskolan ja Suorannan esittämässä muodossa, vaan myös Perttulan (1995) ja muutamien muidenkin tutkijoiden.

Tutkimussuhteen pyrin tekemään mahdollisimman luottamukselliseksi, joka Alasuutarin (1995, 87; vrt. Syrjälä ym. 1994, 38) mukaan on tärkeä humanistisessa tutkimuksessa. Humanistinen psykologia korostaa Silkelän (1999) mukaan kokemusten merkitysten, ihmisarvon ja yksilöllisyyden lisäksi yksilön halua persoonalliseen kasvuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Humanistista näkemystä ei voinut missään tapauksessa jättää tutkimuksessani huomioimatta. Se oli keskeinen tekijä kokemusten merkitysten ja yksilöllisyyden kuvaamisen taustalla. Nähdäkseni onnistuin luottamuksen synnyttämisessä, koska opiskelijat hyvin avoimesti kertoivat kaikista merkittävistä kokemuksistaan. Tämä on tärkeä seikka tarkasteltaessa validiteettia. Grönfors (1982, 174-176) jakaa validiteetin sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Aineisto on ulkoisesti validia, jos haastateltava on antanut totuudenmukaista tietoa tutkittavasta asiasta. Totuus oppimiskokemusten kohdalla on täysin kokijan oma, eikä tutkija voi asettaa sitä kyseenalaiseksi, eikä ole syytäkään. Sisäinen validiteetti puolestaan kuvastaa Grönforsin (1982) mukaan tutkijan tieteellistä otetta ja sitä että tutkija hallitsee tieteenalansa. Sisäistä validiteettia kuvatkoon teorianmallini luokanopettajaksi kasvusta ja siinä kasvamisesta. Validiteettiin liittyvällä reliabiliteetilla Grönfors (1982) tarkoittaa kerätyn aineiston ristiriidattomuutta. Haastattelussa pyrin tähän tarkentavien kysymysten avulla, joiden avulla pääsin etenemään paremmin sekä syvyys- että leveysuunnassa. Syvyysuunnalla tarkoitan sitä,

että haastateltava kertoo yksityiskohtaisemmin kokemuksestaan, jolloin tutkija saa tarkemman kuvan siitä ja leveyssuunnalla sitä, että haastateltava kertoo kokemukseen liittyvistä asiayhteyksistä, joka auttavat tutkijaa saamaan paremman yleiskuvan kokemuksesta kontekstissaan ja historiallista taustaansa vasten.

Perttula (1995) on esittänyt peräti yhdeksän arviointikriteeriä kokemuksen tutkimuksen luotettavuudelle. Voin sanoa, että näitä Perttulan esittämää yhdeksää vaatimusta ei tutkimukseni täytä, mutta pyrkimys on tähän ollut (vrt. Perttula 1995, 178). Perttulan (1995, 102-104) luotettavuudelle osoittamista vaatimuksista ensimmäisenä otan esille tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuuden, jolla hän tarkoittaa toisen ihmisen merkityssuhteiden tutkimista vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa ja siinä tilanteessa, mikä tutkimushetkellä vallitsee (ks. myös Varto 1992, 78, 85). Mielestäni tutkimukseni täyttää tämän ehdon, sillä en lähde tekemään yleistyksiä yhden henkilön vastusten perusteella. Toinen merkittävä luotettavuuden osoitus on metodien yhdistäminen, jolla Perttula tarkoittaa tarvetta käyttää usean tutkimusmenetelmän yhdistelmää. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olen katsonut tarpeelliseksi - oikeastaan välttämättömäksi - käyttää useampaa kuin yhtä metodia päästäkseni aineistossa etenemään sekä syvyys- että pituussuunnassa, elämänhistoriallisesti ja kokemuksellisesti. Perttulan mainitsee myös tutkimusaineiston ehdoilla etenemisen yhdeksi luotettavuuden osoitukseksi. Näin on tehtävä, sillä vain tutkimusaineisto määrittää sen, miten tutkija voi edetä tutkimuksessaan. Tutkimuksen kulkua ja reflektointia, jolla Perttula tarkoittaa analyysin konkreettisen etenemisen kuvausta, olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman tarkasti ja seikkaperäisesti esille tutkimustulosten kokonaistarkastelun muodossa.

Perttula (1995, 105) osoittaa myös, milloin kokemukseen kohdistuva tutkimus on epäluotettavaa. Se on häneen mukaansa epäluotettavaa, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Tutkiminen muuttuu epäluotettavaksi, jos tutkija muuttaa ilmiön toiseen muotoon. Tämä on totta. Luotettavuuden tarkastelu on pysäytettävä tutkittavan haastattelutilanteessa kertomaan aineistoon, eikä tätä aineistoa saa asettaa kyseenalaiseksi, koska ei päästä tutkittavan elämäntapahtumien varastoon. Elämäkerrallista näkökulmaa käytettäessä on muistettava, että tärkeintä on se, mitä yksilö muistaa ja mikä kokemusten ja tilanteiden merkitys on ollut ja on tutkittavalle (ks. esim. Huotelin 1992, 62-63).

Pääseekö tutkija tutkimaan sitä mitä hänellä on tarkoitus tutkia? Kokemusten tutkimisen keskeisiä rakennetekijöitä ovat Silkelän (1999, 67) mukaan toisen ihmisen kokemus, hänen tapansa ilmaista kokemus, tutkijan kokemus toisen ihmisen kokemuksesta ja vielä tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. Tutkijalla on

siten mahdollisuus päästä tutkimaan sitä mitä hänellä on tarkoitus tutkia, jos omien ennakkokäsitysten ja -oletusten valossa aluksi tietoisesti tarkastelee tutkittavaa ilmiötä ja sen jälkeen sulkeistaa ne pois. Tällöin jäljelle jää vain olennainen. (ks. esim. Silkelä 1999, 61, 68; Perttula 1995, 116.) Tietenkin olennainen kysymys on, miten tässä onnistuu. Sulkeistaminen ei aina kovin hyvin onnistu. Voin sanoa sen kokemuksesta.

Patrikaisen (1997, 252) mukaan kvalitatiivista tutkimusta pidetään ongelmallisena juuri tulosten eleistettävyyden suhteen, koska tieteellisen tutkimuksen keskeinen kriteeri on universaaliin tietoon pyrkiminen. Samaan asiaan viittaavat myös Suoranta ja Eskola (1992, 280; 1998, 209). Kirjoittajien mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voi erottaa analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia niin jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, joten analyysivaihe ja luotettavuus liittyvät tällaisessa tutkimuksessa kiinteästi yhteen. Näin olen toiminut myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tekovaiheessa jouduin jatkuvasti pohtimaan tekemiäni ratkaisuja, jolloin jouduin ottamaan kantaa myös Eskolan ja Suorannan (1998, 209) mainitsemaan analyysin kattavuuteen ja ennen kaikkea työn luotettavuuteen. Näin tutkimus prosessina ja sen tulokset tulee käytyä perin pohjin läpi.

Miten vakuuttua vielä muulla tavoin tutkimuksen luotettavuudesta? Räisänen (1996, 59-60) mukaan tutkijan on koko analyysin ja raportoinnin ajan pidettävä mielessä tulkinnan ja tulosten uskottavuus. Uskottavuutta olen tuonut esille siteerausten avulla, joihin myös Räisänen (1996) viittaa omassa tutkimuksessaan. Siteeraukset ovat tutkimuksessani suoria lainauksia, joiden avulla voidaan ilmaista kokemukset ja kokemusten merkitykset ilmeikkäästi ja aidosti. Pyrin tällä luotettavuuteen, jolla käsitteellä Varto (1992, 103-104) tarkoittaa tutkimuksen vapautta satunnaisista tekijöistä. Luotettavuutta lisää mielestäni myös se, että olen itse kokenut monia asioita yhdessä tutkimusjoukon kanssa. Kysymys on kokemusmaailman yhteneväisyydestä, josta Eskola ja Suoranta (1998, 211) mainitsevat. Kokemusmaailman yhteneväisyys ei luonnollisestikaan takaa sitä, minkälaisen merkityksen kukin antaa kokemuksilleen, vaan se kuvaa lähinnä sitä, mitä on koettu.

