

Marjaana Leivo

# AIKUISENA OPETTAJAKSI

Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset  
opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa

Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kokkola 2010

*"Ihmistä ei voida tuntea, ellei hän ole omin sanoin saanut kertoa, mistä hän on tulossa, minne menossa ja mitä hän kantaa mukanaan".*

- M. Lindqvist 2003 -

Kannen kuva: Margit Leivo-Luoma  
Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-3974-8 (nid.)  
ISBN 978-951-39-3975-5 (pdf)

WS Bookwell Oy  
Jyväskylä 2010

# TIIVISTELMÄ

Leivo, M. 2010. **Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa.** Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Yliopistoissa opiskelee nykyään runsaasti aikuisia, joilla on elämäkokemusta, työkokemusta ja aiempia opintoja. Opintoja edeltävää työssä oppimista ja muualla hankitun osaamisen tunnistamista on opettajankoulutuksessa tutkittu vähän. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajankoulutusta edeltävän opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Aikuisopiskelijan merkityksellistä oppimista tarkasteltiin sosiokulttuurisen oppimisen lähtökohdista opettajan ammatillisen kasvun, erityisesti opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin, viitekehityksessä. Tutkimuksen filosofiset ja metodologiset sitoumukset pohjautuvat fenomenologis-hermeneuttiseen tieteen traditioon, hermeneuttisen kokemuksen käsitteeseen ja merkityksen paradigmaan.

Tutkimustehtävinä oli aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten merkitysten kuvaamisen ja analysoinnin ohella selvittää, millaisia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia koulutusta edeltävässä työssä ja opettajankoulutuksessa rakentui. Kokoava näkökulma oli se, mitä koulutusta edeltävä opettajan työ ja opettajankoulutus mahdollistavat tai rajaavat aikuisen oppimisen konteksteina.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opintonsa vuonna 2007 aloittaneet aikuisopiskelijat (n = 39) ja opettajankoulutuksessa vuosina 2004–2006 ja 2005–2007 opiskelleet ja kentälle siirtyneet entiset opiskelijat (n=43). Tutkimusaineisto kerättiin vuonna 2007 ja se koostui 82 kirjoitelmasta ja seitsemästä haastattelusta. Aineiston analyysimenetelmänä oli merkitysanalyysi, merkityssisältöjen erittely, vertailu ja koonti.

Tutkimus osoitti, että koulutusta edeltävässä opettajan työssä kuva opettajan ammatista rakentui realistisena. Opettajan identiteetti kiinnittyi asiantuntijayhteisön tai ammatillisen tiedon sijaan persoonallisiin ominaisuuksiin. Työssä opettaja pärjäsi edelleen pääasiassa yksin. Opettajan työ hahmottui ensisijaisesti kasvatustyönä. Työkokemus avasi identiteettiin välittävän ja yhteistyön merkityksen ymmärtävän opettajan ulottuvuuden. Suhde opetussuunnitelmaan, oppiainetietoon ja yleensä teoreettiseen tietoon jäi työssä varjoon. Kouluyhteisö hahmottui sosiaalis-emotionaalisen paikkana, ei yhteisöllisenä ja asiantuntijana oppimisen tilana. Teorian ja käytännön välinen sidos jäi työssä löyhäksi. Työkokemus tuki teoreettisen tiedon oppimista opettajankoulutuksessa, mutta samalla se myös vahvisti aikuisopiskelijan käytännöllistä orientaatiota opettajan työhön.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelun ja oppimisen voimavara oli vahva yhteisöllisyys. Koulutuksen aikuispedagogiset ratkaisut mahdollistivat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen vahvistumisen, asiantuntijuuden jakamisen ja yhteisöllisen tiedonrakentelun. Aikuisopiskelijan opettajan asiantuntijuus kehittyi teorian, käytännön kokemusten ja oman toiminnan säätelyn tiiviinä integroitumisena. Koulutuksessa aikuisopiskelija rakensi opettajan ammatillista identiteettiään moniäänisenä ja kerroksellisenä yhteisöllisissä prosesseissa. Eettinen orientaatio opettajan työhön syveni ja identiteettiin avautui omaa työtään ja yhteisöään kehittävän reflektiivisen ja autonomisen opettajan ulottuvuus. Kentälle opettajan työhön palanneet aikuisopiskelijat eivät kokeneet käytäntöshokkia

Tutkimuksen perusteella voi todeta kokoavasti, että opettajan työ ja opettajankoulutus muodostavat saman oppimiskentän kaksi erilaista, mutta opettajan ammatillisen kasvun kannalta välttämätöntä sosio-kulttuurista oppimisen tilaa. Työkokemus avasi opettajan työn myönteisiä ja jännitteisiä puolia ja tarjosi aikuisopiskelijoille realistisen peilin, jota vasten arvioida omaa soveltuvuutta opettajan työhön. Käytännön työssä opittu loi siltaa uuden teoreettisen aineksen opiskeluun opettajankoulutuksessa ja auttoi myös ymmärtämään opettajan työn ja koulutuksen yhteyttä. Kahden sosiaalisen kentän vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijan oppiminen kytkeytyi työssä omaksutun persoonallisen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekemiseen ja käsitteellistämiseen. Toisaalta olennaista oli myös koulutuksessa käsitellyn uuden teoreettisen tiedon käytännöllistäminen muun muassa yhteisen keskustelun ja toiminnan kautta. Aikuisopiskelijan opettajana oppimista voi luonnehtia kahden toisistaan riippuvaisen oppimiskulttuurin, opettajan työn ja opettajankoulutuksen, välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvana liikkumisena ja rajojen ylittämisenä. Oppiminen oli yksilöllistä ja yhteisöllistä merkitysten rakentamista, osallisuutta yhteisöön ja sen toimintaan, teorian ja käytännön integroitumista sekä opettajan identiteetin ja asiantuntijuuden rakentamista reflektiivisissä yhteisöllisissä prosesseissa.

Opettajankoulutuksen haasteena on ensinnäkin tarjota aikuisopiskelijoille uusia horisontteja avaavia oppimiskokemuksia, jotka edellyttävät praktisesti orientoituneita aikuisia kysymään maailmaansa ja itseään uudella tavalla. Toiseksi opettajankoulutuksessa on tarpeen tarjota aikuisopiskelijoille käsitteellisiä välineitä ymmärtää opettajan työtä pedagogis-didaktista kontekstia laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä. Kolmas haaste liittyy aikuisopiskelijan muualla hankitun osaamisen hyödyntämiseen ja kriittiseen tarkasteluun.

*Avainsanat: opettajankoulutus, aikuisopiskelija, opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa oppiminen, merkittävä oppimiskokemus*

## ABSTRACT

Leivo, M. 2010. **Becoming a teacher as an adult. The significant learning experiences of adult students in the interaction between the teaching vocation and the teacher training.** Doctoral dissertation in Education. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Kokkola University Consortium Chydenius.

At present, many adults with life and work experience as well as previous studies are studying in the universities. Learning through work prior to studies and the recognition of knowledge from other areas has been researched very little in the area of teacher education. The aim of the research was to describe and understand the significant learning experiences in the interaction of teaching before teacher studies and the teacher education, of the students studying in the class teacher education programme for adults. The adult students' significant learning was observed from the point of view of socio-cultural learning in the framework of the teacher's professional development, in particular within the teacher's professional experience and professional identity. The philosophical and methodological principles are based on the phenomenological-hermeneutic tradition of science, the concept of hermeneutic experience and the importance of paradigm.

The research assignment was to describe and analyse the structures of significant learning experiences. In addition to this, the aim was to clarify what layers of a teacher's expertise and identity were built-up though teaching prior to studies and in the teacher education. A summarising perspective was what teaching prior to studies and the teacher education itself enabled or limited in the context of adult student's learning.

The research focus group comprised of the adult students who had commenced their teacher education in 2007 in the class teacher education programme for adults (39 students) and the former students who have since moved into work after having studied during 2004-2006 and 2005-2007 (43 students). The research material was collected during 2007 and it consisted of 82 essays and seven interviews. The method of analysing the research material was significance analysis, conceptual analysis, comparison and collation.

The research showed that the image of teaching as a profession was a realistic one from working as a teacher before the teacher education. The teacher's identity was attached to personal qualities instead of the community of experts or professional knowledge. At work, the teacher continued to manage mainly on their own. Teaching was understood primarily as social education. Work experience opened a dimension in a teacher's identity that was caring and appreciative of the importance of co-operation. The relationship to the curriculum, the subject knowledge and the theoretical knowledge in general was left in the shadows. The school community was seen as a socio-emotional place, not as a communal and professional place of learning. The connection

between theory and practice remained loose in the work. The experience at work supported the learning of theoretical knowledge in teacher education but at the same time it also strengthened the adult learner's practical orientation towards teaching.

In the class teacher education programme for adults, studying and learning gained from the strong communal aspect. The pedagogical solutions for adults in the teacher education enabled the strengthening of skills in co-operation and interaction, sharing expertise and collaborative knowledge construction. The adult student's teacher expertise was developed as a close integration of theory, practical experience and regulation of one's own actions. In the education programme adult students built their teacher's professional identity as varied and multi-layered in the communal processes. Ethical orientation to teaching deepened, and a dimension of a reflective and autonomous teacher who develops their own work and their work community opened up. Adult students returning to teaching didn't experience the shock from reality.

Based on the research, the following can be stated concisely. Teaching as a job and the teacher education form two different socio-cultural learning dimensions of the same field of learning, both indispensable to the teacher's professional development.

The experience at work opened up the positive and tense sides of teaching and offered adult students a realistic mirror to assess their own suitability for the profession. What was learned through practice created a bridge to studying the new theoretical material in teacher education and helped to understand the connection between teaching and teacher training. In the interaction of two social fields, the adult student's learning was linked to making explicit and conceptualizing the personal and tacit knowledge gained at work. On the other hand, making the new theoretical knowledge practical through shared discussion and activity, amongst other things, was essential. Adult student's learning as a teacher can be described as moving between and crossing borders in the interaction of two inter-dependant learning cultures, teaching and teacher education. Learning was an individual and communal creation of meaning, involvement in the community and its operation, the integration of theory and practice as well as building the teacher's identity and expertise through a reflective communal processes.

The challenge of teacher education is firstly to offer the adult students the learning experiences that open new horizons, requiring the practically-orientated adults to question their world and themselves in a new way. Secondly, teacher education needs to offer the adult students conceptual tools to understand teaching not just in a pedagogical-didactic context but in the wider framework of society. The third challenge is linked to exploiting and critically examining the know-how of adult students that they have acquired from elsewhere.

*Key words: Teacher education, adult student, learning through teaching and teacher education, significant learning experience*

## ESIPUHE

Lausun ensiksi sydämelliset kiitokset työni ohjaajille professori Juha Hakalalle ja kasvatustieteen tohtori Leena Isosompille asiantuntevasta, kannustavasta ja myös kriittisestä ohjauksesta tutkimusprosessini eri vaiheissa. Ohjauskustelut kanssanne ovat tarjonneet monia merkittäviä ja uusia näkökulmia avaavia ajatuksia ja rohkaisseet myös silloin, kun epätoivo on vallannut tutkimuksen tekijää arjen kiireiden keskellä. Olette innostaneet minua itsenäiseen ajatteluun ja vahvistaneet luottamuksen ja toivon näköalaa työni etene- miseen.

Esitarkastajille professori Anneli Laurialalle ja professori Jouni Välijärvelle olen kiitollinen huolellisesta perehtymisestä työhöni. Teidän asiantuntevat lausuntonne rohkaisivat minua, mutta auttoivat myös kriittisesti tarkastelemaan tutkimuksellisia ratkaisuja väitöskirjani viimeistelyvaiheessa. Lausun kiitokseni myös emeritusprofessori Juhani Aaltolalle viisaasta, kasvatustiloso- filosofisesti värityneestä ohjauksesta tutkijan tieni alkutaipaleella.

Tutkijakollegoitani Chydeniuksen kasvatustieteen jatko-opintoryhmässä kiitän mielenkiintoisista keskusteluista ja yhdessä jaetuista kokemuksista tut- kimuksen saralla. Lisensiaatin tutkimuksen alkuvaiheessa koin merkittävänä osallistumisen Koulutuksen Tutkimuslaitoksen Teachership – Lifelong Learning -tutkimushankkeen tutkimusryhmäkeskusteluihin.

Tämä tutkimus liittyy kiinteästi työyhteisöni luokanopettajien aikuiskou- lutuksen pyrkimykseen toteuttaa ja kehittää opettajankoulutusta tutkimuspe- rustaisesti. Olen iloinen siitä, että olen voinut vuosien varrella työskennellä ja tehdä tutkimustyötä sekä oppia monin eri tavoin ansioituneiden työtove- reideni kanssa. Lämmin kiitos kollegoilleni tuesta ja tutkimustani kohtaan osoittamastanne mielenkiinnosta.

Työn julkaisukuntoon saattamisesta ja ystävällisestä avusta esitän kiitok- seni tiedottaja Päivi Vuoriolle. Kirjastos sihteeri Simo Sainio on hyväntahtoi- sesti auttanut kadoksissa olleiden lähteiden hankkimisessa – kiitos. Suomen- kielisen tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle kiitän Pirjo Prescottia. Haastatteluaineiston litteroija Minna Maunumäki ansaitsee kiitoksen tarkasta työstä.

Esitän lämpimät kiitokseni Suomen Kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastolle, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukselle, Jyväskylän yliopiston

Koulutuksen Tutkimuslaitokselle ja Chydenius-instituutin kannatusyhdistykselle saamastani taloudellisesta tuesta.

Tämä työ ei olisi ollut mahdollinen ilman luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoita. Erityinen kiitos teille, vuosikurssien 2004–2006, 2005–2007 ja 2007–2009 opiskelijat, jotka halusitte jakaa opettajan työn ja opettajakoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia kanssani.

Monet tärkeät ihmiset ovat kulkeneet vierelläni ja kannustaneet minua tämän tutkimuksen tekemisessä – ajattelen teitä lämmöllä. Usein yksinäisenkin tutkimusprosessin aikana merkittävin tuki on tullut rakkailta läheisiltäni. Margit-sisko ja Aatos – kiitos huolenpidosta. Myös läheisten ystäväni mielenkiinto ja myötäeläminen ovat ilahduttaneet mieltäni ja kantaneet eteenpäin tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Outi-ystävä ja opettajakollega – sairauden keskellä jaksoit iloita työni edistymisestä ja odotit malttamattomana väitöspäivääni. Nyt sanon hiljaa – kiitos, että olit.

Lopuksi osoitan kauneimman kiitokseni äidilleni. Lapsuudenkotini rakastava ja opiskeluun kannustava ilmapiiri loi hyvän kasvualustan, joka kantoi ”aikuisena opettajaksi ja tutkijaksi”.



Kokkolassa 29. heinäkuuta 2010, päivänä, jolloin kesän lämpöennätys (37,2 °C) rikkoontui

Marjaana Leivo



# SISÄLLYS

1	JOHDANTO	12
2	OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU TYÖN JA KOULUTUKSEN VUOROVAIKUTUKSESSA	18
2.1	Työssä ja koulutuksessa oppiminen	19
2.1.1	Työssä oppimisen määrittelyä	19
2.1.2	Sosiokulttuurinen oppiminen työssä ja koulutuksessa	23
2.2	Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen	29
2.2.1	Asiantuntijuus ja oppiminen	29
2.2.2	Opettajan asiantuntijuus tiedollisena ja sosiaalisena prosessina	31
2.3	Opettajan ammatillinen identiteetti	41
2.3.1	Sosiokulttuurinen näkökulma identiteetin rakentumiseen	42
2.3.2	Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena prosessina	45
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	49
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	54
4.1	Laadullinen tutkimusorientaatio	54
4.2	Tulkinnallinen tutkimusote	56
4.3	Kokemuksista merkityksiin	60
4.3.1	Hermeneuttisen kokemuksen olemus	62
4.3.2	Merkittävät oppimiskokemukset tutkimuskohteena	64
5	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	68
5.1	Tutkimukseen osallistujat	68
5.2	Tutkimusaineistot ja niiden hankinta	71
5.2.1	Kirjoitelmat kertomusten tuottamisen tapana	74
5.2.2	Haastattelut kertomusten tuottamisen tapana	76
5.3	Merkitysten analyysi ja tulkinta	83
5.3.1	Kirjoitelmien analyysi ja tulkinta	84
5.3.2	Haastatteluaineiston analyysi ja tulkinta	85
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	86
6	TUTKIMUSTULOKSET	92
6.1	Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintoja edeltävässä opettajan työssä	92
6.1.1	Persoonallinen kasvu	94
6.1.2	Yhteistyön ja tuen yhteydet	97
6.1.3	Näkökulmia opettajan työhön	101

6.1.4	Pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot	107
6.1.5	Koulu työyhteisönä	112
6.2	Aikuisopiskelijoiden näkemykset työkokemuksen merkityksestä opiskelussa	114
6.3	Aikuisopiskelijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin rakentuminen koulutusta edeltävässä opettajan työssä	121
6.3.1	Asiantuntijuus ja identiteetti kiinnittyvät persoonaan	121
6.3.2	Identiteettiin avautuu eettinen ulottuvuus	122
6.3.3	Asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja kokemuksellisesti	123
6.3.4	Työssä muodostuva tieto on hiljaista ja kontekstisidonnaista	124
6.3.5	Teorian ja käytännön välinen sidos jää löyhäksi	126
6.3.6	Ammatillinen tieto ja identiteetti rakentuvat yhteisön reuna-alueilla	127
6.4	Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajankoulutuksessa	131
6.4.1	Yhteisöllisyys opiskelun voimavara	132
6.4.2	Mielekkään opiskelun ja oppimisen ulottuvuuksia	143
6.4.3	Asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamisen yhteyksiä	156
6.4.4	Ammatillinen identiteetti avartuu	167
6.5	Aikuisopiskelijoiden opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa	180
6.5.1	Asiantuntijuus ja identiteetti rakentuvat yhteisöllisesti	180
6.5.2	Teorian ja käytännön yhteys on vuoropuheleva	183
6.5.3	Asiantuntijuus kehittyy osittain käytäntöön painottuneena	184
6.5.4	Identiteettiin avautuu reflektiivinen ja tutkiva ulottuvuus	186
6.5.5	Eettinen orientaatio opettajan työhön vahvistuu	187
7	POHDINTA	191
7.1	Tutkimuksen arviointia	191
7.2	Aikuisopiskelijan ammatillinen kasvu opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa	194
	LÄHTEET	206
	LIITTEET	232

## KUVIOT

KUVIO 1	Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002)
KUVIO 2	Tutkimuksen kohde ja konteksti
KUVIO 3	Vuosikursseilla 2004–2006, 2005–2007 ja 2007–2009 opiskelleiden tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ikä opettajankoulutuksen alussa
KUVIO 4	Vuosikursseilla 2004–2006, 2005–2007 ja 2007–2009 opiskelleiden tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opettajan työkokemus kuukausina opettajankoulutuksen alussa
KUVIO 5	Aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten merkityskokonaisuudet opintoja edeltävässä opettajan työssä
KUVIO 6	Aikuisopiskelijoiden näkemykset työkokemuksen merkityksestä opiskelussa
KUVIO 7	Aikuisopiskelijoiden rakentamia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia koulutusta edeltävässä opettajan työssä
KUVIO 8	Kentälle siirtyneiden aikuisopiskelijoiden opettajankoulutuksen aikaiset merkittävät oppimiskokemukset
KUVIO 9	Aikuisopiskelijoiden rakentamia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia opettajankoulutuksessa

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004, 2006)
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistuneiden kolmen vuosikurssin opiskelijoiden (n= 82) aiemmin suoritettut tutkinnot
TAULUKKO 3	Tutkimusaineistot ja niiden hankinta

# 1 JOHDANTO

Yliopistoissa opiskelee yhä enemmän opiskelijoita, joilla on työkokemusta. Myös luokanopettajien aikuiskoulutukseen tulevilla aikuisopiskelijoilla<sup>1</sup> on elämäkokemusta, aiempia opintoja ja työkokemusta opettajana. Moni on työskennellyt lisäksi muissa kuin opettajan tehtävissä. Opintoja edeltävä työssä oppiminen on kuitenkin oppimisen tapa, jota ei kovin hyvin tunneta yliopistopedagogiikassa, ei myöskään opettajankoulutuksessa (Maaranen, Kynäslahti & Krokfors 2008). Yliopistoissa 2000-luvulla toteutetun tutkintorakenteen uudistamistyössä tosin nostettiin opetussuunnitelman tieteellistämisen rinnalle entistä voimakkaammin vaatimus työelämärelevanssista. Työssä ja yliopistossa oppimisen tarkastelunäkökulma on useimmiten fokusoitunut siihen, millaisia työelämävalmiuksia yliopistossa opiskelu tuottaa. Työelämävalmiuksia on varsinkin opettajankoulutuksessa peilattu siihen työtodellisuuteen, jossa opettajat tällä hetkellä ja tulevaisuudessa työskentelevät. Yliopistopetusta on tässä yhteydessä kritisoitu etäännyttämisestä koulun käytännöistä. (Esim. Atjonen & Väisänen 2004; Niemi 1996; Syrjäläinen & Värri 2004; Tigchehaar & Korthagen 2004.)

Aikuisopiskelijan muualla hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista on yliopistoissa alettu tarkastella vasta aivan viime vuosina. Yliopistopedagogiikan kehittäminen liittyy siten tällä hetkellä tiiviisti juuri tähän kysymykseen. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevilla on elämäkokemusta, aiempia opintoja ja jopa useita vuosia koulutusta edeltävää opettajan työkokemusta. Tämä lähtökohta on asettanut koulutukselle tärkeitä aikuispedagogisia haasteita ja tarpeen rakentaa jatkuvasti uutta ymmärrys-

1 Tässä tutkimuksessa määrittelen aikuisopiskelijan kansainvälisen määrittelyn mukaisesti opiskelijan ominaisuuksiin perustuvana käsitteenä. Aikuisopiskelija on henkilö, joka on iältään 25–64 vuotta ja joka on tullut takaisin koulutusjärjestelmän pariin ensimmäisen koulutusvaiheen jätettyään. (Lindroos & Korkala 2008.) Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2007) laajentavat aikuisuuden käsitteen määrittelyä aikuisen sosiaalisen aseman ja yhteiskunnallisen roolien kautta. Aikuisella on työntekijän, puolison tai vanhemman rooli. Aikuiselle on tyyppillistä autonomia ja vastuu huolehtia itsestään ja läheisistään sekä toimia yhteiskunnallisesti.

tä aikuisen oppimisesta ja opettajankoulutuksen ja opettajan työn välisistä kytkennöistä. Opettajankoulutuksen ja opettajan työn integraation edistämiseksi tarvitaan aikaisempaa syvällisempää tietoa ja näkemystä työssä oppimisen perusuonteesta. Aikuisopiskelijan merkityksellinen oppiminen opettajankoulutuksessa on yhteydessä hänen aiempiin kokemuksiinsa, siihen, mitä hän koulutukseen tullessaan jo tietää ja taitaa (Beattie 2000). Koulutuksen aikaisen opettajan identiteetin ja asiantuntijuuden rakentumisen kannalta on tärkeää, että opettajankoulutuksella on riittävästi yhteistä kosketuspintaa aikuisten opiskelijoidensa kokemuksiin ja siihen yhteiskuntaan, jossa he opettajina ovat työskennelleet ja tulevat opintojen jälkeen työskentelemään. Aiemmat kokemukset suuntaavat opiskelijoiden odotuksia koulutusta kohtaan ja myös käsityksiä itsestä jopa enemmän kuin koulutuksessa opitut asiat (Niikko 2008).

Kiinnostukseni tutkia aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa perustuu omiin työvuosiini luokanopettajana ja erityisopettajana sekä erityisesti kaksi vuosikymmentä kestäneeseen työskentelyyni opettajankouluttajana luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa vuodesta 1988 lähtien toiminut luokanopettajien aikuiskoulutus on nykyisin ainoa valtakunnallinen opettajankoulutusyksikkö, jossa koko koulutus on suunnattu aikuisopiskelijoille, alanvaihtajille ja opetus- ja kasvatusalalla uudelleen suuntautuville. Koulutuksen ensisijaisena tehtävänä oli valtakunnallisen opettajapulan lievittäminen. Tämän rinnalle merkittäväksi haasteeksi nousi heti toiminnan alkuvaiheessa myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja aikuispedagogiikan kehittäminen. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tehty pitkäjänteinen, yhteisöllinen ja myös valtakunnallisesti palkittu työ aikuisopetuksen laadun kehittämiseksi on ylläpitänyt henkilökohtaista mielenkiintoani aikuisopiskelijan merkityksellistä oppimista kohtaan.

Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmallinen ajattelu kytkeytyy humanistis-eettiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa opettajan persoonallisuuden merkitystä, inhimillisyyden rakentamista ja luottamusta kasvun mahdollisuuteen. Teoreettisen tiedon lisäksi opiskelijoilla on oltava mahdollisuus oman kasvatusnäkemysensä rakentamiseen, joka auttaa heitä sitoutumaan työhönsä sekä ottamaan huomioon lapsen tarpeet pedagogisen toimintansa perustana. (Opettajankoulutuksen kehittäminen 2003; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2008–2010.) Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmassa julkilausutut opettajuuden tulkinnat korostavat opettajapersoonan ohella opettajan autonomiaa, reflektointia ja yhteistyötaitoja.

Aikuisopiskelijan työssä hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on yksi keskeinen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmallinen näkökulma ja aikuispedagoginen haaste (Opettajankoulutuksen kehittäminen 2003; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2008–2010). Koulutuksessa pyritään ottamaan huomioon aikuisopiskelijoiden lähtökohdat muun muassa arvostamalla ja hyödyntämällä heidän aiemmissa opinnois-

saan ja työelämässä karttunutta sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Vaikka opiskelijat ovat antaneet vuosittain hyvin myönteistä palautetta koulutuksen aikuispedagogisista ratkaisuista, palautteen joukossa on ollut myös kriittisiä äänenpainoja. Opettajankoulutuksessa on siten tärkeää pyrkiä syventämään ymmärrystä siitä, mitä erityistä liittyy monipuolista opiskelu- ja työkokemusta omaavien aikuisten oppimiseen ja ohjaamiseen. Millaisia merkityksiä ja millaisissa yhteyksissä aikuisopiskelija opintoja edeltävässä opettajan työssä rakentaa opettajan ammatista? Mitä yhdenmukaisia ja erilaisia piirteitä työssä oppimiseen liittyy verrattuna opettajankoulutuksessa oppimiseen?

Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman toisena keskeisenä näkökulmana on edistää koulutuksessa opiskeltavan teoreettisen aineksen sitomista opettajan työhön (Opettajankoulutuksen kehittäminen 2003; Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2008–2010). Opettajan työhön on perinteisesti liittynyt teorian ja käytännön välinen jännite. Tämä on näkynyt muun muassa siinä, että luokanopettajaopiskelijat toivovat opetuksen olevan konkreettista, käytännönläheistä ja tarjoavan eräänlaisen ”työkälpakin” kentälle (esim. Beattie 2000). Opiskelijat ovat kokeneet opettajankoulutuksen merkittävimpänä antina käytännöllisen opetusharjoittelun (Laine 2004; Tang 2003). Työssä rakentuneen käytännön tiedon pohjalta aikuisopiskelija muodostaa mielikuvan siitä, millaista osaamista työ edellyttää, jotta siinä voi pärjätä. Käytännön kokemus ei kuitenkaan aina ole kasvattava, vaan se voi vahvistaa esimerkiksi opettajan työssä ei-toivottavia toimintatapoja (Dewey 1938; Brookfield 1998). Kokemusten myötä syntynyt praktinen kuva opettajan työstä saattaa suunnata opiskelijoiden odotuksia opettajankoulutusta kohtaan. Työssä opittu käytännöllinen suuntautuminen voi osaltaan vaikeuttaa koulutuksessa käsiteltävän uuden teoreettisen tiedon merkityksen ymmärtämistä, jolloin mahdollisuus opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin moniulotteiseen rakentamiseen kapeutuu. Koulutuksen aikuispedagoginen ja myös opettajan ammatillisen kasvun haaste liittyy siihen, miten koulutuksessa kyetään tukemaan opiskelijaa työssä omaksutun kokemuksellisen tiedon ja koulutuksessa opiskeltavan käsitteellisen tiedon integroimiseen.

Opettajan ammattia määritellään vaativana asiantuntija-ammattina. Millaisina opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen haasteet tulevat esiin eurooppalaisessa kontekstissa? Opetusministeriön asettaman Opettajankoulutus 2020 -työryhmän muistiossa ja myös EU:n komission 2007 julkaisemassa asiakirjassa ”Improving the Quality of Teacher Education” kuvataan neljä keskeistä eurooppalaisen opettajan työlle asetettua tulevaisuuden haastetta. Opettajan ammatti edellyttää ensinnäkin pitkäkestoista ja korkeatasoista koulutusta, syvää tietämystä opetettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta, perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta ja valmiutta ohjata kasvua ja oppimista pedagogisin keinoin. Opettajalta edellytetään myös ymmärrystä kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan välisistä kytkennöistä. Toiseksi elinikäisenä oppijana opettajan tulee ymmärtää uuden tiedon merkitys ja kehittää omaa ammattiaan koko työuran ajan. Tähän liittyy myös jatkuva oman käytännön reflektointi systemaattisella tavalla. Kolmanneksi

opettajia rohkaistaan kouluttautumaan ja työskentelemään myös muissa Euroopan maissa. Opettajankoulutusyksikköjen verkostoituminen koulujen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa on neljäs komission korostama näkökulma. (Improving The Quality of Teacher Education 2007; Opettajankoulutus 2020.)

Yhteiskunnan taholta kouluun ja opettajaan kohdistuu voimakkaita uudistusvaatimuksia ja työtä sävyttää muutos ja epävarmuus. Talouden globalisointuminen, tietoteknistyvän työn muutos, Euroopan yhdentymisprosessin jatkuminen ja EU:n itälaajeneminen ovat suuria megatrendejä, jotka väistämättä vaikuttavat myös suomalaisen opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin. (Hakala 2009.) Opettajan työ näyttäytyy julkisessa puheessa vaativalta ja haasteelliselta paitsi nuorten myös jo pitempään kentällä olleiden opettajien kertomuksissa. Monet opettajat uupuvat työssään. Koko maassa lähes viidesosa kaikista opettajista ja pääkaupunkiseudulla kolmasosa opettajista on valmis vaihtamaan ammattiaan (Laaksalo 2007). Siirtymävaihe opettajankoulutuksesta työelämään on noviisiopettajien ensimmäistä työvuotta tutkineen Blombergin (2008) mukaan opettajan ammatin kannalta kriittinen. Vaikeimpina kouluun liittyvinä asioina aloittelevat opettajat kuvaavat oppilaiden psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien lisääntymisen, liian heterogeeniset ryhmät sekä työssä koetun henkisen ja fyysisen uhkan. Eniten haasteita noviisiopettajilla liittyi juuri kohtaamiseen ja oppilaiden erilaisuuteen liittyviin kysymyksiin, vaihteleviin oppimisvalmiuksiin ja oppimisen tuen tarpeisiin. Näyttää siltä, että koulutuksesta suoraan opettajan työhön siirtyvä opettaja kohtaa työtodellisuuden, josta hänellä ei ole ollut realistista kuvaa (Almiala 2008; Nyman 2009).

Opettajankoulutus ei ole kaikilta osin kyennyt vastaamaan edellä kuvattuihin vaatimuksiin. Monissa Euroopan maissa ongelmina ovat muun muassa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmallinen pirstaleisuus, opettajien peruskoulutuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen irrallisuus sekä nuorten opettajien tuen (esim. mentorointi) puute ammattiin siirtymisvaiheessa. Haasteena on nähty myös opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen hajanaisuus ja heikko kiinnittyminen kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja koko koulun kehittämiseen. (Improving The Quality of Teacher Education 2007.)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden kokemus ja näkemys opettajan työstä ja sen ehdoista on rakentunut elämänlaajuiseen<sup>2</sup> oppimisen ympäristöissä, jolloin opiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan vaihteleva määrä eri yhteyksissä (mm. omat koulu-, opiskelu- ja työkokemukset) hankittua teoreettista ja kokemuksellista tietoa opettamisesta, opettajan työstä ja koulusta yhteisönä. Työskentely päiväkodissa, perusopetuksessa tai aikuisopetuksessa ennen varsinaisia opettajankoulutuksen opintoja on käynnis-

2 Elämänlaajuinen oppiminen sisältää formaalin, ei-formaalien ja informaalin oppimisen. Elinikäisen oppimisen käsitteeseen kytkeytyy puolestaan yksilön koko elämänajan kestävä oppiminen. (Tuomisto 2004.)



tänyt opettajan ammattiin sosiaalistumisprosessin. Työssä opiskelijat ovat omaksuneet yksittäisen koulun kulttuuriin ja yhteisöön juurtuneita opettajan työhön ja opettamiseen liittyviä kollektiivisia uskomuksia ja käsityksiä (esim. Lauriala 1997, 2000). Opettajankoulutuksen traditioon ei kuitenkaan kuulu työssä oppimiseen liittyvien kysymysten käsittely. Tavallisimmin opiskelija voi hyödyntää työkokemustaan korvaamalla sillä muutaman opintopisteen verran opetusharjoittelua. Siten koulutuksen haasteena on se, miten aikuisopiskelijan eri yhteyksissä hankittua osaamista kyetään tunnistamaan ja myös kriittisesti tarkastelemaan. Kokeneen aikuisopiskelijan ohjaamisessa opettajankoulutuksessa tarvitaan tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä ja miten työssä opitaan ja mitä erityispiirteitä oppimiseen liittyy verrattuna yliopistossa opiskeluun. Eri konteksteissa hankitun tiedon ja taidon sekä koulutuksessa opiskeltavan teoreettisen tiedon yhteensovittaminen on olennainen osa opettajan ammatillisen tiedon luomisprosessia (Beattie 2000).

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia koulutusta edeltävän opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Koulua ja opettajankoulutusta tarkastelen saman oppimiskentän (ks. Bourdieu 1998) kahtena sosiaalisena tilana, jossa aikuisen oppimisessa voi tunnistaa yhtäältä samanlaisia ja toisaalta erilaisia piirteitä. Työssä oppimista on yleisesti kuvailtu yksilöllisenä, kokemuksellisenä ja informaalina oppimisena (Eraut 2004). Oppiminen on luonteeltaan myös kontekstisidonnaista ja se tapahtuu parhaimmillaan dialogissa ja yhteistyössä toisten kanssa (Kwakman 2003). Tutkintotavoitteisessa yliopisto-opiskelussa puolestaan korostuu kognitiivisen oppimisen ohessa professionaalista kasvua edistävän teorian ja käytännön integroituminen (Roisko 2007). Yliopistossa opiskelua voi luonnehtia myös yhteisölliseksi, onhan opiskelija siinä tietyn käytäntöyhteisön jäsenenä (Lave 1996; Lave & Wenger 1991).

Opettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu lähinnä koulutuksen aikaisena merkityksellisenä oppimisena (Kallioniemi & Kaivola 2003; Silkelä 1999; Soini 1999). Tässä tutkimuksessa juuri opintonsa opettajankoulutuksessa aloittaneet aikuisopiskelijat kuvaavat merkittäviä oppimiskokemuksiaan opettajan työssä työn ja koulutuksen rajalta. Toinen ryhmä aikuisopiskelijoita puolestaan on jo siirtynyt yliopistosta opettajan työhön ja muistelee retrospektiivisesti opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksiaan työelämästä käsin. Merkittäviä oppimiskokemuksia tarkastelen aikuiselle oppijalle uusia näkökulmia avaavina hermeneuttisina kokemuksina. Tutkimus valottaa työssä ja koulutuksessa oppimista erityisesti aikuisopiskelijoiden näkökulmasta, heidän tulkitsemassa todellisuudessa. Siten tieto erilaisten kontekstien vaikutuksesta aikuisen oppimiseen voi parhaimmillaan lisääntyä ja opiskelijan ääni kuulua aiempaa kirkkaammin

Pyryn tutkimuksessani avaamaan yhtäältä niitä näkökulmia, joita opinto- ja edeltävä opettajan työkokemus avaa aikuisopiskelijoilla luokanopettajan työhön. Toisaalta tarkastelen sitä, miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet opettajankoulutuksessa opiskelun opettajan työssä selviytymisen näkökulmas-



ta. Olennaista tässä tutkimuksessa on myös se, miten koulutus on tukenut opiskelijan käytännössä omaksuman praktisen ja kokemuksellisen tiedon integroitumista koulutuksessa käsiteltävään teoreettiseen tietoon. Keskeinen kokoava kysymys liittyy siihen, miten monipuolisen ja heterogeenisen kokemustaan omaavan aikuisopiskelijan opettajan asiantuntijuus ja ammatillinen identiteetti rakentuvat kahden erilaisen kontekstin vuorovaikutuksessa ja rajapinnoilla. Tutkimuksen käytännöllistä tehtävää voi luonnehtia siten, että siinä karttuvaa tietoa tarvitaan lisäämään ymmärrystä työssä ja koulutuksessa oppimisen problematiikasta korkeakoulutuksen kentässä. Erityisesti luokanopettajien aikuiskoulutuksessa aikuisen oppijan aiemmin opitun osaamisen tunnistaminen ja huomioon ottaminen asettaa haasteita opetussuunnitelmatyölle.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys fokusoituu aikuisopiskelijan vähitellen rakentuvan opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin tarkasteluun opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa. Aikuisen oppimista tarkastelen pääasiassa sosiokulttuurisen oppimisen lähtökohdista (esim. Lave 1996; Lave & Wenger 1991; 1996; Hodgkinson 2005, 523–524). Sen ydinajatus on, että oppiminen on luonteeltaan sosiaalista toimintaa ja tapahtuu kulttuuristen välineiden avulla tietyssä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Tieto maailmasta rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kielen avulla (Berger & Luckmann 1994). Opettajana oppimisen tarkastelun lähtökohtana on myös Deweyn (1910, 1938) kasvatustieteiden filosofia ja hänen näkemyksensä siitä, että yksilö oppii kokemuksistaan ja kokemustensa reflektomisesta. Tutkimuksen filosofiset sitoumukset pohjautuvat fenomenologis-hermeneuttiseen tieteen traditioon ja merkityksen paradigmaan. Tutkimuksen tietoteoreettisia käsitteitä ovat hermeneuttisen kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Tutkimuksen teoreettisesta viitekehuksesta ja filosofisista lähtökohdista käsin tutkimuskohteeksi määräytyvät aikuisopiskelijoiden kuvaamiin merkittäviin oppimiskokemuksiin sisältyvät merkitykset.

## 2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU TYÖN JA KOULUTUKSEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Opettajana oppiminen on moniulotteinen yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimis- ja sosiaalistumisprosessi. Opettajat eivät opi pelkästään osallistumalla johonkin muodolliseen koulutukseen, vaan he oppivat myös opettajan työssä opettaessaan ja osallistuessaan yhteisössään eri toimintoihin (Kwakman 2003, 152). Syvällinen oppiminen vaatii aikaa ja koulutuksen vaikutus opettajan ammatillisten tietojen ja taitojen muuttumiseen vaihtelee (Putnam & Borko 2000; Borko 2004). Opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessia on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa useista eri näkökulmista ja tutkimusparadigmoista käsin muun muassa vaiheina, ulottuvuuksina tai prosesseina. Niikko (1998) jäsentää opettajatutkimuksia kolmeen alueeseen: 1) Opettajaksi kehittyminen ulkoapäin nähtynä kypsymisenä ja vaiheittaisena prosessina 2) Opettajan kehittyminen sisäisenä ja laaja-alaisena oppimisen ja kasvun prosessina ja 3) Opettajaksi kehittyminen kontekstuaalisena ilmiönä. (Niikko 1998, 83–93.) Teorioiden tarkempi analyysi osoittaa, että tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitteitä ammatillinen kehitys ja ammatillinen kasvu tai opettajan professionaalinen kehittyminen synonyymeina. Varsinkin opettajatutkimuksissa käsitteitä käytetään väljästi ilman problematisointia

Kehitysteoreettisesta lähtökohdasta opettajuuden kehityskaarta on käsitteellistetty muun muassa uravaiheiden kautta (Calderhead 1995; Niemi 1995). Reflektiivinen ajattelu ja tutkivan opettajuuden teemat ovat kiinnostaneet tutkijoita 1990-luvulta lähtien (Kansanen 1991; Kohonen 1995; Niemi 1995; Ojanen 1996; Tabachnick & Zeichner 1991). Opettajan kehittymistä on tutkittu myös asiantuntijuuden (Bereiter & Scardamalia 1993; Smith & Strahan 2004; Tynjälä 2006), pedagogisen ajattelun, ammatillisen identiteetin ja opettajan toiminnan kehittymisen (Aaltonen 2003; Haring 2003; Laine 2004; Lauriala 1997) sekä ammattiyhteisöön sosiaalistumisen (Young 2008) näkökulmista. Opettajaidentiteetin kehittyminen kertomusten ja elämäkertojen kautta (Beattie 2000; Erkkilä 2005; Heikkinen 2001; Søreide 2006; Sääntti 2007) ja opettajan työn tulevaisuuden ja eettisten haasteiden (Luukkainen 2004; Martikainen 2005) näkökulmat ovat avanneet uusia ulottuvuuksia opettajan ammatilliseen kasvun tarkasteluun. Aivan viimeaikaisissa tutkimuksissa opettajuutta on tarkasteltu työuran muutosten (Almiala 2008), noviisiopettajien autenttisten ko-

kemusten (Blomberg 2008), pedagogisen suhteen (Hakala 2007) ja inklusiivisen opettajuuden (Lakkala 2008) lähtökohdista.

Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä holistisena oppimis- ja sosialisatioprosessina. Ammatillinen kasvu on opettajaksi tulemistä, ammatillisen identiteetin rakentumista erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja konteksteissa. Tässä prosessissa on myös keskeistä ammatillisten tietojen ja taitojen, ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen.

## 2.1 Työssä ja koulutuksessa oppiminen

Opettajankoulutus ei yksistään voi tarjota opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumiselle riittävää lähtökohtaa. Opettajan työssä tarvittavia ammatillisesti vaativia taitoja opitaan myös käytännön työssä. Työssä oppimista<sup>3</sup> ilmiönä on käsitteellistetty tutkimuskirjallisuudessa monin eri tavoin. Työssä oppimisen tutkimuksen teoreettinen ja menetelmällinen kenttä vaikuttaa hajanaiselta. Fenwick (2006, 269–271) esittää tekemänsä yli 200 tieteelliseen artikkeliin perustuvan kirjallisuuskatsauksen perusteella useita jännitteisiä työssä oppimisen näkökulmia. Ensiksikin työssä oppiminen voi viitata yksilölliseen tiedon hankkimiseen tai kollektiiviseen ongelmanratkaisuprosessiin. Toiseksi työssä oppimista määritellään oppimiseen tuloksena tai tuloksen sijaan korostetaan oppimisprosessia. Kolmanneksi työssä oppimisen käsitteessä saattaa korostua yksipuolisesti oppimisen informaalin luonne. Työssä oppimisen yksilöllinen näkökulma on viime aikoina laajentunut kollektiivisen oppimisen suuntaan. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa tarkastella aikuisopiskelijan koulutusta edeltävän työssä oppimisen kysymyksiä erityisesti oppimisen tapahtumapaikan, kontekstuaalisen oppimisen ja sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta.

### 2.1.1 Työssä oppimisen määrittelyä

Kiinnostus työssä oppimisen tutkimusta kohtaan on lisääntynyt ja monimuotoistunut 2000-luvulla samalla, kun aikuisena tapahtuva kouluttautuminen ja työssä oppiminen on kansallisesti ja Euroopassa yleensä kytketty elinikäiseen ja elämänlaajuiseen oppimiseen. (Collin 2007, 124–133.) Ensimmäisen työssä oppimisen mallin laatijoiden Marsickin ja Watkinsin (1990) lähtökohtana oli-

---

3 Erikseen kirjoitettuna työssä oppiminen (learning at work, workplace learning) viittaa oppimisen tapahtumapaikkaan, kontekstiin. Yhteen kirjoitetun työssäoppimisen (work-based/work-related learning) käsitteen rinnakkaiskäsitteitä ovat perinteisesti ammattikasvatuksen alueeseen kuuluvat työharjoittelun, työkasvatuksen tai projektityöskentelyn käsitteet. (Varila & Rekola 2003, 17–22.)

vat aiemmat teoriat muun muassa aikuisen oppimisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta.

Työssä ja työn ulkopuolella oppimisen välinen yhteys on alan tutkimuskirjallisuudessa problemaattinen. Koulutuksessa oppimista ja työssä oppimista pidetään usein täysin erilaisina ilmiöinä huolimatta siitä, että kokemus ja tutkimus osoittavat niiden välisen merkittävän yhteyden (Hodkinson 2005). Työssä oppimista ja työn ja koulutuksen välisen vuorovaikutuksen merkitystä on tutkittu muun muassa sosiokulttuurisen oppimisen ja oppimisen situaatio-teorioiden (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) sekä toiminnan tutkimuksen ja kehittävän työntutkimuksen (Engeström 2001) lähtökohdista. Kognitiivinen asiantuntijuustutkimus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan nostavat esiin työssä oppijan aktiivisuutta ja teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitystä (Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002). Työssä oppimista on tarkasteltu myös Deweyn (1938) tekemällä oppimisen lähtökohdista sekä informaalina ja satunnaisena oppimisena (Eraut 2004; Marsick & Watkins 1990). Viimeaikainen tutkimus teoretisoi työssä oppimista useimmiten osallistumisen näkökulmasta, korostaen oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä ulottuvuutta (Fenwick 2006; Hodkinson & Hodkinson 2003) mieluummin kuin oppimista yksilöllisenä tiedonhankkimisena (Sfard 1998).

Mitä ovat eri tutkimuksissa esiin nousseet työssä oppimisen keskeiset piirteet? Työssä oppiminen on ensinnäkin luonteeltaan informaalia ja satunnaista. Oppimiseen ei liity formaalia opetusta. Informaali oppiminen<sup>4</sup> ei ole tietoista ja oppimisen tuloksena syntyvä tieto on hiljaista tietoa. (Eraut 2004.) Työssä oppiminen kytkeytyy työn tekemiseen ja se tapahtuu usein ympäristössä, jota ei ole suunniteltu oppimista varten ja jota oppija ei voi kontrolloida (Boshuizen 2004; Collin 2007, 133). Usein työhön liittyvä vaikea ja jännitteinen tilanne tai puuttuvat tiedot ja taidot virittävät parhaiten työssä oppimista. Työssä oppimisen ehto on se, että oppijat tiedostavat oman oppimisensa päämääriä, etsivät ja käyttävät hyödykseen tilanteita ja tarkkailevat omaa oppimistaan. (Boshuizen 2004, 90; Engeström 2001.) Oppijalla täytyy olla myös tietoinen

---

4 Eraut (2004) jäsentää informaalia oppimista kolmella tietoisuuden tasolla: 1) implisiittinen oppiminen 2) reaktiivinen oppiminen 3) deliberatiivinen oppiminen. Implisiittinen oppiminen on tiedon hankkimista, johon ei liity yksilön tietoista pyrkimystä oppia eikä eksplisiittistä tietoa siitä, mitä opittiin. Implisiittinen oppiminen on yhteydessä yksilön tunteisiin ja motivaatioon (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen 2007). Reaktiivinen oppiminen on puolestaan lähes spontaania ja suunnittelematonta oppimista, jossa oppijan intentionaalisuuden taso vaihtelee. Yksilö oppii reaktiivisesti tiettyjen toimintojen, muun muassa kysymysten kysymisen, toimintansa vaikutusten tarkkailemisen ja tosiasioiden, ideoiden tai vaikutelmien havaitsemisen kautta. Deliberatiivinen oppiminen on tietoista ja suunniteltua. Siinä oppija on sitoutunut tiettyyn oppimisen päämäärään, suunnitteluun ja ongelmanratkaisuprosessiin. Oppimiseen liittyy myös systemaattinen reflektio ja menneen toiminnan tarkastelu. (Eraut 2004, 250–252.)

halu oppia ja hänellä tulee olla ”avoin mieli” uutta kohtaan, ennen kuin edellä kuvattua informaalia ja itseohjautuvaa oppimista voi tapahtua (Van Ekelen, Vermunt & Boshuizen 2006, 410).

Toiseksi työssä oppimista voi luonnehtia kokemuksellisenä oppimisena. Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Deweyn (1916, 50; 1938) kasvatustilfilosofia ja hänen ajatuksensa siitä, että me opimme kokemuksistamme ja niiden reflektioimisesta. Deweyn edustaman pragmatistisen pedagogiikan perusidea kokemuksellisessa oppimisessa on käsitys jatkuvasta kasvusta: ”the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming”. (Dewey 1916, 50.) Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, mitä ja miten hän työssä oppii. Kokemuksellinen oppiminen työssä on pitkälle itseohjautuva ja dynaaminen prosessi (Boshuizen 2004, 90). Useiden tutkijoiden mukaan (esim. Brookfield 1998) kokemuksellisen oppimisen ongelmana on se, että oppimiseen olennaisesti kytkeytyvää opitun tietoista reflektointia ei työssä kovinkaan usein tapahdu. Reflektio on nykyisen käsityksen mukaan aikuisen oppimisessa olennaista erityisesti teorian ja käytännön kytkemisessä toisiinsa.

Kolmanneksi työssä oppiminen on kulttuuri- ja kontekstisidonnaista ja luonteeltaan sosiaalista ja jaettua (Kwakman 2003, 152). Siinä osallistutaan tietyn käytäntöyhteisön<sup>5</sup> (community practice) toimintaan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Vaikka Lave ja Wenger ovat esittäneet sosiaalisen ja situationaalisen oppimisen teorian jo lähes kaksikymmentä vuotta sitten, heidän näkemyksensä ovat edelleen ajankohtaisia. Aikuinen oppii työssä ennen kaikkea käytännön taitoja, ja siten oppimisessa korostuu työkontekstin merkitys. Osallistumismahdollisuus erilaisiin sosiaalisiin käytäntöihin on oppimisen keskiössä, vaikkei pelkkä työkokemus ole riittävä tuki oppijalle.

Työssä oppimiseen vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä ovat muun muassa työpaikan sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri, työn jakaminen ja organisointi sekä odotukset yksilön suoritusta ja edistymistä kohtaan. Muita tekijöitä ovat työn haasteet ja sen merkityksellisyys, työssä saatu palaute ja tuki, työhön sitoutuminen sekä työntekijälle osoitettu luottamus. Yksilön työssä oppimisen mahdollisuudet ovat yhteydessä myös hänen omaan persoonallisuuteensa, sosiaalisiin taitoihinsa ja työpaikan johtajan oppimisorientaatioon. Työssä oppimista edistäviä työskentelymuotoja ovat kollegan työn havainnointi, ryhmässä toimiminen, toisten rinnalla työskentely, haastavista tehtävistä yhdessä selviytyminen, asiakkaiden kanssa työskentely ja toisten kouluttaminen. (Eraut 2004, 266–271.)

Yhteisöissä, esimerkiksi kouluissa, on tärkeää tunnistaa sellaisia sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka tukevat oppimista ja uuden tiedon tuottamista. Tällaisia oppimista välittäviä käytäntöjä Griffithsin ja Guilen (2003) mukaan ovat 1) ajattelun käytäntö 2) dialoginen kyseleminen 3) rajojen ylittäminen (boundary crossing) 4) tietojen ja taitojen hyödyntäminen uusissa

5 Käytäntöyhteisöä Wenger (1998) määrittelee ryhmäksi ihmisiä, joilla on yhteisiä huolia tai ongelmia, joita he pyrkivät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ratkaisemaan.

tilanteissa. Yksilöiden ajattelu eroaa sen suhteen, millaiseen tietoon yksilöt työssään sitoutuvat. Ajattelu on keskeinen tekijä arkipäiväisen ja teoreettisen tiedon integroimisessa. Sitä tarvitaan myös, kun työkontekstia arvioidaan kriittisesti. Yhteisössä toteutuva dialoginen kysyminen rohkaisee vastaalkajien ja kokeneiden välistä vuoropuhelua ja mahdollistaa kulttuuristen merkitysten välittymisen. Hyvässä työyhteisössä yksilö voi ylittää oman oppimisensa rajoja sopivasti tuettuna lähikehityksensä vyöhykkeen alueella. Omien rajojen ylittäminen viittaa horisontaalisen kehittymisen ideaan, jolloin työssä oppijan pitää kehittää taitoaan sovitella erilaisia asiantuntijuuden muotoja ja erilaisten kontekstien vaatimuksia – siis työskennellä moniammatillisissa ympäristöissä. Tietojen ja taitojen hyödyntämisen merkityksen korostaminen heijastaa näkemystä siitä, että pelkkä tiedon siirtäminen kontekstista toiseen on riittämätöntä. Ensiksikin, mikä tahansa toiminta, mihin yksilö ottaa osaa, voi realisoitua erilaisina aktiivisina toimintamalleina. Toiseksi, missä tahansa tilanteessa toiminnan kohde (esimerkiksi esseen kirjoittaminen, dialogikeskustelun vetäminen) voi motivoida yksilöä sitoutumaan toimintaan, jota ei etukäteen osannut kuvitella ja myös stimuloida innovatiivisuutta ja luovuutta. (Griffiths & Guile 2003.)

Työssä oppimista sivuavissa opettajatutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua siirtymänä yliopistosta työelämään (Lauriala 1997; Le Maistre & Pare' 2004), kokeneiden opettajien työssä oppimista (Berliner 2001; Hoekstra ym. 2007; Kwakman 2003) ja myös työssä oppimisen ja yliopistossa oppimisen yhtäläisyyksiä (Hodkinson 2005). Työssä oppimista on tutkittu myös opettajien täydennyskoulutuksen (Finlay 2008; Heikkinen 2007) ja aloittelevien opettajien ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin (Jokinen & Sarja 2006; Tillman 2003) lähtökohdista. Opettajaopintoja edeltävää opettajan työssä oppimista tarkastelevaa suomalaista ja kansainvälistä tutkimusta on vähän. Aihetta tästä näkökulmasta ovat Suomessa tutkineet lähinnä Kynäslähti ym. (2005) ja Maaranen ym. (2008).

Hoekstra ym. (2007) tarkastelevat opettajan työssä oppimista hyödyntämällä edellä esiteltyä Eraut'n (2004) informaalin oppimisen jäsenyyttä. Työssä oppiminen ilmenee monella eri tietoisuuden tasolla, jolloin se voi olla tiedostamatonta tai tiedostettua. Opettaja voi työssään tietoisesti kokeilla erilaisia työtapoja kehittääkseen omia opettamisen käytänteitään. Toisaalta hän voi tiedostamattaan, esimerkiksi lukuisten epäonnistumisen kokemusten kautta, kehittää vastenmielisyyttä tiettyjä työtapoja kohtaan. Formaalisissa oppimiskontekstissa opettajat ovat yleensä tietoisesti sitoutuneita intentionaaliseen oppimiseen. Tämä ilmenee muun muassa niin, että he keskustelevat oman oppimisensa päämääristä ja myös arvioivat oppimistaan yksin ja yhdessä kollegoiden kanssa. Myös formaalisissa oppimisen kontekstissa oppiminen voi olla tiedostamatonta. Näin Hoekstra ym. lähenyvät näkemyksissään Hodkinsonin (2005) ja Billetin (2002) näkemyksiä formaalin ja informaalin oppimiskontekstin yhtäläisyyksistä. Opettajat eivät aina opi työssään optimaalisella tavalla. Tätä selitetään oppimisympäristön informaalisella luonteella. Opettajat eivät työssään määrittele itseään ensisijaisesti oppijoina eivätkä he välttämättä



ole valppaina poimimaan ympäristön sisältämiä oppimisvihjeitä. (Hoekstra ym. 2007, 190–192.)

Opettajankoulutusta edeltävää työssä oppimista pedagogisen ajattelun lähtökohdista tutkineiden Maarasen ym. (2008, 134–142) tarkastelussa opettajan työssä oppiminen jäsenyi kolmeen teemaan: 1) kokemuksellinen oppiminen 2) koulu oppimisympäristönä ja 3) case-oppiminen. Tutkimuksen tulokset vahvistavat edellä esitettyä näkemystä opettajan työssä oppimisen luonteesta informaalina ja pitkälti itseohjautuvana prosessina.<sup>6</sup>

Koulut työssä oppimisen paikkoina eroavat sen suhteen, miten opettajan työn muutoksen ja uudistamisen tarpeet ja haasteet tulevat niissä esiin. Kuten työyhteisöt yleensä myös koulu sosiaalista vasta-alkajia omiin arvoihinsa ja toimintatapoihinsa. Young (2008) esittää, että tulokkaat haluavat usein tulla kokeneempien kollegoidensa kaltaisiksi ja voivat omaksua myös vähemmän tavoiteltavia opettamisen tapoja. Uusien opettajien toimintatapoihin voi koulu-yhteisöllä olla suuri vaikutus, kun taas jotkut opettajat toimivat pitkälti omien aiempien kokemustensa perusteella. (Young 2008, 903.) Siten voi olettaa, että opintoja edeltävä työkokemus on saattanut vahvistaa myös luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilla stereotypioita opettajan työstä tai parhaimmillaan tarjota arvokkaan resurssin ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Opettajan ammatillinen identiteetti saa sisältönsä ammatin kontekstista ja perinteestä, mutta myös ammatissa toimimisen kautta. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava näkökulma on se, millaista opettajakuvaa aikuisopiskelija rakentaa työvuosiensa aikana erilaisissa koulu-yhteisöissä.

## 2.1.2 Sosiokulttuurinen oppiminen työssä ja koulutuksessa

Työssä ja koulutuksessa oppimisen välisiä eroja korostetaan tutkimuskirjallisuudessa usein enemmän kuin näiden kahden oppimiskontekstin samanlaisia piirteitä. Muun muassa Le Maistre ja Pare' (2004, 45) ovat sitä mieltä, että työ ja yliopisto oppimisympäristöinä ovat selvästi erilaisia toiminnan järjestelmiä. Kriittisin kysymys on koulutuksessa opitun tiedon soveltaminen työn käytännöissä merkityksellisellä tavalla. Kokeneemmat kollegat eivät välttä-

---

6 Ennen opettajaopintoja tapahtuva ymmärryksen rakentuminen opettamisesta oli opiskelijoilla luonteeltaan persoonallista, kokemuksellista ja informaalia oppimista. Työ pätevoittää sen tekijää, jolloin opettamisen käsitteellinen analyysi ei ole tärkeää. Kansallinen opetussuunnitelma ja koulun rutiinit ja perinteet muodostavat opettajan ammatillisen kasvun ja yhteisöön sosiaalistumisen kontekstin. Kurseille ja työpajoihin osallistuminen ovat esimerkkejä koulu-ympäristöön liittyvästä formaalista oppimisesta. Case-oppiminen viittaa jokapäiväisiin ongelmanratkaisutilanteisiin, joita opettaja työssään kohtaa. Tällaisissa tilanteissa opettaja esimerkiksi hakee itseohjautuvasti tietoa ympäristöstään tai kokeilee joitakin kollegoilta saamiaan uusia ideoita. (Maaranen ym. 2008, 134 – 142.)

mättä rohkaise aloittelijoita teorian ja kokemustiedon yhteyksien luomiseen. Toisaalta yhteisöissä juurtuneita käytäntöjä ja sääntöjä on vaikea oppia etäältä. Toisin kuin Le Maistre ja Pare' (2004) Hodkinson (2005) korostaa Billetin (2002) tavoin, että työssä oppiminen ja koulutuksessa oppiminen sisältävät molemmat formaalin ja informaalin oppimisen ominaisuuksia. Oppimisen tavat eivät ole identtisiä, ne ovat kuitenkin monessa suhteessa yhdenmukaisia. Hodkinson ehdottaa, että ensinnäkin oppimista tulee hahmottaa osallistumisen käytäntönä. Näin työssä oppimisen ja koulutuksessa oppimisen samantyyppiset erilaiset piirteet tulevat selvemmin esiin. Toiseksi on tarpeen ymmärtää oppimisen välisiä yhteyksiä kahdessa eri kontekstissa yksilöllisen oppijan lähtökohdista mieluummin kuin tiedon siirtämisen tai oppimisen soveltamisen näkökulmasta. Kolmanneksi työssä ja koulutuksessa oppimista tulee pohtia rakenteellisten, organisationaalisten, kulttuuristen ja sosiaalisten yhteyksien lähtökohdista tietyissä tilanteissa ja konteksteissa. (Hodkinson 2005, 522–530.)

Oppiminen voidaan molemmissa konteksteissa ymmärtää yksilöiden osallistumisena yhteisön toimintaan. Hodkinson (2005) on tulkinnut uudestaan Laven ja Wengerin (1991) käsitettä ”käytäntöyhteisö” hyödyntämällä Bourdieu’n (1998) käsitettä ”kenttä”, jolla Bourdieu tarkoittaa erilaisista suhteista muodostuvaa määrättyä sosiaalista tilaa, eräänlaista toria eli voimien kenttää. Käytäntöyhteisöä Hodkinson kuvaa missä tahansa olevana paikkana, jonka osana ihmiset ovat. Käytäntöyhteisö on tällöin tiiviisti integroitunut ryhmä työntekijöitä, joille on yhteistä keskinäinen sitoutuminen, yhteinen tehtävä ja kokoelma yhteisiä toimintoja. Oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa, jonka keskeinen ratkaiseva piirre on yhteisöön kuulumisen luonne. Hodkinson ei kuitenkaan vähättele korkeakoulutuksen merkitystä, vaan päinvastoin hän kritisoi väitettä, että korkeakouluopetus olisi työntekijöille merkityksetöntä. Monissa ammateissa tarvitaan korkeatasoista teoreettista tietoa, jota opitaan parhaiten formaalissa koulutuksessa. (Hodkinson 2005, 524–526.)

Oppilaitos ja koulu työssä oppimisen paikkana ovat saman oppimiskentän osia, mutta ovat sijoittuneet tuohon kenttään eri tavoin. Niiden välillä on sekä yhdistäviä että erottavia tekijöitä. Opettajankoulutus saattaa vaikuttaa opiskelijoiden ammatti-identiteettiin paljon vähemmän kuin koulut, joissa he työskentelevät. Edestakainen liike koulutuksesta työhön voi myös jäädä osittaiseksi. (Hodkinson 2005, 527–528.) Tosin Maarasen ym. (2008) tutkimus osoitti, että aikuisopiskelijoiden työskentely opettajina oli muuttunut opettajankoulutuksen ansiosta. Varsinkin teoreettisen tiedon lisääntyminen edisti opettamisen päämäärien muuttumista aiempaa vaativammiksi. Opiskelijat myös refleктоivat omaa työtään enemmän kuin ennen opiskelua opettajankoulutuksessa. (Maaranen ym. 2008, 138–139.)

Työssä opitaan se, miten ollaan osallisena erilaisissa yhteisöissä. Yleensä uudet opettajat sopeutuvat suhteellisen nopeasti uuteen työympäristöönsä. Opiskelija voi työskennellä menestyksekkäästi yhdessä koulussa, mutta vähemmän tehokkaasti toisessa koulussa – kuitenkin ”sisältö”, jonka opiskelija



vie työhön on sama molemmissa konteksteissa (Hodkinson 2005, 257). Näin ollen oppiminen kuulumisena johonkin on yhteydessä tietyn työpaikan ominaislaatuun. Siten opettajan työssä rakentuva tieto on situationaalista tietoa, joka välittyy sosiokulttuurisesti ja kytkeytyy siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa sitä rakennetaan ja käytetään (Lauriala 1997). Työssä oppimisen merkittävä virittäjä on niin muodoin se, että työn käytännöt haastavat ylittämään oman osaamisen rajoja (myös Engeström 2001). Liikkuminen koulutuksen ja työn välillä tehostaa myönteisesti oppimista prosessina eikä ole este tiedon siirtämiselle. (Hodkinson 2005, 527.)

Hodkinson (2005, 527) tarkastelee kriittisesti Eraut'n (2000, 2004)<sup>7</sup> esittämää väitettä, että oppiminen on tiedon hankkimista ja siirtämistä kontekstista toiseen, jolloin korostuu oppimisen tuotosluonne, ei niinkään oppiminen prosessina. Oppimisen tuotos eroaa tällöin oppimisprosessista, oppijasta ja oppimisen kontekstista. Mieluummin pitäisi ymmärtää oppiminen jatkuvana ja relaationaalisen merkitysten uudelleen rakentamisen prosessina. Jos näkökulma oppimiseen on tiedon hankkimisen ja siirtämisen sijaan edellä mainittu, työssä oppimisen ja koulutuksessa oppimisen välinen yhteys avautuu uudella tavalla. Ensinnäkin se, mikä liikkuu kontekstista toiseen, ei ole oppimisen tuotos, vaan oppija. Oppija ei ole tyhjä astia, vaan kokonaisvaltainen persoona, joka oppii niin koulutuksessa kuin myös työssä. Opettajan-koulutuksessa opiskelun tavoitteena on saada aikaan yksilössä muutoksia. Koulutukseen osallistumisen kokemukset voivat edistää vähäistä tai suurta muutosta niin, että aikuinen opiskelija voi tulla aiempaa tietävämmiksi tai taitavammiksi. Kuten Hoekstra ym. (2007) myös Hodkinson ymmärtää oppimisen kokonaisvaltaisena sosiaalisena ja kehollistuneena prosessina, joka sisältää tiedollisten elementtien ohessa myös yksilön tunteet, käytännön toiminnan ja identiteetin.

Työssä ja koulutuksessa oppimisen yhtäläisiä piirteitä Hodkinson (2005) kuvaa seuraavasti: 1) Oppiminen on yhteydessä erityisiin käytäntöihin, jotka ovat puolestaan osa laajempaa menneisyyteen yhtä hyvin kuin nykyisyyteen juurtunutta kulttuuria. 2) Oppiminen sisältää formaalin ja informaalin oppimisen ominaisuuksia. 3) Yksilöllinen osallistuminen oppimiseen voi olla osatai kokoaikaista. 4) Se, mitä opitaan voi olla vaikuttavaa tai ei-vaikuttavaa, eettistä tai ei-eettistä ja enemmän tai vähemmän arvokasta. 5) Työssä oppijat

---

7 Eraut'n (2000, 132–133; 2004, 256) mukaan tiedon siirtämisessä kontekstista toiseen on viisi toisiinsa yhteydessä olevaa vaihetta: 1) merkityksellisen tiedon erottaminen kontekstista, sen hankkimisesta ja aiemmasta käytöstä 2) uuden tilanteen ymmärtäminen prosessina, jolle on tyyppillistä informaali, sosiaalinen oppiminen 3) merkityksellisten tietojen ja taitojen tunnistaminen 4) tietojen ja taitojen muuntaminen sopimaan uuteen tilanteeseen ja 5) niiden integroiminen muun tiedon ja aiempien taitojen kanssa, jotta voisi ajatella, toimia ja kommunikoida uudessa tilanteessa. Molemmissa kulttuureissa, korkeakouluissa ja työpaikoilla, neljännen ja viidennen vaiheen merkityksen tunnistaminen on heikkoa. Tämä on Eraut'n mielestä hiljaisen tiedon yleinen kohtalo.

ja ohjaajat vaikuttavat kulttuuriin ja kulttuuri, arvot ja käytännöt vaikuttavat heihin. 6) On olemassa huomattavaa erilaisuutta oppimiseen hakeutumisessa ja oppimisen tuloksissa. 7) Sosiaalisella ja organisaationaalilla epätasa-arvolla on suuri vaikutus oppimiseen. 8) Oppimista voidaan ymmärtää eri asteikoilla – laajan oppimiskentän prosesseina ja rakenteina, emo-organisaation rakenteina ja prosesseina, paikallisen oppimis- tai työpaikan käytänteinä ja yksilöllisen oppijan asenteina ja toimintana. 9) Kaikilla asteilla oppimiseen ja osallisuuteen vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat laajat sosiaaliset ja taloudelliset eriarvoisuuden kysymykset ja voiman kentät. (Hodkinson 2005, 525.)

Maaranen ym. (2008, 141) perustelevat koulun ja opettajankoulutuksen välisiä yhteisiä piirteitä muun muassa siten, että molemmissa oppimisympäristöissä on opetussuunnitelma, opettajat ja oppilaat. Kummassakin kontekstissa opettamisen ja oppimisen ydin on oppimisessa ja opettamisessa. Koulu työssä oppimisen paikkana on oppilaan näkökulmasta pitkälti formaalin oppimisen tila.

Työssä ja koulutuksessa oppimisen erot eivät välttämättä ole suurempia kuin erot kahden työpaikan tai koulutuksen välillä. Työssä ja koulutuksessa oppimisen erilaisia piirteitä ovat muun muassa seuraavat seikat: 1) Oppiminen on selvästi ensisijainen tarkoitus koulutuksessa verrattuna työpaikkaan. 2) Suurin osa koulutuksessa oppimisesta on tarkkaan suunniteltua ja arvioitua, vaikka myös työssä oppiminen voi olla suunniteltua ja arvioitua. Tosin koulutuksessa oppiminenkin voi olla suunnittelematonta. 3) Jäsenyys työyhteisössä voi olla ajallisesti lyhyt tai pitkä, koulutuksessa opiskelijat ovat useimmiten suhteellisen lyhyen jakson. 4) Useimmat työntekijät ovat työpaikalla osallisena rakenteellisissa muutoksissa, kun taas opiskelijat ovat vain tietoisia näistä muutoksista. 5) Opiskelijat usein näkevät opiskelun johtavan jonnekin muualle, kun taas useimmat työntekijät harvoin näkevät oman työssä tässä valossa. (Hodkinson 2005, 525–526.)

Hodkinson (2005, 523–524) on osittain samaa mieltä kuin Lave ja Wenger (1991) siitä, että opettajana oppiminen epäonnistuu usein siksi, että niin koulun kuin myös opettajankoulutuksen käytännöt ja kontekstit dominoivat oppimista<sup>8</sup>. Koulutuksen ja työn välisen edestakaisen liikkeen laajuus ja merkitys sekä työssä oppimisen ja koulutuksessa oppimisen välinen erityinen

---

8 Opiskelijat voivat oppia opettajankoulutuksessa usein vain sen, miten olla ja toimia opiskelijana yhteisössä nimeltä opettajankoulutus. Oppiminen on usein sopivien vastauksien antamista ja tenteistä selviämistä. Oppimistilanne eroaa selvästi jokapäiväisestä opettajan työssä oppimisesta. Tästä argumentista seuraa se, että työtä opitaan vain työtä tekemällä, osallistumalla käytäntöyhteisön toimintaan eikä koulutuksessa voi hankkia riittävästi valmiuksia työhön. Esimerkiksi opetusharjoittelussa opiskelija ei saa kokemusta siitä, mitä on olla täysivaltainen työyhteisön jäsen. Hän joutuu taistelemaan pääsystä yhteisön reunamilta sen täysjäseniksi. Opiskelijana hän joutuu myös tekemään paljon sellaista, mitä kokeneet opettajat eivät useinkaan tee, muun muassa yksityiskohtaisia suunnitelmia ja oman toiminnan säännöllistä reflektointia. (Hodkinson 2005, 523–524.)

yhteys riippuu asteikosta, jolla tätä edestakaista liikettä tarkastellaan. Monilla opiskelijoilla, kuten myös kokeneilla opettajilla, ammatillinen identiteetti saattaa jäädä osittain muuttumattomaksi myös siksi, että he arvostavat enemmän formaalia tietoa kuin työssä opittua käytännöllistä tietoa. Kentän opettajat saattavat myös nähdä koulun ulkopuoliset toimijat, esimerkiksi opettajankouluttajat, idealisteina, joilla ei ole arkipäivän kokemusta ja taitoja toimia haastavassa kentän työssä. Opettajankouluttajat, jotka ovat useimmiten entisiä kentän opettajia, näkevät puolestaan itsensä opettamisen asiantuntijoina, jotka ovat perillä viimeaikaisesta tutkimuksesta ja voivat tarjota ”kärkijoukon” asiantuntijuutta, joka puuttuu kentän koulusta. Seurauksena on opettajankoulutuksen ja kentän koulun välinen erottelu, jossa kumpikin osapuoli saattaa väheksyä toisen asiantuntemusta. (Hodkinson 2005, 528–529.)

Myös Guile ja Griffiths (2001) ovat pohtineet kysymystä siitä, miten työssä opittua voi hyödyntää osana tutkinto-opintoja opettajankoulutuksessa. He ovat analysoineet eurooppalaista ammatillista koulutusta ja esittävät seuraavat viisi mallia työkokemuksen hyödyntämisestä koulutuksessa: 1) perinteinen malli 2) kokemuksellinen malli 3) avaintaitomalli 4) työprosessimalli 5) konnektiivinen malli.<sup>9</sup> (Guile & Griffiths 2001, 119–127.) Sosiokulttuurisen oppimisen teorioihin pohjautuvassa konnektiivisessa mallissa uutta on se, että työelämäkokemuksen hyödyntäminen otetaan tietoisesti huomioon jo opetussuunnitelmassa. Koulutuksessa tulee luoda suotuisat olosuhteet informaalin ja formaalin oppimisen integroimiseen ja tukea opiskelijan käsitteellistä oppimista. Työpaikat ja oppilaitokset toimivat tiiviisti yhteistyössä oppimista edistävien oppimisympäristöjen rakentamiseksi. Työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon avulla ja teoriaa puolestaan pyritään soveltamaan käytäntöön. Tynjälän (2008, 144) kehittämässä integratiivisen pedagogiikan mallissa asiantuntijana oppimisen konnektiivinen lähtökohta toteutuu missä tahansa oppimissituaatioissa, mikäli teoria, käytännön kokemukset ja itsesääteletieto integroituvat.

---

9 Perinteisessä mallissa opiskelijat lähetetään ilman tukea ja ohjausta työelämään. Heidän tehtävänä on sopeutua ja oppia työssä tarvittavia taitoja ja tehtäviä. Oppimista oletetaan tapahtuvan itsestään. Kokemuksellisessa mallissa työpaikka ja oppilaitos toimivat vuorovaikutuksessa keskenään enemmän kuin ensimmäisessä mallissa. Opiskelijan tehtävänä on paitsi sopeutua työpaikkaan myös kehittää omia reflektiivisiä taitojaan. Malli korostaa sosiaalisten taitojen kehittymistä. Avaintaitomallissa opiskelijat voivat puolestaan itse suunnitella työtään ja osallistua myös omien taitojen arviointiin. Keskeistä on työelämän ydintaitojen hankkiminen ja arvioiminen. Työprosessimallissa tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää omat työtehtävänsä osana laajempia työ- ja tuotantoprosesseja. Työkokemuksen tärkein merkitys on auttaa sopeutumaan muuttuviin työnkonteksteihin ja siksi työntekijälle tarjotaan monenlaisia tehtäviä. Tässä mallissa merkittävää on myös oppia erilaisia rajanylitystaitoja. Konnektiivisessa eli yhdistävässä mallissa keskeinen tavoite on integroida koulutuksessa tapahtuvaa formaalia oppimista ja informaalia työssä oppimista suunnitelmallisesti toisiinsa. (Guile & Griffiths 2001, 119–127.)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden ennen opettajankoulutusta tapahtunutta työssä oppimista voi ymmärtää Guilen ja Griffithsin (2001) esittämien ajatusten perusteella analogisena perinteisen työkokemuksesta oppimisen mallin kanssa. Kouluun tuleva uusi sijaisopettaja aloittaa työnsä usein ilman pedagogisia opintoja ja huolellista työhön perehdyttämistä. Opettaja joutuu itsenäisesti ja puutteellisin tiedoin ja taidoin ottamaan vastuun oppilaiden kasvattamisesta, opettamisesta ja luokan hallinnasta. Rehtori voi lyhyesti perehdyttää koulun käytänteisiin, mutta välttämättä kukaan ei perehdytä uutta sijaisopettajaa opetussuunnitelman keskeiseen asemaan koulutyötä ohjaavana asiakirjana. On myös todennäköistä, että koulusta löytyy kokeneita kollegoita, joilta uusi tulokas saa käytännön neuvoja, rohkaisua ja henkistä tukea. Työssä oppiminen ei siten ole pelkästään tiedollista oppimista, vaan oppimista tapahtuu parhaimmillaan taitojen, asenteiden ja emootioiden tasolla. Tietyn sosiaalisen yhteisön jäsenenä on mahdollista oppia myös monipuolisia vuorovaikutustaitoja.

Yksilöllisen ja sosiaalisen oppimisen vastakkainasettelua tarkastelevat Hodginson, Biesta ja James (2007) sovelsivat tutkimuksessaan kuten Hodginson (2005) edellä kuvattua Bourdieu'n (1998) oppimisen metaforaa ymmärtämällä eri oppimiskulttuurit sosiaalisina paikkoina, voiman kenttinä. Eri kentät sisältävät toisaalta erilaisuutta mutta myös keskinäistä riippuvuutta. Mikä tahansa oppimiskulttuuri toimii ja on rakentunut ja uudelleen rakentunut yhden tai useamman kentän voimasta. Sosiaalisessa oppimisessä ja vuorovaikutuksessa yksilöllisen oppimisen erot ja yksilöllinen oppiminen vähenevät. Tutkijat korostavat, että oppimisen lähtökohtana tulisi ymmärtää se, että yksilöt oppivat myös ulkopuolella tietyn määrätyn oppimisympäristön ja että oppimiskulttuurit ovat päällekkäisiä ja menevät limittäin. Mieluummin kuin nähdään yksilön transferoivan oppimista yhdestä paikasta toiseen (esimerkiksi koulutuksesta työhön), kuten kognitiivisissa oppimisteorioissa, on hyödyllisempää nähdä yksilön liikkuvan ja ylittävän oppimiskulttuurien rajoja. Missä tahansa kulttuurissa yksilö voi liikkua kulttuurin sisällä reuna-alueelta keskiosaan ja eri oppimiskulttuurien välillä. Liikkumista voi luonnehtia perinteiseksi ja peräkkäiseksi silloin, kun opiskelijat siirtyvät yliopistosta työelämään. Mutta se voi ottaa myös muita muotoja. (Bourdieu 1998; Hodginson, Biesta & James 2007, 422–423.) Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat liikkuneet useaan kertaan keskiasteen oppilaitosten tai yliopiston oppimiskulttuurista työelämään ja takaisin opiskelujen pariin yliopistoon. Aikuisopiskelijan opettajana oppimista voi siten ymmärtää sosiokulttuurisena oppimisprosessina, jossa keskeistä on osallistuminen ja oppiminen monissa erilaisissa oppimisen ympäristöissä.

Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden hankkimaa työkokemusta tarkastelen ensinnäkin opettajana oppimisen arvokkaana resurssina. Opettajankoulutukseen tuleva opiskelija on oppinut tuntemaan työssä oppimisen eri prosessien kautta koulun ja opettajan työn monentasoisia merkityksiä. Toiseksi työssä oppimista katselen myös mahdollisena oppimisen esteenä. Kokemus sinällään ei aina itsestään selvästi johda oppimiseen, koska koulussa

ei välttämättä ole aikaa aikuisen oppimisen kannalta välttämättömään kokemuksen reflektointiin (esim. Brookfield 1998; Dewey 1938; Gott & Lesgold 2000). Työkokemus saattaa estää muun muassa tutkimuksellisen orientaation kehittymisen opettajan työtä kohtaan (Maaranen ym. 2008, 139).

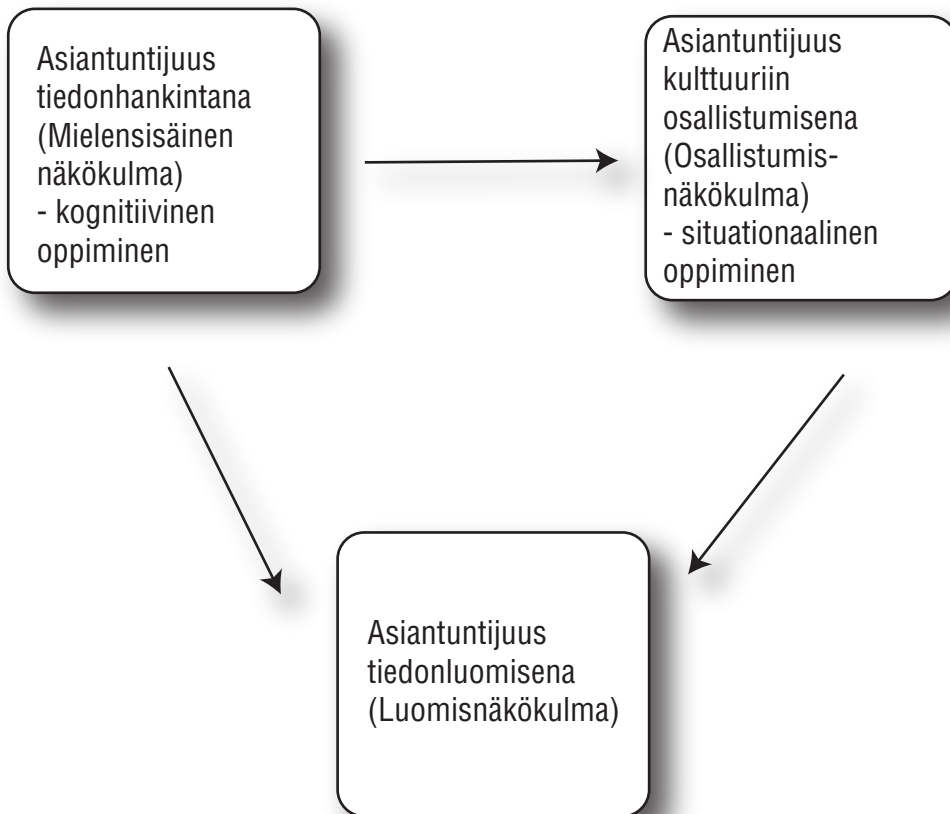
Kouluysteisö ja opettajankoulutus opettajan ammatillisen kasvun ja oppimisen paikkoina luovat monitasoisen kentän, jossa oppimista voi ymmärtää osallistumisena yhteisön toimintaan ja jatkuvana merkitysten uudelleen rakentamisen prosessina. Oppiminen on luonteeltaan formaalia ja informaalia, yksilöllistä ja yhteisöllistä, kokemuksellisesta ja rationaalista sekä kontekstisidonnaista. Tiedon lisääntymisen ohessa oppiminen kytkeytyy työssä tarvittaviin taitoihin, organisaation kulttuuriin ja sen sosiaalisiin tapoihin ja verkostoihin (Billett & Pavlova 2005; Eraut 2004; 249; Collin 2007; Tynjälä & Collin 2000). Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat liikkuvat edestakaisin opettajan työn ja opettajankoulutuksen kentässä. Molemmista konteksteista ammatillista oppimista tapahtuu parhaimmillaan kokonaisvaltaisesti tiedon, taidon, tunteiden, toiminnan ja asenteiden tasolla.

## **2.2 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen**

Asiantuntijuuden käsitettä ja asiantuntijuuden kehittymistä on tutkittu useista eri teoreettisista lähtökohdista. Uusimman tutkimuksen mukaan asiantuntijuuden kehittyminen on prosessi, jossa keskeistä on yksilöllinen muutos (tiedot, asenteet), jonkin ammattikunnan kulttuuriin sosiaalistuminen, vahva kontekstisidonnaisuus ja muuttuvan työelämän synnyttämä elinikäisen oppimisen ja jatkuvan kehittymisen vaatimus (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4). Asiantuntijana kehittyminen edellyttää aikaisemman tiedon, käytäntöjen ja osaamisen ylittämistä ja uuden tiedon luomista. Uusia näkökulmia eri ilmiöihin syntyy silloin, kun yksilöt työskentelevät yhteisöjen rajapinnoilla. (Bullough & Baughman 1995; Hakkarainen & Paavola 2008; Wenger, McDermott & Snyder 2002.) Avaan asiantuntijuuden käsitettä ensiksi kolmen oppimisen metaforan avulla. Seuraavaksi etenen tarkastelemaan opettajan asiantuntijuutta tiedollisen ja sosiaalisen oppimisen lähtökohdista.

### **2.2.1 Asiantuntijuus ja oppiminen**

Asiantuntijuuden tutkimuksen nykysuuntauksia Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 450–451; myös Hakkarainen & Paavola 2008) tarkastelevat kolmesta eri traditioon liittyvästä mutta toisiaan täydentävästä asiantuntijuuden vertauskuvasta käsin. Ensiksi asiantuntijuutta määritellään taitavana yksilöllisenä tiedonhankintana ja tiedon käsittelynä. Toiseksi asiantuntijuus nähdään kehittyvän kulttuuriin osallistumisen prosessina. Kolmanneksi asiantuntijuutta hahmotetaan tiedon luomiseen pohjautuvana yksilöllisenä ja yhteisöllisenä dynaamisena prosessina (kuvio 1).



KUVIO 1. Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002)

Kognitiivinen asiantuntijuustutkimus tarkastelee asiantuntijuutta yksilön mielensisäisenä mentaalisenä prosessina. Se on tuottanut tietoa asiantuntijan tietorakenteista ja tiedonkäsittelyprosesseista samoin kuin eksperttien ongelmaratkaisuprosessien eroista verrattuna noviisien ongelmanratkaisuprosesseihin. (Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993; Berliner 2001; Dreyfus & Dreyfus 1986; Ropo 2004; Sfard 1988.) Asiantuntijuutta on määritelty 1980-luvulta lähtien myös yksilön reflektiivisenä asenteena (Schön 1987).

Osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijuus kehittyy osallistumalla erilaisiin kulttuurisiin asiantuntijakäytäntöihin, joissa asiantuntijoiden osaminen välittyy oppijalle vähitellen. Asiantuntijuuden välittymisen yksikkö on nk. käytäntöyhteisö (community practice), jossa oppimista määritellään ensisijassa sosiaalisena ja kollektiivisena kokemuksena. Oppiminen ei ole pelkästään tiedon välittymistä eikä asiantuntijaksi voi oppia pelkästään koulutuksessa. Yksilö omaksuu yhteisön käytäntöjen ohessa myös sen arvoja ja normeja. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Wenger, McDermott & Snyder



2002.) Asiantuntijuuden kehittyminen ja oppiminen on sosiaalinen ja kontekstisidonnainen prosessi, jolloin korostuu oppijan ammatillisen identiteetin rakentuminen ja osallistuminen autenttisiin oppimisympäristöihin (Wenger 1998).

Tiedonluomisen mallissa, kolmannessa asiantuntijuuden lähestymistavassa, yhdistyvät kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman vahvuudet (Bereiter & Scardamalia 1993; Bereiter 2002; Engeström 1987; Nonaka & Takeuchi 1995; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004). Asiantuntijuus kehittyy yksilöllisenä ja yhteisöllisenä vuorovaikutteisena tiedonluomisen prosessina, jossa keskeistä on vastavuoroisen tietämyksen jakaminen ja keskinäinen tuki. Yksilö vastaa yhteisön haasteisiin luomalla taitoja ja osaamista, jonka varassa yhteisö voi kehittää omaa toimintaansa ja edelleen luoda yksilön toimintaa tukevia menettelytapoja. Tässä prosessissa on merkitystä yhteisön asettamilla haasteilla ja myös sen antamalla tuella. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

## 2.2.2 Opettajan asiantuntijuus tiedollisena ja sosiaalisena prosessina

### *Opettajan tieto ja tietäminen*

Opettajan asiantuntijuuden ydin kognitiivisesta näkökulmasta on opettajan tieto ja tietäminen. Tynjälä (2004, 2006) on koonnut yhteenvedon eri lähteissä (esim. Bereiter & Scardamalia 1993, Bereiter 2002, 137–148) esitetyistä asiantuntijatiedonlajien analyysistä. Taulukossa 1 kuvataan rinnakkain kaksi tapaa hahmottaa asiantuntijatiedon elementtejä.

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004, 176; Tynjälä 2006, 105)

1) Faktuaalinen tieto	I FORMAALI/TEOREETTINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto	
3) Proseduraalinen tieto/ taidot	II KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLI- NEN TIETO
4) Äänetön tieto Intuitiivinen tieto	
5) Metakognitio Reflektiivinen tieto	III ITSESÄÄTELYTIETO

Ammatillisen asiantuntijuuden pohjana on kaikilla aloilla deklarativinen tieto eli alan perustieto. Tätä tietoa abstraktimpaa on teoreettinen eli käsitteellinen tieto. Faktatieto ja käsitteellinen tieto ovat formaalia tietoa, jonka luonne on eksplisiittinen, ja tietoa voidaan ilmaista sanallisesti. Opettajan formaalia, teoreettista tietoa on kasvatustieteellinen ja ammattialaan liittyvä substans-

sitieto (esimerkiksi opetettavaan aineeseen, oppimiseen ja oppilaan kehitykseen, vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvä tieto). Kasvatustieteelliseen tietoon sisältyy myös yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tietoa. Perinteisesti juuri oppiainetieto on ollut merkityksellinen osa opettajan amatillista tietoa. Opettajilta edellytetään syvää ymmärtämystä tiedon monista käsitteistä ja niiden välisistä yhteyksistä. Nykykäsitysten mukaan opettaminen ei ole pelkästään tiedon siirtämistä. Opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta tärkeää on substanssitudon ja pedagogisen tietämyksen yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi<sup>10</sup>. (Shulman 1987; Shulman & Shulman 2004; Tynjälä 2006, 105.) Sisältötiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta ja yleisestä pedagogisesta tiedosta muodostuva deklaratiiivinen tieto muuntuu käytännölliseksi tiedoksi kokemuksen kautta (Blömeke, Felbrich, Muller, Kaiser & Lehmann 2008).

