

JYU DISSERTATIONS 281

Sari Virkkala

Yhteisöpedagogiksi tulemisen tarinat

**Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen
ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta
yhteisöpedagogiopintojen aikana**



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 281

Sari Virkkala

Yhteisöpedagogiksi tulemisen tarinat

Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen
ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta
yhteisöpedagogiopintojen aikana

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Ulappa-salissa
lokakuun 9. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of the Faculty of Education and Psychology
of the University of Jyväskylä, in Kokkola University Consortium Chydenius, lecture hall Ulappa,
on October 9, 2020, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8286-7>

ISBN 978-951-39-8286-7 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8286-7

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Virkkala, Sari

Stories of becoming a community educator. Narrative inquiry into the construction of pedagogical knowledge and professional identity in community educator training
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 179 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 281)

ISBN 978-951-39-8286-7 (PDF)

The interest of this research is to explore community educator students' construction of pedagogical knowledge and professional identity. The objectives of the research are to explore how community educator students narrate their pedagogical knowledge during their study.

The research is focused on community educator training at Centria University of Applied Sciences. The study process of a group of students was investigated from the beginning of their training, i.e. for about three and a half years. The research data consisted of written course assignments completed by a group of 17 community educator students. The data unveiled meanings related the construction of pedagogical knowledge and personal practical knowledge as situated in the students' narration.

The aim of the inquiry was to describe, interpret and understand the construction of pedagogical knowledge through the students' narration. The first research question was what the community educator students told about their pedagogical knowledge during their study. The second research question was how the students' professional identity was constructed in their stories.

The data generated by the students was processed by analysing the narratives and by using narrative analysis. Narrative analysis enabled the construction of narratives with emplotment. Narrative emplotment of the typical stories was construed by integrating events and episodes in the narrative plot structure with the help of a hermeneutical process of understanding. The research report includes the four typical stories of Reima, Helmi, Aatos and Taru. In these typical stories, pedagogical knowledge, the construction of professional identity, and individual progress in the group process are revealed in various ways. Reima's story is about the good group, Taru's story deals with her reflections of personal practical knowledge, Helmi's story is about her educator selfhood, and the process of finding oneself is embodied in Aatos' story.

This research shows how the community educator students construct their pedagogical knowledge and narrative identity in a community of practice. Theoretical orientations, experiences, practical situations and social relations provide the basis for the community educator students' construction of pedagogical knowledge and professional identity. The students learn, act and construct themselves in their community of practice.

Keywords: personal practical knowledge, community of practice, narrative identity, narrative inquiry, pedagogical knowledge, community educator training

TIIVISTELMÄ

Virkkala, Sari

Yhteisöpedagogiksi tulemisen tarinat. Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta yhteisöpedagogiopintojen aikana

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 179 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 281)

ISBN 978-951-39-8286-7 (PDF)

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on yhteisöpedagogiopiskelijoiden pedagogisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Tutkimustavoitteet liittyvät kysymykseen siitä, miten yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opintojensa aikana.

Tutkimus kohdistuu Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulu-tukseen. Tutkimuksessa tarkastellaan yhden opiskelijaryhmän opiskeluprosessia opintojen alusta alkaen eli keskimäärin noin 3,5 vuoden opiskeluajan. Tutkimusaineistona on yhden opiskelijaryhmän eli 17 yhteisöpedagogiopiskelijan tuottamia opintoihin liittyviä kirjallisia tehtäviä. Tutkimusaineistossa tulevat esille pedagogisen osaamisen ja käyttötiedon rakentumiseen liitetyt merkitykset opiskelijoiden kerronnassa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään pedagogisen osaamisen rakentumista opiskelijoiden kerronnan kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymys on se, mitä yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluidensa aikana. Toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui se, miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu opiskelijoiden kertomuksissa.

Olen tarkastellut opiskelijoiden tuottamaa aineistoa sekä kertomusten analyysin että narratiivisen analyysin avulla. Narratiivisen analyysin avulla olen rakentanut juonennettuja tarinoita. Tyyppitarinoiden juonen luominen on tapahtunut siten, että tapahtumat on upotettu juonirakenteeseen hermeneuttisen ymmärtämisprosessin avulla. Tutkimuksessa on mukana neljä tyyppitarinaa Reiman, Helmin, Aatoksen ja Tarun tarinoiden muodossa. Tyyppitarinoissa pedagoginen osaaminen, ammatillisen identiteetin rakentuminen ja ryhmäprosessissa eteneminen tulevat esiin eri tavoin. Reiman tarina kertoo hyvästä ryhmästä, Tarun tarina käyttötiedon reflektoinnista, Helmin tarina kasvattajuudesta ja Aatoksen tarinassa kiteytyy itsensä löytämisen prosessi.