Aineiston määrä mielestäni riittää, mutta olisinko saavuttanut useammalla haastattelukerralla tarkkuutta taikka ilmiön luonteen pysyvyyttä, josta Eskola ja Suoranta (1998, 214-215) mainitsevat? En usko, että haastattelujen määrän lisääminen olisi merkittävästi lisännyt näitä kumpaakaan. Ehkä jonkin verran. Jannen kohdalla jouduin tekemään lisähaastattelun, koska ensimmäisellä haastattelukerralla jäi yksi hänen oppimiskokemuksestaan käsittelemättä. Samalla sain hieman tarkennusta muihinkin oppimiskokemuksiin. Muutoin katson, että aineiston määrä ja haastattelukertojen määrä oli riittävä,

sillä kyselylomake toimi tavallaan jo oppimiskokemusten esikartoituksena. Sitä vastoin yhä uudelleen ja uudelleen lukiessani litteroituja haastattelukertomuksia, huomasin, että aina pääsin yhä syvemmälle ja syvemmälle tutkittavien oppimiskokemusten maailmaan. Olisiko haastatteluteksteistä paljastunut vielä jotain niin merkittävää, joka olisi ollut syytä tuoda esille, jää selvittämättä. Todennäköisesti haastatteluteksteistä aina löytyy uutta, kun sitä yhä uudelleen lukee, mutta tutkimushan on jossain vaiheessa kuitenkin päätettävä. Uuden tutkimuksen avulla saatu tieto toisi todennäköisesti tutkittavaan asiaan lisäpiirteitä, mutta laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla (ks. Syrjälä ym. 1994, 130-131)

Tutkimuksen tarkastelua aikaisempien tutkimusten valossa

Opettajana kehittymistä on tarkasteltu monenlaisten teorioiden valossa (mm. Niemi 1995). Vaiheteoriat kertovat opettajissa tapahtuvista muutoksista, mutta eivät kerro sitä, miten muutokset tapahtuvat, miksi ne tapahtuvat ja miksi ne eivät tapahdu. Konstruktivismiin pohjautuvissa opettajatutkimuksissa painopiste on opettajan ammatin oppimisen prosesseissa. Niikko (1998, 8) kuitenkin huomauttaa, että opettajaksi opiskelevien kehittymistä ja kasvua on pohdittu, tutkittu ja analysoitu suhteellisen vähän.

Eräs opettajan kehittymistä kuvaileva teoramalli liittyy laaja-alaisen ympäristön ja kulttuurin merkityksen tarkasteluun, jossa opettajan kehittymisen uskotaan olevan suhteessa ympäristöön ja kulttuuriin sekä näiden vaikutukseen ja merkitykseen opettajana kehittyemisessä (Niikko 1998). Tutkimukseni painottaa eräänä merkittävänä seikka ympäristön, yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutusta opettajaksi kehittyemisessä. Myös Karila (1997) päätyy tutkimuksessaan tulokseen, jossa hän kuvaa lastentarhanopettajan kehittymistä minän ja elämänhistorian, substanssialan tietämyksen ja toimintaympäristön välisenä sosiaalisena ilmiönä. Karila (1997) kuvaa myös merkityksellisten oppimiskokemusten merkitystä situationaalisen oppimispolun muodossa, jossa lastentarhanopettaja kehittyi oppimiskokemusten turvin minän ja elämänhistorian, toimintaympäristön ja tietämyksen situaatiosta toiseen. Nähdäkseni tämä malli oppimispolkuineen tukee tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia, vaikka Karilan mallissa on kysymys työssä olevista koulutetuista lastentarhanopettajista, ei opiskelijoista.

Syrjälä, Estola, Mäkelä ja Kangas (1996) ovat käyttäneet elämäkertoja opettajan ammatillisen kasvun kuvaajina. Heidän mielestään perinteiseen ammatillisen kehityksen vaihekuvauksiin verrattuna elämäkerrallinen näkökulma tuo elävästi esiin kehityksen yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden. Tutkijoiden mukaan tarvitaan myös kulttuurin-

muutoksen ja kriittisen teorian perspektiiviä. Syrjälän ym. (1996) tutkimus vahvistaa edelleen sitä tutkimuksestani syntynyttä käsitystä, että yksilön ammatilliseen kehitykseen vaikuttaa samanaikaisesti monet, niin yksilökohtaiset kuin yksilön välittömästä elinpiiristä riippumattomatkin seikat.

Kotimaisista tutkijoista muun muassa Silkelä (1999) ja etenkin Meriläinen (1999) ovat ainakin sivunneet väitöstutkimuksissaan ammatillisen kasvun ilmenemistä opettajien ja opettajaksi opiskelevien kohdalla. Meriläinen (1999) päätyi tutkimuksessaan siihen tulokseen, että täydennyskoulutuksella ei ollut uran alkuvaiheessa oleville opettajille kovin suurta merkitystä, vaan työkokemus vaikutti merkityksellisimmälle. Räisänen (1996) puolestaan toteaa, että opettajat tiedostavat kehityksensä vasta silloin, kun he ovat muuttaneet konkreettisella tavalla työtään. Tutkimukseni osoitti sen, että opiskelun loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat odottavat malttamattomana työhön pääsyä päästäkseen toteuttamaan opittuja tietoja ja taitoja käytännössä. Myös lisäkoulutukseen ilmeni tarvetta, mutta työhön pääsy nähtiin kuitenkin merkityksellisimmäksi ammattitaidon kehittämisen kannalta. Silkelän (1999) tutkimus puolestaan osoitti, mikä merkitys merkittävillä oppimiskokemuksilla on luokanopettajaksi opiskelevien ajatteluun, toimintaan ja itsestä saatuun kuvaan. Silkelä (1999, 186) toteaaakin, että opiskelija voi löytää menneisyydestään sellaisia asioita, jota ei ole aikaisemmin ymmärtänyt. Näin voi olla. Ehkä on myös niin, että opiskelija tajuaa jonkin asian merkityksen nyt paremmin kuin silloin tapahtumahetkellä.

Ulkolaisista tutkijoista on tarpeellista mainita tässä yhteydessä ainakin Knowles, Lortie ja Pickle. Knowles (1992) painottaa opiskelijoiden opetuskokemuksia peruskoulutuksessa ja varhaisten työvuosien aikana. Knowles pitää näitä tekijöitä pääasiallisena opettajan sosiaalistumiseen vaikuttavina tekijöinä. Pickle (1985) painottaa Niemen (1989) tavoin opettajan ammatillisen kehittymisen tarkastelussa nimenomaan ammatin perustalle rakentuvaa kehitystä. Lortie (1975) taas korostaa voimakkaasti ennen opettajakoulutusta koulussa vietettyjen tuntien merkitystä. Onko opettajaksi sosiaalistuminen ammatillista kasvua, on kysymys, johon on vaikea vastata. Toisaalta voidaan sanoa, että nimenomaan se on, koska silloin opitaan opettajuus tai ainakin mahdollistuu oppia. Tutkimukseeni nähden sekä molempien tutkijoiden, sekä Knowlesin että Lortien, tutkimustulokset ovat ymmärrettäviä. Ihminen oppii koulutuksesta, mallista sekä kokemuksesta. Picklen näkemykseen on hieman vaikea ottaa kantaa, - lieneekö edes tarpeellista - mutta opettajan ammatillinen kehitys rakentuu siinä ammatin perustalle, mutta onko se sittenkin liian kapea-alainen näkemys?

Teorioista on vaikea tehdä yhtenäistä ja kaikille sopivaa mallia opettajaksi kasvulle, mutta niistä voidaan päätellä, että opettajaksi kasvu ei tapahdu itsestään, kasvu on ainut-

laatuinen, sosiaalinen, mutta myös yksilöllinen (vrt. Niikko 1998). Sitä on tarkasteltava yhä enemmän elinikäisen kasvun näkökulmasta, jolloin opettajaksi kehittyminen on pitkäaikainen, yksilökohtainen ja kontekstisidonnainen jatkuva prosessi.