Proseduraalinen tieto eli käytännöllinen tieto on automatisoitunutta, toiminnallista ja syntyy kokemuksen kautta. Käytännöllinen tieto on hiljaista tietoa (tacit knowledge),<sup>11</sup> joka Polanyin (1962) mukaan on persoonallista ja jota on vaikea kuvata sanallisesti. Polanyin teorian ydinajatus on se, että ihminen tietää enemmän kuin osaa kertoa. Hiljainen tieto on siten luonteeltaan implisiittistä ja siihen sisältyvät yksilön uskomukset, asenteet ja arvot (Nonaka & Takeuchi 1995). Käytännöllisen tiedon synonyymeina käytetään käsitteitä osaaminen tai taito. Esimerkiksi opettajan kokemuksellinen osaaminen ei ole kapea-alaista asiantuntijuutta, vaan se ilmenee käytännöllisinä taitoina, opetustaitona ja oppimisen ohjaamisen taitona. Käytännöllinen tieto sisältää myös sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot sekä opettajan

---

10 Shulmanin (1987, 8) alun perin kuvaama pedagogisen sisältötiedon käsite tarkoittaa sitä, että opettaja osaa muokata opetettavaa aineista siten, että hän ottaa huomioon oppilaiden lähtökohdat muun muassa aiemmat tiedot ja mahdolliset oppimisvaikeudet. Pedagoginen sisältötieto perustuu Aaltosen (2003) mukaan opettajan työkokemukseen ja muodolliseen koulutukseen. Se on opettajan toiminnassa hyödynnettävän tietoperustan ydin, joka sisältää spesifiä aiheiden opettamista koskevaa tietoa, jota tarvitaan opetuksen suunnittelussa ja ratkaisujen perustelemisessa opetuksen jälkeen.

11 Toom (2008a, 33, 52–53; ks. myös Eraut 2004, 249) määrittelee hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteitä tiedon luonteen ja tiedon omistajan avulla. Hiljainen tieto (produkti) ja tietäminen (prosessi) ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Hiljainen tieto syntyy informaalin oppimisen tuloksena, jolloin oppimisen tavoite ja suunta eivät ole etukäteen tiedossa (Eraut 2004, 249). Hiljainen tietäminen ilmenee Toomin (2008b, 164) mukaan opettajan toiminnassa opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen, opetuksen sisältöön liittyvän suhteen sekä opettajan ja oppilaan opiskelun välisen didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Hiljainen tietäminen on prosessi, joka viittaa taitavaan toimintaan erityisesti interaktiivisissa opetus-opiskelu-oppimistilanteissa. Hiljainen tieto ja tietäminen aktualisoituvat riittävän haasteellisissa tai hyvin onnistuvissa vuorovaikutustilanteissa yksilöiden välillä. Hiljaisen pedagogisen tietämisen luonne on situationaalinen ja relationaalinen.



työn eettiset lähtökohdat. (Tynjälä 2006, 106; 2007, 12.) Bereiter (2002, 140–143) tarkentaa yksilölliseen kokemukseen sisältyvän informaalin tiedon olevan tapahtumiin liittyvää episodista tietoa tai vaikutelmiin liittyvää impressionistista tietoa, johon esimerkiksi opettajan oppilaantuntemus osittain perustuu.

Käytännöllisestä tiedosta tekee haastavan se, että opettajan ei ole kovinkaan helppo kuvata omaa ammatillista tietoaan ulkopuolisille. Loughran, Mitchell ja Mitchell (2003) selittävät tätä sillä, että opettajat harvoin dokumentoivat osaamistaan esimerkiksi kirjoittamalla. Heidän ymmärrystään ja ammatillista tiedonperustaa näyttää hallitsevan käytännön opetuskokemukset ja niiden jakaminen sekä työhön liittyvät kriittiset tapahtumat, joihin ammatillinen tieto on implisiittisesti juurtunut. Tästä on seurauksena se, että johtopäätöksiä tehdään usein toisten kertomien tapahtumien perusteella mieluummin kuin hankitaan itse ilmiöiden yleistämistä helpottavaa tietoa. Lisätäkseen praktista tietopohjaansa opettajien tulisi reflektoida pedagogisiin hetkiin sisältynyttä ajattelua ja toimintaa jälkikäteen (Toom 2008b, 164). Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen paljastaa usein, että se sisältää rikasta informaatiota, ideoita ja oivalluksia, jotka vaikuttavat opettajan käytännön työssä.

Asiantuntijuuden ja ammattitaidon tasossa on Hakkaraisen ym. (2002, 453) mukaan kyse siitä, miten yksilö toimii, kun hän kohtaa uuden tilanteen, jonka selvittämiseen rutiinit eivät riitä. Kokemus ei yksistään takaa yksilön asiantuntijuutta, koska kaikki kokeneet eivät opi yhtä hyvin käsittämään uusia ja yllättäviä tilanteita ja tapahtumia<sup>12</sup>. Suhonen (2009, 17) puolestaan esittää, että käytännön taidon kehittyminen edellyttää myös riittävää teoreettista tietämystä. Taitoon valmistavan tietopohjan avulla on yksilöllä mahdollista saavuttaa kyky hyödyntää teorioita käytännön ongelmien ratkaisemisessa.

Kuten edellä Toom (2008) myös Winkler (2001), joka tutki kokeneiden mutta ilman muodollista koulutusta olevien opettajien ammatillisen tiedon rakentumista, painottaa praktisen tiedon merkitystä opettajana oppimisessa. Oppimisen lähtökohtana on usein jokin jokapäiväinen ongelmallinen tilanne. Käytännöllinen tieto on juurtunut arjen kasvatuksellisiin tilanteisiin tietyn koulun ja luokan kontekstissa. Se on tietoa, jota ei voi yleistää abstraktin ajattelun avulla. Se on tietoa, joka merkitsee sen ymmärtämistä, mitä opettajalta vaaditaan, jotta hän pärjää ja säilyy ”hengissä” luokassa. Winkler huomauttaa, että praktinen orientaatio saattaa rajoittaa opettajan ammatillisen kehitty-

---

12 Gott ja Lesgold (2000) ovat pohtineet sitä, miksi kokemus ei kasvata samalla tavalla kaikkia työntekijöitä. Heidän mukaansa selitys löytyy asiantuntijatiedon rakentumisen tavasta. Kehittämässään kognitiivisten taitojen rakennemallissa he esittävät kolme asiantuntijan toimintaan yleisesti yhdistettävää tiedon ulottuvuutta: systeeminen tieto, toiminnallinen tieto ja strateginen tieto. Ilmiöiden syy- ja seuraussuhteisiin liittyvä systeeminen tieto (How-It-Works) on tärkeämpää kuin toiminnallinen tieto (What-to-Do). Strateginen tieto (How-to-Decide-What-to-Do-and-When) kontrolloi kahta muuta osatekijää, jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkijat esittävät, että tekemällä oppiminen, johon liittyy myös toteutuneen toiminnan reflektio ja laadukas ohjaus, on tehokkain tapa saavuttaa ongelmanratkaisussa tarvittavaa asiantuntijatietoa. (Gott & Lesgold 2000, 251, 313.)

misen mahdollisuuksia koulutuksen aikana, koska käytäntöön liittynyt keskustelu voi estää opettajaa pääsemästä omien kokemustensa ulkopuolelle.

Winklerin (2001) tutkimukseen osallistuneet opettajat arvostivat pääasiassa konkreettisia ja luokassa toteuttamiskelpoisia ideoita. He halusivat pitää kiinni olemassa olevista käsityksistään oppimisesta. Käsitykset olivat linjassa niiden praktisten merkitysten kanssa, jotka olivat yhteydessä opettajien koulutukseen sitoutumisen kanssa. Opettajat eivät olleet kiinnostuneita vaihtoehtoisista opettamisen tavoista. Winkler vielä tarkentaa, että epistemologisessa mielessä käytännöllinen tieto on muodostunut jokapäiväisten käsitteiden tasolla, joita on hankittu arjen toiminnoissa. Tästä aiheutuu se, että opettajat kyllä tietävät, kuinka jokin tehdään. Heidän on kuitenkin vaikea selittää sitä, miten he tulivat tietämään sen, mitä tietävät. Miten praktista tietoa pitäisi käsitellä, jotta se edistäisi opettajana oppimista? Winkler katsoo, että opettajia tulee rohkaista opettajankoulutuksessa reflektoimaan<sup>13</sup> teorian avulla kokemuksiaan siten, että praktisen kokemuksen ja oppimiseen liittyvän teoreettisen väittämän kesken syntyisi vuoropuhelua. Vain sitoutumalla teoreettiseen ajatteluun opettaja voi saavuttaa ”mielen maiseman”, jossa hän voi reflektoida kokemuksestaan laadullisesti uudella tavalla. Muuten seurauksena voi olla se, että kokemuksista kertominen voi jäädä jokapäiväiseksi keskusteluksi, jolloin osallistujat eivät ole aktiivisesti osallisena uuden tiedon luomisessa.

Viimeisten parinkymmenen vuoden ajan on opettajankoulutuksessa pidetty tärkeänä kolmanteen asiantuntijatiedon alueeseen eli oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn liittyviä opettajan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja (esim. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993; Tabachnick & Zeichner 1991; Tynjälä 2007). Sen merkitys korostuu opettajan työssä juuri siksi, että opettajan tehtävänä on ohjata näiden taitojen hallintaan omia oppilaitaan. Itsesäätelytieto on olennainen reflektoitaessa paitsi omaa myös kollektiivisesti yhteisön toimintaa. (Tynjälä 2006, 104–106.) Edellä kuvatut opettajan asiantuntijatiedon elementit eivät ole irrallisia, vaan ne muodostavat kokonaisvaltaisen opetus- ja kasvatustyön perustan. Korkeatasoisen osaamisen vahvasti toisiinsa kiinnittyneiden asiantuntijuuden elementit muodostuvat 1) henkilökohtaisesta tiedosta (käsitteellinen, kokemuksellinen, toiminnan säätelyyn liittyvä tieto) ja 2) sosiokulttuurisesta tiedosta (käytänteisiin, ympäristöön ja välineisiin sitoutunut tieto) (Tynjälä 2007, 20–21).

Kognitiivinen asiantuntijuustutkimus tarkastelee opettajan asiantuntijuutta ammatillisen tiedon rakentumisen ohella myös noviisi-ekspertti-tutkimusasetelmana, jolloin asiantuntijuutta käsitellään yksilöllisinä tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseina (esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Dreyfus & Dreyfus 1986; Smith & Strahan 2004). Ropo (2004, 163–169) on laatinut opettajan asiantuntijuutta koskevien noviisi-eksperttitutkimusten tuloksista yhteenvedon ja esittää kuusi johtopäätöstä:

- Opettajan asiantuntijuus kehittyy kapea-alaisena ja kontekstisidonnaisena.

---

13 Kelchtermans (2007, 91) määrittelee reflektiota yksilön taitona ja asenteena tehdä omista toimista, tunteista ja kokemuksista ajattelun kohteita.

- Eksperteillä on tapana toimia automaattisesti samoina toistuvissa tilanteissa.
- Kokeneet opettajat ovat noviiseja herkempiä tunnistamaan tilanteiden ominaispiirteitä ja oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeita.
- Eksperttiopettajat tekevät päätöksiä nopeammin ja täsmällisemmin kuin noviisiopettajat.
- Kokeneet opettajat käyttävät enemmän aikaa ongelman hahmottamiseen kuin noviisiopettajat, mutta lopputulos on tasokkaampi.
- Eksperttiopettajien tietorakenteet ovat abstraktimpia ja hierarkkisemmin organisoituneita kuin noviisiopettajilla.

Kehitys noviisista asiantuntijaopettajaksi näyttää edellyttävän riittävän pitkäkestoisia kokemuksia käytännön työssä. Opetukseen liittyvien toimintojen automatisoituminen vapauttaa opettajan rutiiniasioiden hoitamisen sijaan keskittymään vaativampaan ongelmanratkaisuun, kuten oppilaiden oppimisen ohjaamiseen. Mitä enemmän opettaja tietää opetustilanteesta vaikuttavista tekijöistä sitä paremmin hän osaa ottaa huomioon tilanteesta vaikuttavia monitasoisia tekijöitä. Kokenut opettaja osaa myös perustella ratkaisunsa perusteellisemmin kuin vasta-alkaja. (Ropo 2004, 163–169.)

Kolmen kokeneen opettajan toimintaa aidossa luokkatilanteessa tutkineet Smith ja Strahan (2004) esittävät opettajan asiantuntijuuteen ns. prototyyppinäkökulman. Asiantuntijuuden piirreluettelon (esim. Sternberg ja Horvath 1995) sijaan he selvittivät, missä määrin eksperttiopettajien toiminnassa oli tunnistettavissa yhteisiä ominaisuuksia. Asiantuntijaopettajille yhteisiä keskeisiä toimintatapoja (central tendencies) olivat:

- Opettajat luottivat omaan itseensä ja ammattitaitoonsa jo ennen opettajankoulutukseen lähtemistä. Heillä oli myös epäitsekkeitä motiivit ja voimakas tunne kutsumuksesta.
- Opettajat puhuivat luokasta oppijoiden yhteisönä ja heillä oli selvät toimintatavat. Oppilaat saivat osallistua päätöksentekoon ja heille annettiin vastuuta.
- Opettajat pitivät tärkeänä hyviä suhteita oppilaisiin. He halusivat tietää paljon oppilaistaan ja heidän oppimisestaan sekä oppilaiden perheistä.
- Opettajalla oli oppilaskeskeinen lähestymistapa opettamisessaan. He puhuivat enemmän omasta toiminnastaan kuin oppilaiden käyttäytymisestä. Opettajat myös korostivat oppilaiden yksilöllistä kohtaamista. He eheyttivät opetustaan ja auttoivat oppilaitaan näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä. Opettajat eivät puhuneet oppilaiden arvosanoista, vaan päähuomio kohdistui oppilaiden oppimisen edistämiseen.
- Opettajat olivat aktiivisia kehittämään omaa työtään ja olivat mukana myös koulun kehittämistyössä, hallinnollisissa ja koulutuksellisissa tehtävissä sekä opettajaopiskelijoiden ohjauksessa.
- Opettajat hallitsivat hyvin opetettavia sisältöjä. He tunnistivat oppilaidensa oppimisvaikeuksia ja osasivat ehdottaa myös ratkaisuja

niihin. Opettajat kehittivät ammattitaitoaan aktiivisesti, osallistuivat säännöllisesti täydennyskoulutukseen ja tekivät yhteistyötä toisten opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Lisäkouluttautumisen virikkeenä ei ollut pelkästään parempi palkka, vaan motiiviksi riitti oman osaamisen syventäminen.

Opettajan asiantuntijuus on työn eri ulottuvuuksien vahvaa hallintaa. Smithin ja Strahanin (2004) tutkimus vahvistaa Shulmanin (1987) esittämää näkemystä, että opettajan asiantuntijuuden keskeinen elementti on praktiseen ja hiljaiseen tietoon liittyvä pedagoginen sisältötieto. Kuvatut päätendenssit sisältävät myös sellaisia asiantuntijuuden ominaisuuksia, jotka liittyvät koulun ja johtajuuden kehittämiseen ja yhteistyöhön muiden ammattilaisten kanssa sekä ammatillisen osaamisen jakamiseen eri yhteyksissä. Näillä asiantuntijaopettajilla<sup>14</sup> oli myös paljon hyvin kehittynyttä tietoa opettamisen sosiaalisista ja poliittisista konteksteista.

Yksilökeskeisen tiedonhankintanäkökulman heikkoutena Bereiter ja Scardamalia (1993, 34) pitävät sitä, ettei se tunnusta sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin roolia opettajana oppimisessa. Asiantuntijan toimintaa tarkastellaan kapeasti ainoastaan rutiinitilanteissa ja muuttumattomassa tehtäväympäristössä, vähemmälle huomiolle jää asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen.

### *Opettajan asiantuntijuus käytäntöyhteisöön osallistumisena*

Vaikka opettajan asiantuntijuutta voi ymmärtää yksilöllisenä ominaisuutena, taitavaksi ammatilaiseksi kehittyminen edellyttää mahdollisuutta toimia opettajayhteisön tasavertaisena jäsenenä (Berliner 2001). Asiantuntijuuden oppiminen situationaalisena, osallistumisena ammatillisiin käytäntöihin, on opettajan informaalia työssä oppimista. Oppiminen ei ole pelkästään tiedon välittymistä, vaan oppimisessa korostuu sen sosiaalinen luonne, ammatillisen identiteetin rakentuminen (Lave & Wenger 1991; Sfard 1998; Wenger 1998). Situationaalinen asiantuntijana oppiminen on informaalia työssä oppimista, jonka pedagoginen sovellus on opetusharjoittelu<sup>15</sup> (Tynjälä 2006, 110). Suuri osa opettamisen oppimisesta tulisi juurtua opettajan työssä hankittujen käy-

---

14 Bransford, Derry, Berliner, Hammerness ja Beckett (2005, 48–50) laajentavat vielä kuvaa opettajan asiantuntijuudesta kahden vastakkaisen käsitteen rutiinieksperttiyden (routine expertise) ja joustavan eksperttiyden (adaptive expertise) avulla. Rutiiniekspertti kehittää ja käyttää keskeisiä osaamisen alueitaan koko elämänsä ajan yhä tehokkaammin ja tehokkaammin. Joustavasti toimiva ekspertti on puolestaan innovatiivinen ja laajentaa jatkuvasti oman asiantuntijuutensa laajuutta ja syvyyttä.

15 Opetusharjoittelua voinee kuitenkin luonnehtia vain osittain Laven ja Wengerin (1991) määritelmän mukaan informaaliksi työssä oppimiseksi, koska opetusharjoitteluun liittyy myös formaalia koulutusta, joka Laven ja Wengerin mallista puuttuu.

tännön kokemusten myötä. Tätä ten Dam ja Bloom (2006, 648) perustelevat juuri tiedon ja oppimisen situationaalisella luonteella.<sup>16</sup>

Wenger (1998, 72–85; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 126) erottaa kolme käytäntöyhteisön (esim. koti, työ, harrastus) osatekijää: 1) vastavuoroinen toiminta (mutual engagement) 2) jaettu välineistö (shared repertoire) ja 3) jaettu yritys (joint enterprise). Vastavuoroinen toiminta viittaa yhteisön jäsenten keskinäiseen sitoutumiseen ja yhdessä tekemiseen. Yhteisön jäsenillä on yhteinen ymmärrys siitä, mitä he tekevät ja mikä merkitys tällä tekemisellä yksilölle ja yhteisölle. Käytäntö on ihmisten yhteisössä ja heidän keskinäisten sitoumusten suhteessa. Toinen näkökulma käytännönyhteisöön on kyky hyödyntää yhteisön osaamista. Yhteisö tuottaa kasautuvaa ja jaettua toiminnan välineistöä. Yhteisön osaamisen hyödyntämisessä välineitä ovat muun muassa erilaiset työvälineet, rutiinit, käsitteet, tarinat työstä ja työtavat. Jaettu yritys on hanke tai päämäärä, josta sovitaan yhdessä ja johon pyritään vastuullisesti yhdessä. Käytäntöyhteisössä oppimista Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003, 4–9) kuvaavat sosialisointin ja kulttuurin kasvamisen prosessina, jossa merkittävää on yksilön identiteetin muodostuminen. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan verkostoihin osallistumisena, ilman kenenkään tietoista pyrkimystä opettaa tai ohjata tätä prosessia. Käytäntöyhteisö ei siis ota vastuuta yksittäisen jäsenen kehittämisestä.

Käytäntöyhteisöjen varjopuolina mainitaan ensinnäkin usein se, että ne eivät välttämättä ole innovatiivisia ja niihin liittyy myös vallankäytön aspekti. Vasta-alkajilta voidaan evätä tietoa siihen saakka, kunnes he ovat sopeutuneet vallitseviin käytänteisiin. Tämä on tyypillistä yhteisöille, jotka muuttuvat hitaasti. (Wenger 1998; Wenger ym. 2002, 139–159.) Koulua voinee pitää juuri tällaisena voimakkaasti uutta tulokasta sosiaalistavana ja hitaasti muuttavana yhteisönä (Lauriala 1997). Vaikka opettaja oppii vaativia taitoja käytännön työssä, oppimisessa ei painoteta asiantuntijuudessa olennainen käsitteellinen ymmärtäminen ja itsesäätelytaitojen kehittyminen.<sup>17</sup>

Toiseksi kouluyhteisöön osallistumalla opettaja oppii parhaimmillaan hyviä ammatillisia käytänteitä mutta saattaa omaksua myös oman toimintansa kannalta haitallisia toimintatapoja. Yhteisössä oppiminen voi tukea yksilön kasvua, mutta oppimisessa voi painottua kasvaminen ja sosiaalistuminen jo

---

16 Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä opettajan tietoa voi ymmärtää tietona, jota hän tarvitsee työssään, esim. oppiainetieto, pedagoginen tieto ja menetelmätieto (knowledge for practice.) Se on myös tietoa, joka ilmenee opettajan taitavassa toiminnassa, itsearvioinnissa ja kertomuksissa omasta työstä. Tällainen tieto (knowledge in practice) on käytännöllistä, situationaalista ja hankittu kokemuksia refleктоimalla. Kolmas näkökulma opettajan tietoon on ymmärtää tieto käytännössä yhteisöllisesti rakentuvaksi (knowledge of practice). (Hammerness ym. 2005.)

17 Myös Leinhardt, McCarthy Young ja Merriman (1995, 405) tähdentävät formaalin tiedon, käytännön tiedon ja itsesäätelytiedon integroitumisen merkitystä. Koulutuksessa tulisi olla mahdollista integroida ja muuntaa ammatillista tietoa. Yhdistetyn tiedon toivotaan auttavan tulevaisuudessa yleistämään ja ymmärtämään käytännön ilmiöitä sekä myös muuttamaan käytäntöä.



vallitseviin käytäntöihin. Tällöin on yleistä entisten käytäntöjen toistaminen niitä kyseenalaistamatta mieluummin kuin uusien käytäntöjen luominen. (Hakkarainen & Paavola 2008, 61; myös Tynjälä 2006, 110.) Wenger (1998, 72–85, 136–137) on myöhemmin lieventänyt näkemystään ja katsoo käytäntöyhteisöjen olevan parhaimmillaan sekä tiedon hankkimisen että tiedon luomisen yhteisöjä. Aivan puhdasta Laven ja Wengerin kuvaamaa mallia ammatitaidon hankkimisesta pelkästään käytäntöyhteisössä ei nykyisin länsimaissa juuri esiinny. Sen sijaan formaaliin koulutukseen liittyvä opettajan omassa työssä tapahtuva oppiminen on opettajankoulutuksessa yleistymässä (Iso-somppi 2000; Kiviniemi 1997; Maaranen ym. 2008).

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtuneet muutokset tiedonkäsitelyssä ja oppimiskäsityksissä ovat muuttaneet perinteistä käsitystä opettajuudesta. Opettajan työ edellyttää yksin työskentelyn rinnalla enenevässä määrin yhteistyötä kouluyhteisön jäsenten ja muiden ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Varsinkin opettajan työlle tyypillisten moraalisten, sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien kohtaamisen lisääntyminen (esim. Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) on vaikuttanut siihen, että yksintyöskentelyn rinnalla lisääntyy myös yhteistoiminnallinen työskentely. Vaikka kouluissa vallitsevat opetustyön kulttuurit vaikuttavat siihen, millaiseksi yksittäisen opettajan työ muotoutuu ja päinvastoin, kollegoiden vaikutus yksittäisen opettajan työhön on Varrellan (2000) mielestä edelleen vähäisempää kuin muissa organisaatioissa. Myös useat viimeaikaiset kotimaiset opettajuutta tarkastelevat tutkimukset (Blomberg 2008; Nyman 2009) osoittavat edelleen, että suomalainen koulukulttuuri ylläpitää vahvaa 'yksin pärjäämisen'- kulttuuria.

Opetuskulttuurin muutoksesta tekee haastavan Tynjälän (2006) mukaan se, että opettajat elävät muutoksen keskellä ja myös tuottavat sitä. Monet opettajat ovat olleet oppilaina perinteisen opetus- ja oppimiskulttuurin vallitessa eikä uuden toimintatavan oppiminen ole helppoa. Oppimis- ja tiedonkäsitelyksen muuttumisen ohella merkittävä muutos on liittynyt myös opetussuunnitelma-ajatteluun. Keskusjohtoisen opetussuunnitelma-ajattelun aikaan opettajien välinen yhteistyö ei ollut välttämätöntä, joten opettajan asiantuntijuus kehittyi pitkälle yksilöllisenä ominaisuutena. Opetussuunnitelma-ajattelun muuttumisen myötä opettajan työ on laajentunut yhteistyötä edellyttävään opetussuunnitelman kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin. Samalla opettajan asiantuntijuus on muuttumassa yksilöllisestä ominaisuudesta myös yhteisölliseksi ominaisuudeksi. (Tynjälä 2006, 113.)

Kun opettaja aloittaa työnsä uudessa kouluyhteisössä, hän saattaa yhä edelleen törmätä yhteisöön, jossa elää voimakkaana individualistisen<sup>18</sup> tai bal-

18 Hargreaves (1994) jäsentää viisi erilaista opetustyön kulttuuria. Individualistisessa kulttuurissa, jossa on keskusjohtoinen opetussuunnitelma, opettajat työskentelevät yksin. Kollaboratiiviselle yhteistyön kulttuurille on tyypillistä se, että opettajat tekevät yhteistyössä koulukohtaisia opetussuunnitelmia, suunnittelevat ja toteuttavat vapaaehtoisesti yhteistä opetusta ja ovat kehittämisorientoituneita. Kollegiaalinen kulttuuri voi olla myös hallinnollisesti ulkoapäin ohjattua ja usein pakotettua. Balkanisaatiokulttuurissa muodostuu erillisiä omiksi ryhmiksi eristäytyviä opettajaryhmiä, esimerkiksi aineenopet-

kanisoituneen kulttuurin piirteitä. Kollegoiden tuki ja arvostus sekä yhteisössä käytävä dialogi vaikuttavat merkittävästi siihen, miten uusi opettaja omaksuu yhteisön jaettuja käytäntöjä, arvoja ja normeja. Oppiminen on sosiaalisesti hajautunut prosessi, jolloin opettajan ammatilliselle kasvulle on tärkeää, että tulokkaana hänelle suodaan mahdollisuus edetä yhteisön reunamilta sen keskiöön, yhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi. Uudelta työntekijältä vaaditaan vahvaa ammatillista itsetuntoa, jotta hän ei pelkästään sopeudu ja sosiaalistu vallitseviin kulttuurisiin olosuhteisiin, vaan toimii aktiivisesti myös työnsä ja yhteisönsä kehittäjänä. Yhteisössä oppimisessa on kyse ennen kaikkea opettajaidentiteetin rakentamisesta, siitä, millaisena yksilö mieltää itsensä ammatin edustajana ja yhteisön jäsenenä. Opettajan asiantuntijana oppiminen on siten jatkuvaa merkitysten rakentamista ja tulkintaa monimuotoisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa.

### *Opettajan asiantuntijuus tiedonluomisen näkökulmasta*

Bereiterin (2002) ja Bereiterin ja Scardamalian (1993) kehittämässä tiedonrakentamisen mallissa (knowledge building) olennaista on kollektiivinen työ, jonka kohteena ovat jonkin yhteisön tuottamien käsitteellisten artefaktien (esim. teorit, ideat, mallit, suunnitelmat) kehittäminen ja muokkaaminen. Asiantuntijuus on dynaamista ja yhteisöllistä, progressiivista ongelmanratkaisua, ja sille on luonteenomaista jatkuva pyrkimys ylittää jo saavutettu osaamistaso (Griffiths & Guile 2003). Bereiter (2002) tekee eron oppimisen ja tiedonrakentelun välillä. Oppiminen on hänen mielestään yksilön tietorakenteiden muuttumista, kun taas tiedonrakentelu viittaa yhteisesti kehitettävään ”kulttuuritiedon” maailmaan.

Asiantuntijana oppimista tietoa luovan organisaation lähtökohdasta tarkastelevien Nonakan ja Takeuchin (1995) mallissa keskeistä on edellä jo määritellyn hiljaisen tiedon (tacit knowledge) ja eksplisiittisen tiedon dynamiikka ja niiden erottaminen. Innovaatioiden luomisessa erityisesti yksilöiden hiljainen tieto pyritään tekemään näkyväksi ja hyödyntämään ryhmän käyttöön ja edelleen organisaation käyttöön. Nonakan ja Takeuchin mukaan työssä oppimisessa ja työn kehittämisessä on keskeistä eksplisiittisen tiedon sisäistäminen sanattomaksi tiedoksi (= kokemuksen kautta kasvava käytännöllinen tieto) ja implisiittisen tiedon eksplikoiminen.<sup>19</sup>

---

tajat ja luokanopettajat. Liikkuva mosaiikki -kulttuuri on Hargreavesin mielestä vastalääke balkanisoitumiselle. Eri ryhmät eivät ole pysyviä ja ne ovat ainerajat ylittäviä. Ryhmät ovat monimuotoisia kollegiaalisia verkostoja, joissa keskustelu ja erilaisen asiantuntemuksen jakaminen tuottaa parhaimmillaan luovia ratkaisuja ajankohtaisiin koulutyön haasteisiin.

19 Nonakan ja Takeuchin (1995) mallissa hiljainen tieto muunnetaan eksplisiittiseksi tiedoksi neljän vaiheen kautta. Tiedonluomisprosessi alkaa hiljaisen tiedon jakamisella yhteisössä (socialization). Hiljaista tietoa yksilö voi hankkia toisia havainnoimalla ja yhdessä tekemällä. Välttämätöntä on kuitenkin kasvokkain jaetut kokemukset, jotta yksilö voi eläytyä toisen ajatus- ja tunnemaailmaan. Ulkoistaminen (externalization) liittyy hiljaisen tiedon muuttamiseen eksplisiittiseksi tiedoksi artikuloimalla sitä eksplisiittisin käsittein.

Bereiterin ja Scardamalian (1993) näkemyksiä soveltaen opettajan asiantuntijuus rakentuu parhaimmillaan asteittain etenevänä, yksilöllisenä ja yhteisöllisenä ongelmanratkaisuprosessina. Siihen liittyy olennaisena osana toiminnan ja tehtävien säännöllinen refleктоiminen ja uudelleen määrittely. Onnistuneen kasvatuksellisen tai opetuksellisen tilanteen ratkaisemisen jälkeen asiantuntijaopettaja ei rutinoidu, vaan asettaa itselleen uuden suoriutumistavoitteen ja aikaisempaa monimutkaisemman ongelman. Näin asiantuntija työskentelee lähikehitysvyöhykkeensä ääri rajoilla, ylittää rajojaan ja oppii uutta. Jos opettaja toimii, kuten rutiinieksperti (Bransford ym. 2005), hän tekee työnsä hyvin, mutta ei ole kiinnostunut kehittämään työtään ja asiantuntijuuttaan. Todellinen asiantuntija käyttää henkisiä voimavarojaan rutiinien ohella uusien haasteellisten ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisuvaihtoehtojen löytämiseen. Innovatiivinen ja omaa osaamistaan laajentava opettaja-asiantuntija tarkastelee myös kriittisesti uusia virtauksia.

Voiko koulua nimittää tiedonrakentelumetaforan mukaiseksi innovatiiviseksi tietoyhteisöksi? Käytäntöyhteisöjen tapaan tiedonluomisyhteisöt luovat yhteisöllisen toiminnan, käytäntöjen, työvälineiden ja menetelmien varastoa sekä jaettuja kertomuksia ja ymmärrystä. Koulua käytäntöyhteisönä voi luonnehtia ensimmäisen asteen ympäristöksi, joka toimii suhteellisen vakiintuneissa ympäristöissä ja jonka ensisijaisen tehtävä ei ole tiedon luominen. Innovatiiviset tietoyhteisöt puolestaan toimivat toisen asteen ympäristöissä. Niiden toiminnan päämääränä on uuden tiedon ja tätä tukevien käytäntöjen luominen. Molemmat yhteisöt ovat opettajana oppimisessa merkittäviä kulttuurisen oppimisen yksiköitä välittämällä kulttuuriperinnettä (käytännöt, välineet, tietovarannot) uusille toimijoille. Innovatiivisille tietoyhteisöille on tyypillistä sellaisten ongelmien kohtaaminen, joita kukaan yhteisön jäsen ei ole aiemmin joutunut ratkaisemaan. Käytäntöyhteisöt puolestaan pyrkivät minimoimaan kohtaamiaan ongelmia ja löytämään paikallisia ratkaisuja. Ne ovat myös pysyvämpiä ja muuttumattomampi jäsenistöltään verrattuna innovatiivisiin yhteisöihin. Yhteisöllisen tiedonluomisen kannalta keskeistä on käsitteellisen tiedon vuorovaikutus käytäntöjen sekä "heikompien" tiedon muotojen (hiljaisen tiedon) kanssa. Näissä malleissa tärkeitä ovat välittävät tekijät. Välittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi käsitteellisten tai materiaalistien artefaktien, kuten toimintojen, käytäntöjen, ongelmien ja metaforien merkitys. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Hakkarainen ym. 2004.)

Muodollinen koulutus tarjoaa Berlinerin (2001) ja myös Hakkaraisen ja Paavolan (2008, 60–69) mukaan asiantuntijuuden rakentumiselle vain perusvalmiuksia. Kaikki ammatillisesti vaativat taidot opitaan osallistumalla käytännössä ongelmanratkaisuun kokeneempien kanssa. Merkittävä osa opetta-

---

Ulkoistaminen on luonteeltaan dialogia, jossa käsitteitä luodaan yhteisesti. Yhdistelyn (combination) vaiheessa eksplisiittistä tietoa muunnetaan, muokataan ja yhdistellään uudeksi eksplisiittiseksi tiedoksi. Sisäistämisen (internalization) vaiheessa eksplisiittistä tietoa sisäistetään hiljaiseksi tiedoksi. Tämä vaihe kytkeytyy kiinteästi tekemällä oppimiseen. Eksplisiittisestä tiedosta tulee osa yksilön tietoperustaa.



jan hiljaisesta tiedosta on toimintaympäristöön, työvälineisiin ja käytäntöihin juurtunutta relationaalista tietoa eikä sitä voida irrottaa kulttuurisesta kontekstistaan. Hiljaisesta tiedosta vain osa on kielellisessä muodossa ja tietois-  
sen kontrollin piirissä. Yksilön asiantuntijuudessa ei siten ole kyse pelkäs-  
tään tietorakenteiden omaksumisesta, vaan toimijan habituksen vähittäisestä  
omaksumisesta. Hiljainen tieto sitoutuu tiiviisti yksilön habitukseen<sup>20</sup>, jonka  
muuttuminen on syvällisten oppimisprosessien edellytys. Monimutkaisten  
tietojen ja taitojen välittyminen edellyttää siten yhteisössä vahvoja vuorovai-  
kutukseen perustuvia verkostoyhteyksiä ja sosiaalisten käytäntöjen jakamisa-  
ta. Myös Laurialan (1997) tutkimus osoittaa, että opettajien asiantuntijana  
oppimista edistää erityisesti työskentely yhdessä kokeneiden uudistaja-opet-  
tajien kanssa käytännön luokkatilanteissa, yhteinen kokemusten jakaminen  
sekä kollektiivinen reflektointi ja teoretisointi.

Tämän tutkimuksen asiantuntijuuskäsite kiinnittyy ammatillisen tiedon  
ohessa opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen osallistumisena sosiaali-  
siin käytäntöihin työssä ja koulutuksessa. Sosiokulttuurisesta lähtökohdasta  
(Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) oppiminen on identiteetin rakentamista  
käytännön yhteisöissä. Siksi seuraavassa etenen tarkastelemaan opettajan am-  
matillista kasvua identiteetin näkökulmasta.

## 2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajaksi tulemisessa on kyse asiantuntijuuden ohella myös opettajan iden-  
titeetin kehittymisestä, yhteisöön liittymisestä. Identiteetti kytkeytyy vahvasti  
niihin päämääriin, joita opettaja työssään tavoittelee ja pitää tärkeänä. Opetta-  
jan ammatillisen identiteetin tutkimus on ajankohtaista muun muassa ammat-  
tiin kohdistuvien voimakkaitten muutospaineiden ja haasteiden vuoksi. Identi-  
titeetti vaikuttaa vahvasti siihen, miten opettaja sitoutuu työhönsä, esimerkiksi  
sen eettiseen normistoon tai oman ammattinsa kehittämiseen (Hammarness  
ym. 2005). Identiteetikeskustelun lisääntyminen viittaa myös yhteiskunnal-  
listen rakenteiden (esimerkiksi ikä, ammatit, koulutustaso) muuttumisen tai

---

20 Habitus-käsitettä Bourdieu (1998) määrittelee yksilön käyttämistäipumukse-  
na, eräänlaisina selvärajaisia käytäntöjä synnyttävinä periaatteiden joukkona.  
Hakkarainen ja Paavola (2008, 69) selittävät yksilön habitusta Bourdieun aja-  
tuksia edelleen soveltaen toimijan kokemuksessa muodostuneesta taipumuk-  
sesta toimia ja käyttäytyä tietyllä tavalla, josta hän ei ole itse tietoinen. Habitus  
muodostuu osallistumalla sosiaaliseen käytäntöön. Habitus myös määrää, mil-  
lainen toiminta on yksilölle mahdollista. Kun toiminta perustuu kokemuksessa  
muotoutuneeseen habitukseen, se on helppoa ja rutiinomaista. Yksilö koh-  
taa usein shokin siirtyessään johonkin toiseen kulttuuriin. Uuteen kulttuuriin  
tottuminen edellyttää yritys-erehdys-menetelmään perustuvaa ponnistelua  
habituksen muuttamiseksi tai venyttämiseksi tiettyyn suuntaan. Habituksen  
muuttamisessa on kyse syvällisestä oppimisprosessista, se vie aikaa ja siinä  
yksilö oppimisen ohella myös kehittyy.

katoamisen ja ihmisten arkielämän kontekstien moninaistumiseen (Saastamoinen 2006, 170).

Identiteetistä käytyvässä keskustelussa on viime aikoina keskusteltu siitä, onko identiteetti pysyvä vai muuttuva ja pirstaleinen. Yksilön identiteetin rakentumista on hahmotettu muun muassa kulttuurisena prosessina (Hall 1999), yksilön ja ympäristön konstruktiona (Mead 1964) tai dialogisena suhteena yksilön ja ympäristön välillä, jolloin identiteetti vastaa yleisellä tasolla kysymykseen: Kuka olen? ja Mistä olen kotoisin? (Taylor 1998). Identiteetti viittaa eri teorioiden mukaan sosiaalisen ja persoonallisen väliseen suhteeseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32–33). Ihminen tulee siksi, mitä on, yksilön ja yhteiskunnan välisessä dialektisessa suhteessa, jossa identiteetti säilyy, muuntuu tai muodostuu uudelleen (Berger & Luckmann 1994, 195). Seuraavassa luvussa fokusoin identiteetin käsitteen tarkastelua Stuart Hallin (1999) esittämään identiteettiteoriaan. Kuvaan lyhyesti myös Meadin (1962) identiteettiteorian keskeisiä kysymyksiä. Molemmista teorioista löytyy siltoja sosiokulttuurisen oppimisen teoriaan.

### 2.3.1 Sosiokulttuurinen näkökulma identiteetin rakentumiseen

Sosiokulttuurisesta lähtökohdasta tarkasteltuna identiteetti rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Hall (1999) jäseni länsimaiset identiteettikäsitteet kolmeen eri joukkoon, joita olivat: 1) valistuksen subjekti 2) sosiologinen (moderni) subjekti 3) postmoderni subjekti. Jäsennys heijastaa kunkin ajan yhteiskunnallista todellisuutta ja ajattelua.

Valistuksen ajan identiteettikäsitteiden lähtökohtana oli käsitys ihmisestä ”keskuksen” omaavana yksilönä, jolla oli järki, tietoisuus ja toimintakykyisyys. Ihminen oli yhtenäinen yksilö, jonka keskus koostui ihmisen syntyessä alkunsa saaneesta sisäisestä ytimestä. Yksilön sisäinen ydin on kehittynyt ja kasvanut omalla ainutlaatuisella tavalla ja pysynyt itsensä kanssa ”identtisenä” koko yksilön olemassaolon ajan. Valistuksen ajan identiteetti oli pysyvä. (Hall 1999, 21–23.) Valistuksen ajan käsitystä identiteetistä voi Heikkisen (2001, 28; ks. myös Heikkinen ja Huttunen 2002a, 166) mukaan ymmärtää essentialistisena<sup>21</sup>. Tämä identiteettinäkökulma oli yhteensopiva Suomessa ns. ensimmäisen tasavallan (1919–1944) yhteiskunnallisen järjestyksen kanssa, jossa opettaja oli ensisijaisesti mallikansalainen, siveys- ja kansalaiskasvattaja (Värri & Ropo 2004, 51).

21 Essentialistisen identiteettikäsitteiden mukaisesti ihmisellä on jokin suhteellisen pysyvä, syvin olemus, essentia, joka erottaa hänet toisista ihmisistä. Yksilöt muodostavat yhteisön, yhteisö ja perinne eivät tuota yksilöä. Yksilön olemukseen sisältyi vapaus ja siitä seuraava vastuu. Yksilö on siis itse vastuussa omista moraalisisista ja tiedollisista ratkaisuisistaan eikä voi siirtää vastuuta Jumalalle, valtiolle tai vanhemmille. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan tuo syvin olemus on Jumalan kuva ihmisessä. Platonille puolestaan ihmisen syvin olemus on ihmisen idea, joka elää ideoiden maailmassa. (Heikkinen 2001, 28; Heikkinen & Huttunen 2002a, 166.)

Sosiologinen, modernin maailman subjektin ydin ei Hallin (1999) mielestä ole itsenäinen. Subjekti rakentuu suhteessa "merkityksellisiin toisiin" (Mead 1962), joiden välityksellä subjekti tulee tietoiseksi asuttamiensa maailmojen arvoista, merkityksistä ja symboleista. Hall pitää myös sosiologista subjekti-käsitystä luonteeltaan essentialistisena. Hallin mukaan subjektilla on edelleen sisäinen ydin, joka on "tosi minä". Tämä tosi minä rakentuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa "ulkopuolella" olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Identiteetti on eräänlainen silta yksilön henkilökohtaisen maailman ja julkisten maailmojen välillä. Kun yksilö projisoi "itseään" kulttuuriin identiteetteihin, hän samalla sisäistää niiden arvot ja merkitykset tekemällä niistä "osan itseään". Identiteetti on epätäydellinen ja muodostuu kaiken aikaa refleksiivisessä prosessissa. (Hall 1999, 21–22, 39.)

Sosiologisen identiteetikäsityksen tunnetuin edustaja G. H. Mead (1962) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä identiteetin rakentumisessa. Se, miten yksittäinen ihminen toimii, peilaantuu aina ryhmän toimintaan, jolloin yksilö voi määrittäytyä eri tavoin erilaisissa konteksteissa. Mead määritteli minän kaksijakoisena ja erotti persoonallisen ja sosiaalisen minän toisistaan. Minän rakentumisessa keskeistä oli sosiaalisessa kokemuksessa syntyvä suhde "merkityksellisiin toisiin". Kieli ja tietoisuus olivat keskeisiä identiteetin eri ulottuvuuksien välisen yhteyden rakentamisessa. "Yleistetyt toiset" edustavat yksilölle vuorovaikutustilanteissa sosiaalista ryhmää ja yhteisöä ja yhteisössä vallitsevia asenteita. Yksilön käyttäytyminen on suhteessa niihin sosiaalisiin prosesseihin, joita hän olettaa "yleistyneen toisen" kontrolloivan. Yleistyneen toisen kanssa käyty sisäinen keskustelu, jonka Mead määritteli ajatteluksi, oli yksilön ajattelun kehittymisen kannalta välttämätöntä.

Kun yksilö samaistuu johonkin sosiaaliseen viiteryhmään ja omaksuu tämän "yleistyneen toisen" asenteita, hän tulee objektiksi itselleen. "Yleistynyt" toinen tarkoittaa sitä, että yksilö kykenee ottamaan muiden roolin itseään kohtaan. Tätä minää Mead kutsuu objektiminäksi (Me). Minän toinen puoli on subjektiminä (I), joka vastaa yhteisön asenteisiin. Objektiminä ja subjektiminä muodostavat ihmisen persoonallisuuden. Mead ei kokonaan kiellä persoonallisen minän merkitystä. Minän persoonallinen puoli korostuu luovassa työssä, tunnetyössä ja tilanteissa, joissa korostuu vastuullisuus ja kokemuksen uutuusarvo. Yksilö saavuttaa identiteetin refleктоimalla sitä, mitä muut hänestä ajattelevat. (Mead 1962; myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33–36.)

Sosiologinen subjektikäsitys on yhteydessä toisen maailmansodan jälkeiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tällöin suomalaisessa yhteiskunnassa luovuttiin yhtenäisestä hyve-eettisestä moraalinäköalasta ja siirryttiin kohti lisääntyviä yksilön oikeuksia ja liberalisoituvaa yhteiskuntaa. Koulutuspolitiikassa keskeistä oli tasa-arvoideologia. Opettajan kutsumussuhde kansallisiin arvoihin ja asenteisiin ei ollut enää tärkeä, vaan opettajan asiantuntijuudessa korostui opetustaidon ja -tiedon ammattilainen. (Värrö & Ropo 2004, 44–45.)

Kun modernin subjektikäsitys määritteli identiteettiä yhtenäisenä ja muuttumattomana, postmoderni identiteetikäsitys esittää identiteetin pirstaloitu-

neeksi, tilanteesta toiseen muuttuvaksi ja epäjatkuvaksi. Hall (1999) katsoo, että aiemmin yksilöille vankkoja asemia luoneiden luokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisuuden kulttuurien maisemat ovat hajonneet. Näyttää siltä, että nämä muodonmuutokset panevat yksilöiden henkilökohtaiset identiteetit liikkeelle ja näin horjuttavat käsityksiä itsestä yhtenäisinä subjekteina. Identiteettiä ei leimaa pysyvyys eikä vakaus. Se identifikaatioprosessi, jolla yksilö projisoi itsensä kulttuurisiin identiteetteihin, on muuttunut aiempaa avoimemmaksi ja ongelmallisemmaksi. Tästä on seurauksena postmoderni subjekti, jota Hall kuvaa ”liikkuvana juhlanä”. Identiteetti rakentuu ja muokkaantuu jatkuvasti suhteessa niihin tahoihin, joilla yksilöä representoidaan tai puhutellaan häntä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Subjekti sosiaalistuu toisiinsa ristiriidassa keskenään oleviin tai yhteen sopimattomiin identiteetteihin. Identiteetistä on tullut biologisen määrittämisyyden sijaan historiallisesti määrittynyt prosessi. Historiallisesti määrittynyt postmoderni identiteetti hylkää essentialistisen subjekti-käsityksen ja kiinnittyy konstruktiiviseen käsitykseen subjektista. (Hall 1999, 20–23.)

Postmoderni subjekti ei ole enää subjekti, vaan ”paikka kielessä”, jonka rakentamiseen vaikuttaa se, millä tavalla meitä puhutellaan ja miten meitä kulttuurisesti representoidaan (Heikkinen & Huttunen 2002a, 172). Toisin kuin modernin ajan ihminen on pyhiinvaelluksella ja pyrkii löytämään itsensä, postmoderni ihminen on Baumanin (1996, 182–183) mukaan ”nomadi”, joka vaeltelee yhteenkuulumattomien ja irrallisten paikkojen välillä. Kun nomadien identiteetissä ajalla ja paikalla ei ole yhteyttä, niin pyhiinvaeltajien identiteetti määrittyy suhteessa aikaan ja paikkaan. Pyhiinvaeltajat valitsevat jo varhain elämälleen päämäärän, ja heitä ohjaa kokonaisvaltainen ”elämänsuunnitelma”. Nomadien konstruoimat identiteetit ovat ”hetkellisiä” ja identiteettejä ”tätä päivää varten”. Tästä saattaa olla seurauksena sekä eettinen että epistemologinen relativismi<sup>22</sup> (Heikkinen 1999, 49; Taylor 1998, 34).

Kansallisvaltioiden globalisoitumisen ja postmodernisoitumisen Värri ja Ropo (1999) arvioivat muuttaneen identiteetin määräytymisen ehtoja. Ihmiset ovat kulkeneet pitkän matkan yhteisesti jaetuista arvoista kohti liberalisoituvaa yhteiskuntaa ja yhä moniarvoisempaa moraalimaisemaa. Tämä sumea moraalimaisema asettaa haasteita muun muassa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmalle. Keskeinen kysymys on se, miten koulutus tukee opettajan moraalisen identiteetin rakentumista menneen maailman mallikansalai-

22 Eettinen relativismi viittaa siihen, että ihminen on epävarma siitä, mikä on oikein, hyvää tai arvokasta. Epistemologinen relativismi puolestaan tarkoittaa sitä, että yksilö on epätietoinen, mikä on totta tai miten tiedon pätevyydestä voidaan vakuuttua. Kun ihmiset ovat menettäneet mahdollisuuden sitoutua tiettyihin moraalisiin ja tiedollisiin viitekehyksiin, joiden avulla he sijoittaisivat itsensä sosiaalisessa maailmassa, he sen sijaan kelluvat meressä ilman kiintopisteitä. Postmoderni identiteettikäsitys ei myöskään jätä tilaa yksilön toimijuudelle ja subjektiudelle. Postmodernin identiteetin sisältämä vapaus voi muodostua myös ahdistavaksi, kun elämältä katoaa mieli sisällön ja olemuksen myötä. (Heikkinen 1999, 49; Taylor 1998, 34.)

suushaasteista riippumatta. (Värri & Ropo 2004, 51–52.) Tosin Heikkinen ja Huttunen (2002a, 173) huomauttavat, että postmodernin identiteetin hataruus ei tarkoita pelkästään juurettomuutta. Se suo yksilölle parhaimmillaan myös mahdollisuuden tuottaa moniäänistä minäkertomusta, jossa jää tilaa erilaisille tulkinnoille.

### **2.3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena prosessina**

Ammatillisen identiteetin määritelmä sisältää Sachsin (2001) mukaan joukon ominaisuuksia, joiden avulla joko ulkopuoliset tai ammattikuntaan kuuluvat määrittelevät itseään. Käsitteenä ammatillinen identiteetti on siten mieluummin rajaava kuin salliva ja konservatiivinen kuin radikaali. Autonomisen ammatillisen identiteetin kehittäminen ja ylläpitäminen piirtää näkyviin tietyn ammatin asiantuntijuutta ja professionaalisuutta suhteessa muihin ammatteihin. (Sachs 2001, 155.) Ammatillinen identiteetti kertoo yksilön käsityksestä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillista identiteettiä ilmentävät myös mielikuvat omasta ammatillisesta tulevaisuudesta ja niihin pohjaavasta motivaatiosta oppimiseen. (Hall 1999; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Billet & Pavlova 2005; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat tyypillisiä ammatin-vaihtajia tai kasvatusalalla uudelleen suuntautuvia, joiden työsuhteiden pituudet koulussa ovat vaihdelleet muutaman kuukauden sijaisuuksista useiden vuosien mittaisiin työsuhteisiin. Ammatillisen identiteetin rakentamisen merkitys korostuu aikuisopiskelijoilla juuri tässä siirtymävaiheessa. Opettajan identiteetin rakentuminen on yhteydessä siihen, miten hän tunnistaa omia ammatillisia vahvuuksiaan ja puutteitaan. Erityisen tärkeää identiteetin kehittyminen on siksi, että identiteetti vaikuttaa siihen, miten opettaja sitoutuu tulevaan työhönsä ja ammatillisten normien ja käytäntöjen noudattamiseen (Hammarness 2005, 383).

Opettajuustutkimusten identiteetikäsityksissä opettajan ammatillisen identiteetin käsitteen määrittely on kirjavaa tai se on jätetty usein kokonaan määrittelemättä. Beijaard ym. (2000) ja Beijaard ym. (2004) korostavat persoonan lisäksi kontekstin merkitystä opettajan identiteetin kehitymisessä. Tietoa ja asiantuntijuutta on liian usein tutkittu yksilön ominaisuutena. Ammatillinen tieto sijaitsee myös eri kontekstien ja situaatioiden vuorovaikutuksessa. Varsinkin opettajan työhön sisältyvä tieto on paljon riippuvaisempi ympäristöstä, jossa he työskentelevät, kuin yksilöistä. Opettajaksi opiskelevan ammatillinen identiteetti rakentuu kontekstuaalisena kamppailuna. Opiskelija rakentaa käsitystään omasta opettajaidentiteetistään niiden keskenään kilpailevien perspektiivien, odotusten ja roolien viidakossa, joita hän kohtaa ja joihin hänen oletetaan sopeutuvan. (Beijaard ym. 2000; Beijaard ym. 2004.)

Opettajan työn ja ammatillisen identiteetin välillä on Wengerin (1998) mukaan vahva yhteys. Käytäntöjen kehittäminen edellyttää sellaista yhteisölli-



syöttä, jossa sen jäsenet voivat sitoutua toisiinsa ja tunnistaa toistensa osallisuuden. (Wenger 1998, 149.) Beijaard ym. (2004) kuvaavat näkemyksiään soveltamalla Clandininin ja Connellyn (1996) käyttämiä opettajan ammatillisen ”äänen” ja ”maiseman” metaforia. Maiseman metafora tarkastelee ammatillisen identiteetin kehittymistä neuvotteluna suhteessa merkityksellisiin toisiin (esimerkiksi kouluviranomaiset, tutkijat, kollegat), jotka edustavat opettajan maiseman eri ulottuvuuksia. Opettajan identiteettiä tutkijat määrittelevät sosiaalisesti hyväksytyin identiteetin perustelemisena ja uudelleen määrittelynä. Opettajan identiteetin kehittymistä tarkastellaan usein myös suhteessa opettajan henkilökohtaiseen käytännön tietoon (practical knowledge) ja toimintaan (Putnam & Borko 2000; Watson 2006).

Opiskelija voi ottaa erilaisia identiteettejä riippuen siitä, mikä on sosiaalinen tilanne. Eri identiteettien välillä on kuitenkin yhteys. Mitä parempi on eri identiteettien välinen suhde sitä paremmin ”äännet kuorossa” soivat. Ammatillista identiteettiä opettajat rakentavat persoonallisina kertomuksina, joita yksilön tiedot, arvot ja päämäärät muovaavat. Kertomukset ovat toisaalta myös kollektiivisia, koska niitä muokkaavat ne kouluyhteisöt, joissa opettajat työskentelevät. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu siten kokonaisvaltaisena suhteessa työn maisemaan, joka saattaa olla suostutteleva, rajoitettava ja usein myös ristiriitainen. Siksi kouluinnovaatiot, jotka eivät riittävästi ota huomioon opettajan ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kirjoa, usein epäonnistuvat. (Beijaard ym. 2000; Beijaard ym. 2004.)

Opettajaprofession yhteydessä identiteettiä jäsennetään opettajan aineenhallinnan ja pedagogisen sekä didaktisen asiantuntijuuden näkökulmista. Kokeneet yläasteen opettajat näkevät Beijaardin ym. (2000) tutkimuksen mukaan ammatillisen identiteettinsä muodostuvan eri asiantuntijuusnäkökulmien yhdistelmästä. Pedagogiseen ulottuvuuteen sisältyi myös opetuksen eettinen ja moraalinen puoli. Ammatillisen identiteetin käsityksissä opettajat siirtyivät työkokemuksen lisääntyessä aineenhallinnan eksperttitydestä kohti didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. Käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä vaikuttaa tutkijoiden mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja heidän kykynsä ja haluunsa pysyä ajan tasalla kasvatuksellisessa muutoksessa. Identiteetti on yhteydessä myös siihen, miten innokkaasti opettajat kehittävät omaa työtään käytännössä. Luokan ekologiasta ja koulun kulttuurista<sup>23</sup> muodostuva opetuksen ja kasvatuksen konteksti vaikuttaa vahvasti opettajan identiteettiin ja sen ammatillisen tietoperustaan.

Luokanopettajaksi opiskelevia tutkinut Laine (2004) määrittelee identiteettiä eräänlaiseksi minuuden kokemukseksi, minuuden metakognitioksi. Se saa sisältönsä ammatin kontekstista ja perinteestä, mutta myös tilannekohtaisesti oman ammatissa toimimisen kautta. Ammatillinen identiteetti on puolestaan

---

23 Koulun kulttuuri sisältää ne käsitteet, normit ja arvot, jotka yhteisön osapuolet jakavat, jotka vaikuttavat siihen erityiseen tapaan, miten koulussa työskennellään. Relevantteja osasia ovat mm. yhteisön odotukset, opiskelijat, kouluhallinnon edustajat, opetussuunnitelmassa kuvatut toiminnan lähtökohdat sekä fyysinen ja materiaallinen ympäristö. (Beijaard ym. 2000.)

minuuden yhden osa-alueen, ammatillisen minuuden kokemus ja se rakentuu dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kokemuksellisuutta ulottuvuuksina, joita ovat kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta 3) toimintatavoista ja rooleista 4) valta-asemasta 5) vastuusta 6) ammatin ulkoisesta kuvasta 7) ammatillisesta kehityshistoriasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta.

Identiteettiteoriat painottavat eri tavoin persoonallisen ja sosiaalisen osuutta identiteetin rakentamisessa ja rakentumisessa. Persoonallisen identiteetin merkitystä ja minän pysyvyyttä korostava Archer<sup>24</sup> (2000, 222–249) kritisoi voimakkaasti sosiaalista identiteettiä korostavia teorioita siitä, että ne häivyttävät persoonallisen identiteetin sosiaaliseen identiteettiin. Tästä on Archerin mukaan seurauksena se, että aktiivinen subjekti hälvenee ja identiteetti pelkistyy ainoastaan yhteiskunnan tuotteeksi. Archer esittää, että persoonallinen identiteetti on ensisijainen ja se syntyy yksilön emotionaalisista suhteista (huolista ja kiinnostuksen kohteista) häntä koskettaviin asioihin. Beijaard ym. (2004) ja myös Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) näkevät ammatillisen identiteetin sekä persoonallisena että kontekstuaalisena, sosiaalisena ilmiönä. Opettajien ammatillinen identiteetti rakentuu kokemusten jatkuvan tulkinnan ja uudelleen tulkinnan prosessissa. Se sisältää yleensä harmonisessa suhteessa toisiinsa olevia alaidentiteettejä, jotka ilmenevät erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Jotkut alaidentiteetit muodostavat ammatillisen identiteetin ytimen, kun taas toiset ovat enemmän identiteetin reunamilla. Ammatillisen identiteetin keskeinen elementti on toimijuus. Opettajilta odotetaan aktiivisuutta omassa ammatillisessa kehitysprosessissaan. Näin identiteetin rakentuminen edellyttää yksilöltä konstruktivistista aktiivisen oppijan roolin sisäistämistä. (Beijaard ym. 2004, 122–123; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44–46.)

Uusin opettajan ammatillisen identiteetin tutkimus tarkastelee identiteetin rakentumista ja tuottamista tarinoiden avulla narratiivisen lähestymistavan pohjalta (Pittard 2003; Syrjälä & Heikkinen 2002; Syrjälä 2008). Ihmiset rakentavat erityisiä kertomuksia itsestään, koska se on yhteydessä kulttuuriseen tapaan ajatella, millaisia he ovat ja mitä heiltä odotetaan (Beijaard ym. 2004). Narratiivis-elämäkerrallisen tutkimusotteen yleistymisen myötä identiteetin

---

24 Archer (2000) esittää, että identiteetin rakentumisessa emootioiden kohteena on kolmentasoisia suhteita, joita ovat 1) luonnolliseen 2) praktiseen ja 3) diskursiiviseen elämään liittyvät suhteet. Sisäisessä keskustelussa yksilö priorisoi eri asioita ja kohteita ja myös miettii niiden arvoa itselleen. Yksilö joutuu myös arvioimaan, millaisen arvojärjestyksen kanssa hän voi elää emotionaalisesti tasapainoista elämää. Ihminen elää kolmen todellisuuden tuottamassa keskenään erilaisissa ja vastakkaisissa suhteissa maailmaan. Persoonallinen identiteetti syntyy sisäisessä keskustelussa silloin, kun yksilö pyrkii tasapainottamaan huolestuttavien ja kiinnostavien asioiden painotuksia. (Archer 2000, 222–249; myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 38–39.)



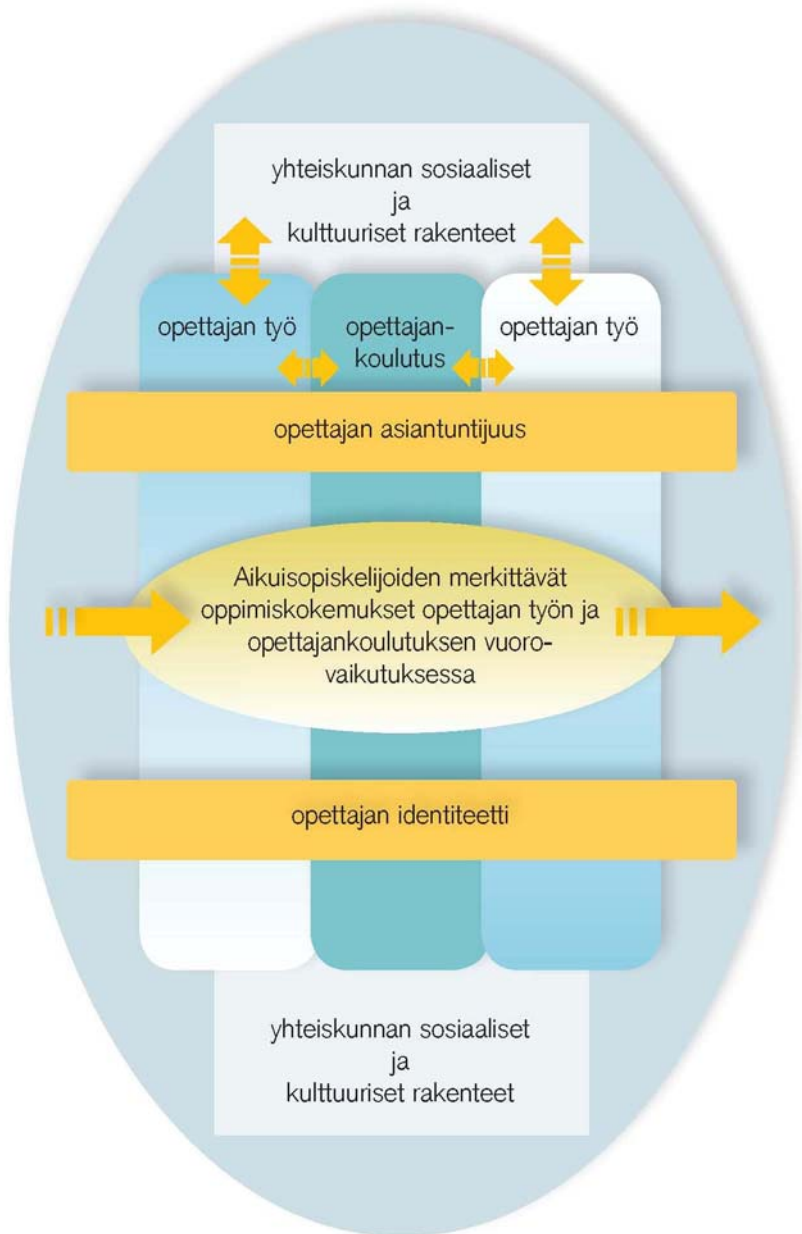
käsitettä määritellään nykyisin yhä useammin yksilön persoonallisen identiteetin narratiivisena rakentamisena kertomusten välityksellä. Persoonallisen ammatillisen tarinan rakentaminen syventää reflektiivistä suhtautumista omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Narratiivisen identiteetin käsitteen voi hahmottaa myös postmodernina tulkintana identiteetin luomisesta ja rakentamisesta kertomuksina. Tällöin ammatillinen identiteetti ymmärretään neuvoteltavana, hajaantuvana ja tilanteesta toiseen muuttuvana moniäänisenä konstruktiona. Minä rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa arjessa. (Beijaard ym. 2004; Blåka & Filstad 2008; Sachs 2001; Søreide 2006.)

Tutkimukseni lähtökohtana on käsitys opettajan ammatillisesta identiteetistä kerroksellisena yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa asetelmissa rakentuvana jatkuvana prosessina. Aikuisopiskelija rakentaa omaa ammatillista identiteettiään menneisyyden ja nykyisyyden kokemustensa ja ennakoimansa tulevaisuuden pohjalta. Ammatillinen identiteetti kytkeytyy vaihtelevalla tavalla eri asiantuntijuustiedon näkökulmiin. Aikuisopiskelija tuottaa omaa identiteettiään sosiaalisesti kielen avulla suhteessa merkittäviin ihmisiin, tapahtumiin ja ympäristöihin. Ammatillinen identiteetti on yhteydessä identiteetin sosiaaliseen ulottuvuuteen, mutta siinä on aina mukana myös identiteetin persoonallinen puoli. Opettaja on osa sosiaalista ja kulttuurista yhteisöä, mutta yhteisössä on tärkeää tunnustaa myös yksittäisen opettajan toimijuus. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon liittyvät vahvasti oma minuus ja tunteet ja jossa henkilökohtainen persoonallisuuden kasvu on tärkeää. Omaan itseen ja työhön liittyviä mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja asenteita opettaja joutuu arvioimaan ja muokkaamaan yhä uudestaan.

Opettajaidentiteetin kehittyminen on prosessi, jossa aikuisopiskelijat joutuvat omaa ammatillista identiteettiään rakentaessaan etsimään tasapainoa teoreettisen yliopistotiedon ja käytännöllisen kouluun liittyvän tiedon välillä (esim. Pittard 2003). Tutkimuksessani tarkastelen yksittäisten opettajien kokemuksiin sisältyvien merkitysten avulla opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista ”moniäänisenä” konstruktiona ja prosessina niin opettajan työssä kuin opettajankoulutuksessa. Aikuisopiskelija voi omaksua sosiaalisista tilanteista riippuvia erilaisia identiteettejä, joiden välillä on aina kuitenkin jokin sidos (esim. Beijaard ym. 2004). Näiltä osin tutkimukseni identiteettikäsitteestä löytyy modernin ja postmodernin ajan identiteettikuvaa.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa (kuvio 2). Tutkin yhtäältä työstä opettajankoulutukseen tulevien aikuisopiskelijoiden koulutusta edeltävää opettajan työssä oppimista. Toisaalta tutkin jo työelämään siirtyneiden aikuisopiskelijoiden opettajankoulutukseen liittämiä merkittäviä oppimiskokemuksia. Tarkastelen aikuisopiskelijan merkityksellistä oppimista opettajan ammatillisen kasvun, erityisesti opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisen, näkökulmista. Tutkimuksen kokoava näkökulma on se, mitä opettajan työ ja opettajankoulutus mahdollistavat tai rajaavat aikuisen oppimisen ympäristöinä. Tutkimusprosessin etenemisen myötä oma esiymmärrykseni on laajentunut. Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset ovat siten jäsenyneet vähitellen tutkimusprosessin aikana empiirisen ja teoreettisen tarkastelun vuoropuhelussa.



KUVIO 2. Tutkimuksen kohde ja konteksti

Yliopistoissa opiskelee yhä enemmän aikuisia, joilla on aiempia opintoja ja monipuolista työkokemusta (Moore 2003). Työtä sivuava keskustelu on usein painottunut tarkastelemaan pelkästään yliopisto-opiskelun tuottamia työelämävalmiuksia. Aivan viime aikoina työssä oppimisen kysymykset ovat tulleet esille korkeakouluissa käynnistyneen AHOT-prosessin eli aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen myötä. Opetusministeriö edellyttää korkeakouluilta yhdenmukaista, luotettavaa ja

läpinäkyvää järjestelmää aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi. Aikuisen oppimista tarkastellaan korostuneesti elämänlaajuisena oppimisena, jolloin painottuu myös muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittu osaaminen. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007). Aikuisen mielekäs oppiminen on yhteydessä siihen, miten hänen aiemmin hankittua osaamistaan arvostetaan koulutuksessa. Tämä on myös Beattien (2000, 19) mielestä tärkeää, koska se mitä opettajankoulutuksessa opitaan, on aina yhteydessä siihen, mitä opiskelijat koulutukseen tullessaan jo tietävät.

Aiemmissa kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa luokanopettajaksi opiskelevien oppimista ja ammatillista kasvua on usein tutkittu opettajankoulutuksen aikaisena prosessina (Buitink 2009; Kiviniemi 1997; Laine 2004; Silkelä 1999). Koulutusta edeltävää työssä oppimista ja sen suhdetta opettajankoulutuksessa opiskeluun on sen sijaan tutkittu vähän. Työssä hankittu osaaminen on keskeinen asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin ulottuvuus luokanopettajien aikuisopiskelussa opintonsa aloittavilla opiskelijoilla. Aikuisopiskelijat, jotka tässä tutkimuksessa yhtenä kohdejoukkona kertovat merkittävistä oppimiskokemuksistaan, ovat työskennelleet opettajina ja ovat juuri aloittamassa luokanopettajaopintojaan. Elämäkokemus, aiemmat opinnot ja työkokemus ovat muovanneet heidän tulkintojaan opettamisesta ja opettajan työstä. Opettajan ammattiin sosiaalistuminen on siten käynnistynyt heillä jo ennen opettajankoulutusta. Tässä mielessä opettajankoulutuksen toteuttamisen ja kehittämisen kannalta keskeistä on lisätä siinä toimijoiden ymmärrystä siitä, mitä ja miten aikuisopiskelija oppii opettajan työssä.

Ensimmäistä tutkimustehtävää, koulutusta edeltävää opettajan työssä oppimista, tarkastelen seuraavien kysymysten kautta:

- 1.1 Millaisia ovat aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintoja edeltävässä opettajan työssä?
- 1.2 Millaisena aikuisopiskelijat arvioivat opettajan työkokemuksen merkityksen tulevassa opiskelussa?
- 1.3 Millaisia ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia aikuisopiskelijat rakentavat opintoja edeltävässä opettajan työssä?

Koulu työssä oppimisen ja opettajankoulutus akateemisen opiskelun paikana luovat opettajana oppimiselle monitasoisen kentän. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että opettajan asiantuntijuus ja identiteetti rakentuvat kielen avulla sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa (Beijaard ym. 2000; Berger & Luckmann 1994). Tässä kentässä, jossa aikuisopiskelija siirtyy edestakaisin kahden kontekstin välissä, aikuisen oppimista ymmärrän kokonaisvaltaisena, jatkuvana yksilöllisenä ja yhteisöllisenä merkitysten uudelleen rakentamisen prosessina.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden työssä ja aiemmissa opinnoissa hankittua osaamista pyritään arvostamaan keskeisenä oppimisen resurssina. Tässä mielessä koulutuksen merkittävä haaste on ensinnäkin se, miten se kykenee tukemaan opiskelijoita aiemmin opitun reflektointiin ja käsitteellistämiseen. Opettajan ammatillisen tiedon perusta on käytännöllisen tiedon ja koulutuksessa käsiteltävän formaalin, teoreettisen tiedon integroituminen. Toinen keskeinen opettajankoulutuksen tehtävä on juuri tämän prosessin edistäminen. Miten sitten aikuisopiskelijat itse ovat kokeneet opettajankoulutuksessa opiskelun? Mikä on ollut merkityksellistä oppimista?

Opettajakoulutuksessa on perinteisesti vähän tutkittu opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen lisää ensinnäkin tietoa ja ymmärrystä aikuisopiskelijoiden kokemuksellisesta ja mielekkästä oppimisesta ja tuo esiin opiskeluun orientoitumista ja opiskeluprosessia (Silkelä 2000). Aikuisopiskelijan muualla hankittu osaaminen olisi opettajankoulutuksessa kyttävä liittämään opettajan työssä keskeisiin ja opettajankoulutuksessa merkittävinä pidettyihin tietoihin, taitoihin ja näkemyksiin. Toisaalta koulutuksessa opitun tulisi tukea työskentelyä koulussa ja opettajan työssä jaksamista. Opettajat eivät rakenna merkityksiä itsestään ja työstään tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (Kelchtermans 2005). Merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen voi parhaimmillaan auttaa ymmärtämään tapaa, miten aikuisopiskelijat rakentavat merkityksiä erilaisissa oppimisen ympäristöissä.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen näkökulma on se, millaisia opettajuuden tulkintoja ja ammatillisen toimintakulttuurin malleja opettajankoulutus välittää tuleville opettajille omien käytänteidensä ja merkityksenantojensa kautta. Opettajankoulutuksessa on yllättävän vähän oltu tutkimuksellisesti kiinnostuneita koulutusyksiköistä yhteisöinä ja opettajankouluttajista asiantuntijoina, vaikka nämä välittävät ajattelumalleja uusien opettajien mukana yliopistoista kentälle (Rasku-Puttonen 2007, 11). Keskeistä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on aikaisempaa syvemmin ymmärtää aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun ja oppimisen välisiä yhteyksiä liikkumisena kahdessa erilaisessa oppimiskulttuurissa ja rajojen ylittämisenä näiden kulttuurin välillä.

Toinen ryhmä aikuisopiskelijoita muistelee merkittäviä oppimiskokemuksia retrospektiivisesti lähdettyään opettajankoulutuksesta takaisin kentälle opettajan työhön. Toista tutkimustehtävää, aikuisopiskelijoiden opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia, lähestyn seuraavien kysymysten kautta:

- 2.1 Millaisia ovat merkittävät oppimiskokemukset opettajankoulutuksessa?
- 2.2 Millaisia ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia aikuisopiskelijat rakentavat opettajankoulutuksessa?

Koulutuksessa opiskelevien ja jo opintonsa päättäneiden aikuisopiskelijoiden opettajan työhön ja opettajankoulutukseen liittämien merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen tekee näkyväksi opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa tapahtuvia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimisprosesseja. Tämä tarjoaa parhaimmillaan uutta tulkintaa ja ymmärrystä opettajankoulutuksen kehittämiseen.

## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni metodologisen polun rakentumisen prosessia. Tutkimuksen menetelmällisten lähtökohtien pohdinta on väistämättä merkinnyt myös tutkittavan ilmiön, merkittävän oppimiskokemuksen, olemuksen ymmärtämistä.

### 4.1 Laadullinen tutkimusorientaatio

Laadullinen tutkimus on pyrkimystä tulkita ja ymmärtää niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat kokemilleen asioille ja tapahtumille. Tutkija on kiinnostunut tarkastelemaan sitä, miten sosiaalinen kokemus rakentuu ja millaisia merkityksiä sille annetaan (Denzin & Lincoln 2005, 3, 10). Tässä tutkimuksessa kuvaan ja tulkitsen tutkittavan ilmiön eli aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten merkitysluonnetta. Tutkimukseni tutkimusasenne on siten merkityksen paradigma. Pyrin merkitysten tulkintojen kautta ymmärtämään yksittäisen aikuisopiskelijan henkilökohtaisten merkityksenantojen ohella myös yleisempiä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvia kaikille yhteisiä merkityksiä. Tutkimukseni liittyy lähtökohdiltaan ilmiöitä kuvaamaan ja ymmärtämään pyrkivään laadulliseen tutkimusperinteeseen, jonka kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, elämismaailma.<sup>25</sup>

Laadullinen tutkija painottaa sosiaalisesti rakentunutta todellisuuden luonnetta ja tutkijan läheistä suhdetta tutkimuskohteeseensa (Denzin & Lincoln 2005, 10), jolloin todellisuus on olemassa merkitysvälitteisesti (Alasuutari 2001, 60). Tässä suhteessa tutkimukseni kiinnittyy väljästi sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tieto on sidottu sosiaalisesti jaettuihin merkitysprosesseihin ja on vahvasti yhteydessä kieleen. Yksilöt muokkaavat todellisuutta ja ovat myös todellisuuden tuotoksia. (Berger & Luckmann

---

25 Elämismaailma on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, ja siksi tutkijana olen osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkin. (Varto 1992, 23-26.)



1994; myös Creswell 2007, 21) Todellisuuden tutkiminen on ilmiöiden merkitysten etsimistä ja oivaltamista. Aikuisopiskelijoiden merkityksellinen oppiminen kahdessa erilaisessa kontekstissa on todellisuutta, jota tutkijana pyrin kokonaisvaltaisesti ymmärtämään. Opiskelijoiden kuvaamat merkitykset ovat syntyneet osana koulun ja opettajankoulutuksen kulttuuria. Ymmärrän opiskelijoiden toiminnan niin opettajan työssä kuin opettajankoulutuksessa sopeutumisenä vallitsevaan todellisuuteen ja toisaalta siihen todellisuuteen vaikuttamisena. Tulkinnan kohteina olevien opiskelijoiden tuottamien tekstien merkitys ei pelkästään ole ymmärrettävissä yksittäisen opiskelijan motiivien tai tarkoitusten kautta, vaan olennaisempaa on niiden taakse piiloutuva, yleisempi sosiaalisen interaktion merkitysrakenne. Tutkijana olen sitoutunut tutkimukseni ontologiseen lähtöolettamukseen todellisuuden monista ulottuvuuksista (Creswell 2007, 16–17).

Tutkimuksen prosessinomaisuus liittyy tässä tutkimuksessa muun muassa tutkimuskysymysten täsmentymiseen aineiston keruu- ja analyysivaiheessa, aineiston rajaamiseen sen kuvaamis- ja tulkintavaiheessa sekä aineiston analyysitavan eri vaihtoehtojen kokeiluun. Creswell (2007) esittääkin, että laadullisen tutkimuksen yksi tyypillinen piirre on se, että tutkimuskysymykset ja aineiston muoto voivat prosessin edetessä muuttua. Tutkimusaineiston keruu-, analyysi- ja tulkintaprosessit eivät siten ole toisistaan irrallisia vaiheita, vaan vaiheet etenevät usein samanaikaisesti (Creswell 2007, 39, 151.) Tutkijan tehtävän hahmotan laadullisessa tutkimuksessa Alasuutarin (2001) kuvaamana salapoliisin työnä, arvoituksen ratkaisemisena. Tutkija tekee tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja vähitellen arvoitus selviää. (Alasuutari 2001, 44–45.) Laadullinen tutkimus on siten aina tutkijan ”näköinen” kertomus. Tutkija toimii vuorovaikutteisessa prosessissa, jota kehystää muun muassa tutkijan oma persoonallinen historia, elämäkerta, sukupuoli, sosiaalinen luokka ja kansallisuus (Denzin & Lincoln 2005, 6).

Laadullisen tutkimuksen tekijänä olen pohtinut suhdettani teoriaan ja teoreettiseen. Voinko luonnehtia tutkimustani aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi vai teorialähtöiseksi tutkimukseksi? Pyrkimykseni on käsitellä kehtämääni tutkimusmateriaalia aineistolähtöisesti, koska silloin voin löytää aineistosta uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, en siis vain pelkästään todenna jo ennestään epäilemääni. Aineistolähtöinen tutkija rakentaa induktiivisesti merkityksistä teoriaa tai malleja (Creswell 2007, 21).

Tutkijana en lähde aineistoa tulkitsemaan tyhjältä pöydältä<sup>26</sup>, vaan kuten Kiviniemi (2007) toteaa, tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta vaikuttavat

---

26 Olen ollut toteuttamassa ja kehittämässä luokanopettajien aikuiskoulutusta jo parinkymmenen vuoden ajan. Olen vuosien varrella ollut mukana lukuisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa olen keskustellut opiskelijoiden kanssa heidän opiskelukokemuksistaan. Olen opiskellut luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi sekä työskennellyt kentällä opettajan tehtävissä noin kymmenen vuoden ajan. Toimin myös epäpätevänä opettajana ennen yliopisto-oppintojani.

tutkimuksen kulkuun (Kiviniemi 2007, 74). Kokemukseni opettajana ja opettajankouluttajana sekä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perehtymisen jo aineiston keruuvaiheessa ovat vaikuttaneet näkemyksiini tutkittavasta ilmiöstä sekä tekemiini tutkimuksellisiin ratkaisuihin. Siten käsitteellistäminen ei ole aivan puhtaasti aineistolähtöinen ilmiö, vaan empiirisen aineiston näkökulmien suhde tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voi luonnehtia vuorovaikutteisena (Kiviniemi 2007, 74). Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on myös tärkeää, koska se auttaa häntä parhaimmillaan oman esiyymmärryksensä tiedostamisessa ja tulkintojen syventämisessä (Moilanen & Rähä 2007, 53). Merkitysten kuvausta ja tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä syvennän empirian ja teorian tiiviissä vuoropuhelussa muun muassa peilaamalla tuloksia opettajan asiantuntijuus- ja identiteettiteorioihin.

## 4.2 Tulkinnallinen tutkimusote

Tutkimuksen metodologista lähtökohtaa voi luonnehtia fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kiinnittyväksi. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat muun muassa ihmiskäsitys (millainen ihminen on tutkimuskohteena) ja tiedonkäsitys (miten ihmisestä voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan). Tutkimukseni keskeiset käsitteet: kokemus, merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen, ovat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ihmiskäsityksessä ja tietokysymyksissä korostuvia käsitteitä.

Fenomenologista tutkimusasennetta edustaa kaksi lähestymistapaa, Husserlin (1973, 1995) kuvaama deskriptiivinen fenomenologia ja Heideggerin (2000) fenomenologinen hermeneutiikka. Husserl (1995) esittää fenomenologian tarkoittavan tiedettä, metodologia ja ajatustapaa. Fenomenologian ensisijainen tavoite on ihmisen ja hänen tajunnallisuuden kokonaisvaltainen analysoiminen. Tajunnallisuuden merkittävin ominaisuus on intentionaalisuus<sup>27</sup>, suuntautuminen tietoisesti johonkin kohteeseen, jolloin jokaisella kohteella on ihmiselle jokin merkitys tai tarkoitus. Lähtöoletta on, että tieto maailmasta perustuu kokemukseen, jolloin se, miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön, on tutkimuskohde (Husserl 1973). ”Puhtaan fenomenologian”, jota husserliaaninen fenomenologia edustaa, tehtävä on kuvata tietoisuutta sulkeistamalla kaikki kohdetta koskevat ennako-oletukset (Giorgi 1997). Husserl tavoitteli siis puhdasta kokemusta. Kokemuksen olemuksen kuvaus on ilmiö, joka si-

---

27 Husserl (1973, 53) määrittelee kognitiivisia mielellisiä prosesseja olemukseltaan intentionaalisiksi. Intentionaalisuus viittaa siihen, että ihminen on tavalla tai toisella tarkoituksellisessa suhteessa maailmaan ja sen objekteihin. Jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskottomusten valossa, jolloin ihmisen toiminnan tarkoitusta voi ymmärtää kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii (Laine 2007, 29).

sältää monia havaittavissa olevia merkityksiä. Siten jonkin ilmiön merkitysrakenteen tarkka kuvaaminen on tärkeää. Husserl puhui myös luonnollisesta asenteesta, joka esimerkiksi tutkijalla haittaa puhtaan kokemuksen tavoittamista. Luonnollinen asenne tuottaa sokeaksi tekeviä ennakkoluuloja. Siksi fenomenologisessa lähestymistavassa on olennaista näistä ennakkoluuloista vapautuminen. (Husserl 1995, 20, 41, 49; Giorgi 1997.)

Heideggerin (2000) edustaman fenomenologisen hermeneutiikan mukaan fenomenologian tarkoitus on "saattaa nähtäväksi itsestään lähtien se, mikä näyttäytyy niin kuin se itse itsessään näyttäytyy." Fenomenologia on tiedettä olevan olemisesta – ontologiaa. Heidegger irtaantui Husserlin puhtaan kokemuksen ideasta. Kokemusten kuvaamisen ohella Heidegger tähdensi myös niiden tulkintaa. Ihminen ei ole irrallinen maailmasta, vaan sidottu siihen. Tieto ihmisestä muodostuu hänen ja hänen sosiaalisen todellisuutensa välillä. (Heidegger 2000, 58–61, 84.) Ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa on keskeistä, eikä häntä voi ymmärtää irrallaan tuosta yhteydestä (Laine 2007, 28).

Olen toiminut työhistoriani aikana useiden vuosien ajan opettajana kentällä ja opettajankouluttajana yliopistossa. Olen työskennellyt opettajana ennen varsinaisia opettajaopintoja ja jatkanut opintojani aikuisena. Tutkijana voin todeta olevani osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkin. Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen myös tietoisesti pysähtynyt pohtimaan sitä, miten omat lähtökohtani, muun muassa persoonalliset, kulttuuriset ja historialliset kokemukseni, varjostavat tulkintojani (esim. Creswell 2007, 21). Oma tutkimusasenteeni on lähellä Heideggerin fenomenologista hermeneutiikkaa, koska pyrkimykseni on nimenomaan tulkita ja ymmärtää aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia, ei pelkästään kuvata niitä. Hahmottelen seuraavassa ajatustani siitä, miten hermeneuttinen tulkintatapa soveltuu omaan tutkimusaiheeseeni.

Tutkimukseni peruslähtökohta, kokemusten tulkinta ja paremmin ymmärtämisen asenne, liittyy tutkimukseni hermeneuttiseen, tulkinnalliseen traditioon. Filosofisen hermeneutiikan yksi merkittävin edustaja Gadamer (2004a) määrittelee hermeneutiikkaa seuraavasti: "Hermeneutiikka on enemmän kuin pelkkä tieteiden metodi tai tietyn tiederyhmän erityisominaisuus. Ennen muuta se tarkoittaa ihmiselle luontaista kykyä." (Gadamer 2004a, 129). Hermeneuttisen tutkimuksen kohde on ihmisten välinen kommunikaatio, ihmisten ilmaisut, jotka kantavat jaettuina merkityksiä. Ymmärtäminen on hermeneutiikassa ennen kaikkea ilmiöiden merkitysten oivaltamista, jolloin se edellyttää tulkintaa. Ymmärtämisen välineenä toimii kieli, joka laajenee käsittämään koko sosiaalista todellisuutta. (Gadamer 2004a; Kusch 1986, 9–12; Laine 2007, 31.)

Hermeneuttinen tutkimus etenee hermeneuttisessa ymmärtämisen kehässä, johon kuuluu esiymmärrys ja horisontti, ennakkoluulo ja traditio. Hermeneuttisen tulkintatradition kaksi keskeistä kehittäjää Friedrich Schleiermacher ja Wilhelm Dilthey korostavat kokonaisvaltaista tulkintaa - kokonaisuus (teksti) on ymmärrettävä yksittäisestä ja yksittäinen (sanat) suhteessa koko-

naisuuteen. Tulkinta ja ymmärtäminen päättymättöminä prosesseina tapahtuvat aina jossakin kulttuurisessa kontekstissa. Ymmärtäminen ei siten lähde liikkeelle tyhjästä, vaan tutkijan esiymmärryksestä. Ymmärtäminen ei koskaan tavoita täydellisesti tekijän tekstille aikomaa merkitystä sellaisenaan. Ymmärtäminen on mahdotonta, jos ilmiö on täysin vieras ja turhaa jos ilmiö on täysin tuttu. Tulkinta tapahtuu näiden ääripäiden välissä. Kriteerinä oikealle tulkinnalle ja ymmärtämiselle on yksittäisten seikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. Jos näin ei ole, ymmärtäminen ei ole toteutunut. (Gadamer 2004a; Kusch 1986, 39; Oesch 1994, 27–30.)

Gadamer (2005) perustelee absoluuttisen totuuden mahdottomuutta ihmisen olemassaolon historiallisuudella ja rajallisuudella. Ihmisen ajallinen ja historiallinen paikka sekä tradition ehdollistama esiymmärrys muodostavat horisontin, josta käsin ihminen tekee tulkintoja ja pyrkii ymmärtämään maailmaa. Tekstin ymmärtäminen ei Gadamerin mielestä tarkoita sen kirjoittajan sieluntilaan asettumista, vaan asettumista hänen näkökannalleen. Tekstin ja tulkitsijan välinen suhde on dialoginen. Tämä edellyttää lukijalta oman totuutensa koetukselle asettamista. Ymmärtämisen päämäärä tulee olla yhteisymmärrys, joka sallii myös erimielisyyden yksityiskohdista. Ymmärtämisen käsitteessä keskeistä on myös eron käsite. Ero liittyy olemisen ja jo jonakin olevan välille. Ymmärtäminen pyrkii selittämään eroa, mutta eroa ei voida ylittää täydellisesti. (myös Gadamer 2005, 211–216; Koski 1995, 101–102.)