Tutkimuksessa tulee esille yhteisöpedagogiopiskelijan pedagogisen osaamisen ja narratiivisen identiteetin rakentuminen käytäntöyhteisössä. Teoreettinen orientaatio, kokemukset, käytännön tilanteet ja sosiaaliset suhteet antavat lähtökohdat opiskelijan identiteetille ja pedagogisen osaamisen rakentumiselle. Opiskelija oppii, toimii ja rakentaa itseään käytäntöyhteisössä.

Asiasanat: käyttötieto, käytäntöyhteisö, narratiivinen identiteetti, narratiivinen tutkimus, pedagoginen osaaminen, yhteisöpedagogikoulutus

Author Sari Virkkala
Kokkola University Consortium Chydenius
University of Jyväskylä
sari.virkkala@gmail.com

Supervisors Professor Juha T. Hakala
University of Jyväskylä
Kokkola University Consortium Chydenius
Finland

Ed. D. Kari Kiviniemi
Oulu University of Applied Sciences
Finland

Reviewers Professor (emeritus) Eero Ropo
University of Tampere
Finland

Ph. D. Merja Kylmäkoski
Humak University of Applied Sciences
Finland

Opponents Professor (emeritus) Eero Ropo
University of Tampere
Finland

ESIPUHE

On tullut aika saattaa väitöskirjaprosessi päätökseen. Monipolvinen tutkimusmatkani yhteisöpedagogiopiskelijoiden kertomuksiin on avannut uutta ymmärrystä ja luonut uusia tarinoita. Takana on mielenkiintoinen ja kasvattava kokemus tutkimustyöstä. Nyt on aika kiittää kaikkia teitä, jotka olette tukeneet ja kannustaneet minua tutkimukseni aikana.

Esitän kiitokseni työni pääohjaajalle, professori Juha Hakalalle, kannustuksesta ja luottamuksesta sekä tuesta tasapainoillessani tutkimuksen ja työn haasteissa. Pitkästä tutkimusprosessistani johtuen työlläni on ollut myös toinenkin pääohjaaja, ma. professori Kari Kiviniemi, jonka tinkimätön ja perimmäisiä asioita kirkastava ohjaustapa selkeytti monia tutkimuspolkuja ja antoi eväitä eteenpäin.

Kunnioittavat kiitokseni tutkimukseni esitarkastajille, professori emeritus Eero Ropolle sekä FT Merja Kylmäkoskelle, jotka keskeisillä huomioillanne autoitte vahvistamaan tutkimukseni perusteluja ja sanomaa. On hienoa huomata, kuinka vielä työn viimeistelyvaiheessa voi oppia ja ymmärtää uutta.

Erityiskiitos jo väitelleelle KT Kirsi Siekkiselle kaikesta tuesta ja ymmärryksestä tähän monivaiheiseen väitösprosessiin liittyen. Professori FT Maarit Käpylä, ystävänä ja kokeneena tiedemaailman jäsenenä, olet ollut kannustava tuki ja esimerkki tutkimuksen tekemisen taidosta. Vuosien varrella työyhteisöni on vaihtunut Centria-ammattikorkeakoulun Raudaskylän kampukselta Kokkolan kampukselle. Nämä eri kampusten työkaverit ja työyhteisöt ovat olleet työni arvokkaita tukipilareita. Esimiesteni tuki tutkimusprosessiani kohtaan on ollut merkittävässä roolissa. TT Vesa Nuorvan tutkimustyötä arvostava asenne on auttanut minua saattamaan tutkimukseni päätökseen. Erikseen haluan kiittää myös KT Esko Johnsonia, jonka kirjaprojektissa sain olla mukana oman tutkimuskokemukseni kuvauksella. Esko on myös kääntänyt työni englanninkielisen tiivistelmän sekä kannustavalla tavalla osoittanut kiinnostusta tutkimusprosessiini.

Tutkimustyöhöni liittyvästä apurahasta osoitan kiitokseni Keski-Pohjanmaan kulttuurirahastolle. Ilman työelämästä irrottautumista olisi tutkimukseni jäänyt todennäköisesti tekemättä. Jatko-opintoryhmäni Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa oli erityisen merkittävä etenkin tutkimuksen alkuvaiheissa prosessin ollessa aktiivisimmillaan. Työelämän muutosten vuoksi tutkimustyö ja jatko-opintoryhmä jäivät välillä etäämmäs, mutta eivät koskaan unohduksiin saakka.

Suuri kiitos kuuluu myös kaikille tutkimuksessani osallisena olleille opiskelijoilleni. Olette antaneet kertomuksillanne mahdollisuuden yhteisöpedagogikoulutuksen tutkimukseen ja ammattikorkeakoulutuksen vahvistamiseen. Samalla voin esittää kiitoksen myös kaikille sekä menneille että nykyisille yhteisöpedagogiopiskelijoille - teidän kanssanne on ilo tehdä töitä, oppia ja kehittää!