10.7 Tutkimuksen merkityksen arviointia

Tutkimus auttaa ymmärtämään, kuinka monet erilaiset kokemukset vaikuttavat ihmiseen, hänen ajatteluunsa ja toimintaansa ja sitä kautta hänen ammatillista kasvuaan kehittämällä ja tukien. Ihmisen on reflektoitava, tiedostettava ja analysoitava kokemuksiaan, ennen kuin voi kasvaa ammatillisesti. Ihminen tarvitsee myös tulkitsijan kokemuksilleen (ks. Niikko 1994, 36). Yksilön elämän ei kuitenkaan tarvitse olla pelkkää positiivista ylämäkeä ammatillista kasvua ajatellen, vaan siihen voi ja siihen ehkä tuleekin mahtua sellaisia negatiivisia kokemuksia, joiden merkitys voidaan kokea myöhemmin henkilökohtaisesti myönteiseksi, kasvattavaksi ja ehkä lopulta jopa tarpeelliseksi.

Terveiset luokanopettajien aikuiskoulutukselle

Eräänä tutkimuksen merkittävänä tuloksena on mainittava monenlaisten ja mitä erilaisimpien kokemusten kasvattava vaikutus opettajaksi kehittymiselle. Muodollinen opettajan ammattiin valmistava koulutus on eräs merkittävä kokemus ammatillista kasvua ajatellen, kun lähes puolet tutkimukseen osallistuneista ilmoitti sen merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen eikä kukaan tutkimukseen osallistunut jätä mainitsematta sitä kertomuksessaan. Luokanopettajien aikuiskoulutus on tältä osin katsottava tärkeäksi ammatillisen kasvun mahdollistajaksi. Tämä tuli tutkimuksessa selkeästi ilmi.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen lisäksi on myös monia muita merkittäviä - joidenkin kohdalla merkittävämpiä kuin luokanopettajien aikuiskoulutus - oppimiskokemuksia, jotka ovat huomattavalla tavalla vaikuttaneet yksilön ammatilliseen kehitykseen ja vaikuttavat edelleen. Voidaan myös tarkastella sitä - onko syytä, siihen on vaikea sanoa - miksi koulutus ei kyennyt tarjoamaan vielä suuremmalle joukolle kyselyyn vastanneista merkittävimmän oppimiskokemuksen asemaa, vaikka koulutuksen kontaktiopetus oli tutkimushetkellä päättymässä, ja siitä johtuen arviot koulutuksen siihenastisesta merkityksestä olivat jo jossain, ehkä melko suuressakin määrin, tiedostettavissa, joskaan ei täysin todettavissa. Tämä seikan esiintuminen on ehkä kuitenkin tarpeellista,

sillä koulutuksen järjestäjien - myös luokanopettajien aikuiskoulutuksen järjestäjien - on tarpeellista reflektoida toimintakäytäntöjään ja -periaatteitaan ennakkoluulottomasti ja jopa kriittisesti. Kysyä voi, miksi tulisi tarkastella kriittisesti, koska kuitenkin huomattava osa tutkimukseen osallistuneista piti tätä koulutusta merkittävimpanä oppimiskokemuksenaan ajatellen ammatillista kasvuaan luokanopettajaksi. Nähdäkseni siksi, että mikään koulutus ei voi tuudittautua siihen vakaaseen uskomukseen, että näin tulee aina olemaan ja että koulutuksemme täyttää kaikki hyvältä aikuiskoulutukselta vaadittavat edellytykset ja odotukset myös tulevaisuudessa.

Erityisesti haluan korostaa, että luokanopettajien aikuiskoulutukselta odotetaan tosi paljon. Tutkimus osoitti sen. Opiskelijat ovat kriittisiä ja vaativia. Niin tulee ollakin, sillä silloin koulutuksen taso pysyy korkealla. Koulutuksen on kyettävä tarjoamaan henkilökohtaisesti aikuisopiskelijalle, opiskelijalle, jolla saattaa olla takanaan useitakin tutkintoja ja runsaasti työkokemusta, kriittisen ajattelun aineksia sekä mahdollisuus kyetä ammatillisesti kohtaamaan ehkä toisenlainen maailma, kuin missä hän on tähän asti toiminut ja vaikuttanut; lapsen maailma. Kysymykseen, onko luokanopettajien aikuiskoulutus mahdollistaja, vai onko se opiskelijaa enemmän tietoisesti ohjaavaa ja suuntaavaa toimintaa, antaa tutkimus vastaukseksi enemmän edellistä. Luokanopettajien aikuiskoulutus mahdollistaa aikuisopiskelijalle ammatillisen kehittymisen edellytykset, toisille erinomaisesti, toisille hyvin ja jokaiselle jollakin tavoin. Tämä riippuu meistä jokaisesta itsestämme. Toivon, että tutkimus palvelee luokanopettajien aikuiskoulutuksen parissa työskenteleviä ainakin joiltakin osin.

Mitä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat voivat saada tästä tutkimuksesta?

Tutkimuksen anti luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeleville voi olla hyvinkin merkittävä, koska tutkimukseen osallistunut on joutunut analysoimaan oppimiskokemuksiaan, joutuneet kirjoittamaan niistä ja piirtämään myös oppimiskokemusten merkittävyyttä kuvaavan elämänviivan. Reflektiota kerrakseen.

Elämänviivan piirtäminen ja sinne sijoitettujen merkittävimpien oppimiskokemusten kuvaaminen ja arvottaminen ei varmasti ollut helppo tehtävä. Sellaiseksi sitä ei oltu tarkoitettukaan. Tehtävän avulla oli tarkoitus jokaisen selvittää omalla kohdallaan ne merkittävimmät elämäntapahtumat, kokemukset, joista oma ammatillinen kasvu, kehittyminen, on saanut merkittäviä vaikutteita. Tehtävä vaati syvällistä paneutumista, kokemusten reflektointia, merkitysten luomista ja arvottamista. Oman elämän kertominen suullisesti taikka kirjallisesti on Syrjälän ym. (1996, 140) mukaan kertojalleen terapeutista ja

pohdiskelua herättävää ja sitä voivat käyttää myös muut opiskelijat ja opettajat samoihin tarkoituksiin. Uskon, että moni pysähtyi ensimmäisen kerran elämässään toden teolla miettimään elämänuransa aikana sattuneita tapahtumia juuri opettajaksi ja opettajana kehittymisen näkökulmasta. Luulen, että tältä osin se palvelee kutakin opiskelijaa ja erityisesti haastatteluun osallistuneita näkemään oman elämänuransa merkittävät tapahtumat - olivatpa ne myönteisiä taikka kielteisiä - tarpeellisina opettajaksi ja opettajana kasvun näkökulmasta.

Merkitys tekijälle

Tekijälle, tutkijalle, tämä on ollut mielenkiintoinen tutkimusmatka opettajaksi kehittymisen maailmaan. Sen olen tehnyt lukemalla opiskelijoiden kokemuksia oman elämänuransa ajalta. Olen pyrkinyt näiden kertomusten pohjalta kuvittelemaan jokaisen oppimiskokemukset erikseen vaikuttamassa kunkin omaan ammatilliseen kasvuun. On kuitenkin totta, että en voi elää oppimiskokemuksia uudelleen siten kuin tutkimukseen osallistuneet ovat ne eläneet ja kokeneet, mutta voin tämän jälkeen paljon paremmin ymmärtää heidän kokemuksiaan ja kokemusten merkityksiä heidän ammatilliseen kasvuunsa ja yleensä sitä, miksi opettajat toimivat niin kuin toimivat. Myös tämän asian ymmärtäminen oli tutkimuksen eräs keskeisiä tavoitteita minulle henkilökohtaisesti. Haastattelemieni opiskelijoiden kohdalla olen elänyt haastatteluajan tiiviisti heidän kanssaan ja elänyt monia yhteisiä vaiheita yhä uudelleen läpi. Tämän jälkeen olen viettänyt monet tunnit lukien yhä uudelleen haastatteluaineistoa läpi. Samalla olen kerinyt omia kokemuksiani auki ja miettinyt niiden merkitystä yhä uudelleen ja uudelleen itselleni. Voin vain todeta, että kukin opettajaksi opiskeleva on kokemustensa muokkaama. Sitä kai opettajan täytyy ollakin.