Hermeneuttisella kehällä edestakaisin kulkiessaan tutkija käy ikään kuin tutkimuksellista dialogia tutkimusaineistonsa kanssa. Dialogin tavoite on merkitysten ymmärtäminen, jo tunnetun tiedetyksi tekeminen. Tieto syntyy juuri tässä tutkijan ja aineiston välisessä dialogissa. (Laine 2007, 36.) Kirjoitelmien ja haastatteluiden kautta kerätty aineisto on tässä tutkimuksessa ollut keskustelukumppanini, jonka kanssa olen käynyt vuoropuhelua ja jonka luonnetta olen pyrkinyt ymmärtämään. Hermeneuttisen kehän olemus toteutuu tutkimuksessani siinä, että jo aineistoa hankkiessani ja ensimmäisiä kertoja lukiessani olen tehnyt alustavia tulkintoja. Eri vaiheissa aineiston tulkintaprosessia olen katsellut tekemiäni tulkintoja kriittisesti ja yhä uudestaan palannut lukemaan aineistoa. Tämän edestakaisen liikkeen avulla olen voinut ottaa välillä etäisyyttä omaan tulkintaani ja ymmärtää aineistoani erilaisista näkökulmista. Kulkemalla edestakaisin hermeneuttisella kehällä voin tutkijana parhaimmillaan tulkita aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia uskottavasti.

Mihin ymmärtäminen, joka edellyttää tulkintaa ja joka laajentuu kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen, perustuu?

*Filosofisessa hermeneutiikassa tullaan ennemminkin siihen tulokseen, että ymmärtäminen on mahdollista vain, kun ymmärtävä asettaa omat ennakkoodellytyksensä koetukselle. Tämä ei kylläkään oikeuta subjektivisen ennakkositoutuneisuuden yksityisyyttä ja mielivaltaisuutta, sillä kysymyksessä oleva asia – teksti, jota halutaan ymmärtää – on ainoa sallittu mittapuu. Kuitenkin eri aikojen, kulttuurien, luokkien, rotujen,*

*jopa henkilöiden kumoamaton ja välttämätön etäisyys ylittää subjektiivisuuden ja luo kaikkeen ymmärtämiseen jännitteen ja elämän.* (Gadamer 2004a, 64.)

Hermeneuttinen ymmärtäminen alkaa siitä, että jokin tekstissä puhuttelee sen lukijaa. Tämä on Gadamerin (2004a) mukaan ymmärtämisen hermeneuttisista ehdoista ensimmäinen ja se edellyttää tutkijalta omien ennakkoluulojen täydellistä esille asettamista. Tutkijan tulee erottaa omat ennakkoluulonsa tekstin näkemyksistä. Ennakkoluulo ei tarkoita välttämättä väärää arvostelmaa, vaan se voi olla myös aivan oikea lähtökohta ymmärtämiselle. Olemassaolomme historiallisuuteen kuuluu, että ennakkoluulot määräävät ennalta kaiken mahdollisen kokemuksemme suuntautumisen. Ennakkoluulo tarkoittaa siis ennalta sitoutuneisuutta, joka on ehto sille, että kohtaamamme ilmiöt kertovat meille jotakin. Gadamer korostaa, että ennakkoluulot ovat aina tutkijan tulkinnassa mukana. Koska ne ovat traditioon sitoutuneita, ne tarjoavat sen horisontin, jossa objektiivinen ymmärtäminen on mahdollista. Tulkinta sisältää aina kuitenkin myös toisen horisontin, jonka kulmakivenä on subjektin historiallinen, ajallinen olemassaolo. Tämä tekee mahdottomaksi ajatuksen lopullisesta merkityksestä. (Gadamer 2004a, 34–38, 117; ks. myös Oesch 1994, 58–59; Kusch 1986, 110–113.) Tutkijana joudun hyväksymään sen, että oma ymmärtäminen on rajallista. En voi tulkita tyhjentävästi aikuisopiskelijoiden tuottaman tekstin merkitystä, koska teen tulkintoja omasta horisontistani käsin.

Kaikki ymmärtämisen ilmiöt ovat kielen ilmiöitä, ja tässä ymmärtämisen prosessissa merkitys on ydinkäsite. Kieli on olemisen kysymys, sillä kaikessa tiedossa itsestämme ja maailmasta olemme aina jo oman kieleemme ympäröimiä (Gadamer 2004a, 82). Todellisuus rakentuu ihmisten antamien merkitysten kautta ja näiden merkitysten perusteella ihminen ja hänen toimintansa tulee ymmärretyksi (Aaltola 1992, 1–2). Yksilö syntyy sosiaalisine merkityssuhteineen, merkityksellisyys on sosiaalisen maailman ominaisuus. Subjekti ei voi luoda merkityksiä rajattomasti. Merkitykset ovat ensinnäkin tutkijan antamia subjektiivisia merkityksiä, toiseksi tutkimuskohteen ominaisuuksia, tutkimuskohteessa itsessään olevia merkityksiä. (Siljander 2005.)

Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijat rakentavat kielen avulla merkityksiä, joita kokemukset ovat kieleen tuottaneet. Tutkijana pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään näitä merkityksiä sosiaalisten yhteyksien ja toimintamuotojen määrääminä. Tätä prosessia Gadamer kuvaa hermeneutiikan tehtäväksi. Hermeneuttisesti asennoituvan tutkijan tulee olla herkkä tekstin toiseudelle ja omata kysyvä asenne (Gadamer 2004b, 271). Aineiston sisältämiä merkityksiä tarkastelen aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan aikana. Mitä tuo herkkyyys tekstin toiseudelle merkitsee?

Tutkijan on ensinnäkin tarpeen tiedostaa se, milloin hän itse asettaa omia merkityksiään tekstiin ja milloin taas on kyse merkityksen löytämisestä tekstistä. Gadamer (2004a) varoittaa tulkitsijaa siitä, että hän voi saada tekstistä vastaukseksi omiin kysymyksiinsä ennakkoluuloisia ja omia oletuksiaan

vahvistavia merkityksiä. Toiseksi tulkitsijan tulee vedota tekstissä sanottuun, jolloin teksti pysyy vakaana viitekohtana tulkintamahdollisuuksien kyseenalaisuudelle ja mielivaltaisuuudelle. (Gadamer 2004a, 219–220.)

Tekstin merkitykset ovat olemassa merkityssuhteena ja ne muodostavat merkitysverkostoja. Merkitykset ovat osaksi tiedostettuja ja osaksi piileviä. Tekstin tuottajalla, tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijalla, on jokin viesti tai sanoma, jonka hän on asettanut tekstiinsä. Aikuisopiskelija voi tiedostamattaan heijastaa jotakin sellaista, mitä ei ole itse asiassa tarkoittanutkaan (vrt. Schleiermacher: ymmärtäminen on paremmin ymmärtämistä). Tekstin merkitykset ovat riippuvaisia sosiaalisesta ympäristöstä ja kontekstin tuottamisajankohdan piirteistä. Yksilöllisessä on aina jotakin yleistä, niinpä tekstin merkitykset voivat olla olemassa tutkijasta ja lukijasta riippumatta. Kun tutkijana haen merkityksiä, etsin nimenomaan opiskelijoiden henkilökohtaisia merkityksenantoja, jotka rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varassa. (Siljander 2005; Moilanen & Rähä 2007, 46–50.)

Merkitysten ymmärtäminen lähtee siitä, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle (Laine 2007, 30, 33). Siis se, minkä merkityksen tutkimukseni yksittäinen opiskelija antaa opettajan työssä tai opettajankoulutuksessa kokemalleen, on aina jollakin tavalla suhteessa johonkin yleisempään tasoon, kulttuurisesti ja sosiaalisesti jaettuun merkitysten joukkoon. Tutkimuskohteen, tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten, tulkinnassa on kysymys aina myös sosiaalisen tulkinnasta. Aikuisopiskelijat ja myös itse tutkijana olen osa sosiaalista merkitysten perinnettä. Se, että tutkijana voin ymmärtää yksittäisen opiskelijan kokemuksiin sisältyviä merkityksiä, perustuu siihen, että subjektiiviset merkitykset paljastavat myös aina jotain yleistä.

### 4.3 Kokemuksista merkityksiin

Laadullisessa tutkimusperinteessä on erilaisia käsityksiä siitä, miten inhimillistä kokemusta ja merkitystä voidaan tutkia. Jarvis (2004, 92) kritisoi aikuis-kouluttajia siitä, että he ovat pitäneet kokemusta itsestään selvänä eikä sen olemukseen ole kiinnitetty huomiota. Tutkimusta tehdessäni olen pohtinut muun muassa seuraavia kysymyksiä: Mitä tutkitaan, kun tutkimuskohteena on kokemus. Miten kokemusta voi tutkia? Milloin kokemuksesta tulee aikuiselle opiskelijalle merkittävä? Seuraavassa kuvaan ymmärrykseni rakentumista tutkimusaineistonani olevien merkittävien oppimiskokemusten olemuksen suhteen.

Ajatteluani valaiseva lukukokemus oli tutustuminen Gergenin ja Gergenin (1983, 269) artikkeliin ”Narratives of the Self”. Tässä artikkelissa ollut viittaus Ricoeurin ajatukseen kokemuksen olemuksesta avasi tutkimuskohdettani aiempaa selkeämmällä tavalla.



*Kokemukseni ei voi suoraan tulla sinun kokemukseksi...Kuitenkin, jotakin siirtyy minulta sinulle...Tämä jokin ei ole koettu kokemus, vaan sen merkitys. (Ricoeur)*

Kun aikuisopiskelija tässä tutkimuksessa kertoo merkittävistä oppimiskokemuksistaan, hän kielen avulla välittää kokemuksiinsa sisältyviä merkityksiä. Aikuisopiskelijoiden kertomia merkittäviä kokemuksia kuvaan ja tulkitSEN merkityksinä, joita kokemukset ovat kieleen tuottaneet. Kieli välittää Aaltolan (1992, 1994) mukaan kokemuksiin sisältyviä merkityksiä, jotka rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ihmisten välisissä suhteissa. Kieli ei pelkästään totea ja nimeä asioita, vaan se myös rakentaa elämää ja ajattelua. (Aaltola 1992, 44, 71; 1994, 65–75.) Opettajan työ ja opettajankoulutus muodostavat aikuisopiskelijoille sosiaalisen kentän kaksi ulottuvuutta, jossa oivalletaan ja opitaan asioiden merkityksiä. Opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset kantavat aina mukanaan myös jotakin objektiivista, subjektiivisista intentioista riippumattomia merkityksiä. Yksittäisen aikuisopiskelijan kerrottuihin kokemuksiin sisältyvien merkitysten ohessa olen tutkijana kiinnostunut myös yleisemmistä, yhteisistä merkityksistä.

Opiskelijoiden kuvaamia henkilökohtaisesti merkittäviä oppimiskokemuksia ajattelin tutkimusprosessin alussa pyrkiä ymmärtämään lähinnä fenomenologisen kokemuksen analyysin valossa, jolloin inhimillistä kokemusta voisin tavoittaa sellaisena, kuin se ilmenee tutkittavalle itselleen. Fenomenologista kokemuksen käsitettä Perttula (2005) määrittelee erityisenä suhteena, merkityssuhteena, joka sisältää tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Kokemus on ymmärrettävä ja merkityksellistyyvä suhde tajuavan ihmisen ja hänen elämäntilanteensa välillä. Tajunnallisen toiminnan ydin on intentionaalisuus, ihmisen suuntautuminen johonkin, jolloin kaikki merkitsee hänelle jotakin. Kokemusta voi jäsentää kokemuslaatuina (tunne, intuitio, tieto ja usko). Kokemuslaaduista tunne on ajallisesti ensimmäinen kokemus ihmisen kokemuksellisessa suhteessa omaan todellisuuteensa. (Perttula 2005, 116–124.) Siten myös aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset saavat merkityksensä opiskelijoiden ja heidän todellisuutensa välisissä suhteissa, jotka ovat kytkeytyneinä tiettyyn kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään.

Fenomenologinen merkitysteoria määrittelee ihmistä myös yhteisöllisenä olentona, jolloin merkitysten lähde on yhteisöllisyys, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Kokemus muotoutuu merkityksistä, joiden tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on pääosin intentionaalista. Koska merkitykset ovat intersubjektiivisia, yhteisön jäsenenä ihmisillä on myös yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. (Perttula 2005, 116–124; myös Laine 2007, 28–30; Silkelä 2001; 16–17.) Tutkimuksen edetessä kokemuksen olemukseen avautui Gadamerin (1975, 2004a) kuvaama hermeneuttisen, avoimen kokemuksen (erhfahrung) ulottuvuus. Tästä kokemuksen näkökulmasta löytyi luontevia yhteyksiä muun muassa Deweyn (1938) kokemuksen käsitteeseen ja aikuisen oppimista selittäviin sosiaalisen oppimisen teorioihin.



Näkökulmani avartumiseen vaikutti myös lukemani Rauno Huttusen (1997) artikkeli ”Aito kokeminen on avautumista”.

### 4.3.1 Hermeneuttisen kokemuksen olemus

Hermeneuttinen, aito kokemus gadamerilaisittain ymmärrettynä avaa kokijalleen uusia maailmoita ja synnyttää uudenlaisia horisontteja,<sup>28</sup> joita ennen tuota kokemusta oli mahdoton kuvitella. Hermeneuttinen kokemus aidossa mielessä on aina negaatio<sup>29</sup>. Jokin asia ei ole sitä, mitä me oletamme sen olevan. Aidon kokemuksen valossa, joka meillä on jostakin objektista, omat tietomme ja tietämisen tapamme (ymmärryksemme) muuttuvat. Myös tiedon kohde muuttuu. (Gadamer 2004b, 349.) Hermeneuttinen kokemus tuottaa kokijalleen uuden näkökulman toisin kuin epäaito kokemus, joka ei muuta maailmankuvaa, vaan toistaa aikaisemman kokemuksen. Aidossa kokemuksessa on kyse jonkin erilaisen ja itselle vieraan kohtaamisesta, joka ei vastaa kokijan ennakkokäsityksiä. Aidon kokemuksen jälkeen mikään ei näytä enää samanlaiselta. Toisaalta myös käsityksiä vahvistavat, toistavat kokemukset ovat tarpeen, mutta niiden voimasta ei tule kokeneeksi, ei opi uutta. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45.)

Kysymysten esittäminen, siirtyminen kysymisen alueelle, on hermeneuttisen kokemuksen ehto (Gadamer 2004b, 356), jolloin oman traditionsa ja vaikutushistoriansa merkityksestä tietoinen tutkija voi parhaimmillaan onnistua esittämään oikeita kysymyksiä (Oravakangas 2009, 270). Gadamerin (2004) hermeneuttisen kokemuksen käsitteen ytimessä korostuu traditio, perinteen kokeminen dialogissa. Perinne on kieltä ja kielenä se ilmaisee itsensä Sinän tavoin. Sinä ei ole pelkästään objekti, vaan on suhteessa toisiin. Tekstin ymmärtämisen edellytys on pysyminen avoimena toisten ihmisten tai tekstin merkityksille. (Gadamer 2004a, 352–355; Gadamer 2004b, 271; myös Huttunen 1997, 7.)

Hermeneuttisen kokemuksen tuottaman tiedon perusta on historiallinen ja traditioihin sidottu. Aito kokemus on oman historiallisuuden kokemista (Gadamer 2004a, 351). Kokemuksen näkeminen historiallisena, jo elettyinä,

---

28 Horisontin käsite tarkoittaa Gadamerilla yksilön kulttuurista kontekstia ja perinnettä, jonka ulkopuolelle hän ei voi asettua objektiivisesti tarkkailemaan tutkittavaa ilmiötä. Oma näkökulma voi kuitenkin laajentua, kun yksilö asettuu vuorovaikutukseen toisenlaisten näkökulmien ja tradition kanssa. Horisontti on ajassa muuttuva ja se liikkuu ennakkokäsitysten ja niiden vahvistumisen ja kumoutumisen hermeneuttisessa kehässä. (Oravakangas 2009, 270.)

29 Kokemus vaatii kokijaa kysymään maailmaansa ja itseään uudella tavalla. Dialektiseen kokemukseen liittyy aina myös tuskan ja kivun ulottuvuus. Jos jokin asia tapahtuu ihmisten odotusten mukaisesti, kyseessä ei ole dialektinen kokemus. Kokemuksen myötä kokijan käsitys itsestä ja maailmasta muuttuu. (Kakkori 2009, 278; Koski 1995, 114–116.)

on välttämätöntä sille, että kokemusta voisi ymmärtää reflektion kautta. Gadamer (2005, 225) puhuu tässä yhteydessä hermeneuttisen kokemuksen koskaan katkeamattomasta sisäisestä jännitteestä. Kokemuksen merkitys ei tule koskaan täysin käsitetyksi ja välitetyksi. Tämä edellyttää tekstin tulkitsijalta alisteisuutta sanomalle ja ymmärtämistä vaativalle.

Gadamer (2004b) tarkentaa, että ”olla kokenut” ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken tai tietää paremmin kuin joku toinen. Kokenut ihminen kykenee kohtaamaan avoimesti uusia kokemuksia ja oppimaan kokemuksistaan. (Gadamer 2004b, 350). Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen olemuksesta voi löytää joitakin yhtymäkohtia tunnetun kasvatustieteilijän Deweyn (1938) kokemuksen käsitteen määritelmään. Dewey määritteli kasvatustieteen filosofiansa ydinkäsitettä kokemusta (experience) tapahtumana, jossa ihminen, jonka kokemus on, on osallisena sekä aktiivisena toimijana että passiivisena toiminnan kohteena. Dewey pyrki yhdistämään teoreettisesti kaksi näkökulmaa: yksilön ja yhteisöllisen. Kokemus ei ole vain jotakin, joka tapahtuu ”meissä”, vaan se liittyy aina ympäristön tapahtumiin. Kokemus on yhteisöllistä, sosiaalisesti jaettua sekä kieleen ja merkkeihin kiinnittyneiden merkitysten välittämää.

Dewey (1938) korosti kokemuksen käsitteessä kasvatuksellisiin arvoihin ja merkityksiin liittyviä jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen periaatteita. Yksittäinen kokemus ei ole irrallinen tapahtuma, vaan sillä on historiallinen ulottuvuus: se tapahtuu aina jossain ajassa ja paikassa ja muuttuu ajassa. Kokemusta tulee sen vuoksi tarkastella suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin. Jokainen aito kokemus on kytkeytyneenä edellisiin kokemuksiin ja vaikuttaa myös tulevien kokemusten laatuun ja olosuhteisiin. Oppimisen lähtökohtana oleva kokemus ei ole irrallinen suhteessa nykyisiin tapahtumiin, uuden oppimisessa tulee olla siten aina jotakin tuttua (Merriam ym. 2007, 16). Kokemuksen jatkuvuus ilmenee siinä, että yksilö tulkitsee kokemustensa merkitystä oman elämänsä ja toimintansa kontekstissa (Törmä 1998, 325), käsitteet situaatio ja tulkinta ovat siten erottamattomat. (Dewey 1938, 43.) Kokemuksen historiallisuus mahdollistaa kokemuksen kuvaamisen narratiiveina, ja siten kokemuksen subjektiivisen että sosiaalisen ulottuvuuden tutkiminen voi tapahtua. (Dewey 1938, 27–28; ks. myös Kiviniemi 1994; 59; Pikkarainen 2000, 117.)

Hermeneuttisen kokemuksen uusia horisontteja herättävää olemusta pidän tutkimukseeni soveltuvana näkökulmana. Kahdessa erilaisessa sosiaalisessa kentässä, opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa, kokemuksen merkityksellisyys liittyy todennäköisesti juuri siihen, miten se toisaalta sekä vahvistaa aikuisen opiskelijan aiemmin koettua ja opittua että avaa myös uusia horisontteja, kohteiden paremmin ymmärtämisen mahdollisuuksia. Tutkijan haasteenani on ymmärtää oman tietoni rajoittuneisuutta ja säilyttää kysyvä asenne lukemiini kertomuksiin. Kokemuksista kertovien merkitysten tulkinnan ydin on oma itsetutkiskeluni ja tekstin kanssa asioista yhdessä oppimisen prosessi. Milloin sitten kokemuksesta voi tulla aikuiselle oppijalle merkityksellinen? ja Mitä ovat merkittävät oppimiskokemukset?

### 4.3.2 Merkittävät oppimiskokemukset tutkimuskohteena

Aikuinen oppija tuo oppimistilanteeseen aiemmat kokemuksensa ja koko elämänhistoriansa. Jotta oppiminen olisi aikuiselle merkityksellistä, koulutuksessa tulisi ymmärtää muualla opitun ja koulutuksessa käsiteltävän aineksen yhteyksiä. Millaisista lähtökohdista aikuisopiskelijan merkittäviä oppimiskokemuksia<sup>30</sup> voi pyrkiä ymmärtämään?

Opettajien merkittäviä oppimiskokemuksia tutkineet Sikes, Measor ja Woods (1985, 57, 230–231; myös Woods 1993) tarkastelevat kokemuksia elämänhistoriallisessa kontekstissa kriittisinä tapahtumina ja muutosvaiheina (critical incident, critical phase). Usein elämän vaativissa tilanteissa esiin tulevat kriittiset tapahtumat herättävät opettajan valikoimaan toimintoja ja tekemään päätöksiä, joilla on seuraamuksia hänen tulevaisuudessaan. Kriittiset tapahtumat ovat suunnittelemattomia, odottamattomia ja lyhyt- tai pitkäkestoisia. Ne voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Oppimisen ilon ohella niihin liittyy myös oppimisen vaivan ulottuvuus. Niihin liittyy myös yksilön merkittävää kasvua ja kehittymistä, muun muassa asenteiden muuttumista, itseymmärryksen syvenemistä, tiedon hankkimista ja taitojen kehittymistä. Kriittiset tapahtumat asettavat yksilön identiteetin haasteiden eteen, mutta toisaalta ne myös säilyttävät ja vakiinnuttavat identiteettiä vastakkaisten ja ristiriitaisten voimien kentässä.

Merkittäviä oppimiskokemuksia yksilön koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtina ja muutostapahtumina tarkastelevat Antikainen (1996, 1998) ja Antikainen, Houtsonen, Huotelin ja Kauppila (1996) esittävät, että merkittävä oppimiskokemus on sen kokijalle voimaannuttava tekijä erityisesti silloin, kun kokemus merkitsee hänen maailmankuvansa tai kulttuurisen ymmärryksensä tai roolinsa alan laajenemista. Merkittävissä oppimiskokemuksissa on usein mukana yksilön lisäksi yhteisö ja yhteiskunta. Oppimisen merkittävät muut (ks. Mead 1934) ovat oppimista tukevia henkilösuhteita ja sosiaalisia suhteita. Merkittävät oppimiskokemukset eivät liity pelkästään muodolliseen koulutukseen, vaan niiden tilannekontekstina ovat elämänkulun siirtymät. Merkittävä oppiminen on luonteeltaan kasautuvaa, sillä myöhempien merkittävien oppimiskokemusten taustalla on aiemmin myönteiseksi koettu oppiminen. Kokemukset eroavat myös oppimisen intressin<sup>31</sup> tai alan ja sisällön

30 Merkittävien oppimiskokemusten tutkimus on saanut alkujaan vaikutteita Flanaganin (1954) jo 1950-luvulla kehittämästä kriittisten tapahtumien (critical incidents, events) analysoinnista. Kriittisten tapahtumien synonyymeina käytetään tutkimuksissa käsitteitä merkittävä tapahtuma (significant event), kriittinen oppimiskokemus (critical learning experience) ja merkittävä oppimiskokemus (significant learning experience) (Mikkonen 2005, 78–79). Psykologisessa tutkimuksessa käytettyjä rinnakkaisia käsitteitä ovat muun muassa merkittävä elämäkokemus (significant life experience) (Merriam & Clark 1993; Merriam ym. 2007), symbolinen kasvukokemus (symbolic growth experience) ja aito kokemus (authentic experience) (Frick 1990; Rahilly 1993; Silkelä 1999).

31 Oppimisen intressejä Mezirow (1981; 1991, 72–96) luokittelee Habermasin näkemyksiä soveltaen teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. Tekninen intressi

suhteen. Useimmiten merkittävät oppimiskokemukset liittyvät esimerkiksi kognitiivisten, kommunikatiivisten tai sosiaalisten taitojen oppimiseen. (Antikainen 1996, 254–256; myös Antikainen & Komonen 2004, 107–110.)

Merkittäviä oppimiskokemuksia voi hahmottaa myös aikuisen oppijan ja oppimisen ympäristöjen välisenä suhteenä. Mitä oppija tuo oppimisympäristöön ja miten hän sitoutuu oppimiseensa, on oppimisen edellytys ja välttämätön ehto (Boud & Walker 1990, 62–66; Fink 2003, 6–7, 30). Oppimisessa keskeistä on jatkuva ja kompleksinen vuorovaikutus oppijan ja oppimisympäristön välillä. Oppiminen on kokonaisvaltaista mielen ja kehon dualismia, ja ihminen oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja omien kokemustensa kanssa. Oppimisympäristöä on siten tarpeen hahmottaa laajasti formaalin ja informaalin oppimisen ympäristöinä, joka sisältää fyysisen, psyykkisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. (Boud & Walker 1990, 62–66; Jarvis 2004, 83–83.)

Merkittävät oppimiskokemukset vaikuttavat oppijaan kokonaisvaltaisella tavalla. Ne voivat parhaimmillaan muuttaa jopa oppijan asenteita ja vanhoja tietorakenteita (Frick 1990, 68–70) tai ne ovat yhteydessä opiskelijoiden erilaisten taitojen ja toimintakyvyn laajenemiseen tai persoonallisuuden muuttumiseen (Aittola 1998, 64; Merriam & Clark 1993).

Aikuisen opiskelijan koko elämänhistoria vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja hän antaa kokemuksilleen, tapahtumille ja sanojen merkityksille (Jarvis 2004, 100). Oppiminen on puolestaan prosessi, jossa yksilö käyttää tekemiään tulkintoja toiminnassaan tai päätöksenteossaan. Oppimista voi ymmärtää myös niin, että yksilö tarkistaa merkityksen tulkintaa siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvostuksia ja toimintaa. Aikuisen oppimisen perimmäisenä motiivina on tarve ymmärtää omaa kokemusta. Oppimisen ytimenä on tällöin merkitysten luominen. (Malinen 2000, 135; Malinen 2005; Mezirow 1991; 1995, 17–19; Merriam ym. 2007, 160.)

Merkittävä oppimiskokemus ei aina ole yhtä kasvattava. Kokemus voi Deweyn (1938, 25) mukaan vahvistaa yksilön totuttua tapaa tai rutiininomaista toimintaa. Tyypillinen inhimillinen kokemus on ei-reflektiivinen, vakiintuneisiin tapoihin liittyvä kokemus. Reflektiivinen, älyn ja tiedon välittämän kokemuksen kasvupohja on juuri tuon ei-reflektiivisen kokemuksen riittämättömyys ja ristiriitaisuus (Miettinen 1998, 87). Kokemuksesta oppiminen voi aiheuttaa virheiden toistamista (Marsick 1995, 42). Oppimisen ehto on kokemuksen tietoinen huomioiminen ja reflektointi. Oppimistapahtuman aiheuttaman toiminnan, ajatusten ja tunteiden reflektio auttaa ymmärtämään

---

viittaa oppimisen välineelliseen ulottuvuuteen. Praktinen intressi on puolestaan luonteeltaan kommunikatiivista. Merkityksellisen oppiminen aikuisena viittaa juuri tähän oppimisen kategoriaan. Se sisältää muun muassa intentioiden, arvojen, ideaalien ja moraalisten kysymysten sekä psykologisten, sosiaalisten tai kasvatuksellisten käsitteiden ymmärtämisen, kuvaamisen ja selittämisen suhteessa kieleen ja sosiaaliin normeihin ja odotuksiin. Emansipatorinen tieto pakottaa reflektion avulla tunnistamaan ja kyseenalaistamaan virheellisiä merkitysperspektiivejä.

oppijan persoonallista kokemuserustaa ja hänen valmiuksiaan oppia tietystä tilanteesta. Reflektion avulla oppija voi tulla tietoiseksi sellaisesta tapahtumasta, jota ei itse tiedosta tai tiedostaa vain osittain tapahtuman aikana. Merkityksellisen oppimisen lähtökohta on, että kokemus joko avartaa persoonallisuutta ja toimintakykyä tai saa aikaiseksi ainakin jonkinlaista näköalojen muutosta. (Boud & Walker 1990, Dewey 1938; Merriam & Clark 1993; Brookfield 1998.)

Aikuisen oppiminen käynnistyy usein tilanteessa, jossa hän ei heti tiedä, miten pitäisi toimia. Päästäkseen tilanteesta eteenpäin oppija voi muun muassa toimia yritys-erehdys-periaatteen mukaan, tarkkailla toisten toimintaa tai kysyä kokeneemilta neuvoa. Opettajan työ on juuri sellaista, jossa tarpeellisia käytännön taitoja opitaan käytännöllisten kokemusten välityksellä. Käytännön kokemus on ensisijainen (primary) kokemus. Usein aikuinen oppija kehittää omaa teoriaa käytännöstä mieluummin kuin soveltaa teoriaa käytäntöön. Opetuksen ja ohjauksen, median ja kirjallisuuteen perehtymisen kautta oppijalle välittyy toissijaisia (secondary) kokemuksia, jotka ovat usein kielellisiä. Toissijaiset kokemukset sisältävät toisten tulkitsemia merkityksiä ja siksi niitä on tarpeen kriittisesti reflektoida. (Jarvis 2004, 98–99.)

Luokanopettajaopiskelijoiden opettajankoulutuksen aikaiset persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat Silkelän (1999, 2000) mukaan opiskelijoille henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia. Merkittävät oppimiskokemukset muokkaavat ja muovaavat opiskelijoiden identiteettiä, persoonallisuutta ja minuutta ja vaikuttavat myös heidän maailmankuvaansa, arvomaailmaansa, kasvuunsa ja kehitykseensä. Merkittävät oppimiskokemukset ovat joko myönteisiä, kielteisiä tai ambivalentteja elämäkokemuksia, jotka muuttavat kokijan merkitysperspektiivejä ja skeemoja. Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla symbolisia kasvukokemuksia, huippu-, laakso- ja tasankokokemuksia tai elämän tarkoitus- ja hiljentymiskokemuksia. (Sikkelä 1999; Silkelä 2000, 121, 127.)

Suomalaisten ja kanadalaisten luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia tutkinut Soini (1999) kuvaa, miten merkityksellinen oppiminen on yhteydessä siihen, että oppimistilanteessa on aikaa reflektoinnille, palautteelle, yhteistyölle ja keskustelulle. Verkkopohjaisessa oppimisympäristössä aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset puolestaan liittyivät Korhosen (2003, 2005) tutkimuksessa opiskelijoiden yhteisölliseen ja dialogiseen tiedon rakentamiseen. Oppimisessa korostui tiedon sisällön ohella tiedon soveltamiseen liittyvät kysymykset. Opiskeluasenteiden näkökulmasta tarkasteltuna merkittävät oppimiskokemukset olivat toisaalta myönteisiä opiskelijoiden omaa kehittymistä edistäviä ja toisaalta opiskeluun liittyviä haasteita ja ongelmia.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa. Tältä osin lähestymisnäkökulmaani aikuisen oppimiseen voi luonnehtia elämänlaajuisen oppimisen näkökulmaksi. Aikuisen oppimista ymmärrän eri konteksteissa vuorovaikutuksessa tapahtuvana merkitysten rakentamisena, jäsentymisenä

ja merkitysyhteyksien kasvuna. Aikuisen oppiminen perustuu aiempiin kokemuksiin ja niiden reflektointiin. Oppimisessa on olennaista aikuisopiskelijan tietoinen halu ja sitoutuminen oppimiseen. Suurin osa luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoista on motivoituneita ja avoimia uuden oppimiselle. Aikuisopiskelijat eroavat Törmän (2001) mukaan kuitenkin sen suhteen, miten he ovat reflektoineet aikaisempia kokemuksiaan ja jäsentäneet kokemusten tuottamia merkityksiä. Opettajan työssä opittu ei välttämättä ole jäsentynyt käsitteellisesti uutta oppimista helpottavalla tavalla. (Törmä 2001, 6.) Tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on se, miten aikuisopiskelija tunnistaa käytännöllisen tietämyksensä puutteita ja kiinnostuu uuden teoreettisen tiedon oppimisesta. Opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisessa on välttämätöntä uusien ja erilaisten kokemusten tulkintatapojen löytäminen.

Aikuisen oppiminen ei ole pelkästään tiedollista oppimista ja ajattelun muutosta, vaan oppimisessa on vahvasti mukana yksilön tunteet. Aikuisen oppimisen ydinkysymyksenä ja ehtona Malinen (2000; myös Malinen & Laine 2009b) pitää "särön"<sup>32</sup> syntymistä. Särö on yksilön kokonaisvaltainen tunne siitä, ettei hän ymmärrä jotakin asiaa. Aikuinen ihminen on yleensä turvassa omien tapojensa, ajatustensa ja arvojensa suojavyön sisällä ja pyrkii säilyttämään vanhan ja turvallisen asetelman. Oppiminen käynnistyy silloin, kun aikuisen elämäkokemus joutuu törmäykseen sellaisen asian kanssa, joka rikkoo hänen totuttuja tapojaan toimia, arvostaa tai ajatella jotakin asiaa. Tällaisen kokemuksen jälkeen aikuisessa herää parhaimmillaan tarve syvälliseen oppimiseen. (Malinen 2000; Malinen & Laine 2009b, 139–140.) Särön merkitystä aikuisen oppimisprosessissa voi mielestäni tulkita kokemuksena, joka Gadamerin (2004) avoimen kokemuksen tapaan avaa jonkin uuden horisontin, jossa asiat eivät olekaan niin kuin yksilö tähän asti on kuvitellut niiden olevan. Tällaisella kokemuksella saattaa olla kokeneeseen ja joskus myös suoritusorientoituneeseen aikuisopiskelijaan herättävä vaikutus, jolloin hän motivoituu ajattelemaan ja toteuttamaan asioita uudella tavalla.

---

32 Särö syntyy, kun elämäkokemus ja pysähdyttävä oppimiskokemus törmäävät. Särö ei ole pelkästään tiedollinen ristiriita, joka korostaa ihmistä vain rationaalisenä olentona. Särö on kokonaisvaltainen tunne siitä, että jotakin on pielessä tai tämä ei toimi näin. Särö on siis ennen kaikkea kokemus eikä pelkästään ajatus. Aikuisen oppiminen on sitä, että muutos tapahtuu paitsi hänen tavassaan ajatella myös hänen toimintatavoissaan. (Malinen 2000.)

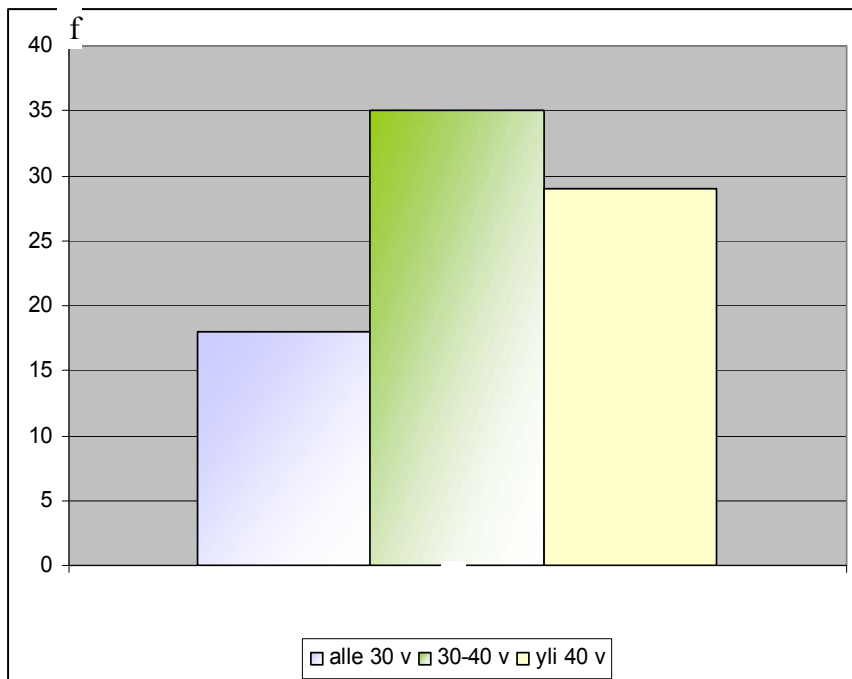


## 5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen kohdejoukon ja tutkimusaineiston sekä sen keruuprosessin. Lisäksi avaan ymmärrykseni kehittymistä kertomuksen olemuksesta. Kuvaan myös tutkimuksessa soveltamani haastattelumetodin kehittämisprosessia. Luvun lopussa etenen tarkastelemaan aineiston analyysia ja tulkintaa. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

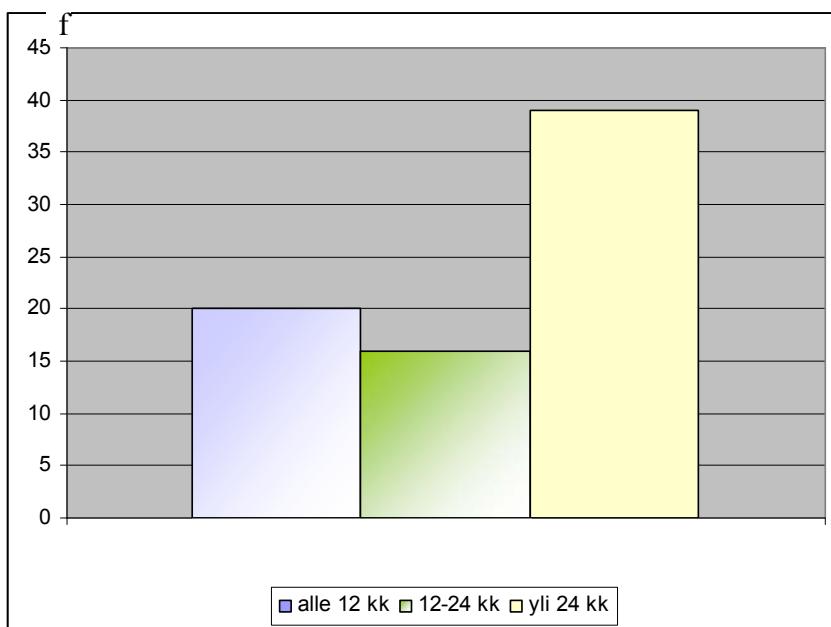
### 5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen ensimmäisen kohderyhmän muodostivat luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tammikuussa 2007 opintonsa aloittaneet 39 aikuisopiskelijaa. Tutkimuksen toisena kohderyhmänä olivat aineiston keruuvaiheessa jo kentälle siirtyneet vuosikurssien 2004–2006 21 opiskelijaa ja 2005–2007 22 opiskelijaa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 82 opiskelijaa, 71 naista ja 11 miestä. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden keski-ikä opiskelun alkaessa oli noin 38 vuotta (kuvio 3). Nuorin opiskelijoista oli 23 vuotta ja vanhin 51 vuotta. Noin puolet opiskelijoista asettui ikäjakaumaltaan ikävuosien 30–40 välille.



KUVIO 3. Vuosikursseilla 2004–2006, 2005–2007 ja 2007–2009 opiskelleiden tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ikä opettajankoulutuksen alussa

Työkokemusta opettajana ennen opettajankoulutuksen alkamista opiskelijoilla edellytettiin olevan perusopetuksessa (luokan-, aineen- tai erityisopettajana) vähintään 4 kuukautta tai muuta opettajakokemusta vähintään 9 kuukautta. Opettajankoulutuksen tammikuussa 2007 aloittaneilla opiskelijoilla oli työkokemusta perusopetuksessa keskimäärin 33 kuukautta. Suurin osa oli hankkinut työkokemuksensa perusopetuksesta, pelkästään esiopetuksessa oli työskennellyt viisi opiskelijaa. Erityisopetuksesta oli työkokemusta 13 opiskelijalla (kuvio 4). Opintonsa kesällä 2004 aloittaneilla opiskelijoilla oli opettajan työkokemusta perusopetuksessa keskimäärin 31 kuukautta. Yhdellä opiskelijalla opettajan työkokemus oli hankittu kokonaan aikuiskoulutuksessa. Aineiston keruuvaiheessa yksi tutkimushenkilö oli äitiyslomalla, kaikki muut työskentelivät opettajina. Vuosikurssin 2005–2007 opiskelijoiden keskimääräinen opettajan työkokemus oli 36 kk. Yksi opiskelija oli hankkinut työkokemuksensa pelkästään esiopetuksesta. Tutkimushetkellä 14 opiskelijaa työskenteli perusopetuksessa pääasiassa luokanopettajina ja neljä toimi erityisopetuksessa. Kaksi opiskelijaa työskenteli myös aineenopettajana yläkoulussa. Kaksi tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa viimeisteli vielä opintojaan ja kaksi työskenteli kokonaan muulla alalla.



KUVIO 4. Vuosikursseilla 2004–2006, 2005–2007 ja 2007–2009 opiskelleiden tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opettajan työkokemus kuukausina opettajankoulutuksen alussa

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista suurimmalla osalla eli noin 3/4 osalla työkokemus oli pääsääntöisesti hankittu perusopetuksen luokilla 1-9. Kahdellakymmenellä opiskelijalla työkokemukseen sisältyi työskentelyä luokanopettajana perusopetuksen luokilla 1-6. Osa opiskelijoista oli työskennellyt myös esiopetuksessa, keskiasteella tai aikuiskoulutuksessa ennen opettajankoulutukseen tuloaan. Työkokemusta erityisopetuksesta oli kertynyt 17 opiskelijalla. Työkokemuksen yhtäjaksoinen pituus vaihteli, mutta usealla opiskelijalla oli vähintään vuoden mittaisia sijaisuuksia.

Aiemman koulutustaustan tarkastelu osoittaa, että noin neljäsosalla opiskelijoista oli jo suoritettuna vähintään alemmaa korkeakoulututkintoa vastaavat opinnot. Yleisin alempi korkeakoulututkinto oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta tämän tutkinnon suorittaneilla oli myös lastentarhanopettajan kelpoisuus. Joko vanha- tai uusimuotoinen lastentarhanopettajan tutkinto oli yleisin tutkinto. Kaksi suosituinta ammattikorkeakoulututkintoa oli sosionomin ja tradenomien tutkinnot. Keskiasteen tutkinnoista yleisimmät olivat merkonomien, liikunnanohjaajan tai jonkin sosiaali- ja terveysalan (lähihoitaja, sairaanhoitaja, nuoriso-ohjaaja) tutkinnot. Harvinaisimpia yksittäisiä tutkintoja olivat muun muassa upseerin, kanttorin, vaatetusteknikon, koulunkäyntiavustajan ja artenomien tutkinnot. Taulukosta 2 ilmenee se, miten tutkimukseen osallistuneiden koulutustausta jakaantui.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden kolmen vuosikurssin opiskelijoiden (n = 82) aiemmin suoritettut tutkinnot

Vuosi- kurssi	ylempi korkea- koulu- tutkinto	alempi korkea- koulu- tutkinto	ammatti- korkea- koulutut- kinto	keski-asteen tutkinto tai muu tut- kinto	ei ai- empaa tutkin- toa	yhteen- sä
2004–2006	2	5	1	13		21
2005–2007	1	4	1	14	2	22
2007–2009		9	7	21	2	39

Tutkimuksen kohdejoukkona olleista eri vuosikurssien opiskelijoista suurin osa oli kasvatusalalla uudelleen suuntautuvia (esim. lastentarhanopettaja, sosionomi), joukossa oli muutama kokonaan eri alalta kasvatusalalle vaihtanut opiskelija (esim. upseeri, artonomi). Neljällä opiskelijalla ei ollut aiempaa tutkintoa, vaan he olivat suorittaneet kaikki opettajankoulutusta edeltävät opintonsa avoimessa yliopistossa. Vuonna 2007 opintonsa aloittaneissa oli eniten korkeakoulututkinnon suorittaneita opiskelijoita. Eri vuosikurssien opiskelijat edustivat tyypillistä luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijaa, joka eroaa tavanomaisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista ikänsä, elämäkokemuksensa, koulutuksensa tai työkokemuksensa perusteella.

## 5.2 Tutkimusaineistot ja niiden hankinta

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta aineistotyypistä; opiskelijoiden kirjoitelmista ja haastatteluista. Tutkimusmateriaali sisältää kolme osaa (taulukko 3): opintonsa aloittaneiden 39 opiskelijan kirjoitelmat, työelämään siirtyneiden 43 opiskelijan kirjoitelmat ja seitsemän opiskelijan haastattelut. Aineiston hankkimista ohjasi pyrkimykseni saada tutkimukseen osallistujat kertomaan mahdollisimman avoimesti heidän ammatilliselle kasvulleen merkityksellisiä opettajan työhön, opiskeluun ja opettajankoulutukseen liittyviä oppimiskokemuksia.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineistot ja niiden hankinta

Ajankohta	Aineisto	Osallistujat	Aihe
syksy 2006	esitestaus: kirjoitelmat	Vuosikurssin 2003–2005 4 +4 opiskelijaa	Merkittävät oppimiskoke- mukset opettajankoulutuk- sessa
tammikuu 2007	kirjoitelmat, 111 sivua	Vuosikurssin 2007–2009 39 opiskelijaa	Koulutusta edeltävän opetta- jan työkokemuksen merkittä- vät oppimiskokemukset
maalis- kesäkuu 2007	kirjoitelmat, 88 sivua	Vuosikurssien 2004–2006 ja 2005–2007 43 opiskelijaa	Merkittävät oppimiskoke- mukset opettajankoulutuk- sessa
syksy 2007	haastattelut, litteroitua teks- tiä 80 sivua	Vuosikurssien 2004–2006 ja 2005–2007 7 opiskelijaa	Merkittävät oppimiskoke- mukset opettajankoulutuk- sessa ja opettajan työssä

Aineiston hankinta oli vuoden mittainen prosessi. Ensin hankin kirjallisen aineiston, jonka pohjalta jäsenisin haastattelun teemoja. Tekstimuodossa aineistoa kertyi yhteensä 279 sivua (riviväli yksi). Seuraavassa esittelen kokoavasti aineiston keruuprosessia.

Syksyllä 2006 toteutetussa kahdessa esitutkimuskyselyssä lähetin sähköpostitse kirjoittamispyynnön neljälle liseniaatin tutkimukseen osallistuneelle vuosikurssin 2003–2005 opiskelijalle. Kyselylomakkeen esitestaukseen päädyin, koska halusin selvittää, tuottaako avoin tehtävä riittävästi materiaalia asetetun tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten suunnassa. Pyysin opiskelijoita kuvaamaan opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia heidän ammatillisen kasvunsa ja opettajan työssä selviytymisensä lähtökohdista. Opiskelijat suhtautuivat myötämielisesti aineiston kirjoittamispyyntöni, tosin myönteinen suhtautuminen tai suoranainen lupaus kirjoittamisesta ei aina tarkoittanut kirjoittamistyöhön ryhtymistä. Aineiston keruuni osui syksyyn, joten se oli opettajan työssä kiireistä aikaa. Saattoi myös olla, että opettajankoulutusaika tuntui jo kaukaiselta, taakse jääneeltä elämältä, ja sitä oli työlästä ruveta muistelemaan. Muutaman viikon ja soittokierroksen jälkeen sain tekstiä kahdelta opiskelijalta.

Tämän jälkeen muokkasin edelleen tehtäväkuvausta aikaisempaa arkisemmaksi, jotta en säikäyttäisi viestin vastaanottajaa liian muodollisella tekstillä. Lähetin muokatun kirjeen jälleen neljälle saman vuosikurssin opiskelijalle. Jokaiselle myös soitin varmistaakseni, että pyyntö oli mennyt perille. Uusintapyyntöni jälkeen sain vastauksen kolmelta opiskelijalta. Tutkijana olin yllättyneyt siitä, kuinka aineistonkeruu sähköpostitse on aikaa vievä ja pitkäjänteinen

prosessi. Vaikka lähetetyt kirjoitelmat sisälsivät rikasta kuvausta, kirjoitelmi-  
en viipyminen ja aineiston retrospektiivinen luonne vaikuttivat siihen, että  
päätin kerätä varsinaisen tutkimusaineiston vuosikursseiden 2004–2006 ja 2005–  
2007 opiskelijoilta. Oletin, että ajallinen välimatka koulutuksen päättymisen ja  
aineiston keruun välillä olisi sen verran lyhyt, ettei se vaikuttaisi kohdejoukon  
motivaatioon osallistua tutkimukseen. Suurin osa tutkimuksen kohteena ol-  
leiden vuosikursseiden opiskelijoista oli toiminut koulutuksen jälkeen opetta-  
jan työssä. Ajattelin heille kertyneen riittävästi opettajankoulutuksen jälkeistä  
kokemusta, jotta he saattoivat arvioida koulutuksen hyödyllisyyttä suhteessa  
opettajan työhön.

Kirjallisen tutkimusaineiston hankinta jatkui keväällä 2007. Ensimmäi-  
sessä vaiheessa lähetin kentällä työskenteleville vuosikursseilla 2004–2006  
ja 2005–2007 opiskelleille (n=72) sähköpostitse pyynnön osallistua tutkimuk-  
seen. Opettajina työskentelevät entiset opiskelijat ilmaisivat eri yhteyksissä  
halukkuutensa olla mukana tutkimuksessa. Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan  
kuvailevan ja arvioivan kirjoitelman opiskeluun liittyvistä merkittävistä op-  
pimiskokemuksista opettajankoulutuksen aikana (liite 4). Samassa viestissä  
toivoin heidän kertovan myös opettajankoulutuksen vahvuuksista ja kehittä-  
mistarpeista. Huhtikuuhun 2007 mennessä olin saanut muutamalta opiskeli-  
jalta postia. Soitin jokaiselle kyselyn maaliskuussa saaneelle ja kirjoittamaan  
lupautuneelle. Kesäkuuhun 2007 mennessä olin tavoittanut 72 opiskelijasta  
64 opiskelijaa, joista 43 lähetti kirjallista aineistoa kesäkuun loppuun menses-  
sä.

Toisen osan aineistoa keräsin syksyllä 2007 haastattelemalla seitsemää en-  
simmäisessä vaiheessa kirjallista aineistoa lähettänyttä opiskelijaa.<sup>33</sup> Myös  
tässä aineiston keruuvaiheessa toteutin ensimmäisen haastattelun esihaas-  
tatteluna, jonka avulla tavoitteenani oli orientoitua tutkittavaan ilmiöön ja  
haastatteluun metodina. Esihaastattelussa ensimmäinen haastateltava Ilo-  
na<sup>34</sup> tuotti runsaasti tiheää kertomusta. Tämän haastattelun jälkeen vaihdoin  
parin aiheen järjestystä ja tarkensin opintojen merkityksellisyyteen liittyvää  
teemaa. Tiedostin sen, että haastateltavien valinnoilla on yhteys siihen, min-  
kälaisia kertomuksia tutkijana voin saada. Paitsi iän suhteen, haastateltavat  
erosivat myös työkokemuksensa suhteen. Suoritin haastattelut tapaamal-

---

33 Valitsin erilaisen työ- ja opiskelutaustan omaavia haastateltavia, joiden kerto-  
muksista nousisi esille aiheita, joita halusin tutkimustehtävien suunnassa syven-  
tää lisää. Haastateltavien joukossa oli naisia ja miehiä samassa suhteessa, kuin  
kurssilla heitä oli opiskelijoina; viisi naista ja kaksi miestä. Haastatteluhetkellä  
he olivat iältään 28–45 -vuotiaita, ja heistä kolme toimi luokanopettajana ja  
kolme työskenteli erityisopettajana. Yksi haastateltava oli tehnyt muutaman  
kuukauden mittaisia sijaisuuksia aineenopettajana luokanopettajaopintojen  
viimeistelyn ohessa. Luokanopettajakoulutusta edeltävä perusopetuksen työ-  
kokemus vaihteli haastateltavilla 9–126 kuukauteen. Kuudella haastatelluista  
oli kasvatustieteen maisterin tutkinto. Yhdellä haastatelluista oli aiempi mais-  
terintutkinto, ja kasvatustieteen maisteriopinnot olivat hänellä juuri valmistu-  
massa.

34 Haastateltavien nimet ja muut tunnistetiedot on muutettu.



la henkilökohtaisesti jokaisen haastateltavan. Kolmelle haastateltavalle tein haastattelupyynnön työpaikallani Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa heidän osallistuessaan täydennyskoulutukseen. Neljään haastateltavaan otin ensikontaktin puhelimitse. Tein haastattelut omassa työhuoneessani, yhden haastattelun toteutin haastateltavan työpaikalla koulussa. Haastattelujen kesto vaihteli 46 minuutista yhteen tuntiin. Haastattelut litteroitiin sellaisinaan, jolloin tekstiaineistoa kertyi 80 sivua (riviväli 1).

Tutkimusmateriaalini laajentui alkuvuodesta 2007 vielä yhdellä kirjallisella aineistolla. Aineiston keruuprosessin edetessä ja alustavasti siihen perehdyttyäni kiinnostuin työn ja opiskelun vuorovaikutuksesta ja aikuisopiskelijan oppimisesta näiden kahden kontekstin rajapinnoilla. Opettajatutkimuksissa en vielä silloin ollut kohdannut tähän aihepiiriin (koulutusta edeltävä työssä oppiminen) liittyvää tutkimusta.

*Aika mielenkiintoista oli huomata se, että aikuiskasvatuksen kentässä arvostetaan todella paljon työkokemuksen ja työssä oppimisen merkitystä. En vielä ole kuitenkaan törmännyt opettajatutkimukseen, jossa selvitetäisiin sitä, mitä koulutusta edeltävää työkokemusta itse asiassa opettaa. Missä suhteessa se, mitä työkokemuksen aikana opitaan, on sellaista, joka on tärkeää opettajaksi opiskelun kannalta. Ja toisaalta, mikä taas on sellaista, joka ei välttämättä edistä omaa oppimista tai on suorastaan este oppimiselle. Entäpä, jos tuota työkokemusta ei olisi. (Tutkimuspäiväkirjaote helmikuu 2007.)*

Pyysin juuri opintonsa aloittaneilta 39 opiskelijalta kertomuksia opettajan työkokemuksen myötä syntyneistä merkittävistä oppimiskokemuksista. Vuoden 2007–2009 kurssin opiskelijat kirjoittivat kertomuksensa osana Koulutuksen aikuispedagogiset lähtökohdat -opintojaksoa. Kun olin koonnut tutkimusaineiston, pysähdyin pohtimaan, millä perusteella voin määritellä keräämiäni kirjoitelmia ja esseitä kertomuksina. Olivatko ne kertomuksia elämästä ja kokemuksista, siis kerrottuja kokemuksia. Voisinko määritellä kertomuksia myös elämäkertomuksiksi? Entäpä käyttämäni haastattelutapa. Tutkimukseni yhtenä metodologisena haasteena oli tutkimushenkilöiden kokemuksista kertomuksia keräävän haastattelutavan kehittäminen. Ohjaus, lukemani metodikirjallisuus ja omat haastattelukokemukseni kytkeytyvät seuraavissa luvuissa kertomuksen käsitteen määrittelyyn ja haastattelumetodin kehittämisprosessin eri vaiheisiin.

### 5.2.1 Kirjoitelmat kertomusten tuottamisen tapana

Koska olin kiinnostunut aikuisopiskelijoiden merkittävistä oppimiskokemuksista opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa, päätin pyytää heiltä henkilökohtaisia kertomuksia. Kertomuksia ymmärrän ensisijaisina ajattelun, tietämisen ja esittämisen tapoina (Beattie 2000, 2). Aikuisopiskelijoiden kertomukset omasta oppimisestaan sisältävät aiempia oppimiskokemuksia,

jotka ovat muokanneet heidän työssä oppimiseen ja yliopistossa oppimiseen liittyviä näköaloja. Kertoessaan aikuinen opiskelija aina myös muokkaa omaa identiteettiään. Tietyt kerrotut identiteetin versiot voivat tulla vallitsevamiksi kuin toiset, jolloin kertomukset, joita ei kerrota, voivat yhtä voimakkaasti määrittää identiteetin rakentamista (Wojecki 2007). Opiskelijoiden itsensä kirjoittamat ja kertomat tarinat ovat tärkeitä tutkimusaineistona, koska tutkijana en voi sellaisenaan tavoittaa heidän merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyviä kokemuksellisia ulottuvuuksia. Tammikuussa 2007 opiskelunsa aloittaneet aikuisopiskelijat kirjoittivat esseen, jossa he kertoivat merkittäviä oppimiskokemuksista koulutusta edeltävässä opettajan työssä. Opiskelijat kuvasivat myös oman työhistoriansa, arvioivat työkokemuksen merkitystä tulevassa opiskelussa, aikuisen oppimista edistäviä ja estäviä seikkoja ja kertoivat odotuksista opettajankoulutusta kohtaan (liite 1). Vuosikurssien 2004–2006 ja 2005–2007 opiskelijat puolestaan kuvasivat kirjoitelmissaan yhden, laajan kysymyksen perusteella opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksiaan. Pyysin heitä kirjoittamaan myös opettajankoulutuksen vahvuuksista ja kehittämistarpeista (liite 2).

### *Kertomuksen olemus*

Käsite kertomus (narrative) sisältää Polkinghornen (1988) mukaan monia merkityksiä ja se on ymmärretty eri tavoin tieteenaloista riippuen. Laajimmillaan mikä tahansa suullinen tai kirjoitettu esitys on kertomus. Polkinghorne rajaa määritelmässään kertomuksen käsitteen tarkoittavan kognitiivista prosessia, jonka avulla ihmiset organisoivat kokemuksiaan ajallisesti merkittäviin episodeihin. Kertomus on siten tapa jäsentää koettua todellisuutta ja sen muutosta. Kertomus tarkoittaa sekä prosessia että tuotosta ja siinä keskeistä on ajassa etenevä juoni. Mikä erottaa kertomuksen muista puheen muodosta? Raja kertomuksen ja puheen välillä on häilyvä, ja siksi on suositeltavaa puhua kerronnallisuuden eri asteista (Hyvärinen 2006). Kohler Riessman ja Speedy (2007) kuvaavat kaksi ratkaisevaa kertomusta selittävää käsitettä: peräkkäisyys (sequence) ja seuraus (consequence). Tapahtumat ja asiat, joista kerrotaan, ovat valikoituja, organisoituja, kytkeytyneitä toisiinsa ja arvioitu tiettyä kuulijakuntaa varten. Seuraus viittaa siihen, että kertomuksilla on myös käytännön vaikutuksia esimerkiksi opiskelussa etenemiseen. (Kohler Riessman & Speedy 2007, 428–430.)

Kertomuksen ajallisuuden eli temporaalisuuden käsitettä ranskalainen filosofi Ricoeur (1984) avaa tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisella tavalla. Ricoeur määrittelee kertomusta ihmisen ajallisuuden kokemuksen ilmaisuna. Toisin kuin Polkinghorne Ricoeur ei liitä ajallisuuteen vain kronologista, lineaarista peräkkäisyyttä. Elämäkertaan liittyy aina myös muistin liike taaksepäin. Ricoeurin toinen keskeinen käsite juoni ei tarkoita pelkästään tapahtumien peräkkäisyyttä, vaan henkistä tulkitsemisen prosessia. Juonen sijaan Ricoeur käyttää käsitettä juonentaminen, jolloin myös kertomisen luonne on vuorovaikutuksellinen etsimisen ja ymmärtämisen muoto (Ricoeur 1984,

52, 73; Hyvärinen 2006, 16–17). Kun aikuisopiskelija kertoo omista merkittävistä oppimiskokemuksistaan, hän tarkastelee nykyhetkestä menneisyyden tapahtumia ja luo väistämättä myös katsetta tulevaisuuteen. Kertomuksessa ei ole pelkästään menneillä tapahtumien peräkkäisyys, vaan kertomus voi sisältää suurta epäsointua; konflikteja, sattumia ja monta asiaa voi olla tapahtumassa yhtä aikaa (Hyvärinen 2006, 14–15).

Aikuisopiskelijoiden kirjoitelmissa tunnistan joitakin samoja piirteitä kuin Kohler Riessmanin (2001) määritelmässä erillisistä kertomuksista ja Atkinsonin (2001, 2007) määrittelemässä elämäntarinahaastattelussa. Atkinson määrittelee elämäntarinahaastattelua (a life story) yksilön eletyn elämän kertomuksena. Yksilö kertoo tarinaansa niin rehellisesti ja täydellisesti kuin mahdollista sen mukaan, mitä hän muistaa ja mitä haluaa toisille kertoa. Kohler Riessman kuvaa yhtä esittämäänsä kertomuksen mallia henkilökohtaisen kertomuksen lyhyinä, erillisinä kertomuksina viime aikojen tapahtumista ja kokemuksista. Tällöin kertomus vastaa yleensä yhteen kysymykseen. (Atkinson 2001, 125–126; 2007, 232–236; Kohler Riessman 2001, 697–698.)

Aikuisopiskelijoiden kertomukset ovat osa heidän elämänsä historiaansa, eivät tosin kuvaa koko elämänsä historiaa. Kertomuksissaan he vastasivat muun muassa yhteen laajaan opettajan työn tai opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia hakevaan kysymykseen. Opiskelijoiden kertomukset omista kokemuksistaan eivät ole mielivaltaisia, vaan niitä voi ymmärtää Connellyn, Clandininin ja Hen (1997, 669) ajatuksia soveltaen opiskelijoiden tuottamina konstruktioina, joilla on todellinen perusta, kokemus ja eletty elämä. Ne ovat tutkimushetkestä käsin kerrottuja aikuisopiskelijoiden tulkinnallisia konstruktioita koetuista menneisyyden kokemuksista, jotka on kerrottu pelkästään tutkimustarkoituksessa ja vuosikurssin 2007 osalta myös osana opintoja. Kertomusta voi edelleen hahmottaa Hännisen (2004) tavoin, joka jäsentää kertomuksen käsitettä erottamalla eletyn, kerrotun ja sisäisen tarinan. Eletty tarina viittaa ihmisen todelliseen elämäkertaan siihen, mitä hän on kokenut. Kerrottu tarina puolestaan kuvastuu ihmisen kertomuksena hänen sisäisestä tarinastaan. Sisäistä tarinaa ihminen tekee näkyväksi niissä kertomuksissa, joita hän kertoo omasta elämästään.

### 5.2.2 Haastattelut kertomusten tuottamisen tapana

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa yleinen aineiston keräämistapa erityisesti silloin, kun tutkijan tarkoituksena on koota kokemuksia narratiivisesti yhteen. Gubrium ja Holstein (2001, 30) luonnehtivat haastattelua olennaiseksi osaksi yhteiskuntaa, jolloin se ei ole pelkästään vain tapa tai käytäntö toteuttaa tutkimusta. Tutkijat puhuvat haastattelu-yhteiskunnasta, joka enenevässä määrin tarjoaa tunteen siitä, keitä me olemme ja metodin, jonka välityksellä kuvaamme itseämme ja kokemuksiamme. Myös Kvale (2006, 481) painottaa haastattelun merkitystä erityisesti äänen antamisena niille ihmisille, jotka eivät yleensä osallistu julkiseen keskusteluun.

Soveltamani haastattelutapa on luonteeltaan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, jossa kysymysten ja väitteiden järjestys on täysin ennalta määrätty. Haastattelutavassani on myös puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun piirteitä, koska se eteni osittain kaikille yhteisten aihealueiden varassa. Tiedon rakentumisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmat avasivat tässä tutkimuksessa uusia näkökulmia.

### *Kerronnallinen haastattelu*

Kerronnallisen haastattelun merkitys on siinä, että kertoessaan ihminen kirjastaa omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Fludernikin (2000, 282) mielestä kerronnallisuutta on jokaisessa haastattelussa enemmän tai vähemmän. Kerronnallisuuden laatu on tiheää tai ohutta suhteessa siihen, miten se välittää kokemuksellisuutta. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa kerronnallista haastattelua. Jopa ”väärin” toteutetun haastattelun seurauksena voi olla tärkeitä tuloksia. Kertominen mahdollistaa sen ymmärtämisen, että vaikka kokemus on yksilöllinen, siinä on paljon yhteistä, jonka jaamme toistemme kanssa (Atkinson 2001, 127–128).

Tutkijana minulle oli merkittävä oppimiskokemus oivaltaa se, että on tarpeen pohtia kerronnallista haastattelua erityisesti kertomuksia hakevan kysymyksen ja kertomisen vastuun lähtökohdista. Kysymysten tulisi olla arkisesti muotoiltuja, vahvasti yleisiä pohdintoja tuottavia ja välttää tieteenalan teorioihin liittyviä kysymyksiä. Kokemuksellinen ja kertomusta hakeva kysymys mahdollistaa laajan kertomisen, ja siinä aina samalla tulee esiin henkilökohtainen ja konkreettinen. (Chase 1995, 3-4; Saarinen 2003, 27–28.)

Olen jo aiemmin luvussa 4.3.2 kuvannut merkittävien oppimiskokemusten käsitettä muun muassa Gadamerin (2004) ja Deweyn (1938) esittämässä teoreettisessa viitekehyksessä. Clandinin ja Connellyn (2000) kuvaama ja Deweyn teoriaan perustuva kokonaisvaltainen kolmidimensionaalinen malli muodostaa ehyen jatkumon kokemuksia kuvaavien kertomusten ymmärtämiselle ja tuntuu tässä tutkimuksessa perustellulta haastattelun lähestymistavalta. Clandinin ja Connelly (2000, 49) tarkastelevat kerronnallista haastattelua tutkijan toiminnan näkökulmasta. Lähtökohtana heillä on Deweyn (1938) kokemuksen käsite ja sen kolme ulottuvuutta: situaatio, vuorovaikutus ja jatkuvuus. Deweyn näkemysten virittämiä kerronnallisen tutkimuksen ydinkäsitteitä ovat persoonallinen ja sosiaalinen (vuorovaikutus), tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys (jatkuvuus) ja paikka/tila (situaatio). Kokemuksella on aina historiallinen ulottuvuus, se tapahtuu jossain ajassa ja paikassa ja muuttuu ajassa. (Dewey 1938.) Aikaan liittyvä ulottuvuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei tutki vain nykyhetkeä, vaan myös tulevaisuutta ja menneisyyttä. Näiden käsitteiden avulla Clandinin ja Connelly kuvaavat kehittämänsä metaforisen kolmidimensionaalisen kerronnallisen tutkimuksen paikan (space). Vuorovaikutusulottuvuus mahdollistaa tutkijan liikkumisen sisäänpäin ja ulospäin (henkilökohtainen ja sosiaalinen), taaksepäin ja eteenpäin ja myös sijoittumisen johonkin paikkaan. (Clandinin & Connelly 2000, 49–54.) Ajallisuuden

käsitteen hahmottamisessa Clandinin ja Connellyn kiinnittyvät siten jo edellä esille tulleeseen Ricoeurin (1984, 52) aikakäsitykseen. Vaikka tämän tutkimuksen opiskelijoiden kuvaamat merkittävät oppimiskokemukset liittyivät rajattuun kontekstiin, niitä on tarpeen tarkastella suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin.

Viime aikoina haastatteluun liittyvää keskustelua on sävyttänyt metaforien kamppailu, joka tulee esille muun muassa haastateltavan ”oman äänen” kuulemisen kielikuvassa. Tätä metaforaa Gubrium & Holstein (2001) kritisoivat liiallisesta romanttisuudesta. Tutkijoiden mielestä vaarana voi olla äänien sosiaalisen ja kulttuurisen sidonnaisuuden unohtaminen. (Gubrium & Holstein 2001, 11.) Metafora, joka yhdistää kaikki kerronnallisen haastattelun lajit, on kuuntelemisen metafora. Siinä korostuu haastattelijan kyky kuunnella ja lähteä haastateltavan kertomuksen matkaan. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189, 203–204.)

### *Kirjoitelmat ja haastattelut rajattuina elämäkerrallisina kertomuksina*

Vuosikurssien 2004–2006 ja 2005–2007 opiskelijoilta keräämäni kirjallista ja haastatteluaineistoa tarkastelen tässä tutkimuksessa kokonaisuutena, johon liittyi kaksi edellä kuvaamani aineiston keruuvaihetta: kirjoitelmat ja haastattelut. Kertomuksia tulkitseen väljästi Rosenthalin (2003; 2007, 49–52) ja Wengrafin (2004) näkemysten perusteella saksalaisen Fritz Schutzen määrittelemäksi elämäkerrallis-kerronnalliseksi haastatteluksi. Miten perustelen näkemykseni? Kertomuksia hakeva kysymys on sähköpostikyselyssäni muotoiltu niin, että kirjoittajat voivat itse päättää, mitä, miten ja missä järjestyksessä he kertovat. Koska halusin tutkia sitä, millaisia merkityksiä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelleet antavat opinnoilleen ja opettajan työlle, en halunnut ulkoapäin määritellä ilmiöitä omilla kysymyksilläni. Kertojat siis itse jäsentävät kertomuksensa, valitsevat painotuksensa ja myös sen, miten he hahmottavat kokonaisuutta.

Toisin kuin elämäkerrallis-kerronnalliselle haastattelulle on tyypillistä, pyysin laajan elämäntarinan sijaan opettajan työhön ja opettajankoulutuksen liittyviä rajattuja kertomuksia merkittävistä oppimiskokemuksista. Aikuisopiskelijoiden opettajan työhön ja opettajankoulutukseen liittyvät kokemukset kytkeytyvät tiettyyn yhteiskunnalliseen aikaan ja paikkaan. Yksittäisen opiskelijan kuvaamassa merkittävässä oppimiskokemuksessa on aina jotain yhteistä, sosiaalisesti jaettua. Merkittävillä oppimiskokemuksilla on historiallinen ja ajallinen ulottuvuutensa. Tämä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että nykyhetken kokemuksen merkitystä opiskelijat kuvaavat suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiinsa, koulutusta edeltävään työkokemukseen, opiskeluun opettajankoulutuksessa ja koulutuksen jälkeisiin kokemuksiin työssä.

Haastattelussa esitin seitsemälle kirjallista aineistoa lähettäneelle haastateltavalle kertomusta jatkavia kysymyksiä. Rosenthalin (2007, 52) mukaan nämä kysymykset saisivat liittyä vain asioihin, joita kertoja on jo aiemmin ot-

tanut esille. Jos osa kysymyksistä tulee ulkopuolelta aiemmin kerrotun, kysymykset eivät ole neutraaleja. Ne väistämättä suuntaavat kertomusta tutkijan intressien ja ennako-oletusten mukaisesti. Kysymysten ensisijainen tehtävä on rohkaista ihmisiä puhumaan omasta elämästään tai sen tietyistä vaiheista. Laatimani haastattelurunko noudatti pääosin Rosenthalin näkemystä. Tosin nostin haastattelussa tietoisesti esille omasta tutkijan intressistäni nousevia syventämistä kaipaavia teemoja muun muassa reflektiivisyyden ja teorian tiedon merkityksen opettajaksi kasvussa. Kirjallista ja haastatteluaineistoa voi tulkita myös niin, että kirjallinen aineisto on tyyppillinen monologihaastattelu, koska haastattelijan vaikutus kertomusten tuottamiseen oli pieni. Haastatteluaineiston tuottamisessa haastattelijan merkitys puolestaan oli suurempi.

### *Kronologinen urakertomus vai kerroksellinen opettajan muotokuva?*

Opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin hahmottamiseen kerroksellisesti rakentuvana muotokuvana merkittävän näkökulman avasi lukemani Pomsonin (2004) artikkeli ”Loosening chronology’s collar: reframing teacher career narratives as stories of life and work without end”. Pomson pohtii artikkelissaan narratiivisen käänteen vaikutusta opettajien kertomusten juonirakenteisiin. Hänen mukaansa viimeisen 15 vuoden aikana narratiivisuudesta on tullut normatiivinen tutkimuksen malli erityisesti opettajan uraan liittyvissä tutkimuksissa. Narratiivisen käänteen merkitystä Pomson ei kiellä, mutta hän tuo esille narratiivisen käänteen metodologisia rajoitteita. Vahva narratiivinen käänne tutkimuksessa on ensinnäkin kapeuttanut opettajakertomusten juonirakenteiden kokoelmaa. Toiseksi opettajien halukkuus kertoa omasta elämänsä urastaan on tehnyt tutkimustyöstä liian yksinkertaista. Avoin (open-endedness) haastattelu, jossa yksilö kutsutaan kertomaan keskeytymätön kuvaus urastaan, mahdollistaa narratiivisten perustyyppien käyttämisen kertomuksissa. Nämä perustyyppit, romanttinen ja traaginen, noudattelevat sovinnasta tai totuttua kerronnan teleologiaa. Pomson väittääkin, että juonien polarisointuminen on ymmärrettävää, koska urakertomukset ovat yleispäteviä kertomuksia, kuten esimerkiksi salapoliisi- tai keijukaiskertomukset. Vaihtoehtoisia juonirakenteita ei kertomuksissa juuri käytetä. Pomson kritisoi myös sitä, että kronologinen kertomus arvottaa muutoksen tärkeämmäksi kuin kompleksisuuden.

Opettajien urakertomukset (career narratives) eivät välttämättä noudata narratiivista kronologiaa, jossa kertomuksilla on alku, keskikohta ja loppu. Opettajan työssä persoonallinen ja ammatillinen minuus menevät Pomsonin (2004) mukaan limittäin, ja työ edellyttää epätavallisen voimakasta persoonallisen identiteetin sitoutumista. Pomson korostaa, että opettajan työn tai opettamisen valitsemisessa ei ole kyse jonkin työn tai ammatin ”brändin” valitsemisesta ylitse muiden. Kyseessä on ennemminkin ihmisenä olemisen, ihmisyyden valinta (personhood). Pomson tuo kronologisen urakertomuksen tilalle eräänlaisen etnografisen luonnoksen opettajasta, henkilökuvan/muotokuvan käsitteen (a career portrait) avulla. Portrait – käsite tarkoittaa jokapäi-



väistä ymmärrystä muotokuvasta. Pomsonin tarjoama opettajakuva muodostuu irrallisten narratiivisten kerrostumien sovelluksena. Nämä kertomukset viittaavat ihmiselämän eri vaiheisiin ja tapahtumiin useista lähtökohdista. Lopullinen kuvaus ei edellytä, että aineiston kerronnalliset yksiköt yhdistetään yhtenäiseksi elämänuraksi. Mieluummin nämä yksittäiset kuvat mahdollistavat erilaisten sisällöllisten kerrostumien rakentamisen. Näin myös kuvatussa tutkimuksessa täydellisten urakertomusten sijaan tutkijat keräsivät kerronnallisia tilanne- tai tuokiokuvia opettajan työhistoriasta (snapshots of teacher's employment history). (Pomson 2004, 648–654.)

Pomsonin esittämässä mallista löytyy nähdäkseni liittymäkohtia edellä kuvattuun Clandinin ja Connellyn (2000) esittämään kolmidimensionaaliseen kerronnallisen tutkimuksen malliin. Aikaan liittyvä ulottuvuus tarkoittaa Pomsonin (2004) mielestä sitä, että menneisyys kysyy nykyisyydeltä, ja tulevaisuus hahmotetaan sekä tämän päivän että menneisyyden näkökulmasta. Menneisyys ei ole mikään erillinen tutkimuksen kohde, vaan se on rinnakkainen nykyisyyden ja tulevaisuuden kanssa. Kysymykset opettajan elämänuran aloituksesta ovat kysymyksiä siitä, keitä he saattaisivat olla tänään, keitä heistä tuli ja keitä heistä voisi vielä tulla. Opettajien urakertomuksia ei ole syytä rakentaa pelkästään sovinnaiten kronologisten juonien mukaan. Sen sijaan kertomuksia tulee tarkastella yhteen sidottuna kompleksisena solmuna, jossa menneisyys, tulevaisuus ja nykyisyys ovat limittyneet tiivistä keskenään.

Tulkitsen tässä tutkimuksessa Pomsonin esittämän kerroksellisen muotokuvan käsitteen kuvaavan ammatillisen identiteetin eri puolia. Käsitys opettajan identiteetistä kerroksellisesti rakentuvana näyttää soveltuvan aiemmin kuvatun hermeneuttisen kokemuksen ja hermeneuttisen kehän ideaan. Merkittävistä oppimiskokemuksista kertomisen ja uudelleen kertomisen välityksellä aikuisopiskelijat rakentavat ymmärrystä elämästään ja omasta itsestään liikkuen edestakaisin menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden limittäisten tasojen välillä. Merkittävät oppimiskokemukset ja niistä kertominen parhaimmillaan rikastuttavat toisiaan vastavuoroisesti ja antavat uuden tulkin-takehyksen toinen toisilleen (Heikkinen & Huttunen 2002a, 174). Opettajan identiteetin ja asiantuntijuuden rakentumisen voi näin tulkita muodostuvan hermeneuttisen kehän tavoin kerrostumina, joita on alituisesti uudelleen työstettävä, kerrostettava ja syvennettävä.

### *Onko haastattelija neutraali?*

Haastattelun aluksi vaihdoin haastateltavan kanssa ajankohtaisia kuulumisia ja kertasin vielä tutkimukseen liittyviä taustatietoja (tutkimuksen tarkoitus, oma tutkijan tehtäväni, perustelut haastateltavan valinnalle, tutkimustilanteen luottamuksellisuus). Varsinainen tallennus alkoi haastateltavan lyhyellä työhistorian kuvauksella. Haastattelijana tavoitteeni oli luoda luottamuksellinen ja rennon keskusteleva ilmapiiri. Halusin myös viestittää haastateltaville aidon kiinnostukseni kuulla heidän kertomuksiaan. Pysin kohteilemaan haastateltaviani heidän omien kokemustensa subjekteina (esim. Jähi 1996), en

pelkästään tutkimukseni kohteina. Haastattelijan ja vastaajan tuttuus saattaa rikastaa merkittävästi keskustelua (Pomson 2004, 652–653).

Jokainen haastattelutilanne on yksilöllinen ja ainutkertainen kohtaamistilanne. Useimmiten jo pelkkä avauskysymys viritti haastateltavaa aloittamaan runsaan kertomisen. Haastattelutilanteessa yritin välttää joutumasta Chasen (1995, 3) varoittamaan kysymyksen ja vastauksen kehään, jonka seurauksena kertomuksesta tulee raportti. Tutkijan sisäistämä käsitys kertovasta subjektista on tärkeä (Wengraf 2004). Ymmärrän Gubrium ja Holsteinin (2001, 13–17) tavoin, ettei vastaaja ole pelkästään passiivinen vastausastia (vessels of answers), jossa kaikki tieto on valmiina. Tällöin haastattelija ei saisi vahingoittaa ”säiliössä” valmiina olevaa tietoa väärillä kysymyksillään. Tällaisessa mallissa vastaajasta muodostuu passiivinen kuva. Hän ei ole subjekti, joka olisi osallisena tiedon tuottamisessa. Ilmapiiriltään lämmin ja voimaannuttava haastattelu on Kvalen (2006) mukaan kuitenkin aina luonteeltaan epäsymmetrinen. Haastattelutilanne ei ole tutkijan vallankäytöstä riippumaton dialogi kahden tasa-arvoisen osallistujan välillä. Siinä tapahtuva tiedon sosiaalisen rakentumisen valtarakenteiden tunnistaminen on tutkimuksen eettisyyden ja oikeudenmukaisuuden kannalta välttämätöntä.

Neutraalina pysyttelevän haastattelijan toiminta on perusteltua vain kahdesta syystä. Ensiksi, jos kertoja ymmärretään säiliönä, johon hän on tallentanut kokemuksensa, elämäntarinansa ja identiteettinsä. Toiseksi, jos tutkijalla on romanttinen käsitys kertovasta subjektista autenttisena, omalla äänellään kertovasta yksilöstä. (Gubrium & Holstein 2001, 13–17.) Olin tutkijana aluksi epävarma siitä, miten aktiivinen tai passiivinen haastattelijana voin olla. Etsiskelin oikeaa tapaa muotoilla kysymyksiä ja kysymisen tapaa. Alun pienen jännityksen hälvennyttyä vuorovaikutustilanteet tuntuivat luontevilta, lähes kollegoiden välisiltä keskusteluilta. Tiedostin kuitenkin mielessäni oman tutkijan ja haastattelijan positioni.

Tutkijan empivän ja hakevan kyselemisen voi ymmärtää myönteisenä seikkana. Myös haastateltava voi rohkaisuta esittämään etsiviä ja vähitellen vastausprosessissa muotoutuvia vastauksia. Kysymysten esittäminen tai kutsun toistaminen saattaa toimia narratiivisen vastuun siirtäjänä (Chase 1995, 19–20; Saarinen 2003, 27–28.) Tutkijan tiedostaessa haastattelun erityisesti merkityksen tuottamisen näkökulmasta, lähtökohtana täytyy olla haastattelijan ja haastateltavan aktiivinen rooli. Aktiivisesti toimiva vastaaja ei ainoastaan säilytä elämän kokemuksiinsa liittyviä detalleja, vaan myös muokkaa niitä. Sekä haastattelija että haastateltava ovat molemmat aktiivisia, merkityksiä antavia ja reflektioivia subjekteina. Haastattelutilanne on siten aina vahvasti vuorovaikutuksellinen tapahtuma.<sup>35</sup> (Gubrium & Holstein 2001, 14–16.)

Haastattelutilanteeseen oman erityisyytensä toi se, että olen tullut osalle haastateltavista tutuksi heidän opiskeluaikanaan opettajankoulutuksen kurs-

---

35 Oman haastattelutyylini merkityksen haastattelun vuorovaikutukseen ja haastattelun sisältöön ymmärrän Gubrium ja Holsteinin (2001, 14–16) ja Saarisen (2003, 27) tavoin yhdessä etsimisen ja merkitysten rakentamisen prosessina.

sinjohtajana<sup>36</sup> ja opetusharjoittelun ohjaajana. Väitöskirjatutkimuksessaan tutkijanaisia haastatellut, ja itsekkin väitöstutkimusta tehnyt Saarinen (2003, 21) toteaa tutkijana olevansa omiensa joukossa. Samaan tapaan koen itsekkin, että tutkijana minulla on ”sisäpuolista” tietoa tutkimastani ilmiöstä. Kerronnallisuus haastatteluissani ilmeni opiskelijoiden lähtökohdissa, ja myös useissa heidän kuvaamissaan pienissä kertomusmuotoisissa kokemuksissa (Wengraf 2004). Kerronnallisen haastattelun käsite tuntui antavan riittävän väljän kehysten tavalleni toimia haastattelutilanteissa.

Tekemiäni haastatteluja voi määritellä myös rajoitetuiksi tai kohdistetuiksi omaelämäkerrallisiksi haastatteluiksi (Saarinen 2003, 19, 25), koska tässä tutkimuksessa rajasin tutkimukseni ulkopuolelle aikuisopiskelijoiden muuhun elämänselämään liittyvät merkittävät oppimiskokemukset. Ymmärrän kuitenkin, että opettajan ammatillinen kasvu ei rajoitu pelkästään työn tai koulutuksen aikaisiin merkityksellisiin asioihin. Ammatillinen identiteetti rakentuu myös niissä rajapinnoissa, joissa yksityinen ja professionaalinen kohtaavat.

Pyrin jäsentämään tutkimaani ilmiötä erilaisiksi pääotsikoiksi, teemoiksi. Rakensin haastattelun käsikirjoituksen soveltaen väljästi edellä kuvaamaani Pomsonin (2004) ideaa opettajakuvien kerrostumista. Haastattelun tueksi laatimani väljä runko (liite 3) sisälsi sekoitettuja teemoja, joissa kysymykset menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta olivat päällekkäisiä. Sekoitettujen teemojen lähtökohtana olivat tutkimustehtäväni, haastateltavien aiemmin lähettämä kirjallinen aineisto, tutkimukseni teoreettinen kehys ja omat kokemukseni. Tässä vaiheessa sovelsin osittain Wengrafin (2004) näkemystä, jonka mukaan pienen tauon jälkeen toisella haastattelukierroksella<sup>37</sup> on mahdollista esittää kertomusta jatkavia kysymyksiä. Toisin kuin Wengraf ehdottaa, esitin kaikille myös yhteisiä haastatteluteemoja yksilöllisten kysymysten ohessa, koska halusin tutkia Pomsonin (2004) kuvaaman lähestymistavan käyttökelpoisuutta.

Kysymysten pitäisi liittyä vain asioihin, jotka kertoja on jo ottanut esille (esim. Wengraf 2004). Luin monta kertaa huolellisesti jokaisen haastateltavan lähettämän kirjallisen aineiston. Lukemani pohjalta laadin kunkin kertomuksesta nousevia muutamia haastattelua jäsentäviä yksilöllisiä teemoja ja kysymyksiä. Ajattelin, ettei haastateltajan tarvitse kysyä samoja kysymyksiä ja samalla tavalla jokaisessa vuorovaikutustilanteessa (ks. myös Rapley 2007, 18). Laadullisen haastattelun keskeinen lähtökohta on se, että tutkija voi kerätä vastakohtaista ja toinen toistaan täydentävää puhetta samasta teemasta ja

36 Toimin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa yliopistonopettajan tehtäväni ohessa kurssinjohtajana vuodesta 1996 kevääseen 2005 saakka. Puolivälissä vuosien 2004–2006 opettajankoulutuskurssin etenemistä kurssinjohtajuus vaihtui tutkimustyöhön. Tutkimustyön ohessa olen toiminut erityisopettajakoulutuksen vastuupettajana ja luokanopettajakoulutuksen erityiskasvatuksen harjoittelun ohjaajana, jossa yhteydessä osa haastateltavista on tullut tutuksi. Haastateltavien joukossa oli kaksi opiskelijaa, joita en ollut ohjannut aiemmin.

37 Kirjallisena keräämäni aineiston, jossa esitin tutkimushenkilöille yhden kertomusta hakevan kysymyksen, määrittelin ensimmäiseksi ”haastatteluksi”.

aiheesta. En siis tavoitellut ajassa kronologisesti eteneviä kertomuksia, vaan kertomuksia, jotka tekisivät näkyviksi tutkittavien opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerroksellisesti rakentuneita eri puolia.

Liitteessä (4) olen kuvannut haastateltavien kokemuksia haastattelusta. Haastattelutilanteessa koin, että kertominen toimi haastatelluille heille tärkeiden henkilökohtaisten kokemusten merkitysten selventäjänä. Tutkijana pääsin myös syvemmältä ymmärtämään haastateltavieni henkilökohtaisia merkittäviä kokemuksia.

### 5.3 Merkitysten analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen tulkinta on merkitysten valaisemista. Tutkija liikkuu edestakaisin aineiston ja kirjoittamansa tekstin välillä pyrkien ymmärtämään sitä, mitä aineisto kertoo tutkittavan ilmiön olemuksesta (Patton 2002, 477.) Aineiston käsittelyssä on kaksi vaihetta: analyysi ja synteesi. Tutkimusaineiston analyysissä aineisto jaotellaan osiin. Analyysi pyrkii niiden merkityksien ymmärtämiseen, jotka tutkimuskohteesta tulevat ilmi. Synteesivaiheen tarkoituksena on puolestaan luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, jolloin erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen (Kiviniemi 1997, 246; Laine 2007, 43.) Tutkimusaineiston avulla pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään aikuisopiskelijoiden opettajan työhön ja opettajankoulutukseen liittämien oppimiskokemusten merkityksiä. Tässä prosessissa merkittävien oppimiskokemusten merkitys opettajan ammatilliseen kasvuun, asiantuntijuuden kehittymiseen ja opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen, on sidoksissa merkitysten jäsentymiseen ja merkitysyhteyksien tai -verkostojen rakentumiseen.

Merkityksiä voi ymmärtää Moilasan ja Räihän (2007) mukaan viesteinä, joihin sisältyvän sanoman viestin lähettäjä haluaa vastaanottajan ymmärtävän. Se, miten tutkijana ymmärrän ja tulkiten viestit, riippuu omista aiemmista kokemuksistani ja tiedoistani. Kyse on tutkijan intuitiosta, elämäkokemuksen myötä kehittyneestä merkitysten tajusta (Laine 2007, 41). Tulkinassa korostuu merkitysten verkon hahmottaminen eikä niinkään yksittäisen merkityksenannon selvittäminen. Peruskysymys on se, miten subjektiivinen heijastaa intersubjektiivista, sosiaalista maailmaa, minkä osia kaikki ovat. Yksilöllinen ei koskaan ole puhtaasti yksilöllistä. Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen sisältää myös väärinymmärtämisen mahdollisuuden. Tutkijan ymmärrys ei aina vastaa tutkittavan itseymmärrystä. (Moilanen & Räihä 2007, 46–50; Siljander 2005.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen merkityksiä lähinnä hermeneutiikan näkökulmasta, sosiaalisten yhteyksien ja toimintamuotojen määrääminä. Tutkijana en voi avata merkitystä lopullisesti niin, että se tulisi täysin objektiivisesti ymmärretyksi. Denzinin ja Lincolnin (2005, 4-5) käyttämä tilkkutäkin metafora kuvaa hyvin tutkijan positiota, tutkimuksen aineistonkeruuta ja aineiston analyysia. Tilkkutäkissä voidaan tilkkuja leikata ja ommella yhteen monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa erilaiset aineistot ja

näkökulmat sijoittuvat tilkkutäkin tavoin yhdenlaiseksi kuvauksesi, jota voin tutkijana yhä uudelleen purkaa ja rakentaa. Tilkkutäkin metafora mahdollistaa siis useiden erilaisten tulkinnallisten vaihtoehtojen olemassaolon.

### 5.3.1 Kirjoitelmien analyysi ja tulkinta

Seuraavassa kuvatun kirjallisen aineiston analyysin ja tulkinnan toteutin identtisenä molemmissa kirjallisissa aineistoissa. Juuri opintonsa aloittaneilta opiskelijoilta kerätyn aineiston avulla pyrin ymmärtämään työstä suoraan opettajankoulutukseen tulevien aikuisopiskelijoiden opettajan työhön liittämiä merkittäviä oppimiskokemuksia.<sup>38</sup> Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelleilta ja pääosin opettajan työssä toimivilta aikuisopiskelijoilta kerätyn aineiston avulla pyrin puolestani ymmärtämään heidän opettajankoulutukseen liittämiä merkittäviä oppimiskokemuksia.

Ensimmäinen tutustuminen aineistoon oli luonteeltaan holistinen. Aluksi luin koko aineiston läpi muutaman kerran luodakseni siitä itselleni kokonaiskuvaa ja hahmottaakseni lukemaani yleisesti (esim. Creswell 2007, 150). Yksittäisiä kertomuksia olin tosin lukenut jo siinä vaiheessa, kun opiskelijat lähettivät niitä sähköpostitse. Minulla ei ollut valmista ennakkojäsennystä, vaan pyrin tukeutumaan aineistoon ja olemaan sille uskollinen. Tavoitteeni oli tehdä mahdollisimman aineistolähtöistä luokitusta, jolloin lähestyin aineistoa kokonaisuutena. Jo tässä vaiheessa tein myös alustavia merkintöjä tekstien marginaaleihin. Aineistoa lukiessani tiedostin sen, että omat kokemukseni, teoreettinen tietämykseni ja tulkintaprosessin käynnistymiselle välttämättömät ennako-oletukseni väistämättä vaikuttavat siihen, mihin huomioni lukiessa kiinnittyy (Denzin & Lincoln 2005, 6). Pyrin tietoisesti refleктоimaan näitä ennakkoluuloja ja eläytymään aidosti opiskelijoiden kokemuksiin. Toisaalta ymmärsin sen, että en voi kokonaan vapautua ennakkoluuloistani.

Siihen, mitä poimin lukemistani kertomuksista, vaikuttivat tutkimustehtävät, esiyymmärrykseeni sisältyvä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkijana tekemäni käsitevalinnat. Aineiston alustava analyysi toimi suuntaa antavana ja vaikutti muun muassa tutkimustehtävien täsmentymiseen ja aineiston rajaamiseen.

Seuraavaksi perehdyin huolellisesti jokaisen yksittäisen opiskelijan kuvauksiin ja pelkistin aineistoa teemoittamalla tekstien keskeisintä sisältöä. Pyrin löytämään teemoja, joista aikuisopiskelijat puhuivat kuvatessaan merkityksellistä opettajan työssä tai opettajankoulutuksessa oppimistaan. Aineistosta alkoi vähitellen nousta esille tutkimustehtävää valaisevia merkityskokonaisuuksia, joita tutkija tunnistaa sisäisen yhteenkuuluvuuden, samanlaisuuden

---

38 Tässä vaiheessa rajasin tutkimusaineistoani ja hyödynsin ainoastaan niitä ilmauksia, jotka liittyivät merkitykselliseen oppimiseen opettajan työssä ja opiskelijoiden itse työkokemukselle antamiin merkityksiin. Alun perin kirjoituspyyntöni kohdistui myös muihin elämänkokemuksiin (esim. vanhemmuus, kummius, harrastustoiminta, yhteiskunnalliset tehtävät jne.).

perusteella (Laine 2007, 41). Seuraavassa vaiheessa vertailin eri kertomusten sisältöjä ja yhdistin yksittäisten kertomusten merkitykset merkityskokonaisuuksiksi. Löytämieni teemojen alle kokosin systemaattisesti jokaisesta kertomuksesta ilmaiset, jotka jollakin tavalla olisivat leimallisia asianomaiselle merkityskokonaisuudelle. Yritin aineistolähtöisesti löytää ja erotella tutkimustehtävän kannalta olennaisia merkityksiä. Näin täsmensin teemojen merkitysisällöt. Tässä vaiheessa hyödynsin myös väljästi käsitekarttatekniikkaa.

Tämän jälkeen tiivistin aineistoa kuvaamalla kunkin pääteeman merkitysten muodostaman merkitysverkon, siis muotoilin teemojen sisällöt sanallisesti. Tässä vaiheessa pyrin erityisen herkästi tiedostamaan sitä, etten itse aseta merkityksiä tekstiin, vaan ensisijassa yritän löytää merkityksiä tekstistä (ks. Gadamer 2004a, 219–220). Siksi palasin yhä uudestaan aineiston äärelle ja tarkastelin kriittisesti tekemiäni tulkintoja. Yritin myös jollakin tavalla ymmärtää yksittäisten merkitysten välisiä osittain tiedostamattomiakin yhteyksiä. Tavoitteenani oli hahmottaa yksittäisistä merkityksistä muodostunutta merkitysverkkoa. Tiedostin kuitenkin sen, että oma ymmärrykseni ei välttämättä vastaa tutkittavan itseymmärrystä.

Seuraavaksi hahmotelin useaan merkityskokonaisuuteen jaotellusta aineistosta kokonaiskuvaavaa, synteisiä, joten kokosin muodostamani merkityskokonaisuudet merkitysverkostoksi (esim. Creswell 2007, 154). Laine (2007, 43) korostaa, että erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet on lopuksi tuotava yhteen. Ne eivät ole todellisuudessa erillisiä, vaan niiden välillä on sidoksia; ne ovat kokonaisen ihmiselämän osia. Aineiston analyysi ja tulkinta etenivät rinnakkain. Syvensin tulkintojani peilaamalla tuloksia teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Aivan viimeisessä vaiheessa tarkastelin aineistoa tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Kirjoitin tutkimusraporttia luvuitain tekemäni jäsennyksen mukaisesti, joskin aineiston lopullinen jäsennyys on muuttunut ja muotoutunut laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kirjoitusprosessin aikana. Aineiston lopulliseen valikoitumiseen vaikuttivat tutkimukseni näkökulma ja tutkimuskysymykset.

### 5.3.2 Haastatteluaineiston analyysi ja tulkinta

Haastatteluaineiston käsittely alkoi haastattelujen litteroimisella. Koska en itse litteroinut nauhoja, luin litteroitua aineistoa<sup>39</sup> useampaan kertaan huolellisesti läpi. Tässä vaiheessa myös kuuntelin jokaisen äänitetyn kertomuksen ja korjasin litteroinnissa tulleet epäselvät kohdat. Laatimani väljät teemat toimivat kehikkona, joka tuki litteroidun aineiston jäsentämistä. Soveltamani analyysitapaa luonnehtisin silti pääasiassa aineistolähtöiseksi. Haastatteluaineiston merkitysanalyysin toteutin pitkälti samalla tavalla kuin edellä kuvattun kirjallisen aineiston analyysin. Kokosin teemojen alle haastattelutekstis-

39 Haastatteltavia oli seitsemän. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 80 sivua (riviväli 1). Lyhimmistä haastattelusta kertyi tekstiä yhdeksän sivua ja pisin haastattelu oli laajuudeltaan 15 sivua.



tä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia. Näin pyrin aineiston pelkistämiseen. Poimin jokaisesta haastattelusta ilmaisuja, jotka syventäisivät ja laajentaisivat kirjallisen aineiston perusteella tekemiäni tulkintoja. Haastatteluaineistosta etsin merkityksiä, jotka täydentäisivät kirjallisen aineiston analyysia menetelmätriangulaation tapaan. Näin saatoin syventää tekemiäni tulkintojen tarkkuutta (Denzin & Lincoln 2005, 5).

Haastattelut kohdistuivat luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeluiden, työssä olevien luokanopettajien merkittäviin koulutuksen aikaisiin oppimiskokemuksiin, kokemuksiin opettajan työssä ja näkemyksiin työn tulevaisuudesta. En hakenut aineistosta pelkästään yleisiä säännönmukaisuuksia yksittäistapauksia yleistämällä. Tartuin myös aineistosta esiin nouseviin ilmauksiin, jotka jollakin tavalla olivat poikkeavia ja ei-tyyppillisiä. Haastattelut tuottivat paljon runsasmerkityksistä aineistoa, jota en aivan kokonaan hyödyntänyt tässä tutkimuksessa. Valikoin ja rajasin aineistoa tutkimuskysymysten suuntaisesti.

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja käsitteitä siitä, miten validiteetin ja reliabiliteetin kysymyksiin pitäisi suhtautua. Siksi on mahdotonta yksiselitteisesti määritellä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin käsitteistöä. Jos lähtökohtana on tulkinta todellisuudesta sosiaalisesti rakentuneena, luotettavuutta ei voi arvioida perinteisin validiteetin ja reliabiliteetin käsittein, vaan olennaisinta ovat tutkijan tekemien tulkintojen kestävyys ja täsmällisyys (Koro-Ljungberg 2005; Lincoln & Guba 1985; Guba & Lincoln 2005, 205; Patton 2002). Laadullisen tutkimuksen perustana on useimmiten konstruktivistinen tietoteoria, jonka mukaan tieto ja ymmärrys maailmasta kehkeytyvät hitaasti kielen välityksellä. Validiteetin sijaan luotettavuuden arviointia tarkastellaan validioinnin lähtökohdasta. Kun validiteetti viittaa johonkin pysyvään totuuteen, validiointi puolestaan kytkeytyy prosessiin. Tutkijan tekemä tulkinta ei näin ollen ole stabiili tila, vaan se on sidoksissa aikaan, paikkaan ja kieleen, jolloin se muuttuu olosuhteiden muuttuessa. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147–148.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa keskeinen kysymys on siten tutkijan reflektiivisyys ja sen kohdistuminen koko tutkimusprosessiin. Tutkija on tulkitsija, joka vuorovaikutuksessa tutkimusaineistonsa kanssa rakentaa uutta aineistolähtöistä tulkintaa. (Guba & Lincoln 2005, 205–210; Creswell 2007, 206.) Tutkimuksen lukija arvioi viime kädessä tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta. Jotta tämä on mahdollista, se edellyttää, että avaan tutkimusprosessia, muun muassa aineiston keruuta ja analyysia sekä tulosten tarkastelua käsitteellisellä ja teoreettisella tasolla mahdollisimman näkyvästi ja tarkasti.

## *Ei yhtä ainoaa totuutta – erilaisia näkökulmia totuuteen*

Tutkimuksessani tarkastelen niitä merkityksiä ja merkitysrakenteita, joiden avulla pyrin ymmärtämään luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa. Tutkimusaineistoni on kulttuurisidonnainen, omiin ja aikuisopiskelijoiden kokemuksiin ja merkityksiin perustuva, jolloin se ei tuota yhtä ainoaa totuutta. Tutkimuskohde ja tutkimustilanne ovat ainutkertaisia. Omat käsitykseni tutkimastani ilmiöstä ja näistä ilmiöistä tekemäni tulkinnat vaikuttavat väistämättä tutkimustuloksiin. Tutkimusraportti on tutkijana tekemäni tulkinnallinen konstruktio. Tämä tutkimus ei niin muodoin tuota yhtä ainoaa oikeaa vastausta tutkimukselle asetettuihin kysymyksiin. Olennaista on se, että tutkijan konstruoima tarina on lukijan kannalta koskettava, uskottava ja vaikuttava (Creswell 2007, 206). Tutkijalähtöiset luotettavuuden lähestymistavat nostavat esiin muun muassa tutkijan eettisyyttä, moraalista vastuuta, kriittistä itsereflektiota, demokraattisuutta, luovuutta sekä tutkimuksen avoimuutta ja jatkuvuutta (Koro-Ljungberg 2005, 275–276).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osatekijöiksi Lincoln ja Guba (1985) nimeävät totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden käsitteet.

### *Tutkimuksen vastaavuus (credibility)*

Totuusarvon kriteeri on vastaavuuden (credibility) käsite. Tutkijan tehtävänä on osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista ovat yhdenmukaisia alkuperäisten todellisuuksien konstruktioiden kanssa. (Lincoln & Guba 1985, 295–296; Tynjälä 1991, 390.) Konstruktioihin liittyvän vastaavuuden parantavia toimenpiteitä ovat muun muassa tyypillisesti etnografiseen tutkimukseen liittyvä kanssakäymisen pitkittäminen tutkittavien kanssa ja pitkäkestoinen havainnointi (Creswell 2007, 219) sekä triangulaatio ja tarkastusmenettely tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa. (Lincoln & Guba 1985, 301–307.)

Pitkitetyn vuorovaikutuksen idean voi väljästi nähdä toteutuvan tässä tutkimuksessa vuosikurssien 2004 ja 2005 opiskelijoiden kohdalla. Olen toiminut vuoden 2004 kurssin kurssinjohtajana ja molempien vuosikurssien harjoittelunohjaajana. Lukuisat keskustelut yhteisissä opintojen ohjaustilaisuuksissa ja varsinkin yksilö- ja pienryhmäohjaukset ovat mahdollistaneet opiskelijoihin tutustumisen ja avartaneet tulkinnallista viitekehystäni. Lähes kymmenen vuoden työskentely kentällä luokan- ja erityisopettajana sekä yli kahdenkymmenen vuoden työkokemus opettajankouluttajana ovat luoneet pohjaa tehdä uudelleentulkintoja aikuisopiskelijoiden tuottamista konstruktioista. Tulkintojen tekemistä tutkimusprosessin aikana on auttanut se, että tutkijana minulla on kokemusta niin koulun kuin myös opettajankoulutuksen sosiaalisesta todellisuudesta ja kulttuurista. Kaiken ymmärtämyksen lähtökohtana on Siljanderin (2005) mukaan arkiymmärrys, elämä itsessään, joka on sosiaalisista suhteista muodostunut merkitysjärjestelmä. Ymmärtäminen on mahdollista,

koska tutkija ja tutkittavat ovat osa samaa merkitysjärjestelmää. Mitä enemmän tutkijana olen ollut tekemisissä tutkittavieni kanssa sitä paremmin voin ymmärtää heidän kuvaamiinsa kokemuksiin sisältyviä merkityksiä (Creswell 2007, 18).

Tutkimusaineistoina ovat opiskelijoiden kirjoittamat esseet ja haastattelut. Tutkimuksessa käytän kahta erilaista aineistonkeruumenetelmää ymmärtääkseni tutkimaani ilmiöitä mahdollisimman moniulotteisesti. Menetelmätriangulaatio on yksi tapa, jolla voi perustella tutkimuksen tuottamia rekonstruktioita (Patton 2002, 247–255). Tutkijana voin kuitenkin vain rajallisesti kuvata ja selittää sitä, millaisia merkityksiä aikuisopiskelijat rakentavat opettajan työstä, opettajan asiantuntijuudesta ja ammatillisesta identiteetistä. Oma taustani on saattanut jättää varjoon jotakin itselle tuntematonta ja vierasta. Olen pyrkinyt pohtimaan kriittisesti ajatuksiani, tuntemuksiani ja tulkintojani, jotta ymmärtäisin omien lähtökohtieni vaikutuksen opiskelijoiden kokemuksista rakentamiini tulkintoihin.

### *Tulkintojen vahvistettavuus (confirmability)*

Tulkintojen vahvistettavuus viittaa ensisijaisesti siihen, että tutkimustulosten tulisi perustua aineistoon (Creswell 2007, 216; Lincoln & Guba 1985, 299–300). Siten laadullisessa tutkimuksessa korostuu se, missä määrin aineisto tukee tutkijan tekemiä tulkintoja. Aineisto ei kuitenkaan itsessään todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska tulkintaan vaikuttaneet virheelliset ratkaisut on tutkija voinut tehdä jo tutkimusprosessin alussa, vaikkapa aineistoa hankkiessaan (Kiviniemi 1997, 258). Aineistolainauksia olen sijoittanut kursivoituina ja sisennettyinä teksteinä analyysikuvausten lomaan. Pyrkimyksenäni on avata lukijalle opiskelijoiden tekemät ja tutkijana tekemäni tulkinnat. Näin lukija voi kriittisesti arvioida tekemiäni tulkintoja.

Tutkijan tulee olla tietoinen viitekehystänsä ja dokumentoitava tarkasti tutkimusmenettelynsä. Tämä on välttämätöntä, jotta myös ulkopuolinen lukija voisi ymmärtää tutkimuksen näkökulman. (Creswell 2007, 208; Lincoln & Guba 1985, 327–328). Tutkimukseni luotettavuuden varmistamiseksi avaen omaa viitekehystäni luvussa yksi, jossa kuvaan taustaani ja lähtökohtiani. Lukuun kaksi sisältyvät tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja luvussa neljä kuvaan tutkimuksen keskeiset tietoteoreettiset käsitteet. Tutkimusmenettelyjen mahdollisimman luotettavan dokumentoinnin toivon auttavan ulkopuolista lukijaa hahmottamaan tutkimukseni kulkua.

Aineistoa kuvatessani ja pelkistäessäni olen pyrkinyt olemaan sille uskollinen ja säilyttämään sen ominaispiirteet. Aineiston teemoittelun tein aineistolähtöisesti siten, etten käyttänyt valmista luokittelurunkoa. Siljander (2005) huomauttaa, että tutkijan valintoihin ja tulkintaan vaikuttaa aina hänen esiymmärryksensä, joten tutkimuksen aineistolähtöisyys ei siten ole täysin puhtaasti toteutettavissa. Tutkijana minun tulee olla tietoinen siitä, miten tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemäni ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan edestakaista liikkumista aineistonsa ja omien tul-

kintojensa välillä Laine (2007) kuvaa hermeneuttisen kehän avulla. Tutkija tekee aineiston pohjalta itselleen tulkintaehdotuksen ja jokainen uusi sukellus aineistoon tarkoittaa aiemmin tehdyn tulkintaehdotuksen koettelua. Tämän kehäliikkeen tarkoitus on löytää uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. Tutkijan on tärkeää välillä ottaa etäisyyttä ja tarkastella omaa aineistoaan kriittisesti. (Laine 2007, 379.) Reflektiivisen asenteen avulla olen pyrkinyt välillä irrottautumaan aikuisopiskelijoiden ilmaisuista tekemistäni tulkinnoista.

### *Tutkimustulosten siirrettävyys (transferability)*

Tulosten siirrettävyys kertoo siitä, miten tuloksia voi soveltaa muissa kuin tutkimusympäristössä. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä pelkästään tutkija, vaan sovellusarvon arvioimisen vastuu kuuluu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat usein paikallisia (Patton 2002, 581). Kun korostetaan ilmiön tai olosuhteiden ainutlaatuisuutta, se sellaisenaan toistuu harvoin. Jotta yksittäistapauksen perusteella voi tehdä yleisiä johtopäätöksiä, tutkijan on kuvattava muun muassa tutkimuksen konteksti ja tutkimukseen osallistujat niin tarkasti, että lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä myös muihin kuin tutkittuun ympäristöön (Creswell 2007, 209). Tässä tutkimusraportissa tutkimuksen kontekstia ja tutkimukseen osallistujia olen kuvannut mahdollisimman yksityiskohtaisesti johdantoluvussa ja luvussa 5.1.

Alasuutari (2001) puhuu arvoituksen ratkaisemisesta yleistämisen yhteydessä. Tutkijan on tärkeä tehdä itselleen selväksi, millä tavalla ja missä suhteissa hän väittää tuloksillaan olevan yleisempää merkitystä. Selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin tutkimuksen empiiriseen aineistoon ja sen pitää olla koherentti ja sisäisesti looginen. Tärkeää on myös tutkimuksen eri vaiheissa viitata muuhun tutkimukseen. Yleistämisen sijaan Alasuutari puhuu mieluummin suhteuttamisesta, jolloin keskeistä on se, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain tutkimuksensa aineistosta. (Alasuutari 2001, 243–251.) Aineistokeskeistä siirrettävyyttä olennaisempaa on tuloksiin liittyvä abstrahointi ja pelkistäminen sekä tulosten teoreettinen yleistäminen (Kiviniemi 1997, 259). Teoreettiseen viitekehykseen liittyvien käsitteiden tulee siirtyä teoriasta käytännön tutkimustyöhön ja tutkimusprosessin myöhemmässä vaiheessa osaksi analyysia (Creswell 2007, 207; Koro-Ljungberg 2005, 276). Käsitteellinen abstrahointi ja tulosten teoreettinen yleistäminen tulevat tässä tutkimuksessa esiin erityisesti tulosluvussa ja pohdintaluvussa.

Tutkimusta voi pitää lähtökohdiltaan ja toteutukseltaan ainutlaatuisena. Luokanopettajan ammatillista kasvua on kansainvälisesti ja myös Suomessa tutkittu runsaasti. Vähän tutkimusta on kuitenkin tehty opettajankoulutusta edeltävästä työssä oppimisen ja opettajankoulutuksessa oppimisen välisestä suhteesta. Tutkimusraportin perusteella lukija voinee arvioida tutkimusprosessin etenemistä ja tulosten sovellettavuutta myös toisenlaisissa olosuhteissa. Tulkinallisella ja prosessiluonteisessa laadullisessa tutkimuksessa tutki-

musta ei sellaisenaan voi toistaa monien kulttuurisidonnaisten lähtökohtien vuoksi. Tutkimustulosten samana pysyminen ei kuitenkaan ole keskeistä sille, kun oletetaan, että tutkimuksella pyritään tavoittamaan yhden totuuden sijaan useita näkökulmia. Tutkimuksen toistettavuuden sijaan tutkijan on tarpeen arvioida koko tutkimustilannetta, muun muassa tutkimusprosessin aikana tutkimuksen olosuhteissa, tutkijassa itsessään ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneiden muutosten vaihtelua. (Lincoln & Guba 1985, 298; Guba & Lincoln 2005, 207; Tynjälä 1991, 391.) Tutkimusraporttia olen kirjoittanut niin, että lukija saisi käsityksen edellä mainituista tutkimusprosessiin liittyvistä vaihteiluista. Luvussa seitsemän arvioin tutkimusprosessia kokonaisuutena.

Tutkimuksen uskottavuutta tutkija voi parantaa, jos hän löytää vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista. Tutkijan on siis tuotava esiin kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Oman tutkimuksen löydöksiä on käsiteltävä teoriasolalla, noustava aineistosta yleisemmälle käsitteelliselle tasolle. (Eskola 2007, 177; Moilanen & Räihä 2007, 61.) Olen kiinnittänyt tutkimusprosessin aikana erityistä huomiota siihen, että tutkimukseni teoriaosan, aiempien tutkimusten, empiirisen osan ja omien pohdintojeni välille muodostuu riittävästi kytkentöjä.

### *Tutkimuksen eettisyys*

Tutkijan ja opettajan työ on syvästi moraalista toimintaa, joka pohjautuu välittämisen etiikkaan eli ihmissuhdemoraaliin. Tutkijan työ on suhteissa olemista tutkittavien kanssa, jolloin tutkijan eettisyys tulee esiin nimenomaan käytännön toiminnassa ihmissuhteissa. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006.) Christians (2005, 144–145) kuvaa tutkimuksen eettisinä ohjeina ensinnäkin tutkittavien oikeuden olla tietoisia tutkimuksen luonteesta ja niistä seurauksista, joita tutkimukseen osallistumisesta voi olla. Tutkittavilla tulee olla lisäksi mahdollisuus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesta. Toiseksi tutkittavien huijaaminen ei ole sallittua. Kolmanneksi tutkijan on huolehdittava siitä, että tutkittavien yksityisyys ja luottamuksellisuus säilyvät ja että koko tutkimusprosessi on toteutettu täsmällisesti.

Tässä tutkimuksessa tutkimuseettiset periaatteeni näkyvät muun muassa siinä, että olen halunnut toimia tutkijana rehellisesti ja avoimesti. Olen kertonut tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tarkoituksen ja käytännöt. Vuosikurssien 2004 ja 2005 opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmaista halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Ne, jotka halusivat vapaaehtoisesti olla mukana, lähettivät kirjallista aineistoa ja myös muutamat heistä suostuivat haastateltaviksi. Osa tutkimusaineistosta muodostui vuosikurssin 2007 opiskelijoiden opintoihin kuuluvista esseistä. Myös näille tutkittaville kuvasin tutkimuksen tarkoituksen ja pyysin lupaa käyttää aineistoa tutkimuksessani. Kaikille tutkimukseen osallistujille ilmoitin, että tutkimusaineisto on luottamuksellista ja käytän sitä niin, ettei kenenkään henkilöllisyys käy ilmi tutkimuksen misään vaiheessa. Tutkittavien anonymiteettien säilymiseksi käytän raportin aineistolainauksissa aikuisopiskelijoista numerokoodia. Olen häivyttänyt myös tutkimuksessa esiin tulevia muita henkilöihin tai paikkoihin liittyviä tunnis-

tetietoja. Tutkijan rehellisyyden lisäksi tutkijan kärsivällisyys, oman oppiaineen metodien tunteminen ja motivoituneisuus tutkimuksen tekemiseen ovat tutkijan etiikan ydinulottuvuuksia (Gylling 2006).

Aineiston käyttöön liittyvää sosiaalista vastuuta Rautiainen (2008, 77) kuvaa tutkijan velvollisuutena huolehtia siitä, että tuloksia ja informaatiota käytetään eettisesti kestäväällä tavalla. Tämän tutkimuksen kannalta sosiaalisen vastuun ymmärrän kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkijan vastuuni on esittää tutkimuksen tulokset yhteisöä rakentavalla tavalla niin, että opettajakoulutuksen kehittämisen kannalta myönteiset ja kriittiset näkökulmat tulevat osaksi tiedeyhteisön keskustelua. Toiseksi tehtäväni on edistää keskustelua myös tiedeyhteisön ulkopuolella aikuisopiskelijan työssä ja koulutuksessa oppimiseen liittyvistä näkökulmista.



## 6 TUTKIMUSTULOKSET

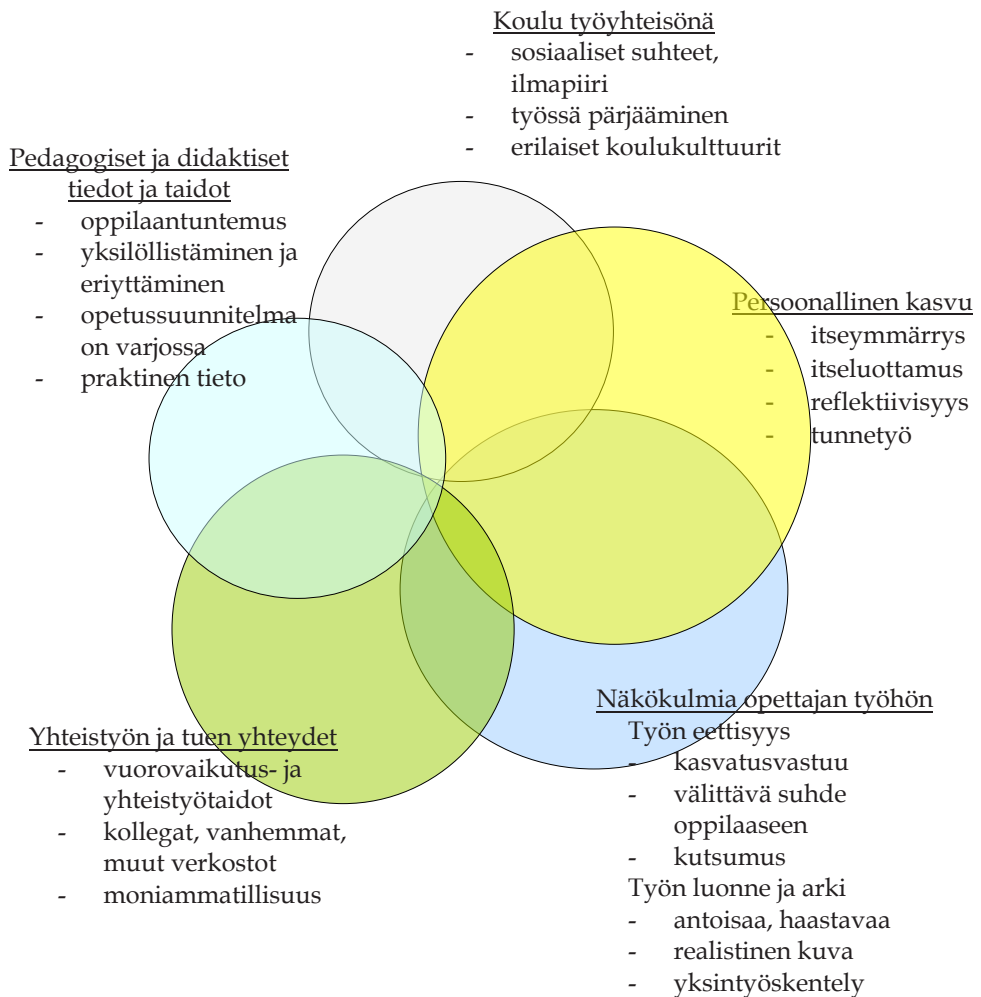
Tulosluvun jako alalukuihin seuraa tutkimukselle asetettuja tutkimuskysymyksiä. Lukujen sisällä tulosten kuvaus ja analyysi perustuvat aineistolähtöisen analyysin pohjalta rakentuneisiin merkityskokonaisuuksiin ja niiden merkitysverkostoihin.

### 6.1 Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintoja edeltävässä opettajan työssä

Opintoja edeltävän opettajan työkokemuksen merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopiskelijat kuvasivat opintojen juuri käynnistyttyä. Suurin osa heistä oli suoraan opettajan työstä<sup>40</sup> opettajankoulutukseen siirtyneitä. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työssä tiivistyivät viiteen merkityskokonaisuuteen (kuvio 5): 1) persoonallinen kasvu 2) yhteistyön ja tuen yhteydet 3) näkökulmia opettajan työhön 4) pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot 5) koulu työyhteisönä. Kuvion erisuuruiset ympyrät kuvaavat asianomaisten teemojen painotuksia aineistossa.

---

40 Vuonna 2007 opintonsa aloittaneilla aikuisopiskelijoilla oli opettajan työkokemusta keskimäärin kolme vuotta. Yli kolme neljäsosaa opiskelijoista oli työskennellyt yhtäjaksoisesti vähintään yhden vuoden ajan samalla koululla. Pitkien sijaisuuksien ohella monella opiskelijalla oli myös useita lyhytaikaisia sijaisuuksia. Muutamalla opiskelijalla koulutuksessa edellytetty minimityökokemus (4kk) oli kerätty viikon tai päivän mittaisista sijaisuuksista useissa eri kouluissa.



*KUVIO 5. Aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten merkityskokonaisuudet opintoja edeltävässä opettajan työssä*

Avaan seuraavassa merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyneitä osittain päällekkäisiä merkitysverkostoja. Näiden verkostojen pohjalta olen pyrkinyt hahmottamaan opiskelijoiden kuvaaman merkityksellisen oppimisen sisältöjä ja merkitysulottuvuuksia. Aineistolainauksista olen poistanut kaikki mahdolliset tunnistetiedot.

## 6.1.1 Persoonallinen kasvu

Jokainen opiskelija kuvasi kertomuksessaan merkittävänä työssä oppimisen kokemuksenaan omaa henkilökohtaista kasvuaan. Opettajan sijaisuuden vastaanottaminen, opettajan työssä kohdatuista haastavista tilanteista selviytyminen ja työyhteisön ja vanhempien kannustava palaute vahvistivat aikuisopiskelijan itseymmärrystä<sup>41</sup> ja luottamusta selviytyä opettajan työssä.

*Olen ylpeä itsestäni, että uskaltauduin ottaa vastaan näin haastavan työn ilman mitään koulutusta tai kokemusta. Luulen, että - -<sup>42</sup>taustani auttoi minua päätöksessä ja uskalluksessa. Minä uskoin omiin kykyihini ja taitoihini. Sain hyvää palautetta niin koulun henkilökunnalta että vanhemmilta. (Opiskelija 25)*

*Toimin X:n ala-asteella kaksi lukuvuotta ja sieltä saamani palaute, niin työkavereilta ja vanhemmilta vahvistivat käsitykseni siitä, että minusta tulee joskus oikea opettaja. (Opiskelija 16)*

Kuvauksista nousi vahvasti esille se, miten työkokemus on osoittanut opettajan työn olevan ennen kaikkea ihmissuhdetyötä, jossa opettajan persoonan merkitys on suuri. Opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin viitanneita henkilökohtaisia merkityksenantoja voi tulkita eräänlaisina ”hyvän opettajan” kuvauksina. Ilmaisut tiivistyivät merkitysverkostona, jossa opettajan henkilökohtaisina ominaisuuksina painottuivat aitous, positiivisuus, lämpö, välittäminen, läsnäolo, oikeudenmukaisuus, joustavuus, auktoriteetti ja kyky kuunnella. Kuvatessaan hyvän opettajan piirteitä opiskelijat samalla ilmaisivat tulkintani mukaan opettajuuteen liittämäänsä tärkeitä arvoja.

*Aiemmat opettajakokemukseni ovat valaisseet minulle opettajan oman, aidon persoonallisuuden tärkeyttä. Ole se, mitä olet. Lapset huomaavat kyllä epäaitouden ja saattavat etäännyä, vetäytyä kauemmaksi, jolloin vuorovaikutus kärsii. (Opiskelija 34)*

*Vaikka minulla on melko vähän (muihin luokkalaisiimme verrattuna) luokanopettajakokemusta, olen kuitenkin oppinut, että avoin ja rehellinen suhtautuminen kaikkiin oppilaisiin tuottaa parhaat tulokset. (Opiskelija 38)*

---

41 Opettajien itseymmärrys (identiteetti) rakentuu Kelchtermansin (2007, 83) mielestä muun muassa minäkuvasta ja itsetunnosta. Minäk kuva on deskriptiivinen ulottuvuus, joka viittaa tapaan, jolla opettaja tyypittelee itsensä opettajana. Itsetunto on puolestaan arvioiva komponentti ja kertoo siitä, miten opettaja arvostaa omia työsuorituksiaan.

42 Tekstijaksosta poisjätetyt sanat tai lauseet on merkitty kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla (- -). Tutkijan lisäykset ja kommentit on merkitty hakasulkeiden sisään.

Työssä oppimisen myötä opettajan persoonan merkitys opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen rakentumisessa korostui. Tätä tulkintaa vahvistaa myös Maarasen ym. (2008, 137) tutkimus, jossa opettajan työkokemusta omaavat aikuisopiskelijat puhuivat opettajan työstä persoonallisuuteen liittyvänä kysymyksenä.

Toisin kuin edellä, Nikkola ja Räihä (2007, 11–12) ovat ilmaisseet kriittisiä huomioita opettajan ammattitaidon kytkeytymisestä lähes yksinomaan persoonan piirteisiin, ei koulutuksen tulokseen. Opettajan ammattitaidon personalisoituminen johtaa tutkijoiden mukaan oppilaan kannalta sattumaan: joku saa avarakatseisen ja toinen taas suppeakatseisen opettajan. Nikkola ja Räihä epäilevät, että persoonan korostaminen on vaikuttanut siihen, että opettajan-koulutukseen valittujen keski-ikä on noussut. Näin opiskelijavalintaa ei ole ohjannut niinkään teoria, vaan usko opiskelijoiden elämäkokemuksen voimaan ratkaista työssä kohdattuja ongelmia.

Jo edellä kuvatuissa kokemuksissa voi tunnistaa joitakin itsearviointiin ja reflektiivisyyteen viittaavia merkityksiä. Muutamat opiskelijat kuvasivat merkittävänä sitä, miten työkokemus tarjosi peilin tarkastella kriittisesti aiempaa työhistoriaa, omia toimintatapoja ja ammatillisen uran kokemuksia ja tapahtumia. Aiempien kokemusten kriittisen tarkastelun kautta monet opiskelijat, jopa yli kymmenen vuotta opettajan työtä tehneinä, asettivat itselleen uusia ammatillisia haasteita siirryttyään työstä opettajankoulutukseen.

*Usein olen kuitenkin joutunut tajuamaan, etteivät asiat olleetkaan niin kuin olin luullut. Olen huomannut, että työkokemus antaa varmuutta jokapäiväiseen työhön, mutta se myös osoittaa oman vajavaisuuteni. Mieluummin en puhuisi vuosista mitään, vaan refleктоisin hiljaa mielessäni ja työtoverini kanssa siitä, mitä minun oikeastaan pitäisi opettajana tehdä. (Opiskelija 1)*

Kertomuksissa esiin nousut reflektiivisyys oli ensisijaisesti yksilöllistä, oman kasvatusnäkemysten avaamista sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun arviointia. Työkokemusta refleктоimalla muutamat opiskelijat tekivät näkyväksi omia vahvuuksiaan ja kehittymishaasteitaan sekä tunnistivat persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun liittyviä oppimisen tarpeitaan. Reflektiivisyyttä kuvattiin yleensä yksilöllisenä pohdintana, ainoastaan yksi opiskelija kuvasi merkittävänä kokemuksenaan yhdessä työparin kanssa käytyä reflektiivistä keskustelua. Tulos on yhdensuuntainen Kwakmanin (2003) hollantilaisten opettajien työssä oppimista koskevan tutkimuksen päätelmien kanssa. Kwakman toteaa, että opettajan ammatillista oppimista käsittelevän teorian ja käytännön välillä on suuri ristiriita. Reflektiota ja yhteistoimintaa edellyttävät työssä oppimisen tavat eivät ole kovinkaan suosittuja kouluorganisaatioissa. Aikuisopiskelijat ilmaisivat jonkin verran reflektiivistä asennetta omaan työhönsä, mutta he eivät hyödyntäneet kollegoiltaan tai oppilailtaan saamaansa eksplisiittistä palautetta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tältä osin Kwakmanin päätelmiä.

Opettajan työhön heijastuvan yhteiskunnallisen muutoksen tiedostaminen ja sisäinen tarve oppia uutta ja hylätä vanhoja toimintatapoja korostui tärkeänä työssä oppimiskokemuksena joidenkin opiskelijoiden kertomuksissa.

*Olen ottanut uusia haasteita vastaan ja todennut, että tarvitsen lisäkoulutusta, jotta pystyisin vastaamaan työn mukana tuomiin haasteisiin. (Opiskelija 28)*

*Elämme jatkuvassa muutosten paineessa ja hektisessä ristiaallokossa. Missään ammatissa ei pärjää ilman jatkuvaa kouluttautumista. Olen oppinut nauttimaan hyvään täydennyskoulutuksen annista. (Opiskelija 34)*

Edellä kuvattuja sitaatteja voi aikuiskoulutuksessa tarkastella myös elinikäisen oppimisen kontekstissa. Lehtonen, Pantzar ja Varis (2004, 80–81) huomauttavat, että pelkästään organisoitujen opintojen käsite ei riitä kattamaan kaikkea oppimista. Intentionaalisten koulutuksen muotojen ohella myös informaalin oppimisen merkitys kasvaa. Erilaisista oppimisympäristöistä, tässä tapauksessa erilaisista kouluista, saaduilla kokemuksilla on ollut vaikutusta myönteisten asenteiden syntyymiseen elinikäistä oppimista kohtaan.

Opettajan työ näyttäytyi opiskelijoiden kertomuksissa tavoiteltavana ja henkilökohtaisesti merkityksellisenä työnä. Juuri opettajankoulutukseen tulleet aikuisopiskelijat kuvasivat kokemuksiaan ilmaisuin, joissa voi tunnistaa opettajan työn emotionaalisiin tekijöihin liittyviä merkityksiä. Opettajan työssä, jossa vuorovaikutus niin lasten kuin aikuisten kanssa on keskeistä, tunteet ovat vahvasti läsnä. Vaikka useat opiskelijat kertoivat siitä, miten kokemus on osoittanut opettajan työn olevan kuormittavaa, kertomuksista välittyi samanaikaisesti pääosin myönteisiä tunneilmauksia ja vahvaa luottamusta työssä selviytymiseen.

*Vaikka työ koululla oli erityisen hektistä ja useasti edessä (tai takana) oli vaikeita tilanteita, niin opettajanhuoneen huumorin avulla tilanteita purettiin yhdessä keskustellen. Huomasin viihtyvänä opettajan työssä erittäin hyvin. (Opiskelija 5)*

*Opettajan työssä olen oppinut, että aina huonon päivän tai hetken jälkeen tulee se hyvä päivä. Liian kauaksi ajaksi ei oman jaksamisensa takia voi jäädä kutakin tilannetta murehtimaan. (Opiskelija 3)*

Blomberg (2008, 115) toteaa, että vain toiminta, joka on yksilölle merkityksellistä synnyttää tunteita. Opettaminen on selvästi ollut aikuisopiskelijoille tällaista merkityksellistä toimintaa. Ballet, Kelchtermans ja Loughran (2006, 217) selittävät voimakkaiden tunteiden ja opettajan työn yhteyttä työhön liittyvillä yhteiskunnan taholta tulevilla vaatimuksilla ja haasteilla. Työn tehostamispyrkimykset ja kasvava työalue yhdistyivät usein stressin, epävarmuuden ja syyllisyyden tunteisiin. Vaikka luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat eivät ole kokeneet pelkästään positiivisia tunteita opettajan työssä, he

samansuuntaisesti kuin opettajat Balletin ym. tutkimuksessa puhuivat ilon, innostuksen ja sitoutumisen tunteista.

## 6.1.2 Yhteistyön ja tuen yhteydet

Opettajan työssä keskeistä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä kolmasosa opiskelijoista kuvasi merkityksellisenä oman oppimisensa kannalta. Varsinkin niillä opiskelijoilla, jotka olivat työskennelleet useita vuosia erilaisissa opettajan tehtävissä, sosiaaliset suhteet nousivat keskeisinä esille. Sosiaalisia tilanteita opiskelijat tarkastelivat peilaamalla niitä suhteessa omiin persoonallisiin ominaisuuksiin ja myös muissa kuin opettajan työssä hankittuihin taitoihin. Yhteistyöhön liittyvien yksilöllisten valmiuksien merkitystä perusteltiin vaihtuvien työympäristöjen, erilaisten ihmisten ja opettajan työhön liittyvän muutoksen ja epävarmuuden kohtaamisen yhteydessä.

*Olen ollut töissä erilaisissa työyhteisöissä ja erilaisten ihmisten kanssa. Olen oppinut vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, työparityöskentelyä, joustavuutta, reagoimaan oppimisympäristössä muuttuviin tilanteisiin, sietämään epävarmuutta, suvaitsemaan erilaisuutta ja selviytymään hengissä! (Opiskelija 28)*

Opettajan päivittäinen työ sisältää yhä enenevässä määrin sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä. Jotkut opiskelijat kuvasivat sitä, miten työskentely erilaisissa työyhteisöissä on opettanut yhteistoiminnallisuutta, joustavuutta ja ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Opettajan työssä kohdattu sosiaalinen kenttä avautui merkitysverkostona, jossa korostui yhteistyö kollegoiden, oppilaan huoltajien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa. Työkokemuksen ollessa riittävän pitkä esiin nousi merkittävänä kokemuksena moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyöverkosto laajeni myös koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten sairaalakoulun ja perhekodin suuntaan.

*Opona toimiessani jouduin usein tekemisiin hankalien asioiden kanssa. Jouduin paljon yhteistyöhön rehtorin, kuraattorin, terveydenhoitajan, psykologin ja oppilaiden vanhempien kanssa. Työ oli monta kertaa henkisesti raskasta, mutta opettavaa. (Opiskelija 32)*

Esimerkki kuvastaa, miten työssä oppimiseen liittyi muissakin tutkimuksissa viime vuosina vahvasti esillä ollut opettajan työn keskeisin kehittämisen alue, kollegiaalisuuden ja yhteistyökulttuurin lisääminen (esim. Sääntti 2007; Syrjäläinen 2002). Myös Collin (2007) vahvistaa, että työssä tapahtuvalle oppimiselle on tyypillistä yhä lisääntyvä vuorovaikutus. Paitsi kollegoiden kanssa yhteistyötä tehdään olemalla mukana monenlaisissa työn ulkopuolissa yhteistyöverkostoissa. Erityisesti moniammatillisten tiimien ja erilaisten työryhmien välinen yhteistyö edellyttää jaettua ymmärrystä toiminnan päämääristä. (Collin 2007, 140.)



Toisin kuin Eraut'n (2004, 265–271) tutkimuksessa, jossa työpaikalla opittiin suunnittelemaan ja ratkaisemaan ongelmia yhdessä toisten kanssa, tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työssä oppimisen kontekstuaaliset merkitykset liittyivät lähes yksinomaan toisilta saadun emotionaalisen tuen ja turvan ulottuvuuteen.

*Olen työskennellyt useissa kouluissa ja kokenut turvallisena ja tärkeänä asiana työkaverien tuen sekä hyvinä että huonoina hetkinäni. Olen siis saanut kokea kuinka antoisaa työn tekeminen voi olla, kun sitä tekee kiinteästi yhteistyössä kollegan kanssa. Olen myös saanut tukea silloin, kun työ on tuntunut pelottavalta ja väsyttävältä. (Opiskelija 12)*

Merkittäviin oppimiskokemuksiin sisältyi vain joillakin opiskelijoilla yhteisesti jaettuun ammatillisen tietoon tai taitoihin liittyviä merkityksiä. Tätä voidaan tulkita niin, että varsinkin niillä opiskelijoilla, joilla oli useita lyhytaikaisia sijaisuuksia, työ on ollut yksintekemistä ja kiinnittyminen työyhteisöön on jäänyt löyhäksi. Ainoastaan yhteistyöhön erityisopettajan kanssa liittyi osalla opiskelijoista merkittävänä oppimiskokemuksena myös työssä selviytymistä helpottavaa uusien pedagogisten toimintamallien kehittämistä ja uuden tiedon omaksumista.

*Luokassani oli paljon erityistukea tarvitsevia lapsia, mutta onneksi sain tietoa ja turvaa erityisopettajalta. (Opiskelija 9)*

Hargreaves (2001) vahvistaa, että työssä, jonka vaatimuksia on muiden kuin opettajien vaikea ymmärtää, kollegoiden taholta tuleva hyväksyntä, arvostus ja tuki ovat tärkeitä. Kouluun tulevan uuden opettajan aiempi identiteetti vaikuttaa hänen samaistumiseensa uusiin kollegoihin. Joka tapauksessa ne kollegat, joihin identifioidutaan, ovat merkittäviä toisia työssä oppimisen prosessissa. Kuten tämän tutkimuksen tuloksissa myös Blåkan ja Filstadin (2008, 60–69) tutkimuksessa yhteisöön samaistumisen ohessa uuden tulijan ja kollegoiden välinen päivittäinen dialogi korostui merkittävänä työssä oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa.

Kollegoiden väliseen yhteistyöhön liittyvät merkittävät kokemukset olivat yleensä myönteisiä. Eräs kielteinen kokemus tuli kuitenkin esiin, kun yksi koulunkäyntiavustajana ja opettajana toiminut opiskelija arvioi kriittisesti kokeneen opettajan yhteistyötaitoja.

*Opettajilla ei ole mitään ammattitaitoa ja omaa osaamista, miten parhaiten voisi avustajan kanssa tehtävää yhteistyötä hyödyntää. Samalla se arvostus avustajaa kohtaan on monilla hyvin olematonta, eikä opettajilla ole mitään mielenkiintoa kysellä avustajan ammattitaitoa ja osaamista, mitä voisi hyödyntää koulumaailmassa. (Opiskelija 11)*

Kokemus on auttanut opiskelijaa tunnistamaan kouluissa vallitsevaa eri tehtäviin liittyvää hierarkkista ammattikulttuuria. Hänen kokemustaan voi ymmärtää myös niin, että opettajan työssä ei riitä toimeen tuleminen vain lasten kanssa. Kasvatustehtävän hoitaminen edellyttää lisääntyvässä määrin tahtoa

ja taitoa tehdä yhteistyötä myös muiden aikuisten kuin opettajakollegoiden kanssa. Työssä tapahtuva oppiminen voisi osoittaa Collinin (2007, 140) mukaan sen, että yksimielisen tekemisen rinnalle ilmaantuu myös ristiriitoja ja erimielisyyksiä. Niitä ei Collinin eikä tämän tutkimuksen tulosten mukaan tuoda kovin usein näkyviin.

Erään esiopetuksen ja erityisopetuksen opetussuunnitelmatyössä ja oppimisympäristön kehittämisprojekteissa mukana olleen opiskelijan kertomuksessa tuli esille myös yhteistyön paradoksaalinen puoli. Yhteistyö oli työtä ja ajankäyttöä kuormittavaa.

*Toisaalta vaikka yhteistyö tukee jaksamista ja jakamista, nautin välillä yksin asioiden päättämisestä, sillä jatkuva toiminnan sovittelu eri ihmisten kanssa voi olla myös työlästä lähinnä tilanteissa, joissa suunnittelu-aikaa on niukasti. (Opiskelija 33)*

Noin neljäosalla opiskelijoista merkittävät oppimiskokemukset liittyivät kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyöstä piirtyi kertomuksissa kuva pääosin positiivisena kokemuksena. Hyvin toimiva yhteistyö oli merkityksellistä oman ammatillisen itsetunnon vahvistumisen, vuorovaikutustaitojen ja oppilaantuntemuksen syvenemisen kannalta. Tunnustuksen saaminen erilaisissa yhteistyösuhteissa on merkittävää tulevan opettajan vähitellen rakentuvan opettajaidentiteetin kannalta (Heikkinen & Huttunen 2002b).

Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön aikuisopiskelijat kokivat tärkeänä erityisesti lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Yhteistyön välttämättömyydestä puhuttaessa useissa kertomuksissa viitataan siihen, miten työssä näkyi lasten oppimisen ja kasvun poluilla lisääntyneet vaikeudet ja erityisen tuen tarve. Tulos on yhdensuuntainen Välijärven (2007, 54) päätelmien kanssa, joiden mukaan yhteiskunnan muutos osuu opettajan työn ytimeen muun muassa lasten sosio-emotionaalisesta pahoinvoinnista seuraavien oppimisvaikeuksien muodossa.

*Vanhempain kanssa tehtävä yhteistyö on mielestäni tukirunko lapsen kasvuille ja kehitykselle, samalla kun se voi olla suuri haaste myös opettajalle. Lasten erityisvaikeudet tekevät yhteistyöstä välttämättömän työkalun. Tieto lapsesta eri ympäristöissä helpottaa myös opettajan lapsituntemusta. (Opiskelija 33)*

*Oli mieltä lämmittävä, kun vanhemmat olivat toivoneet, että jatkaisin seuraavan lukuvuoden. (Opiskelija 10)*

Positiivinen tunnustus vanhemmilta tukee parhaimmillaan opettajan sitoutumista työhön ja sen kehittämiseen niin kollegoiden kuin myös vanhempien kanssa, kuten edellisistä esimerkeistä voi päätellä. Luotamukselliset suhteet vanhempiin ovat myös Hargreavesin (2000) mielestä keskeisimpiä opettajan profession ydinalueita. Useita vuosia varhaiskasvatuksen kentällä toimineiden opiskelijoiden kokemuksissa tuli vahvasti esiin pyrkimys toteuttaa kasvatustyötä yhteisvastuullisesti vanhempia

kunnioittaen ja tukien. Kunnioitus ilmeni vanhempien arvostuksena myös ristiriitatilanteissa.

*Vanhempien kanssa käytävässä yhteistyössä ajattelen aina, miltä minusta tuntuisi, jos kyse olisi omasta lapsestani. Keskusteluissa on oltava hyvin hienotunteinen ja mietittävä tarkkaan sanojen vivahte-erokakin vaikeista asioista puhuttaessa. Tämä pätee varsinkin silloin, kun on kyse maahanmuuttajaperheistä, jotka eivät ehkä välttämättä hallitse suomenkieltä vielä aivan täydellisesti. (Opiskelija 5)*

Muutama varhaiskasvatuksen tai erityisopetuksen kentällä työskennellyt opiskelija kertoi aiemmassa työssään kehityksistä hyvistä käytännön ratkaisuista, jotka tukivat yhteisen kasvatustehtävän hoitamista. Opettajien pedagogista hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa opettajat kokivat toimivan opettaja-huoltajavuorovaikutuksen omaa jaksamistaan tukevana (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2008, 253). Myös tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista, joilla oli runsaasti kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä, tiedosti toimivan yhteistyön merkityksen. Lyhytkestoisia sijaisuuksia tehneille opiskelijoille eivät yhteistyön ulottuvuudet auenneet yhtä merkittävinä.

Hargreaves (2000, 174) huomauttaa, että vanhemmat voivat olla yhteistyön osapuolina myös vaativia. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siinä, että opettajan ja vanhempien yhteistyöhön liittyi muutamilla opiskelijoilla heidän omanarvontuntoaan koettelevia kokemuksia. Jännitteiset kokemukset kuvasivat haastavan vanhemman kohtaamista, opettajana koetun arvostuksen puuttumista ja erilaisia tulkintoja oppilaan ”hyvästä”. Yhteistyöhön liittyvien kielteisten kokemusten yhteydessä opiskelijat ovat joutuneet pohtimaan omia asenteitaan ja myös arvioimaan oman työnsä järkeviä rajoja. Erilaisten harrastusryhmien kokenut ohjaaja ja myös ohjauskoulutuksen saanut opiskelija kuvaa seuraavassa kielteistä yhteistyön kokemustaan kaikesta huolimatta ammatillisen itsetunnon ja ammatinvalintapäätöksen kannalta vahvistavana kokemuksena. Työyhteisön tuki oli ollut merkittävä selviytymisen keino ahdistavassa tilanteessa.

*Tärkeä kokemus minulle onkin ollut vaikean ja epävakaa vanhemman kohtaaminen. Silloin jouduin todella miettimään, haluanko tehdä tätä työtä. Nyt ajattelen kokemusta vahvistavana ja monin tavoin opettavana. Tiedän myös millaisia vaikeita asioita opetustyössä voi tulla vastaan, mutta haluan tehdä sitä silti. (Opiskelija 12)*

Opiskelijan kokemusta voi ymmärtää Hargreavesin (2000) tavoin, jonka mukaan yhteistyön keskeisenä lähtökohtana opettajan tulisi pyrkiä näkemään epätäydellisetkin vanhemmat liittolaisinaan ja työnsä tukijoina (Hargreaves 2000, 174). Opettajat kokevat yhteistyötilanteet myönteisinä, mikäli vanhemmat hoitavat kasvatustehtävänsä vastuullisesti ja ovat opettajien tukena (Lasky 2000). Luonnollisesti yhteistyö sujuu helpommin, jos molempien osapuolien tulkinta yhteistyöstä vastaa opettajan ja koulun tulkintaa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on yhteisen kielen ja ymmärryksen rakentamista,

joka edellyttää myös opettajalta omien asenteiden kriittistä tarkastelua, kuten seuraavassa katkelmassa tulee esille.

*Myös vanhempien kanssa työskentely ei ollut niin mutkatonta, kuin luulin. Piti todella tehdä jonkinlaista asennemuutosta ja ymmärtää vanhempia työpareina, eikä arvostelijoina. Ymmärsin myös, että jokaisella perheelle on omat käsityksensä lastensa kasvatukseen, eikä minun käsitykseni ole "ainut ja oikea". Vanhemmille piti antaa tilaa kasvattaa omia lapsia ja minä hoidan koulun vastuu lapsesta. (Opiskelija 35)*

Tuloksista voi päätellä, että työssä saadut aidot kokemukset ovat vahvistaneet joidenkin aikuisopiskelijoiden kykyä vanhempia arvostavaan ja kunnioittavaan yhteistyöhön. Yhteistyö avautuu vähitellen kasvatuskumppanuuden suuntaan. Kasvatuskumppanuuteen kasvaminen edellyttää aitoja kokemuksia vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja omien toimintamallien kriittistä arviointia (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 184). Edeltävässä esimerkissä aikuisopiskelija on oivaltanut, että opettajana hänen on tärkeää osata asettua vanhempien asemaan ja ymmärtää, että vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Erityisesti silloin, kun lapsen koulunkäynnin sujumiseen liittyy haasteita ja epäonnistumisten tunteita, vanhemmat tarvitsevat aikaa. Vaikka yhteistyö ei ole ongelmaton, tärkeää on, että sekä opettaja että vanhemmat pyrkivät näkemään kasvatustehtävän yhteisenä ja asettumaan toistensa rinnallekulkijoiksi.

### 6.1.3 Näkökulmia opettajan työhön

#### *Työn luonne ja arki*

Usea opiskelija kuvasi sitä, miten kuva opettajan työstä ja tehtävistä on työssä oppimisen myötä laajentunut ja muuttunut aikaisempaa realistisemmaksi. Merkittävää on ollut työn eri puolien avautuminen.

*Opettajan työ on antoisaa. Tuohon antoisuuteen kuuluvat niin hyvät kuin pahatkin päivät. Se, että työssä kohtaa raskaitakin asioita ei tarkoita ettei pitäisi työstään. Mielekäs työ on sopivan haasteellista. (Opiskelija 34)*

*Minua ei voi vedättää eikä työstä voi maalata haavekuvia. Valmistuttuani en tipu korkealta, kun rakennan opettajuuttani ihan maan päälle. (Opiskelija 30)*

Opettajan työn kuormittava luonne liittyi lähinnä ihmissuhdeverkostoon.

*Opettajan työ on mielestäni vaativaa kaikin tavoin. Aloitan vaikka ihmissuhteista. Opettajan täytyy pärjätä ensinnäkin oppilaidensa kanssa – siis kaikenlaisten oppilaiden kanssa! Ja heidän vanhempiansa ja väliin isovanhempiensakin kanssa ainakin näin pienellä kylällä. Ja sitten on*

*pärjättävä työkavereiden kanssa, löydettyä yhteinen sävel, vaikkeivät kemia/ mielipiteet aina kohtaisikaan. (Opiskelija 24)*

Merkittävä oppiminen ei viitannut pelkästään opettajan työn mielekkyyteen työn myönteisten puolien yhteydessä. Työn merkitys selittyi myös sen sisältämien haasteiden ja ristiriitojen kautta. Opettajan työn piiloinen puoli paljastui henkilökohtaisina työhön liittyvinä vaativuuden ja riittämättömyyden tunteina ja ristiriitojen kestämisenä (esim. Nikkola ja Räihä 2007). Työkokemus näyttää avanneen opettajan työhön suurelle osalle opiskelijoista todentuntuisen kuvan. Opiskelijat ovat joutuneet punnitsemaan työn hyviä ja huonoja puolia. Merkitykselliset kokemukset ovat lujittaneet monen opiskelijan päätöstä kouluttautua aikuisena opettajaksi. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat eivät ole ihastuneet opettajan ammattiin ainoastaan sen pohjalta, että ovat koulussa oppilaina nähneet opettajan tekevän työtään. Räihä ja Nikkola (2006, 11) pelkäävät, että opettajan työ saattaa tällöin näyttäytyä pelkästään mukavalta ja houkuttelevalta, koska opettajan työhön liittyvää stressiä ei oppilas yleensä näe. Työkokemus avasi aikuisopiskelijoiden näkökulmaa myös opettajan ammatin jännitteisiin.

*Jos olisin päässyt opettajankoulutukseen suoraan päiväkotipuolelta, olisi kuva opettajan työstä ollut ehkä liian ruusuinen. Luulen saaneeni nähdä ainakin pienen vilahduksen opettajan työn raadollisesta puolesta. (Opiskelija 5)*

Opiskelijoita voi pitää Kämäräisen ja Rainerman (2001) päätelmiä soveltaen valveutuneina ammatinvalintapäätöksen tekijöinä, jotka suhtautuvat opettajan ammattiin realistisesti ja todennäköisesti tulevat olemaan tyytyväisiä opettajan työhön.

Monissa kertomuksissa nousi esille opettajan työn tarkastelu lisääntyneiden roolien ja tehtävien yhteydessä. Erityisopetuksessa tai hoitoalalla työskennelleet opiskelijat toivat usein esille työn hoidollisen ulottuvuuden.

*Tämä vajaa vuosi oli todellakin silmiä avaava ja käsityksiäni muuttava. Tulin kokeneeksi sen miten lähellä mm. opettajan työ voi olla hoitajan työtä. (Opiskelija 25)*

Kuten Sántin (2007, 457; myös Syrjäläinen 2002, 66; Syrjäläinen ja Värri 2004) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijat kuvasivat eri ammattiryhmien (sairaanhoitaja, psykologi, poliisi) avulla oman työnsä venymistä. Opiskelijat puhuivat itsestään myös äiteinä tai isinä viitaten näin kasvatusvastuun laajenemiseen. Ballet ym. (2006) tarkastelevat opettajan työn muutoksia viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Työhön kohdistuneet yhteiskunnalliset vaatimukset ja muutokset ovat tutkijoiden mukaan voimakkaasti lisänneet opettajien kokemusta työnsä lisääntyneestä vastuusta. Samanaikaisesti opetustyön tehostamispyrkimykset ovat vähentäneet työn professionaalisuutta. Taidot, jotka näyttävät olevan tärkeitä, ovat teknisiä ja käytännöllisiä. Samalla, kun kouluilla on aikaisempaa enemmän autonomi-

aa reagoida ulkoapäin tuleviin vaatimuksiin, opettajat kokevat työn vastuun lisääntyneen.

Kuten useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa (Blomberg 2008; Luukkainen 2004; Syrjäläinen 2002; Välijärvi 2006, 2007) myös tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden kertomuksissa opettajan työhön avautui usein yksintyöskentelyn luonne. Ilmiötä Syrjäläisen (2002, 39) mukaan selittävät historialliset tekijät, joiden mukaan opettajuuteen ei perinteisesti ole kuulunut kollegoilta oppiminen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset. Kouluyhteisössä aikuisopiskelijat saivat henkistä tukea, mutta joutuivat selviytymään työssään itsenäisesti.

*Toki sain mahtavaa tukea varsinkin toisen esiopetusryhmän opettajilta sekä johtajalta, mutta viime kädessä vastuu oli minulla. Asioista oli otettava itse selvää ja niistä oli itse selvittävä. Koen, että tuo vuosi kasvatti minua kaikin puolin niin ihmisenä kuin opettajana. (Opiskelija 13)*

Pitkään moniammatillisissa tiimeissä esiopetuksessa työskennelleet aikuisopiskelijat kertoivat yllättyneensä siitä, miten omin neuvoin luokanopettaja joutui kantamaan vastuuta oppilasryhmästään. Rautiainen (2008, 107) toteaa, miten myös aineenopettajaksi opiskelevien käsityksissä opettajan työ rakentuu yksin tekemisen kulttuuriksi. Tätä kulttuuria koulu tilana vahvistaa. Yksilökeskeinen kulttuuri opettajan työssä on Luukkaisen (2004, 104) mukaan eräs opettajaprofession piirre. Luokkahuone on opettajan valtakuntaa, jonne ulkopuolisilla ei ole asiaa. Erään opiskelijan kuvauksessa kiteytyi hyvin uuden, kouluttamattoman työyhteisön jäsenen kokemus. Opiskelija kirjoittaa:

*”Paljain jaloin” opettajaksi tulemisessa mikään asia ei ollut rutiininomaista ja kaikki tieto oli hankittava itse. (Opiskelija 9)*

Opiskelija kuvaa omaa ammatillista epävarmuuden kokemustaan:

*Olin astunut kymmeniä vuosia opettajana työskentelevien ihmisten joukkoon. Sata kysymystä leijui päässäni: Mitä toiset opettajat ajattelevat? Vastaanko heidän odotuksia? Täytyykö minun asettua alastatukseen? Neuvovatko kollegat mahdollisissa ristiriitatilanteissa? - - - Kuitenkin minulla itsellä oli tunne, että sain tukea ja turvaa kollegoistani tavallaan tiedostamatta. (Opiskelija 9)*

Esimerkki osoittaa, miten aikuisopiskelijan sosiaalistuminen kouluyhteisön jäseneksi ja opettajan ammattiin rakentuu vähitellen kulttuurisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ammatillisen kehittymisen ensi askeleissa sijaisopettajan huomio keskittyy Buitinkin (2009) mukaan omaan toimintaan ja luokan hallintaan, ”hengissä pysymiseen”. Opettamista tarkastellaan omasta itsestä käsin, ja vasta myöhemmässä vaiheessa opettaja kiinnittää huomiota siihen, mitä oppilaat oppivat ja mitä itse voi tilanteesta oppia.

Tärkeitä roolimalleja ja tuen antajia ovat yhteisössä toimivat kollegat, merkitykselliset toiset (Hall 1999; Mead 1934), jotka edustavat tulokkaalle yleistä koulun ja opettajayhteisön sosiaalista asennetta. Tuloksista voi päätellä,



että kertomuksissa mainittu kollegoiden tuki oli luonteeltaan henkistä tukea. Siihen ei sisällynyt kovinkaan paljon identiteetin rakentamisessa merkityksellistä yhteistä oppimista tai ammatillista palautetta.<sup>43</sup> Opiskelijan kuvausta omasta positiostaan uudessa työpaikassa voi ymmärtää myös tiedon ja vallan suhteina. Alussa uusi ja epäpätevä opettaja kokee alemmuudentunnetta (Kynäslahti ym. 2005). Kun työkokemus ja osallisuus yhteisössä jaettuun tietoon lisääntyvät, identiteetti alkaa vahvistua.

Ainoastaan yksi erityisopetuksessa työskennellyt opiskelija kuvasi merkittävänä työssä oppimisen kokemuksenaan opettajan työn hahmottamista yksittäistä koulua tai luokkahuonetta laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

*Työkokemukseen ei näin ollen voi ratkaista kaikkia eteen tulevia ongelmia, vaan osa ratkaisuista riippuu yleisemmästä yhteiskunnassa vallitsevasta kehityksestä. (Opiskelija 33)*

Kelchtermansin (2005) tavoin ilmaistuna opiskelijan sitaattia voi ymmärtää viittauksena tietoisuuteen siitä, että opettaja ei tee työtään tyhjiössä, vaan valitsevat koulutuspoliittiset linjaukset ja koulukulttuurin rakenteelliset tekijät luovat työlle kehyksen.

### *Työn eettisyys*

Merkityksellinen oppiminen työssä liittyi usealla opiskelijalla opettajan työn eettiseen ulottuvuuteen, erityisesti tehtävään sisältyvän kasvatustuon tiedostamiseen. Merkittävä oppimiskokemus avasi opiskelijoille opettajan työhön kuuluvan turvan, huolenpidon, vastuun ja myös rajojen asettamisen näkökulman.

*Lasten kanssa työskentely on aivan mahtavaa ja antoisaa, mutta aina on muistettava se suuri vastuu, minkälaiset jäljet se lapseen jättää. (Opiskelija 11)*

*Läsnä pitää olla koko ajan, jos tuloksia haluaa aikaiseksi. Lapset kaipaavat kasvavassa määrin kasvattajiltaan tukea ja turvaa. (Opiskelija 36)*

---

43 Identiteetin rakentumisen eri vaiheissa persoonallisen ja ammatillisen painotukset vaihtelevat. Novisiivaiheessa, jona voi kuvailla myös aikuisopiskelijan toimintaa epäpätevänä opettajana, korostuu ammatillisessa identiteetissä työyhteisöön sosiaalistuminen. Uusi työntekijä on erilaisessa asemassa kuin kokeneet kollegansa. Häneltä puuttuu valta ja kontrolli sekä kokeneiden työntekijöiden hallitsema kulttuurinen pääoma. Ammatillinen identiteetin rakentuminen tapahtuu aluksi yhteisön toimintatapojen, arvojen ja normien kriittömänä omaksumisena sellaisenaan. Kun kokemus, valta ja yhteisöön kuulumisen tunne lisääntyvät, uuden opettajan yksilöllinen ja persoonallinen ääni vahvistuu yhteisössä ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 44–45.)

Osalla opiskelijoista voi nähdä opettajuuteen vähitellen avautuvan Laursenin (2006, 58–60) määrittelemän autenttisen<sup>44</sup> opettajan identiteetin, jolloin opettaja pyrkii suhtautumaan oppilaisiin eettisen ammattilaisen asenteella, kuten seuraavaa esimerkkiä voi tulkita.

*Lapseen täytyy suhtautua avoimin mielin ja ilman ennakkoasenteita tuli hän sitten pankinjohtajan tai alkoholistin perheestä. Vaikka saisitkin lapsesta ennakkotietoja esim. edelliseltä opettajalta/ neuvolasta niin ennakkoasenteiden muodostumista täytyy välttää. Jokaisella lapsella pitäisi olla oikeus tulla oppilaaksi "puhtain paperein" siinä mielessä, että hänen mahdollisuuksiinsa oppia uskotaan täysillä. Luoja suokoon, etten tuolla [kokeneen kollegan ] asenteella kohtaa kenenkään lasta. (Opiskelija 24)*

Kokenut kollega oli selittänyt oppilaan heikkoa koulumenestystä isän ja vanhempien sisarusten oppimisvaikeuksilla. Opiskelija puolestaan halusi kohdata oppilaat ilman ennakkoasenteita. Näyttää siltä, että opiskelija on oivaltanut, miten opettajan hyväksyntä ja positiiviset odotukset vaikuttavat jokaisen oppilaan käyttäytymiseen ja oppimiseen. Aikuisopiskelijan välittävä suhde oppilaaseen käy ilmi myös seuraavasta katkelmasta.

*Merkittävää on ollut oma ihmisenä kasvamisen prosessi. Yhä enenevässä määrin on joutunut huomaamaan oman aikuisen roolin tärkeyden. Olen havahtunut monta kertaa siitä, että juuri minä saatan olla lapselle ainoa turvallinen aikuinen. (Opiskelija 34)*

Esimerkki kuvastaa, miten opiskelija on opettajan työssä kohdannut työn laajenevan yhteiskunnallisen kasvatusvastuun. Koulu voi olla jollekin lapselle ainoa paikka, josta löytyy lapsen tulevaisuuteen myönteisesti vaikuttava aikuinen (Luukkainen 2004, 119). Archerin (2003) tavoin ilmaistuna opiskelija on joutunut opettajan työssä pohtimaan omaa persoonallista identiteettiään, käymään sisäistä keskustelua siitä, miten hän ymmärtää yksittäisen lapsen arvon omassa työssään. Sisäisessä keskustelussa tapahtuva asioiden priorisointi on aina yksilöllistä. Noviisiopettajien ensimmäisen työvuoden kokemuksia tutkinut Blomberg (2008, 114) esittää, että persoonan käyttäminen on opettajan ammatillisen toiminnan ydin.

Varsinkin erityisopetuksessa työskennelleiden kolmentoista opiskelijan kuvauksissa merkittävä oppiminen liittyi siihen, miten ammatillinen ymmärrys on syventynyt sen suhteen, että lapsen ja nuoren ihmisarvo ei riipu siitä, millainen vamma, sairaus tai oppimisvaikeus hänellä on.

---

44 Autenttinen opettaja suhtautuu oppilaisiin kunnioittavasti ja kohtelee heitä yksilöinä, ei nimettöminä massan jäseninä. Opettaja kykenee antamaan korkealaatuisia opetusta henkilökohtaisesti paneutumalla. Hänellä on omakohtainen intentio ja hän näkee jotakin merkityksellistä siinä, minkä puolesta tekee työtään. (Laursen 2006, 58–60.)

*Erityisopettajan työtä minulla on myös vuosi mukautetussa pienluokassa. Sen luokan oppilaista minulle syntyi lähtemätön vaikutus. Luokasani oli adhd tapauksia, lievästi autistisia ja muita oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita. Kaikki he olivat aivan ihania persoonia ja merkittäviä sellaisia. Koin paljon hienoja ja rikkaita kokemuksia heidän kanssaan. (Opiskelija 25)*

*Tällöin aina pysähtyy miettimään, kuinka omassa työssään täytyisi joka hetki muistaa kunnioittaa pientä ihmistä ja olla hänen arvoisensa. (Opiskelija 24)*

Opiskelijoiden ilmauksissa esiin nousutta vahvaa huolenpidon aspektia voi ymmärtää vähitellen rakentuvana moraalisen ja emotionaalisen sitoutumisen opettajan työhön. Opettajan ja oppilaan pedagogisessa suhteessa korostuu Räsänen (2007) mukaan opettajan välittävä ja lapsia ja heidän erilaisia lähtökohtiaan arvostava luonne. Opettaja tekee työtään vaikutuksille alttiin, kasvavan ja kehittyvän lapsen ja nuoren kanssa. Arvot ovat opettajan työssä kuin tienviitta tai kompassi, jotka suuntaavat työtä monien vaateiden ja muutosten kentässä. (Räsänen 2007, 32–33.)

Kertomuksista piirtyi vahvasti esiin elämänkokemuksen ja erilaisissa koulukonteksteissa ja muissa ammateissa työskentelyn merkitys henkilökohtaisen valintapäätöksen tekemisessä ja opettajan ammattiin sitoutumisessa, kuten seuraavasta aineistositaatista käy ilmi.

*Samoin koen saaneeni työn kautta vahvistuksen sille, että minusta on tähän työhön. Olen nähnyt monenlaisia kouluja, opettajia ja lapsia. On ollut vaikeita ja huonoja päiviä mutta myös iloa ja onnistumista. Kaikkien kokemustenkin jälkeen tiedän, tämä on se minun kutsumus. Koen olevani varma ja vakuuttunut omasta halustani tehdä tätä työtä. Olen kiitollinen siitä, että olen tehnyt myös muunkinlaista työtä ja saanut sitä kautta hyvin monipuolista näkökulmaa opettajankin työhön. (Opiskelija 6)*

Muutammat opiskelijat puhuivat opettajan työhön sitoutumisesta kutsumuksena. Työn kutsumusluonnetta voi ymmärtää Syrjälän ja Estolan (2002, 90, 98) mukaan kahdesta näkökulmasta. Työ voi olla kutsumus silloin, kun yksilö kokee työllään olevan yhteiskunnallista merkitystä ja toiseksi, kun hän saa työssään itselleen tyydytystä. Kutsumus ei sinällään tee kenestäkään hyvää opettajaa, mutta kutsumusopettaja on tietoinen oman työnsä päämääristä ja arvoista.

Opiskelijoiden kokemusta voi tulkita myös Niikon (1998, 6) tavoin siten, että opettajan tietoiseksi tuleminen omasta persoonallisesta identiteetistä on läheisessä suhteessa ammatillisuuteen. Kyetäkseen toimimaan itseohjautuvana ja autonomisena oppijana, tuleva opettaja tarvitsee realistisen ja positiiivisen minäkäsityksen ja itseisarvon. Näyttää siltä, että opettajan työ on ollut opiskelijoille merkittävä konteksti, jossa on ollut mahdollista arvioida omia mahdollisuuksia ja motiiveja kouluttautua opettajaksi.

## 6.1.4 Pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot

Yhteistyö- ja vuorovaikutuskysymyksien ohella tulevan opettajan työssä oppiminen oli noin neljäsosalla opiskelijoista yhteydessä opettajan pedagogisiin ja didaktisiin taitoihin. Tämän merkityskokonaisuuden tihein merkitysverkosto muodostui ilmaisuista, jotka viittasivat opettajan ja oppilaiden väliseen pedagogiseen suhteeseen. Muut kuvatut merkitykset kytkeytyivät muutamalla opiskelijalla opetussuunnitelmaan ja teorian ja käytännön problematiikkaan.

Yli puolet opiskelijoista kuvasi työssä oppimisen merkitystä lisääntyneenä tietona eri kehitysvaiheissa olevista oppilaista. Työkokemuksen ohella aikuisopiskelijan eri elämänvaiheet ja – tapahtumat, kuten oma vanhemmuus, lasten ja nuorten harrastustoiminnan ohjaaminen tai kummilasten hoitaminen olivat avanneet ovia lasten ja nuorten maailmaan.

*Olen melkein kaikissa työtehtävissä ollut jollain lailla tekemissä lasten kanssa ja opettanut paljon erilaisia ja erilaisista lähtökohdista olevia lapsia. Se on ollut tässä työssä ehkä antoisinta ja opettanut eniten. (Opiskelija 29)*

Näistä kertomuksista nousi esiin se, miten opettaja ei opeta vain tietyn ikäistä homogeenista joukkoa, vaan heterogeenistä, yksilöllisten oppijoiden ryhmää. Muutamat opiskelijat korostivat sitä, miten työkokemus auttoi ymmärtämään opetuksen yksilöllistämisen<sup>45</sup> ja pedagogisen eriyttämisen tärkeyden.

*Yhtenä tärkeimmistä asioista opettajan työssä näen kyvyn nähdä ja kohdata lapset yksilöinä, suhteuttaa heidän kykynsä, toimintatapansa ja käyttäytymisensä heidän lähtökohtiinsa (esim. perhetaustat, kehitysvaihe jne.). Mielestäni jokaisen opettajan velvollisuus on pysähtyä toisinaan miettimään jokaisen lapsen kohdalla mitä häneltä voi vaatia ja mitä ei. (Opiskelija 29)*

*Opettajan työssä huomasin, että on hyvin tärkeää tuntea se lapsi ja sitä kautta osattava asettua lapsen asemaan ja löytää lapselle ne oikeat työt-*

---

45 Aiemmin termiä yksilöllistäminen on käytetty lähinnä erityisopetuksen käytänteiden yhteydessä, ja sillä on tarkoitettu opetuksen mukauttamista. Nykyisin termiä käytetään myös yleisopetuksessa, koska yksilöllistäminen on sallittua tai jopa toivottavaa myös muiden kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetuksessa. Yksilöllistämistä puhutaan, kun tarkoitetaan pedagogisia opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöä ja oppimääriä koskevia toimenpiteitä, joiden avulla suunnitellaan ja toteutetaan kunkin oppilaan opettamisen henkilökohtainen prosessi. Opetuksen yksilöllistäminen tarkoittaa opetuksen eriyttämistä erilaisten oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tällöin yksilöllistäminen viittaa oppimisympäristön, opetusmenetelmien, oppimateriaalien ja opetusvälineiden muokkaamiseen ja monipuolistamiseen. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 143–144.)

*tavat, joilla lapsi pääsee oppimisen polulle ja pysyy siinä eikä tipahda kyydistä pois. Se on opettajuuden vaikeimpia tehtäviä ja samalla myös haastavin. (Opiskelija 11)*

Muutama opiskelija piti tärkeänä sitä, että opettaja ymmärtää yhteiskunnan ja koulun välistä suhdetta. Työkokemuksen ja aiemman koulutuksen ansios- ta opiskelijat pitivät merkityksellisenä oppilaan koulunkäyntiin vaikuttavien tilannetekijöiden, kuten oppilaan kasvuympäristön vuorovaikutussuhteissa ilmenevien turvallisuuden, pysyvyyteen ja aikuisuuteen liittyvien ongelmien tunnistamista.

*Kotiolojen monimuotoisuus, uusperheet, yksinhuoltajuus, alkoholi-ongelmat jopa väkivaltalla ei voi olla näkymättä lapsissa, jotka tällaista joutuvat kokemaan. Kasvattajiahan me olemme ennen kaikkea ja tärkein tehtävämme on mielestäni kasvattaa oppilaistamme kelpo jäseniä muuttuvaan ja melko pelottavaaltakin näyttävään yhteiskuntaamme. (Opiskelija 36)*

Aiempi terveydenhoitoalan koulutus auttoi erästä opiskelijaa tarkastelemaan yksittäisen oppilaan koulunkäyntiin liittyviä kysymyksiä tavanomaista ajattelua laajemmassa kontekstissa.

*Olen ollut jotenkin yllättyneet siitä, miten useat opettajat keskittyvät vain oppilaan opettamiseen huomioimatta lapsen taustoja. Itse olen aikaisemmassa koulutuksessa oppinut aina huomioimaan lapset fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena, johon myös ympäristö vaikuttaa. (Opiskelija 14)*

Edeltävissä esimerkeissä tulkintani mukaan on olennaista se, miten kuvatut merkitykset heijastavat opettajina työskennelleiden myönteistä ihmiskäsitystä ja vahvaa oppilaslähtöisyyttä. Tuleva opettaja haluaa ymmärtää jokaisen lapsen ainutlaatuisena persoonana. Aikuisopiskelija on jo ennen opettajan- koulutusta aiemman ammatin ja työkokemuksen myötä sisäistänyt opettajan työssä arvokkaita ammattieettisiä periaatteita, jotka Atjosen ym. (2008, 141) perusopetuksen pedagogiikkaa koskeneessa arviointitutkimuksessa ovat suomalaisille kentän opettajille tyypillisiä ominaisuuksia.

Luokanopettajan työtä säätelevät perusopetuslaki ja – asetus, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistuksissa opettajan roolin piti muuttua passiivisesta opetussuunnitelman toteuttajasta aktiiviseksi kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laatijaksi ja toteuttajaksi. Vaikka opetussuunnitelmaa pidetään koulun kasvatus- ja opetustyön suunnittelun perustana, sen merkitys tuli kertomuksissa esiin erittäin harvoin. Vuoden yhtäjaksoisesti samalla koululla työskennellyt opiskelija kuvasi kokemustaan näin:

*Suurin ihmetykseni aihe näiden muutaman chydysviikon jälkeen on OPS. Kukaan opettajakollegoistani ei puhunut minulle siitä mitään*

*(Huom! Elettiin vuotta 2003), enkä edes itse tajunnut ottaa asiasta selvää. Edettiin ainoastaan oppikirjojen mukaan, mitä en enää tule teemmään. (Opiskelija 9)*

Opiskelijan kuvaus on tulkittavissa kriittiseksi ja koulukulttuurissa vallitsevia tapoja kyseenalaistavaksi kannanotoksi. Opiskelija on jo heti opettajankoulutuksen alussa oivaltanut, että opetussuunnitelma sisältää oppikirjoja laajemman yhteiskunnallisen näkemyksen koulukasvatuksen päämääristä. Tämän tutkimuksen tulos ei vahvista Atjosen ym. (2008, 105) päätelmiä, joiden mukaan kansalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat nykyisin opettajien suunnittelutyötä enemmän kuin oppi- ja työkirjat. Myös Heinosen (2005) tutkimus paljastaa, että opettajan työssä oppikirjoilla on edelleen erittäin suuri merkitys opetuksen suunnittelussa. Sama tutkimus osoitti toisaalta myös sen, että osa opettajista pyrki tietoisesti välttämään oppikirjoja opetussuunnitelmia laatiessaan. He käyttivät oppikirjaa opetuksessaan valikoiden ja opetus eteni opetussuunnitelman mukaan.

Huolimatta siitä, että jotkut opiskelijat olivat työskennelleet yhtäjaksoisesti koulussa useiden vuosien ajan, koulun kehittämistyö, muun muassa opetussuunnitelmaprosessi tai rehtorin rooli kehittämistyön pedagogisena johtajana, ei noussut merkityksellisenä esille (myös Huusko 1999). Tulos on ristiriidassa Kartovaaran (2007) toimittaman perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen arviointiraportin tuloksiin verrattuna. Raportin mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista kunnista ilmoitti, että opettajat osallistuivat erittäin paljon tai paljon opetussuunnitelmaprosessiin.

Esiopetuksessa tai erityisopetuksessa työskentely sen sijaan näyttää osalle opiskelijoista avanneen opetussuunnitelman merkitystä työn suunnittelun, tavoitteiden määrittelyn ja oppilaiden tasa-arvoisen opetuksen perustana.

*Koulussa työn raamit on määritelty OPS:ssa. (Opiskelija 19)*

*Koko tämän ajan toimin yhtenä vastuupettajana sekä ohjaustyöryhmän jäsenenä, joiden tehtävän oli kehittää ja vastata yhteistyöstä eri esiopetusryhmien, koulutoimen ja terveystoimen välillä. (Opiskelija 29)*

Vaikka suurin osa aikuisopiskelijoista on työskennellyt pitkään opettajana, kertomuksista ei yleensä välittynyt kuvaa opetussuunnitelman ja kasvatuksen välisestä yhteydestä kouluyhteisössä jaettuna näkemyksenä. Näyttää siltä, että vain muutama luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelija on perehtynyt opetussuunnitelmaan työkokemuksensa aikana. Kentällä on vielä 2000-luvulla voinut toimia useita vuosia opettajana ilman, että opetussuunnitelmasta olisi muodostunut orientaatiopohja opettajan kasvatus- ja opetustyölle. Hakkarainen (2002) selittää tätä sillä, että suunnitelmilla ei näytä yleensä olevan merkitystä käytännön opetustyön ohjaajina. Opetuksen toteutusta hänen mukaansa ohjaavat paikalliset opetuksen organisoinnin ratkaisut, oppimateriaalit, kirjojen oppilastehtävät ja didaktiset oppaat. On ilmeistä, että myös tämän tutkimuksen osallistujien työtä kentällä on pitkälti raamittanut kokeneempien kollegoiden neuvot ja eri kustantajien oppikirjat. Hytönen



(2008, 100) korostaa, että etukäteen tasapainoisiksi laaditut valtakunnalliset, kuntatason ja eri yksiköiden omat opetus- ja kasvatussuunnitelmat ovat todennäköisesti paras tapa turvata kaikkien lasten tasapainoinen kehitys julkisessa kasvatusjärjestelmässä.

Merkityksellinen oppiminen liittyy muutamalla opiskelijalla kokemuksiin, jotka vähitellen näyttävät laajentavan aikuisopiskelijan ammatillista tietopuustaa praktisen tiedon ohessa opettajan työssään tarvitseman käsitteellisen tiedon suuntaan.

*Käytännön työtä tehdessäni huomasin, että tarvoitsen tueksi teorian tietoa. (Opiskelija 9)*

*Nyt ajattelen, että ajan haasteisiin vastatakseen opettajan täytyy tietää. Tällä en tarkoita vain opettavien aineiden sisällöllisiä tietoja, vaan tietoa kasvatuksesta, oppimisesta, opettamisesta, erilaisuudesta, koko ihmisyydestä. On oltava tietoinen tavoitteista, mahdollisuuksista, mutta myös monista vaaroista. Eikä riitä, että meillä on tietoa. Meidän pitää sisäistää se ja osata soveltaa tietomme käytäntöön. (Opiskelija 34)*

Opettajan työssä luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat hankineet monipuolista kokemusta ja käytännön tietoja ja taitoja opettamisesta. Koulutuksen käynnistyessä opiskelijat katselevat työn ja koulutuksen väliseltä rajalta jo tulevaan opiskeluunsa. Opiskelijoiden katkelmien voi väljästi tulkita viittaavan vähitellen heräävään tietoisuuteen opettajan ammatissa tarvittavasta formaalista tiedosta. Opettaja ei selviä työssään vain kokemustiedon avulla, vaan opettajan työssä onnistuminen edellyttää opiskeltavan sisällön käytännöllistä ja teoreettista hallintaa (Luukkainen 2004, 267). Samansuuntaisesti myös Winkler (2001) esittää, että opettajien kokemukset – ja käytännöllinen tieto, joka on peräisin niistä – eivät ole riittäviä kehittämään opettajan asiantuntijuutta. Opettamisen kokemuksista rakentuva tieto on sen ymmärtämistä, mitä vaaditaan, jotta pärjää ja ”säilyy hengissä” luokassa. Tämän tiedon avulla tehdään nopeita päätöksiä ja etsitään käytännön ratkaisuja päivittäisiin ongelmiin erilaisissa konteksteissa.

Työkokemus on virittänyt muutamaa opiskelijaa pohtimaan omaa oppimis- ja tiedonkäsitustään. Opiskelijan kokemusta voi ymmärtää vähitellen syvenevänä tietoisuutena aktiivisen oppimisen ja oppilaslähtöisen opetuksen merkityksestä.

*Huomasinkin jo aikaisessa vaiheessa, että opettajan työ on paljon muuta kuin tiedon siirtämistä lapsen päähän. (Opiskelija 36)*

Uuteen työhön tuleva opettaja joutuu heti kantamaan itsenäisesti vastuuta luokan työrauhasta ja opiskelun johtamisesta. Sijaisopettaja joutuu kohtaamaan työhön liittyviä vaikeita tilanteita, ennakoimaan niitä ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja (Tigchelaar & Korthagen 2004). Jotkut opiskelijat kuvasivat kasvatuksellisesti haastavan tilanteen taitavan ratkaisemisen olleen ensiarvoinen oppimiskokemus. Merkitykselliseen oppimiseen voi nähdä si-

sältyneen myös opettajan auktoriteettiin<sup>46</sup> ja luokan johtamiseen liittyviä ilmauksia. Aloittelevan opettajan ammatillinen itseluottamus näyttää lisääntyneen siitä tunteesta, että hän hallitsee työhön liittyviä tilanteita ja saa tunnustusta omassa yhteisössään. Keskeisimpänä toimintavaihtoehtona kasvatuksen ongelmatilanteissa nousi esiin oppilaiden kanssa keskusteleminen, positiivisen palautteen antaminen ja mielekkäiden toimintavaihtoehtojen tarjoaminen.