Mitä lukijalle?

Mitä sanoa lukijalle, joka on kiinnostunut tällaisesta tutkimusaiheesta? Toivottavasti tällä tutkimuksella on mielenkiintoa herättävä vaikutus lukijaan siinä määrin, että se saa hänet tekemään samantyyppisen tutkimuksen joltakin toiselta ammattialalta. Jos olen saavuttanut tutkimuksellani lukijan kiinnostuksen lukemis- tai tutkimusmielessä, on tutkimus mielestäni jo puolustanut paikkaansa.

10.7 Tutkimuksen onnistumisesta ja tarkoituksenmukaisuudesta

Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuudesta

Tutkimuksen tekijä eli ja vaikutti tutkimuksen kohdejoukon kanssa reilun vuoden. Muistutan, että kun aloitimme opiskelun, en ajatellutkaan ryhtyä tekemään tutkimusta liittyen mitenkään siihen opiskelijaryhmään, johon itse kuului. Olin suunnittelemassa aivan toisenlaista, joskin haastattelututkimukseen perustuvaa lopputyön aihetta. Tutustuessani kirjallisuuteen ja lueskellessani elämäntarinoita ja elämäkertahaastatteluja sekä niistä tehtyjä tutkimuksia, innostuin asiasta. Keväällä, hieman ennen kuin lähdimme jatkamaan opintojamme Jyväskylään, oli myös tutkimuksen kohdejoukko jo selvillä.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeleva opiskelijaryhmä oli tutkimuskohteena mielestäni onnistunut valinta, sillä ryhmänä opiskelijajoukko oli heterogeeninen koulutuksen ja kokemuksen suhteen sekä ikäjakauman suhteen. Poikkeuksetta lähes kaikilla oli luokanopettajan työstä kokemusta, osalla jopa hyvin pitkäaikainen kokemus, minkä katson tutkimuksen kannalta tärkeäksi. Opiskelutausta oli vankka ja monipuolinen. Mistäpä löytyisi tällainen tutkimuskohde, kun tutkitaan luokanopettajan ammatilliseen kasvuun vaikuttavia oppimiskokemuksia? Tutkimuksen teon mielekkyyteen vaikutti myös se, että luokanopettajan ammatissa työskenteleviä on tutkittu ammatillisen kasvun näkökulmasta, samoin myös koulutuksessa olevia luokanopettajaopiskelijoita on tutkittu tarkastellen koulutuksen vaikutusta opiskelijan asenteisiin ja persoonaan, mutta ei juuri tarkastellen ihmisen koko elämänuraa ammatillisen kasvun näkökulmasta. Huomasin, tutustuessani tutkimuksiin, että nimenomaan muu kuin työ- ja opiskelukokemus helposti sivuutetaan tutkittaessa ammatillista kasvua, vaikka muutamat nimekkäätkin (ulkolaiset) tutkijat sanovat sillä olevan vaikutusta opettajana kasvuun.

Tutkimuksen onnistumisesta

Tutkimuksen onnistumista arvioin lopulta lähinnä sen perusteella, miten tarkoituksenmukaiseksi koen tutkimustulosten annin itselleni, opiskelijoille, luokanopettajien aikuiskoulutuksen järjestäjille ja muille asiasta kiinnostuneille. Tutkijan rooli on tässä tutkimuksessa ollut ihmiskontaktien luomista ja syventämistä (ks. Räisänen 1996, 195). Yhteiset kokemukset sekä osin erilaiset käsitykset tutkimukseen osallistuneiden kanssa olivat omiaan virittämään monipuolisen keskustelun luokanopettajan ammatilliseen

kasvuun vaikuttavista tekijöistä. Käsittääkseni keskusteluissa rohkaistuttiin puhumaan hyvin avoimesti niistä kokemuksista ja käsityksistä, jotka ovat olleet vaikuttamassa kunkin omaan kasvuun. Se on minusta tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Koen nimenomaan niin, että henkilökohtaisesti olen tyytyväinen siihen avoimuuteen, joka syntyi haastattelutilanteessa. Se toivottavasti on kakkien tutkimukseen osallistuvien osalta ollut vaikuttamassa myös siihen, että luokanopettajan työssä voi aikaisempaa paremmin ymmärtää erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä, vaikka asioista oltaisiinkin eri mieltä. Nähdäkseni tämä on ensiarvoisen tärkeää nimenomaan luokanopettajan työssä, jossa toimitaan niin monen eri tason kanssa vuorovaikutuksessa; opettajien, oppilaiden, oppilaiden vanhempien, koulun johdon ja kunnan hallinnon välillä.

10.8 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimuksellisesti opettajaksi opiskelevat ovat mielenkiintoinen kohde. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tehdä samanlainen tai tätä muistuttava tutkimus muutama vuosi kuluttua uudelleen samalle joukolle. Tulosten vertaaminen aikaisempaan tutkimukseen nähden saattaisi antaa hyvin mielenkiintoisia ja yllättäviäkin tuloksia. Olisivatko tässä tutkimuksessa määritellyt oppimiskokemukset niitä, jotka edelleenkin ovat merkittäviä ja muuttuisiko niiden järjestys vai olisiko tapahtunut jotakin muuta merkittävää ihmisten elämässä, joka olisi muuttanut kokonaan käsitykset ja asenteet kasvatusta ja opettamista kohtaan. Olisivatko kaikki edes opetuslalla ja mikä olisi vaihdon syy?

Antoisaa olisi myös verrata erityisesti sitä, mikä on luokanopettajien aikuiskoulutuksen merkitys esimerkiksi vuoden, kahden tai vaikkapa viiden vuoden kuluttua. Myös haastattelussa olevien työn kokemisen merkitystä olisi mielenkiintoista tarkastella lähinnä siihen nähden, miten muodollinen opettajankoulutus on kyennyt antamaan työhön rakennusaineita, eli mille pohjalle kukin opettaja on kasvatusta ja opetustyönsä rakentanut.

Mahdollisuus olisi myös tarkastella aikuiskoulutuksessa opiskelevien vanhempien opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta ja sen merkityksestä omalle opettajuudelle niihin opiskelijoihin nähden, jotka menevät/pääsevät suoraan lukion jälkeen opettajakoulutukseen ilman työkokemusta ja yliopistollisia arvosanoja. Tällöin tutkimustulokset sinänsä eivät ole vertailukelpoiset, koska toisille annetaan koulutusta aikuiskoulutuksen

mallin mukaan ja toiselle yliopistojen normaalin opettajankoulutuksen mukaan. Kuitenkin tällöinkin käsityksiä opettajan työstä ja erityisesti siihen vaikuttavista kokemuksista voidaan tarkastella muodollisen opettajankoulutuksen merkityksen valossa.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevia voitaisiin tutkimuksellisesti tarkastella ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen. Miten ja miltä osin ammatillista kehitystä on tapahtunut? Mittareita tällaiseen tutkimukseen olisi varsin mielenkiintoista luoda. Tutkimus mahdollistaisi sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmien käytön. Muun muassa Sirkku Aho (1986; 1988) on tutkinut opettajaksi opiskelevien kasvua ja minäkäsitystä koulutuksen aikana lähinnä kvantitatiivisin menetelmin. Myös Korpinen (1987) on kvantitatiivisin menetelmin tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsitystä.