*Oppilaiden on tärkeätä tietää mitä he saavat koulussa tehdä ja mitä ei. Opettajana olen pyrkinyt aina pitämään yhteisistä pelisäännöistä kiinni. Rankaisutavoista on mieleeni jäänyt antamani jälki- istunto kolmelle - - luokan pojalle. Oppilaat olivat "lintsanneet" kolme liikuntatuntia. Tiesin poikien omistavan hiihtovälineet, joten kysyin heiltä, josko he haluavat istua kolmen tunnin jälki-istunnon vai käytäisiinkö hiihtämässä lähimaastossa koulun jälkeen 12 kilometrin lenkki yhdessä. Onnekseni oppilaat valitsivat hiihtämisen. Kymmenen kilometrin kohdalla pojat tuumasivat raskaassa nousussa yhteistuumin, että ei taideta enää lintsata. Täytyy sanoa, että se lämmitti mieltä. Eikä pojat lintsanneet enää, ainakaan liikunnasta. Miksi istua jälki- istuntoa istumalla, kun on luis-tanut liikkumisesta? Tämä on mielestäni esimerkki työssä oppimisesta ja omasta oivaltamisesta kasvatuksesta. Työssä on oppinut huomaamaan millaiset toimintatavat sopivat kullekin ryhmälle ja kehittänyt ihmis-tuntemusta tutustuessaan monenlaisiin nuoriin. (Opiskelija 7)*

*Huomasin, että sen sijaan että rankaisen huonosta käytöksestä, palkit-senkin hyvästä, on paljon toimivoampi. Ja vielä niin, että koko luokalle on luvassa jotain ekstraa, jos jokainen huolehtii omasta käyttäytymises-tään. Silloin saatoimme tuulettaa: "ME teimme sen!" (Opiskelija 21)*

Opettajan työssä opiskelijat ovat joutuneet aidoissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa rakentamaan omaa auktoriteettisuhdettaan, jonka henkenä Harjusen (2002) mukaan on opettajan läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja oppilaiden kunnioitus. Edeltävät esimerkit kuvastavat tulkintani mukaan myös sitä, miten aikuisopiskelijan ammatillinen tietoperusta kehittyi arkisis-sa ja yllättävissä ongelmanratkaisutilanteissa opettajan ja oppilaiden välisis-sä suhteissa. Näin syntyvä kokemuksellinen ja yksilöllinen tieto on Toomin (2008b) mukaan luonteeltaan informaalia, hiljaista tietoa. Hiljainen tieto on vain osittain kielellistettyä ja tiedostettua, mutta se voi olla tietoa, joka sisältää muun muassa paljon vuorovaikutukseen, oppilaantuntemukseen ja opettajan ammattietiikkaan liittyvää tietoa. Ammatillisen tiedon laajeneminen ja syve-neminen edellyttäisi sitä, että työssä olisi mahdollista artikuloida ja reflektoi-da pedagogisiin tilanteisiin sisältynyttä omaa ajattelua.

---

46 Opettajan auktoriteettisuhte peilautuu vallankäyttöön, moraliin ja etiikkaan. Pedagoginen (myös pedagogis-didaktinen) auktoriteettisuhte on kiinni opet-tajan tahdosta ja halusta olla ihminen ja opettaja; eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä ja arvoperustansa tiedostava kas-vattaja. (Harjunen 2002.)

Oppimisympäristön luonne hahmottui tulosten perusteella perinteisenä, yleensä luokkahuoneena tai yksittäisen koulun ympäristönä. Ainostaan yksi pitkään esi- ja erityisopetuksessa työskennellyt opiskelija kuvasi merkittävä-  
nä työssä oppimisen kokemuksenaan oppimisympäristön suunnittelua kou-  
lun sisäisenä ja ulkoisena tilana.

*Oppimisympäristöjen tarkoituksellisuus on mielestäni siinä, että ne houkuttelevat lapsia kokeilemaan ja tarjoavat haasteita toistoille, harjaantumiselle, mutta myös luovuudelle. Oppimisympäristöjen rakentaminen on työlästä, mutta perusteiden luomisen jälkeen helppo muokata uudelleen sisätiloissa. Toisaalta myös fyysinen ulkoinen ympäristö (luonto, kirjasto, retket eri kohteisiin jne.) tuovat erilaisia kokemuksia niin oppilaille kuin itsellekin. (Opiskelija 3)*

Opiskelijan kuvaamaa kokemusta voi käsitteellistää Mannisen ym. (2007) esittämän didaktisen ja paikallisen tai kontekstuaalisen oppimisympäristön näkökulmasta. Didaktinen ulottuvuus näkyy oppimisympäristön tarkasteluna niin, että se parhaalla mahdollisella tavalla tukee oppilaan aktiivista oppimista. Näkemyksessä korostuu opettajan rooli oppimisympäristön kehittäjänä. Oppimisympäristön paikallinen tai kontekstuaalinen ulottuvuus puolestaan tulee esiin silloin, kun oppimisympäristö nähdään myös koulun ulkopuolisenä paikkana.

### 6.1.5 Koulu työyhteisönä

Kolmasosa opiskelijoista kuvasi merkittävän työssä oppimisen liittyvän kouluun työpaikkana ja työyhteisönä. Jokainen koulu on omanlaisensa käytäntöyhteisö (Wenger 1998), jonka tavat, arvot, säännöt ja tarinat ovat saattaneet varsinkin pitkien sijaisuuksien aikana juurtua osaksi aikuisopiskelijan identiteettiä. Hyvään työyhteisöön opiskelijat liittivät merkityksiä, joissa korostuivat sosiaaliset suhteet, yhteisöltä saatu tuki ja arvostus. Monen mielestä hyvässä työyhteisössä sai tunnustusta, pystyi hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja jakamaan asioita toisten kanssa. Merkittävien oppimiskokemuksien kuvaukset eivät kertoneet kouluyhteisön tavasta käsitellä ja ratkoa ristiriitaisia asioita.

*Työyhteisö koulussa oli aivan mahtava. Minut otettiin heti alkuhetkistä lähtien hyvin vastaan. Suuri merkitys tässä oli luonnollisesti koulumme rehtorilla. (Opiskelija 5)*

*Työssä jaksamista tukee hyvä työyhteisö, jossa voi jakaa asioita. (Opiskelija 33)*

Aivan samansuuntaisesti kuin tässä tutkimuksessa myös Kaartisen, Virran ja Elorannan (2008) mukaan yleisimpiä opettajien käyttämiä metaforia omasta työyhteisöstään olivat yhteistoimintaa ja työyhteisöä myönteisesti luonneh-

tivat metaforat ja mielikuvat. Seuraavaksi yleisin oli kouluyhteisöä kuvaava turvallisuusmetafora. Kuva koulusta yhteisönä hahmottui pitkälti myös Rautiaisen (2008, 109) tutkimuksessa yhteisöllisyyden käsitystä kuvaaman käsitteparin sosiaalis-vuorovaikutuksellinen kautta. Opettajat arvostavat ennen kaikkea työyhteisönsä sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä.

Vain harva aikuisopiskelija kuvasi työyhteisöään oppimisen paikkana (myös Kaartinen ym. 2008). Tulosta voi rinnastaa Kwakmanin (2003, 167) tutkimusten päätelmiin, joiden mukaan koulu organisaationa ei tue opettajien yhteisöllistä ja reflektiivistä ammatillista oppimista. Vaikka työtä pidetään nykyisin yleensä hyvänä aikuisten oppimisympäristönä (Jarvis, Holford & Griffin 2005), koulu työpaikkana ei vahvasta käytännöstä tätä näkemystä. Koulusta puuttuu työssä oppimista tukeva infrastruktuuri. Edellä kuvattua ilmiötä voi pyrkiä ymmärtämään myös opettajaprofession paradoksina. Opettajan ammatissa opettajaa ei Syrjäläisen (2002) mukaan mielletä ensisijassa oppijaksi, vaan tavoitteena on sen sijaan oppilaan oppiminen. Opettajan ammatillinen kehittymisen edellytys on kuitenkin oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus. (Syrjäläinen 2002, 38; myös Sachs 2000.)

Uuden opettajan työyhteisöön sosiaalistuminen on ennen muuta työn hallinnan osoittamista, ja niinpä omien ammatillisten ongelmien esiin tuomista pyritään välttämään (Willman 2001). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti useissa kertomuksissa esille tulleenä työssä pärjäämisen eetosena.

*Tämä yläasteella olo oli varsinaista korkeakoulua opettajuuden saralla. Ei niin etten olisi siellä pärjännyt ja viihtynyt, mutta toimintakulttuuri on niin toisenlaista kuin ala-asteen puolella. Toisaalta ajatteluun tuli varmasti laajuutta ja syvyyttä. (Opiskelija 32)*

Opiskelijoiden kokemuksia voi tulkita myös niin, että kouluyhteisössä uusi tulokas joutuu yhdenmukaistavan paineen alaiseksi, ja uudet opettajat sosiaalistuvat nopeasti koulun kulttuuriin vaatimuksiin (Niemi 1995, 21). Yhteisön vaatimuksia ohjaavat tiedostamattomat arvot ja päämäärät jäävät helposti piiloisiksi sijaisina toimiville opettajille (Huusko 1999, 306–311; ks. myös Johnson 2006). Niiden yhteinen jakaminen ja kriittinen arviointi olisivat kuitenkin merkityksellistä opettajan ammatillisen identiteetin ja koko koulukulttuurin kehittymisen kannalta. Yksilön identiteetti kehittyy riittävän turvallisessa ympäristössä, jossa hän tulee kuulluksi ja nähdyksi.

Vaikka lyhytaikaiset sijaisuudet eivät aina mahdollistaneet pitkäjänteistä oppilaiden kehityksen seuraamista tai kokemusta yhteisöön kuulumisesta, jotkut opiskelijat kuvasivat merkityksellisenä tutustumisen erilaisiin kouluihin, opettajiin ja opettajan työhön liittyviin verkostoihin.

*Koen tuon ajan toisella tapaa merkittäväksi. Tutustuin erilaisiin kouluihin, päiväkoteihin, opettajiin ja toimintatapoihin. (Opiskelija 13)*

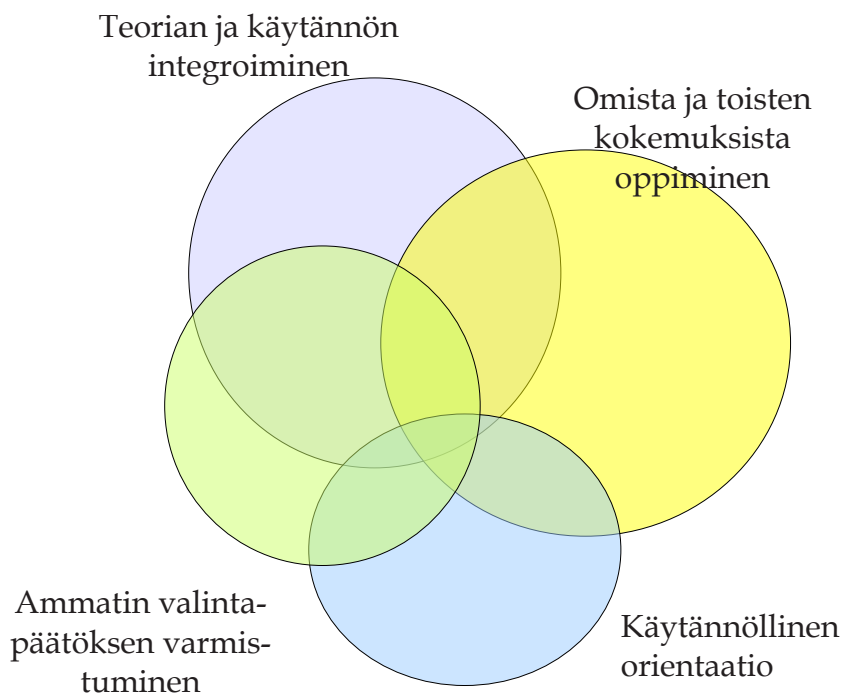
*Ensinnäkin lyhyiden sijaisuuksien aikana sain nähdä hyvin monenlaisia kouluja ja hyvin erilaisia opettajia. Erot saattoivat olla huomattaviakin lähtien jo siitä, miten esimerkiksi sijaista kohdellaan ja kuinka hyvin hä-*

*net otetaan mukaan työyhteisöön. Kaikista kokemuksistani koitin oppia jotain uutta ja ottaa ne oman oppimisen kannalta. (Opiskelija 15)*

Eri kouluissa hankitun työkokemuksen myönteistä merkitystä voi ymmärtää Kiilakosken (2003) tavoin, jonka mielestä erilaisissa koulukonteksteissa toimiminen auttaa opettajaa näkemään omaan työhön vaikuttavia koulutuksen rakenteita. Toiseksi epävarmuuden kestämiseen kasvamista tukee kyky tajuta ja erottaa erilaisia piirteitä erilaisista koulu- ja opetuskulttuureista ja ymmärrys pohtia näihin vaikuttavia tekijöitä. (Kiilakoski 2003, 243–251.) Työkokemus erilaisissa kouluissa on selvästi avannut aikuisopiskelijoille uusia näkökulmia koulukulttuureihin ja opettajan työhön. Paradoksaalista on kuitenkin Varilan ja Rekolan (2003) mukaan se, että työkokemus on voinut myös estää oppimista sosiaalistamalla opiskelijoita kouluissa vallitseviin virheellisiin ajattelutapoihin tai uskomuksiin.

## **6.2 Aikuisopiskelijoiden näkemykset työkokemuksen merkityksestä opiskelussa**

Opintonsa aloittaneiden aikuisopiskelijoiden työkokemuksen hyödyntämiseen liittyneet merkitykset jäsentyivät neljään merkityskokonaisuuteen (kuvio 6): 1) teorian ja käytännön integroiminen 2) omista ja toisten kokemuksista oppiminen 3) ammatinvalintapäätöksen varmistuminen 4) käytännöllinen orientaatio. Kuten kuviossa kuusi edellä myös tässä kuvion erisuuruiset ympyrät kuvaavat asianomaisten teemojen painotuksia aineistossa.



KUVIO 6. Aikuisopiskelijoiden näkemykset työkokemuksen merkityksestä opiskelussa

### *Teorian ja käytännön integroiminen*

Aikuisopiskelijat luottivat lähes yksimielisesti työkokemuksen hyödyntämisen mahdollisuuteen opintojen aikana. Aiemmat opiskelukokemukset ja kokemukset opettajan työssä näyttävät lisäävän aikuisopiskelijoiden itseluottamusta opiskelun sujumiseen.

*"Kentällä" sitä on jo nähnyt ja kokenut monenlaisia asioita, joita voin hyödyntää opiskeluissa. (Opiskelija 4)*

Kreikkalaisia aikuisopiskelijoita tutkineen Kaldin (2009, 43) päätelmät ovat samansuuntaiset. Työkokemusta opiskelijat kuvasivat arvokkaaksi "pääomaksi" tai "peiliksi". Työkokemuksen arvioitiin helpottavan uusien asioiden ja teorioiden ymmärtämistä. Uusien opittavien asioiden peilaaminen aiempiin kokemuksiin koettiin vahvistavan myönteisesti omaa ammatillista itsetuntoa.



*Aiempi työkokemus tuo syvyyttä asioihin. Teorian ja käytännön yhdistäminen tuo oivalluksia ja uusia näköaloja. Työkokemus tuo realistista näkemystä ja vertailupohjaa esimerkiksi erilaisiin opetuskäytänteisiin. Oppimistehtävien tekemisessä aiemmat kokemukset ovat mielestäni hyvin tärkeitä. (Opiskelija 34)*

*Olen huomannut myös sen, että kun opiskelen uusia asioita, peilaan niitä jatkuvasti omiin kokemuksiini ja tavallaan uudet asiat ikään kuin konkretisoituvat päässäni työkokemuksen kautta. (Opiskelija 15)*

Edellä esitettyä voi tulkita Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003) kuvaaman oppimisen tilannesidonnaisuuden käsitteen näkökulmasta. Eri koulujen sosiaalinen todellisuus, niiden kulttuurit, ovat vaikuttaneet siihen, millaisia merkityksiä työhön liittyviin käsitteisiin ja ilmiöihin opiskelijat liittävät. Työyhteisö on luonut kentän, opettajan työn maiseman (Clandinin & Connelly 1996), jossa opiskelijan ammatillinen identiteetti on saanut rakennusaineiksia neuvotteluna suhteessa merkityksellisiin toisiin (Beijaard ym. 2004). Tässä kontekstissa uusien käsitteiden merkitys ymmärretään käytännön kokemukseen liittyneenä. Konteksti ei liity vain ulkoiseen asiayhteyteen, vaan myös sisäiseen asiayhteyteen, esimerkiksi mielentilaan. Yhdessä kontekstissa (esim. opettajan työ, yliopisto) opittu ei automaattisesti siirry toiseen kontekstiin. Tämä edellyttää opettajankoulutukselta oppimisympäristöjen ja – tilanteiden luomista tiedon ja taidon tulevaa käyttöä ajatellen. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 55–56.)

Käytännöllisen ja kokemuksellisen osaamisen arvostaminen näkyi muun muassa siinä, että perusopetuksen työkokemuksen puuttuminen saatettiin arvioida uuden oppimisen esteeksi. Työskentely varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa ei tuntunut tarjoavan riittävää kontekstuaalista perustaa uuden oppimiselle.

*Itse koen vähän vaikeaksi sen, etten ole työskennellyt koulun puolella. Tarttumapintaa on sinne sitten kovin vähän. Kouluelämä on tuttua vain omien lasten koulunkäynnin myötä. (Opiskelija 39)*

Joku opiskelija oivalsi jo koulutuksen alussa sosialisointi- ja kaksisuuntaisen luonteen. Ei pelkästään työ tai yliopisto vaikuta yksilöön, vaan aina myös uusi tulija vaikuttaa omassa yhteisössään erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa (Young 2008).

*Jokainen voi nyt miettiä, että mitä uutta annettavaa itsellä on, kun valmistuttua lähtee taas työelämään. (Opiskelija 37)*

Eräs perheellinen opiskelija arvioi kokemukseen sisältyvän kontekstuaalisen ja hiljaisen tiedon riittämättömäksi. Ammatillisuuden vaadetta voi ymmärtää implisiittisesti opiskelijan toiveena päästä opettajankoulutuksessa syventämään opettajan asiantuntijuuttaan teorian tiedolla.

*Itse kaipaen työhöni juuri ammatillisuutta. Mutu-tuntumaa lasten kanssa olemisesta ja opettamisesta kyllä on jo plakkarissa. (Opiskelija 14)*

Jotkut opiskelijat näkivät työkokemuksen merkityksen olevan siinä, että se paljastaa omia virheellisiä uskomuksia ja toimintatapoja. Koulutuksessa opiskeltavien uusien asioiden yhdistämisen praktiseen tietämykseen opettajan työstä oletettiin helpottavan omien ammatillisten puutteiden tunnistamista ja kehittymistarpeita.

*Ja välillä tarkastelen aika kriittisestikin aiempia toimintatapojani luokassa ja mietin, miten toisella tavalla olisin voinut menetellä. (Opiskelija 15)*

Edellä ilmaistua ajatusta voi ymmärtää niin, että joillakin opiskelijoilla näyttää olevan jo koulutuksen alussa iduillaan olevaa omaan toimintaan kohdistuvaa reflektiivistä ajattelua. Tätä useat tutkijat pitävät aikuisen oppimisen välttämättömänä ehtona (Jarvis ym. 2005). Rodgers (2002) esittää Deweyn (1938) ajatuksiin viitaten, että varsinainen reflektio on kuitenkin ymmärrettävä systemaattisena ja kurinalaisena ajatteluna, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Myönteisesti työkokemuksen merkitykseen omissa opinnoissaan suhtautuva eräs opiskelija arvioi kriittisesti koulutuksen opintojen korvaavuuskäytänteitä heti opiskelun alkuvaiheessa.

*Työkokemuksen merkityksestä on tällä hetkellä ristiriitaiset tunteet, koska X:n opiskelu tällä kokemuksella tuntuu todella turhauttavalta. (Opiskelija 19)*

Opiskelijan turhautuminen näyttää liittyvän yliopistokoulutuksessa yleisemminkin vallitsevaan vaikeuteen aiemmin opitun tunnistamisessa ja tunnistamisessa.

### *Omista ja toisten kokemuksista oppiminen*

Useat opiskelijat arvioivat merkityksellisenä omalle oppimiselleen sen, että he voivat koulutuksessa jakaa käytännössä oppimiaan tietoja ja taitoja toisilleen. Toisin kuin Beattien (2000) tutkimuksessa tuli esille, luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat suhtautuivat heti opintojen alussa myönteisesti koulutuksessa sovellettuihin yhteistoiminnallisiin työtapoihin.

*Hiljaista tietoa ja erilaisia kokemuksia työelämästä ja elämästä yleensä on runsaasti näinkin suuressa ryhmässä. Paljon on yhdessä ja yksin prosessoitavaa ja jaettavaa. (Opiskelija 27)*

*Sekä oman työkokemuksen jakamisesta että muiden kokemuksia kuunnellussa, tajuaa sen valtavan ammattikokemuksen määrän, mitä jokaisella jo on. Ja sen kokemuksen hyväksikäyttö on koulutuksessamme otet-*

*tu mielestäni loistavasti käyttöön. Parhaiten jokaisen kokemuksesta saa irti keskustelemalla yhdessä ja pienryhmissä. (Opiskelija 38)*

Beattien (2000) ajatuksia soveltaen edellisiä esimerkkejä voi ymmärtää siten, että ne implisiittisesti kuvaavat aikuisopiskelijoiden oppimiskäsitystä. Oppimisessa korostuu toisten kanssa yhteydessä oleminen. Opettajaksi tulemisessa ja oman identiteetin rakentamisessa on kyse aktiivisesta uusien merkitysten luomisesta. Opiskelijat ilmaisivat siten vahvaa luottamusta sosiaalisen oppimisen ideaa kohtaan. Erään opiskelijan mukaan toisten kertomat esimerkit auttavat yhdistämään teoretietoa käytäntöön silloinkin, kun itseltä puuttuu kokemusta opiskeltavista asioista.

### *Käytännöllinen orientaatio*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat poikkeavat perinteisestä yliopisto-opiskelijasta siinä mielessä, että heidän aiemmat kokemuksensa opettajan työstä eivät pohjaa pelkästään koulussa oppilaana hankittuihin kokemuksiin. Työkokemus opettajana on muokannut aikuisopiskelijoiden mielikuvia ja uskomuksia<sup>47</sup> opettajan työstä. Eri kouluissa opiskelijat ovat parhaimmillaan sosiaalistuneet tiettyyn, omaleimaiseen kulttuuriin, joka sisältää yhteisön näkemyksen ja tavan tehdä työtä. Työssä on omaksuttu jotakin opettamiseen ja opetukseen, siis ammatilliseen tietoon ja taitoihin liittyvää.

*Osa keskittyy opiskelussa hankkimaan työssä tarvittavia taitoja. (Opiskelija 7)*

*Aikuisena osaa suhteuttaa asioita ja pinnistellä niissä, missä itse parhaaksi näkee. (Opiskelija 10)*

*Koska opettajan työstä on jo hyödyt kokemukset, osaa opiskeltavasta asiasta heti poimia kaikki itselle tärkeimmät asiat. (Opiskelija 32)*

Moni opiskelija kertoi, miten käytännön kokemus auttaa määrittelemään niitä tietoja ja taitoja, joiden hankkimiseen koulutuksessa kannattaa keskittyä. Näyttää siltä, että opettajan työssä omaksutut uskomukset esimerkiksi opettamisesta ja kasvatuksesta toimivat suodattimina, joiden läpi aikuisopiskelijat myöhemmin koulutuksessa tulkitsevat kokemuksiaan. Jos taas opiskelijalla ei ole aiempaa työkokemusta opettajana, on todennäköistä, että opettajankoulutuksen sosiaalistava vaikutus on vahvempi kuin opettajan työn (Young 2008). Olsen (2002) vahvistaa, että opettajat mielellään opiskelevat sellaisia aiheita, jotka jollakin tavalla kiinnittyvät heidän aiempiin kokemuksiinsa opettamisesta ja opettajan työstä.

---

47 Uskomukset syntyvät kokemusten seurauksena. Ne ovat mielellisiä konstruktioita, joiden alarakenteita ovat arvot, normit ja asenteet. Uskomussysteemit ovat dynaamisia ja myös tilannesidonnaisia. Ne vaikuttavat yksilön toiminnan taustalla. Uskomukset on syytä erottaa tieteellisestä tiedosta. Ne koostuvat käsityksistä, jotka tiedetään kiistanalaisiksi. Käsitykset voivat sisältää ainakin jossain määrin myös tieteellistä tietoa. (Väisänen & Silkelä 2000.)

Vuosien työkokemus opettajankouluttajana on osoittanut, että suurin osa aikuisopiskelijoista on hyvin motivoituneita opiskelemaan opettajan ammattiin. Opiskelumotivaatio ei kuitenkaan ole aina yhteydessä työkokemuksen laajuuteen.

*Toki työkokemus saattaa toimia esteenä opiskelulle, jos ajattelee osaavansa jo homman eikä uutta opittavaa juuri ole. Minulla ei työkokemusta paljokaan ole, joten otan kaiken vastaan avoimin mielin. (Opiskelija 18)*

Aikuisopiskelijoiden joukossa on kuitenkin vuosittain ollut muutamia sellaisia opiskelijoita, joilla opiskeluun on vahva suoritusorientaatio. Opettajan työssä opiskelija on saattanut pärjätä hyvin vuodesta toiseen ilman pedagogista koulutusta ja pitkälti arkitiedon varassa. Tämä vahvistaa mielikuvaa työstä pitkälti käytännöllisenä työnä. Koulutukseen on osa opiskelijoista voinut hakeutua vain muodollisen kelpoisuustodistuksen vuoksi. Edeltävissä esimerkeissä on nähdäkseni olennaista se, miten työ- ja elämäkokemuksen myötä syntynyt ja erilaisissa kouluyhteisöissä kollektiivisesti vahvistunut kuva opettajan työstä muoaa aikuisopiskelijan käsitystä opettajan työssä tarvittavasta asiantuntijuudesta. Työ ja aiemmat elämäntapahtumat muovaavat tulevan opettajan identiteettiä. Osaamisen luonteessa korostuu silloin lähinnä työssä tarvittavat käytännön taidot.

Edellä kuvattu painotus ei ole yllättävä. Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora (2004) ovat selvittäneet sitä, millaisia taitoja yliopistosta valmistuneet (tietotekniikka, kasvatustiede, opettajankoulutus, farmasia) tarvitsevat työssään ja missä he näitä taitoja ovat oppineet. Noin kolmasosa (n= 269) opettajankoulutuksesta valmistuneista mainitsi sosiaaliset taidot tärkeimmiksi työssä tarvittaviksi taidoiksi. Eri tiedekuntien opiskelijat olivat sitä mieltä, että tärkeimmät työssä tarvittavat taidot opitaan työssä. Joka kymmenes (n= 2712) kaikista vastaajista arvioi yliopistokoulutuksen merkityksen olevan siinä, että se tuottaa työtehtäviin vaadittavan muodollisen pätevyyden. Kun tiedon tuottamista ja välittämistä pidetään tärkeänä tekniikassa ja lääketieteen alueilla, opetus- ja kasvatusalalla sen arvostus oli huomattavasti vähäisempää. Opettajat näyttivät luottavan työssään enemmän omaan kokemukseensa, eivät niinkään tieteelliseen tietoon.

### *Ammatinvalintapäätöksen varmistuminen*

Opettajaksi kouluttautumisen motiivina ennen alan työkokemusta useat opiskelijat mainitsivat tietoisien halun tehdä työtä lasten kanssa.

*Usein puhuin yhdelle opettajatuttavalleni, kuinka ihanaa minusta olisi olla lasten kanssa ja etenkin opettajana. Hän innosti minua hakemaan sijaisuuksia. (Opiskelija 4)*

Useimmat opiskelijoista olivat omatoimisesti hakeutuneet hoitamaan eripituisia opettajan sijaisuuksia. Osa opiskelijoista puolestaan ajautui sijaiseksi sattumalta jonkun ulkopuolisen houkuttelemana. Useimmiten pyytäjänä oli oman kunnan koulutoimenjohtaja, koulun rehtori, oma puoliso tai hyvä ys-

tävä. Näillä opiskelijoilla kiinnostus alaa kohtaan heräsi vähitellen. Toisilla taas kasvatustieteiden opiskelu avoimessa yliopistossa tai työskentely koulunkäyntiavustajana oli sytyttänyt mielenkiinnon opettajan työtä kohtaan. Aiempi ammatti (useimmiten lastentarhanopettaja) ei enää tarjonnut riittävästi haasteita. Osalle puolestaan oma sisäinen muutostarve, oman työn kehittämisen haasteet, työttömyys ja mahdollisuus pätevoityä olivat koulutukseen hakeutumisen perusteita.

*Mitä sitten koulutukseltani odotan. Ehkä suurimpana odotuksena on saada paperit käteen ja keskittyä työntekoon. (Opiskelija 26)*

*Miksi tehdä epäpätevänä ja siitä kärsivänä töitä kun voi saada pätevyys-työhön, johon haluaa paneutua ja jota haluaa tehdä mahdollisimman hyvin. (Opiskelija 6)*

Olipa erääseen opiskelijaan syvästi vaikuttanut kaksi lukiossa vierailutta räiskyvää opettajaa, kun taas jollekin opettajana toimiva sukulainen saattoi vinkata sijaisuudesta. Pari opiskelijaa kertoi siitä, miten opettajan ammatin arvostus ja myös pitkät kesälomat olivat peruste hakeutua alalle.

Vuonna 2007 opiskelunsa aloittaneet aikuisopiskelijat olivat lähtökohdiltaan heterogeeninen ryhmä. Tämän tutkimuksen aikuisopiskelijoiden kouluttautumismotivaatioissa voi tunnistaa samoja piirteitä kuin Stonen (2008) australialaisia aikuisopiskelijoita käsittelevässä tutkimuksessa tuli esille. Ryhmässä oli opiskelijoita, jotka olivat jo kauan päämäärätietoisesti suuntautuneet kohti unelmiensa ammattia. Moni oli ajautunut alalle ilman oma-aloitteista ja tietoista hakeutumista sijaisuuksia hoitamaan.

*Opettajan ammatti oli kuitenkin kaukana siitä, minne itse olisin mielelläni sijoittunut. Sivistystoimen johtaja tarvoitsi kuitenkin nopeasti sijaisen muutamaksi päiväksi ja otin haasteen vastaan. Joku siinä työssä oli, joka vei mukanaan. (Opiskelija 3)*

Sijaisuuden vastaanottaminen muodosti yhden satunnaisen mutta kuitenkin merkittävän tapahtuman heidän elämäntarinassaan. Kolmannen ryhmän muodostivat ne opiskelijat, jotka olivat kouluttautuneet jo aiemmin kasvatusalalle, mutta halusivat lisää haasteita ja mahdollisuuksia edetä urallaan. Myös Kaldin (2009) yhteenvedossa aikuisena opettajaksi opiskelevien motiiveista esiin nousi halu tehdä työtä lasten kanssa, tyytymättömyys aiempaan ammattiin ja työhön, mahdollisuus uranvaihtoon ja työn vakaus ja turvallisuus. Toisin kuin Kaldin selvityksessä luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden kertomuksissa ei sen sijaan tullut eksplisiittisesti esille alalle hakeutumisen motiivina vahvasti ideologisesti painottuneita tekijöitä, kuten esimerkiksi halua kehittää lasten elämänolosuhteita tai palvella yhteisöä opettajan työssä.

Esseissä tuli usein esille se, miten työkokemus ja työssä saatu myönteinen palaute ovat vaikuttaneet päätökseen hakeutua opiskelemaan opettajaksi.

*Toisaalta juuri sijaisuuksien tuoma kokemus opettajana olemisesta on vahvistanut käsitystä siitä, että se on juuri sitä, mitä minä haluan tulevaisuudessa tehdäkin. (Opiskelija 23)*

*Toimin X:n ala-asteella kaksi lukuvuotta ja sieltä saamani palaute, niin työkavereita ja vanhemmilta vahvistivat käsitykseni siitä, että minusta tulee joskus oikea opettaja. (Opiskelija 16)*

Perinteisiin professioammatteihin (lääkäri, opettaja) opiskelevilla on Mäkisen (2004, 65) mukaan selvä kuva tulevasta työstä. Näin voi tulkita asianlaidan olevan myös luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien kohdalla.

*Tilanteemme antaa mielestäni opiskelulle lisämotivaatiota. Kaikilla on selvä päämäärä opinnoissaan ja tietää valmistuessaan suunnilleen mitä on edessä. (Opiskelija 14)*

Muiden yliopisto-opiskelijoiden kohdalla asia voi olla toinen. Opiskelijat eivät useinkaan tiedä, mitä haluavat työkseen tehdä ja vasta aine- tai syventävien opintojen vaiheessa ammattikuva selkiytyy. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilla on jo opintojen alussa konkreettinen kuva siitä, millaiseen ammattiin ja työhön he ovat lähteneet opiskelemaan.

### **6.3 Aikuisopiskelijoiden asiantuntijuuden ja identiteetin rakentuminen koulutusta edeltävässä opettajan työssä**

Tässä luvussa tarkastelen kokoavasti niitä ammatillisia yhteyksiä, työhön liittyviä kognitiivisia, sosiaalisia, emotionaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, joissa aikuisopiskelijan asiantuntijuus ja identiteetti rakentuvat.

#### **6.3.1 Asiantuntijuus ja identiteetti kiinnittyvät persoonaan**

Merkityksellinen työssä oppiminen vahvistaa aikuisopiskelijan mielikuvaa siitä, että opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa oman persoonan merkitys on keskeinen. Opettajan persoona on opettajan ammatillisen toiminnan ydinolottuvuus (Blomberg 2008). Ilman muodollista koulutusta opiskelija on joutunut opettajan työssä selviytymään pitkälti omien persoonallisten voimavarojen turvin. Tältä osin opettajan asiantuntijuus näyttäytyy työssä pitkälti persoonallisiin tekijöihin liittyvänä ilmiönä. Epäpätevänä opettajana toimivalla opiskelijalla ei ole sellaista ammattistatusta, jonka varaan omaa identiteettiä voisi rakentaa. Työssä saatu myönteinen palaute kollegoilta ja vanhemmilta on tärkeää, koska se vahvistaa henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä. Opettajan identiteettiä aikuisopiskelijat rakentavat ympäristöissä, joissa identiteetti kiinnittyy asiantuntijayhteisön sijaan aikuisopiskelijoiden itselleen vahvoiksi kokemuksiin persoonallisiin ominaisuuksiin. Jo ennen muo-



dollista opettajapätevyyttä opiskelijat ilmaisivat Smithin ja Strahanin (2004) tutkimuksen asiantuntijaopettajien tavoin lujan luottamuksensa siihen, että oma persoonallisuus soveltuu tulevaan työhön (myös Maaranen ym. 2008).

Yksilön persoonallinen identiteetti rakentuu ja vahvistuu hänelle tärkeissä emotionaalisissa suhteissa (Archer 2000). Näitä suhteita työssä ovat aikuisopiskelijoiden suhteet oppilaisiin ja myös kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin. Vaikka työssä on koettu vaikeita ja emotionaalisesti kuormittavia tilanteita, opiskelijat ilmaisevat useimmiten työhön liittyviä ilon ja innostuksen tunteita. Merkityksellinen työssä oppiminen kytkeytyy siten aikuisopiskelijoilla tärkeissä emotionaalisissa suhteissa koettuun tunnustetuksi tulemiseen opettajana. Tämä näkyy henkilökohtaisena voimaantumisenä ja luottamuksena opettajan työssä pärjäämiseen myös tulevaisuudessa (esim. Bogler & Somech 2004). Kokemukset työssä auttavat aikuisopiskelijoita parhaimmillaan kehittämään syvempää itseymmärrystä. Itsensä tiedostaminen on opettajaksi kasvun tärkeimpiä edellytyksiä (Väisänen & Silkelä 2000). Elämänkokemus ja työkokemus ovat parhaimmillaan luoneet sellaisen kehyksen, jossa opiskelijat ovat voineet arvioida opettajan työn herättämiä positiivisia ja negatiivisia tunteita realistisesti suhteessa omiin voimavaroihinsa.

### **6.3.2 Identiteettiin avautuu eettinen ulottuvuus**

Useat aikuisopiskelijat rakentavat opettajan työssä käytännöllistä teoriaa, jossa oman toiminnan kuvauksen ohella tulee esiin myös oppilaiden oppimisen ohjaaminen, oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet ja oppilaiden kokonaisvaltaisesta kasvusta ja oppimisesta huolehtiminen. Praktinen teoria ei siten sisällä kuvauksia pelkästään opettajan omasta toiminnasta. Lasten ja nuorten lisääntyneet psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat sekä oppimiseen liittyvät haasteet näkyvät kertomuksissa osana jokapäiväistä opettajan työtä. Opettajan työssä aikuisopiskelija joutuu pohtimaan omia kasvatuksellisia arvojaan. Kasvattajan työn eettinen orientaatio avautuu selvimmin aikuisopiskelijoiden huolenpidollisena ja välittävänä asenteena oppilaita kohtaan. Monet aikuisopiskelijat kuvaavat itseään ensisijassa kasvattajina, jolloin heidän identiteettipuheessa korostuu suhde oppilaisiin ja opettamisen rinnalla kasvattajan tehtävä ja kasvattajan vastuu. Työssä opettajuuteen avautuu vähitellen opettajan ammatillisen identiteetin perusolemus, jossa Räsänen (2007) mukaan keskeisintä on välittävä aikuinen. Oppilas ei ole asiakas, vaan vastuullinen aikuinen kulkee kasvavan lapsen rinnalla tukien ja ohjaten häntä. Ammatillinen identiteetti alkaa selvästi jo ennen opettajankoulutusta kytkeytyä tulevan opettajan vähitellen rakentuvaan omaan kasvatukseen (ks. Niikko 1998, 15–21).

Varsinkin riittävän pitkän työkokemuksen omaavat aikuisopiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään yhteistyötä ja vuorovaikutusta arvostavina opettajina. Yhteistyöhön kollegoiden kanssa liittyy pitkälti turvallisuutta ja työssä jaksamista ylläpitävä ulottuvuus. Kodin ja koulun yhteistyö on

puolestaan aluetta, jossa aikuisopiskelijoille paljastuu opettajan työn ristiriitaisia puolia. Merkityksellinen oppiminen viittaa myönteisissä tapauksissa ammatillisen itsetunnon vahvistumiseen. Kielteisten kokemusten vaikutus on puolestaan ammatillista itsetuntoa haavoittavaa. Opettajan haavoittuvuuden perusrakenne on tunne, jossa yksilön oma ammatillinen identiteetti osana ”kunnon” opettajana olemista kyseenalaistetaan (Kelchtermans 2007, 88). Sijaisopettajina aikuisopiskelijat ovat joutuneet työssään myös tällaisen ammatillisen kyseenalaistamisen kohteeksi. Tästä selviytyminen tarkoittaa Kelchtermansin mukaan ammatillisen identiteetin sosiaalisen tunnustuksen uudelleen saavuttamista. Aikuisopiskelijoiden kertomien tunnustukseen liittyvien merkitysten yhteinen piirre on se, että haastavienkin kokemusten jälkeen he pyrkivät näkemään kokemukset kasvattavina ja säilyttämään myönteisen asenteen opettajan työhön. Työkokemus on avannut aikuisopiskelijoilla näkökulmaa uusprofessionaalisen opettajuuden suuntaan, jonka ytimessä myös Hargreavesin (2004) ja Sántin (2007) mukaan korostuu vuorovaikutus ja yhteistyö niin kollegoiden, vanhempien kuin myös muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.

Osa aikuisopiskelijoista hankkii opettajan työssä sellaisia taitoja ja strategioita, joiden avulla he käsittelevät sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Näitä strategioita Stemlerin, Elliottin, Grigorenkon ja Sternbergin (2006, 105) mukaan opitaan pääasiassa työssä. Sosiaalinen älykkyys on rakenteeltaan erilaista kuin analyyttinen älykkyys ja se koostuu sekä deklaratiiivisesta että proseduraalisesta tiedosta. Näyttää siltä, että osalla luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoista on jo koulutukseen tullessaan työssä hankittua hyljaita tietoa käsitellä haasteellisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita.

### **6.3.3 Asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja kokemuksellisesti**

Aikuisopiskelijan työssä oppiminen on itseohjautuvaa ja informaalia. Aikui-  
nen oppii jokapäiväisten kokemustensa välityksellä. Merkityksellisen oppi-  
misen kuvauksissa ei nouse esille kuvauksia formaalista oppimisesta (esim.  
kurssit, kirjallisuus) eikä äänen lausuttua pyrkimystä oppia. Työssä oppimi-  
nen näyttää olevan spontaania ja suunnittelematonta oppimista, jonka tavoite  
ja päämäärä eivät ole useinkaan tiedostettuja. Aikuisopiskelijan työssä op-  
pimista voi siten luonnehtia implisiittisenä ja reaktiivisena toimintana (mm.  
Eraut 2004, 250–251). Aineistosta voi päätellä, että aikuisopiskelijat oppivat  
ensisijaisesti havainnoimalla ympäristöään, kysymällä ja toimimalla käytän-  
nön tilanteissa. Oppiminen työssä näyttäytyy kokonaisvaltaiselta, jolloin siinä  
yhdistyy käytännön toiminta, yksilön tunteet, tiedot ja identiteetti (Hodkin-  
son 2005; Hoekstra ym. 2007). Tutkimuksen tulokset vahvistavat Maarasen  
ym. (2008) päätelmiä, joiden mukaan opiskelijat toimivat opettajan työssä pit-  
kälti aiempien kokemustensa ja toisilta opettajilta saatujen neuvojen ja ohjei-  
den varassa.

Vaikka aikuisopiskelijat toimivat osana kouluyhteisöä ja kokevat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojensa kehittyvän, työ on kuitenkin pitkälti yksintekemistä. Opiskelijoiden kokemuksissa nousee esille vahva työssä pärjäämisen eetos. Työssä epäpätevä opettaja toimii ainakin aluksi yhteisön reuna-alueilla. Työyhteisöön sosiaalistuminen on työn hallinnan osoittamista (Willman 2001), jolloin vailla vakituista työtä olevan sijaisopettajan on pärjättävä omien oppilaidensa kanssa niin hyvin, että ”hyvän opettajan” maine säilyy ja vahvistuu. Voi olettaa, että epäpätevänä työskentelevä ja pätkätöitä tekevä henkilö ei kovin helposti ilmaise omaa neuvottomuuttaan tai kerro epäonnistumisen kokemuksistaan. Käytäntöyhteisössä oppimiselle olennaista yhteisön jäsenten vastavuoroista toimintaa ja yhdessä tekemistä (Wenger 1998, 72–85) eivät aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset kovinkaan paljon sisällä.

Todennäköisesti sijaisopettajana toimivalla opiskelijalla on mahdollista hyödyntää yhteisön osaamista ainakin keskustelemalla kokeneempien kollegoiden kanssa ja hyödyntämällä yhteisön rutiineja ja materiaaleja. Aikuisopiskelijan työssä oppimista voi luonnehtia siten lähinnä epävirallisiin ja satunnaisiin yhteistyösuhteisiin liittyvänä. Merkittävässä oppimiskokemuksissa tulee esiin vain harvoin ilmauksia, jotka viittaisivat kokeneemman opettajakollegan ohjaukseen tai yhteiseen ongelmanratkaisuprosessiin, jota Hakkarainen ja Paavola (2008) pitävät asiantuntijana oppimisen edellytyksenä. Missä tahansa työssä toimiminen edellyttää yleensä uudelta tulijalta pääsemistä sisälle työpaikan ammatilliseen ja sosiaaliseen yhteisöön. Uuden tulijan identiteetin rakentumisen kannalta on merkitystä sillä, millainen on hänen ja kollegoiden välinen suhde, millainen mahdollisuus hänellä on seurata toisten työskentelyä tai saada ohjausta kokeneelta kollegalta (Blåka & Filstad 2007). Koulun kiireinen arki ei selvästi edistä ammatillisesti vaativien taitojen oppimista yhdessä toisten kanssa varsinkaan lyhytaikaisten sijaisuuksien aikana.

Aikuisopiskelijan työssä oppiminen ei kytkeydy kuitenkaan pelkästään kouluyhteisön ominaisuuksiin. Jotkut opiskelijat kertoivat siitä, miten he epäpätevinä opettajina eivät rohkene tuoda esiin omia mielipiteitään, esittää kysymyksiä tai kyseenalaistaa työssä ilmeneviä käytänteitä. Sopeutuminen vallitseviin olosuhteisiin ja epäkohdista vaikeneminen on monelle tyypillinen tapa toimia koulussa. Siten voi olettaa, että työyhteisön ohella myös yhteisöön tulijan persoonalliset ominaisuudet (esim. oma-aloitteisuus, rohkeus kysyä, hyvä itsetunto ja itseluottamus, omien puutteiden myöntäminen) vaikuttavat siihen, miten hän pääsee yhteisön jäseneksi ja mitä hän yhteisössä oppii (Blåka & Filstad 2007, 60 - 67; Van Ekelen ym. 2006, 410).

### **6.3.4 Työssä muodostuva tieto on hiljaista ja kontekstisidonnaista**

Työssä hankittu käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto syntyy työn tekemisen, toiminnan tuloksena. Työssä oppimisen seurauksena syntyvää tietoa on persoonallista ja informaalia hiljaista tietoa ja tietämistä (Eraut 2004, 249;

Toom 2008a, 3, 52–53). Hiljainen tietäminen tulee esiin aikuisopiskelijoiden kuvauksissa taitavana toimintana muun muassa opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti onnistuneissa tai haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Varsinkin pitkäkestoisissa sijaisuuksissa aikuisopiskelijan opettajan ammatillinen tieto ja taito näyttävät kehittyvän jokapäiväisissä, yllättävissä ongelmaratkaisutilanteissa ensisijaisesti opettajan ja oppilaiden ja opettajan ja vanhempien välisissä suhteissa. Työssä rakentuva hiljainen tietäminen nousee siten aineistossa esille opettajan ja oppilaiden välisessä pedagogisessa suhteessa, jonka voi tulkita kertovan aikuisopiskelijan vähitellen kokemuksen kautta kehittyvästä pedagogisesta sisältötiedosta. Pedagoginen sisältötieto tulee esiin aikuisopiskelijan työssä rakentuvana tietoisuutena oppilaiden yksilöllisistä oppimistarpeista, mahdollisista oppimisvaikeuksista ja eriyttämisen tarpeellisuudesta. Sen sijaan aikuisopiskelijoiden kerrotuissa kokemuksissa hiljainen tietäminen ei tule esille opetuksen sisältöön liittyvän suhteen ylläpitämisenä. Toomin (2008b, 171–174) tutkimus osoittaa, että luokanopettajan hiljainen tietäminen liittyy ensisijaisesti opettajan ja oppilaan pedagogisen suhteen ylläpitämiseen ja harvoin opetuksen sisältöön tai sen tarkentamiseen ja selventämiseen oppilaille.

Voi olettaa, että aikuisopiskelijoiden työssä oppimista on parhaimmillaan virittänyt se, että työn käytännöt haastavat heitä ylittämään päivittäin oman osaamisensa rajoja. Se, mitä aikuisopiskelija työssä oppii, on aina suhteessa tiettyyn aikaan ja paikkaan, tiettyyn kouluyhteisöön. Aikuisopiskelijoiden kuvaukset sisältävät vain harvoin asiantuntijana oppimisen kannalta keskeistä toiminnassa syntyvän tiedon reflektointia. Toom (2008b) vahvistaa, ettei hiljainen tietäminen ole reflektiivistä. Se on kontekstiin sidottua ja välitöntä reagoimista yllättävässä ammatillisessa tilanteessa. Hiljaisen tietämisen prosessi aktivoituu tilanteissa, joissa opettajalta edellytetään asianmukaista toimintaa tai toimimattomuutta suhteessa oppilaaseen ja hänen oppimiseensa. Hiljainen tieto lisääntyy toiminnan ja sen refleктоimisen myötä. (Toom 2008b, 52–53.) Työssä rakentuva kontekstisidonnainen ja persoonallinen tieto on haasteellista siksi, että sen keskeneräisyyden tunnistaminen ei Malisen (2002, 69) mukaan ole aikuiselle helppoa, koska persoonallisen tiedon totuusarvo on yksilölle niin vahva.

Aikuisopiskelijan henkilökohtaisen tiedon opettajan työssä voi olettaa rakentuvan aiemmin hankitun kasvatustieteellisen tai jonkin ammattialan tiedon ja työssä rakentuvan kontekstisidonnaisen tiedon varassa. Praktinen työssä rakentuva tieto sisältää siten myös vahvan tiedollisen ulottuvuuden. Toom (2008b) esittää, että henkilökohtainen ja yksilöllinen opettajan tieto sisältää kognitiivisen tiedon lisäksi myös affektiivista, sosiaalista ja moraalista ainesta. Hiljaiseen tietoon sisältyvät opettajan tiedostamattomat uskomukset, asenteet ja arvot, joiden varassa hän opettajan työtä tekee. (Toom 2008b, 166.) Merkittävässä oppimiskokemuksissa tulee esiin muun muassa persoonallisen tiedon affektiivisia, sosiaalisia tai moraalisia puolia. Sen sijaan aikuisopiskelijoiden ilmaukset vain harvoin sisältävät viittauksia muualla hankittuun käsitteelliseen tietoon.

Aikuisopiskelijan työssä hankkimaa praktista tietoa voi luonnehtia myös osaamisena tai taitona. Työssä aikuisopiskelijat kehittävät lähinnä käytännöllisiä taitoja; sosiaalisia taitoja, mutta myös esimerkiksi kasvatuksellisiin tilanteisiin liittyviä ongelmanratkaisutaitoja. Vaikka opettajan työ näyttää edelleen opiskelijoiden kuvauksissa yksintyöskentelyltä, erityisesti kauan sijaisina olleet aikuisopiskelijat kokevat omien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyneen. Kollegoiden, erityisopettajan ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ohella yhteistyön kenttä avautuu joillakin opiskelijoilla myös työn ulkopuolisiin verkostoihin, moniammatilliseen yhteistyöhön. Suurelle osalle aikuisopiskelijoista työssäolo merkitsee ensisijassa eri kehitysvaiheessa olevien lasten ja nuorten kohtaamista ja tässä kohtaamisessa tarvittavien taitojen rakentumista.

### 6.3.5 Teorian ja käytännön välinen sidos jää löyhäksi

Opettajan ammatillisen tiedon keskeinen ulottuvuus kasvatustieteellinen tai ammattialaan liittyvä tieto ja tietäminen (Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993) nousevat aineistossa esiin eksplisiittisenä lähinnä oppilaantuntemukseen liittyvänä sekä joidenkin opiskelijoiden kohdalla opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen liittyvänä pedagogisena tietona. Osa opiskelijoista kertoo työkokemuksen myötä oivaltaneensa, että pelkästään käytännöllinen osaaminen eri riitä, vaan opettajan työssä pärjääminen edellyttää myös teorian tietoa. Näiltä osin voi olettaa, että osa aikuisopiskelijoista omaa jo koulutukseen tullessaan sellaista praktista teoriaa, joka sisältää oppilaan oppimisprosessin ohjaamisen taitojen ohessa myös oman ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksia. Aikuisopiskelijoiden puheen sisältö ei siis viittaa pelkästään omaan toimintaan tai yleensä luokan hallintaan liittyviin kysymyksiin. Heidän praktisessa teoriassaan erottuva oppilas ja oppilaan oppimisprosessin ohjaaminen on yksi jo melko hyvin kehittyneen käytännön teorian sisällöllinen ulottuvuus (Buitink 2009, 119).

Huolimatta siitä, että kaikilla opiskelijoilla on koulutukseen tullessaan jo kasvatustieteen aineopinnot suoritettuna, he eivät rakenna kertomuksissaan omaa ammatillista identiteettiään kasvatustieteellisen tiedon eivätkä myöskään minkään oppiainetiedon näkökulmasta. Opettajat yleensä tuottavat ammatillista identiteettiään tavoilla, joilla he näkevät itsensä oppiaineen, pedagogiikan ja didaktiikan osaajina (Beijaard ym. 2000, 751). Ammatillisen tiedon käsitteet ja niiden väliset yhteydet käytäntöön jäävät työssä lähes kokonaan varjoon. Opettajan ammatillisessa tiedossa keskeinen opetussuunnitelmaan liittyvä tieto ja tietäminen eivät näy aineistossa. Käytännöllisen oppimisen varjopuolena voi olla se, että vaikka työssä opitaan hyviä ammattikäytäntöjä, samalla omaksutaan myös tulevan työn kannalta epäedullisia käsityksiä ja rutiineja (Hakkarainen & Paavola 2008; Tynjälä 2006). Työssä oppiminen ei selvästikään sisällä teorian tiedon ja kokemustiedon integroitumisessa välttämättömiä välittäviä tekijöitä. Tällaisia välittäviä välineitä ovat muun muassa

yhteiset keskustelut, analyttiset tehtävät ja mentorointi (Tynjälä 2007, 29). Työssä oppiminen on esimerkiksi tämän tutkimuksen valossa vahvistanut aikuisopiskelijoilla sellaista kuvaa opettajan työstä, että työtä voi tehdä jopa vuosikautia ilman, että opetus suunnitelman merkitys opetus- ja kasvatustyötä ohjaavana asiakirjana olisi auennut.

Tutkimus vahvistaa kuvaa siitä, että opettajan orientaatio työhön on praktinen. Opettajan asiantuntijuuden sisältöjen näkökulmasta, päällimmäisenä aineistosta nousee esille käytännölliseen tietämykseen ja osaamiseen liittyvät asiat, opettajan pedagoginen tieto. Opiskelijat eivät kerro työhön liittyvistä tilanteista, joissa yhdessä kollegoiden kanssa avattaisiin teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä (myös Le Maistre & Pare' 2004, 47). Teoreettiseen tietämykseen ja itsesäätelytaitoihin liittyviä ilmauksia tulee kertomuksissa esiin vain harvoin. Käsitteellinen oppiminen jää käytännön työssä varjoon, jolloin voi olettaa ettei teoreettinen, kokemuksellinen ja itsesäätelytieto työssä integroidu (esim. Wenger 1998; Wenger ym. 2002). Jotkut opiskelijat tosin arvioivat tulevaisuudessa opettajan työn muuttuvan yhä haasteellisemmaksi ja tarvitsevana siksi teorian tietoa kokemustiedon rinnalla.

Opettajan työssä keskeiset reflektiiviset ja metakognitiiviset taidot nousevat esiin lähinnä muutamien opiskelijoiden yksilöllisenä reflektiivisenä asenteena silloin, kun he arvioivat omia persoonallisia ominaisuuksiaan, toimintatapojaan ja kehittymistarpeitaan. Sijaisopettajalla, jolla ei ole tietoa työn jatkuvuudesta, on varmaankin ensisijaisesti tarve selviytyä koulupäivään sisältyvistä rutiineista ja vastaan tulevista usein yllättävistä ja haastavista tilanteista. Omien kokemusten reflektointiin tai omien ja toisten kokemusten yhteyden ymmärtämiseen ei kiireinen koulupäivä anna juuri mahdollisuuksia. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, ettei koulussa ole sellaisia käytänteitä, jotka tukisivat opettajan työssä oppimista, esimerkiksi yhteisön jäsenten yksilöllistä tai yhteisöllistä reflektiota. Työssä oppimisen näkökulmasta keskeinen osallistumisessa syntyvän tietämyksen yhteinen jakaminen ja tietoinen tarkasteleminen yksilön ja yhteisön tasolla jää työssä puuttumaan (Tikkamäki 2006, 329). Myös Kwakman (2003, 167) on sitä mieltä, että työpaikan tulee täyttää tietyt ehdot, joita nykyinen koulu työssä oppimisen paikkana ei täytä. Koulun infrastruktuurin ongelmana on muun muassa ajan puute. Koulua työssä oppimisen paikkana pitäisi kehittää niin, että sen rakenteet stimuloisivat asiantuntijana oppimista.

### **6.3.6 Ammatillinen tieto ja identiteetti rakentuvat yhteisön reuna-alueilla**

Riittävän pitkäkestoinen työkokemus mahdollistaa parhaimmillaan aikuisopiskelijan vähitellen tapahtuvan sosiaalistumisen erilaisiin koulu-yhteisöihin ja niiden arvoihin ja toimintakulttuureihin. Yhteisöön tulija kehittää Aarkrogin (2009) mukaan erityisesti sellaisia identiteettejä, jotka ovat sopivia tiettyssä käytäntöyhteisössä. Yhteisöt kuitenkin eroavat sen suhteen, millai-



sia oppimisen mahdollisuuksia ne tarjoavat. Uudet tulijat aluksi katselevat, kuuntelevat ja myös matkivat kokeneempia (Aarkrog 2009, 142–145). Aikuisopiskelijan erilaisissa koulu-yhteisöissä oppimista voi siten ymmärtää ainakin osittain mallista oppimisena. Tällainen oppiminen on sosiaalista havaitsemista sekä kehollisen ja sanattoman tiedon rakentumista (Malinen & Laine 2009b, 136). Tavalla tai toisella yhteisössä osallisena olemalla aikuisopiskelija voi sosiaalistua sellaisiin ammatillisiin käytänteisiin, joilla saattaa olla hänen ammatillista kasvuaan edistäviä mutta myös sitä rajoittavia ulottuvuuksia. Ammatillista kasvua edistävät aikuisopiskelijoiden kuvauksissa työyhteisön ilmapiiri ja yhteisössä koettu henkinen tuki ja arvostus. Nämä ovat työssä oppimiseen vaikuttavia keskeisiä kontekstuaalisia tekijöitä (Eraut 2004).

Tuloksissa ei juuri tule esille muun muassa ajattelun kehittymisen kannalta merkittävää kokeneiden kollegoiden kanssa tapahtuvaa dialogista asioiden tutkiskelua. Aikuisopiskelijat eivät juurikaan kuvaa työssä oppimiseen liittyviä tilanteita, joissa työn sisältämiä ongelmia ja ristiriitoja olisi yhteisöllisesti ratkottu. Työssä tarvittava ammatillinen tieto sijaitsee ja muodostuu eri kontekstien ja situaatioiden vuorovaikutuksessa (esim. Beijaard ym. 2003, 2004). Näyttää siltä, että tässä kentässä aikuisopiskelijat ovat vain harvoin olleet osallisena sellaisissa sosiaalisissa käytänteissä (esim. kokemusten jakaminen, dialoginen ja kriittinen kyseleminen), joita Griffiths ja Guile (2003) pitävät välttämättöminä uuden tiedon tuottamisen ja teorian ja käytännön välisten yhteyksien syntymiselle.

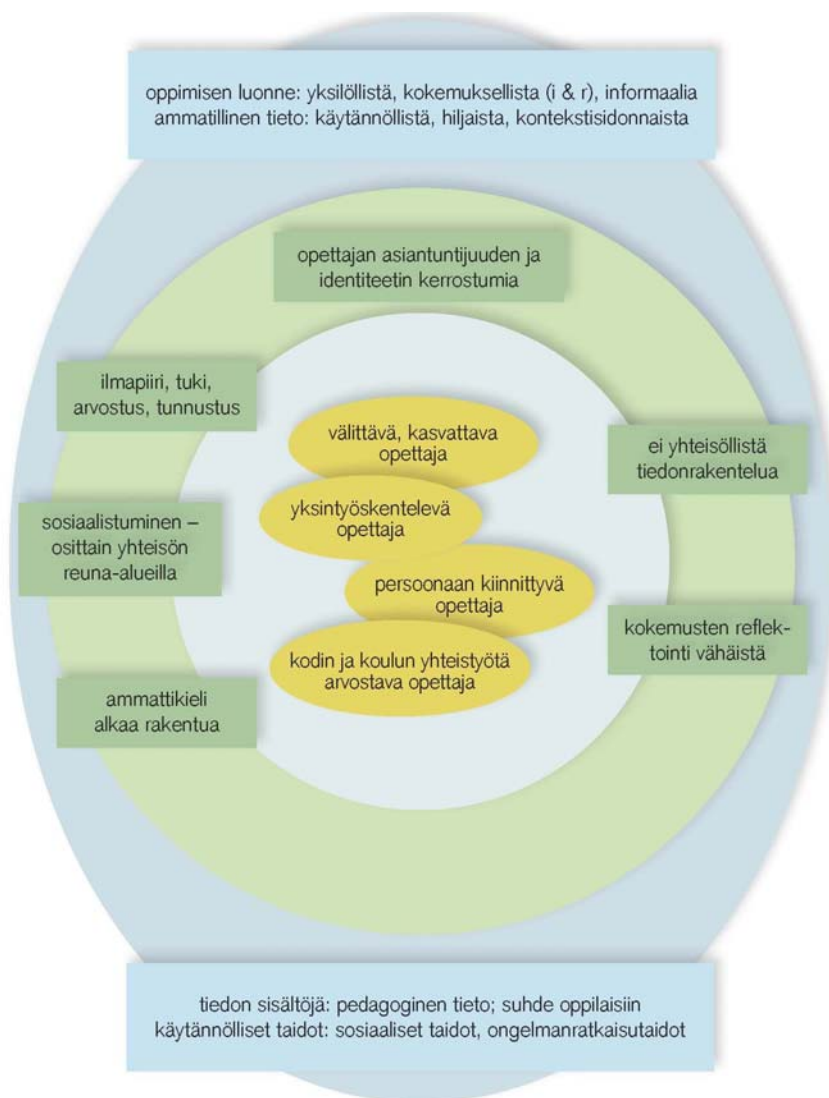
Asiantuntijuuden kehittymisen prosessissa olennaista on se, onko yksilöllä mahdollisuuksia ylittää oman osaamisensa rajoja. Voi kuitenkin olettaa, että opettajan työssä aikuisopiskelijat kohtaavat päivittäin tilanteita, jotka haastavat heitä aiemman tiedon ja taidon ylittämiseen. Ammatillisten taitojen oppimisessa keskeistä kollegoiden kanssa tapahtuvaa opetuksen yhteistoiminnallista suunnittelua, toteutusta tai arviointia tämän tutkimuksen tuloksissa tulee esille lähinnä erityis- tai esiopetuksessa toimineiden aikuisopiskelijoiden kokemuksissa.

Työkokemus valaisee näkymää opettajan työn monitasoiseen maisemaan, erityisesti työn lähikontekstiin. Riittävän pitkäkestoisessa ja yhtäjaksoisessa käytännön työssä opettajan työkenttä avautuu realistisena. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijan käsitys opettajan työstä ei perustu pelkästään omiin myönteisiin koulukokemuksiin tai muistoihin omista opettajista. Opiskelijat kertovat myös työhön liittyvistä haasteista, esimerkiksi opettajan työn kasvatusvastuun laajenemisesta. On todennäköistä, että monipuolisen kuvan opettajan työstä saaneet opiskelijat sitoutuvat ja ovat tyytyväisiä tulevassa työssään (Kämäräinen ja Rainerma 2001). Varsinkin pitkän työkokemuksen omaavilla aikuisopiskelijoilla ammatinvalintapäätöksen voi arvioida perustuvan realistiseen näkemykseen opettajan työstä, sillä työ on avannut ikkunoita myös opettajan työn ristiriitaisiin ja jännitteisiin kerroksiin. Työkokemuksen myötä lyhyitäkin sijaisuuksia tehnyt aikuisopiskelija näkee erilaisia kouluja, opettajia ja lapsia ja näin voi arvioida omia lähtökohtiaan ja mahdollisuuksiinsa kouluttautua opettajaksi.

Opettajan työssä aikuisopiskelijat rakentavat omaa ammatillista identiteettiään pitkälti oman persoonansa ja vuorovaikutustaitojensa varassa. Työssä on olennaista siinä selviytyminen, myönteiset kokemukset ja yhteisössä tunnustuksen saaminen. Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen yhteisössä edellyttää keskusteluihin osallistumista, hiljaisen tiedon ja yhteisöön juurtuneen ammattikielen omaksumista. Yhteisöissä osa omaksuttavasta kielestä on eksplisiittistä, kun taas osa on hiljaista, kulttuuriin sisältyvää tietoa. Opiskelijat puhuvat muun muassa opettajan vastuusta ja monenlaisista rooleista, oppilaiden erilaisuuden ymmärtämisestä ja yhteistyön tärkeydestä. Voi ajatella niin, että aikuisopiskelijoiden tuottamat kertomukset merkittävistä oppimiskokemuksista opettajan työssä ovat aluetta, jossa työn käytännöllinen ulottuvuus ja vähitellen rakentumaan alkava ammatillinen identiteetti kohtaavat. Aikuisopiskelijoiden kertomukset pukevat siten sanoiksi ammatillisen tiedon elementtejä, jotka ovat juurtuneet käytännössä (Watson 2006).

Jokaisessa koulussa on omanlainen kulttuuri ja rakenne sekä tulkinta siitä, mikä on koulun tehtävä tai miten taitava opettaja toimii (Le Maistre & Pare 2004). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, kuten myös Blåka ja Filstad (2008) esittävät, että työssä rakentuva kieli on kieltä, jolla kuvataan työn konkreettisia tapahtumia tietyssä ajassa ja tilassa. Tämä on merkityksellistä juuriksi, että työssä oppiminen edellyttää ammattikieleen sisälle pääsyä. (Blåka & Filstad 2008, 70.)

Aikuisopiskelijan koulutusta edeltävässä opettajan työssä rakentuneet asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumat on tiivistetty kuviossa 7.



*Kuvio 7. Aikuisopiskelijoiden rakentamia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia koulutusta edeltävässä opettajan työssä*

Aikuisopiskelija rakentaa opettajan identiteettiään vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa osana vaihtelevia sosio-kulttuurisia konteksteja. Näissä ympäristöissä identiteetin eri kerrostumat painottuvat ja tulevat esiin sosiaalisista tilanteista riippuen. Opintoja edeltävässä opettajan työssä, käytäntöyhteisössä, oppiminen on tarkoittanut aikuisopiskelijoille ennen kaikkea opettajan työhön liittyvien yksilöllisten ja yhteisöllisten sekä kulttuuristen merkitysten vähitellen tapahtuvaa rakentumista ja sisäistämistä (esim. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

## 6.4 Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajankoulutuksessa

Tässä luvussa kuvaan toiseen tutkimustehtävään liittyviä tutkimustuloksia kirjallisen aineiston ja haastatteluaineiston pohjalta. Haastatteluaineistoa hyödynsin metodisen triangulaation (Patton 2002, 247–248) tapaan lisäaineistona, jolloin tarkastelin ensisijassa aineiston sisältämiä mahdollisia uusia merkityksiä. Tutkimuksen toinen tehtävä valaisee sitä, millaisia ovat tutkimusaineiston keruuvaiheessa jo kentällä työskentelevien aikuisopiskelijoiden<sup>48</sup> kuvaamat opettajankoulutuksen aikaiset merkittävät oppimiskokemukset.

Aineiston analyysissä olen eritellyt ja koonnut opiskelijoiden opettajankoulutukseen liittämiä merkittäviä oppimiskokemuksia sen perusteella, millaisiin ilmiöihin tulkintani mukaan merkitykselliset kokemukset ovat liittyneet. Mielenkiintoni tutkijana ei kohdistunut yksittäiseen opettajankoulutuksen opintojaksoon tai aikuiskouluttajaan liittyviin merkityksiin. Näiltä osin tarkastelunäkökulmani on laajempi eikä kuvaukseni jäsenitys noudata opettajankoulutuksen opetussuunnitelman rakentumisen periaatetta. Aineistoanalyysin pohjalta aikuisopiskelijoiden opettajankoulutukseen liittämät merkittävät oppimiskokemukset jäsentyivät neljään merkityskokonaisuuteen (kuvio 8): 1) yhteisöllisyys opiskelun voimavara 2) mielekkään opiskelun ja oppimisen ulottuvuuksia 3) asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamisen yhteyksiä 4) ammatillinen identiteetti avartuu. Avaan seuraavassa merkittävien oppimiskokemusten merkitysrakenteita. Ne ilmaisevat opiskelijoiden kuvaamien myönteisten ja kielteisten oppimiskokemusten sisältöjä ja merkitysulottuvuuksia.

---

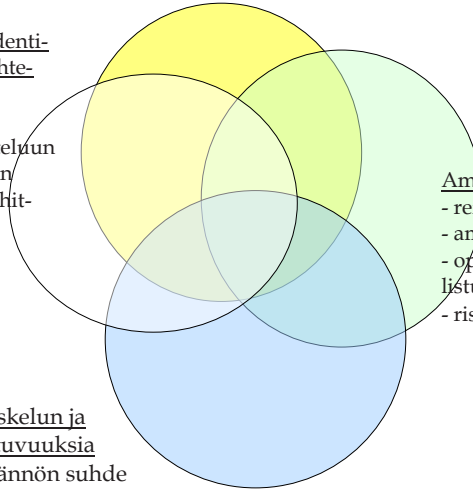
48 Käytän myös tässä yhteydessä kohdejoukosta nimitystä aikuisopiskelijat. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli jo kasvatustieteen maisterin tutkinto ja he työskentelivät aineiston keruuvaiheessa opettajina kentällä. Opettajankoulutuksen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopiskelijat kuitenkin muistelivat ja kertoivat retrospektiivisesti entisinä luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoina. Aineiston tuottamisvaiheessa opiskelijoilla oli opettajankoulutusajan jälkeistä opettajan työkokemusta yhdestä kahteen vuotta. Suurin osa 43 opiskelijasta työskenteli pätevinä luokanopettajina, muutama toimi erityisopettajana ja kaksi opiskelijaa opetti myös yläkoulussa. Opiskelijoista kaksi työskenteli muualla kuin opetustehtävissä, kaksi viimeisteli vielä opintojaan ja yksi opiskelija oli äitiyslomalla.

### Yhteisöllisyys opiskelun voimavara

- myönteinen ilmapiiri
- merkittävät toiset:
  - o toiset opiskelijat/pienryhmä: tuki, rohkaisu, ystävyys, yhteistyö- ja vuorovaikutus
  - o opettajat: arvostava kohtaaminen, asiantuntemus, aikuisopiskelijan lähtökohtien huomioiminen, kannustus
- ristiriitaisia ääniä

### Asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamisen yhteyksiä

- ohjaus & palaute
- tilaa & aikaa keskusteluun ja yhdessä toimimiseen
- reflektio ajattelun kehittämisen välineenä



### Ammatillinen identiteetti avartuu

- reflektion sisältö rikastuu
- ammatillisten rajojen ylittämisiä
- opettajuuden kontekstit monipuolistuvat
- ristiriitaisia ääniä

### Mielekkään opiskelun ja oppimisen ulottuvuuksia

- teorian ja käytännön suhde
- kokemuksellinen oppiminen ja opintojen työssä hyödynnettävyys
- aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen
- ristiriitaisia ääniä

KUVIO 8. Kentälle siirtyneiden aikuisopiskelijoiden opettajankoulutuksen aikaiset merkittävät oppimiskokemukset

## 6.4.1 Yhteisöllisyys opiskelun voimavara

### *Myönteinen ilmapiiri*

Aikuisopiskelijoiden kokemukset luokanopettajien aikuiskoulutuksesta olivat pääosin myönteisiä. Myönteiset merkityskokonaisuudet liittyivät opiske-  
luympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen; ilmapiiriin, koettuun emotionaali-  
seen tukeen ja vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden, opettajien ja muun  
henkilökunnan kanssa.

*Opiskeluympäristö, etenkin henkinen, kannustava ilmapiiri tuki opin-  
tojen edistymistä kaiken aikaa. Positiivinen, lämminhenkinen, vuoro-  
vaikutuksellinen ja aikuisopiskelijoita kunnioittava ote kannustivat.  
(Opiskelija 2)*

*Opiskelijana tunsin, että meitä aidosti kuunneltiin ja meistä välitettiin.  
(Opiskelija 13)*

Aineistosta nousi vahvasti esille se, miten koko opettajankoulutuksen henkilökunnasta välittyvä voimakas sitoutuminen opettajankoulutustehtävän toteuttamiseen oli merkittävä aikuisopiskelijan opiskelumotivaatiota ja jaksamista ylläpitävä tekijä.

*Henkilökunta on jäänyt mieleeni. Heillä kaikilla on ollut suuri merkitys siihen, että me opiskelijat jaksoimme uurastaa pitkiä päiviä. He jaksoivat kannustaa, tukea ja kuunnella. (Opiskelija 13)*

Opiskelijoiden kokemuksia voi ymmärtää Laineen (2009, 60) tavoin, joka korostaa, että dialogiset suhteet edellyttävät ihmisiltä halua aitoon keskinäiseen yhteyteen. Yhteys puolestaan tarvitsee hyväksyvän, kunnioittavan ja turvallisen ilmapiiri, jossa jokainen voi osallistua omana itsenään. Opettajan ammatillista oppimista tutkinut Beattie (2000) painottaa, että opettajan ammatillinen kasvu on kokonaisvaltainen prosessi, jossa uusia merkityksiä luodaan yhteisöllisissä prosesseissa. Vain huolehtivassa ympäristössä voi toteutua vilpittömän dialogi, empatia, vastavuoroisuus ja luottamus. Aikuisopiskelija on parhaimmillaan voinut koulutuksessa oppia tuntemaan toisia opiskelijoita ja opettajia syvästi ja kokonaisvaltaisesti. Syvimmän kokemuksen toisista ihmisistä yksilö saa jakaessaan kasvatusten jokapäiväisen opiskeluelämän todellisuutta toisten kanssa (Berger ja Luckmann 1994, 39). Myös Laineen tutkimuksessa (2004, 175) luokanopettajaopiskelijat kokivat laitoksen hyvän ilmapiirin ja vertaisryhmän itselleen merkityksellisinä tekijöinä.

Myönteisten kokemusten joukosta kuului myös muutama ristiriitainen ääni koulutuksen käytänteitä, lähinnä lähiopetukseen osallistumista kohtaan. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on yhtenä aikuispedagogisena lähtökohdana aikuisopiskelijan sitoutuminen lähijaksoilla läsnäoloon ja opiskeluun. Näiltä osin koulutuksen toimintakulttuuri ei suosi yksittäisen opiskelijan mahdollisuutta määritellä autonomisesti opetukseen osallistumistaan. Seuraavat kaksi katkelmaa osoittaa sen, miten eri tavoin läsnäolon vaatimus koettiin.

*Joskus opiskelijoiden läsnäolon tiukka kontrollointi häiritsi. Ehkä siihen on hyvät syynsä, mutta se on ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että opiskelijat ovat aikuisia?! (Opiskelija 12a)*

*Kaikkea ei koulutuksen tule opiskelijoiden taholtakaan sietää, joten esim. paljon kritiikkiä saanut "kontrolli" on tarpeen. Tasapuolisuuden mielestäni pyrittiin kaikessa ja tarvittaessa tiukkuus opiskelijoiden nurinoiden suhteen on paikallaan. (Opiskelija 5a)*

Lähiopetuksen merkitys perustuu omien ja toisten kokemusten jakamiseen ja tutkimiseen sekä uusien merkitysten rakentamiseen kokemustiedon ja koulutuksessa käsitellyn teorian tiedon integroitumisen kautta. Voi olettaa, ettei koulutuksessa ole välttämättä riittävästi kyetty keskustelemaan toimintaa oh-



jaavista arvoista ja pedagogisista ratkaisuksista tai perustelemaan niitä uskottavasti. Pedagoginen suhde ei Malisen ja Laineen (2009a, 19) mukaan rakennu pelkästään koulutuksen yksipuolisena ilmoituksena tai vaatimuksena. Suhteen molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen, joten se ei määrity myöskään yksistään opiskelijoiden ehdoilla.

### *Toiset opiskelijat & pienryhmä*

Moni opiskelija kuvasi koulutuksen aikaiseksi merkittävimmäksi oppimiskokemuksesi tutustumisen eri-ikäisiin, erilaisen taustan omaaviin ja eri puolelta Suomea tuleviin opiskelutovereihin.

*Päällimmäisenä koko opiskeluajaltani Kokkolassa nousee opiskelukaverit. Näin aikuisiässä toisiin ihmisiin tutustuminen ja asioiden ja oppimisenkin jakaminen tuntuu hienolta. Yhteishenki opiskelijoiden välillä oli mukava, ei ollut kilpailua vaan oikein ”TEKEMISEN MEININKI”. (Opiskelija 17)*

Pienryhmä<sup>49</sup> oli opiskelun aikana tärkeä oman oppimisen ja opiskelun tuki ja turva. Pienryhmä, jossa oli samassa elämäntilanteessa olevia vertaisia, tarjosi emotionaalisen turvapaikan, mutta tarvittaessa pakotti myös vastuun ottamiseen omasta ja toisten edistymisestä. Kiinteä työskentely pienryhmissä ja yhteistoiminnallisuutta suosivat opiskelutavat kannustivat opiskelijoita yhteistyöhön toisten kanssa koulutuksessa ja myöhemmin myös työelämässä.

*Myös ryhmän kannustus ja tarvittava paine oli vaikuttamassa opintojen onnistumiseen. Jos en olisi tehnyt työtäni pienryhmässä, olisi ryhmä kärsinyt. Kun opinnoissa oli heikko päivä kaverit olivat tukena. Jälkeenpäin muistelen ihmeissäni sitä millaiseen huumaan opintojen aikana voi päästä; tehtäviä tehtävien perään. Upeaa aikaa ja myös haikaa kun ei enää koe ryhmän tukea. (Opiskelija 18a)*

Parhaimmillaan hyvä yhteistyö pienryhmäläisten kesken jatkui ystävyutenä ja toisista ryhmäläisistä muodostui tukiverkosto opintojen päättymisen jälkeen.

*Oli hienoa, että opiskelijoita on eri puolilta Suomenniemeä. Varsinkin pohjoisen ihmiset loivat uutta perspektiiviä tällaiseen Savi-Suomen taaplaajaan. Vaikka opiskelin X:n kaupungissa vuositolkulla, ei sieltä löytynyt ainakaan enempiä elinikäisiä ystäviä kuin Kokkolasta. Joten systeemi on hyvää! Pidän edelleen yhteyttä moniin opiskelutovereihini. (Opiskelija 8)*

---

49 Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pienryhmissä työskentely on opiskelumuoto ja opiskelun kohde. Heti opintojen alkaessa opiskelijat jaetaan koulutuksen puolesta kolmen hengen ryhmiin. Ryhmät pyritään muodostamaan mahdollisimman heterogeenisiksi erilaisen opiskelutaustan ja työkokemuksen omaavista opiskelijoista. Ryhmät toimivat lähes koko opiskelun ajan samoina. Pienryhmissä opiskelijat tekevät oppimistehtäviä ja suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä

Oman sinnikkyiden ja oppimiseen sitoutumisen ohella toisilta opiskelijoilta saatu hyväksyntä ja ystävyyssuhteiden kehittyminen nousivat merkittäviksi opiskelua edistäviksi tekijöiksi myös Stonen (2008, 280) tutkimuksessa. Kal-di (2009, 42) on Stonen lailla saanut samansuuntaisia tuloksia. Kaldin mukaan koulutuksen aikana kehittyivät tärkeimmät vuorovaikutussuhteet juuri toisiin opiskelijoihin, joiden tuki oli ensiarvoista opintojen suorittamisessa. Myös kentän opettajien puheessa yksi keskeinen yhteistyön ulottuvuus on mahdollisuus saada toisilta apua ja neuvoja (Savonmäki 2007, 141).

Hyvin toimivaa yhteistyötä pienryhmässä edisti aikuisopiskelijoiden mielestä yksilöiden joustavuus, toisten ryhmäläisten arvostaminen, arvojen samankaltaisuus, sitoutuminen yhteiseen päämäärään ja yksimielisyys opiskelun tahdista ja aikataulusta sekä tehtävien tekemisen tasosta.

*Se toimi mielestäni hyvin kunhan jokainen ryhmän jäsen vaan osaa olla myös joustava ja ottaa huomioon muiden ajatuksia ja kokemuksia. (Opiskelija 7)*

Pienryhmää opettajan ammatillisen kasvun forumina luokanopettajien aikuis-koulutuksessa tutkinut Aarnos (2008, 37) toteaa aikuisopiskelijoilla opettajan työtä tuntevina olevan hyvät lähtökohdat yhteisten päämäärien asettamiseen. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä näin. Aikuisopiskelijoiden koulutuksessa kokemaa kollegiaalisuutta voi rinnastaa Savonmäen (2006, 159) saamiin tuloksiin, joiden mukaan kollegiaalisuus on kohtaamisissa tapahtuvaa voimien uusintamista.

Usealla opiskelijalla yhteistoiminnallisen opiskelun ja oppimisen merkitys pienryhmässä liittyi opettajan työn ydinulottuvuuteen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Pienryhmässä opiskelijat joutuivat tiiviisti harjoittelemaan myös itseilmaisun ja kuuntelemisen taitoja.

*Muiden mielipiteiden kuunteleminen ja yhdessä pohdiskelu, joista syntyi "helmiä", joita käytän tänä päivänäkin työssäni (Opiskelija 1)*

*En voi töissäkään valita työkavereita ja aina joukkoon mahtuu niitäkin, joiden kanssa on vaikeaa ja menee ajatukset ristiin. (Opiskelija 3)*

Merkittävää oli se, että pienryhmä vahvisti kunkin valmiuksia työskennellä yhdessä eri tavalla ajattelevien kollegoiden kanssa (myös Willman 2001, 108). Näyttää siltä, että pienryhmätyöskentely hyödyntää aikuisopiskelijan oppimista. Tätä tulkintaa tukee Johnston ja Miles (2004), joiden mukaan ryhmä tarjoaa merkittävän tilan, jossa opettajan työssä tarvittavia ryhmätyön taitoja (kommunikaatio, suunnitteleminen, ajan hallinta) joudutaan harjoittelemaan jo koulutuksen aikana.

### *Opettajat*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa työskentelee noin kymmenen päätoimista opettajankouluttajaa. Heidän rinnallaan suuren osan opetuksesta hoitavat eri yliopistoista ja kentältä tulevat tuntiopettajat. Merkittävät oppimis-

kokemukset liittyivät monella opiskelijalla aikuiskouluttajan ja opiskelijan väliseen luontevaan vuorovaikutukseen ja kouluttajan persoonallisiin ominaisuuksiin.

*Opettajat suhtautuivat meihin kuin aikuisiin - - ja se oli ehkä se perusjuttu, joka teki opinnoista miellyttävät. (Opiskelija 12a)*

*Ehdottomia "haighlighteja" koulutuksessa ovat olleet hersyvät persoonallisuudet niin kouluttajien kuin opiskelijoiden keskuudessa. (Opiskelija 20)*

Opettajien taito kohdata aikuisopiskelija kannustavasti ja arvostavasti vahvasti aikuisopiskelijoiden luottamusta selviytyä opiskelusta. Vossin, Gruberin ja Szmiginin (2007, 230) tulokset vahvistavat tämän tutkimuksen päätelmiä sosio-emotionaalisten tekijöiden ylivoimasta opiskelija – opettajasuhteessa myös aikuiskoulutuksessa. Opiskelijat arvostivat eniten sitä, että opettajat ylläpitivät opiskelijoiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. Opiskelijat toivoivat myös, että opettajat ovat perillä asioista, innostuneita, helposti lähestyttäviä ja ystävällisiä.

Toimiva yhteistyö ohjaajan kanssa edisti parhaimmillaan myös tutkimuksen etenemistä suotuisaan suuntaan.

*Välillä tilanne tuntui toivottomalle, mutta ohjaavan opettajan kanssa tutkimuksessa päästiin taas eteenpäin. Kun työ oli valmis, tuntui, että nyt saa opinnot riittää. Nyt kun aikaa on kulunut, muistot kultaantuneet, tulee mieleen, että voisiko vielä jotain opiskella. (Opiskelija 9)*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden hyvään aikuisopettajaan liittämistä muita merkityksiä olivat opettajan oman kiinnostuksen välittyminen opetettavaan aiheeseen, uusien näkökulmien avaaminen ja opiskelijoiden kannustaminen yhteistyöhön. Aikuiskouluttajien tapa työskennellä edusti tavoiteltavaa mallia hyvästä opettaja-oppilassuhteesta ja yhteistoiminnallisuutta edistävästä ja tutkivasta opettajasta. Opiskelijat korostivat myös hyvän aineenhallinnan merkitystä. Implisiittisesti tuloksista saattoi päätellä, että opettajankouluttajien toivottiin tuntevan luokanopettajan työtä ja sen olosuhteita.

*Olin tyytyväinen siihen, että koulutuksessa oli pääosin erittäin pätevät kouluttajat. Se, että luennoitsija oli paneutunut kuulijoihinsa, heidän kokemustaastaansa ja suunnitellut eheän, toimivan koulutusjakson vaikutti myös meihin opiskelijoihin siten, että se selvästi motivoi asiaan paremmin. Tämän kääntäminen omaan työhön on ollut yksi merkittävä oppimiskokemus. (Opiskelija 21)*

*Erytiskiitos - - opintojaksoista. Se kuinka - - kohteli meitä, kuinka hän oli tunnit suunnitellut ja toteuttanut, antoi paljon eväitä omaan työhön, opettajana toimimiseen. Useasti tuli - - tunneilla tunne, että tuollainen opettaja minäkin haluan olla, joka kuuntelee oppilaita, panostaa suunnitteluun ja jaksaa olla kiinnostunut oppilaastaan. (Opiskelija 10)*

Aikuiskoulutuksessakin opettajat edustavat opiskelijoille Meadin (1962) kuvaamia ”merkityksellisiä toisia”, joiden persoonallinen tyyli, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä ammatillinen asiantuntijuus näyttävät vaikuttaneen opiskelijoiden opiskeluun orientoitumiseen. Merkityksellistä oli myös se, että opettaja arvosti ja hyödynsi opetuksessaan opiskelijoiden muulla hankittua osaamista.

*Henkilökemioihin palatakseni, ensimmäinen kohtaaminen opettajan/ohjaajan kanssa oli itselleni Chydiksellä tärkeä, sillä ainakin itse muodostin kuvan opettajasta ja oppiaineen opiskelusta sen mukaan. (Opiskelija 19a)*

*Heidän persoonansa sai minut innostumaan asiasta ja näkemään sen tärkeäksi. (Opiskelija 15a)*

Edelliset katkelmat kuvaavat nähdäkseni sitä, miten yliopistossakin opiskelijan näkökulmasta opettaja on tietävä ja merkityksellisen toinen, jolloin oppiaineet saattavat muuttua opettajansa näköisiksi (Salo 2005, 8). Edellä esitetyt tulokset ovat samansuuntaisia myös Smithin (2003, 16–17) esittämien johtopäätösten kanssa, joiden mukaan noviisiopettajat ja opettajankouluttajat itse pitävät opettajankouluttajan tärkeinä persoonallisina ominaisuuksina empaattisuutta ja taitoa kuunnella. Vastavalmistuneet opettajat arvostavat sitä, että opettajankouluttajat toteuttavat käytännössä niitä asioita, joista he puhuvat ja että heillä on käytännön kokemusta lasten opettamisesta. Opettajankouluttajien tulee osata opettaa metakognitiivisesti ja tehdä opettamisen hiljaista tietoaan näkyväksi kertomalla, miksi ja kuinka he toimivat tietyllä tavalla.

### *Ristiriitaisia ääniä*

Suurimmalle osalle opiskelijoista yhteistyöhön ja pienryhmään liittyvät merkittävät oppimiskokemukset olivat myönteisiä. Epäonnistumisen kokemukset liittyivät tämän ja myös Aarnoksen (2008, 32) tutkimuksen mukaan useimmiten pienryhmien heterogeenisyyteen, erityisesti henkilöiden välisiin ristiriitoihin, vuorovaikutukseen ja erilaisiin opiskeluorientaatioihin.

*Ehkä päällimmäisenä nousevat mieleeni kokemukset ryhmätyöskentelestä. Parhaimmillaan pienryhmässä työskenteleminen Cydiksellä oli antoisa ja rikastuttavaa kokemus, mutta silloin kun ryhmäkemiat eivät kohdanneet tai ryhmään sattui muita terrorisoiva ja hankala henkilö, muodostui yhteistyöstä stressaavaa ja ikävää. Myös erilaiset työmoraalit koin hankalina ja yhteistyö menettää silloin perimmäisen merkityksensä, eikä aja tarkoitustaan. (Opiskelija 19a)*

Yhteistyön ongelmat tulivat esiin voimakkaimmin ensimmäisen opetusharjoittelun yhteydessä, jolloin pienryhmässä suunnitellaan ja toteutetaan opetusta yhdessä. Tällöin yksilöiden näkemuserot kasvatus- ja opetustyön lähtökohdista aiheuttivat jännitteitä. Opetusharjoittelua yhteistyön paikkana voi ymmärtää Aarnoksen (2008, 38) tavoin sosiaalisena näyttämönä, jossa tietoi-

suus siitä, että joutuu oppilaiden, luokanopettajan ja Chydeniuksen ohjaajan tarkasteltavaksi, aiheuttaa ryhmän jäsenille paineita. Se, miten ryhmä selviää näistä paineista, paljastaa ryhmän toimintakyvyn.

Yhteistyöhön liittyvä kokemus voi olla oppimista estävä ja se voi rajoittaa oppimista tulevaisuudessa (esim. Dewey 1938, 25–26). Muutaman opiskelijan kokemus pienryhmätyöskentelystä oli selvästi ammatillista itsetuntoa haa-voittava.