Jatkotutkimukselle löytyisi siten aiheita ja ehkä tarpeitakin. Monesti tutkitaan ihmisten kokemusten vaikutusta vasta muodollisessa koulutuksessa tai muutaman työväen vuoden jälkeen ammatilliseen kehitykseen vaikuttamassa. Tutkimuksen mukaan ammatillista kehittymistä tapahtuu kuitenkin jo ennen koulutusta, koulutuksen kuluessa ja varmasti myös koulutuksen jälkeen työelämässä (ks. Räisänen 1996). Kaikki ne kokemukset esimerkiksi koulusta ja opettajista sekä heidän tavastaan työskennellä eivät voi olla jättämättä ainakin joitakin vaikutteita omaan työskentelyymme opettajina. Koulutusura opettajaksi opiskelevalla on vähintään kahdentoista vuoden mittainen ennen muodollista opettajankoulutusta (ks. esim. Lortie 1975, 61). Näin pitkä aika jättää väistämättä jälkensä ihmisen ajatteluun ja toimintaan. Joihinkin jopa ikimuistettavat. Se, miten tätä aikaa tarkastellaan omaa opettajan työtä ajatellen, kohosi tässäkin tutkimuksessa hyvin merkitykselliseksi seikaksi. Monen kohdalla tämä aika sisälsi jopa kaikkein merkittävimpiä oppimiskokemuksia. Tutkimustuloksista johtuen tulisikin opettajankoulutuksessa ottaa entistä enemmän huomioon opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ennen koulutusta, koska niillä on hyvin suuri vaikutus siihen, miten opiskelija asennoituu opettajaksi opiskeluun (ks. esim. Ojanen 1997).

10.10 Lopuksi

Tutkimuksen valmistumishetkellä, toukokuun lopussa, suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista on saanut kasvatustieteiden maisterin tutkinnon suoritettua ja samalla on tullut luokanopettajan pätevyys. Osa on ehtinyt valmistumisen jälkeen toimia

luokanopettajan työssä lähes lukuvuoden. Tutkimustulokset olisivat varmasti ainakin hieman toisenlaiset, jos suorittaisin tutkimuksen nyt. Minulla ei ollut mahdollisuutta jatkaa tutkimuksen suorittamista siten, että se olisi kattanut myös valmistumisen jälkeisen vuoden. Se on mielestäni tutkimuksen eräs puute. Puutteet ovat kuitenkin sellaisia asioita, että ne tiedostettuaan ja hyväksytyään voi sanoa, että tein tutkimuksesta sellaisen kuin minun resurssini, tietoni ja taitoni tänä päivänä edellyttivät. Silloin voi tutkimukseensa olla tyytyväinen.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998a. Monologista dialogiin. Teoksessa J. Aaltola. & E. Aarnos. (toim.) Teorian, käytännön ja ihmisten ykseys - Opetusmuotojen kehittäminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 9, 11-30.
- Aaltola, J. 1998b. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 43-65.
- Aarnos, E., Isosomppi, L. & Kiviniemi, K. 1998. Oppimistehtävät oppimisen avartajina. Teoksessa J. Aaltola & E. Aarnos. (toim.) Teorian, käytännön ja ihmisten ykseys - Opetusmuotojen kehittäminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa, 31-47.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:112. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutiot ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 131.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 74-91.
- Aho, S. 1997a. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1997b. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja Muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16-67.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten opettaminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59-89.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25,(5), 472-482.

- Aittola, T - Koikkalainen, R. & Vaherva T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Teoksessa T. Aittola (toim.) Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos 23, 47-54.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria, 251-309.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Turunen, A. 1993. In Search of the Meaning of Education: A Pilot Case Study of Education and Learning in the Finnish Life. Teoksessa E. Ropo & R. Jaakkola (toim.) Developing Education for Lifelong Learning. University Of Tampere, Department of Education, Serie A: 52.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1994. Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa. Aikuiskasvatus 14, (2), 102-112.
- Berliner, D.C. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15, (7), 5-13.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatiotutkimus. Espoo: Weilin + Göös.
- Bronfenbrenner, U. 1991a. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Osa 1. Psykologia 26 (4), 4-15.
- Bronfenbrenner, U. 1991b. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Osa 2. Psykologia 26 (5), 16-28.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa Calderhead, J. (toim.) Teachers' Professional Learning. London: The Falmer Press, 51-64.
- Clark, M. C. 1992. Teachers as Designers in Self-directed Professional Development. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.). Understanding teacher development. Teachers New York: College Press, 75-84.
- Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan
- Dilthey, W. 1985. Poetry and Experience. Princeton University Press, Princeton.
- Dohmen, G. 1996. Lifelong learning - guidelines for a modern education policy. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Dohmen, G. 1998. Another Approach to get more Adults into Continuous Learning. Teoksessa Alheit & Kammler (toim.) Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development. Bremen: Donat Verlag.

- Dominicé, P.F. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow. ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja Koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 214-232.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1995. Lastentarhanopettajan työn ulottuvuuksia elämäkerrallisesta näkökulmasta. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin-tutkimus.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä, 109- 135.
- Frankl, V. E. 1983. Olemisen tarkoitus. Keuruu: Otava.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. Teacher development and educational change. In Fullan, M & Hargreaves, A: (toim.): Teacher development and educational change. London: The Falmer Press, 1-9.
- Gadamer, H.G. 1975. Truth and method. London: Sheed and Ward.
- Goodson, I. 1992. Studying Teachers' Lives. An Emergent Field of Inquiry. Teoksessa Goodson, I.F. (toim.) Studying Teachers' Lives. New York: Teachers College Press, 1-17.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 1.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves and M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, 216-240.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times, : teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 93-109.
- Heikkinen, H.L.T. 1999a. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen. & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. 47-63.
- Heikkinen, H.L.T. 1999b. Opettajankoulutus - modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 41-62.

- Heikkinen, H.L.T. 1999b. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa, 180-191.
- Heikkinen, H.L.T. 1999b. Opettajaksi kertomusten avulla. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa, 192-216.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Houtsonen, J. 1996. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaisnaisen tapaukset. Teoksessa A. Antikainen. & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria, 217-248.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodiset ratkaisut: esimerkkitaupauksena "koulutuksen merkitystä etsimässä" -projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria, 13-42.
- Jarvis, P. 1993. Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa. Aikuiskasvatus 13, (3), 181-187.
- Jarvis P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & T. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 143-158.
- Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. Aikuiskasvatus 17, (1), 12-17.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research 62, 129-169.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä, 85-90.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava
- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa H. Heikkinen, J. Kari, P. Räihä & E. Varis (toim.) Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 14-43.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myynti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kauppara, J. 1996. Koulutus elämäkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria, 45-108.

- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkina - kuinka kuvata opettajuuden rakentumista. Teoksessa Antikainen, A & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*, 159-196.
- Kauffman, H. 1990. Management. Techniques for Maintaining a Competent Professional Work Force. Teoksessa S.L. Willis & S.S. Dubin (toim.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass, 249-261.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tähän tässä tehdään". Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Knowles, J.G. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. Teoksessa Goodson, I.F. (toim.) *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press, 99-151.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittamisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 21, 66-89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: VAPK -Kustannus.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs Nj: Prentice Hall.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*, 124-147
- Korpinen, E. 1983. Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä I. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 16.
- Korpinen, E. 1987. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 13. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 31.

- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. 3. painos, 141-154.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämisseätiö. Polemiasarja 18: Vammala.
- Korpinen, E. 1999. Kohti tutkivaa opettajuutta. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä, 135-146.
- Kortelainen, J. 1996. Tehdasyhdyskunta talouden ja ympäristötietoisuuden murrosvaiheissa. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 24.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle - reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin Opettaminen ja elämänhistoria, 109-158.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on vain ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 110-119.
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksesta opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen - A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa Joyce, B. (toim.) Changing school culture through staff development. New York: Longman
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja, 15-33.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Keuruu: Otava
- Lortie, D.C. 1975. Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago.

- Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, 233-256.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*: Routledge. London.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11, (4) 287-300.
- Merenheimo, J. 1995. Elämänhallinta ekologisessa viitekehyksessä. Teoksessa J. Luukkonen, & E-L. Kronqvist (toim.). *Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetukseen ja ohjauksen kehittämiseen*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 63, 22-46.
- Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M-L. Julkunen, (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY, 242-270.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 51.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1991. *Learning in Adulthood*. San Fransisco: Jossey Bass Publishers.
- Merriam S. B. & Clark, C. 1993. Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129-138.
- Merriam, S. B. & Yang, B. 1996. A Longitudinal study of adult life experiences and developmental outcomes. *Adult Education Quaterly* 46, (2), 62-81.
- Mezirow, J. 1981. A Critical theory of Adult learning and Education. *Adult Education* 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, 17-37.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoi tuksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä, 39-45.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttu minen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kas vatustieteellisiä julkaisuja. University of Lapland Publications in education A 5.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*, 65-99.

- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1993a. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämässä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina, 51-89.
- Niemi, H. 1993b. Koulutuksen kehittäminen ja opettajankoulutus. Teoksessa K-R. Lahti-Uotila (toim.) Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 31-45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Niemi, H. 1999. Vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa, 12-40.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa, 64-94.
- Niikko, A. 1994. Opettajana ilman opettajankoulutusta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 9.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksesta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 10.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 71.
- Nummenmaa A. R. 1994. Harjoitteluohjauskeskustelu. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen, 77-95.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja - ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu, 69- 89.

- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu, 47- 67.
- Ojanen, S. 1993a. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 27-39.
- Ojanen, S. 1993b. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina 125-147.
- Ojanen, S. 1994. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa V. Häggblom, O. Luukkainen, M. Nurmela-Antikainen, P. Päivänsalo, M. Sinisalo (toim.) Opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 96-111.
- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. Kasvatus 28, (1), 7-12.
- Ojanen, S. 1998. Johdanto. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet, 225-236.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publications in Education N:o 36.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula, J. 1996. Ihminen elämäntilanteensa kokijana. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 217-231.
- Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. Journal of Teacher Education 36 (4), 55-59.
- Poikela, E. 1994a. Jatkuva oppiminen - organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena. Aikuiskasvatus 14, (2), 84-93.
- Poikela, E. 1994b. Ammatti ja oppiminen - jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja n:o 10. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Rauhala, L. 1981. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia, 8.
- Rauhala, L. 1984. Lauri Rauhala altavastajana. Psykologia 19 (4), 290-293.
- Rauhala, L. 1987. Psykkisesti häiriintyneen maailmankuvan konstituution analyysi. Ajatus 44. Suomen filosofian yhdistyksen vuosikirja, 129-146.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoitajien koulutussäätiö.

- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992a. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992b. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulu- palvelukeskus, 7-17.
- Rinne, R & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys: Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena: Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. Kasvatus 28, (4), 305-311.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.
- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa. Juva: WSOY.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila. & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen, 7-14.
- Shulman, A. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. Harvard Educational Journal.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Silkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino, 125-135.
- Silkelä, R. 1997a. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? Psykologia 32 (3), 174-182.
- Silkelä, R. 1997b. Elämäkulun merkityksiä punomassa. Opettajaksi opiskelevien elämänviivat. Nuorisotutkimus 15, (2), 4-14.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publications in Education N:o 52.
- Silkelä, R. & Väisänen, P. 1997 Oppimiskäsitykset - sisäistettyä pedagogiikkaa? Tapaustutkimus Savonlinnan luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden oppimiskäsityksistä. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 64, 79-92.
- Silvernoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvernoinen & P. Tulkki(toim.) Elinikäinen oppiminen. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 61-102.

- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen - Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua, 129-145.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 276-280.
- Syrjälä, L. 1985. Elämäkerrat kasvatustieteen tutkimusaineistona. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Kohtaaminen ja kasvu: juhlakirja Martti Jussilan merkkipäivänä 23.11.1985. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 32, 262-278.
- Syrjälä, L. 1994. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen, 112-125.
- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä, 159-176.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2, 137-150.
- Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen, 30-58.
- Turunen, K. E. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä. Atena Kustannus.
- Töttö, P. 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A B: 28.
- Uljens, M. 1977. *School Didactics and Learning*. East Sussex: Psychology Press, Ltd.
- Valde, E. 1994. Opettajan työ. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen - Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua, 146-160.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen, 156-177.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:32. Turun yliopiston offsetpaino.

- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä ja merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuu. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 12.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa, 217-234.
- Wilenius, R. 1987. Työ ja inhimillinen kasvu. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava.
- Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 126.

LIITTEET

- Liite 1 Kyselylomake
- Liite 2 Elämänviiva
- Liite 3 Kertun elämänviiva
- Liite 4 Matin elämänviiva
- Liite 5 Liisan elämänviiva
- Liite 6 Jannen elämänviiva

Arvoisa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeleva opiskelija

Sinut on valittu tutkimukseeni, jolla pyrin selvittämään merkittäviä oppimiskokemuksia luokanopettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Tutkimusaineisto muodostaa keskeisen osan kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani.

Pyydän Sinua ystävällisesti osallistumaan tutkimukseeni, jossa

- a) piirrä elämänviivan, johon nimeät ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajatellen ammatillista kasvuasi luokanopettajaksi.
- b) Kirjoitat kohdassa a) mainitsemistasi oppimiskokemuksista.

Tutkimus tehdään nimettömänä. Pyydän Sinua ilmoittamaan ikäryhmäsi ja sukupuolesi. Jos olet valmis jatkoahaastatteluun, kirjoita nimesi vastauslomakkeeseen. Jatkoahaastattelu tapahtuu myöhemmin kesällä ja syksyllä.

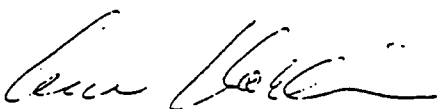
Antamasi tiedot säilytän ehdottoman luottamuksellisina. Tutkimukseeni ei tule näkyviin nimeäsi, ikääsi (vain ikäryhmä) eikä ajankohtaa, jolloin opiskelit Chydenius-Instituutissa.

Toivon, että voit palauttaa aineiston allekirjoittaneelle jatkaessamme opiskelua Jyväskylässä. Jos et voi palauttaa aineistoa silloin, pyydän Sinua palauttamaan sen postitse osoitteella: Eero Heikkinen, Kirkkotie 19, 86600 Haapavesi

Puhelimitse tavoitat minut numerosta 08 - 450458 tai 040 - 5752997.

Ohessa vastauslomakkeet ohjeineen.

Kunnioitavasti



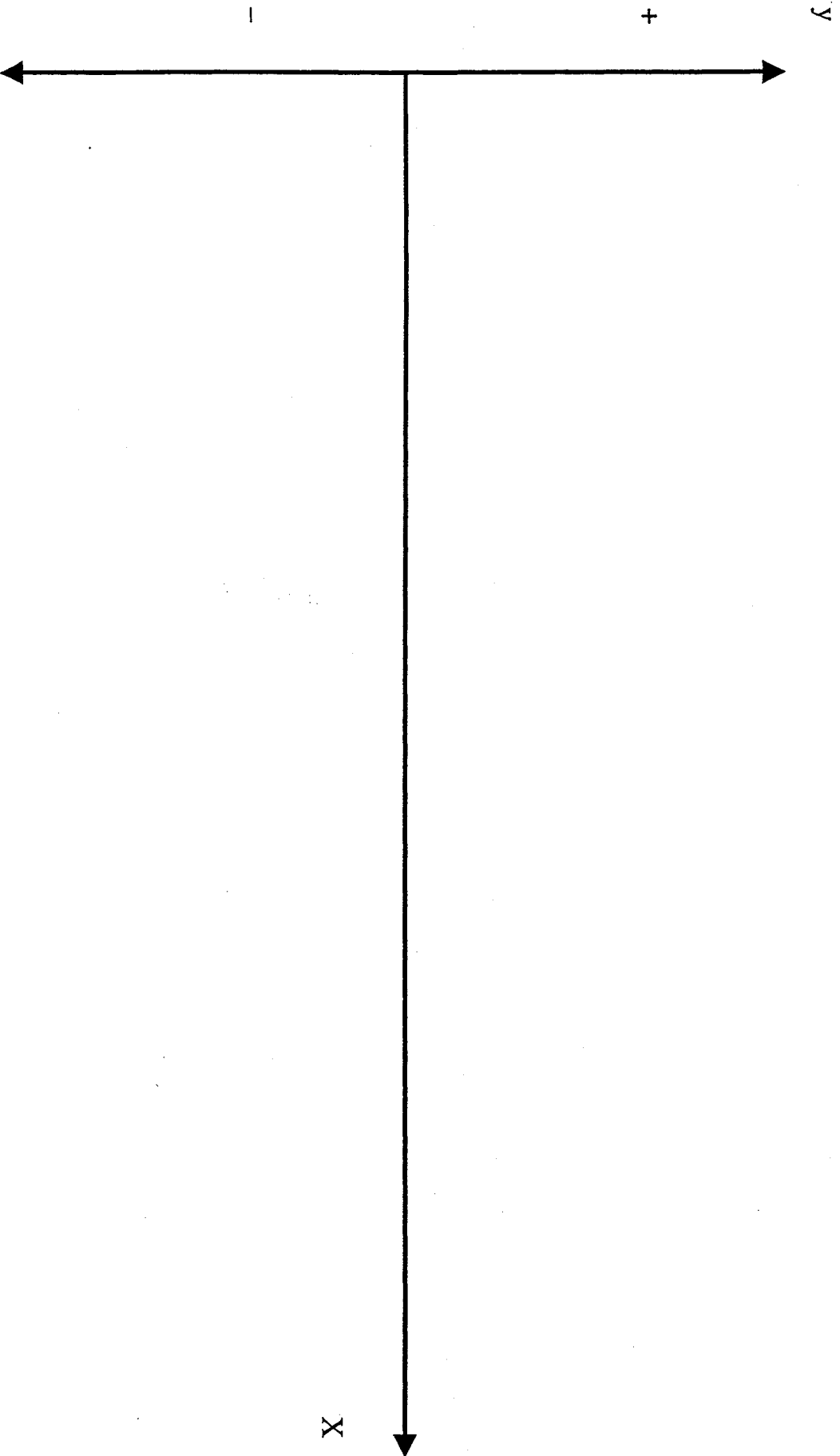
Eero Heikkinen

Elämänviiva

Piirrä elämänviiva tälle lomakkeelle, jossa X-akseli kuvaa aikaa syntymästäsi nykyhetkeen (vasemmalla oikealle) ja Y-akseli myönteisyyttä (ylöspäin +) ja kieleisyyttä (alaspäin -) elämäntulussasi.

Nimeä elämänviivalle ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajattelun ammatillista kasvua luokanopettajaksi.

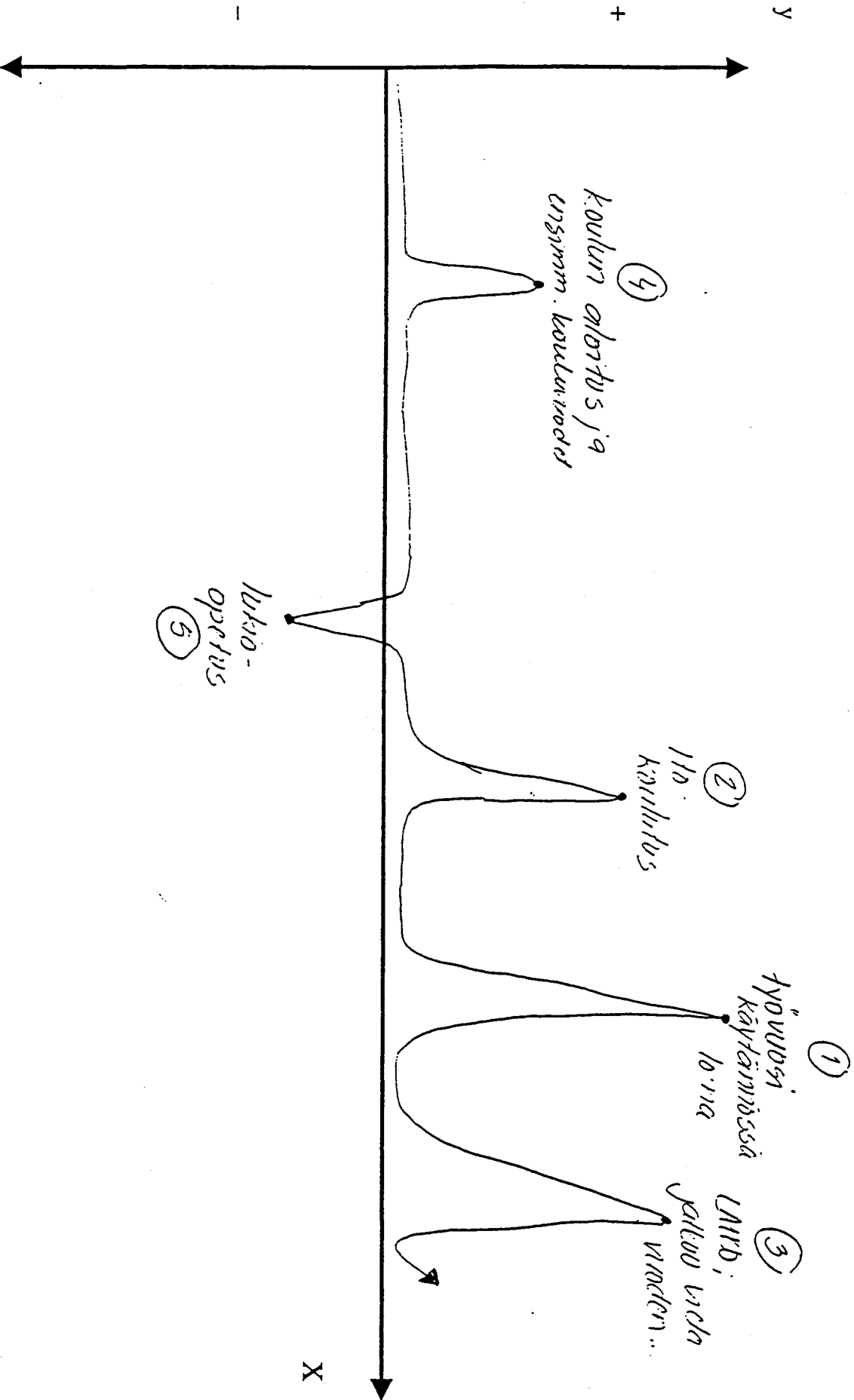
Numeroi nämä oppimiskokemukset lisäksi merkittävyysjärjestykseen (1., 2., 3.).