*Harmilliseksi, ja jopa henkisesti raskaaksi, koin sen, että työskente-ly kolmen hengen ryhmässä oli hyvin haasteellista. Vuorovaikutuksen haasteet tulivat esiin omassa pienryhmässäni, ollako kiltti ja totella ryh-mässä olevien vahvojen naisten "käskyjä" vai kuunnella omaa sisäistä ääntään, pyrkimällä kehittämään opiskelun aikana, sitä minkä itse tun-tee tärkeäksi ja omaksi käyttöteoriakseen? Mutta ehkä sillä, että meidän ryhmällä oli vaikeuksia, oli tarkoituksensa. Erilaisia persoonallisuuksia löytyy myös työpaikoilta. (Opiskelija 13)*

*Ainakin meidän kokoontumiset venyivät moneksi tunniksi sen takia, että yksi jäsenistä pyrki täydellisyyteen ja saivarteluun kun kaksi muuta olisivat menneet nopeammin eteenpäin. Ajatusmaailmatkaan eivät aina kohdanneet ja ryhmätöiden tekeminen oli välillä rankkaa. Helpommalla pääsi kun antoi periksi. (Opiskelija 12a)*

Opiskelijan kokemusta voi selittää yksilön sopeutumiskamppailuna ryhmään. Opiskelija kuvasi tasapainoiluaan omien mielipiteiden esiin tuomisen ja toisten näkemyksiin sopeutumisen välillä. Oman jaksamisensa rajoilla ollessaan hän rohkaistui puhumaan tilanteestaan ohjaajalleen.

Willman (2001, 162) havaitsi luokanopettajien yhteistyötä tarkastelleessa tutkimuksessaan, että opettajille on tyypillistä varovaisuus tuoda esiin vaihto-etohtoisia tulkintoja tai eriäviä mielipiteitä. He jättivät omat henkilökohtaiset mielipiteensä julkistamatta suojellakseen yhteistyön sujumista ja ilmapiiriä. Tällainen vetäytyvä toiminta tuli esille myös muutaman tämän tutkimuksen opiskelijan pienryhmäkokemuksessa.

*Mutta sitten jos tuli jotakin erimielisyyksiä, niin ei niitä kovin syvälli-sesti lähdetty tutkimaan. Oliko sitten kiireen takia, vai annettiinko sitten muuten vaan mennä. (Inna, haastattelu 3.10.2007)*

*Opetusharjoittelussa koin kielteisenä seikkana sen, että ryhmät olivat samat viimeistä harjoittelua lukuun ottamatta. Vaikka minulla ei ollut ryhmässä mitään vastoinkäymisiä, johtuen osittain luonteeni piirtees-tä luovimisesta, niin sisimmässäni koin, että voimakas persoona omine käytäntöineen hämmentää omaa identiteettiä. (Opiskelija 4a)*

Vaikuttaa siltä, että aikuisopiskelija voi koulutuksessa omaksua ryhmässä toi-mimisen tapoja, jotka eivät edistä ryhmän toimintaa ja ristiriitojen käsittely-taitoja.

Kielteinen oppimiskokemus liittyi muutamalla opiskelijalla pienryhmän jäsenten erilaisiin käsityksiin opiskeluun sitoutumisesta ja siihen liittyvää vastuusta. Lähiopetuksen ohessa opiskelijoilla oli runsaasti omatoimista työtä, jota suoritettiin pääasiassa oppimistehtäviä tekemällä. Oppimistehtävät edellytettiin tehtäväksi pienryhmissä, jolloin yhteinen pohdinta ja tiedonrakentelu olisi ollut mahdollista. Pienryhmässä opiskelu vaatii aikaa ja ryhmäläisten tiivistä sitoutumista myös iltatyöskentelyyn. Jäsenten sitoutumattomuus pienryhmään näkyi myös siinä, että jotkut ryhmäläisistä sopivat pienryhmätyöskentelyn ajaksi muuta ohjausta

*Ryhmätöissä on yleensäkin se vaara, että tekeminen jää aina yhden ihmisen harteille. Aina on olemassa ihmisiä, jotka mielellään käyttävät muita ihmisiä hyväksi. En kuitenkaan sano sitä, että ryhmätöitä ei saisi olla ollenkaan, mutta ei kuitenkaan näin paljon. Lopussa ryhmätöiden tekeminen jäi vähemmälle ja se oli suuri helpotus. Omaan tahtiin tekeminen on ainakin itselle helpompaa. Siitäkin huolimatta kykenen kyllä yhteistyöhön omassa työyhteisössäni:-) (Opiskelija 12a)*

*Ryhmätyöt eivät aina oikeasti ole ryhmätöitä. Ne ovat usein yhden ihmisen puurtamisen aikaansaamia paperinivaskoja, joista moni ottaa opintoviikot. (Opiskelija 20)*

Kokemuksissa viitataan yleisesti aikuiskoulutuksen kentässä ilmeneviin pienryhmäpedagogisiin haasteisiin. Aikuiskoulutuksen vaarana on pitää opiskelijan itseohjautuvuutta itsestään selvänä oppimisen lähtökohtana. Aikuinen voi kasvaa aikaisempaa autonomisemmaksi, mutta autonomisuuden oletusta ei saisi ottaa koulutuksen lähtökohdaksi (Malinen ja Laine 2009a, 19). Omat kokemukseni aikuiskouluttajana ovat samansuuntaisia kuin Malisen ja Laineen. Aikuisuus sinällään ei ole tae siitä, että opiskelija toimii itseohjautuvasti tai kantaa autonomista vastuuta omasta opiskelustaan. Toiset opiskelijat ovat itseohjautuvia jo koulutukseen tullessaan, kun taas toiset tarvitsevat enemmän ohjauksellista tukea koulutuksen aikana. Myös Rautiainen (2008, 30–31) toteaa, että opiskeluun orientoitunut opiskelija jää ryhmässä aina marginaaliin, jos muut ryhmäläiset ovat suoritusorientoituneita. Näihin haasteisiin on luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pyritty vastaamaan ryhmätuen uudistamisella, palautteitten ja kokemusten syväanalyysillä, kouluttajakoulutuksella ja vaikeuksia ennaltaehkäisevällä keskustelulla ja toiminnalla (Aarnos 2008, 33).

*Ryhmätöitä tehtiin tiiviisti, mutta siitä ei jäänyt hyvää maku. Tehtäviä alkoi tippua tiheään tahtiin ja oli käytettävä maalaisjärkeä jos niistä aikoi selviytyä kunnialla. Meidän ryhmä, niin kuin muutkin ryhmät jakoivat tehtävät usein niin, että yksi ryhmäläisistä teki yhden tehtävän ja yksi toisen. Se oli käytännön sanelema pakko. Aikaa oli vähän ja yhteisiä kokoontumisia oli vaikea järjestää. (Opiskelija 12 a)*



Edellisessä lainauksessa opiskelija viittaa luokanopettajien aikuisopiskolukses-  
sa jo aiemmin tiedostettuun ongelmaan vastuiden ja työmäärien epätasaisesta  
jakaantumisesta pienryhmässä. Opiskelijan esittämää kritiikkiä pienryhmäs-  
sä toteutettavista oppimistehtävistä voi ymmärtää jännitteenä koulutuksen  
voimakkaan yhteistoiminnallisuuden idean korostamisen ja yksilöllisten  
odotusten, tavoitteiden ja toiminnan välillä. Opiskelijat nostivat esiin aikuis-  
koulutuksen kentässä juuri yhteistoiminnallisuuteen yleisimminkin liittyvän  
kysymyksen: Miten pienryhmän toimintaa tulisi tukea, jotta ryhmä edistäisi  
jokaisen jäsenensä tiedollista ja sosiaalista oppimista?

Pienryhmätoimintaan liittyvät jännitteet eivät ole yllättäviä, sillä muun mu-  
assa Hämäläisen ja Arvajan (2009, 12–13) tutkimuksen tulokset vahvistavat  
samantyyppisiä pienryhmässä oppimiseen liittyviä haasteita, kuin mitä tuli  
esille tässä tutkimuksessa. Haastavin pienryhmän ongelma aikuisopiskelijoi-  
den kokemana tässä tutkimuksessa ja myös Hämäläisen ja Arvajan tulosten  
mukaan oli ryhmäläisen osallistumattomuus yhteistyöhön, ”vapaamatkusta-  
jana” oleminen. Suurin osa aktiivisista ryhmän jäsenistä oli tyytymättömiä ja  
koki tilanteen epäoikeudenmukaisena. Tulevaisuuden haasteena tutkijat nä-  
kevätkin jokaisen ryhmän jäsenen sitouttamisen yhteistyöhön kuitenkin niin,  
että ryhmässä jää tilaa yksilölliselle ajattelulle ja luovuudelle.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, että yksilöllisten ja  
yhteisöllisten tavoitteiden yhteensovittaminen pienryhmässä vie joiltakin  
ryhmän jäseniltä kohtuuttoman runsaasti henkisiä resursseja opiskelun aika-  
na (myös Lahti, Siitari ja Eteläpelto 2003). Huolimatta koulutuksen tarjoama-  
sta tuesta<sup>50</sup> ryhmä saattaa jäädä pitkälti yksin selviytymään ongelmistaan.

*Koulutuksessa emme saaneet paljoakaan priiffausta erilaisiin työyhtei-  
söön liittyvissä asioissa. Ymmärsin kuitenkin, että tällaiseen yhteistyö-  
hakuisuuteen pyrittiin tiiviillä pienryhmätoiminnalla. Mutta jos ryhmä  
ei toimikkaan, miten sitten edetään. Olisiko paikallaan pitää jonkinlaisia  
pienryhmäharjoitteita tai työhohjaustapahtumia, joiden avulla opiskeli-  
jaa valmistetaan työelämän vaatimuksiin. (Opiskelija 6a)*

Vaikuttaa siltä, että pienryhmän jäsenet tarvitsisivat enemmän ulkopuolista  
tukea ja harjoitusta sosiaalisesti vaativien tilanteiden ratkomiseen, kuten edel-  
lä eräs opiskelija ehdottaa. Toisaalta aikuisopiskelijat olivat tietoisia mahdol-  
lisuudesta ulkopuoliseen tukeen yhteistyöongelmissa.

*Ainakin se mahdollisuus annettiin, että jos tulee niin suuria vaikeuksia  
siellä ryhmässä, niin aina voi tulla hakemaan tukia. (Niina, haastattelu  
31.8.2007)*

---

50 Pienryhmien toimintaa tuetaan koulutuksessa muun muassa ryhmädynamiikan opinnoissa, vuorovaikutuskanavien, ryhmässä toimimisen ja fenomenologisen psykologian sovellusten opiskelulla (Aarnos 2008, 31). Ryhmän työskentelyä vahvistetaan myös opetusharjoittelun pienryhmäohjauksissa

Pienryhmätyöskentelyyn liittyvät käsittelemättömät kielteiset kokemukset selvästi vahvistivat opettajan työn kannalta ei-toivottujen toimintatapojen syntyminen.

*Itse en juurikaan (omista kokemuksistani viisastuneena) teetä lapsilla ryhmitöitä, ja jos teetän annan heidän muodostaa työryhmät omien mieltymystensä mukaisesti, silloin työskentely yleensä sujuu parhaiten. Ryhmätöiden kasvattavat ajatukset ovat mielestäni niin suuria, että jos aikuisetkaan eivät niistä selviä, niin miten sitten lapset (Opiskelija 19a)*

*CH laittoi meidät ryhmiin. En tiedä, millä perusteella, mutta työpaikkojen sosiaalisuuteen vedottiin. OK, kyllähän hommat tehdään, vaikka väkisin, mutta en minä ainakaan ehdoin tahdoin hakeudu ryhmään, jonka karmaan en yhtään sovi. (Opiskelija 8)*

Opettajankoulutuksessa on alettu yhä enemmän korostaa opettajien sosiaalisten taitojen merkitystä. Stemler ym. (2006) ovat sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa opettajia valmistetaan heikosti kohtaamaan työhön liittyviä luokan sisä- ja ulkopuolisia yhteistyön ja vuorovaikutuksen haasteita. Opettajat hankkivat strategioita, joiden avulla he käsittelevät sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, ensisijassa sosiaalisen oppimisen kautta työssä ja opettajankoulutuksessa. Jotta opettajan työssä opittuja taitoja voisi ymmärtää käsitteellisellä tasolla ja puolestaan opettajankoulutuksessa teoriassa käsiteltyjä ilmiöitä olisi mahdollisuus soveltaa aidoissa tilanteissa, tutkijat peräänkuuluttavat koulutukseen systemaattista strategiaopetusta sosiaalisten tilanteiden käsittelemiseksi.

Opettajankouluttajien ja opiskelijoiden välistä suhdetta ilmaisevia kielteisiä merkityksiä aineistosta nousi esille vain muutama.

*Kyllä opiskelijoille tulisi välittyä tunne, etteivät he istu turhaan kullutamassa istumalihaksiaan luennolla. Opettajan työn arvoistus kokisi inflaation jo koulutusvaiheessa, mikäli näitä kouluttajia olisi enemmän. (Opiskelija 5a)*

*Toisinaan harmitti, että oman työn edistyminen (esim. gradu) jäi välillä jumiin opettajan kiireiden vuoksi. Sisällöllistä palautetta olisin myös kaivannut siitä enemmän jo matkan varrella. (Opiskelija 2)*

Kriittiset äänet puhuivat yksittäisen opettajan sitoutumattomuudesta opetukseen ja ohjaukseen, oppimistehtäväpalautteen laadusta ja hitaudesta, ohjauksen ja palautteen riittämättömyydestä ja luottamuksen säröstä opettaja-opiskelijasuhteessa.

Seuraavaa opiskelijan kuvaamaa kielteistä kokemusta voi ymmärtää eräänlaisena opettajankoulutuksen aikaisena kontekstuaalisena jatkumona. Opiskelija kuvaa toistamiseen omaa oppijan identiteettiään kielteisten oppimiskokemusten kautta. Opettajankoulutuksen sosiaalinen ja kulttuurinen ilmapiiri voi ylläpitää yksilön haavoittunutta suhdetta omaan oppimiseensa (Wojecki

2007). Kielteisiksi koetut tapahtumat koulutuksessa eivät ole edistäneet henkilökohtaisesti mielekkään opiskeluorientaation kehittymistä. Aikuisopiskelija on tällöin jäänyt myös graduprosessissa vaille opettajaidentiteetin rakentamisessa keskeistä hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemustaan.

*Sitten on vielä gradun osuus. Huonoksi onneksi graduohjaajakseni tuli ihminen, jonka kanssa minun ajatusmaailma ei kohdannut oikein missään vaiheessa. Aiheeni osoittautui ei-kiinnostavaksi jo siinä vaiheessa kun esittelin sen ohjaajalleni ryhmässä. Minun oli vaikea ottaa tosissaan ihmistä, joka ei oikeasti osaa asettua opiskelijan maailmaan. -- Tein paljon työtä eteen ja aihe -- kiinnosti itseä kovastikin. Hankin materiaalia joka puolta ja välillä olin jopa innostunut. Vaikeutena oli vain edetä työssä oikeaan suuntaan, olisin halunnut, että joku olisi neuvonut mitä pitää tehdä. (Opiskelija 12 a)*

Kyseessä saattaa olla Malisen ja Laineen (2009a, 26) kuvaama aikuiskoulutukseen liittyvä pedagoginen perusjännite. Yhtäältä koulutuksessa pyritään vahvistamaan aikuisopiskelijan autonomiaa ammatillisen kasvun ja oppimisen suhteen, mutta toisaalta koulutus rajoittaa ja asettaa tavoitteita aikuisopiskelijoilleen. Opiskelijan henkilökohtaisten ja koulutuksen tavoitteiden (esim. reflektiivinen, omia kokemuksia myös kriittisesti tutkiva opiskelija) välille on syntynyt jännite.

Toinen opiskelija, jolla oli ennen luokanopettajan opintojen aloittamista hankittuna jo monipuolinen koulutus ja kasvatusalan työkokemus, kertoi omasta opiskeluorientaatiostaan seuraavaa:

*Opettajan identiteetti minulla jo oli. Minulla oli myös korkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto sekä ammattitutkinto, ts. tulin hakemaan vain paperia. Aineen- hallinta minulla jo oli moneltakin perusopetuksessa opettavalta osa-alueelta. (Opiskelija 20)*

Opiskelija kuvaa merkittävimpänä oppimiskokemuksenaan koulutuksen aikaisia vastoinkäymisiä, joita hän piti opettavaisina ja epäoikeudenmukaisina. Samanaikaisesti, kun enemmistön kokemus koulutuksesta oli myönteinen, hänen kokemuksensa koulutuksen henkisestä ilmapiiristä ja toimintavoista oli vahvasti väritynyt negatiivisena. Opiskelija kritisoi erityisesti koulutuksen vallan käyttöä, yhteisöllisyyttä ja ristiriitojen käsittelemisen taitamattomuutta.

*Olen oppinut myös arvostamaan ja suojelemaan ihmisten yksityisyyttä, joskin yksityisyys on minulle ollut aina arvoasias. Yhteisöllisyys ei mielestäni tarkoita sitä, että kaikki jaetaan kaikkien kanssa. Yhteisöllisyys on tärkeää ja se on mielestäni olennainen osa esimerkiksi koulun tukirakennetta. Tunteminen on turvallista, tungetteleminen on törkeää. Vastoinkäymisten merkitys tai niiden puute ja käsittelemisen kyvyttömyys ovat asioita, joita työssäni joudun päivittäin kohtaamaan. Tänä päivänä tuntuu olevan tapana, ettei asioita varsinkaan epämiellyttäviä, osata kohdata rakentavasti. (Opiskelija 20)*

Edeltävässä esimerkissä on nähdäkseni keskeistä jännite autonomisen opiskelijan itsemääräämisoikeuden, omien tavoitteiden ja koulutuksen periaatteiden välillä. Opettajankoulutuksen toimintaa ohjaavana periaatteena on alusta asti ollut pyrkimys arvostaa aikuisopiskelijan aiempaa osaamista. Koulutuksen tärkeä arvotavoite on se, että jokainen opiskelija kokisi opiskelunsa henkilökohtaisesti merkityksellisenä<sup>51</sup>. Opiskelu aikuiskoulutuksessa edellyttää sitoutumista lähiopetukseen ja oppimistehtävien tekemiseen pienryhmässä. Mikäli opiskelijan omat tavoitteet poikkeavat koulutuksen tavoitteista, syntyy ristiriitatilanne. Saattaa olla, että koulutuksessa ei ole osattu ohjata vahvasti suoritusorientoitunutta opiskelijaa kohti opiskelun ja oppimisen omakohtaisuutta. Voi olla myös niin, että koulutuksessa ei ole kyetty uskottavasti arvostamaan ja tunnistamaan aikuisopiskelijan aiemmin hankittua osaamista. Koulutuksen alusta lähtien kielteisiksi koetut tapahtumat ovat vahvistaneet opiskelijan yksilöllistä opiskeluorientaatiota (*tulin hakemaan vain paperia*) ja saattaneet estää henkilökohtaisesti mielekkään opiskeluorientaation kehittämisen.

Aikuisopiskelijoiden oppimista yliopistossa tutkinut Roisko (2007) toteaa, että oppijan tavoitteena saattaa myös yliopistossa olla pelkästään tutkinnon tai kelpoisuuspaperin saaminen. Tällöin oppimisesta tulee tehtävä, joka vain pitää hoitaa tavalla tai toisella. (Roisko 2007, 156.) Opiskelijan opettajankoulutuksen alussa kokema tunnustuksen puuttuminen on todennäköisesti saanut aikaan kierteen, jolloin koulutuksen edustajien ja opiskelijan on ollut vaikea löytää tietä takaisin molemmin puolisen ymmärryksen kehälle.

## 6.4.2 Mielekkään opiskelun ja oppimisen ulottuvuuksia

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskeluympäristön aikuispedagoginen ulottuvuus avautui monitasoisena merkitysverkostona, jossa keskeisenä korostui opiskelijoiden kokema laadukas opetus ja ohjaus.

*Koulutuksen opintojaksot olivat hyvin monipuoliset sekä antoisat ja opettajat hyvin asiansa osaavia. (Opiskelija 1a)*

*Instituutissa puhui lempeä, kasvatustieteellisesti perusteltu, humanistinen, konstruktivistinen ääni. (Opiskelija 11)*

Aikuisopiskelijoiden mielekkääseen opiskeluun ja oppimiseen liittämien kokemusten merkitysulottuvuudet jäsenyivät kolmeen merkityskokonaisuuteen

---

51 Merkityksellistä suhdetta oppimiseen Laine (2009, 40, 45) määrittelee aikuisen opiskelun ja oppimisen omakohtaisuutena. Aikuisopiskelija ei aina opiskele omakohtaisesti, vaan oppiminen voi olla ulkokohtaista, jolloin siihen liittyy suorituskeskeinen opiskeluasenne. Omakohtaisuus oppimisessa merkitsee sitä, että opittava asia otetaan omakohtaiseen käsittelyyn, jolloin on mahdollista kohdata opiskeltava asia itselle merkityksellisenä. Tietojen ja toimintamallien tulisi ankkuroitua opiskelijan omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan ja toimintatapoihin.

teen: 1) teorian ja käytännön suhde 2) opetuksen kokemuksellisuus, konkreettisuus ja hyödynnettävyys opettajan työssä 3) aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen.

### *Teorian ja käytännön suhde*

Merkittävä oppiminen kytkeytyi usealla opiskelijalla tilanteisiin, joissa työssä hankittua käytännön tietoa saattoi syventää koulutuksessa käsitellyn faktatiedon ja teoreettisen tiedon avulla. Työkokemus auttoi ymmärtämään uusia opiskeltavia asioita. Työkokemus oli tarpeellinen peili myös silloin, kun kasvatuksen ja opetuksen eri ilmiöitä tarkasteltiin kriittisesti.

*Teorian opiskelu oli mielestäni sopusoinnussa käytännön kanssa, teoria ja käytäntö vuorottelivat. Lukiessani alan kirjallisuutta ja laatiessani essee- vastauksia peilasin teoriaa omiin työvuosikokemuksiini. Ilman useiden vuosien opettajana toimimista, peilaaminen sekä teorian ja käytännön kriittinen tarkasteleminen olisi ollut vaikeampaa. (Opiskelija 13)*

*Joskus on jotain teoriapohjaa käsitelty ja sinä et ole ymmärtänyt sitä tai sinä olet ymmärtänyt sen ihan oudolla tavalla. Niin sitten, kun tulee se hetki, kun viedään se konkretian tasolle ja puhutaan siitä, niin siellä saa sen ahaa- elämyksensä sitten, että se tarkoittikin tätä. (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Tässä tutkimuksessa, kuten myös Roiskon (2007, 170) tutkimuksessa, jo kenellä toimivien aikuisopiskelijoiden voi tulkita kokevan mielekkääksi oppimisessaan käytännön tiedon ja kokemustiedon vuoropuhelun.

*Työkokemus tulee ottaa lähtökohdaksi, mutta se ei pelkästään riitä pätevoitymiseen. Käytännön kokemus tulee voida teoretisoida ja sitä kautta ottaa haltuun ammatillisella pedagogisella tasolla. Tämä mahdollistui pätevien ja käytännön opetustyön tuntevien opettajien ansiosta! (Opiskelija 8a)*

*Harjoittelut olivat merkityksellisiä käytännön ja teorian vuoropuhelun toteutumisia. Se, että henkilökohtaista käyttöteoriaa rakennettiin pitkin matkaan, oli oikea valinta. Rakentaminen jatkuu yhä ja tulevaisuus näyttää, mihin suuntaan Pisa kallistuu. (Opiskelija 2)*

Seuraavassa opiskelija, joka oli toiminut opettajana useita vuosia esi- ja alkuopetuksessa, analysoi käytännön työn ja koulutuksen välistä suhdetta. Opiskelija ei kerro oppimisesta pelkästään välittömän kokemuksen tai kokemusten jakamisen lähtökohdista.

*Asioista, vaikka niistä onkin käytännön kokemusta, on hyvä keskustella ja opiskeluyhteisö soi mahdollisuuden peilata teoriataustaan asioita, joita on käytännössä nähnyt ja kokenut. Käytäntö on hyvä opettaja, mutta syvyyttä asioille tuo se, kun ne osaa liittää teoriapohjaan ja saa mahdollisuuden vertailuun ja pohdintaan, kriittisestikin. Käytännössä*

*opitut asiat ovat usein syntyneet mallioppimisen tai yritys ja erehdysmenetelmän kautta. Eri teorioiden ja toimintatapojen systemaattinen kartoitus tuo kuitenkin toiminnalle sen ammatillisuuden ja pedagogisen oikeutuksen, jota ilman pelkkä kokemustoiminta jää. Perustelut kenen lähtökohdista ja ketä varten toimintatapani ovat muotoutuneet, saattaa avautua uudella tavalla, kun asioita käsitellään laajemmassa yhteydessä. (Opiskelija 8a)*

Edeltävissä lainauksissa on käsittääkseni olennaista se, että niiden perusteella voi päätellä, että opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijat ovat voineet eksplikoida hiljaista subjektiivista kokemustietoaan ja käsitteellistä käytännön kokemuksiaan koulutuksessa opiskellun teorian avulla. Ammatillaiseksi tulemisessa Bromme ja Tilleman (1995) korostavat teorian ja kokemuksen yhdistymistä. He täsmentävät ammatillisen tiedon käsitettä termillä "active oriented knowledge of practioners". Tämä tieto ei sisällä pelkästään tosiasioihin ja ongelmanratkaisutaitoihin liittyvää tietoa. Siihen sisältyy myös informaatiota, jota vaaditaan, kun määritellään ja ymmärretään ammatillaisen kohtaamia ongelmia. Ammatillinen tieto ei ole mielessä helposti toistettavassa ilmausten ja sääntöjen muodossa. Tiedollinen "työkalupakki" sisältää myös mielikuvat, metaforat ja asenteet. Opettajan orientaatiolla työhön ja työhön liittyvillä uskomuksilla on siten työskentelyyn huomattava vaikutus. (Bromme & Tillema 1995, 263–266.)

Jo opettajan työhön siirtyneet opiskelijat kertoivat, miten työkokemus on syventänyt ymmärrystä ammatissa tarvittavasta teorian tiedosta. Anna kertoo ajatuksistaan seuraavasti:

*Siellä luokassa minun mielestä opettaja kohtaa niitä tilanteita, että ei selviä jos ei ole eväitä sieltä teoriasta. Ja yksinkertaisesti minusta niitä ei voi tuossa erottaa. (Anna, haastattelu 30.8.2007)*

Anna on oivaltanut teorian merkityksen omassa työssään erityisesti käytännön ilmiöihin uusia näköaloja herättävänä. Opettajan ammatillinen tieto kehittyi toiminnan tuloksena ja vakiintuu työssä (Bromme & Tilleman 1995, 262). Olennaisinta ei ole pelkästään tiedon lisääntyminen, vaan sen rinnalla tiedon uudelleen konstruoiminen käytännön vaatimusten ja rajoitusten kontekstissa.

Työkokemuksen myötä syntynyt praktinen kuva opettajan työstä näyttää vaikuttavan siihen, miten aikuisopiskelija asennoituu opintoihinsa. Kokeneelle ja ammatillisesti orientoituneelle aikuisopiskelijalle on ollut merkityksellistä oivaltaa oman aktiivisuuden ja vastuun merkitys ammatillisessa kasvussaan. Työkokemus on avannut näköalaa myös ammatillisen osaamisen puutteisiin.

*Kun on jo ennen koulutusta toiminut opettajan työssä, tietää mitkä asiat jo sujuvat kohtuu hyvin, mutta etenkin sen, mihin on panostettava, mistä on otettava vielä selvää. Koulutus vaatii omaa aktiivisuutta ja valppautta. (Opiskelija 10)*



Oppimistehtävät ovat luokanopettajien aikuiskoulutuksessa välittäviä välineitä, joiden avulla kytketään eri asiantuntijatiedon lajeja toisiinsa.

*Esseet ja oppimistehtävät olivat oman oppimiseni kannalta erittäin tärkeitä, verraten tentteihin, sillä tällä tavoin asioihin tuli todella paneuduttua ja niitä pohdittua. Jotenkin tentteihin lukiessa asiat saattavat jäädä hyvin pintapuolisiksi, mutta oppimistehtävien kautta ne tulee vietyä syvemmälle tasolle. Oma oppimiseni siis tehostui oppimistehtävien tekemisen myötä. (Opiskelija 11a)*

*Erityisen kiva oli, että oppimistehtäviä sai tehdä myös kaverin kanssa. Näin tehtävistä tuli syvällisempiä, koska oli joku, kenen kanssa jakaa omat ajatukset. (Opiskelija 17a)*

Opiskelijoiden kuvaaman syvällisen oppimisen merkityksen voi ymmärtää liittyvän siihen, miten tehtävien avulla he saattoivat käsitteellistä käytännön kokemuksiaan ja tehdä näkyväksi hiljaista tietoaan (ks. esim. Tynjälä 2007, 30). Oppimistehtäviin liittyvissä kuvauksissa luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat eivät puhuneet tehtävien liiasta haasteellisuudesta. Oppimistehtäviin liittyvät kriittiset äänenpainot kytkeytyivät tässä tutkimuksessa lähinnä oppimistehtävien määrään ja laajuuteen sekä palautteen viipymiseen tai niukkuuteen.

Noin vajaalla puolella aikuisopiskelijoista teorian ja käytännön välistä suhdetta kuvaavat myönteiset merkittävät oppimiskokemukset liittyivät oman ajattelun kehittymiseen.

*Monet teoreettisemmat syventävät opinnot avasivat myös ajatusmaailmaa ja niissä syntyneille keskusteluille olisi voinut olla enemmänkin aikaa. (Opiskelija 10a)*

*Mutta sitten taas ajattelee tämän gradun tekeminen. Vaikka se tuntuukin sellaiselta isolta jutulta, että jos sitä tieteellistä puolta ei olisi, niin paljon olisi jäänyt puuttuman. En oikein osaa eritellä millaista pohjaa, mutta kuitenkin erilaista taustaa, kun lukee jotain tai keskustelee josakin, niin on sitä kautta tullut taas sitä käsitteistöä ja tavallaan sitä että mistä tässä puhutaan ja millä tasolla liikutaan. (Niina, haastattelu 31.8.2007)*

Kasvatustieteelliset opinnot auttoivat opiskelijoita jäsentämään ja laajentamaan teoreettista ajatteluaan. Kasvatustieteen opintojen merkitystä Kynäslahti ym. (2005) luonnehtivat siten, että ne tarjoavat opiskelijoille käsitteitä, joiden avulla ymmärtää kasvatuksen ilmiöitä. Käsitteiden avulla opiskelija kykenee kuvaamaan ja refleктоimaan omia kokemuksiaan. Kuten edeltävä esimerkki osoittaa, käsitteiden avulla aikuisopiskelijat saattoivat osallistua myös kasvatuksen ilmiöistä käytävään keskusteluun kentällä.

Eräs opiskelija kuvaa, miten graduun liittyvä merkittävä oppimiskokemus avasi mielenkiintoisella tavalla teorian ja käytännön välistä dynamiikkaa.

*Ja siis kun mä ajoin nimenomaan sillä gradulla takaa sitä keskustelua sen oppilaan kanssa. Eikä niin, että opettaja ulkoa ohjaa niitä sääntöjä. Niin sitten, kun löytää itsensä ulko-ohjaamassa niitä sääntöjä, niin siinä vaiheessa rupee miettimään, että no niin... Tulee ristiriita sen mitä olet teoriassa kirjoittanut ja sitten sen käytännön merkitys? (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Esimerkin voi tulkita osoittavan sen, miten merkityksellinen oppiminen kytkeytyy teorian ja käytännön väliseen suhteeseen siten, että aikuisopiskelijan oman ajattelun ja toiminnan väliset ristiriidat tulevat näkyviin (myös Laine 2004).

Merkittävän oppimiskokemuksen voi tulkita ilmaisevan niitä muutoksia, esimerkiksi elinikäisen oppimisen idean omaksuminen, joita koulutus on vahvistanut.

*Maailma muuttuu ympärillä koko ajan ja se pitää opettajankin olla selvoilla, että missä mennään. Ja niillä tiedoilla ja taidoilla, mitä oppii opettajankoulutuksessa, ei pitkälle pötkitä. Että pitää olla teoreettinen tausta riittävään vankka, sillä tavalla, että pitäisi pakottaa opettajatkin koulun penkille silloin tällöin, ei pelkästään käytännön asioita oppimaan, vaan nimenomaan teoriataustaa vankentamaan. (Niko, haastattelu 19.9.2007)*

Työn ja koulutuksen vuorovaikutuksessa rakentuva opettajan identiteetti on edellisen esimerkin aikuisopiskelijalla selvästi kiinnittynyt käytännöllisen tiedon rinnalla myös teoreettisen tiedon merkityksen ymmärtämiseen. Opettajan työhön vaikuttavat väistämättä yhteiskunnan ja oppilaiden elämäntilanteiden muutokset ja siksi Välijärven (2007) mukaan opettajan asiantuntijuus edellyttää tietojen ja taitojen läpi työvuosien jatkuvaa ajantasaistamista.

### *Ristiriitaisia ääniä*

Teorian ja käytännön välisen suhteen problematiikkaan liittyvät ristiriitaiset äänet kertoivat muun muassa opintojen liiallisesta teoriapainotteisuudesta ja gradun tekemiseen liittyvistä ongelmista.

*Kasvatustieteen opiskelu on liian teoreettista! Onneksi yliteoreettisuus suoritettiin pääosin ennen CH:ta. Työssäni tarvitsisin päivittäisiä selviytymiskeinoja paljon enemmän kuin konstruktivismin vivahteiden hallintaa. - - Onkohan se ylemmän tutkintotason statuksen saavuttaminen totaalisesti teoretisoinut opiskelun? Olisin mieluummin hyvä opettaja (lue:tekijä) kuin liian ylevä kasvatustieteilijä. (Opiskelija 8)*

Opiskelijan kokemus kertonee siitä, miten teorian ja käytännön välinen suhde on jäänyt irralliseksi. Työkokemus tai opinnot eivät ole tukeneet koulutuksessa hankitun formaalin kasvatustieteellisen tiedon muuntumista käytännöllisen ongelmanratkaisun kautta opettajan työssä tarvittavaksi taidoksi tai ymmärrykseksi (esim. Bereiter & Scardamalia 1993). Kuten edellistä myös

seuraavaa katkelmaa voi tulkita siten, että muutamat luokanopettajien aikuis-  
koulutuksen opiskelijoista hahmottavat opettajan työtä pitkälti käytännön  
työnä. Akateemiset intressit motivoivat luokanopettajaopiskelijaa vähemmän  
kuin ammatilliset intressit (Voss ym. 2007). Myös Kiviniemi (1997) esittää, että  
useimmat luokanopettajaopiskelijat arvostavat teoriaopintojen sijaan opetta-  
jan työhön suoraan liittyviä opintoja. Hyvä opettaja on käytännön toimija,  
kuten seuraavaa sitaattia voi tulkita.

*Filosofiset pohdinnat eivät juurikaan mua napanneet kun mulla ei ole  
tapana asioita niin syvältä kaivaen pohtia... Vaan toimintaa (suunnite-  
lua/tavoitteellista) olla pitää. (Opiskelija 7)*

Edellä kuvatut painotukset eivät ole yllättäviä. Lainaukset ilmaisevat joitakin  
hyvin olennaisia aikuisopiskelijoiden ammatillisia asenteita sekä tiedon ja tai-  
don elementtejä. Kyse voi olla myös opettajankoulutuksen opetussuunnitel-  
mallisesta ajattelusta ja painotuksista. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa  
on tarpeen tarkastella, millaista käsitystä opettajan asiantuntijuudesta se omi-  
en merkityksenantojensa ja tulkintojensa kautta välittää.

Opiskelija, jolla oli jo yliopistotutkinto, koki puolestaan niin, ettei opetta-  
jankoulutuksessa ollut riittävästi aikaa syvälliseen teoreettiseen opiskeluun.  
Silti hän arvosti myös opintojen käytännöllistä ulottuvuutta, joka aiemmista  
opinnoista oli puuttunut lähes kokonaan.

*Ei tämä niin tieteellistä ole kuin monet muut. Ja minun mielestä voisi  
olla jopa tieteellisempääkin. Jos olisi enemmän aikaa, opiskeluaikaa riit-  
tämiin, niin voisi olla, voisi mennä syvemmälle niin kun tiedepohjalta.  
(Niko, haastattelu 19.9.2007)*

Teorian ja käytännön välistä problematiikka läheisesti sivuavaan gradun te-  
kemiseen kytkeytyneet muutamat kielteiset oppimiskokemukset kertoivat läh-  
hinnä ohjaajan ja aikuisopiskelijan vuorovaikutukseen liittyvistä ongelmista.

*Gradun tekeminen työn ohessa oli jo itsessään rankkaa. Työpäivän jäl-  
keen, varsinkaan syksyllä, ei jaksanut muuta kuin kaatua sänkyyn. Gra-  
du pyöri kuitenkin ajatuksissa ja se stressasi mieltä. Ikävintä oli, että  
voinut kysyä mistään apua silloin kun sitä olisi tarvinnut eniten. - -  
Toisaalta olisin halunnut tehdä siitä hyvän (ainakin cumun arvoisen),  
mutta voimavarat eivät enää antaneet periksi. - - Meidän yhteistyö ei  
toiminut ja piste. Vähän se jäi kaivertamaan mieleen ja himmensi iloani  
maisterin papereista, mutta toisaalta, niitähän minä lähdin hakemaan ja  
olenhan jo luvannut itselleni, että en enää jatka opiskeluja. (Opiskelija  
12a)*

Kuvattua gradukokemusta voi peilata Yljiöen (1999, 2001) esittämään neljään  
erilaiseen gradun tekemisen mallitarinaan; sankaritarinaan, tragediaan, ar-  
kitarinaan ja pakkotyötarina. Opiskelijan gradukuvaus kertoo tulkintani  
mukaan tragediaa, jossa gradu ei valmistu ajallaan eikä myöskään ohjaus

edistä prosessin etenemistä. Tragedialla oli ikävä päätös, koska se sammutti opiskeluhalu.

Seuraavissa katkelmissa Leo kuvaa gradun tuotoksena, joka oli vain tehtävä ja *se tehtiin ja sitä ryhmissämme purettiin ja pohdittiin ja sitä vaan tehtiin, en mä osaa tuohon mitään sanoa* (Leo, haastattelu 12.9.2007). Leo kuvasi gradun tekemisen olevan puolittaista "pakkopullaa", gradusta hän käytti metaforaa "iso kivi", joka tippui pois sydämeltä. Tosin hetkittäin Leo oli kokenut gradun kirjoittamisen myös mielenkiintoisena. Gradun merkitystä opettajan työssä arvioidessaan Leo kertoi seuraavaa:

*No tuollaiseen suoraan kysymykseen, niin en näe mitään. En mää nyt prosessina, mitä se gradun tekeminen on niin, en ajatellut, miten se tähän opettajan arkityöhön, että onko siinä jotain ideoita tai aasinsiltaa tai rytmittääkö se jotenkin tätä työskentelyä, mutta en ole tuota edes tuolla lailla ajatellut. (Leo, haastattelu 12.9.2007)*

Pakkotyötarinassa gradu merkitsee "välttämätöntä pakkoa". Sen ainoa mielekkyys on siinä, että vain sen tekemällä voi saada maisterin paperit (Ylijoki 1999, 2001). Gradu vaiheen sosialisatiota voi pitää viimeisenä siirtymäriittinä akateemisessa opiskelussa (Penttinen 2005, 24). Aikuisopiskelija, joka ei koe gradun tekemistä merkityksellisenä omassa opiskelussaan, on voinut jäädä akateemisessa sosialisatioprosessissaan ikään kuin puolitiehen tieteellisen tiedon ja käytännön tiedon yhteyden ymmärtäjänä.

Seuraavissa katkelmissa voi tunnistaa gradun arkitarinana, joka Ylijoen (1999, 2001) mukaan kertoo viimeisestä opintosuorituksesta ilman, että sen tekemiseen liittyisi mitään mystiikkaa.

*Toisaalta myös gradun tekeminen oli mielenkiintoista. Aina kun saimme lisää materiaalia meidän työhömmä, niin se innosti. (Opiskelija 17)*

Ylijoki (2001) toteaa, että se, minkälaisen tarinan päähenkilöksi opiskelija itsensä sijoittaa, vaikuttaa hänen opiskeluunsa. Tässä tutkimuksessa Ylijoen ajatusta voi soveltaa siten, että millaisen tarinan päähenkilöksi opiskelija itsensä sijoittaa, vaikuttaa hänen teorian ja käytännön välisen suhteen synty miseen.

### *Kokemuksellinen oppiminen ja opintojen työssä hyödynnettävyys*

Opetuksen käytännönläheisyys, kokemuksellisuus ja tekemällä oppiminen olivat lähes jokaisen kentällä toimivan aikuisopiskelijan mielestä erittäin merkittäviä oppimista edistäviä seikkoja. Tämä tuli esille silloin, kun opiskelijat kertoivat muun muassa peruskoulussa opettavien aineiden, esi- ja alkuopetuksen ja liikunnan perusopintoihin sekä opetusharjoitteluun viittaavista oppimiskokemuksistaan.

*Oikeastaan oppimiskokemukset, jotka ovat jääneet mieleen ovat juuri tekemiseen liittyviä. (Opiskelija 17)*

*Monet opettajat olivat valmistaneet kurssinsa hyvin käytännönläheiseksi ja aikuiselle opiskelijalle sopivaan muotoon. Tämä teki opiskelusta mielekästä. (Opiskelija 5)*

Oppimisen antia osa opiskelijoista luonnehti konkreettisin metaforin, esimerkiksi ”työkalu”, ”eväät” ja ”vinkit”. Näitä ilmauksia Kynäslahti ym. (2005, 126) eivät omassa tutkimuksessaan yhdistä niinkään kasvatustieteelliseen tai ainedidaktiseen teoriaan. He ovat sitä mieltä, että kyse on ennemminkin kokemukseen perustuvista käytännön ohjeista tehdä jokin toimenpide tietyllä tavalla. Useimmat luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat olivat tyytyväisiä, kun opettajankoulutuksen opinnot tarjosivat opettajan työhön suoraan sovellettavia ratkaisuja, materiaaleja ja malleja. Myös Beattien (2000, 2) tutkimuksessa aikuisopiskelijat myönsivät odottaneensa, että heille annettaisiin koulutuksessa valmis ”paketti” sopivia lähestymistapoja opettamiseen. Opiskelijat olivat turhautuneita ja pettyneitä koulutukseen, kun heidän odotuksensa eivät täyttyneet. Seuraavaa opiskelijan kokemusta voi tulkita nähdäkseni niin, ettei opettajankoulutuksessa toisaalta laadukaskaan teoriaopetus yksistään riitä.

*Harjoittelujaksolta ovat peräisin myös lukuisat käytännön vinkit, jotka olen siirtänyt omaan työhöni. Toiminnallisuudesta ja eriyttämisestä puhuttiin toki teoriassa, mutta harjoittelujaksojen aikana, kun näimme ohjaavan opettajan toteuttavan asioita ja meidät ”laitettiin” toteuttamaan asioita itse käytännössä oikeasti, asiat loksahivat pakoilleen. (Opiskelija 10)*

Tärkeää oli ohjaavien opettajien ja toisten opiskelijoiden työn havainnoiminen ja oppimisen syventäminen käytännössä itse tekemällä. Tätä tulkintaa vahvistaa myös Lauriala (2000, 90), jonka mukaan opettajan ammatillinen uudistuminen edellyttää sellaisia käytäntöjä, joissa voi tunnistaa uusien teorioiden soveltamista aidoissa luokkatilanteissa.

Merkityksellinen oppiminen opettajankoulutuksessa liittyi osalla opiskelijoista uusien käytännön taitojen oppimiseen. Näin voi tulkita seuraavia esimerkkejä.

*Kun atk-opiskelut alkoivat, en oikeasti osannut edes konetta käynnistää. En usko, että ilman omaa mullistavaa muutosta suhteessa tietoverkon käyttöön uuden oppimisessa, olisin ”vaivautunut” niin monipuoliseen atk:n hyödyntämiseen työssäni. (Opiskelija 5a)*

*Ja varsinkin oma itseluottamus ja rohkeus kokeilla täysin uusia asioita kohosi pianonsoiton mukana roimasti. (Opiskelija 7)*

Aikuisopiskelijat kokivat, että koulutuksessa on käsitelty runsaasti opettajan työssä tarpeellista ja myös ennako-odotusten mukaista ainesta.

*Mielestäni oppimissisällöt vastasivat odotuksiani. (Opiskelija 13)*

*Odotin kovasti opettavien aineiden pedagogisia opintoja ja täytyy sanoa, että käytännönläheiset tunnit olivat kyllä monella tavalla opettavia ja suoraan opettajan työhön soveltamiskelpoisia oppimiskokemuksia. (Opiskelija 9)*

Kuten Laineen (2004) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajankoulutuksen opinnoissa tärkeimpänä teorian ja käytännön tiiviin vuoropuhelun ja opintojen hyödynnettävyyden opettajan työssä. Aikuisen mielekäs oppiminen on yhteydessä myös siihen, että hän saa koulutuksessa tunnustusta aiemmin hankkimalleen osaamiselle.

*Se, että sain vahvistusta omalle käsitykselleni konkreettisen oppimisen merkityksestä, - -, oli todella merkittävää omalle oppimiskäsitykselleni. (Opiskelija 2a)*

Myös työssä olevat opettajat omaksuivat täydennyskoulutuksessa parhaiten ainesta, joka vahvisti heidän aikaisempia näkemyksiään (Johnson 2006, 180). Kun useimmat opiskelijat kokivat myönteisenä käytännönläheisen ja kokemuksellisen oppimisen, yksi opiskelija kritisoi koulutuksen yksipuolista käsitystä aikuisen oppimisen lähtökohdista.

*Kielteiset oppimiskokemukset liittyvät minulla eniten siihen, että useat luennoitsijat olettivat meidän ikään kuin taantuvan peruskoululaisen tasolle. Joillakin tunneilla tehtiin erityisen paljon sellaisia käytännön harjoitteita, joita siis koulussa kyllä lapsille varmasti on mielekästä vetää, mutta ei tällaiselle aikuisryhmälle. Mielestäni aikuinen oppijana ei tarvitse kaikkeen aina kokemusta vaan voi ymmärtää asioita ja niiden tarkoituksiperiä muutenkin. (Opiskelija 16a)*

Edeltävää esimerkkiä voi ymmärtää Pringin (2005, 90) ajatuksia soveltaen oppimisen merkityksellisyyden näkökulmasta. Vaikka aikuinen oppii kokemuksellisesti, oppimisella, tiedolla ja toiminnalla ei ole merkitystä, ellei yksilö löydä henkilökohtaista merkityssuhdetta opittavaan asiaan. Saattaa myös olla, että kokemuksellinen oppiminen on jäänyt pinnalliseksi ilman aikuisopiskelijan aktiivista pyrkimystä ja opetuksen tukea kokemustiedon käsitteellistämiseen. Silkelän (2004) mukaan opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokeminen on luonteeltaan kokonaisvaltainen kognitiivinen ja affektiivinen prosessi. Opiskelussa tulee olla jotain mieltä tai järkeä ja älyllistä aktiivisuutta.

Useimmiten aikuisopiskelijat näyttivät arvostavan konkreettisia ja työssä toteuttamiskelpoisia ideoita. Winkler (2001) selittää samansuuntaisia tutkimustuloksiaan siten, että ne ovat linjassa niiden praktisten merkitysten kanssa, jotka liittyvät opettajien koulutukseen sitoutumiseen. Yksipuolisesti käytäntöön painottunut keskustelu koulutuksessa saattaa kuitenkin estää opettajia liikkumasta omien kokemustensa ulkopuolelle.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on pyritty soveltamaan aikuisen oppimista edistäviä opiskelumuuotoja. Suurin osa opiskelijoista koki, että koulutuksen organisointi lähi- ja etäjaksoihin ja lähiopetuksessa sovelletut työs-



kentelytavat edistivät käytännöllisen tiedon ja teoreettisen tiedon integroitumista ja tiedon soveltamista opettajan työssä.

*Erityisesti pidin opiskelun luonteesta. Siitä, että tunneilla tehtiin ja kehitettiin itse, ja teoriaosuuteen sitten tutustuttiin syvällisempien oppimistehtävien kautta. Itse en saa tenteistä itselleni niin paljon. Tieto jää pintapuoliseksi ja unohtuu nopeasti. (Opiskelija 17a)*

*Vaihtelevat metodit ja etenkin pohdiskelevat, keskustelevat ja käytäntöön nivoutuvat työmuodot syvensivät ymmärrystä. (Opiskelija 2)*

Opiskelijoiden kokemusten voi tulkita liittyvän merkityksiin, joissa korostuivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen painottama oppijan oma aktiivisuus, teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitys (Bereiter & Scardamalia 1993), sosiokulttuurinen oppiminen (Lave & Wenger 1991) sekä tekemällä oppiminen (Dewey 1938). Toisin kuin Laine (2004) esittää omiin tutkimustuloksiinsa viitaten, tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijat eivät yleensä kritisoineet opetettavien aineiden perusopintojen ja sivuaineopintojen suhteen sitä, että opintojen sisällöt olisivat päällekkäisiä keskenään tai lukion kurssien kanssa. Opintoja ei moitittu myöskään liian teoreettisiksi eikä niiden antia ollut vaikea soveltaa käytäntöön.

Monet kriittiset opiskelijääänet sen sijaan puhuivat siitä, miten koulutuksen liian tiukka aikataulu<sup>52</sup> estää uusien asioiden sulattelua ja syvällistä pohdimista. Jotkut aikuispedagogiset ideat eivät toteutuneet siksi, että esimerkiksi viikoittain pienryhmällä jäi oppimistehtävien yhteiseen suunnitteluun ja yhteiseen pohdintaan liian vähän aikaa. Tosin aina ei ole ollut kyse koulutuksen rakenteista. Aikuisopiskelijoiden monenlaiset elämäntilanteet ja motivaationaaliset tekijät vaikuttavat siihen, miten opiskelija kykenee irrottautumaan kotioloista, sitoutumaan koulutukseen ja erityisesti iltaisin pienryhmätyöskentelyyn. Osalla opiskelijoista koulutuksen rakenteelliset tekijät ovat kuitenkin voineet vahvistaa opiskelun välineellistä luonnetta.

*Kehittämistarpeina näen aikatauluttamisen. Koin, että opinnot olivat aika-ajoin liikaa suorittamista. Tavoitteena saada opintoviikot kasaan määrättyyn ajankohtaan ja ei jäänyt aikaa opintojen sulatteluihin. (Opiskelija 18a)*

Edellistä katkelmaa voi ymmärtää niin, että kiireen ja ajanpuutteen vuoksi opiskelussa voi painottua tehokkuus ja suoritusluonteisuus merkityksellisen ja omakohtaisen oppimisen kustannuksella. Laine (2009) selittää suorittamisen ilmiötä länsimaisena yleisenä elämänasenteena, jota voimistaa jatkuva kehittämisen vaade. Toiminnan välineellisestä puolesta on tullut itseisarvo.

---

52 Aineiston keruuvaiheessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa oli jo jonkin aikaa pohdittu koulutuksen alusta lähtien voimassa olleen aikataulutuksen muuttamista. Paitsi aikuisopiskelijat myös osa kouluttajista oli sitä mieltä, että liian lyhyt ja tiivis lähiopetuksen aikataulu estää monien koulutuksellisten ideoiden toteutumisen. Tutkintorakenteen uudistuksen myötä koulutusaika pidentyi puolella vuodella.

Opiskelussa korostuu tällöin opintopisteiden ja kelpoisuustodistuksen hankkiminen. (Laine 2009, 40.)

Tulosten mukaan opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että koulutuksessa on tullut esille realistinen kuva opettajan työstä. Opetuksessa on onnistuttu hyödyntämään opiskelijoiden monipuolista työkokemusta. Myös sovelletut yhteistoiminnalliset ja reflektiiviset työtavat ovat parhaimmillaan vaikuttaneet siihen, että yhteys käytäntöön rakentui tiiviinä.

*Työn arki ei ole yllättänyt millään tavoin, vaan on ollut juuri sellaista kuin olen ajatellutkin sen olevan. (Opiskelija 18)*

*Luokanopettajan työtodellisuus ei ole yllättänyt. (Opiskelija 21)*

Aikuisopiskelijoiden siirtyminen opettajankoulutuksesta työhön ei kertomuksissa ilmennyt perinteisenä ”käytäntöshokkina” toisin, kuin oli tilanne esimerkiksi nuorten luokanopettajien (Blomberg 2008) ja aineenopettajien (Nyman 2009) kohdalla. Työhön siirtyneet luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat kokivat haastavimpana omassa työssään muuan muassa yhteisöllisen kasvatusvastuun kehittämisen, oppilaiden oppimisvaikeuksiin ja sosio-emotionaalisiin ongelmiin liittyvät kysymykset, yhteistyön haasteet vanhempien kanssa ja oman työn kiireen ”selättämisen”.

### *Aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen*

Aikuisopiskelijan mielekäs oppiminen kytkeytyy siihen, miten opettajankoulutusta edeltävien opintojen ja työkokemuksen merkitys, muualla hankittu osaaminen, tunnistetaan ja tunnustetaan<sup>53</sup> koulutuksessa. Muualla kuin koulutuksessa opitun tunnustaminen on aikuiskoulutuksessa 1990-luvulta lähtien liittynyt elinikäisen oppimisen strategiaan (Nyyssölä 2003, 511).

*Onneksi suurin osa opettajista ja kouluttajista on asiaansa ja opiskelijoita arvostavaa joukkoa. On tärkeää, että kouluttajat kuuntelevat opiskelijoiden kokemuksia ja arvostavat erilaisuutta. (Opiskelija 5a)*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen koulutuksellisen ajattelun yksi keskeinen lähtökohta on se, että opiskelijoiden hankkima työkokemus ja aikaisemmat opinnot muodostavat tärkeän kulttuurisen pääoman, jota opetuksessa tulee arvostaa ja hyödyntää (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2008–2010). Koulutus on sitoutunut edistämään elinikäisen op-

53 Opetusministeriö asetti 31.3.2006 työryhmän edistämään aiemmin suoritettujen opintojen ja aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa. Työryhmän keskeinen viesti oli se, että myös korkeakoulussa opiskelevalla tulee olla mahdollisuus hakea aiemmin suoritettujen opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä tai miten osaaminen on hankittu. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen voi olla muutakin kuin tapa hakea hyväksilukemista. Opiskelijalla tulee olla myös mahdollisuus tehdä näkyväksi aiemmin hankkimaansa osaamista, saada arvio osaamisestaan sekä päätös osaamisen tunnustamisesta. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007.)

pimisen ideaa ja aikuisen oppimista edistävien pedagogisten ratkaisujen kehittämistä. Useille opiskelijoille oli merkityksellistä se, että koulutuksessa pyrittiin tietoisesti arvostamaan ja ottamaan huomioon opiskelijoiden monipuolinen kokemustausta.

*Mä koen sen erittäin niin kun hyvänä, että se kohdistu nimenomaan siihen omaan opettajuuteen. Ehkä juuri mun kohdalla se, että kun on pitkät työvuodet jo takana, niin mun kohdalla esimerkiksi otettiin huomioon se minun pitkä kokemus opettajana. Sain tehdä ja kokeilla ja miina tuettiin siihen, että minä kehityn siitä, mitä olen nyt jo kokeillut ja omasta mielestä kehittänyt ja yrittänyt kehittää. Minä sain jatkaa sitä. Ja sitten ne keskustelut minun ajatuksista, kokemuksista, tunteuksista. Että koin, että minulle annettiin tilaa ja mahdollisuus ja rohkaistiin. Semmoinen oma pohdiskelu, että minä koin, että jess, tämä oppilaitos on minun juttu. (Anna, haastattelu 30.8.2007)*

Toisaalta opiskelijan kokemus saattoi olla myös vahvasti kielteinen, kuten seuraava katkelma osoittaa.

*Aiemmillä opinnoillani olisi voinut luututa lattiaa. (Opiskelija 14)*

Seuraava esimerkki osoittaa sen, miten luokanopettajien aikuiskoulutuksen aiemmin opitun tunnistamisen käytänteitä voi kuitenkin vielä pitää osittain olemukseltaan teknisenä.

*Oma aikaisempi opiskelu- ja työhistoria vaikuttivat opintoviikkojen määrään, joten yksilöllisyyskin tuli huomioiduksi. (Opiskelija 16)*

Käytännössä aiemmin opitun tunnistaminen on pitkälti tarkoittanut aiemmin suoritettujen opintoviikkojen ”tunnustamista”, hyväksilukemista korvaavina opintoina. Hyväksilukeminen on lainsäädännössä määritelty virallisen tunnistamisen menettelytapa, jonka mukaan opiskelija voi aiemmin suoritetuilla opinnoilla, harjoittelulla tai työkokemuksella korvata joitakin tutkinnon osia (Nyyssölä 2003, 515). Aineistossa esille tulleita koulutuksen AHOT- ajattelua havainnollistavia muita pedagogisia käytänteitä olivat oppimistehtävät, pienryhmät ja opetusharjoitteluratkaisut.

### *Ristiriitaisia ääniä*

Aikuiskoulutuksen opiskelijoille on tyypillistä, että koulutusta edeltävä muualla oppiminen on tapahtunut hyvin erilaisissa ympäristöissä; formaalissa koulutusjärjestelmässä, erilaisissa työpaikoissa ja vapaa-ajalla. Osalla opiskelijoista on koulutukseen tullessa jo useita vuosia yhtäjaksoista opettajan työkokemusta, kun taas toisilla työkokemus koostuu lyhyistä jaksoista. Opettajan työkokemus on hankittu erilaisista toimintaympäristöistä esiopetuksesta aikuiskoulutukseen. Aikuisopiskelijoiden heterogeeniset taustat tuovat luokanopettajien aikuiskoulutukselle muualla opitun tunnistamiseen liittyviä uusia mahdollisuuksia ja myös suuria haasteita. Työstä ja elämäkokemuksesta oppiminen näyttää johtavan sellaiseen tietoon, joka eroaa oppilaitok-

sissa opitusta ja jota ei myöskään virallisissa koulutusprosesseissa arvosteta (Breier 2005). Eräs kauan varhaiskasvatuksen kentällä toiminut opiskelija kuvasi kokemuksiaan tunnustuksen saamisesta seuraavasti:

*Näin jälkeempänä ajateltuna minua harmittaa eniten se, että sanoin ääneen miten pitkä työkokemus minulla on. Moni otti sen varmaan niin, että halusin tuoda itseni esille. Tarkoituksenani ei kuitenkaan ollut olla viisaampi kuin muut, halusin vain uskoa, että - - koulutuksella ja pitkällä työkokemuksella koulussa olisi ollut jotain merkitystä. Huomasin kuitenkin, että olin aivan samalla viivalla kuin kaikki muutkin. Oli ihan sama olitko matkatoimistotyöntekijä, kanttori, merkonomi ym., sillä ei ollut loppujen lopuksi mitään merkitystä. Tunnelmat olivat samat kuin silloin, kun aloin nuorena opiskelemaan Jyväskylän yliopistossa - -. Silloinhan en edes oikeasti tiennyt mitään, mutta nyt olin mielestäni kuitenkin jo enemmän ammattilainen. Tätä en halua kertoa kertoakseni miten hyöä olen, vaan yritän kertoa sen mitä yritin sanoa siellä Kokkolassa koko vuoden ajan. Mitä enemmän yritin selittää, sitä heikoimmilla olin. Ymmärrän toisaalta, että koulutuksessa on vaikea joustaa ja tehdä se raja johonkin, mutta toisaalta luotin alussa kuitenkin siihen Chydeniuksen johtoajatukseen: " Opiskelijan hankkima työkokemus ja aikaisemmat opinnot muodostavat tärkeän kulttuurisen pääoman, jota opetuksessa tulee arvostaa ja hyödyntää". (Opiskelija 12a)*

Aikuisopiskelijan henkilökohtaisen kokemuksen arvostamatta jättäminen aiheuttaa väistämättä ongelmia. Kertomalla opinnoistaan ja työkokemuksistaan opiskelija on yrittänyt tehdä näkyväksi omia lähtökohtiaan. Opiskelijan kokemus on kuitenkin ollut se, ettei hän ole tullut kuulluksi. Hänen kokemustaan voi ymmärtää yksilön haavoittuvuuden näkökulmasta. Haavoittuvuuden perusrakenne on Kelchtermansin (2007) mukaan tunne siitä, että yksilön oma ammatillinen identiteetti ja moraalinen loukkaamattomuus osana kunnan opettajana olemista kyseenalaistetaan. Haavoittuvuus on siten yhteydessä yksilön itseymmärrykseen. Konteksti ja yhteisön sosiaalinen ja kulttuurinen ilmasto välittävät haavoittuvuuden kokemusta. (Kelchtermans 2007, 87.) Opettajankoulutuksen käytänteet eivät todennäköisesti ole suoneet opiskelijalla sitä kokemusta, että hän olisi tullut omana itsenään kuulluksi ja nähdyksi. Toisaalta Van Ekelen ym. (2006, 416) kritisoivat sitä, että yksilöt voivat kriittisistä tapahtumista kertoessaan nähdä ongelmien tulevan pelkästään ulkopuolelta, jolloin he kuvaavat itsensä koulujärjestelmän ja koulun uhreina.

Breier (2005) korostaa, että opettajankoulutuksessa tulisi analysoida opetussuunnitelmatasolla informaalin ja formaalin tiedon yhteyttä. Jos yksilön henkilökohtaista kokemusta ei formaalissa koulutuksessa oteta huomioon tai kouluttaja ei vahvista opiskelijan kertomusta, on odotettavissa ongelmia. Mielenkiintoinen kysymys pohdittavaksi on myös se, kenen kokemus otetaan huomioon. (Breier 2005, 63.)

### 6.4.3 Asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamisen yhteyksiä

Aikuisopiskelija rakentaa merkityksiä itsestä ja työstä aina jossakin kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa merkittäviä opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamisen yhteyksiä ja paikkoja ovat opetusharjoittelu<sup>54</sup> ja pienryhmässä työskentely.

Opetusharjoittelussa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat opetustaan itsenäisesti ja pienryhmissä. Lähes jokainen opiskelija kuvasi opetusharjoittelua yhtenä koulutuksen merkittävimpänä vaiheena.

*Merkittävimmät oppimiskokemukset olen koulutuksen aikana mielestäni saavuttanut käytännön harjoitteluissa. (Opiskelija 10)*

Tulos ei ole yllättävä. Se on yhtenevä aiempien suomalaisten ja myös kansainvälisten opettajankoulutustutkimusten kanssa (myös Kallioniemi & Kaivola 2003; Kiviniemi 1997; Jyrhämä 2005, 20; Laine 2004; Silkelä 1999, 145; Tang 2003).

Noin kolme neljästä opiskelijasta koki pienryhmässä toimimisen olleen merkittävimpiä kokemuksia opettajankoulutuksessa.

*Oman pienryhmän merkitys, niin harjoitteluissa ja opintotehtävissä, kuin koko opiskeluprosessin aikana oli keskeisin ja ensimmäisenä mieleen tuleva asia. (Opiskelija 8a)*

Huolimatta siitä, että yhdessä opiskelu saattoi viedä enemmän aikaa kuin yksin opiskelu, varsinkin sujuvasti ja vaivattomasti toimivan pienryhmän opiskelijat kokivat edistävän omaa opiskeluaan ja oppimistaan.

#### *Ohjaus & palaute*

Useiden opiskelijoiden merkityksellinen oppiminen oli yhteydessä turvalliseen ohjausilmapiiriin, keskusteluihin sekä ohjaajilta ja toisilta opiskelijoilta

---

54 Opetusharjoittelun kokonaislaajuus oli tutkimuksen kohdejoukolla 17 opintoviikkoa. Luokanopettajien aikuiskoulutuksella ei ole muiden opettajankoulutusten tapaan kiinteästi opettajankoulutuksen yhteydessä toimivaa valtion normaalkoulua. Kun muualla yliopistoissa kenttäkouluharjoitteluilla on ollut normaalkouluharjoittelua täydentävä rooli (Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006), Kokkolassa on jo lähes 20 vuoden ajan suunnattu voimavaroja opettajankoulutuksen kanssa yhteistyössä toimivan kenttäkouluverkoston luomiseen. Pääosa tiiviisti ohjatusta ja toisen opettajan luokassa tapahtuvasta harjoittelusta (pedagoginen, projekti- ja syventävä harjoittelu) toteutetaan Torkinmäen koulussa. Torkinmäen koulun ohella harjoitteluyhteistyötä on tehty myös muiden Kokkolan kaupungin koulujen (0-6 lk.) kanssa lähinnä opintoharjoittelun toteuttamisessa. Yksittäiseen kouluun ja luokkaympäristöön liittyvän opetusharjoittelun rinnalla opiskelijoilla on ollut mahdollista suorittaa osa harjoittelusta etäharjoitteluna omassa luokassa, erityiskasvatuksen kentällä, yhdysluokassa tai ulkomailla. Kaikkiin harjoitteluihin liittyy tiivis ohjaus, jossa hyödynnetään myös verkkoympäristöä

saatuun palautteeseen. Niin opetusharjoittelussa kuin pienryhmässä merkittäväksi koettu palaute oli myönteistä ja kannustavaa.

*Nyt työelämässä huomaa kannustavan kollegiaalisen palautteenannon merkityksen työssä jaksamiselle. (Opiskelija 8a)*

*Sen huomaa kanssa, että se palautteen vastaanotto, että kun tarkasti siitä huolimatta, että ollaan aikuisia, että sen pitää olla niin tietyllä lailla positiiviseen pakettiin laitettuna, että se itsetunto aikuisellakin opiskelijalla kasvaa. (Niina, haastattelu 31.8.2007)*

Moni opiskelija kertoi siitä, miten merkittävää oli esimerkiksi opetusharjoittelussa saada vahvistusta omalle persoonalliselle tavalle toimia opettajana. Kuten työssä myös opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijat rakensivat ammatillista identiteettiään omaan persoonaan kiinnittyneinä. Varsinkin vähän työkokemusta omaavien opiskelijoiden mielestä näyttää olleen tärkeää se, että saatu palaute tuki opiskelijan jo aiemmin omaksumia näkemyksiä. Ohjaajien, oman pienryhmän ja oppilaiden palaute vaikutti monella merkittävästi ammatillisen autonomian ja itsetunnon eheytymiseen.

*Merkittävä oppimiskokemus oli huomata se, että minä itse olen omalla persoonallani se oppimisväline, eikä minun siis tarvitse esittää tai olla parempi kuin olen. Toki pyrin itsekini toimimaan esimerkillisesti, mutta enemmänkin saan olla oma itseni ja näin lapsille aito. (Opiskelija 15)*

*Lähinnä oppiminen on tapahtunut suhteessa omaan itseen eli siinä, että on saanut vahvistusta omille näkemyksilleen ja tavoilleen tehdä asioita. Mielestäni palaute on vahvistanut omaa opettaja-identiteettiäni valtavasti; tieto siitä että on oikealla tiellä, auttaa. (Opiskelija 14a)*

Monien opiskelijoiden kokemuksissa painottuneen turvallisen ohjausympäristön ja omia näkemyksiä vahvistavan myönteisen palautteen voi ymmärtää aikuiskoulutuksessa Ojasen (2002, 130) tavoin uusien oppimiskokemusten syntymisen ehtona, erityisesti silloin, jos ohjattava tuntee epävarmuutta tai ei siedä sitä. Toisaalta erityisesti aloittelevat opettajat toivovat ohjauksessa konkreettisia neuvoja ja toimintaohjeita, koska heillä on todennäköisesti vähemmän herkkyyttä kuin kokeneemilla opettajilla tunnistaa opetustilanteen kontekstisidonnaisia tekijöitä (Jyrhämä 2003, 143).

Ammatillisen identiteetin rakentumisessa on keskeistä kokemus omasta osaamisesta. Tietojen ja taitojen ohella siihen sisältyy vahva emotionaalinen ulottuvuus, joka on yksilön kokemusta omasta arvosta ja merkityksestä opettajana. (Laine 2004, 190.) Aivan samansuuntaisesti kuin tämän tutkimuksen aikuisopiskelijat Puolimatka (2002) korostaa opettajan persoonallisuuden merkitystä. Kasvatustapahtumassa mikään menetelmä tai väline ei voi korvata opettajapersoonaa ja hänen kauttaan välittyviä arvoja. Opettamisessa ja oppimisessa on kyse persoonallisuuksien kohtaamisesta, jonka päämääränä on johtaa syvenevään itseymmärrykseen, arvotietoisuuteen ja mielekkyyden kokemiseen. (Puolimatka 2002, 370.)



Pienryhmä harjaannutti opiskelijoiden taitoja palautteen antajana ja vastaanottajana. Vertaisryhmän palaute vahvisti osaa opiskelijoista myös omien ammatillisten vahvuuksien ja puutteiden parempaan tiedostamiseen.

*Kollegoiden rakentava palaute omasta suunnittelusta ja tuntien toteutuksesta auttoi näkemään monia asioita omista tavoistaan ja opetuskäytännöistään, joita ei itse olisi tullut ajatelleeksi. (Opiskelija 8a)*

Toisten antama palaute on selvästi auttanut opiskelijaa tunnistamaan omia persoonallisia toimintatapoja ja parhaimmillaan auttanut häntä ymmärtämään, että kasvatus- ja opetustilanteisiin liittyvä tieto ei ole muuttumatonta tai absoluuttista. Vertaisryhmässä opetuksen yhteinen suunnittelu, arviointi ja keskinäinen tuki muodostavat hyvän perustan ammatilliselle kasvulle (Väisänen 2005, 160). Mielekkään oppiminen saattoi ymmärtää olevan yhteydessä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen voimaantumiseen, kun aikuisopiskelijat työskentelivät yhdessä toisten kanssa<sup>55</sup>. Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijan voimaantuminen ei liittynyt pelkästään tiedon lisääntymiseen, vaan kuten Malinen ja Laine (2009b, 141) asian ilmaisevat, kyse on opiskelijan identiteettistä ja asennoitumisesta maailmaan.

Aikuisopiskelijalla on tarve tulla tunnustetuksi omana persoonana ja hyvänä opettajana.

*Ohjaavien opettajien antama palaute tuntui hienolta, kun kuuli ensimmäistä kertaa: "Sinulla on hyvä pedagoginen silmä", "Olet taitava". Opettajan arjessa tällaisella ei kovin usein herkutella, mutta nuorelle työuraa aloittelevalle sinisilmälle tämä antoi huikeat filikset ja puhtia purjeisiin. Itseluottamus karttui, varsinkin kun tähän asti oli vaan opettanut, eikä kukaan tullut koskaan kertomaan, onko siinä omassa toiminnassa mitään järjen hiventäkään. (Opiskelija 18)*

Aikuisopiskelija rakentaa omaa ammatillista identiteettiään persoonallisena ja kontekstuaalisena ilmiönä (Beijaard ym. 2004) suhteessa toisiin merkittäviin ihmisiin (Mead 1934), edellisessä esimerkissä suhteessa harjoittelun ohjaajiin. Vuorovaikutuksen luonne on siten tärkeä situationaalinen tekijä. Useissa merkittävässä oppimiskokemuksissa hahmottui kuva harjoitteluun ja ohjaukseen liittyneestä vahvasta emotionaalisesta kokemuksesta.

*Merkittävin oppimiskokemus liittyy 5 vkon harjoitteluun - - koulussa.. Tämän 5 vkon harjoittelun aikana kasvoin opettajana ainakin 1000 km. Alun perin oli kauhuissani, kun kuulin että harjoitteluluokkani oli ensimmäinen luokka. Ajattelin: " Voi ei, miten kestäen hengissä heidän kanssaan!" Tuskailin useaan otteeseen etukäteen ohjaajalleni - - kyseistä*

---

55 Empowerment-käsitettä Siitonen (1999, 60, 158–160) määrittelee synonyymina käsitteille voimaantuminen ja sisäinen voimantunne. Vahva voimaantuminen johtaa yksilön tehtävään sitoutumiseen, kun taas heikon voimaantumisen seurauksena on heikko sitoutuminen. Voimaantuminen on yksilöä eheyttävä prosessi, jonka myötä yksilön voimantunne nousee ja vahvistuu, uskallus kasvaa ja pystyvyyden tunne lisääntyy (Malinen & Laine 2009b, 141).

*asiaa. Aivoni työskentelivät ja mielikuitukseni laukkasi. Olinkin saanut viikon aikana huomata, että pienillä oppilailla vain mielikuitus on rajana opetuksessa, tosin ops huomioon ottaen. Innostuin keksimään opettavaisia tarinoita, musiikkisatuja ja ympäristötiedon ratoja. Oppiaineiden sitominen/eheyttäminen eri aineiden sisällä oli paljon helpompaa kuin isojen oppilaiden kanssa. Ideoilleni ja kokeiluilleni sain valtavasti kannustusta - - [Chydeniuksen ohjaajalta]sekä luokan omalta opelta. Sain pienten luokassa olla oma itseni ja toteuttaa opettajuuttani niin kuin itse halusin. Upea kokemus, joka siivitti minut lukuvuodelle 2006–2007 ekaluokan opeksi. (Opiskelija 21a)*

Opiskelijan kokemuksen voi ajatella olevan yhteydessä ohjaustilanteen kokonaisvaltaiseen luonteeseen. Ojanen (2000) kuvaa ohjausprosessia holistisena tietojen, tunteiden ja toiminnan integraationa. Identiteetin rakentumisessa on kyse myös koko persoonaa koskettavasta tapahtumasta. Tällöin tunteenomaisen kokemus, ajattelu ja käyttäytyminen ovat jatkuvassa yhteydessä toisiinsa. (Ojanen 2000, 182). Edeltävä esimerkki osoittaa, miten yksikin merkittävä oppimiskokemus voi sisältää paljon latautunutta tunnemerkitystä (Silkelä 1999, 127).

Tunnekokemusten merkitysten voi tulkita viittaavan myös opiskelijan ammatillisen itseluottamuksen ja opettajaidentiteetin vahvistumiseen. Merkittävä oppimiskokemus on selvästi laajentanut opiskelijan persoonallisuutta ja muuttanut hänen tietorakenteitaan. Opiskelijan kokemuksesta voi siten ymmärtää symbolisena kasvukokemuksena (Frick 1990; Silkelä 1999), jonka aikana jokin kosketti hänen tunne-elämää niin, että hän oivalsi asioita uudella tavalla. Merkittävään oppimiskokemukseen liittyi myös seurausulottuvuus, oppimisella näyttää olevan vaikutusta opiskelijan elämässä vielä koulutuksen jälkeen (ks. Fink 2003). Cameron-Jones ja O'Hara (1997, 16) tarkastelevat Daloziin (1986) viitaten, millainen on ohjaussuhteessa oppimista edistävä tuen ja haasteiden välinen yhdistelmä. Ohjaajan tuki antaa oppijalle tunteen, että hänestä huolehditaan. Ohjaajan asettamien haasteiden tehtävä on puolestaan avata kuilu oppijan ja ympäristön välille, synnyttää oppimista edistävä jännite.<sup>56</sup>

Eräs mahdollinen tulkinta edeltävästä opiskelijan kuvaamasta kokemuksesta on se, että opiskelija on saanut myönteistä palautetta omalle persoonalliselle tavalleen toimia opettajana. Ohjaaja on todennäköisesti ilmaissut myös odotuksia opiskelijan suoriutumista ja edistymistä kohtaan. Kun harjoittelun ohjaustilannetta ajatellaan työssä oppimisen lähtökohdista, odotukset ja haasteet ovat tärkeitä oppimista selittäviä kontekstuaalisia tekijöitä (Eraut 2004, 266–271). Opiskelijan ajattelu on muuttunut ja hän on rohkaistunut kokei-

56 Kun ohjaajan asettamat haasteet ovat vaativalla tasolla ja tuki puolestaan alhaisella tasolla, opiskelija vetäytyy tilanteesta. Jos puolestaan tuki on riittävää, mutta haasteet ovat vähäisiä, opiskelija reagoi lähinnä lujittamalla aikaisempia näkemyksiään eikä innostu ylittämään oman osaamisensa rajoja. Kun sekä tuki ja haasteet ovat matalalla tasolla, seurauksena on pysähdys. Oppijalla ei ole mitään, mihin pitäisi reagoida. Kun taas molemmat ovat riittävän korkealla tasolla, opiskelijan oppiminen edistyy. (Cameron-Jones & O'Hara 1997, 16.)

lemaan uusia pedagogisia toimintatapoja. Harjoittelussa on parhaimmillaan syntynyt aikuisen oppimista edistäviä elämäkokemuksen ja uuden oppimiskokemuksen törmäyksiä eli säröjä. Aikuisen oppimiselle välttämätön särö edellyttää sitä, että yksilö törmää johonkin asiaan siten, että se rikkoo hänen totuttua tapaansa toimia, arvostaa tai ajatella tuota asiaa (Malinen & Laine 2009b, 139).

Seuraavassa lainauksessa opiskelija ei sinällään kerro opetusharjoittelussa saamastaan palautteesta. Hän kertoo nähdäkseni siitä, millaisen kuvan omasta paikastaan ja asemastaan hän muodostaa harjoittelun situationaalisten tekijöiden perusteella.

*Seuraavat merkittävät oppimiskokemukseni sain viimeisissä opetusharjoitteluissa, joissa viimeinkin vastuu työstä annettiin opiskelijalle (joka itse asiassa on tehnyt tätä työtä jo vuosikaudet). Opetusharjoittelusta paras asia oli se luottamus, jota sain ohjaajiltani viimeisessä harjoittelussa. Kun tulee hankala paikka käytännön työssä, voin aina muistella, että silloinkin minuun luotettiin, silloinkin minä osasin, kyllä minä osaan nytkin. (Opiskelija 14)*

Opiskelija on vähitellen siirtynyt yhteisön reuna-alueilta (harjoittelijan roolista) kohti täysivaltaisempaa jäsenyyttä. Harjoittelun edetessä henkilökohtaisesti koettu tunnustuksen saaminen on vaikuttanut hänen ammatillisen autonomiansa lisääntymiseen ja myös luottamukseen tulevaisuutta kohtaan. Aikuisopiskelijan voimaantuminen on Siitosen (1999) mukaan yksilöllinen prosessi, joka on yhteydessä yhteisössä toimiviin toisiin ihmisiin, ammatillisen itsetunnon kohentumiseen ja opettajan työssä jaksamiseen (Siitonen 1999).

Pari vuotta luokanopettajan työssä toimineen opiskelijan merkittävä oppimiskokemus liittyi syventävässä harjoittelussa tuutorilta<sup>57</sup> saatuun tukeen.

*Tuutori koulussani oli ihana tuki, joka kasvoi vuoden aikana ystävydeksi koulun ulkopuolellekin. Olemme yhteydessä säännöllisesti edelleen, vaikka emme ole enää työtovereita. Myös hän koki oppivansa minulta vuoden aikana paljon ja sanoi saaneensa omaan työhönsä "uutta kipinää". (Opiskelija 15)*

Uudessa koulussa aloittava opettaja aloittaa työnsä usein hyvin lyhyen työhön perehdyttämisen pohjalta. Omaluokkaharjoittelun tuutorointia voi väljästi verrata viime vuosina kehitettyyn uusien opettajien mentorointiin, jota Jokinen ja Sarja (2006, 184, 188) määrittelevät oppimissuhteena, jossa on mahdollista keskittyä uuden opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen. Mentori-

---

57 Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa jo 1990-luvun puolivälissä kehitetyssä omassa työssä suoritettavassa omaluokkaharjoittelussa opiskelijan tukena on useimmiten samassa koulussa toimiva tuutor-opettaja. Tuutor on tukena opetuksen suunnittelussa, mutta erityisesti hänen tehtävänä on perehdyttää uutta opettajaa paikalliseen kulttuuriin ja kouluyhteisön toimintaperiaatteisiin.

rointi voi parhaimmillaan toimia uuden opettajan ammatillisen identiteetin voimistajana ja työssä jaksamisen tukena. Sen tavoite voi olla myös molempien osapuolien työssä oppiminen, kuten yllä olevassa katkelmassa tulee esiin.

### *Tilaa ja aikaa keskusteluun ja yhdessä toimimiseen*

Tilan antaminen keskusteluissa tapahtuvaan kokemusten jakamiseen, niiden tutkimiseen ja yhdessä toimimiseen (pienryhmät, opetusharjoittelut, ohjaus-tilanteet) on luokanopettajien aikuiskoulutuksen yksi keskeinen aikuispedagoginen keino. Tarkoituksena on tukea opiskelijoita tekemään näkyväksi ja jakamaan käytännössä juurtunutta hiljaista ja implisiittistä tietoa. Merkittävät oppimiskokemukset kertoivat usein siitä, miten tällainen oppimisen tapa tuki kasvatuksen ja opetuksen ilmiöiden ymmärtämistä itselle uusista ja erilaisista lähtökohdista käsin.

*Pidän ylipäättään keskusteluista toisten ihmisten kanssa. Silloin voidaan asioihin saada laajempaa näkemystä ja toivon mukaan huomata, että ainoin voi tämän asian ajatella. Mitä erilaisempia näkemyksiä on, sitä parempi lopputulos. Keskustelusta ei synny mitään uutta jos kaikki ovat samaa mieltä. (Opiskelija 9a)*

*Yksi, joka oli minusta tärkeä oppimiskokemus, oli ryhmässä tehtävät työt. Vaikka särmiä hiottiin, oli antoisaa jakaa osaaminen ja oppiminen yhdessä. Samalla saimme jokainen antaa osaamistamme yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämän kokemuksen innoittamana olen käyttänyt omassa luokassani oppilailla enemmän ryhmätöitä, kuin ennen koulutusta olisin tehnyt. (Opiskelija 5)*

Aikuisopiskelija rakentaa ammatillista identiteettiään ja asiantuntijuuttaan osallistumalla sosiaalisiin käytäntöihin niin työssä kuin koulutuksessa (Lave & Wenger 1991). Asiantuntijana oppimisen lähtökohdista on keskeistä hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen keskustelemalla ja eksplisiittisen tiedon sisäistäminen kokemuksen kautta – siis esimerkiksi yhdessä tekemällä (ks. Nonaka & Takeuchi 1995). Omista kokemuksista kertominen ja kokemusten uudelleen tulkitseminen oli luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilla tyypillinen tapa rakentaa ryhmässä omaa ammatillista tietoaan ja identiteettiään.

Aivan samansuuntaisesti kuin tässä tutkimuksessa myös Johnston ja Miles (2004, 751) kuvaavat useisiin tutkimuksiin viitaten yhdessä oppimisen myönteisinä merkityksinä näkökulmien laajenemisen, oppimisen syvenemisen, sosiaalisten taitojen kehittymisen ja oman tietämisen, kulttuurin ja kokemusten rajojen ylittämisen. Myös Willman (2001, 108) vahvistaa opettajien kokevan kollegat yleensä tärkeiksi uusien ideoiden ja mahdollisuuksien tarjoajiksi.

Jos ryhmässä oli pelkästään vähäisen elämäkokemuksen ja työkokemuksen omaavia jäseniä, saattoi kokemus ryhmässä oppimisesta olla ristiriitainen.

*Opiskelun aikana olin pienryhmässä, joka oli iältään nuori. Ryhmämme oli suunnittelun ja oppimistehtävien tekemisen osalta tehokas ryhmä, mutta eräänlaisena haittapuolena (tosin myös vahvuutena) pidin ryhmän nuoruutta. Olisi mukavaa ollut kuulla ja seurata enemmän sellaisen opiskelijan työskentelyä ja tuntien pitoa, jolla on jo ikää sekä jonkun vuoden kokemusta, ja lisäksi elämäkokemusta. Nuori ryhmä on vielä kehitysvaiheessaan niin hajanainen ja välillä hyvinkin ehdoton, jokseenkin pinnallinen. Tosin vuosikurssi kyllä myös osoitti, ettei aina iästä se järkevyyks ole kiinni. (Opiskelija 18)*

Esimerkki kuvastaa, miten vähäisen työkokemuksen omaavat opiskelijat kokevat hyödylliseksi sen, että ryhmässä on erilaisen elämäkokemuksen ja työkokemuksen omaavia henkilöitä. Näin ryhmän peilipinta tulee laajemmaksi (Malinen & Laine 2009, 15).

Ammattikäytännön tilanteita eivät aikuisopiskelijat yleensä tarkastelleet pienryhmissä kokemustasoa käsitteellisemmässä viitekehyksessä tutkitun tiedon avulla. Opettajan työhön sisältyvään käytännölliseen tietoon sen sijaan viitattiin useiden opiskelijoiden pienryhmäkokemuksissa. Opettajankoulutuksen aikana pienryhmät rakentavat yhteistä tietoa Arvajan (2007, 155–156) mukaan parhaiten tilanteissa, joissa oppimistehtävä on riittävän haasteellinen, pohtimiseen ja yhteiseen tiedonrakenteluun kannustava. Ryhmien keskeisin ongelma oli argumentaation ja vasta-argumentaation puute, jolloin ryhmät eivät kriittisesti arvioineet keskustelussa esiin tullutta tietoa.

### *Reflektio ajattelun kehittämisen välineenä*

Merkittävässä oppimiskokemuksissa moni opiskelija kuvasi oman reflektiivisen ajattelun, asenteen ja taitojen kehittymisen eri yhteyksiä.

*Nostaisinkin tärkeimmäksi asiaksi sen, että meidät laitettiin todella miettimään omaa opettajuutta tarkasti ja monesta näkökulmasta. Sanoisin sen tuovan nimenomaan sitä syvällistä näkemystä opettajan työstä, siinä toimimisesta, pedagogisista valinnoista, suunnittelusta ja hyväksymisestä itsensä omana persoonanaan. Itse pyrin olemaan avoin ja tiedostamaan omat pinttyneet käytäntöni. Pyrin arvioimaan niiden soveltuvuutta opetustyöhön syvällisesti ja monesta eri näkökulmasta. En ole aikaisemmin osannut miettiä sitä niin tarkasti. (Opiskelija 4a)*

Esimerkkiä voi nähdäkseni myös selittää opiskelijan vähitellen avautuvan henkilökohtaisen kasvatusteorian tai käyttöteorian<sup>58</sup> käsitteen avulla. Käyt-

58 Silkelä (1999, 42–44) määrittelee useisiin tutkijoihin viitaten, että elämäkulun opiskelu- ja oppimiskokemukset luovat opettajankoulutuksen ohessa yksilön kasvatusteorian perustan. Kasvatusteoria sisältää yksilön kasvatukseen, opettamiseen ja oppimiseen liittyvät tiedot ja uskomukset. Käyttöteoria (praktinen teoria) on Ojasen (1996) mukaan usein sanatonta, hiljaista tietoa. Se kehittyy asteittain sarjasta erilaisia tapahtumia, kokemuksia, lukemista, kuulemista jne. Käyttöteoria sisältää seuraavat ulottuvuudet: persoonallinen kokemus, välitetty tieto - myös toisten kokemukset, kuten käsitteet, teorit, uskomukset – ja ar-

töteorian avaaminen edellyttää reflektiivistä prosessia, joka alkaa ymmärrystä lisäävästä ja muutosta aikaansaavasta kokemuksen tutkimisesta (Ojanen 1996). Kokemukset ovat Ojasen (2002, 127) mukaan opiskelijan oman käyttöteorian tärkeintä raaka-ainetta. Kokemusten reflektointi tuottaa tietoisuutta. Tiedostaminen on puolestaan yksi luotettavin tie ihmisen sisimpään. Se on myös keino ymmärtää omaa kasvua ja muutosta. Reflektiiviseen itsearviointiin yksilö tarvitsee erilaisia ”peilejä” tai ”merkittäviä toisia” (Ojanen 2000, 168–169). Opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijoille tällaisia ”peilejä” olivat ohjaajat, toiset opiskelijat ja oppilaat.

Toisin kuin Väisäsen (2005) tutkimus osoittaa, suurin osa luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoista koki merkityksellisenä oman ajattelun, kokemusten ja toiminnan refleктоimisen opetusharjoittelussa. Väisäsen mukaan opetusharjoittelussa useimmat opiskelijat ovat yleensä kiinnostuneita opettamaan oppimisesta ja luokan tilanteiden hallinnan taidoista kuin niiden taustalla olevien syvällisten teoreettisten näkemysten pohdiskelusta tai opetuksen reflektiivisen tietoperustan luomisesta (Väisänen 2005, 160).