Elämänviiva

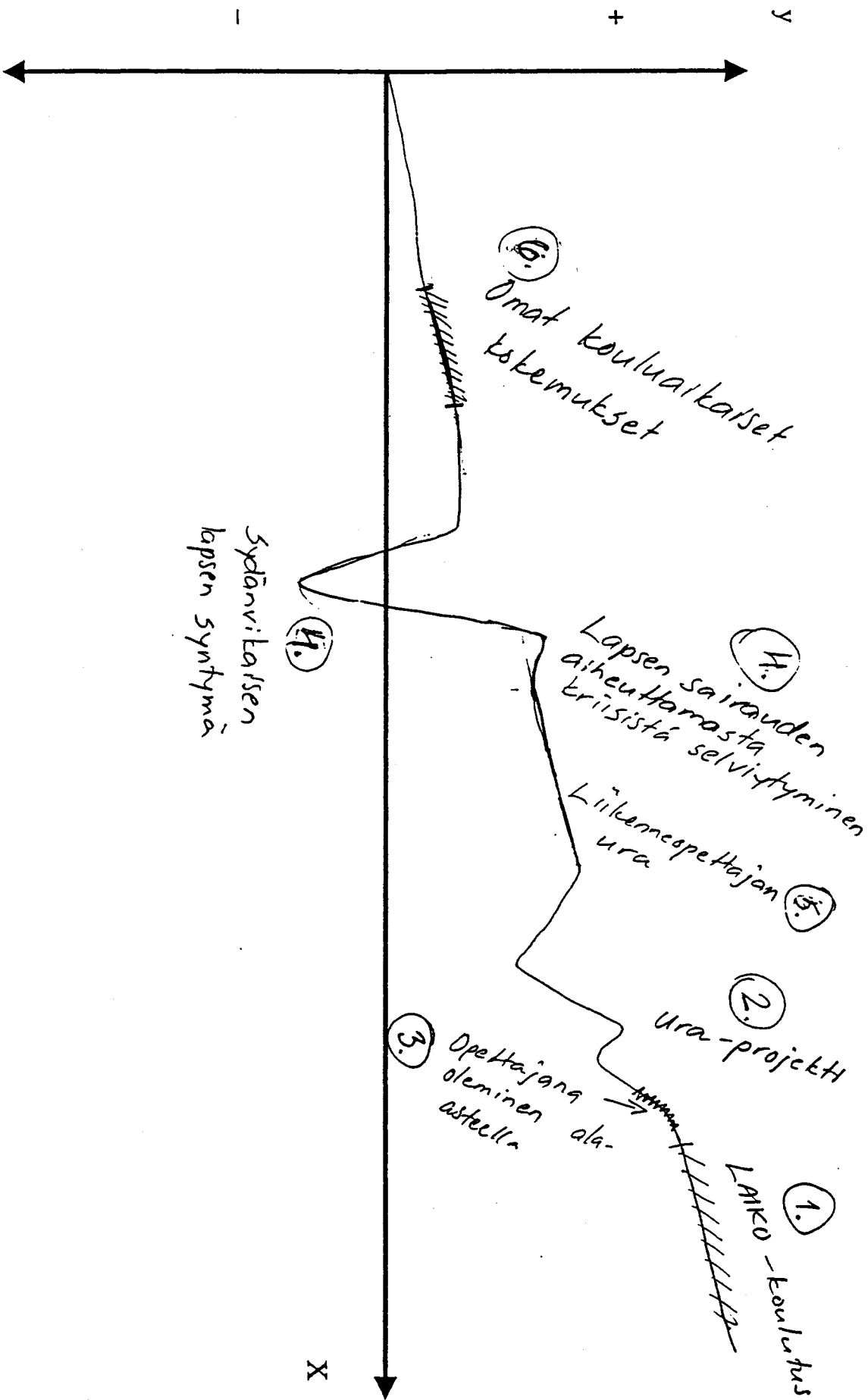
Piirrä elämänviiva tälle lomakkeelle, jossa X-akseli kuvaa aikaa syntymästäsi nykyhetkeen (vasemmalla oikealle) ja Y-akseli myönteisyyttä (ylöspäin +) ja kielteisyyttä (alaspäin -) elämäntilassasi.

Nimeä elämänviivalle ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajatellen ammatillista kasvuasi luokanopettajaksi. Numeroi nämä oppimiskokemukset lisäksi merkittävyyssjärjestykseen (1., 2., 3. ...).



Elämänviiva

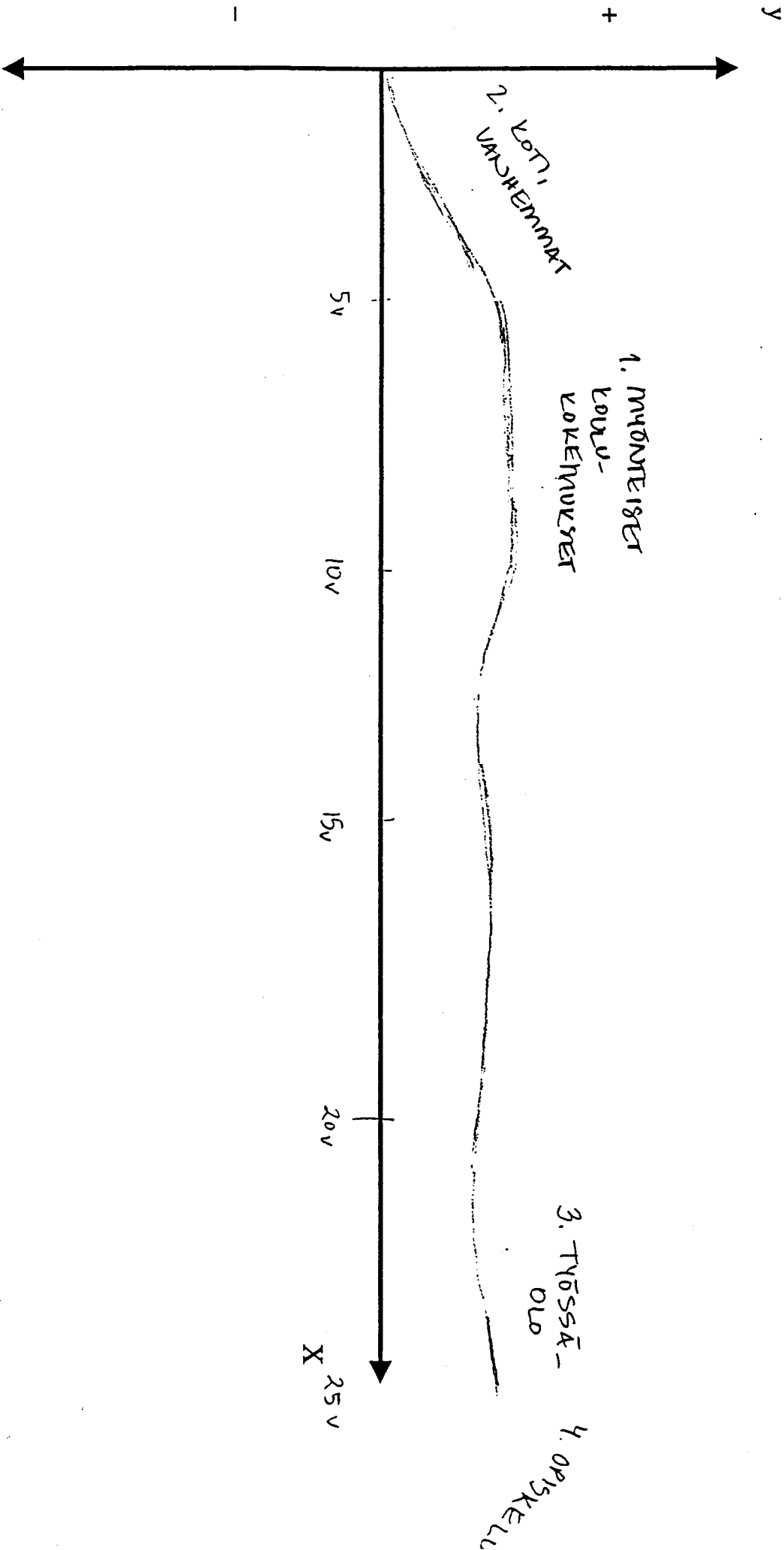
Piirrä elämänviiva tälle lomakkeelle, jossa X-akseli kuvaa aikaa syntymästäsi nykyhetkeen (vasemmalla oikealle) ja Y-akseli myönteisyyttä (ylöspäin +) ja kieleisyyttä (alaspäin -) elämänkulussasi. Nimeä elämänviivalle ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajatellen ammatillista kasvua si luokanopettajaksi. Numerot näitä oppimiskokemuksia lisäksi merkittävyyttäsi järjestykseen (1., 2., 3.).



Elämänviiva

Piirrä elämänviiva tälle lomakkeelle, jossa X-akseli kuvaa aikaa syntymästäsi nykyhetkeen (vasemmalla oikealle) ja Y-akseli myönteisyyttä (ylöspäin +) ja kielteisyyttä (alaspäin -) elämäntulussasi.

Nimeä elämänviivalle ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajattelien ammatillista kasvunasi luokanopettajaksi. Numeroi nämä oppimiskokemukset lisäksi merkittävyyssiirjestykseen (1., 2., 3. ...).



Elämänviiva

Piirrä elämänviiva tälle lomakkeelle, jossa X-akseli kuvaa aikaa syntymästäsi nykyhetkeen (vasemmalla oikealle) ja Y-akseli myönteisyyttä (ylöspäin +) ja kielteisyyttä (alaspäin -) elämäntilustasi.

Nimeä elämänviivalle ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet merkittäviä ajattelien ammatillista kasvusi luokanopettajaksi. Numeroi nämä oppimiskokemukset lisäksi merkittävyyssiiritykseen (1., 2., 3.).