*Oppimiskokemukseni liittyvät harjoitteluun ja siihen kuuluviin ohjaustilanteisiin. Opin niin luokanopettajan kanssa käydyistä keskusteluista kuin koulutuksen ohjaavan opettajankin. Kun käytännön tilanteita ja niihin liittyviä ajatuksia mietittiin, yhdistyivät ajatukset ja käytännön työ. Siis miksi teen näin? Myös pienryhmältä opin paljon tehtäviä tehdessä. Oli perusteltava omat näkemyksensä, mutta osattava ottaa huomioon myös muiden mielipiteet. (Opiskelija 3a)*

Opiskelijan kuvaaman kokemuksen merkitystä voi selittää hänen vähitellen tapahtuvana pedagogisen ja reflektiivisen ajattelun muuttumisena. Tämä näkyy huomion kiinnittämisenä omaan ajatteluun, päätöksentekoon ja ratkaisujen perusteluun (myös Kynäslahti ym. 2005). Aikuisopiskelijan edellä kuvaama reflektiivisyys<sup>59</sup> ilmeni koulutuksessa yksilöllisenä ja myös enenevässä määrin yhteisenä, usein toistuvana ajattelun ja toiminnan arvioivana keskusteluna erilaisissa ohjaustilanteissa. Luvussa 6.1.1 kuvattu työssä oppimiseen kytkeytynyt reflektiivinen ajattelu oli puolestaan yksilöllistä ja satunnaista.

Kuten Kupilan (2007) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden reflektiivisyys opettajankoulutuksessa tuli esiin tietoisena oman

---

vot. Erityisesti arvoilla on vahva suuntaa antava rooli. Koska käyttöteorian eri ulottuvuudet ovat syvällä yksilön tietoisuudessa, niitä on vaikea tunnistaa.

59 Dewey (1933; ks. myös Rodgers 2002) määrittelee reflektiota ensinnäkin merkityksenantoprosessina. Yksilö siirtyy reflektion avulla yhdestä kokemuksesta seuraavaan niin, että hänen ymmärryksensä omien kokemusten (myös toisten) välisestä yhteydestä syvenee. Reflektio on eräänlainen kokemuksia yhdistävä lanka. Toiseksi reflektio on systemaattista ja tarkkaa ajattelua. Kolmanneksi reflektion edellytys on vuorovaikutus toisten kanssa. Neljänneksi reflektio edellyttää sellaista asennetta, jossa oma ja toisten persoonallinen ja älyllinen kasvu on arvokasta



ammattillisen tiedon ja asiantuntijuuden kehittymisen tarkasteluna. Seuraavassa opiskelija, joka kohtasi vasta opettajankoulutuksessa opetuksen yksilöllistämisen problematiikan, kuvaa merkittävää oppimiskokemustaan.

*Se [eriyttäminen ja yksilöllistäminen] tuli siellä luokanopettajakoulutuksessa ja siellä harjoittelussa. Tuli harjoiteltua sitä, että nyt se on tavallaan työväline, joka on ihan rutiinia. (Ilona, haastattelu 29.8.2007)*

Ilonan kokemus ilmentää sellaista reflektion vaihetta, jossa hän peilaa aiempaa toimintaansa opettajana opettajankoulutuksessa oppimaansa. Reflektion avulla hän tunnistaa pedagogisen ajattelunsa muuttumista – sitä, mitä tietää ja pitää tärkeänä. Opettajankoulutuksen, tässä tapauksessa opetusharjoittelun, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti muodostaa näin ollen merkittävän kehyksen sille, millaista reflektiota siinä on mahdollista edistää (Boud & Walker 1998).

Opetusharjoittelussa moni opiskelija rakensi omaa hiljaista ammatillista tietoaan havainnoimalla ja arvioimalla ohjaavien opettajien luokkatyöskentelyä.

*X:n koululla saman luokka-asteen opettajat pitivät säännöllisesti palaverin tulevista asioista ja suunnittelivat tulevia oppitunteja yhdessä. Tämän kollegiaalisuuden myönteiset puolet näki heti ja sen olen saanut siirrettyä käytäntöön omassa työssäni. (Opiskelija 10)*

*Luokanopettajia oppi tarkkailemaan melko kriittisesti ja poimimaan itselleen sopivia juttuja heidän opetuksestaan ja oppilaiden käsittelytavoista. (Opiskelija 19a)*

Jälkimmäistä opiskelijan kokemusta on mahdollista selittää koulutuksen aikana vähitellen lisääntyvänä autonomisuutena, erityisesti autonomian yhden ulottuvuuden, konteksti-kriittisyyden näkökulmasta. Kontekstikriittisyys tarkoittaa Malisen ja Laineen (2009a) mukaan yksilön riippumattomuutta suhdetta ympärillä vallitseviin arvoihin ja toimintatapoihin. Kriittisyys liittyy myös yksilön omaan toimintaan. Autonomisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilö olisi erillään toisista tai negatiivissa suhteissa toisiin. (Malinen & Laine 2009a, 22–24.) Opetusharjoittelussa opiskelijan keskeisin konteksti on oma harjoitteluluokka. Autonominen<sup>60</sup> aikuisopiskelija ei itsestään selvästi omaksu har-

60 Yhteiskunnan ja työelämän kehitys on menossa kohti suurempaa epävarmuutta, jolloin opettajilta ja muilta pedagogisen työn tekijöiltä edellytetään valmiuksia kyetä vastaamaan jatkuvasti lisääntyviin vaatimuksiin joko sopeutumalla niihin tai toimimalla kriittisesti niitä vastaan. Autonomisuuden ideassa on keskeistä se, että pedagogi osaa toimia tilanteiden mukaan, mutta ei pelkästään ulkoisten olosuhteiden ehdoilla. (Malinen & Laine 2009a, 17–20.) Myös Lapinoja (2009, 49–50) korostaa pedagogisen autonomian olevan opettajaprofession merkittävä ulottuvuus. Opettajan työhön sisältyy tietty itsenäisyys ja päätösvalta. Autonomia on myös koulukasvatuksen tavoite. Opettajankoulutuksen tavoitteena tulisi olla moraalisesti ja tiedollisesti itsenäinen, kriittinen ja osallistuva ihminen. Koulukasvatusinstituution näkökulmasta autonomia on kasvatukselle vieraiden elementtien tunkeutumisen estämistä koulumaailmaan.

joitteluluokan opettajien arvoja tai toimintatapoja, vaan arvioi kriittisesti näkemäänsä ja suhteuttaa omaa toimintaansa siihen. Harjoittelussa on tärkeää sallia erilaisten, myös ristiriitaisten äänien kuuluminen.

Opiskelijoiden kokemusten voi siten ajatella olevan yhteydessä ohjaajiin ja ohjaukseen kohdistuviin yksilöllisiin odotuksiin ja tarpeisiin. Kuten edellä tuli esiin, ohjaajan roolit vaihtelivat ohjaustilanteissa siten, että ohjaaja saattoi toimia vahvana mallina, empaattisena rohkaisijana ja konkreettisena neuvonantajana. Suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä ohjauksessa korostuviin suoriin käytäntöön sovellettaviin ohjeisiin ja vinkkeihin, kun taas muutamat pitivät tärkeänä myös käytännön ilmiöiden käsitteellistämistä (myös Jyrhämä 2003, 145). Kettle & Sellars (1996) ovat esittäneet omiin tutkimustuloksiin viitaten, että ohjauksessa olevat opiskelijat omaksuvat ohjaajiensa ajattelutapoja ja toimintamalleja. Myös tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että ohjaaja on vahva malli myös aikuiskoulutuksessa. Siksi Kettlen ja Sellarsin mukaan on välttämätöntä, että teorian ja käytännön tulisi ohjauksessa olla kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja että ohjaajien koulutuksessa tulisi tähän kiinnittää huomiota.

Seuraavassa opiskelijan kuvaaman kokemuksen merkitystä voi selittää ainakin implisiittisesti viittaavaan Smithin (2003) tarkoittaman opetusharjoittelun ohjaajan oman ajattelun ja kasvatusnäkemysten avaamiseen.

*Kokeneen kasvattajan kasvatusfilosofian ja kokemusten kuuntelu oli antoisaa. (Opiskelija 18)*

Itsetuntemuksen ja ammatillisen osaamisen lisääntymisen ehtona koulutuksessa on riittävä aika yhteiselle reflektoinnille (Mäntylä 2002, 220–221). Ryhmätilanteissa siis reflektointia, mutta vain muutama opiskelija kuvasi merkittävänä sitä, että keskustelu nousi käytäntöä käsitteellisemmälle tasolle. Jos näin oli, kyse oli yleensä ohjaukseen liittyvästä tilanteesta.

*Se [ohjaaja] toi siihen sitä yhtä teoriaa, että se nyt on ainakin semmoinen yksi. Muistan vielä paikankin missä istuin. (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Vaikuttaa siltä, että osalla aikuisopiskelijoista tiedonrakentelu pienryhmässä nojaa yleisimmin aiempien kokemusten jakamiseen kuin keskustelussa esitetyn tiedon kriittiseen arviointiin. Myös Borko (2004) esittää, että opettajat mielellään keskustelevat omaan opetukseensa liittyvistä ideoista ja materiaaleista, mutta opetuksen kriittinen tutkiminen on harvinaista. Tätä tulkintaa vahvistaa myös Nikon haastattelussa esittämät näkemykset.

*Niin kyllä, että enemmänkin mitä jaetaan siellä, niin on yhteisiä kokemuksia ja tunteita ja sitä sellaista vähän paineenpurkuakin, että kyllä se on sellaista kaveriporukan jutustelua. (Niko, haastattelu 19.9.2007)*

Omien kokemusten kuvaaminen oli Nikon mielestä arkipäivää koulutuksessa. Sen sijaan kokemusten syventäminen ja käsitteellistäminen teoreettisen

reflektion avulla toteutui lähinnä opetusharjoittelussa, jossa aikapula esti kuitenkin riittävän syvällisen perehtymisen teoriataustoihin. Niko arvioikin juuri ajanpuutteen<sup>61</sup> olevan koko koulutuksen ydinongelman.

*Joo kyllä siinä olisi ollut ehkä mahdollisuuksia, että ainakin oma pienryhmä oli sellainen, että meillä olisi ollut eväitä ja haluakin varmaan syventää pohdintaa, mutta ei aika riitä. Että sen mä koin, että koko koulutuksen kaikkein suurin ongelma minkä koin, niin nimenomaan ajanpuute. Jatkuva ajanpuute, joka päivää (Niko, haastattelu 19.9.2007)*

Koulutuksen ensimmäiseen harjoitteluun sisältynyt yhden videoitavan oppitunnin etukäteissuunnittelu, toteutuksen itsearviointi ja Chydeniuksen ohjaajan kanssa käyty palautekeskustelu muodostui merkittäväksi kokemukseksi eräälle opiskelijalle.

*Viimeisenä ”pienenä” oppimiskokemuksena mainitsen vielä laajennetun tuntisuunnitelman. Jokaisessa harjoittelussa pitäisi olla semmoinen. Videonauhalla näkee ihan konkreettisesti millainen on toimiessaan lasten kanssa ja myös paljon muuta omasta opetuksestaan, mitä ei varmasti ole mahdollista myöhemmin nähdä. Uskoisin, että lts osana kaikkia harjoitteluja mahdollistaisi vielä syvemmän oman opettajuuden pohdinnan. (Opiskelija 16a)*

Videon käyttö ja ohjaajan kanssa käyty reflektiivinen dialogi on merkittävä metodi, jonka avulla Powellin (2009, 14) mukaan opettajien hiljainen tieto ja tietäminen omasta opetuksestaan voi tulla näkyväksi. Aikuisopiskelijan kohdalla videon katselu ja sen pohjalta käydyt keskustelut toimivat parhaimmillaan tukena myös opiskelijan omannäköisen opetustavan etsimisessä (Malinen & Laine 2009a, 14).

Suuri osa opettajan käytännöllisestä tiedosta ja viisaudesta on Loughranin ym. (2003, 868–870) mukaan hiljaista tietoa ja sitä on vaikea tehdä näkyväksi. Loughranin ajatuksia soveltaen voi olettaa, että aikuisopiskelijoiden ammatillinen eksplikoitu osaaminen sisältää rikasta tietoa, ajatuksia ja ymmärrystä. He tietävät paljon enemmän, kuin kykenevät kuvaamaan omaa hiljaista tietoaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, että luokanopettajien aikuiskoulutuksessa sovelletut aikuispedagogiset ratkaisut tukevat yksilöllisten kokemusten ja erilaisten näkemysten vertailua, jolloin myös yhteisöllinen tiedonrakentelu on mahdollistunut.

---

61 Aineiston keruuvaiheessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa oli jo jonkin aikaa pohdittu koulutuksen käynnistymisestä lähtien voimassa olleen aikataulutuksen muuttamista. Paitsi aikuisopiskelijat myös suurin osa kouluttajista oli sitä mieltä, että liian lyhyt ja tiivis lähiopetuksen aikataulu estää monien koulutuksellisten ideoiden toteutumisen. Tutkintorakenteen uudistuksen myötä koulutusaika pidentyi puolella vuodella.

## 6.4.4 Ammatillinen identiteetti avartuu

### *Reflektion sisältö rikastuu*

Monen aikuisopiskelijan merkittävät oppimiskokemukset viittasivat opiskelijan oman ajattelun ja toiminnan muuttumiseen koulutuksen aikana (myös Kynäslahti ym. 2005, 126). Kuten seuraavasta katkelmasta voi nähdä, opiskelija kuvasi ymmärryksensä kehittymistä, erityisesti sitä, miten hänen reflektiivinen ajattelunsa on kehittynyt ja miten reflektion kohteet ja sisällöt ovat monipuolistuneet koulutuksen aikana.

*Vaikka reflektointi käsitteenä oli koulutuksessa toiston toistoa, niin opettajuuden ydin on juuri reflektointi. Reflektointia joka suuntaan. Mitä näin, koin, kuulin, puhuin, tapasin... Niin kuin lapsi muokkaa maailmankuvaansa kokemuksensa perusteella, sitä juuri itekin teki. Sitä saavutti omalla kohdalla huikaa läpimurtoa. Tajusin mistä kaikesta siinä oli kyse ja mistä siinä vielä voisi olla kyse! Reflektoinnin kautta olen etsinyt opettajuudelle tarkoitusta. Olen etsinyt opettajan olemisen kokonaisuutta ja myös opettajan kontaktia ympäristöön, pohtinut opettajan suhdetta työhön ja opettajan työmoraalia, reflektoinut opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja pohtinut opettajan voimavaroja, etsinyt opettajan itsevarmuutta. Nämä harjoittelujaksot olivat isojen kokonaisuuksien tallentamista itseäni. Repun täyttää. Sen tähden kai pyrin tuolloin jollain tapaa tämän tiedostamaan ja hahmottamaan kokonaisuuksia sekä linjoja. Tämä tietämättäni ohjasi opintojani ja toi samalla syvyyttä ja merkitystä opettajuuteeni. Sain siksi juuri enemmän. (Opiskelija 18)*

Aikuisopiskelijat eivät reflektoi pelkästään ajatteluaan tai toimintaansa, vaan reflektio kohdistuu myös ihmisenä olemisen ja opettajan työn arvoperustaan.

### *Ammatillisten rajojen ylityksiä*

Niko (haastattelu 19.9.2007) kertoo omassa toimintatavassaan suurimman muutoksen liittyneen siihen, että nykyisin hän miettii enemmän sitä, miten opettaa. Aikaisemmin hän oli enemmän miettinyt sitä, mitä opettaa. Leo (haastattelu 12.9.2007) puolestaan kuvaa, miten koulutuksessa oppi ymmärtämään, ettei pelkkä lasten kanssa touhuaminen riitä. Opettajan tulee hallita asioita ja työn kokonaisuutta. Leon mielestä on myös tärkeää lasten kehitysprosessien tunteminen, opetuksen suunnittelu ja erilaisten työtapojen kokeilu. Riikan (haastattelu 26.9.2007) kokemus kaikista opetettavien aineiden opinnoista oli se, että niissä oppi jotakin uutta aineenhallintaan liittyvää. Erityisen merkittävää hänen mielestään oli se, miten koulutuksessa korostettiin kokonaisvaltaista ja eheyttävää lähestymistapaa opetukseen ja sen suunnitteluun.

*Että vaikka siellä oppiaineen sisällä on ne tietyt asiat, niin nähdä ne asiat kokonaisuutena ja tehdä sille lapselle se koulupäivä niin, että sillä on joku jatkumo. (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Usealle opiskelijalle oli merkittävä oppimiskokemus oivaltaa opetuksen suunnittelun tärkeys ja opetussuunnitelman arvo oppikirjojen ja muun oppimateriaalin ohi kasvatusta ja opetustyön perustana. Monet kuvasivat merkityksellistä oppimista kytkeytyneenä omien suunnitteluvalmiuksiensa vaiheittaiseen vahvistumiseen. Opetussuunnitelman ja suunnittelun merkitys opettajan kasvatusta ja opetustyön perustana syveni erityisesti opetusharjoittelussa.

*Merkittävänä oppimiskokemuksen pidän esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelma alkoi elämään itselleni toisella tavalla kuin ennen opiskelua. Työskennellessäni aiemmin, en osannut pitää opsia kovinkaan tärkeänä, enemmän se oli normi joka määräili minua, näin koin, että aika useilla muillakin opettajakollegoillani oli suhde opsiin. Koulutuksen aikana ja jälkeen ymmärsin, että opsi on hyvä työkalu josta saa paljon apua ja helpotusta työn suunnitteluun ja ohjaukseen. Se ei enää ollut minua kahlitseva vaan minua tukeva työväline. (Opiskelija 4)*

*Näin se [ops] tulee tutuksi ja lyhyenkin työkokemuksen omaavat opiskelijat ehkä huomaavat, että kirjasadonnaisuus ei välttämättä ole se oppituntien suunnittelun pohja. (Opiskelija 9)*

Seuraavassa useita vuosia epäpätevänä opettajana toiminut Inna kuvaa oppimiskokemustaan:

*Aika paljonkin on muuttunut. Jos ajattelee, että niin kun minä sanoin täällä, että suunnitteluhommasta en tiennyt mitään. (Inna, haastattelu 3.10.2007)*

Opetussuunnitelman merkitys korostui koulutuksen aikana tavoitteellisen, eheyttävän ja eriyttävän opetuksen suunnittelussa. Vaikka useimmilla aikuisopiskelijoilla on koulutusta edeltävää opettajan työkokemusta useita vuosia, näyttää siltä, kuten Tornberg (2000) myös tutkimuksessaan osoitti, että valtaosin tulevien opettajien suunnitteluorientaatio kehittyi vasta opettajankoulutuksen aikana.

*Aluksi tuntui todella työläältä suunnitella, miettiä tavoitteita, oppimiskäsityksiä, lapsen ikävaiheita, arviointia jne.jne. Koin kuitenkin, että harjoittelujen myötä taitoni suunnitella alkoi kehittyä. (Opiskelija 20)*

Tältä osin tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen päätelmät (Niemi 2000, 179; myös Kiviniemi 1997, 103).

Vuosikymmenten aikana opettajan suhde opetussuunnitelmaan on muuttunut valtakunnallisen suunnitelman passiivisesta toteuttajasta kuntakohtaisen opetussuunnitelman tekijäksi ja toteuttajaksi. Viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa opettajan rooli painottui yhtenäisen perus-

opetuksen opetussuunnitelman laatijana ja toteuttajana. (Johnson 2006, 33.) Aiempi tutkimustieto on Atjosen ym. (2008, 103–105) mukaan osoittanut, ettei opetussuunnitelma ja siihen sisältynyt pedagoginen ajattelu ole toiminut yleisesti opetuksen suunnittelun perustana. Opettajat ovat pitkälti suunnitelleet työtään oppikirjojen pohjalta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Atjosen ym. arviota siitä, että kentällä tilanne on muuttumassa. Opetussuunnitelman merkitys on luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelleilla kasvanut jo ohi oppikirjojen. Sen sijaan koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi ei työssä eikä opettajankoulutuksessa tullut esille tämän tutkimuksen eikä myöskään Niemen (1995) ja Laineen (2004) tutkimusten valossa.

*Mieleeni ovat jääneet esimerkiksi yhteisten tuntisuunnitelmien teot koulutuksen alkuvaiheista. Niistä on ollut myös käytännön hyötyä työelämässäni. Ryhmämme ajatuksena oli tehdä tehtävät huolella ja työelämän tarpeita silmälläpitäen ja nyt tuosta ahkeroinnista on ollut iloa ja hyötyä omassa työssäni. (Opiskelija 12)*

Jos opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia tulkitaan transformatiivisen oppimisen lähtökohdista, näyttää siltä, että opiskelijat ovat opettajankoulutuksessa oppineet suunnittelun taitoja, joita he voivat soveltaa työelämässä. Oppimista opetusharjoittelussa voi ymmärtää myös oppimisen siirtovaikutuksen sijaan prosessina, jatkuvana merkitysten uudelleen rakentamisena eri ympäristöissä (Eraut 2000, 2004). Muutama opiskelija kertoi suunnitelleensa työtään jo ennen opettajaopintoja. Opiskelijat eivät tällöin pelkästään siirrä oppimaansa tietoa opettajankoulutuksesta työhön, vaan rakentavat suunnitteluun liittyviä merkityksiä molemmissa konteksteissa (esim. Hodkinson 2005, 527).

Toisin kuin Kiviniemen (1997, 105–106) tutkimuksessa tämän tutkimuksen tuloksista ei voi päätellä, että opiskelijat olisivat kritisoineet suunnitteluun ja tavoitteiden ilmaisuun liittyneitä vaatimuksia kaavamaisiksi ja epäaidoiksi. Kiviniemi esittää, että aikuisopiskelija voi kokea, ettei ennen koulutusta hankittuja persoonallisia suunnittelukäytäntöjä ole kyetty ottamaan koulutuksessa riittävästi huomioon. Tässä tutkimuksessa suunnittelun merkitys avautui useimmille opiskelijoille ensimmäisiä kertoja opetettavien aineiden opinnoissa ja syveni yhteisissä prosesseissa harjoittelujen etenemisen myötä. Suunnitelmien merkitysulottuvuus liittyi vahvasti myös niiden hyödyntämiseen myöhemmin työelämässä.

Opiskelijat kokivat opettajankoulutuksen opinnoissa löytäneensä yhdessä toisten kanssa uusia ja erilaisia näköaloja muun muassa eri ilmiöiden menetelmälliseen opettamiseen. Koulutuksessa harjaannuttiin tarkastelemaan opetustapahtumaa oppilaslähtöisten, eriyttävien ja monikanavaisten opetusmenetelmien näkökulmasta. Seuraavassa jo kentällä opettajan työssä toimivat aikuisopiskelijat kuvaavat pedagogista ajatteluaan.

*[Esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnoissa ] Niissä pureuduttiin juuri niihin asioihin joita tarvitsee työssä. Oppimisvaikeudet, eheyttämisen tarve, eriyttäminen, leikinomaisuus, lukemaan oppiminen, jne.*



*Nämä asiat ovat sellaisia jotka olisi hyvä olla pohjana kaikilla opettajilla. Koin saavani hyvää perustaa opettajan työhöni. (Opiskelija 15a)*

*Eriyttämistä korostettiin kurssilla usein. Eriyttäminen on osa opettajan ammattitaitoa ja eriyttämisellä voidaan antaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia. (Opiskelija 20a)*

Kun teoreettinen tieto yhdistyy opiskelijan aiempiin kokemuksiin ja arvoihin, hänen oma opettamisen teoriansa (= käyttöteoria tai praktinen teoria) alkaa Jyrhämän (2003) mukaan kehittyä ja tulla näkyväksi. Praktinen teoria sisältää siten sekä intuitiivisia että rationaalisia aineksia, jotka kukin opiskelija yksilöllisellä tavallaan on jäsentänyt omaan ajatteluunsa. (Jyrhämä 2003, 142.) Opetusmenetelmien monipuolistuminen viittaa selvästi opiskelijan opetus- ja oppimiskäsityksissä koulutuksen aikana tapahtuneisiin muutoksiin.

Monelle opiskelijalle avautui merkittävien oppimiskokemusten myötä opettajan työn keskeinen pedagoginen haaste, oppilaiden heterogeenisyys, aiempaa konkreettisemmin. Varsinkin erityiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen opinnot sekä myös opetusharjoittelut laajensivat näkökulmaa oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeiden tunnistamiseen.

*Luki-vaikeuksista puhuttaessa tärkein oppimiskokemus oli jokaisen yksittäisen oppilaan oppimisen seuraaminen. Unohda rinnakkaisluokat, unohda tavoitteet. ÄLÄ PIDÄ KIIRETTÄ, vaan huolehdi, että mustia aukkoja ei oppilaillesi pääse syntymään. Tavoitteet ja tulos on tärkeitä nyky-yhteiskunnassa, mutta muista vastuusi jokaisesta oppilaasta ja yritä antaa hänellä positiivinen kuva itsestä oppijana. Syrjäytyminen voi alkaa ensiluokista ja huonoista kokemuksista oppijana. (Opiskelija 20a)*

*Lasta ja nuorta on kuunneltava ja löydettävä kullekin yksilöllisesti mielekkäät menetelmät oppia. (Ilona, haastattelu 29.8.2007)*

Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ilmaisivat siten olennaisia opettajan pedagogisen sisältötiedon ulottuvuuksia. Opettaja ei opeta vain tietyn ikäistä homogeenista joukkoa, vaan yksilöllisten oppijoiden ryhmää. Niko kertoo siitä, miten hän on koulutuksessa oivaltanut pienten ja isojen oppijoiden yksilöllisyyden, kaikki eivät opi samalla tavalla (Niko, haastattelu 19.9.2007). Myös Innalle on ollut merkityksellistä ymmärtää erilaisuuden problematiikkaa uudella tavalla.

*Ei tajunnut sitä, että voi olla erilaisia oppilaita. Ja sitten muutenkin vielä eriyttämistouhu, että voi siellä oppiaineen sisällä eriyttää sinänsä, että ei ainoastaan hojksien kautta. Että ne oli kokonaan uutta aluetta ja eri oppilailta voi vaatia erilaiset määrät, että se oli jotenkin sellainen kirkastava näkemys. (Inna, haastattelu 3.10.2007)*

Usealla opiskelijalla uusia merkityksiä avaava oppiminen liittyi erityiskasvatuksen kysymyksiin. Työssä olevat opiskelijat kertoivat siitä, miten heidän

oma ammatillinen itseluottamuksensa kohdata ja ymmärtää oppilaiden moninaisuutta kehittyi opettajankoulutuksessa. Aikuisopiskelijat pitivät opettajan työssä tärkeimpänä jokaisen lapsen hyväksymistä omana itsenään, lasten erilaisten lähtökohtien arvostamista ja heidän kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja opetuksesta huolehtimista.

*Lapsen hyvinvointiin, ymmärtämiseen ja hyväksymiseen pitää opettajana panostaa ja kyllä opetuksessa sitä painotettiin. (Opiskelija 20a)*

*Erityisoppilaan kohtaaminen opetuksessa sai hyvin "tilaa" koulutuksessa. Sain paljon kättä pidempää, jota olen jo voinut toteuttaa esim. oppilashuoltoon liittyvissä asioissa. En arvannutkaan kohtaavani heti arkityössä niin paljon erityisopettajalta vaadittavia tietoja ja taitoja. Tunnistin ilmiöitä ja asioita, joihin kirjallisuuden ja luentojen tapausesimerkkien avulla olin jo tutustunut, joten kohtaamani tilanteet eivät tuntuneet niin pelottavilta. (Opiskelija 5a)*

Edellistä esimerkkiä voi ymmärtää siten, että aikuisopiskelijan opettajana oppiminen on liikkumista kahden limittäisen oppimiskulttuurin välillä, jolloin hän ei pelkästään transferoi koulutuksessa käsiteltyä tietoa opettajan työhön, vaan muodostaa työssä myös uusia merkityksiä (esim. Hodkinson ym. 2007, 422–423).

Oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen erityiskasvatuksen harjoittelun aikana liittyi joillakin opiskelijoilla voimakas tunnekokemus. Merkittävät oppimiskokemukset paljastivat oman ammatillisen osaamisen puutteita.

*Se on pakko vähän etsiikin tietoa. Että syvästi saattaa satuttaa jotkut ihmiskohtalot ja muut. Että kyllä se pakottaa sitten itekin miettimään ja pohtiin asioita. Se nyt on varmaan suurin asia, että näkee että on muutakin. Kyllä ne herätti ajatuksia, koska ne kuitenkin, se on monesti niin poikkeuksellinen se tilanne, kun joutuu tai pääsee ihan erilaiseen ympäristöön. Kyllä ne herättää ajatuksia ja huomaa sen, että omat taidot eivät riitä. (Niko, haastattelu 19.9.2007)*

Aivan samansuuntaisesti kuin opiskelija edellisessä esimerkissä Ikonen ja Virtanen (2007) katsovat, että oppilaan erilaisuus tulisi nähdä moninaisuutena, jolloin moninaisuuden arvon kokeminen on asiallista suhtautumista jokaiseen oppilaaseen ja hänen hyväksymistä sellaisenaan (Ikonen & Virtanen 2007, 16). Seuraavaa Annan ilmaisua voi tulkita jo kentällä toimivan opettajan tietoisena sitoutumisena kaikille lapsille yhteisen koulun ideaan.

*Ja myös uusimmassa ops:ssa korostuu, että lapselle pitää tarjota sitä yksilöllistä tukea ja tehdä yksilöllisiä tavoitteita ja niitä voidaan tehdä ilman erityisopetussiirtoja. (Anna, haastattelu 30.8.2007)*

Edellisiä ja seuraavia ilmauksia voi ymmärtää opiskelijoiden omaksuman pedagogisen suhteen luonteena, jossa voi nähdä syvenevää huolenpidollisen ja välittävän ammatillisen identiteetin piirteitä (esim. Räsänen 2007, 33). Välittä-

vä opettaja korostaa kasvattamista opettamisen rinnalla. Hän tuntee vastuuta myös muista kuin omista oppilaistaan.

*Opettajan vastuu kasvattajana sai korostuneemman roolin opiskelun aikana. Vaikka olin tehnyt pitkään opettajan työtä ennen koulutusta, työn vastuullisuuteen ja kasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen avautui uutta näkökulmaa. (Opiskelija 5a)*

*Meillä on vanha koulu ja siellä on paljon vaarallisia paikkoja. Niin lapsi kävelee ikkunalaudalla, mutta ei ole oman luokan oppilas, enkä opeta sitä missään muussakaan aineessa, niin ei tarvitse puuttua. Siis semmoinen, oikein semmoinen välinpitämättömyys. Ei välitetä ja ajatellaan vaan, että mä huolehdin sen oman luokkani ja tulkoon sitten tuon luokanopettaja huolehtimaan nuo. (Hanna, haastattelu 26.9.2007)*

Erityiskasvatukseen liittyvien merkitysten korostuminen ei ole yllättävää. Viime vuosien aikana jatkuvasti lisääntynyt lasten ja nuorten kasvuympäristön pahoinvointi näkyy Välijärven (2007) mukaan opettajan työssä lasten psyykkisen ja sosiaalisen käyttäytymisen ongelmina. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään siitä, miten yksittäinen opettaja tai koulu toimii. Koulujen ongelmat eivät ole vain kasvatuksellisia tai opetuksellisia, vaan kyse on syvemmistä yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja mekanismeihin kytkeytyvistä ilmiöistä (Hakala 2009). Koulu ja opettajat joutuvat myös Värriin (2007) mielestä lisääntyvässä määrin ratkomaan yhteiskunnallisia ja sosiaalipoliittisia ongelmia pedagogisin keinoin.

Opettajankoulutuksen aikaisista merkittävistä oppimiskokemuksista kertoessaan kentällä työskentelevät aikuisopiskelijat väistämättä peilaavat niitä nykyhetkeen, kokemuksiinsa opettajan työssä. Toisin kuin Atjosen (2004, 138) tutkimus osoittaa, tässä tutkimuksessa opiskelijoiden asenteissa oppilaita kohtaan korostui kokonaisvaltainen huolenpidon elementti. Huolimatta työhön liittyvistä epäkohdista aikuisopiskelijat rakensivat omaa ammatillista identiteettiään vahvasti työn eettisiin lähtökohtiin kytkeytyneenä. Eettisesti asennoituva opettaja tiedostaa vastuunsa huolehtia jokaisen oppilaan tasapainoisesta kasvusta ja oppimisesta (Niemi 2003). Eettisestä vastuuntunteesta voi kuitenkin yksin työtään tekeväälle opettajalle muodostua työssä jaksamisen este Välijärvi (2007) varoittaa. Oppilaiden jatkuvasti voimistuvan erilaisutumisen ja syrjäytymisen kohtaaminen pitäisi olla opettajien yhdessä jakama haaste, johon vastaamiseen haetaan apua myös koulun ulkopuolelta.

Monet opiskelijat kertoivat kirjallisessa ja myös haastatteluaineistossa, että he työskentelevät opettajina eri tavalla kuin ennen koulutusta. Kentällä aikuisopiskelijat ovat voineet toimia aloitteellisesti ja soveltaa käytäntöön uusia ideoita. Parhaimmillaan myös työyhteisö on tukenut uutta kehittäjäopettajaa. Tämän tutkimuksen tulosten kuten myös Borkon (2004) päätelmien perusteella voi nähdä, että opettajankoulutus auttaa opiskelijoita syventämään tietämystään ja kehittämään omaa opetustaan.

*Omasta mielestäni mä olen siinä kehittynyt ja ainakin pyrkinyt kehittämään ainakin sitä. Ottamaan huomioon lapsen omat ajatukset, tunteet, tavoitteet kuuntelemaan yhä enemmän vanhempia. Oon yrittänyt kehittää itsessäni nimenomaan sitä, että se on enemmän sellaista yhteistyötä, kun tekee erityistä tukea tarvitsevan lasten kanssa opetustyötä. Sellainen yhdessä tekemisen henki. (Anna, haastattelu 30.8.2007)*

*Sieltä saa kyllä tukea ja en mä ainakaan näe, että se millään lailla estää mun toimintaa. Joo ja sitten se, mikä on ollut kiva, se vastaanotto. Siis se idea on se, että mä olen kaks pitkää välituntia viikossa ulkona. Että yhteensä 60 minuuttia, kaks 30 minuutin välituntia leikin lasten kanssa. Sitten ne leikit jää elämään toivottavasti, ei tietenkään kaikki. (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Myös pienryhmätyöskentelyn kollegiaalinen luonne näyttää lisänneen joidenkin opiskelijoiden luottamusta kehittää omassa työssään koulun toimintakulttuuria yksintyöskentelystä opettajien väliseen yhteistyöhön.

*Vuoden aikana tiimiryhmämme kasvoi yhteen ja opetti minut näkemään, kuinka opettajien pitäisi työssään ehdottomasti enemmän tehdä yhteistyötä ensin keskenään ja laajentaa myös koulun ulkopuolellekin. Oli ikävää jälleen koulutuksen jälkeen palata työelämään ja huomata, että suurin osa ei halua tehdä tiiminä vaan toimivat mieluummin yksinään ja piilossa omassa luokassaan. (Opiskelija 15)*

Edellisten esimerkkien voi tulkita samansuuntaisesti kuin Kynäslahden ym. (2005, 125) tutkimuksessa ilmentävän opiskelijan omia pyrkimyksiä työssä oppimisen syventämiseksi.

Opettajankoulutuksessa opiskelu oli monelle jo keski-ikäiselle opiskelijalle rohkaiseva kokemus – ikä ei ollut este oppia uusia asioita. Eräs opiskelija kuvasi tämän olleen jopa merkittävin opiskeluajan oppimiskokemus.

*Näiden asioiden lisäksi selkärankaani on iskostunut ajatus kokoajan itseään kehittävästä ja tutkivasta opettajasta, joka seuraa aikaansa. Olen ylpeä saatuani opiskella juuri Chydenius-Instituutissa. (Opiskelija 11)*

*Eihän sitä koskaan tiedä, opettaja ei ole koskaan valmis, että koko ajan pitää olla valmis kehittämään itseään ja ammentaa uusia tietoja. (Ilona, haastattelu 29.8.2007)*

Opiskelu on selvästi avannut aikuisopiskelijalle opettajan asiantuntijuuden keskeistä ulottuvuutta – opettajan halua kehittää aktiivisesti omaa tietämystään (esim. Bereiter 2002).

### *Opettajuuden kontekstit monipuolistuvat*

Opettajankoulutuksen eri harjoittelujaksojen muodostama kokonaisuus tarjosi opiskelijoille koulutuksen aikana työssä oppimisen mahdollisuuden – pe-

rehtymisen erilaisiin kouluihin, luokka-asteisiin sekä opettajapersooniin ja opetustyyliin.

*Elävään elämään liittyvistä kokemuksista myönteisenä koin myös harjoittelut eri kouluissa ja erilaisten ohjaajien kanssa. (Opiskelija 19a)*

*Antoisaa oli myös nähdä muiden opetusta ja työskentelyä luokassa, koska työelämässä ei siihen ole juurikaan mahdollisuuksia. (Opiskelija 10a)*

Opettajan asiantuntijuus ja identiteetti kehittyvät jatkuvana refleksiivisenä prosessina suhteessa siihen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa hän toimii. Tulevan opettajan on tärkeää tutustua erilaisiin koulu- ja opetus-kulttuureihin ja niihin liittyviin käsityksiin ja uskomuksiin, jotta oman identiteetin ja asiantuntijuuden kehittyminen saisi riittävästi virikkeitä (Kiilakoski 2003). Harjoittelu vain yhdessä koulussa yhden tai kahden opettajan ohjauksessa todennäköisesti vahvistaa opiskelijoilla yksipuolisia ja kapeita ajattelumalleja (Le Maistre & Pare' 2004). Opettaja tarvitsee työssään epävarmuuden sietämisen kykyä ja taitoa erottaa erilaisten koulu- ja opetus-kulttuureiden toisistaan poikkeavia piirteitä (Kiilakoski 2003). Erilaisissa kouluissa harjoittelu auttaa aikuisopiskelijoita tunnistamaan työn taustalla vaikuttavia sosio-kulttuurisia rakenteita ja ymmärtämään paremmin omaa työtään kehystäviä voimia. Siten on tärkeää, että aikuisopiskelijalla on mahdollisuuksia rakentaa opettajan identiteettiään refleksiivisissä prosesseissa, joissa hän neuvottelee identiteetistään eri toimijoiden kanssa (Kiilakoski 2003).

Opetusharjoittelun kokonaislaajuus tai eri harjoitteluvaihtoehtojen vertailu eivät kertomuksissa yleensä nousseet esille. Erityiskasvatuksen harjoittelun tarpeellisuutta ja laajuuden lisäämistä ja yleensäkin erityiskasvatuksen sisältöjä monet opiskelijat perustelivat opettajan työn haasteilla, erityisoppilaiden määrän lisääntymisellä ja opetuksen integraatiopyrkimyksillä.

*Siitä huolimatta jokaiselle luokanopettajalle olisi terveellistä jalkautua erityisluokkiin ja tutustua heidän toimintoihinsa, koska erityispedagogiikka saa liian vähän painoarvoa ainakin meidän kurssilla. Olin viikon erityisharjoittelussa starttiluokalla, jossa oli "kehitysviivästyneitä" lapsia. Viikko oli ehkä merkityksellisin viikko minulle koko kurssilta. Toki myös muut harjoittelut olivat hienoja kokemuksia peilata omaa opettajuuttani muihin. (Opiskelija 20a)*

Edeltävän opiskelijan kokemuksen voi ajatella olevan yhteydessä siihen, että jo elämänkokemusta ja työkokemusta omaava aikuisopiskelija on erityiskasvatuksen kentällä törmännyt sellaisiin asioihin, jotka tavalla tai toisella ovat herättäneet ja pysäyttäneet hänet. Kyse ei ole pelkästään hänen kohtaamastaan tiedollisesta ristiriidasta, vaan merkityksellinen kokemus on sisältänyt myös vahvoja tunteita. Kokemus on avannut opiskelijalle uuden horisontin, jolloin hänen ymmärryksensä on muuttunut ja hän kysyy maailmaansa ja itseään uudella tavalla (Gadamer 2004b; Kakkori 2009). Opettajan ammatillista

kehittymistä ja uudistumista edistää se, että oppiminen tapahtuu oppijan kannalta tarkoituksenmukaisessa ympäristössä, erityisesti tavanomaisesta poikkeavissa ympäristöissä (Lauriala 2000).

Parhaimmillaan opettajankoulutuksen aikaiset myönteiset opetusharjoittelukokemukset vahvistivat usealla opiskelijalla henkilökohtaista valintapäätöstä kouluttautua luokanopettajaksi.

*Jokainen harjoittelujakso Chydiksen harjoittelukouluilla vahvoisti minulle entisestään sitä tunnetta, että olen oikealla tiellä. (Opiskelija 13)*

Harjoitteluun liittyneistä merkityksistä voi päätellä, että ohjaavilta opettajilta ja vertaisryhmältä saatu tuki on luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelussa luonut psykologisesti turvallisen harjoitteluympäristön. Tämän tutkimuksen tuloksista voi tehdä yhdensuuntaisia tulkintoja Silkelän (2001, 16–19) päätelmien kanssa, joiden mukaan keskeisiä opetusharjoittelun merkitysulottuvuuksia olivat sosiaaliset suhteet, dialogisuus, kokemuksellisuus ja tunnekokemukset. Merkittävät oppimiskokemukset liittyivät usein keskusteluun kannustavan ohjaajan kanssa ja kokemuksiin pienryhmässä ja erityisesti tässä tutkimuksessa myös aikuisopiskelijan ammatillisten rajojen ylittämiseen.

Opetusharjoittelussa opiskelijat arvostivat eniten myötäelävää ohjausta sekä konkreettisten mallien, ohjeiden ja neuvojen antamista (Väisänen 2005, 159, 168) ja vähiten ohjaajan roolia haasteiden asettajana (Cameron-Jones & O'Hara 1997). Tämän tutkimuksen tulokset ovat pitkälti samansuuntaisia. Aikuisopiskelijoiden kokemuksissa ohjaajaa kuvattiin harvoin haasteiden asettajana. Sen sijaan erilaiset harjoitteluympäristöt, kokeneiden opettajien työn seuraaminen ja eri kehitysvaiheessa olevien oppilaiden opettaminen auttoivat tunnistamaan omia ammatillisia puutteita. Atjosen (2005, 63) ja Väisäsen ja Atjosen (2005, 10) mukaan ohjaajan tehtävä on toimia myös kehityshaasteiden asettajana. Sillä vain kriittisesti rakentava palaute on tie opettajana kasvuun. Aikuisopiskelijan kehittymistä ei edistä pelkkä onnistuneiden ratkaisujen tarkastelu.

Cameron-Jones ja O'Hara (1997) jatkavat samasta aiheesta ja huomauttavat, että toisaalta opiskelijat eivät aina tunnista niitä haasteita, joita ohjaajat heille ohjauksessa esittävät. Tutkijat vahvistava kirjallisuudessa esiintyvää yleistä trendiä, että varsinkin kenttäkoulujen ohjaajien ja opiskelijoiden suhteessa korostuu voimakas tuki ja vähemmän opiskelijalle asetetut oppimisen haasteet. Saattaa olla, että myöskään ohjaajat itse eivät arvosta haasteiden roolia oppimiseen virittäjänä. Voimakas empaattinen tuki voi estää haasteiden esittämisen ja niiden vaikutuksen. Merkittävintä oppimista tapahtuu kuitenkin ympäristössä, jossa haasteiden ja tuen välillä vallitsee tasapaino. (Cameron-Jones & O'Hara 1997, 18–22; myös Tang 2003, 483, 495.)

Pienryhmässä opiskelu näyttäytyi suurimmalle osalle opiskelijoista vaiheena, jolloin kollegiaalisuuden ja yhteistyön merkitykset avautuivat uudella tavalla.



*En itsekään suorastaan hurraa, jos joudun tekemään vaikkapa opetussuunnitelmatyötä sellaisessa ryhmässä, jossa ei ole edellytyksiä hedelmälliseen yhteistyöhön. Mutta kaikesta huolimatta pyrin tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa esimerkiksi opetuksen suunnittelussa ja erilaisten teemojen parissa. Parhaimmillaan yhteistyö voi poikia sellaisen lopputuloksen, joka on enemmän kuin osiensa summa. Tähän oli koulutuksessakin panostettu ja pienryhmätyöskentelyn hyvät puolet oivalsin koulutuksen edetessä pikku hiljaa. Oman pienryhmäni osalta en voi löytää mitään negatiivista sanottavaa tämän työskentelytavan osalta. (Opiskelija 22)*

Edellä esitettyä opiskelijan kokemusta voi tulkita persoonallisen ja ammatillisen identiteetin välisenä dilemmana. Opiskelijalla oli jo ennen koulutusta kokemusta tiimiorganisaatioissa työskentelystä. Hän kertoi persoonallisesta taipumuksestaan työskennellä mieluiten yksin. Kokemukset pienryhmästä opettajankoulutuksessa ja myös opettajan työssä ovat vaikuttaneet tulevan opettajan ammatillisen identiteetin muuttumista kohti yhteistyön merkityksen ymmärtämistä. Aikuisopiskelijan ammatillinen oppiminen muutoksen näkökulmasta on sitä, että hän on valmis kehittymään ja toimimaan laadullisesti eri tavoin kuin aikaisemmin (Roisko 2007, 172). Pienryhmäkokemus on selvästi saanut opiskelijan refleктоimaan omaa ajattelua ja toimintaa. Opiskelijan toiminnassa voi nähdä myös autonomisen oppijan piirteitä. Hän on motivoitunut kehittymään ja ilmaisee omia oppimisen intentioitaan ja näin osoittaa ottavansa vastuuta omasta ammatillisesta kasvustaan.

### *Ristiriitaisia ääniä*

Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Kiviniemi 1997; Laine 2004) tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille vain harvoin opetusharjoittelun eri kontekstuaalisiin tekijöihin liittyvää kritiikkiä tai kehittämisehdotuksia. Opiskelijat rakensivat opetusharjoittelussa pääosin erittäin myönteisiä merkityksiä, vaikka opetusharjoittelu voi olla opiskelijalle myös stressaava kokemus (Jyrhämä 2003, 145). Aineistosta paljastuneet muutamat kielteiset merkitykset liittyivät ohjaajan vallan käyttöön, pienryhmän ristiriitoihin ja aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen vaikeuteen.

Eräs opiskelija kuvasi jännitteistä kokemustaan seuraavasti:

*Vaikein ja henkisesti raastavin hetki harjoitteluissa tapahtui heti opintojen alussa - - harjoittelun aikana. Opettaja kertoi, että kaikki muut tunnit saamme pitää miten lystäämme, hän ei välitä opinahjomme antamista ohjeista. Minä tunnollisena yritin pitää normaaleja opetussuunnitelman mukaisia oppitunteja - ja jouduin opettajan ja ryhmäläistenikin epäsuosioon... kokemus oli varmasti opetuksesi tarkoitettu, vaikka en sitä silloin ymmärtänyt. (Opiskelija 13)*

Ristiriita pienryhmässä saattoi syntyä siitä, että kentän ohjaavan opettajan idea sopi kahdelle ryhmän jäsenelle, kun taas yksi opiskelija halusi noudat-

taa harjoittelulle asetettuja koulutuksellisia päämääriä. Opiskelija toteutti yksin harjoittelusuunnitelmaan sisältyneitä eri oppiaineiden tunteja ja osallistui myös kaikkien yhteisen teeman toteuttamiseen. Opiskelijan ristiriitaista kokemusta voi ymmärtää pettymyksenä ohjauksen laatuun ja ohjaajan tehtävään sitoutumista kohtaan. Harjoittelutilanteet ovat Laurialan ja Kukkoson (2005, 94, 104) mukaan opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentamisen aikaa, jolloin identiteetin mahdollisuuksia, rajoja ja aineksia etsitään. Ohjaustilanne on myös vallankäytön paikka, joka edeltävässä esimerkissä viittasi siihen, ettei opiskelija päässyt kokeilemaan ja vakiinnuttamaan itselle merkityksellisiä minän puolia. Toisen opiskelijan kokemaan ohjaajan vallankäyttöön viittaa myös seuraavaa katkelma:

*Me ryhmänä sitä koettiin, että opettaja keskeytti tunteja ja puuttui ja halusi, että toimitaan tai vei jo tuntisuunnittelunkin, että ei ollut enää vapautta, vaan tehtiin niin, kun sanottiin. (Riikka, haastattelu 26.9.2007)*

Kiviniemen (1997) tavoin ilmaistuna opiskelijan kokemus viittaa tilanteeseen, jossa ryhmä on joutunut harjoittelemaan ohjaajan omaa opetustyötään koskevan käyttöteoreettisten näkemysten mukaisesti. Opiskelija kokee ajatusensa olevan ristiriidassa ohjaajan näkemysten kanssa. (Kiviniemi 1997, 204.) Opiskelijan identiteetin rakentumista opettajankoulutuksessa edistää kuitenkin se, että ohjaaja aidosti osoittaa olevansa kiinnostunut kunkin opiskelijan yksilöllisistä lähtökohdista. Se näkyy konkreettisesti luottamuksena ja tilan antamisena opiskelijalle. Atjonen (2005, 58) korostaa, että laadukaskin ohjausasantuntijuus menettää merkityksensä, jos ohjaaja ei kuuntele ja kunnioita ohjattavaa, pidä kiinni harjoitteluun liittyvistä sopimuksista ja sitoudu henkisesti tehtäväänsä.

Osa opiskelijoista oli kokenut kentällä myönteisenä samanaikaisopetuksen esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Opetusharjoittelussa samanaikaisopetus ei kuitenkaan sujunut mutkattomasti. Kokenut aikuisopiskelija osasi kuitenkin kääntää koulutuksessa koetun kielteisen kokemuksen myönteiseksi kokemukseksi myöhemmin työelämässä.

*Harjoittelussa samanaikaisopetus oli todella haastavaa, kun kemiat eivät toimineet ihan heti yhteen. Se opetti sen, että meitä opettajia on erilaisia, joku voi ajatella asioista ihan eri tavoin kuin itse, mutta voi siltikin olla oikeassa. Asioita voi ajatella ja opettaa niin monella tavalla! Samanaikaisopetus kaikessa kauheudessaan opetti kompromissien tekoa, luopumista siitä ajatuksesta, että voisi itse määrittellä kaiken. Itse olen työssäni toteuttanut samanaikaisopetusta luokanopettajien ja erityisopettajan kanssa ja hyvin toimii! (Opiskelija 10)*

Esimerkki kuvastaa, miten samanaikaisopetus kolmen opiskelijan tiimissä edellyttää yhteistyötä, jossa olennaista on se, että opettajilla on suunnilleen samanlaiset käsitykset opettamisesta ja esimerkiksi työrauhan ylläpitämisestä. (Saloviita 2009, 54.) Myös Willman (2001) on sitä mieltä, että opettajien

tiimityön onnistumisen edellytyksiä ovat jossakin määrin koetut samankaltaisuudet.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelussa toteutettavalle samanaikaisopetukselle asettaa haasteita se, että pienryhmässä toimivilla aikuisopiskelijoilla on usein erilaiset ammatilliset lähtökohdat ja toisistaan poikkeavat kasvatus- ja oppimiskäsitykset. Kuten edellisestä aineistositaatista käy ilmi, yhteistyön merkityksen ja yhteyksien ymmärtäminen on edellyttänyt opiskelijan omaehtoista kasvua ja kehittymistä ryhmän jäsenenä. Opetusharjoittelu pienryhmässä on siten toiminut merkittävänä ammatillisen kehittymisen kontekstina.

Eräs vuosia esiopetuksessa ja alkuopetuksessa toiminut opiskelija kuvasi kokemustaan syksyn ensimmäisessä harjoittelussa seuraavasti:

*Kun ensimmäisen kerran menin luokkaan, tuntui kuin olisin jatkanut omalla työpaikallani vanhaa työtäni. .. Ne harjoitteluviikot olivat minulle todella vaikeat. Minun oli vaikea opetella uusia asioita, jotka olivat itselle jo liiankin tuttuja, mutta sitä ei huomioitu missään tilanteessa. - - Instituutin ops:n tavoite "opiskelijan hankkima työkokemus ja aikaisemmat opinnot muodostavat tärkeän kulttuurisen pääoman, jota opetuksessa tulee arvostaa ja hyödyntää" tuntuivat nyt vain epärealulta lauseelta. (Opiskelija 12a)*

Aikuisopiskelijan identiteetti rakentuu moniäänisenä. Opiskelija kaipaa itsenäisyyttä ja samanaikaisesti ammatillista tukea. Identiteetin moniäänisyys viittaa siihen, että ammatillista identiteettiä määrittävät äänet saattavat olla keskenään myös jännitteisiä. (Isosomppi 2008,171–172.) Opiskelija koki ohjaussuhteessaan selvän ristiriidan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman aikuispedagogisten lähtökohtien ja oman aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen välillä. Kyse voi olla myös edellä esiin tulleesta harjoittelukontekstin sisältämän tuen ja haasteiden tasapainosta (ks. Tang 2003, 495). Opiskelijalle mielekkäiden kokemusten syntyminen on voinut estyä harjoitteluympäristön liiallisen tuttuuden myötä. Eräs mahdollinen tulkinta edellisessä tilanteessa on se, että tunnustuksen saaminen työkokemuksen kautta hankitusta osaamisesta on aikuiselle ensiarvoisen tärkeää, jotta hänellä riittää motivaatiota oppia uutta ja myös tarkastella aiemmin opittua ja koettua kriittisesti. Tunnustuksen saaminen on tärkeää vasta-alkajalle, mutta merkittävää se on myös jo kokeneelle ammattilaiselle.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelu työssä oppimisen paikkana mahdollistaisi sen, että siinä nostetaan ilmiöiden tarkastelua yksittäistä luokkahuonetta laajemmalle tasolle (esim. Smith 2003). Tämän tutkimuksen tulokset eivät tue Smithin esittämää ajatusta. Monen opiskelijan opetusharjoitteluun liittämät sosiaalis-ammatilliset merkitykset rajoittuivat pääasiassa yksittäiseen luokkaympäristöön ja oppilaisiin, omaan ohjaajaan tai vertaisryhmään koko kouluyhteisön sijaan.

*Harjoittelussa pääsin vain ohimenevästi näkemään luokkahuoneen ulkopuolista toimintaa, mutta juuri tämä on se alue, johon pitäisi saada*

*tuntumaa ja harjaannusta. Luokanopettajan arkipäivä kokonaisuudessaan on vieläkin vieras. (vielä nytkin, koska opiskelen ja en vielä työskentele opettajana alakoulussa) Tähän voisi tulevissa koulutuksissa kiinnittää, mikäli mahdollista, enemmän huomiota. Opetusharjoittelijoiden pitäisi päästä laajemmin perehtymään kaikkiin opettajan ammatin eri puoliin esim. yhteydenpito vanhempiin, opetussuunnitelmatyöskentely, kokoukset jne. (Opiskelija 22)*

Edellinen katkelma näyttää vahvistavan Tangin (2003) esittämää näkemystä, että luokahuoneopetuksen eri toimijoiden välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi ohjauksen kontekstit vaikuttavat merkittävästi opiskelijan ammatillisen oppimisen laatuun. Vuorovaikutus, jolle on tyypillistä opiskelijan liittyminen vahvemmin koulu yhteisöön, sisältää kontakteja yhden tai useamman koulussa toimivan henkilöryhmän kanssa. (Tang 2003, 484–495.) Kun oppimiskokemukset rajoittuvat lähes yksinomaan harjoitteluluokkaan ja omaan ohjaajaan, yhteisö ei työssä oppimisen näkökulmasta tue opiskelijan kiinnittymistä laajemmin koulun kontekstiin ja opettajaprofessioon.

Opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kehittyminen edellyttäisi mahdollisuutta liikkua joustavasti koulukulttuurin reuna-alueilta sen keskiosaan (Wenger 1998). Opettajankoulutuksessa perinteisesti oppiminen on osittain integroitunut työn tekemiseen mm. opetusharjoittelujen muodossa. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetusharjoittelua (omaluokkaharjoittelua lukuun ottamatta) ei voi pitää aitona työssä oppimisen kontekstina, jossa aikuisopiskelijat toimivat tasavertaisina yhteisön jäseninä. Tulosten mukaan aikuisopiskelijan sosiokulttuurinen paikka opetusharjoittelun aikana koulu yhteisössä vaikuttaa staattiselta. Tuloksissa ei noussut esille opiskelijoiden kokemuksia siirtymisestä asiantuntijayhteisön reuna-alueilta lähemmäksi yhteisön täysjäsenyyttä.

Muutaman opiskelijan kertomuksissa nousi esille se, miten merkityksellinen oppiminen ja opiskelijan yksityiselämä olivat kytkeytyneinä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa kuten myös Pakkasen (2009, 79) tutkimuksessa muuhun elämään liittyneet tilanteet vaikuttivat aikuisopiskelijan opintoihin joko heikentävästi tai voimaannuttavasti.

*Huomasin kuinka tärkeää on varsinkin opetusharjoittelujen aikana, että omat asiat ovat kunnossa. Minulla oli jotenkin pala kurkussa koko kahden viikon ajan eikä luokkakaan ollut helpoimmasta päästä. Minulla jäi siitä harjoittelusta jotenkin paha mieli. Itseluottamukseni opettajana toimimiseen laski, vaikka tiesikinkin että omat murheet laskivat työtehoa. Opin kuitenkin, että tuollaisessa tilanteessa minun olisi kannattanut kertoa opettajille miksi olin puoliteholla. (Opiskelija 13a)*

Aikuisopiskelija tuo koulutukseen koko elämänhistoriansa ja senhetkisen elämäntilanteensa. Koulutuksen arvot ja käytännöt vaikuttavat siihen, missä määrin näitä asioita koulutuksessa avataan ja otetaan huomioon. Perheeltä saatu psykologinen tuki on Kaldin (2009) mukaan tärkein tuen muoto aikuisopiskelijalle. Edellä kuvatussa tilanteessa yksityiselämään liittyvä huolet

ovat selvästi vaikuttaneet opiskelijan jaksamiseen. Ohjaajalta tarvitaan sensitiivistä herkkyyttä ja taitavaa tilanteen tunnustelua, jotta hän voisi tunnistaa ja myös käsitellä yksittäisen opiskelijan elämäntilanteesta johtuvien jännitteiden vaikutusta opiskelussa. (Kaldi 2009, 41.) Toisaalta aikuisopiskelijaa voisi kriisitilanteessa rohkaista arvioimaan omaa elämäntilannettaan ja henkilökohtaisia voimavarojaan myös niin, että tarvittaessa tauko opiskelussa voisi olla yksilön jaksamisen ja opiskelun kannalta järkevä.

## **6.5 Aikuisopiskelijoiden opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa**

Tässä luvussa esitän tulkintani siitä, millaisia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia aikuisopiskelijat rakentavat eri yhteyksissä opettajankoulutuksessa.

### **6.5.1 Asiantuntijuus ja identiteetti rakentuvat yhteisöllisesti**

Aikuisopiskelijoiden opiskelua luokanopettajien aikuiskoulutuksessa värittävät vahvasti sosiaaliset vuorovaikutussuhteet. Suurimmalle osalle opiskelijoista merkityksellinen oppiminen kytkeytyy opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin ja myös opiskelijoiden ja kouluttajien väliseen vuorovaikutukseen. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelu ei siten ole pelkästään rationaalista, vaan siihen vaikuttavat sosio-emotionaaliset tekijät. Suurin osa aikuisopiskelijoista kokee luokanopettajien aikuiskoulutuksen turvallisena, avoimena ja opiskelua virittävänä yhteisönä. Opiskelijoiden ilmauksissa vahvasti esiin tulleet laitoksen lämmin ilmapiiri ja koulutuksessa sovelletut yhteistoiminnalliset työskentelytavat näyttävät hyödyttävän opiskelijoita sekä sosiaalisesti että tiedollisesti (ks. Umbach & Wawrzynski 2005). Aikuisopiskelijan identiteetin rakentumisessa keskeistä on yhteisössä muodostuva suhde toisiin ihmisiin. Opiskeluajan ”merkittäviä toisia” ovat toiset opiskelijat ja opettajankouluttajat (Mead 1934). Hyväksyvä ja turvallinen yhteisö mahdollistaa vastavuoroisten suhteiden synnyn niin opiskelijoiden kesken kuin myös opiskelijoiden ja kouluttajien välille. Näissä tärkeissä emotionaalisissa suhteissa aikuisopiskelijan persoonallinen identiteetti vahvistuu, koska hän kokee olevansa arvostettu omana itsenään ja saa myönteistä palautetta omasta osaamisestaan (esim. Archer 2000, 222–249).

Luokanopettajakoulutuksessa aikuisopiskelijan opiskelua ja oppimista kehystävät koulutuksen aikuispedagogiset käytänteet (esim. aikuisopiskelijan lähtökohtien arvostaminen, pienryhmät, oppimistehtävät, erilaiset harjoitellut, ohjauskäytänteet), jotka ovat osa laitoksen menneisyyteen ja nykyisyyteen juurtunutta kulttuuria. Opettajankoulutusta voi Bourdieu’n (1998, 43–46) ajatusta soveltaen ymmärtää sosiaalisena tilana, erilaisista suhteista koostu-

vana voimien kenttänä. Tässä kentässä yksilöllisen tiedonhankinnan ja oppimisen lisäksi aikuisopiskelijoiden merkityksellinen oppiminen ilmenee yhdessä oppimisena, yhteisössä osallisena olemisena.

Opettajankouluttajien innostava ja persoonallinen tyyli, taito kohdata aikuisopiskelija arvostavasti ja hänen yksilöllisiä lähtökohtiaan ymmärtäen sekä praktinen ymmärrys opettajan työstä nousee tuloksissa vahvasti esiin myönteisenä ja opiskelua motivoivana tekijänä. Kuten tässä tutkimuksessa myös Kelchtermansin (2007, 80) tutkimuksessa merkitykselliset opettajat näyttävät ennen kaikkea persoonina. Tärkeää on myös se, että opettaja kykenee avaamaan uusia näkökulmia opiskeltaviin ilmiöihin.

Aikuisena oppiminen on myös katselemista ja havaitsemista. Tulokset osoittavat, että aikuiskouluttaja ei ole pelkästään oppimisen tukija, vaan oman opetuskäyttäytymisen välityksellä osalle opiskelijoista vahva roolimalli (Kort-hagen, Loughran & Lunenberg 2005, 111). Mallista oppiminen on aikuisella usein tiedostamatonta, ja oppiminen vaikuttaa suoraan tunteiden, sanattoman tiedon ja kehollisuuden tasoilla (Malinen & Laine 2009b, 137). Toisin kuin Kelchtermans (2007, 80) esittää, tämän tutkimuksen mukaan merkittävimmät opettajat soveltavat myös vaihtelevia pedagogisia käytänteitä niin, että keskustelulle ja omien kokemusten tutkimiselle jää opetuksessa tilaa. Sisältöjen ja menetelmien valinnallaan opettajankouluttajat vaikuttavat vahvasti siihen, millaisia oppimismahdollisuuksia opiskelijoille avautuu (Blömeke ym. 2008, 726). Opettajankouluttajilta ja tosilta opiskelijoilta saatu tuki ja tunnustus näyttävät olevan keskeinen voimaannuttava tekijä aikuisopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Keskustelut, myönteisten ja kielteisten kokemusten jakaminen sekä opimistehtävien tekeminen ryhmässä merkitsevät monelle oman ammatillisen ajattelun avartumisesta. Dialogissa toisten kanssa aikuisopiskelijat löytävät parhaimmillaan käsitteitä, joilla kuvaavat omia implisiittisiä uskomuksiaan ja teorioitaan opettamisesta ja opettajan työstä. Opettajaryhmässä toteutuvan aidon keskustelun merkitys on siinä, että yksittäinen opettaja voi katsella maailmaa ja tapahtumia toisen ihmisen näkökulmasta ja kehittää myös ongelmanratkaistutaitojaan (Clark 2001, 173). Aikuisopiskelijan asiantuntijuuden voi nähdä opettajankoulutuksessa kehittyvän juuri tällaisena yksilöllisenä ja yhteisöllisenä vuorovaikutuksellisenä prosessina. Kun aikuisopiskelijat aivan kasvokkain eksplikoivat ja jakavat kokemuksiaan pienryhmässä, he samalla voivat aidosti ymmärtää toisten ajatus- ja kokemusmaailmaa.

Kuten opintonsa vasta aloittaneiden aikuisopiskelijoiden kertomuksissa myös jo kentälle siirtyneiden opiskelijoiden puheessa opettajan työssä näkyy edelleen yksintekemisen luonne. Siten voi ymmärtää, että opettajankoulutuksen aikainen tiivis ryhmässä työskentely luo vahvaa yhteisyyden tunnetta. Se tarjoaa parhaimmillaan aikuisopiskelijalle uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia. Ryhmän tarjoama kollegiaalinen tuki on opiskelun aikana aikuisopiskelijan omaa jaksamista ylläpitävä tekijä. Yhteistyön aikuisopiskelijat näkevät olevan keskeinen myös opettajan työssä jaksamisessa. Opettajankoulutuksen aikaiset myönteiset kokemukset ryhmässä auttavat osaa opiskelijoista näke-



mään opettajan tehtävässä myös laajemman moniammatillisen yhteistyön merkityksen. Yhdessä suunnittelemisen ja tekemisen sekä toisten kannustava (ohjaajat ja toiset opiskelijat) suhtautuminen rohkaisevat opiskelijoita kokeilemaan uudenlaisia lähestymistapoja opetukseen. Pienryhmäkokemukset parhaimmillaan voimaannuttavat aikuisopiskelijaa olemaan aktiivinen myös oman työnsä ja työyhteisönsä kehittämisessä. Oman tietämisen ja kokemusten rajojen ylittäminen on aikuisopiskelijoille opettajankoulutuksessa asian tuntijana oppimisen merkittävä ulottuvuus.

Tulokset osoittavat, että pienryhmissä keskustellaan ja jaetaan kokemuksia, mutta kasvatuksen ja opetuksen ilmiöitä ryhmissä pohditaan kokemustasoa käsitteellisemmällä tasolla vain harvoin. Kokemustiedon käsitteellistäminen edellyttää usein ohjaajan läsnäoloa. Ryhmässä kommunikaatio saattaa olla viitteellistä ja keskustelu nojata pitkälti praktiseen tietoon (Arvaja 2007, 155–156). Tuloksissa ei yleensä nouse esille opiskelijoiden ilmauksia, jotka kertoisivat kriittisestä suhtautumisesta toisten esittämään kokemustietoon. Keskustelemisen ja yhteisen pohdinnan lisäksi esitettyjen erilaisten ajatusten ja näkemysten kriittinen arviointi on aikuisen oppimisessa tärkeää (Arvaja 2007, 155–156). Pienryhmätyöskentelyssä akateemisen asiantuntijuuden rakentuminen saattaa jäädä varjoon.

Pienryhmässä tapahtuvaa kokemusten jakamista voi ymmärtää myös niin, että keskusteluissa esiin tuleva kokemuksellinen ja praktinen tieto sisältää paljon opettajan työssä hyödylliseksi koettua ainesta ja on siten mielenkiintoista kuunneltavaa. Työssä aikuisopiskelijat ovat oppineet parhaimmillaan myös paljon ammatillisesti vaativia taitoja ja käytänteitä. Vaikka useat tutkijat (mm. Toom 2008; Winkler 2001) korostavat praktisen tiedon tärkeyttä opettajana oppimisessa, se on kuitenkin tietoa, joka on hiljaista ja kontekstiin sidottua. Praktista tietoa ei voi myöskään yleistää. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta käytännöllinen tieto ei aina johda oppimiseen, ellei se tule reflektoiduksi (Brookfield 1998; Dewey 1938).

Koulutuksen aikana pienryhmissä ilmenee myös ongelmia. Suurin osa pienryhmän haasteista liittyy ryhmäläisten välisiin henkilökohtaisiin erimielisyyksiin, erilaisiin opiskeluorientaatioihin ja vastuukäsityksiin. Muutamalle opiskelijalle ryhmäkokemus on ammatillista itsetuntoa haavoittava. Osa aikuisopiskelijoista selvästi varoo ristiriitaisten näkemysten esiin tuomista pienryhmässä ja yrittää selviytyä sopeutumalla ja antamalla periksi. Osa aikuisopiskelijoista omaksuu opettajankoulutuksessa samanlaisia selviytymisstrategioita kuin mitä Stemler ym.(2006) tuovat tutkimuksessaan esille. Näiden strategioiden avulla opiskelijat säästävät henkisiä voimavarojaan ensisijaisesti opiskeluun eikä ryhmän sisäisten ristiriitojen selvittelyyn. Yksilöt saattavat tällöin suostua kaikkeen, mitä muut ehdottavat, jotta pienryhmän tasapaino säilyisi. Pienryhmä saattaa myös ryhmänä ulkoistaa ongelman ja luopua vastuustaan ongelmaan ja sen ratkaisuun. Vaikuttaa siltä, että myös aikuiskoulutuksessa opiskelijat tarvitsevat yhteisvastuuseen kasvamiseen koulutuksen tukea. Opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys voivat estyä, jos ristiriidat jätetään käsittelemättä (De Lima 2001). Myös Willman (2001, 161)

esittää, että yhteisvastuun kasvaminen tiimissä edellyttää aktiivista panostamista ryhmän edellytysten luomiseen.

## 6.5.2 Teorian ja käytännön yhteys on vuoropuheleva

Aikuisopiskelijat rakentavat omaa asiantuntijuuttaan opettajankoulutuksessa syventämällä opettajan työssä hankkimaansa kokemuksellista tietoa ja osaamista koulutuksessa käsitellyn teoreettisen tiedon avulla. Omien käytännön kokemusten jakaminen – hiljaisen tiedon avaaminen – on auttanut suurta osaa aikuisopiskelijoista ymmärtämään teoreettisen aineksen merkityksen opettajan työssä erityisesti käytännön ilmiöihin uusia näköaloja avaavana. Koulutuksessa on sellaisia sosiaalisia ja kulttuurisia paikkoja ja tiloja (esim. ohjauskeskustelut, pienryhmät, opetusharjoittelut, seminaarit), joissa työssä hankittua kokemuksellista tietoa opiskelija voi tehdä näkyväksi erilaisten reflektiivisten käytänteiden ja tehtävien välityksellä ja syventää käsitteellisen tiedon avulla. Aikuisopiskelijoiden monipuoliset opiskelu- ja työkokemukset omalta osaltaan varmistavat koulutuksessa käsiteltyjen ilmiöiden monitieteistä tarkastelua ja myös opettajan työhön liittyvien käytännön kysymysten esillä pitämisen. Toisin kuin 1990-luvun lopussa toteutetun opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tulokset osoittavat, tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että teoreettisen tiedon ja kokemustiedon välille muodostuu merkityksellisiä yhteyksiä (vrt. Niemi 2000).

Opiskelu opettajankoulutuksessa mahdollistaa parhaimmillaan asiantuntijuuden eri osa-alueiden teorian, kokemustiedon, itsesäätelytiedon ja reflektiivisten käytänteiden kehittämisen. Eri ohjaustilanteissa aikuisopiskelijat tunnistavat omia vahvuuksiaan ja ammatillisia kehittymistarpeitaan ja tulevat tietoisiksi omista ajattelu- ja toimintamalleistaan. Opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä ja ammattilaiseksi tulemisessa on olennaista eri tiedonlajien integroituminen (esim. Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003).

Opettajan formaalia, teoreettista tietoa on kasvatustieteellinen ja ammattialaan liittyvä substanssietieto. Aikuisopiskelijat rakentavat opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa vain harvoin omaa ammatillista identiteettiään oppiainetietoon painottuneena, vaan tavoilla, joilla he näkevät itsenä pedagogiikan ja didaktiikan taitajina. Tätä selittää se, että luokanopettajankoulutuksessa opiskellaan kohtuullisen tiiviissä ajassa jokaista peruskoulussa opetettavaa ainetta vain muutaman opintopisteen verran, jolloin syvällisen tiedon hankkiminen jostakin yksittäisestä aineesta jää opiskelijan omaehtoisen perehtymisen varaan. Opetettavien aineiden sisällöllinen merkitysulottuvuus liittyy useimmilla siihen, että koulutuksessa käsiteltyä ainesta saattaa soveltaa omassa työssä. Merkittävää on myös esimerkiksi taito- ja taideaineissa uusien valmiuksien ja taitojen kehittyminen. Opettajan ammatillisessa tiedossa keskeinen opetussuunnitelmaan liittyvä tieto tulee tuloksissa selvästi esille.

Monet opiskelijat kertovat siitä, miten heidän pedagoginen ajattelunsa ja toimintansa on muuttunut heidän siirryttyään opettajankoulutuksesta ta-

kaisin työhön. Yliopisto-opetuksen yhtenä keskeisenä päämääränä voi pitää opiskelijoiden ajattelutaitojen kehittymistä niin, että muutos näkyy myös käytännön toiminnassa. Koulutuksessa käsitelty teoreettinen ja kokemuksellinen aines on selvästi auttanut aikuisopiskelijoita tunnistamaan ja ymmärtämään opettajan työhön liittyviä ilmiöitä (esim. opetuksen suunnittelu, opetusmenetelmät, oppilaan erityisen tuen tarve, yhteistyökysymykset, eriyttäminen, eheyttäminen) uudella tavalla. Opettajan työhön siirtyneet aikuisopiskelijat kertovat useita esimerkkejä siitä, miten myös työyhteisö on tukenut uuden tiedon soveltamista käytäntöön. Työssä on voinut hyödyntää esimerkiksi suunnittelutaitoja tai tiimityötaitoja. Se, että opiskelija toimii aloitteellisesti ja pyrkii kehittämään omaa työtään, on osoitus siitä, että hänen opettajaidentiteettinsä ja itseluottamuksensa on vahvistunut koulutuksen myötä (Finlay 2008). Aikuisopiskelijat näyttävät liikkuvan ja ylittävän koulutuksen ja työn kulttuurien rajoja joustavasti. He eivät pelkästään siirrä opettajankoulutuksessa oppimaansa työhön ja päinvastoin. Molemmissa konteksteissa oppimista voi ymmärtää Hodkinsonin ym. (2007) mukaan siten, että yksilö omaaloitteisesti muodostaa uusia merkityksiä kohtaamistaan ilmiöistä.

Suurin osa opiskelijoista kokee, että luokanopettajien aikuiskoulutus vastaa hyvin opettajan työtodellisuutta. Koulutusta edeltävässä riittävän pitkäkestoisessa opettajan työssä osa opiskelijoista on hankkinut jo sellaisia pedagogisia valmiuksia, että teoria-aineksen yhdistäminen käytännön tietoon helpottuu (myös Kynäslähti ym. 2005, 124). Vaikka opettajankoulutuksesta opettajan työhön siirtyneet aikuisopiskelijat kertovat työn monista haasteista, he eivät kerro perinteisestä ”käytäntöshokista”, mikä on edelleen tilanne nuorten opettajien kohdalla (esim. Blomberg 2008; ks. myös Nyman 2009). Tätä selittänee aikuisopiskelijoiden elämäkokemus ja se, että jokaisella opiskelijalla on jo jonkinlaisia autenttisia kokemuksia opettajan työstä. Myös koulutuksen erilaiset opetusharjoittelukäytänteet avaavat monipuolisesti opettajan työn eri ulottuvuuksia. Opettajan työn todellisuuteen yhteydessä olevat tiedot ja taidot vaikuttavat parhaimmillaan myös opettajan toimintaan (Lauriala 2000, 91). Opiskelijoiden käytännön kokemusten käsitteleminen, niiden integroiminen tieteelliseen tietoon ja opiskelijoiden tukeminen koulutuksessa käsiteltävän uuden tiedon soveltamisessa opetustilanteissa on Tigchelaarin ja Korthagenin (2004, 666) mukaan välttämätöntä, jotta teoria ja käytäntö eivät jää irralleen.

### **6.5.3 Asiantuntijuus kehittyy osittain käytäntöön painottuneena**

Vaikka luokanopettajien aikuiskoulutuksen yksi keskeisimpiä päämääriä yliopistokoulutuksena on opiskelijan tieteellisen ajattelun ja argumentointitaitojen kehittäminen, muutamat aikuisopiskelijat rakentavat omaa ammatillista asiantuntijuuttaan ja identiteettiään korostetusti opettajan praktiseen tietoon ja toimintaan kytkeytyneenä. Opettajan asiantuntijuus ei näillä opiskelijoilla kiinnity kovinkaan vahvasti koulutuksessa käsiteltyyn tutkimukselliseen

ja teoreettiseen ainekseen. Koulutusta edeltävä työssäolo ja käytännön kokemukset tarjoavat yhtäältä kulttuurisen kontekstin, joka muun muassa Le Maistren ja Pare'n (2004) mukaan on välttämätön ammatillisen tiedon kehittymiselle. Toisaalta vahva käytäntöön orientoituminen näyttää estävän aikuisopiskelijaa ymmärtämästä kasvatustieteellisen teorian ja reflektion merkityksen omassa ammatillisessa kehittämisessään.

Opettajan ammatillisen tiedon on eri tutkimuksissa osoitettu olevan käytännöstä nousevaa, käytäntöä koskevaa ja käytäntöön tähtäävää (Hammerness ym. 2005; Lauriala 2000, 91). Aikuisopiskelijat kokevat käytännönläheisen, kokemuksellisen ja toiminnallisen opetuksen myös opettajankoulutuksessa lähes yksimieleisesti myönteisenä. Tärkeää on se, että opinnot tarjoavat opettajan työhön suoraan sovellettavia malleja ja materiaaleja ja koulutuksessa opiskeltua ainesta saattaa hyödyntää suoraan opettajan työssä. Muutamat kriittiset kokemukset liittyvät sellaisiin opintojaksoihin, joiden hyödynnettävyyttä käytännössä koetaan vähäiseksi.

Praktinen orientaatio näkyy pienryhmätyöskentelyssä, jossa korostuu keskusteleminen ja kokemusten jakaminen. Merkityksellistä oppimista aikuisopiskelijat eivät yleensä kuvaa käsitteellisen tiedonrakentelun lähtökohdasta. Käytännöllinen oppiminen ilmenee opiskelijoiden käyttämissä koulutuksen sisällöllistä antia kuvaavissa metaforissa (eväät, työkalu, vinkki). Tätä ilmiötä voinee tulkita hieman kriittisesti Roiskon (2007) tavoin siten, että myös osa aikuisopiskelijoista mielellään kerää ja kopioi parhaimmat käytännön mallit hyödynnettäväksi omassa työssään sen sijaan, että olisi innokas luomaan niitä itse (Roisko 2007, 169). Käytäntöön suuntautuminen tulee esille myös siinä, että myös opetusharjoitteluun korostuu ohjaajien tarjoama tuki, kannustava palaute ja käytännön ohjeet. Aikuisopiskelijoiden odottamia jokaiseen tilanteeseen soveltuvia konkreettisia ja valmiita ratkaisuja ja malleja on opettajankoulutuksen kuitenkin mahdoton tarjota, mikäli aikuisena oppimista hahmotetaan eri konteksteissa sosiaalisesti rakentuvina käytäntöinä.

Aikuisopiskelija joutuu opettajan työssä lisääntyvässä määrin ratkomaan monitasoisia sosiaalisia, emotionaalisia ja moraalisia ongelmia, joihin ei ole olemassa yhtä ainoa ratkaisua. Hänellä tulee käytännöllisen tiedon lisäksi olla myös teoreettista tietoa ja monipuolista ymmärrystä kasvatuksen ja opetuksen ilmiöistä. Se, että opettaja kykenee perustelemaan omat ratkaisunsa ja kriittisesti arvioimaan niitä myös käsitteellisen tiedon valossa, edellyttää jo koulutuksessa tapahtuvaa eri tiedonlajien yhteyksien merkityksen ymmärtämistä.

Aikuisopiskelijoiden kuvauksia merkittävistä oppimiskokemuksista opettajankoulutuksessa voi Watsonin (2006) ajatuksia soveltaen tulkita alueena, jossa opiskelijoille jo tutuksi tulleeseen opettajan työhön liittyvät merkitykset ja heidän koulutuksessa vähitellen rakentuva ammatillinen identiteetti kohtaavat. Kertoessaan kokemuksistaan aikuisopiskelijat rakentavat uudeleen tulkintoja ammatillisen tiedon ulottuvuuksista, jotka ovat osittain juurtuneet vahvasti praktisina jo opettajankoulutusta edeltävässä työssä. Vaikka opettajan praktinen tieto on laaja-alaista asiantuntijatieta ja merkittävä

elementti opettajan ammatillisen tiedon rakentumisessa (Toom 2008; Tynjälä 2006; Winkler 2001), oppiminen voi jäädä pinnalliseksi ja kokemustieto yhdistymättä ilman aikuisopiskelijan aktiivista ja omakohtaista pyrkimystä ja opetuksen tukea tiedon käsitteellistämiseen.

#### 6.5.4 Identiteettiin avautuu reflektiivinen ja tutkiva ulottuvuus

Opettajankoulutuksen yksi tärkeimpiä linjauksia kahden viimeisen vuosikymmenen aikana on ollut opettajan reflektiivisten taitojen kehittämisen merkityksen ymmärtäminen. Reflektiivisen opettajan identiteettiä aikuisopiskelijat rakentavat useimmiten erilaisissa ohjaustilanteissa (opetusharjoittelu, gradu). Reflektiivisyys toteutuu koulutuksessa yhtäältä yksilöllisenä (esim. pohdinnat oppimispäiväkirjassa) ja toisaalta yhteisöllisenä (esim. oppimistehtävät, opetusharjoittelu, ohjauskeskustelut) prosessina. Reflektion avulla opiskelijat tulevat tietoisiksi omasta ajattelustaan, uskomuksistaan ja tavoistaan toimia sekä näihin liittyvistä muutoksista. Reflektio kohdistuu muun muassa opiskelijoiden oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan kuvaamiseen, muutoksen tarpeen tiedostamiseen ja muuttumisen tunnistamiseen. Aikuisopiskelijat tunnistavat myös omia tunteitaan ja asenteitaan reflektiivisten prosessien myötä. Aikuisopiskelijoiden merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyvä reflektiivinen ajattelu suuntautuu sen sijaan vain harvoin koko koulun kontekstiin. Opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin avartuminen kohti tiedollisesti rikkaampia ja jäsentyneempiä käsityksiä edellyttää Väisänen ja Silkelän (2000) mukaan erilaisia kognitiivisia prosesseja, kuten tietoiseksi tulemista, käsitysten haastamista, teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integrointia ja uudelleen käsitteellistämistä. Keskeistä on myös opiskelijan oman toiminnan säätely, jonka avulla opiskelija rakentaa siltaa omien uskomustensa, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välille sekä muodostaa henkilökohtaista käyttöteoriaa. (Väisänen & Silkelä 2000, 37–38.)

Monet aikuisopiskelijat kokevat merkittävänä omien kokemusten kuvaamisen ja reflektiivisen. Opettajana oppimisen kannalta henkilökohtaisen aidon kokemuksen reflektiivinen koulutuksessa on Tigchelaarin ja Korthagenin (2004) mukaan merkityksellisempää kuin esimerkiksi opetuksessa esitettyjen tapausten tutkiminen. Toisten kuvaamista tapauksista opiskelija voi keskustella rationaalisesti, koska ne eivät nosta pintaan tunteita, mielikuvia tai arvostiritoja, jotka liittyvät omiin kokemuksiin aidoissa luokkatilanteissa. (Tigchelaar & Korthagen 2004, 677–678.) Reflektiiviseen ajatteluun kytkeytyy monella opiskelijalla tulevaisuuden näkökulma, joka viittaa henkilökohtaisen lisäkoulutustarpeen tunnistamiseen ja elinikäisen oppimisen idean omaksumiseen. Identiteetin muovautuminen ei Beijaardin ym. (2004) mukaan ole siten pelkästään vastaus kysymykseen ”Kuka minä olen?”, vaan identiteetti vastaa myös kysymykseen ”Millaiseksi haluan tulla?”.

Ammatillisen identiteetin keskeinen ulottuvuus on yksilön ”toimijuus”. Yliopistosta kentälle lähtevät aikuisopiskelijat osoittavat selvästi aktiivista



asennetta ja mielenkiintoa oman itsensä, työnsä ja työyhteisöjensä kehittämiseen. Tuloksista voi päätellä, että luokanopettajien aikuiskoulutus on tarjonnut aikuisopiskelijoille merkittäviä oppimiskokemuksia ja sellaisen sosiaalisen paikan ja tilan, jossa aikuisen muuttuminen on mahdollista. Erityisesti kokemuksen emotionaaliset ulottuvuudet ovat vaikuttaneet voimakkaasti aikuisopiskelijoiden ammatillisen itsetunnon vahvistumiseen (Walters 2000).

Reflektiivinen oppiminen ei tapahdu itsestään, vaan aikuisen oppimisen kannalta merkityksellistä on se, millaisia työtapoja koulutuksessa sovelletaan (Blömeke ym. 2008, 726). Opettajankoulutuksessa on siten edelleen haasteena kehittää käytänteitä tukemaan opiskelijoiden ”syvää” reflektiota. Syvällä reflektiolla Kelchtermans (2007) tarkoittaa pyrkimystä toiminnan tason taakse, opiskelijan toiminnan taustalla olevien uskomusten, ajatusten, tiedon ja tavoitteiden taakse. Syvä reflektio liittyy myös kontekstuaalisten tekijöiden huomioon ottamiseen ja myös niiden kyseenalaistamiseen. Reflektion kontekstuaaliset yksityiskohdat tulevat tässä tutkimuksessa esille lähinnä viitteellisessä muodossa.

Koulutuksessa on tarpeen varata riittävästi aikaa työssä opitun praktisen tiedon ja teoreettisemman tiedon välisten yhteyksien avaamiseen. Teorian, käytännön ja toiminnan säätelyä koskevan tiedon integroiminen edellyttää välittäviä välineitä (Tynjälä 2007, 30). Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tällaisia tärkeitä välittäviä menetelmiä ja välineitä ovat muun muassa pienryhmässä opiskelu, yksilö- ja ryhmäohjaukset, oppimistehtävät, oppimispäiväkirjojen ja muiden refleктоivien kirjoitelmien laatiminen sekä pro gradu-tutkielman tekeminen. Husu, Toom ja Patrikainen (2008) esittävät, että reflektiossa on kyse ennen kaikkea siitä, että yksilö tekee näkyväksi ristiriitaisia yhteyksiä käsitystensä ja todellisuuden välillä. Reflektio edellyttää aikuisopiskelijalta sellaista asennetta, että hän sitoutuu arvostamaan omaa ja toisten persoonallista ja älyllistä kasvua. Tietoisuus omista tunteista ja asenteista on keskeinen osa reflektiivisiä käytänteitä.

### **6.5.5 Eettinen orientaatio opettajan työhön vahvistuu**

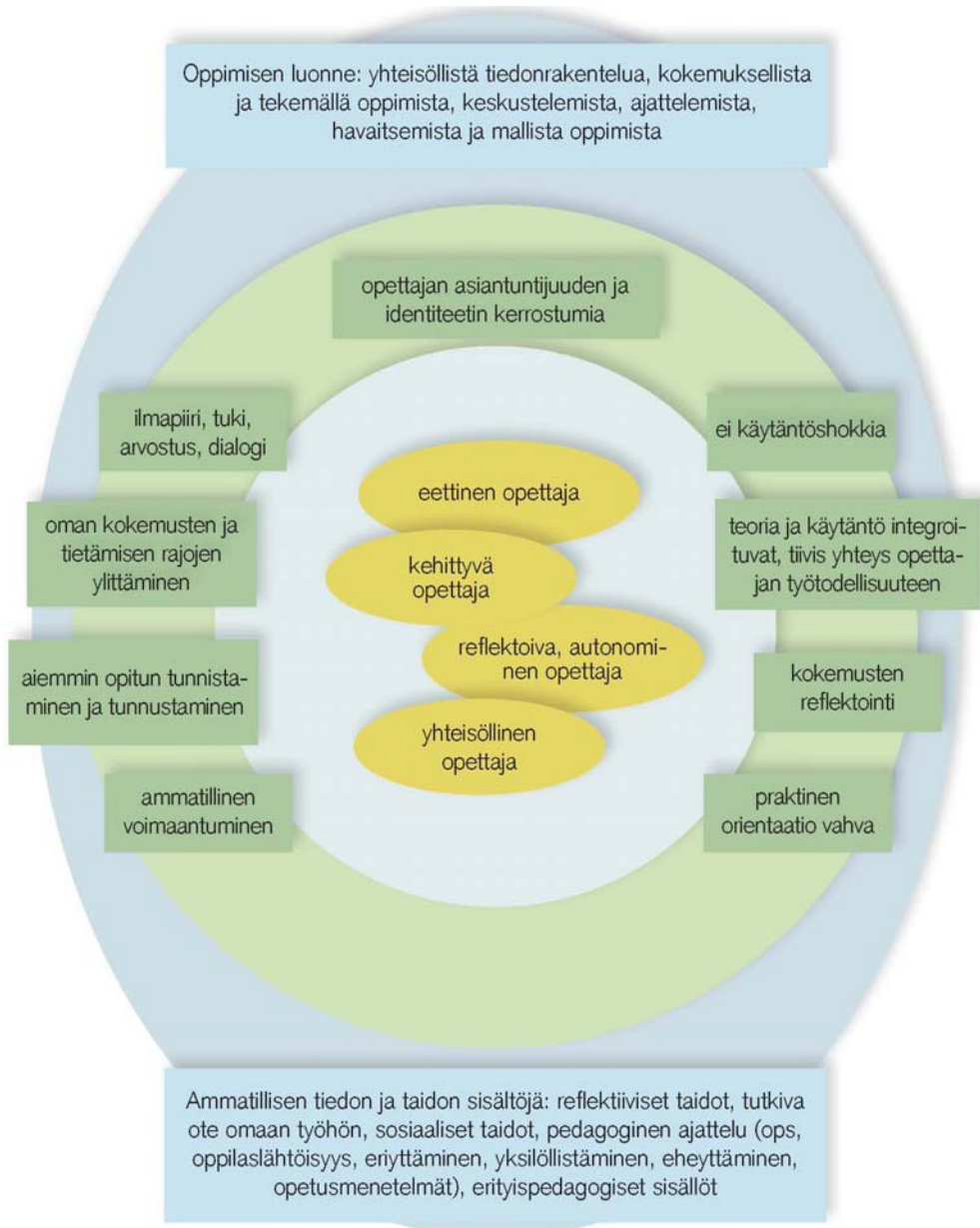
Opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijat rakentavat moniäänistä ammatillista identiteettiään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutus on merkittävä osa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustaa (Tirri 2008, 194). Aikuisopiskelijoiden eettinen ajattelu viittaa muun muassa kasvatustavastuun yhteyksien avautumiseen, opettajan vastuun ja vallan tiedostamiseen sekä pedagogisiin ratkaisuihin (esim. yksilöllistäminen, eriyttäminen) liittyviin kysymyksiin. Opiskelijat puhuvat siitä, miten opettajan tehtävänä on luoda luokkaan turvallinen ja jokaista lasta kannustava ilmapiiri. Heidän mielestään on tärkeää, että opettaja välittää oppilaistaan ja kohtelee heitä oikeudenmukaisesti. Opiskelijoiden ilmaukset kertovat siitä, millaiseen ihmis-käsitykseen he työssään sitoutuvat. Merkityksellinen oppiminen liittyy siten monella opiskelijalla oman työn eettisten lähtökohtien tiedostamiseen ja poh-



dintaan. Etiikka ja arvot sisältyvät tässä tutkimuksessa erityisesti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, jolloin siinä on kyse enemmästä kuin opettajan teknisestä osaamisesta (Kelchtermans 2007, 89).

Aikuisopiskelijat pitävät työssään tärkeänä myös monipuolisten opetusmenetelmien soveltamista. Suunnitellessaan opetuksen sisältöjä ja valitessaan eri kehitysvaiheessa oleville oppilaille soveltuvia opetusmenetelmiä opiskelijat väistämättä tekevät opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevia valintoja. Näillä valinnoilla he Tirrin (2008) mukaan ilmaisevat omia tiedostamattomia tai tiedostettuja arvojaan. Opettaja rakentaa siten omaa identiteettiään toisistaan vaikeasti erotettavien ammatillisten haasteiden ja eettisten haasteiden jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Tirri 2008.) Aikuisopiskelijoiden tulkinna opettajan tehtävästä eettisenä työnä on yhtenevä useimman suomalaisen koulun pedagogisen eetoksen kanssa (Välijärvi 2007). Eettinen näkökulma näyttää useimmilla opiskelijoilla yhdistyvän kasvatustyön korostamiseen ja oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Opettajankoulutuksessa on käsitelty opettajan työn eettisiin ongelmiin liittyviä esimerkkejä siten, että ne auttavat tunnistamaan ja käsittelemään työssä esiin tulevia vastaavia kysymyksiä.

Aikuisopiskelijoiden opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostmukset on tiivistetty kokoavasti kuviossa 9.



*Kuvio 9. Aikuisopiskelijoiden rakentamia opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kerrostumia opettajankoulutuksessa*

Opettajan identiteetin eri puolet muodostuvat yksittäisellä opiskelijalla kerrostumina, jotka rakentuvat eräänlaisina tilanne- ja tuokiokuvina (ks. Pomson 2004). Ammatillisen identiteetin kerrostumat rakentuvat sosiokulttuurisesti välittyneinä opettajan työn ja koulutuksen vuorovaikutuksessa (esim. Lave & Wenger 1991). Aikuisopiskelijoiden kuvaamat merkittävät oppimiskokemukset eivät muodosta ehyttä kronologista jatkumoa, vaan merkitykset ovat rakentuneet nykyisyyden, menneisyyden ja tulevaisuuden tiiviisti limittyneissä yhteyksissä. Tämän tutkimuksen tuloksista (myös Isosomppi 2008) saattaa päätellä, että luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmaan sisältyvät erilaiset opettajuuden tulkinnat näkyvät osana opiskelijoiden kielellisiä käytäntöjä. Opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijat rakensivat yhteisöllisen, eettisen, refleктоivan, autonomisen ja kehittyvän opettajan kerroksellista identiteettiä ja asiantuntijuutta tiiviissä vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen arviointia

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opintoja edeltävän opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Tutkimustyö on ollut merkittävä henkilökohtainen oppimisprosessi, joka on tarjonnut pysähdyttäviä ja uusia näkökulmia avaavia oppimiskokemuksia. Tutkimusprosessi on toteutunut gadamerilaisittain ajateltuna hermeneuttisena kokemuksena, tapahtumana, jossa tutkijana olen huomannut oman ymmärryksen rajoittuneisuuden. Olen siis tutkimusprosessin aikana joutunut usein pysähtymään, palamaan takaisinpäin ja tarkistamaan aiemmin tekemiäni valintoja. On pitänyt pohtia esimerkiksi tutkimuksen teoreettisen ja tietoteoreettisen viitekehyksen rajauksista, tutkimustehtävien muotoilua, aineiston analyysitapoja ja tulkintoihin liittyviä ratkaisuja. Yhä uudelleen on ollut palattava myös aineiston äärelle vieläpä tutkimusprosessin loppumetreillä. Aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten ymmärtävään tähtäävä tulkinta on reflektiota, jota tutkija tekee omasta horisontista käsin ja se edellyttää kysymistä, itsetutkiskelua ja vuoropuhelua aineiston kanssa (Oravakangas 2005, 218). Tämä tutkimus on yhden tutkijan kirjoittama tarina, subjektiivinen tulkinta luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoiden kuvaamista merkittävistä oppimiskokemuksista. Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten ymmärtäminen ja tulkinta ovat päättymättömiä prosesseja. Tutkimukseni esittää siten rajatun näkymän, koska tutkijana olen voinut tavoittaa aineistoon vain yhden näkökulman.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus kytkeytyy koko tutkimusprosessin kokonaisuuden arviointiin. Tutkijan tehtävänä on tarjota lukijalle raportoinnissaan välineitä arvioida sitä, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä johdonmukainen ja lukijan kannalta uskottava (Kiviniemi 2007, 83). Pohdittava on ainakin sitä, miten hyvin tutkimusmetodi palvelee aineiston keruuta, miten systemaattisesti aineiston analyysi on toteutettu ja miten tutkija suhtautuu tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin. Toiseksi tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida suhteessa tutkijan ominaisuuksiin ja siihen, millainen suhde tutkijalla on tutkittaviin tai millaista aiempaa kokemusta ja

näkemyistä tutkija tuo tilanteeseen. Luotettavuuden tarkastelussa tulisi ottaa huomioon tutkijaan liittyvät positiiviset ja negatiiviset tekijät. Tärkeintä on siis tuoda esiin kaikki se, mikä liittyy tutkijaan ja millä voi olla merkitystä aineiston keruuseen, analyysiin ja tulkintaan. (Patton 2002, 552–553; myös Guba & Lincoln 2005, 207.)

Tutkimusaineiston perusteella vastaan tutkimukselle asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksessa käytin kahta erilaista aineistonkeruunetelmää, opiskelijoiden kirjoitelmia ja haastatteluja. Vuonna 2007 opintonsa aloittaneet aikuisopiskelijat kirjoittivat esseensä osana koulutuksen opintojaksoa, joten aineistosta tuli kattava. Vuosikurssien 2004 ja 2005 tavoitetusta 64 opiskelijasta 43 vastasi pyyntööni lähettää kirjallista aineistoa. Myös tätä aineistoa pidän riittävänä. Tehtävänanto oli sopivan avoin, jolloin opiskelijoilla oli todellinen mahdollisuus kertoa itselleen merkittävistä oppimiskokemuksista. Tutkimuksen luotettavuus paranee Pattonin (2002, 247–255) mukaan triangulaatiolla, joka voi liittyä aineistoon, metodiin, tutkijaan tai teorioihin. Tutkimuksessani metodologinen triangulaatio liittyi juuri tähän kahteen erillaiseen aineiston keruunmuotoon. Haastatteluaineisto syvensi ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja täydensi kirjallisen aineiston perusteella tekemiäni tulkintoja. Hankkimani aineiston kattavuutta perustelen siitä tekemiäni havaintojen riittävyydellä. Tutkimusaineistoa karsin jonkin verran tutkimusprosessin edetessä. Analyysin ulkopuolelle jäivät ne ilmaisut, jotka eivät olleet tutkimustehtävien kannalta merkittäviä.

Aineiston analyysivaiheessa toteutin merkitysten ja merkitysrakenteiden kuvaamisen mahdollisimman aineistolähtöisesti. Merkitysanalyysia en siten tehnyt minkään etukäteen valitsemani teoreettisen mallin tai kehyksen mukaan. Se, miten uskottavasti olen löytänyt aikuisopiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten ydinulottuvuuksia, selvinnee lukijalle analyysin kuluksa. Harkitsin aineistoista tekemiäni tulkintojen luettamista muutamalla tutkimukseen osallistuneella opiskelijalla. Tätä menettelytapaa (member checking) myös Lincoln ja Guba (1985) suosittelivat. Tutkimusraportin kirjoittamisen aikaan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat kuitenkin jo hajaantuneet kotipaikkakunnilleen.

Miten oma kaksoisroolini tutkijana ja opettajankouluttajana vaikutti? Tutkijan refleksiivisyys liittyy muun muassa siihen, miten hän ymmärtää omien erilaisten roolien merkityksen, mitä ne avaavat tai jättävät varjoon (Guba & Lincoln 2005, 207). Ajattelen yhtäältä niin, että omat lähtökohtani auttoivat minua hahmottamaan niin koulun kuin opettajankoulutuksen todellisuutta ja tekemään tulkintoja aikuisopiskelijoiden merkittävistä oppimiskokemuksista. Tutkijan ja tutkittavien välinen tuttuus ei näyttänyt estävän aikuisopiskelijoita avoimesti kuvaamasta opettajan työhön tai opettajankoulutukseen liittyviä myönteisiä tai myös kielteisiä merkityksiä. Jotkut opiskelijat kertoivat kirjoittamisen olleen heille lähes terapeutin tapahtuma. Se, että tutkijana olen osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkin, auttoi parhaimmillaan tulkitsemaan ja ymmärtämään aikuisopiskelijoiden kokemuksiin sisältyneitä merkityksiä.

Tiedostan kuitenkin Beijaardin ym. (2000) tavoin, että aikuisopiskelijoilta keräämäni aineisto on rajallinen. Aikuisopiskelijoiden kokemusten kuvailemiseen ja muistelemiseen liittyy aina informaation valikointia, johon puolestaan ovat vaikuttaneet uudet kokemukset, tapahtumat ja muut ihmiset. Haastattelut ovat siten sosiaalisia kohtaamisia, joissa voidaan kuulla vain erilaisia versioita tapahtuneesta (Rapley 2001; 2007, 24–25). Näihin versioihin vuorovaikutuksella, haastattelijalla ja tapahtuman kontekstilla on suuri vaikutus. Tutkijana katselen opettajankoulutusta ”sisältä päin”. Omat kokemukseni ja ymmärrykseni vaikuttavat väistämättä opiskelijoiden tuottamasta tekstistä tekemiini tulkintoihin. Minun on pitänyt erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että välillä tietoisesti irtaannun omasta tutusta viitekehystäni, ja siirryn ”kysymisen alueelle”, jotta aikuisopiskelijoiden kuvaamien merkittävien oppimiskokemusten ”paremmin ymmärtäminen” tai ”toisin ymmärtäminen” olisi mahdollista.

Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien valinta johti laajasti perehtymään aikuisen oppimisen, työssä ja koulutuksessa oppimisen sekä asiantuntijuus- ja identiteettiteorioihin. Tämä opettajan ammatillisen kasvun ja kehityksen laaja-alainen tarkastelu aiheutti haasteita eri näkökulmien sitomisessa ehyeksi ja loogiseksi kokonaisuudeksi. Teoreettisten näkökulmien runsaus oli siis tutkimuksen haaste. Laaja-alaisuus osoittautui kuitenkin perustelluksi valinnaksi, koska näin tutkijana saatoin hahmottaa aikuisopiskelijan opettajan työssä ja koulutuksessa oppimisen problematiikka riittävän monipuolisesti. Aineistoista esiin nousseiden merkityskokonaisuuksien käsitteellistäminen auttoi syvemmin ymmärtämään opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumista työssä ja koulutuksessa. Olen nostanut esiin myös muiden tutkijoiden keskeisiä tuloksia ja johtopäätöksiä ja peilannut niihin oman tutkimukseni tuloksia. Tutkimuslöydöksiä tarkastelu teoriatasolla ja niiden kytkeminen aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola 2004) on tutkijan velvollisuus ja yksi tapa kehittää omaa teoreettista ymmärrystään. Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa olennaista on se, onko tutkijana tekemäni tulosten abstrahointi lukijan mielestä uskottava. Lukija viime kädessä arvioi sitä, voiko tutkimuksen tuloksia hyödyntää myös muussa kuin luokanopettajien aikuiskoulutuksen kontekstissa.

Tutkimukselle asetettuihin kysymyksiin aikuisopiskelijan työssä ja koulutuksessa oppimisesta löytyi näkökulmia avaavia vastauksia. Tutkimusprosessin myötä heräsi myös uusia kysymyksiä. Jatkotutkimusta voisi suunnata aikuiskouluttajien näkemyksiin työssä oppimisesta ja sen merkityksestä yliopisto-opiskelussa. Kiinnostavaa olisi selvittää, millaisia tulkintoja aikuiskouluttajilla on työssä opitun hyödyntämisestä opettajankoulutuksessa ja miten nuo tulkinnat näkyvät ohjaus- ja opetuskäytännöissä.



## 7.2 Aikuisopiskelijan ammatillinen kasvu opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa

Tutkimuksen lähtökohtana olevaan kokoavaan kysymykseen, mitä opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutus mahdollistavat tai rajaavat aikuisen oppimisen ympäristöinä, tiivistän keskeiset löydökset ja pohdintani seuraavien teemojen avulla. Samalla esitän ehdotukseni luokanopettajien aikuiskoulutuksen kehittämiseksi.

*Työssä rakentuva kuva opettajan ammatista on realistinen – ei käytäntöshokkia*

Riittävän pitkä ja yhtäjaksoinen työkokemus auttaa aikuisopiskelijoita näkemään opettajan työn luonnetta ja vaatimuksia realistisesti. Työssä aikuisopiskelija syventää itseymmärrystään ja saa aineksia tunnistaa omia vahvuuksiaan ja puutteitaan. Työssä saatu myönteinen palaute kollegoilta ja vanhemmilta yhtäältä vahvistaa opiskelijan persoonallista ja ammatillista identiteettiä sekä valintapäätöstä kouluttautua opettajaksi. Toisaalta epäpätevä opettaja joutuu työssä tilanteisiin, joissa hänen pätevyytensä ja osaamisensa yhteisön taholta kyseenalaistetaan. Opettajan työ näyttää mielekkäältä ja houkuttevalta, mutta se sisältää samanaikaisesti haasteita ja jännitteitä. Työkokemus paljastaa suurimmalle osalle opiskelijoista siten myös työn piiloisen ja ristiriitaisen puolen. Työhön liittyvien haastavien asioiden kohtaaminen ei kuitenkaan estä aikuisopiskelijaa näkemästä opettajan ammattia tavoittelemisen arvoisena. Lyhytkestoinenkin työkokemus tarjoaa peilin, jota vasten aikuisopiskelijat voivat arvioida työmotivaatiotaan ja henkisiä voimavarojaan sekä pärjäämistään työssä myös tulevaisuudessa. Omakohtaisesti koetut työvuodet todennäköisesti luovat opettajalla erilaisen reflektioperustan myös kasvatuksen arvokysymysten pohdintaan verrattuna pelkän koulutaustan omaavan nuoren elämäntilanteeseen (Hakala 2003, 100).

Työssä esiin nousevat kysymykset muun muassa oppilaiden heterogeenisyys, yksilöllisen tuen tarve, lisääntyvät psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat sekä yhteistyöhön liittyvät haasteet osoittavat sen, että opettajan työ ei ole vain opettamista. Työssä joutuu kohtaamaan ja käsittelemään niin oppilaiden kuin myös kollegoiden, vanhempien ja kotien erilaisuuteen liittyvää problematiikkaa. Erityisesti vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Keskeisimmät työn haasteet eivät siten ole pelkästään didaktiikkaan liittyviä kysymyksiä. Työ avautuu enenevässä määrin kasvatustyönä ja siinä aikuisopiskelija havahtuu pohtimaan omia kasvatuksellisia arvojaan ja työssä jaksamistaan. Jo ennen opettajaopintoja osa aikuisopiskelijoista kehittää kykyään ymmärtää erilaisista olosuhteista tulevien lasten ja nuorten elämäntilanteita, kasvua ja oppimista. Jo työssä aikuisopiskelijan identiteettiin avautuu ammattietiikan ydin, oppijan ihmisarvon kunnioittaminen (Lindqvist 1998, 15–16).

Aikuisopiskelijoiden käsitys opettajan ammatista ja sen sisällöstä ei selvästikään perustu vain heidän omaan koulukokemuksiinsa tai yhteisössä valitseviin kulttuurisiin myytteihin opettajan professiosta (vrt. Nikkola & Räihä 2007, 19). Realistisen käsityksen opettajan työstä omaavan opiskelijan voi olettaa jaksavan ammatissa paremmin kuin sellaisen henkilön, jolla ei ole työstä käytännön kokemusta. Jo kentälle opettajankoulutuksesta siirtyneet aikuisopiskelijat eivät kerro siitä, että opettajan työtodellisuus olisi heitä yllättänyt. Opiskelijat eivät puhu kohtaamastaan käytäntöshokista tai todellisuusshokista toisin kuin Blombergin (2008) ja Nymanin (2009) tutkimuksissa.

### *Työssä opittu luo siltaa uuden tiedon oppimiselle*

Luokanopettajakoulutuksen valintoja uudistettiin vuonna 2006, jolloin muun muassa opintoja edeltävän työkokemuksen merkitys poistui. Uudistukseen sisältyneen piiloisen viestin saattoi ymmärtää opiskelijoiden elämän- ja työkokemuksen arvostamisen vähenemisenä. Valintoja käsittelevissä puheenvuoroissa esimerkiksi Nikkola ja Räihä (2007) ovat kritisoineet opettajapersoonan korostamista ja epäilevät sen johtaneen opettajankoulutukseen hyväksytyjen keski-ikänsä nousuun. Samoin on noussut esille epäily siitä, että opiskelijavalintaa ohjaa teorian ja koulutuksen vaikuttavuuden sijaan usko elämäntodellisuuden voimaan ratkaista opettajan työn haasteita. (Nikkola & Räihä 2007, 11–13.) Aikuisopiskelijan elämän- ja työkokemusta, ikää ja koulutuksen vaikuttavuutta ei tämän tutkimuksen perusteella ole tarpeen asettaa vastakkain. Tutkimuksen tulokset osoittavat selvästi, että aiemmat opinnot ja työkokemus opettajana luovat opettajaksi opiskeluun sellaisen lähtökohdan, jota voi pitää tarpeellisena yhä haastavammaksi muuttuvassa opettajan ammatissa.

Opettajan työ edellyttää enenevässä määrin muun muassa korkean eettisen vastuun sisäistämistä, oppilaiden erityistarpeiden tunnistamisen ja vanhempien kohtaamisen valmiuksia (Opettajankoulutus 2020). Työssä aikuisopiskelija alkaa vähitellen rakentaa kasvattajan vastuun, huolenpidollisen asenteen ja yhteistyön merkityksen ymmärtävän opettajan identiteettiä. Arjen kohtaamistilanteissa aikuisopiskelijat väistämättä harjaantuvat sietämään erilaisuutta ja kestävänsä työn sisältämiä ristiriitoja. Kohtaamisen taito ja erilaisuuden ja epävarmuuden sietäminen ovat opettajan työssä myös Nikkolan ja Räihän (2007) korostamia keskeisiä taitoja. Vuorovaikutustilanteisiin liittyvien ongelmien ratkomisessa aikuisopiskelija kehittää parhaimmillaan strategioita käsitellä myös haastavia sosiaalisia tilanteita. Stemler ym. (2006) korostavat, että näitä taitoja voidaan oppia jonkin verran koulutuksessa, mutta parhaiten niitä opitaan työssä. Noviisiopettajilla juuri kohtaamiseen ja oppilaiden erilaisuuteen, vaihteleviin oppimisvalmiuksiin ja oppimisen tuen tarpeisiin liittyi eniten haasteita (Blomberg 2008).

Työstä opettajankoulutukseen tuleva aikuisopiskelija tuo mukanaan vaihtelevan määrän praktista osaamista, tietoja ja taitoja. Työkokemuksen merkitys luokanopettajien aikuiskoulutuksessa liittyy aikuisopiskelijoiden mukaan erityisesti siihen, että käytännön kokemus tukee uuden teoreettisen tiedon

oppimista opettajankoulutuksessa. Se valaisee opiskeltavien asioiden merkitystä, mutta luo myös valmiuksia tarkastella kriittisesti koulutuksessa opiskeltavaa ainesta. Työkokemus luo tarpeellisia siltoja työssä ja koulutuksessa opitun välille (myös Le Maistre & Pare' 2004).

### *Kouluyhteisössä viihdytään – työtä tehdään yksin*

Koulussa aikuisopiskelija oppii osana käytäntöyhteisöä kouluun ja opettajan työhön liittyviä näkyviä ja piiloisia merkityksiä (Wenger 1998). Kouluyhteisö muotoutuu suurimmalle osalle opiskelijoista sosiaalis-emotionaalisesti viihtyisänä paikkana (myös Rautiainen 2008), jossa on tärkeää tulla hyväksytyksi ja tunnustetuksi ”hyvänä opettajana”. Työssä korostuu erityisesti työyhteisön ilmapiiri, sosiaaliset ja emotionaaliset suhteet (oppilaisiin, kollegoihin ja vanhempiin) ja työssä saatu tuki. Siten esimerkiksi opettajainhuone näyttäytyy aikuisopiskelijoiden puheessa yksittäisen opettajan persoonaa psyykkisesti ja emotionaalisesti tukevana sosiaalisena tilana, jossa käydään satunnaisia keskusteluja kollegoiden kanssa. Opettajayhteisö ei hahmotu ammatillisia ja pedagogisia keskusteluja käyvänä yhteisönä (Hyytiäinen 2003).

Aikuisopiskelijat työskentelevät koulussa pitkälti yksin omassa luokassaan ja siksi työssä oppiminen tapahtuu lähinnä työn tekemisen ja jokapäiväisten kokemusten välityksellä. Yksintyöskentelyn luonne opettajana paljastuu muun muassa siinä, että useimmat aikuisopiskelijoista toimivat jopa vuosia opettajina ilman, että esimerkiksi opetussuunnitelmasta olisi muodostunut kasvatus- ja opetustyötä ohjaava asiakirja. Tästä voi päätellä, että koulussa ei kukaan perehdytä uutta opettajaa opetussuunnitelmaan ja että aikuisopiskelijoiden työtä todennäköisesti ohjaa eri kustantajien oppikirjat ja opettajan oppaat (vrt. Atjonen ym. 2008). Saattaa olla, että työkokemus osaltaan vahvistaa opettajan työn näkemistä hyvin käytännöllisenä, enemmän päivittäisten tilanteiden hallitsemisena kuin ilmiöiden ymmärtämiseen perustuvana (Nikkola & Rähä 2007, 10).

Työssä oppiminen on vain harvoin yhteisöllistä, vaikka työn haasteet esimerkiksi opetussuunnitelmatyö, erityisopetuksen kehittämishankkeet ja yleensä yhteistyöhön liittyvät kysymykset sitä edellyttäisivät (esim. Savonmäki 2007, 137). Näiltä osin epäpätevinä opettajina työskennellessään aikuisopiskelijat toimivat yhteisön reuna-alueilla. Asiantuntijayhteisössä oppimiselle merkityksellistä kollegoiden kanssa tapahtuvaa yhdessä suunnittelua, yhteistä työskentelyä ja kokemusten reflektointia työhön sisältyy harvoin. Ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta tärkeä kokeneempien kollegoiden työn seuraaminen (Lauriala 2000, 92) ja kollegoiden systemaattinen ohjaus jää työssä puuttumaan. Toisin kuin opettajankoulutuksessa oppimiseen työssä oppimiseen liittyy vain vähän yhteisesti jaettuun ammatilliseen tietoon tai taitoihin liittyviä merkityksiä.

Aikuisopiskelija näyttää pärjäävän opettajan työssä hyvin jo ennen muodollista opettajan pätevyyttä. Epäpätevää opettajaa arvioidaan yhteisössä hänen näkyvän toimintansa perusteella. Rehtorin, kollegoiden ja vanhempien

kanssa hyvin toimeen tuleva sosiaalisesti taitava ja myös luokassa itsenäisesti selviytyvä opettaja ansaitsee todennäköisesti yhteisönsä tunnustuksen ”hyvänä opettajana” ja työllistyy myös seuraavana syksynä. Yhteisössä saatu hyvä palaute vahvistaa käsitystä siitä, että opettajan työssä pärjäämisen riittävä ehto kytkeytyy pitkälti opettajan persoonaan. Aikuisopiskelija rakentaa työssä opettajaidentiteetin kerrostumiaan asiantuntijayhteisön tai ammatillisen tiedon sijaan lähes yksinomaan persoonallisiin ominaisuuksiin kiinnittyneenä. Opettajan professio avautuu ihmissuhdetyönä, jossa tärkeitä ovat opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde sekä opettajan ja vanhempien yhteistyö. Osa aikuisopiskelijoista oivaltaa työssä, ettei opeta vain homogeenista oppilasjoukkoa, vaan lapsia ja nuoria, joiden oppiminen on yksilöllistä ja joilla voi olla oppimisessaan erilaisia tuen tarpeita. Lähes kokonaan työssä jää varjoon suhde opetussuunnitelmaan ja teorian tietoon, erityisesti oppiainetietoon.

Oppimisen tilana koulusta ei muodostu kuvaa yhteisöllisen oppimisen ja yhteisen tiedonrakentelun paikkana. Sen sijaan koulu työssä oppimisen kontekstina hahmottuu ikään kuin ”annettuna” paikkana ja tilana, jonka sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä aikuisopiskelijat vain harvoin problematisoivat. Työssä oppiminen ei sisällä myöskään kokemusta siitä, millaisia strategioita yhteisössä käytetään, kun ratkotaan siellä esiin tulevia ristiriitoja ja jännitteitä. Viime vuosina myös Suomessa on yleistynyt mentorointi, noviisiopettajien työelämään integroitumisen tueksi kehitetty toimintamalli, jonka on todettu tukevan uuden opettajan työhön perehtymistä ja ammatillista kasvua (Jokinen & Sarja 2006; Saarnivaara & Sarja 2007). Opettajan uran induktiovaiheessa toteutettuna mentorointi vaikuttaa mielekkäältä tavalta tukea paitsi yksittäisen opettajan ammatti-identiteetin rakentumista myös koko kouluyhteisön opetuskulttuurin uudistamista (Väljjarvi 2007, 70). Myös opettajan kelpoisuutta vailla oleva opettaja tarvitsisi vastuullisessa ja tärkeässä työssään työyhteisön tarjoamaa suunnitelmallista ammatillista tukea.

Työssä ei näytä olevan aikaa eikä sellaisia kulttuurisia rakenteita ja tiloja, jotka tukisivat asiantuntijana oppimiselle välttämätöntä muualla hankitun teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon integroitumista ja kokemusten tietoista ja kriittistä reflektointia (myös Seppälä-Pänkäläinen 2009, 128). Käytännön ja teorian välinen silta ja kasvatuksen ilmiöiden käsitteellinen ymmärrys saattavat jäädä ohueksi. Pelkkään kokemukseen perustuva käytännöllinen tieto ei riitä kehittämään opettajan asiantuntijuutta (Winkler 2001). Työssä oppimisen varjopuolena voi pitää sitä, että kuva opettajan työstä rakentuu pahimmillaan kapea-alaisten sosiaaliseen todellisuuteen kiinnittyneiden kulttuuristen merkitysten välityksellä. Tällöin opettajan työ kiinnittyy pelkästään vahvaan praktiseen orientaatioon ja tekniseen tiedonintressiin. Työkokemuksen perusteella muodostunut kuva opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta voi ohjata aikuisopiskelijaa keskittymään koulutuksessa vain niihin sisältöihin, joista hän arvioi olevan konkreettista hyötyä kentällä.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta näistä lähtökohdista seuraa se, että koulutuksessa on tarpeen tehdä näkyväksi ja tunnistaa aikuisopiskelijoiden

omien kouluvuosien ja opettajan työkokemuksen aikana rakentamaa kuvaa opettajan asiantuntijuudesta ja ammatillisesta identiteetistä. Vaikka työkokemuksen myötä aikuisopiskelijalle rakentuu parhaimmillaan realistinen kuva nykyisestä koulutodellisuudesta, työssä ”yksin pärjäämisen”-eetos voi muodostua uhkaksi työssä jaksamiselle (Väljjarvi 2006). Opettajankoulutuksen on tarjottava aikuisopiskelijalle välineitä tunnistaa opettajan työssä myös omaa hyvinvointia uhkaavia tekijöitä. Luokanopettajaksi opiskelevan ja opettajan työn käytäntöä tuntevan aikuisen ammatillisessa kasvussa on olennaista omien kokemusten tutkimisen ja omaan opettajuuteen, opettajan työhön ja kouluun liittyvien uusien näkemysten rakentamisen merkityksen ymmärtäminen. Malinen ja Laine (2009a) puhuvat tässä yhteydessä oppimisen omakohtaistumisesta. Aikuisopiskelijan oman toiminnan tutkimisesta syntyvän uuden ymmärryksen tulisi johtaa myös uudenlaiseen toimintaan. (Malinen & Laine 2009a, 11.) Työssäolo osoittaa osalle aikuisopiskelijoista sen, ettei opettajan työssä pärjää ilman alan koulutusta ja teoreettista tietoa.

### *Työhön palaa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoisia opettajia*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen avoin ilmapiiri sekä koulutuksen aikuispedagogiset ratkaisut mahdollistavat aikuiselle opettajan identiteetin ja asiantuntijuuden rakentamisen moniäänisenä ja kerroksellisenä yhteisöllisissä prosesseissa. Yhteisöllisyys näyttäytyy ensinnäkin henkilökunnan ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden keskinäisenä lämpimänä ja välittömänä ilmapiirinä ja toimivina vuorovaikutussuhteina (esim. Rautiainen 2008). Hyvin toimivat sosiaaliset suhteet helpottavat yhteisön sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten omaksumista (Fabian 2007). Toisin kuin opettajan työssä opettajankoulutuksessa toimivien toisten ihmisten merkitys oppimisen resursseina oli merkittävä (vrt. Finlay 2008). Erityisesti pienryhmässä opiskelu on koulutuksessa sellainen aikuispedagoginen käytäntö, joka edistää opettajan työssä keskeisten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Aikuisopiskelijat joutuvat aivan käytännössä harjoittelemaan toisten kuuntelemista ja erilaisten näkemysten ymmärtämistä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pienryhmästä muodostuu opettajan työhön vahvasti kytkeytyvä ammatillisen keskustelun ja kokemusten jakamisen paikka, jossa muualla hankittua hiljaista tietoa voi tehdä näkyväksi.

Opettajankoulutuksessa suurin osa aikuisopiskelijoista oppii pienryhmätyöskentelyn myötä käsittelemään yleisemminkin ryhmädynamiikkaan liittyviä kysymyksiä. Jotkut opiskelijat harjaantuvat ratkomaan yhteistyöhön liittyviä jännitteitä. Vaikka koulutuksessa on kehitetty pienryhmien toimintaa tukevia käytänteitä, on todennäköistä, että aikuisopiskelijat omaksuvat myös pinnallisia ryhmässä selviytymisen strategioita. Pienryhmä voi kehittää koulutuksessa sellaisen selviytymisstrategian, että se sivuuttaa syvällisen oppimisen idean ja sitoutuu välineelliseen ja suoritusorientoituneeseen opiskeluun. Pienryhmä voi joillekin opiskelijoille merkitä ammatillista identiteettiä haavoittavien konfliktien kohtaamista. Koulutuksen tuen puute, tiivis opiskelu-



tahti, ryhmän paine tai ryhmän jäsenen arkuus nostaa ongelmia ajoissa esille saattaa aiheuttaa sen, että pienryhmä tyytyy ylläpitämään näennäistä harmoniaa ja välttelee ristiriitojen käsittelyä.

Opettajankoulutuksessa on hyvä tiedostaa De Liman (2001) tavoin, että myös kiinteiden ystävyys-suhteiden voimakas korostaminen saattaa rajoittaa aikuisopiskelijoiden professionaalista kehittymistä. Opiskelijat voivat välttää kriittisen näkemysten esittämistä toinen toisilleen. Vahva käytännöllinen orientaatio saattaa estää kokemustiedon ja käsitteellisen tiedon rajojen ylittämisen. Johnston ja Miles (2004, 766) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan vertaisarviointi yhtenä keinona näyttäisi edistävän itsenäisiä, reflektiivisiä ja kriittisiä oppijoita. Vertaisarviointi lisää motivaatiota osallistua ryhmätyöskentelyyn. Se rohkaisee opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja tukee parhaimmillaan opiskelijaa tiedostamaan omaa työpanostaan ryhmässä.

Kuten luokanopettaja myös aikuiskouluttaja joutuu työssään kohtaamaan ja käsittelemään opiskelijoiden elämäntilanteiden, opiskelu- ja sosiaalisten taitojen tai psyykkisten voimavarojen erilaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Vaikka opiskelijat tietävät saavansa tarvittaessa tukea esimerkiksi pienryhmän ristiriitojen ratkaisemiseen, koulutus luottaa opiskelijoiden itsenäiseen kykyyn ratkaista niin omia kuin ryhmän ongelmia. Aikuiskoulutuksen kentässä yleisemminkin vallitseva käsitys aikuisen itseohjautuvuudesta ja vastuullisuudesta näyttää myös tämän tutkimuksen valossa olevan osittain myytti, kuten myös Malinen ja Laine (2009a, 19) epäilevät. Autonomisuus on aikuiselle suhteelliseksi jäävä mahdollisuus. Koulutuksen lähtökohtana autonomian oletus ei voi olla, mutta aikuiskoulutuksen tulee ohjata opiskelijoita sen suuntaan. (Malinen & Laine 2009a, 19.)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa keskeinen kysymys on se, miten koulutuksessa tunnistetaan yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisten opiskelutapojen korostamisesta johtuvia aikuisen oppimista mahdollisesti rajoittavia seikkoja. Vaikka opettajien taito toimia kollegiaalisesti on koulun kehittämisen keskeisiä tekijöitä, De Lima (2001) arvioi, että myös kognitiiviset ristiriidat ovat välttämättömiä niin opettajien kuin koko koulun kehittymisessä. Opettajankoulutuksessa on tehtävä näkyväksi sosiaalisiin tilanteisiin tai esimerkiksi oppimistehtävien tekemiseen liittyviä jännitteitä ja rohkaistava aikuisopiskelijoita tuomaan esille työskentelyyn liittyviä ristiriitoja riittävän ajoissa. Pienryhmien jäsenten sosiaaliset taidot ja sitoutuminen syvälliseen opiskeluun vaihtelevat ja niin myös ryhmien tarvitsema tuki. Opiskeluun ja yhteistyöhön liittyvien ristiriitojen käsitteleminen olisi koulutuksessa hyvä nähdä arvokkaana opettajana kasvun resursseina.

Vaikka yhteisön vuorovaikutustilanteisiin liittyviä ristiriitojen käsitteilystrategioita opitaan Stemlerin ym. (2006) mukaan pitkälti työssä, sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa tarvittavien strategioiden systemaattinen opiskelu opettajankoulutuksessa on yksi keino vahvistaa aikuisopiskelijoita kohtaamaan myös kouluyhteisössä ilmeneviä yhteistyön haasteita. Muutoin vaarana on se, että työn ja koulutuksen vuorovaikutuksessa oppiminen vah-



vistaa jo kentällä opittua tapaa vältellä yhteistyöhön liittyvien jännitteiden käsittelyä yhteisön näennäisen harmonian ylläpitämiseksi. (Esim. Huusko 1999, 72; Stemler ym. 2006; myös Willman 2001.) Koko opettajankoulutuksen yhteisöllisyyden luonne vaikuttaa siihen, millaista ammatillista identiteettiä aikuisopiskelijat voivat rakentaa koulutuksen aikana. Ehkäpä opettajankoulutuksessa tarvittaisiin myös siinä toimijoiden avointa keskustelua siitä, miten opettajankouluttajat omilla tulkinnoillaan ylläpitävät näennäistä myyttiä aikuisten opiskelijoidensa itseohjautuvuudesta.

### *Opettajankoulutuksessa käytännön ja teorian välille rakentuu siltoja*

Yliopisto-opetuksessa vallitsee edelleen käytännön ja teorian välinen kuilu (Tigchelaar & Korthagen 2004). Myös opettajankoulutuksessa on viime vuosikymmeninä toistuvasti noussut esille kysymys teorian ja käytännön suhteesta, jonka irrallista luonnetta on tutkimuksissa kritisoitu. Opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin kehittyminen viittaa tutkitusti moniin kontekstuaalisiin tekijöihin, erityisesti siihen, miten teorian ja käytännön yhteys sekä reflektiivisen opettajaidentiteetin rakentuminen koulutuksessa toteutuvat (Blömeke ym. 2008, 726). Tiedoilla ja taidoilla, jotka eivät kytkeydy opettajan työtodellisuuteen, ei välttämättä ole vaikutusta opettajan toimintaan (Lauriala 2000, 91). Aikuisopiskelijoiden ennen koulutusta hankkima työkokemus sekä opettajan työhön kiinnittyvä opetus opettajankoulutuksessa ovat ylläpitäneet lähes käsinkosketeltavaa yhteyttä työn ja koulutuksen välillä. Monet koulutuksessa kehitellyt reflektiiviset työtavat ja tehtävät edistävät käytännöllisen tiedon näkyväksi tekemistä ja tutkimista. Koulutuksen rikkaus on juuri tässä. Käytännön ongelmien käsittely verbaalisella tasolla empiriaan kytkeytyneenä edistää Achtenhagenin (1995) mukaan parhaiten yliopistossa opitun soveltamista opettajan työhön. Päinvastaisessa tilanteessa opinnot sisältävät kyllä symbolista tietoa, mutta niistä puuttuu tiedon kokemuksellinen ulottuvuus. (Achtenhagen 1995, 411.)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on selvästi kyetty rakentamaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä siltoja. Opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että opettajan käytännön yön sisältöjä on opetuksessa otettu hyvin huomioon. Koulutuksessa sovelletut aikuispedagogiset ratkaisut mahdollistavat asiantuntijana oppimisessa ja yhteisöllisessä tiedonrakentelussa eri tiedonlajien integroituminen voi tapahtua. Käytännössä se on tarkoittanut sitä, että opiskeltavien ilmiöiden olemusta tarkastellaan sekä teoreettisten yleistysten että käytännöllisten kokemusten integroituneena kokonaisuutena. Koulutuksessa on aikuisopiskelijoilla sosiaalisia ja kulttuurisia paikkoja ja välittäviä välineitä tehdä näkyväksi, jakaa ja myös kriittisesti tarkastella työssä ja koulutuksessa omaksuttuja tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yliopistossa opiskelun yksi keskeinen tavoite on kehittää aikuisopiskelijan käsitteellistä ajattelua ja argumentointitaitoja. Siten opettajankoulutuksessa opetus ei voi perustua pelkästään kiinteästi opettajan työhön liittyviin käytännöllisiin tietoihin ja taitoihin. Koulutuksen tulee tukea aikuisopiskelijan motivoitumis-

ta tieteellisen ajattelun ja argumentointitaitojen kehittämiseen. Asiantuntijan keskeiset taidot kehittyvät erilaisissa ohjaustilanteissa, kun aikuisopiskelijat reflektoivat käytännön kokemuksiinsa hyödyntämällä koulutuksessa käsiteltä teoreettista ainesta.

Tutkimus on yleensä pystynyt vain vähän valaisemaan teorian integroitumista käytännön työtä ohjaavaksi käsitteelliseksi viitekehyyksi. Juuri opettajalle tämä on haasteellisempaa kuin jollekin toisen ammatin edustajalle, koska opettaja ei toimi "tiedon" ympäristössä, vaan "tekemisen" ympäristössä (Eraut 1994). Kun kokenut aikuisopiskelija tulee opettajankoulutukseen, yhtenä koulutuksen haasteena on se, miten opettajan työssä hankitun hiljaisen, kokemuksellisen tiedon ja koulutuksessa käsiteltävän eksplisiittisen, teoreettisen tiedon välistä dynamiikkaa edistetään. Aikuisopiskelijoita tulee ohjata spontaanista kokemusten ja oman toiminnan reflektoinnista laadullisesti uusia näkökulmia ja käsitteellistä ajattelua kehittävän teoreettisen reflektion hyödyntämiseen (Ojanen & Lauriala 2006; Rodgers 2002). Reflektion syventäminen edellyttää systemaattista, pitkäjänteistä ja kurinalaista ajattelua – siis riittävästi aikaa, tilaa ja taitavaa ohjausta. Tämä on välttämätön edellytys myös opettajan oman työn kehittämiseksi kentällä (esim. Winkler 2001).

Tässä tutkimuksessa nousi esille rohkaisevia esimerkkejä siitä, miten aikuisopiskelijat ovat koulutuksessa löytäneet uusia tapoja toimia opettajan työssä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksella voi nähdä vaikutusta myös yksittäisen koulukulttuurin kehittämisessä. Kentälle palattuaan aikuisopiskelijat katselevat asioita toisin, ovat aloitteellisia, kyseenalaistavat aiempia opetuskäytänteitään ja kehittävät omaa ja yhteisönsä toimintaa. Opettajankoulutuksen vaikuttavuudessa olennaista on se, että voidaan osoittaa, miten opettajankoulutus näkyy koulujen toiminnassa, opettajan työssä, oppilaiden oppimisessa ja sitä kautta yhteiskunnallisessa kehityksessä (Niemi 2000). Muutos ei siis koske vain aikuisopiskelijan omaa toimintaa luokassa. Aikuisopiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he ovat pyrkineet kehittämään esimerkiksi oman koulunsa yhteistoiminnallisuutta, ideoineet pedagogisia ratkaisuja kaikkien oppilaiden iloksi tai pyrkineet löytämään aikaa ja tilaa pedagogisille keskusteluille kollegoiden kanssa. Opettajankoulutuksessa moni omaksuu elinikäisen oppimisen idean, joka näkyy muun muassa täydennyskoulutuksen merkityksen oivaltamisena ja omaa työtään ja työyhteisöään kehittävän opettajan identiteetin omaksumisena. Aikuisopiskelijan opettajankoulutuksen aikainen voimaantuminen on tärkeää, koska se on yhteydessä työssä jaksamiseen ja luottamukseen siitä, että hänellä on tietoa ja taitoa kehittää asioita tilanteissa, joissa hän toimii opettajana tulevaisuudessa (esim. Bogler & Somech 2004, 278).

Reflektion sisältö jää joillakin aikuisopiskelijoilla myös opettajankoulutuksessa suppeaksi. Reflektio kohdistuu useimmiten yksilötasolle ja oppijan omaan näkyvään toimintaan ja ajatteluun. Kriittinen ja syvä reflektio edellyttää Kelchtermansin (2007) mukaan kontekstuaalista lähestymistapaa, jolloin oppimisen ja työskentelyn sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset kontekstit otetaan huomioon mutta myös kyseenalaistetaan (Kelchtermansin 2007, 93).

Aikuisopiskelijat eivät yleensä kyseenalaista eivätkä kritisoi opettajan työn yhteiskunnallisia lähtökohtia. Reflektion kohteena yhteisöllinen ulottuvuus jää lähes kokonaan ulkopuolelle. Aikuisopiskelijat oppivat kyllä koulutuksessa refleктоimaan, mutta reflektio ei ylitä yksittäisen opettajan tai luokan tasoa. Aikuisopiskelija voi kokea koulutuksen tarjoamat oppimisen kontekstit liian tuttuina. Niissä hän voi selviytyä tukeutumalla vanhoihin ja hyväiksi koettuihin selviytymisstrategioihin, jolloin vaarana on, ettei reflektio ja vaihtoehtoisten toimintatapojen etsiminen tunnu tarpeellisilta (Lauriala 2000, 94).

Saattaa olla, että jos reflektiosta muodostuu koulutuksessa vain tekninen metodi, aikuisopiskelijan maailmankuva ja suhde omaan asiantuntijuuteen voi jäädä muuttumattomaksi. Aikuisopiskelijoiden käsitteellisen ajattelun edistäminen haastaa myös opettajankouluttajia avaamaan omia tulkintojaan reflektion merkityksestä, sen sisällöistä ja reflektiivisten taitojen ohjaamisesta. Borko (2004, 5) toteaa, että opiskelijoiden ajattelun edistäminen edellyttää opettajankouluttajilta itseltään tieteenalansa keskeisten käsitteiden, tosiasioiden ja niiden välisten yhteyksien avaamista ja ymmärtämistä. Myös Smith (2003, 26) korostaa, että opettajankouluttajien keskeinen tehtävä on oman toiminnan refleктоiminen, hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ja sillan rakentaminen käytännön ja teorian välille.

### *Tuen ja haasteiden suhde aikuisen opiskelussa ja oppimisessa – tasapainossa?*

Opettajan ammattia muovaavat useat kulttuuriset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka määrittävät sitä, millaisia merkityksiä opettajan työhön liitetään. Kun aikuisopiskelija tulee koulutukseen, hänellä on omiin kouluja työkokemuksiin perustuvia käsityksiä siitä, mikä on olennaista opettajan työssä ja opettamisessa. Tämä opettajakuva vaikuttaa siihen, mitkä seikat opiskelija kokee opettajaksi opiskelussa merkityksellisinä. Opintoja edeltävän työkokemuksen kriittistä arviointia opettajakoulutuksessa saattaa estää aiemmin opittujen tottumusten ja perinteisten toimintatapojen vahvuus. Vahva praktinen orientaatio voi rajoittaa aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Ilman koulutuksen tiivistä ohjausta joillakin opiskelijoilla saattaa säilyä koko koulutuksen ajan jo opettajan työssä omaksuttu vahva käytännöllinen ja toiminnallinen orientaatio opettajan työhön. Teoriaan sitoutumaton ajattelu lisää arkiajattelun osuutta opettajan kasvatustoiminnassa, jolloin kasvatukseen kohdistuva tietäminen voi muodostua pelkästään ajan hengen mukaiseksi yksilöllisten kokemusten vatvomiseksi ja subjektiiviseksi havaitsemiseksi (Lapinoja 2006, 95).

Halutessaan edistää opettajaksi opiskelevan itsetuntemuksen syvenemistä ja persoonallisen sekä ammatillisen identiteetin rakentamista aikuiskoulutuksessa on kriittisesti tarkasteltava koulutuksen tarjoaman tuen ja haasteiden suhdetta. Tarjoaako opettajankoulutus kokeneille aikuisopiskelijoille ammatillisesti voimaannuttavien kokemusten ohessa myös riittävästi oppimiselle välttämättömiä säröjä ja uusia näkökulmia avaavia kokemuksia. Värri (2007) varoittaa, että lämmin ja turvallinen ilmapiiri saattaa olla myös sopeuttava

epäkriittiseen ja korostetun pragmaattiseen opettajan malliin (Värri 2007, 35). Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on aikuisopiskelijoiden mukaan hyväntahtoinen ja aikuisopiskelijoiden lähtökohtia ymmärtävä ilmapiiri. Ehkäpä tällaisessa turvallisessa ilmapiirissä aikuisopiskelijat voisivat joutua useammin kohtaamaan uusia ja vieraita horisontteja avaavia oppimiskokemuksia. Kokemuksia, jotka eivät pelkästään vahvista jo aiemmin opittua ja tiedettyä, vaan myös vaativat kysymään omaa maailmaa ja itseä uudella tavalla.

### *Opettajan työn yhteiskunnallinen kehys jää ohueksi*

Reflektiivisen opettajan identiteetin rakentaminen edellyttää yksityisen ja yhteisöllisen, käytännön ja teorian välisen rajan ylittämistä. Ilman ohjausta opiskelijoiden on vaikea päästä välittömien opettamiseen liittyvien kokemustensa taakse (Husu ym. 2008). Tutkinnonuudistuksesta huolimatta opettajankoulutuksen painotus on Värri (2007) mukaan liikaa praktisessa opettajuusmallissa. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelijat kehittävät kyllä taitoaan oman itsensä ja toimintansa tutkiskeluun, sen sijaan vähemmälle huomiolle jää kriittinen maailman hahmottaminen (Suoranta 2003). Opiskelijoiden kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuutta kehittävät sisällöt (esim. kasvatustilfilosofia, kasvatustilfilosofia, kasvatustilfilosofia) ovat jääneet opettajankoulutuksessa marginaaliseen asemaan. Värri epäilee, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmalliset ratkaisut eivät välttämättä suosi perehtymistä, syventymistä ja kasvatuksen ilmiöiden toisin katsomista. Toisin katsomisella Värri viittaa siihen, että käytäntöön painottuva opettajankoulutus ei rakenna pedagogis-yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia, joita kuitenkin opettajan työn nykyinen tilanne edellyttäisi. (Värri 2007.) Samansuuntaisesti myös Hakala (2009) toteaa, että opettaja tarvitsee yhteiskunnallista kokonaisnäkemystä, syvällisempää näkemystä poliittisista päätöksentekoprosesseista ja eritellympää näkemystä työelämästä ja sen tulevaisuudesta.

Tämän tutkimuksen tuloksista voi löytää tukea Värri ja Hakalan esittämille ajatuksille. Ensinnäkin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on yhteiskunnallisesti ja myös aikuisopiskelijoiden elämäntilanteiden kannalta perusteltua korostaa opiskelun tehokkuutta ja tutkintojen valmistumista. Samalla koulutuksessa on kuitenkin tarpeen tarkastella kriittisesti sen rakenteita ja linjanvetoja. Keskeinen kysymys on se, ylläpitääkö ja vahvistaako opettajankoulutus omien usein piiloisten merkityksenantojensa välityksellä nopean valmistumisen ihannetta ja opiskelijoiden suoritusorientoitunutta opiskelua. Tällöin joidenkin opiskelijoiden tärkeimmäksi tavoitteeksi voi tulla tutkinnon mahdollisimman nopea suorittaminen eikä asioiden syvälliseen perehtymiseen jää riittävästi aikaa.

Toiseksi myös luokanopettajien aikuiskoulutuksessa aikuisopiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään osittain pedagogiikkaan ja didaktiikkaan orientoituneina. Tosin osa aikuisopiskelijoista kokee koulutuksessa merkityksellisenä myös omaan kasvuun ja opettajan työhön liittyvien kasvatustilfilosofisten kysymysten pohtimisen. Opettajan työn ja opettajankou-

lutuksen vuorovaikutuksessa ammatillinen identiteetti syvenee useimmilla suhteessa opettajan työn eettisiin lähtökohtiin. Tämä näkyy muun muassa kasvatustiedostamisen syvenemisenä ja ymmärryksen lisääntymisenä oppilaiden erilaisista kasvun ja oppimisen lähtökohdista. Useiden opiskelijoiden kohdalla opettajankoulutus näyttää vaikuttaneen myös olemassa olevia asenteita ja työtapoja uudistavasti. Opetussuunnitelman sisällöllinen kehittämisen haaste kytkeytyy siihen, että vain harvoin aikuisopiskelijat kokivat merkityksellisenä yleisemmin yhteiskuntaan tai koulutuspolitiikkaan liittyviä kysymyksiä. Opettajankoulutuksen tulee tarjota aikuisopiskelijoille aikaisempaa enemmän käsitteellisiä välineitä ymmärtää opettajan työtä pedagogis-didaktista kontekstia laajemmassa yhteiskunnallisessa kehityksessä.

### *Osaamisperustainen ajattelu haastaa aikuispedagogiikkaa*

Aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen liittyy olennaisena osana suomalaisen ja kansainvälisen korkeakoulutuksen kentässä käytävään keskusteluun elinikäisen oppimisen lähtökohdista (esim. Finlayn 2008). Niin myös luokanopettajien aikuiskoulutuksessa aihe on ajankohtainen. Tähän asti aiemmin opitun tunnistaminen on ollut lähinnä aiemmin suoritettujen opintoviikkojen hyväksilukemista. Käytännön taustalla on siten ollut tekninen ja perinteinen oppimiskäsitysajattelu. Aikuisopiskelijoilla on elämäkokemusta, työkokemusta ja myös yliopisto-opintoja koulutukseen tullessaan. He ovat erilaisissa kouluyhteisöissä omaksuneet opettajan työhön, opettamiseen, oppilaisiin, ammatilliseen tietoon ja identiteettiin liittyviä merkityksiä. Ohjauksen ja opetuksen haaste aikuiskoulutuksessa liittyy aikuisopiskelijoiden erilaisiin ammatillisiin lähtökohtiin ja yksilöllisten tietorakenteiden hyödyntämiseen koulutuksessa. Aikuinen oppii luomalla uusia merkityksiä aiempien kokemustensa pohjalta, jolloin koulutuksessa oppimiseen vaikuttavat myös ne tulkinnat, joita aikuiset eri tilanteissa tekevät (esim. Hakala 2009). Toisilla voi olla työkokemusta perusopetuksesta useita vuosia, kun taas toisilla työkokemus on lyhytaikaista ja se on voitu hankkia myös muualla kuin perusopetuksessa. Työkokemus parhaimmillaan tukee koulutuksessa käsiteltävän uuden tiedon ymmärtämistä. Kokemus voi myös rajata uusien merkityksen rakentamisen mahdollisuuksia. Opettajankouluttajien aikuispedagoginen haastava tehtävä on siten tukea opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja osaamistaan, mutta myös sen puutteita.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat liikkuvat joustavasti eri oppimiskulttuurien välillä. Kun kokenut aikuisopiskelija tulee opettajankoulutukseen, koulutuksessa on tavalla tai toisella pyrittävä tunnistamaan opiskelijan työssä omaksuman hiljaisen ja koulutuksessa käsiteltävän eksplisiittisen tiedon välistä dynamiikkaa. Toimiakseen uskottavasti koulutuksen on pyrittävä käytännössä toteuttamaan virallisissa dokumenteissaan, esimerkiksi opetussuunnitelmassa, ilmaistuja koulutuksen aikuispedagogisia lähtökohtia. Aikuisopetuksen onnistuminen edellyttää, että opetukseen osallistujat tunnustetaan täysi-ikäisiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi (Heikkinen & Huttunen



2002b, 291). Opettajankoulutuksen haasteena on kehittää välineitä tunnistaa aikuisopiskelijan asiantuntijuuden ja ammatillisen tiedon luonnetta; mitä se tuo opiskeluun ja mitä se mahdollisesti rajoittaa opiskelussa. Erityisen tärkeää on ohjata opiskelijaa oivaltamaan aiempien kokemusten, ajattelun ja toiminnan kriittisen reflektion merkitys.

Aikuisen oppijan suhde oppimiseen voi olla jo koulutukseen tullessa vahingoittunut. Tämä vaikuttaa väistämättä opiskelijan identiteetin ja oppimisen väliseen yhteyteen. Wojecki (2007) korostaa, ettei yksilö ole puutteellinen oppimisen taidoissaan, vaan hänellä on haavoittunut suhde oppimiseen. Johtuipa kielteinen kertomus vertaisista, kouluttajista, instituutioista tai opetussuunnitelmasta, kielteiset tunnekokemukset jättävät lähtemättömiä jälkiä oppijan identiteettiin. Ne varjostavat oppijan suhdetta oppimiseen ja vaikuttavat myös siihen, miten yksilö tulevaisuudessa kiinnittyy formaaliin opiskeluun. Siten aikuisen oppimista refleктоitaessa on tarpeen siirtää huomio yksittäisestä oppijasta koulutuksen käytäntöihin, siihen, mikä kehystää aikuisen merkityksellistä oppimista. Identiteetin moniäänisyyden voi kuitenkin nähdä mahdollisuutena, jonka tiedostaminen vahvistaa opiskelijan itsetuntemusta ja jännitteiden sietämistä omassa ja muiden ajattelussa ja toiminnassa (Isosomppi 2008). Myös aikuiskouluttajien tulisi tutkia ja reflektoida omia pedagogisia käytänteitään, kuinka ne edistävät aikuisen oppijan mahdollisuuksia kertoa ja luoda aina uudestaan omaa oppijan identiteettiään. Yhteisössä saatu tuki ja kannustus voimaannuttavat aikuisopiskelijaa ja vahvistavat hänen autonomisuuttaan. Koulutuksen linjausten tulisi tukea aikuisopiskelijan autonomisuuden kasvua, tulevan opettajan moraalisen ja rationaalisen itsemääräämiskyvyn kehittymistä (Lapinoja 2006, 28).

Opettajan työ ja opettajankoulutus muodostavat aikuisopiskelijan opettajan ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisessa kaksi tärkeää, toisistaan riippuvaa oppimiskentän osaa. Ne tarjoavat yhtäältä samantaisia, mutta toisaalta myös erilaisia sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisen paikkoja ja mahdollisuuksia. Näiden kahden kontekstin vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumista voi ymmärtää muuttumisena, mutta samalla myös kompleksisena ja kerroksellisena kokemusten tulkintana ja uudelleen tulkintana. Ammatillinen identiteetti kiinnittyy työssä vahvasti opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin ja työn eettisiin lähtökohtiin. Opettajankoulutuksessa korostuu yhteisöllisen ja reflektiivisen, kehittyvän opettajan identiteetti, jossa keskeistä on oppijan ihmisarvon kunnioittaminen. Opettaja tarvitsee kasvatustyönsä perustaksi arvoja ja eettisiä periaatteita. Niiden avulla tuleva opettaja osaa tehdä kriittisiä valintoja lasten ja nuorten kasvun hyväksi. Kollegiaalisesta yhteistyöstä koulutuksessa saadut positiiviset kokemukset auttavat opettajaa myös kentällä jaksamaan ja jakamaan työn vastuuta sekä luottamaan kasvun mahdollisuuksiin.



## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. 2. tarkistettu painos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4.
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–62.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aarkrog, V. 2009. Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137–147.
- Aarnos, E. 2008. Pienryhmä opetusharjoittelussa. Teoksessa R. Valli & L. Iso-somppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–49.
- Achtenhagen, F. 1995. Commentary. Fusing experience and theory - Sociopolitical and cognitive issues. *Learning and instruction* 5 (4), 409–417.
- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–89.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualla – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu, 251–309.
- Antikainen, A. 1998. Between Structure and Subjectivity: Life- Histories and Lifelong learning. *International Review of Education* 44, 215-234.
- Antikainen, A., Houtsonen J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. Living in a Learning Society. *Life Histories, Identities and Education*. London & Washington D.C.: Falmer Press.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2004. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 84–124.
- Archer, M. S. 2000. *Being Human. The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arvaja, M. 2007. Contextual perspective in analysing collaborative knowledge construction of two small groups in web-based discussion. *Computer-Supported Collaborative Learning 2 (2-3)*, 133–158.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 20.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 57–82.
- Atjonen, P., Halinen I., Hämäläinen, K., Korkeakoski, E., Gnubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 30.
- Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosodotusten äärellä. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos*, 7–11.
- Atkinson, R. 2001. The Life Story Interview. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage, 121–140.

- Atkinson, R. 2007. The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry*. California: Sage, 224-245.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. 2006. Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (2), 209-229.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. P. Ahonen & T. Cantell (toim.) Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beattie, M. 2000. Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *Journal of Educational Enquiry* 1 (2), 1-23.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (3), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749-764.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berliner, D. C. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35 (5), 463-482.
- Billet, S. 2002. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 56-67.
- Billet, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: self and individual's agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195-211.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 291.
- Blåka, G. & Filstad, C. 2007. How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education* 26 (1), 59-73.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R. 2008. Effectiveness of teacher education. State of research, measurement issues and consequences for future studies. *Mathematics Education* 40 (5), 719-734.

- Bogler, R. & Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20 (3), 277–289.
- Borko, H. 2004. Professional development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15.
- Boshuizen, H. P. A. 2004. Does practice make perfect? Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 73–95.
- Boshuizen, H. P. A, Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–8.
- Boud, D. & Walker, D. 1990. Making the most of experience. *Studies in Continuing Education* 12 (2), 61–80.
- Boud, D. & Walker, D. 1998. Promoting Reflection in Professional Courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education* 23 (2), 191–206.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K. L. 2005. *Theories of Learning and Their Roles in Teaching*. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, 40–88.
- Breier, M. 2005. A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL'. *Studies in Continuing Education* 27 (1), 51–65.
- Bromme, R. & Tillema, H. 1995. Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction* 5, 261–267.
- Brookfield, S. 1998. Against Naive Romanticism: from celebration to the critical analysis of experience. *Studies in Continuing Education* 20 (2), 127–142.
- Buitink, J. 2009. What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 118–127.
- Bullough, R. V. & Baughman, K. 1995. Changing Contexts and Expertise in Teaching: First-Year Teacher after Seven Years. *Teaching and Teacher Education* 11 (5), 461–477.
- Calderhead, J. 1995. The Development of Initial Teacher Education: Insights from Research on Learning to Teach. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some Educational Issues VI*. Research Report 145. Department of Teacher Education. University of Helsinki, 63–75.

- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1997. Support and Challenge in Teacher Education. *British Educational Research Journal* 23 (1), 15–25.
- Chase, S. E. 1995. Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Thousand Oaks: Sage, 1–26.
- Christians, C. 2005. Ethics and politics in Qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 139–164.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1996. Teacher's professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. *Educational Researcher* 25 (3), 24–30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clark, C. M. 2001. Good Conversation. Teoksessa C. Clark (toim.) *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teacher College Press, 172–182.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. 1997. Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13 (7), 665–674.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–154.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- De Lima, J. A. 2001. Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. *Journal of Educational Change* 2 (2), 97–122.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–32.
- Dewey, J. 1910/1991. *How we think*. Buffalo: Prometheus Books.
- Dewey, J. 1916/1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 1938/1963. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta – Konsultit.
- Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 134–156.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70 (1), 113–136.

- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, J. 2004. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopion yliopisto, 137–160.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26–49.
- Fabian, H. 2007. *Crossing Borders: The Transition to Higher Education*. The 17 th EECERA Annual Conference. 29.8. – 1.9. 2007. Prague, Czech Republic.
- Fenwick, T. 2006. Tiding the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning* 18 (5), 265–278.
- Fink, L. D. 2003. *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Finlay, I. 2008. Learning through boundary-crossing: further education lecturers learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 73–87.
- Flanagan, J. 1954. The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51 (4), 327–358.
- Fludernik, M. 2000. Genres, Text Types, or Discourse Modes? Narrative Modalities and Generic Categorization. *Style* 34 (1), 274–292.
- Frick, W. 1990. The symbolic growth experience: A chronicle of heuristic inquiry and a quest of synthesis. *Journal of Humanistic Psychology* 30 (1), 64–80.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. painos. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H-G. 2004a. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004b. *Truth and Method*. 2. painos. Translation revised by J. Weinsheimer and D. G. Marshall. London–New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2005. *Vastauksia kritiikkeihin*. Suom. J. S. Tuusvuori. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 211–238.



- Gergen, K. J. & Gergen, M. 1983. Narratives of the Self. Teoksessa T. R. Sarbin & K. E. Scheibe (toim.) *Studies in Social Identity*. New York: Praeger, 254-273.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–253.
- Gott, S. P. & Lesgold, A. 2000. Competence in the workplace: How Cognitive Performance Models and Situated Instruction Can Accelerate Skill Acquisition. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Advances in Instructional Psychology*. Volume 5. Educational Design and Cognitive Science. New Jersey: Erlbaum, 239–327.
- Griffiths, T. & Guile, D. 2003. A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2 (1), 56–73.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 191–215.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2001. From the Individual Interview to the Interview Society. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage, 3–32.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113-131.
- Gylling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Lounis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 349–359.
- Hakala, J. T. 2003. Yhteiskunnallinen muutos: opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman ongelma. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia* 1, 95–102.
- Hakala, J. T. 2009. Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule. Teoksessa A.-L. Matthies ja E. Skiera (toim.) *Das Bildungswesen in Finland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 193–202.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja (tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 212.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uuttaa luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59–82.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives. Amsterdam: Earli/Elsevier.
- Hakkarainen, P. (2002). Opetussuunnitelma ja kehittävä opetus. *Kasvatus* 33(4), 350–362.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M. & Zeichner, K. 2005. How Teachers Learn and Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 358–389.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and practice* 6 (2), 151–182.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teacher's relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35 (5), 503–527.
- Hargreaves, A. 2004. Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity. New York: Open University Press.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 96.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. 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. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002a. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L. T. Heikkinen ja L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002b. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 2002. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, I. 1999. "Ja tämä tarina on tosi..." Tiedepolitiikka 4. Tulostettu 8.4.2005. <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-674/24/4/jatamata.pdf>
- Heikkinen, H. L. T., & Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu puntarissa. Kasvatus 37 (3), 301–306.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 521–532.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. 2003. Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: school teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education* 25 (1), 3–21.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. 2007. Understanding learning cultures. *Educational Review* 59 (4), 415–427.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2007) "Experienced teacher's informal learning from classroom teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (2), 189–206.
- Husserl, E. 1973. *The Idea of Phenomenology*. 5. painos. Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teacher's reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51.

- Huttunen, R. 1997. Aito kokeminen on avautumista. Tiedepolitiikka 4. Tulostettu 8.4.2005. <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/22/3/aitokoke.pdf>
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Julkaisematon artikkeli. Tulostettu 29.10.2007. <http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Acta Universitatis Lapponensis 55.
- Hämäläinen, R. & Arvaja, M. 2009. Scripted Collaboration and Group-Based Variations in a Higher Education CSCL Context. Scandinavian Journal of Educational Research 53 (1), 1–16.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. Narrative Inquiry 14 (1), 69–85.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–116.
- Improving the Quality of Teacher Education. 2007. Communication from the commission to the council and the European parliament. Improving the Quality of Teacher Education. Tulostettu 13.9.2007. <http://ec.europa.eu/education/com 392>
- Isosomppi, L. 2000. Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Koulutuskokeilun dokumentointia ja arviointia. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.
- Isosomppi, L. 2008. Opettajan äänen ja työn maisemaan syventymässä. Teoksessa L. Isosomppi & R. Valli (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 165–183.
- Jarvis, P. 2004. Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice. 3. painos. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2005. The theory & practice of Learning. 2. painos. London: Routledge Falmer.

- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4.
- Johnston, L. & Miles, L. 2004. Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (6), 751–768.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jyrhämä, R. 2003. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona - tutkimuksen ydin- kohdat. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen Harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu, 142–162.
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikka. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 19–28.
- Jähi, R. 1996. Haastattelusuhteen rakentuminen – olennainen tarina? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 33, 156–158.
- Kaartinen, V., Virta, A. & Eloranta, V. 2008. Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentämässä. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Pentttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turun yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213–227.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273–280.
- Kaldi, S. 2009. Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities. *European Journal of Teacher Education* 32 (1), 35–49.
- Kallioniemi, A. & Kaivola, T. 2003. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ja aineenopettajakoulutus. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:72, 241–247.
- Kansanen, P. 1991. Pedagogical Thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of Education* 26 (3), 251–260.
- Kartovaara, E. 2007 (toim.). *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,436,22200,38856](http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,436,22200,38856). (Luettu 19.2.2009)

- Kelchtermans, G. 2005. Professional Commitment Beyond Contract Teachers' Self-Understanding, Vulnerability And Reflection. Keynote presented at the bi-annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). 2. – 6.6.2005. Sydney, Australia.
- Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 92, 75–99.
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education* 12 (1), 1–24.
- Kiilakoski, T. 2003. Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 243–256.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohler Riessman, K. 2001. Analysis of Personal Narratives. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of Interview Research. Context & Method. Thousand Oaks: Sage, 695–710.
- Kohler Riessman, K. & Speedy, J. 2007. Narrative inquiry in the Psychotherapy Professions: A Critical Review. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of Narrative Inquiry. California: Sage, 224–245.
- Kohonen, V. 1995. Active learning in induction teacher education. Teoksessa H. Niemi & V. Kohonen (toim.) Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from the department of teacher Education in Tampere University, 47–81.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.



- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 54–73.
- Koro-Ljunberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Korthagen, F. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. 2005. Teaching teachers—studies into the expertise of teacher. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 107–115.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kvale, S. 2006. Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480–500.
- Kwakman, K. 2003. Factors affecting teachers’ participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2), 149–170.
- Kynäslahti, H., Jyrhämä, R., Maaranen, K., Krokfors, L., Toom, A. & Kansanen, P. 2005. Opettajana työskentelyn yhteydestä opettajaksi opiskeluun. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 121–130.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2001. Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Valinnat – koulu – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 43–59.
- Laaksalo, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48–49, 30.11.2007, 11.
- Lahti, J., Siitari, S. & Eteläpelto, A. 2003. Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiivuutta? Verkojulkaisussa H. Sinervaara – Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/index.htm>

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–63.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-intistuuutin tutkimuksia 2.
- Lapinoja, K. P. 2009. Arvo-osaaminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-53.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 843–860.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 27.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 1. Helsinki: OKKA-säätiö, 88–97.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituaatiossa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuun yliopisto. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 91–107.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.
- Lave, J. 1996. Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity* 3 (3), 149-164.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, H., Pantzar, E. & Varis, T. 2004. Muuttuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 75–88.
- Le Maistre, C. & Pare', A. 2004. Learning in two communities: the challenge for universities and workplaces. *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 44–52.

- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction* 5 (4), 401–408.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindroos, P. & Korkala, S. 2008. Yliopistojen elinikäisen oppimisen strategiat Suomessa. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Aikuiskoulutusverkosto. Helsingin yliopisto.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarra (toim.) *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 15–21.
- Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. 2003. Attempting to document teacher's professional knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16 (6), 853–873.
- Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2008–2010. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H. & Krokfors, L. 2008. Learning a teacher's work. *Journal of Workplace Learning* 20 (2), 133–145.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.
- Malinen, A. 2005. Kasvatustieteen jatko-opintoihin liittyvä luento J. Mezirowin transformatiivisesta oppimisen teoriasta. 25.2.2005. Jyväskylän yliopisto.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009a. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali*. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–35.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali*. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 131–146.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.

- Marsick, V. J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 102.
- Mead, G.H. 1934 /1962. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. 1993. Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129–138.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. & Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Suom. L. Lehto. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17–37.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97.
- Mikkonen, I. 2005. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 106.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun merkitys. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 206.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2.

- 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, 31–43.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 169–193.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana?* Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 119–128.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 71.
- Niikko, A. 2008. Kokemus suuntaa käsityksiä. Kolmen lastentarhanopettaja-opiskelijan näkemyksiä koulutuksen alkuvaiheessa. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä*. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 40–51.
- Nikkola, T. & Rähä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa T. Nikkola & P. Rähä (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen osumien määrittelyä*. Juva: PS-kustannus, 9–21.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368.
- Nyyssölä, K. 2003. Virallisen koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. *Kasvatus* 34 (5), 510–520.
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia 53.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.

- Ojanen, S. 2002. Ovatko teoria ja käytäntö jo yhdistyneet opetusharjoittelussa? Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 122–131.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2006. Enhancing the professional development of teachers by developing supervision into a conceptually based practice. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators. Research in Educational Sciences 25, 71–88.
- Olsen, B. 2002. Teaching what they learn, learning what they live: Investigating beginning teachers constructing knowledge. Dissertation. University of California. Berkeley.
- Opettajankoulutuksen kehittäminen aikuispedagogisiin haasteisiin vastaamalla. 2003. Ehdotus korkealaatuisen yliopistokoulutuksen yksiköksi 2004–2006. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. Aikuiskasvatus 29 (4), 264–272.
- Pakkanen, M. 2009. APO-vuosi opiskelijoiden kokemana. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilialli. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 67–83.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Penttinen, L. 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 269.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatusfilosofia sivistysteorianä. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino, 109–127.
- Pittard, M. 2003. Developing Identity: The Transition from Student to Teacher. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, April 21–25, 2003.
- Polanyi, M. 1962. Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy. New York: Harper & Row.



- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative Knowing and the Human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Pomson, A. D. M. 2004. Loosening chronology's collar: reframing teacher career narratives as stories of life and work without end. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17 (5), 647–661.
- Powell, E. 2005. Conceptualising and facilitating active learning: teacher's video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice* 6 (3), 407–418.
- Pring, R. 2005. *Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Putnam, R. & Borko, H. 2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher* 21 (1), 4–15.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rahilly, D. A. 1993. A phenomenological analysis of authentic experience. *Journal of Humanistic Psychology* 33 (2), 49–71.
- Rapley, T. 2001. The art (fulness) of open-ended interviewing: some considerations in analysing interviews. *Qualitative Research* 1 (3), 303–323.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. 2. painos. London: Sage, 15–33.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 29–21.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin murroksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative 1*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rodgers, C. 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record* 104 (4), 842–866.
- Roisko, H. 2007. *Adult learner's learning in a University Setting. A Phenomenographic Study*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1226.

- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer, 159–179.
- Rosenthal, G. 2003. The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Context of Research and Counseling. *Qualitative Inquiry* 9 (6), 915–933.
- Rosenthal, G. 2007. Biographical research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 48–64.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83, 9–30.
- Räsänen, R. 2007. Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen ja R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 92, 29–43.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57.
- Saarnivaara, M. & Sarja, A. 2007. From university to working life: mentoring as a pedagogical challenge. *Journal of Workplace Learning* 19 (1), 5–16.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampere University Press, 170–180.
- Sachs, J. 2000. Rethinking the Practice of Teacher Professionalism. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (toim.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press, 76–89.
- Sachs, J. 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy* 16 (2), 149–161.
- Salo, U.-M. 2005. *Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research 364.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (2), 257–271.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. 1985. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Siljander, P. 2005. Hermeneuttinen lähestymistapa ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Luento jatko-opiskelijoille 21.5.2005. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 52.
- Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
- Silkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32 (1), 152–153.
- Silkelä, R. 2004. Opiskelun ja oppimisen mielekkyys verkkokurssilla. Verko-oppimisen vakiintuessa. Teoksessa E. Kähkönen (toim.) *Näkökulmia ja arvioita mielekkyydestä, rahasta ja strategioista*. Joensuun yliopisto. Itä-Suomen virtuaaliyliopisto, 77–106. Luettu 5.12.2009. <http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/laitos/julkaisut.htm>
- Smith, K. 2003. Teacher Educator's professional knowledge – How does it Differ from Teacher's Professional Knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. 21.-25.4. 2004. Chicago, IL.
- Smith, T. V. & Strahan, D. 2004. Toward a Prototype of Expertise in Teaching: A descriptive Case Study. *Journal of Teacher Education* 55 (4), 357–371.
- Soini, H. 1999. Education student's experiences of learning and their conceptions about learning disabilities. Towards a comprehensive theory of learning. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 40.

- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Stemler, S. E., Elliot, J. G., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. 2006. There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the social side of teaching. *Educational Studies* 32 (1), 101–118.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6) 9–17.
- Stone, C. 2008. Listening to individual voices and stories – the mature-age student experience. *Australian Journal of Adult Learning* 48 (2), 263–290.
- Suhonen, K. 2009. Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 358.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Søreide, G. E. 2006. Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (5), 527–547.
- Syrjälä, L. 2008. Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulutuksesa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – Arvot – Uudet avaukset*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40, 173–187.
- Syrjälä, L. & Estola, E. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen ja L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Syrjälä, L. & Heikkinen, H. L. T. 2002. Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 157–162.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. 2004. Opettajuudesta, opettajankoulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 29–32.

- Säntti, J. 2007. Pellon pientareilta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatusalan tutkimuksia 31. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. 1991. Reflections on reflective teaching. Teoksessa B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (toim.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. New York: Falmer Press, 1–20.
- Tang, S. Y. F. 2003. Challenge and support: the dynamics of student teacher's professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education* 19 (5), 483–489.
- Taylor, C. 1998. Autenttisuuden etiikka. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- ten Dam, G. T. M. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education* 22 (6), 647–660.
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F. 2004. Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* 20 (7), 665–679.
- Tikkamäki, K. 2004. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto.
- Tillman, L. C. 2003. Mentoring, reflection and reciprocal journaling. *Theory in Practice* 42 (3), 226–233.
- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – Arvot – Uudet avaukset*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40, 189–198.
- Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–58.
- Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–186.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto.

- Tuomisto, J. 2004. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jokin? Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 49–83.
- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. *Kasvatus* 32 (1), 5–14.
- Törmä, S. 1998. Deweyn kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 325–326.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Juva: PS-kustannus, 91-107.
- Umbach, P. D. & Wawrzynski, M. R. 2005. Faculty do matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education* 46 (2), 153–184.
- Van Ekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. 2006. Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22 (4), 408–423.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varrella, G. 2000. Science Teachers at the Top of Their Game: What is Teacher Expertise? *Clearing House* 74 (1), 43-45.
- Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I. 2007. Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research* 60 (9), 949–959.



- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetus-harjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 155–179.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7–15.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Väljijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Väljijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E 92, 59–74.
- Värri, V.-M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen arena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valta-kunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 22–42.
- Värri, V.-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa puheenvuoroja kasvatustieteiden yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 39–60.
- Walters, M. 2000. The mature students' three Rs. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (2), 267–278.
- Watson, C. 2006. Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (5), 509–526.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, V. M. 2002. *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School.
- Wengraf, T. 2004. *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage.

- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen tulkinta luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Winkler, G. 2001. Reflection and Theory: conceptualising the gap between teaching experience and teacher expertise. *Educational Action Research* 9 (2), 437–449.
- Wojecki, A. 2007. What's identity got to do with it, a flyway? Constructing adult learner identities in the workplace. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 168–182.
- Woods, P. 1993. *Critical events in teaching and learning*. London: Falmer Press.
- Ylijoki, O.-H. 1999. Gradun tekemisen ilot ja surut. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Iso Gee – Gradua ei jätetä!* Helsinki: Vastapaino, 17–33.
- Ylijoki, O.-H. 2001. Master's Thesis Writing from a Narrative Approach. *Studies in Higher Education* 26 (1), 21-34.
- Young, K. 2008. An alternative model of special education teacher education socialization. *Teaching and Teacher Education* 24 (4), 901–914.

## Liite 1. Esseen ohjeistus

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus  
**Luokanopettajien aikuiskoulutus**  
M. Leivo 30.1.2007



### Laiko 2007–2009

Tämä oppimistehtävä liittyy opintojaksoon CK10210 Koulutuksen aikuispedagogiset lähtökohdat. Se on siis osa opintojanne, mutta luvallanne myös osa tutkimustani. Tehtävän tarkoituksena on avata opettajan ammatillisen kasvun prosessia ja kokemustiedon merkitystä opettajaksi kasvamisessa ja oppimisessa.

**Tehtävän laajuus:** 10 t

#### Tehtävä:

Kirjoita 3-4 sivun laajuinen kuvaileva ja arvioiva essee seuraavien kysymysten pohjalta:

1. Minkälainen on oma työhistoriasi?

**2. Millainen opettajuuden polkusi on ollut ennen luokanopettajien aikuiskoulutukseen tuloa?**

Kerro, mitä opettajan työn kannalta merkittävää a) aiempi työkokemus b) muut elämäkokemukset (esim. vanhemmuus, kummius, harrastustoiminta, yhteiskunnalliset tehtävät jne.) ovat sinulle opettaneet.

3. Miten luonnehtisit aikuisena oppimista?

Kerro, mikä edistää tai estää oppimistasi. Mitä ajattelet, mikä on työkokemuksen merkitys tulevassa opiskelussa ja koulutuksessa.

4. Kerro, mitä odotat opettajankoulutukselta.

#### Tehtävän palautus

Palauta tehtävä liitetiedostona perjantaihin 9.2. mennessä sähköpostin välityksellä os.

marjaana.leivo@chydenius.fi

## **Merkittävät oppimiskokemukset opettajankoulutuksessa** Sähköpostikysely 15.3.2007

### *1. Merkittävät oppimiskokemukset opettajankoulutuksen aikana*

*Minkälaisia merkityksellisiä asioita sinä, luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskellut, liität koko koulutukseen, omaan opiskeluusi?*

Muistele opiskeluaikaasi Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Tarkastele opiskeluusi liittyneitä tapahtumia, tilanteita, asioita, ihmisiä ja pohdi, tapahtuiko sinulle silloin sellaisia myönteisiä tai/ja kielteisiä oppimiskokemuksia, joita voisit pitää merkittävänä oppimiskokemuksina *opettajana kasvamisesi ja opettajan työssä selviytymisesi kannalta*.

Kirjoita kuvaileva ja arvioiva kertomus näistä oppimiseesi liittyvistä merkityksellisistä kokemuksista opettajankoulutuksen aikana. Kirjoita vapaasti, kertomuksesi ulkonaisilla seikoilla ei ole merkitystä. Muistin virkistykseksi ja tueksi laitan oheisena liitetiedostona koulutuksen opintojaksot ja tavoitteet sekä pedagogiset lähtökohdat (liite 1)

Merkittävä oppimiskokemus voi olla myönteinen tai kielteinen ja kaikkea siltä väliltä! Merkittävä oppimiskokemus voi liittyä opetussuunnitelman sisältöihin, koulutuksen aikuispedagogisiin ratkaisuihin, vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin jne. Merkittävät oppimiskokemukset ovat henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia. Ne muokkaavat ja muovaavat ihmisen identiteettiä, persoonallisuutta ja minuutta ja vaikuttavat myös ihmisen maailmankuvaan, arvo maailmaan, kasvuun ja kehitykseen. (Esim. Silkelä 2000, 127.)

Merkittävät oppimiskokemukset ovat Antikaisen (1996, 251–252; 1998, 200–2001) mukaan erilaisia elämäntapahtumia, luonteeltaan muutostapahtumia. Ne ovat yksilön koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtia (Antikainen & Komonen 2004, 109).

### *2. Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen vahvuudet ja kehittämistarpeet opettajankoulutuksena*

*Olet täältä lähdettyäsi todennäköisesti toiminut kentällä opettajana. Minkälaiset ammatilliset asiat sinua askarruttavat juuri nyt?*

Miten työkokemuksesi perusteella arvioisit sitä, miten hyvin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on osattu ottaa huomioon luokanopettajan työtodellisuus? Missä on onnistuttu parhaiten?

Millaisia kehittämistarpeita koulutuksella mielestäsi on? Perustele näkemyksesi!

\*\*\*\*\*

**Lopuksi vielä yksi taustatieto:** Minkälainen on työhistoriasi täältä lähtösi jälkeen?

Tämä kyselyn tuottama tutkimusaineisto on luottamuksellista. Käytän sitä niin, ettei kenenkään henkilöllisyys käy ilmi tutkimuksen missään vaiheessa

### Liite 3. Haastattelurunko

#### **Aluksi:**

Oman roolin selvittely, tutkimuksen tarkoitus ja perustelut: opiskelijan ääni kuuluviin

Perustelu: miksi juuri hänet on valittu haastateltavaksi

Luottamuksellisuus, haastattelu-aika

#### *Työhistoria*

##### *menneisyys- nykyisyys*

*Mikä aiheutti sen, että halusit opettajaksi/opettaa?*

(menneisyyspainotteinen kysymys motivaatiosta, joka kutsuu refleктоimaan nykyisyyden kanssa)

Miksi se on niin merkittävä (hyvässä tai pahassa)?

##### *nykyisyys-menneisyys*

*Mikä on eniten motivoinut sinua vuosien aikana?/opettajankoulutuksessa*

(nykyisyyteen fokusoitunut kysymys, joka katsoo myös taaksepäin)

*Jos kuvaat opintojasi merkityksellisiksi, tarkentaisitko, mikä niissä on ollut merkityksellistä?*

Minkälaisia muutoksia huomaat toiminnassasi, jos vertaat toimintaasi siihen, kun aloitit opettajana ennen koulutusta. (Miten olet kehittynyt opettajanurasi aikana?)

Mitä ovat haastavimmat tilanteet työssäsi? Mitä tukea koulutus on antanut?

Miten työyhteisösi on vaikuttanut/ vaikuttaa opettajuuteesi?

##### *tulevaisuus-nykyisyys*

*Minkälainen on unelmasi hyvästä koulu-yhteisöstä?*

(tulevaisuuteen fokusoitunut kysymys, joka peilaa nykyisyyteen)

#### *Teoria vs. käytäntö*

**Mikä on teoreettisen tiedon merkitys opettajan työssäsi?**

##### *tulevaisuus- menneisyys*

*Onko sinulla vielä jotakin täyttymättömiä päämääriä/tavoitteita?*

(kysymys, joka katsoi tulevaisuuden motiiveihin suhteessa menneisyyteen)/  
Miten yhteiskunnallinen muutos on vaikuttanut ja vaikuttaa opettajan työhösi, koulun kehityssuuntaan, ammattirooliisi?

Koulun kehittyminen inklusiivisen koulun suuntaan – mitä ajatuksia se sinussa herättää??

Ja sitten lopuksi: Miltä haastattelu tuntui? Miten koit sen?



#### Liite 4. Miten haastateltavat kokivat haastattelutilanteen?

Jokaisen haastattelun jälkeen keskustelin haastateltavieni kanssa siitä, miten he olivat haastattelun kokeneet. Olin kiinnostunut siitä, miten omat erilaiset roolini mahdollisesti vaikuttivat siihen, mitä ja miten haastateltavat kertoivat kokemuksistaan. Ilonan mukaan haastattelu (29.8.2007) *oli oikein kiva ja lup-sakka tilanne, rennossa ilmapiirissä toteutettu*. En ollut Ilonaa ohjannut opettajan-koulutuksen aikana ja hänen opiskellessaan olin jo osittain siirtynyt tutkijaksi. Ilona koki haastattelutilanteen kuitenkin luottamuksellisena ja haastattelijan tuttuuna *koen sinut tutumpana, kun voit itse kuvitella. Että sinä persoonana olet mi-nulle tärkeämpi kuin se, että mietin, että nyt olet tutkija tai olet ollut mun opintojen kurssinjohtaja. Otan sinut enemmän ihmisenä*. Lähes identtistä suhtautumista tutkijaan on tunnustettavissa Annan kertomuksessa. Anna kertoi haastatteluti-lanteen (30.8.2007) olleen hänestä miellyttävä ja toteaa, että *sinä persoonana olet tärkeämpi kuin se, että olet tutkija tai kurssinjohtaja*. Leo puolestaan totesi haas-tattelutilanteen (12.9.2007) olleen mielenkiintoinen, mutta hän oli huolissaan siitä, muistiko tarpeeksi opinnoista. Toisaalta hän totesi rennosti, *mutta tuota sen nyt muisti mitä muisti. Ja se, mikä on itselle tärkeää, niin kyllä se sitten jää mie-leenkin ja muistiin on lokeroitunut*. Leolle ei ollut mitään merkitystä sillä, mitä tahoja haastattelijana edustin.

Koska oli ollut jo vuoden poissa koulutuksesta, Niko epäili Leon tavoin (haastattelu 19.9.2007), muistaako enää mitään. Hän kuitenkin kertoi, että *kyl-lä ne aika elävänä sitten ne ajatukset sitten tulee sieltä*. Haastattelutilanteen Niko koki samantyyppisenä kuin syventävän harjoittelun ohjaustilanteen. *Ihan sa-manlaiset tuntemukset, että samanlainen tilanne ja tunne, että ihan niin kun oh-jaajan kanssa jutustelisi*. Kolmas haastateltava Niina kertoo, miten haastattelu kirkasti hänelle asioita (haastattelu 31.8.2007) *siten, että se ehkä selkeyttää itselle sitä koulutuksen merkitystä*. Niina kertoo myös siitä, miten ajallinen etäisyys on muuttanut koulutuksen merkitystä ja miten tuo merkitys on kirkastunut, että *mitä täältä sai itselleen*. Riikan mielestä (haastattelu 26.9.2007) oli *ihana penkoa omia ajatuksia, kun joku jakoi niitä kuunnella*. Myös Inna kuvasi (haastattelu 3.10.2007) haastattelutilannetta hyväksi erityisesti siinä vaiheessa, kun hän koki päässeensä asiaan. Kun pyysin Innaa analysoimaan sitä, miten hän suh-tautui haastattelijaan, Inna kertoi ajatelleensa, että *sinä nyt teet tätä tutkimusta ja vaikka oletkin opettaja, niin haluat tuoda näitä asioita esille. Ja me sanotaan sitten niin, kun ajatellaan, että miten ne niin kun onkin, että ei ollut sillä tavalla merkitys-tä*.