Kiitän tässä yhteydessä kaikkia ystäviäni, sisaruksiani ja läheisiäni, jotka olette ilahduttaneet arkeani ja jakaneet pitkän tutkimustaipaleeni kokemuksia. On tärkeää, että tutkijalta kysellään hänen tutkimuksestaan ja tilanteestaan.

Vaikka itse usein välttelin tutkimuksestani puhumista, on näillä kiinnostuneilla kyselyillä merkitystä. Ne pitävät tutkijan pinnalla ja horisontin näkyvissä.

Lopuksi haluan esittää rakkaat kiitokset omalle perheelleni, miehelleni Pasiille sekä lapsilleni Leeville, Ellalle ja Veikalle. Muistan edelleen lapsieni kysymykset: ”Äiti, miksi sinun pitää lähteä sinne Kokkolaan opiskelemaan? Sinulla on jo työ. Miksi pitää vielä opiskella?” Näitä kysymyksiä olen saanut kysyä itseltänikin useamman kerran. Kuitenkin olen kiitollinen myös näistä tutkimuksen tekemiseen käyttämästäni vuositista, ne ovat olleet elämänmakuisia ja opettavaisia.

Omistan väitöskirjani edesmenneille vanhemmilleni, Ellille ja Veikolle. Heidän luottamuksensa koulutukseen ja pärjäämiseen ovat kantaneet minua tälläkin matkalla.

Sievissä peipon liverryksessä toukokuussa 2020

Sari Virkkala

KUVIOT

KUVIO 1	Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ydinosaamisalueet.....	23
KUVIO 2	Pedagoginen osaaminen.....	105
KUVIO 3	Esimerkki siitä, mitkä asiat painottuvat opiskelijan kertomuksessa.....	117
KUVIO 4	Mimesis-prosessi	119
KUVIO 5	Tyyppitarinoiden painotukset.....	134
KUVIO 6	Pedagogisen identiteetin rakentumisen narratiiviset kehät	137

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Aineiston keräämisen vaiheet.....	39
TAULUKKO 2	Opiskelijakohtainen aineistomäärä.....	43
TAULUKKO 3	Jaksottaminen.....	46
TAULUKKO 4	Neljä lähestymistapaa narratiiviseen aineistoon (mukailen Lieblich ym. 1998, 13-14)	47
TAULUKKO 5	Esimerkki Greimasin (1980) aktanttianalyysistä.....	113
TAULUKKO 6	Ensimmäinen opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla	114
TAULUKKO 7	Toinen opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla	115
TAULUKKO 8	Kolmas opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla	115

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja intressit.....	11
1.2	Yhteisöpedagogikoulutus ja pedagoginen osaaminen	15
1.3	Tutkimuskysymykset.....	23
2	TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT.....	26
2.1	Narratiivinen lähestymistapa	27
2.1.1	Tarinat, kertomukset, narratiivit.....	30
2.1.2	Sosiaalinen konstruktionismi ja narratiivinen tutkimus	32
2.1.3	Tutkimuksen lähestymistavan etsintä	35
2.2	Tutkimusaineisto	38
2.2.1	Aineiston kerääminen	40
2.2.2	Aineistolähtöisesti liikkeelle.....	42
2.3	Aineiston analyysi	44
3	KASVATUS JA KASVATUSALA OPISKELIJOIDEN KERRONNASSA ..	51
3.1	Koulutusosalalle hakeutumisen motiivit ja merkitykset.....	51
3.2	Kasvatustietoisuus opiskelijoiden kerronnassa	57
4	OPISKELURYHMÄ OPISKELIJOIDEN KERRONNASSA	64
4.1	Opiskeluryhmä kerronnassa	65
4.2	Opiskeluryhmä käytäntöyhteisönä.....	68
4.3	Käytäntöyhteisö kerronnassa.....	73
4.3.1	Opiskeluryhmän tarinan juonentaminen	73
4.3.2	Einon tarina opiskeluryhmästä	73
4.4	Käytäntöyhteisössä opiskelun merkitykset	75
5	OPETUS- JA OHJAUSKERTOMUKSIA OPISKELUN VARRELTA.....	80
5.1	Opetus ja ohjaus kerronnassa	80
5.2	Neljä tarinaa pedagogisesta osaamisesta	85
5.2.1	Pekan tarina käytännön toimijasta	85
5.2.2	Ainon tarina tietävästä taitajasta	89
5.2.3	Hannan tarina kehityshaluisesta tekijästä.....	92
5.2.4	Laurin tarina harjoitteluista.....	95
5.3	Pekka, Aino, Hanna ja Lauri - erilaiset pedagogisen osaamisen lähestymistavat	97

6	YHTEISÖPEDAGOGIKSI TULEMISEN TYYPITARINAT	107
6.1	Kokemuksen ja kertomuksen kehät	108
6.2	Tyypitarinoiden rakentamista	112
6.2.1	Reima - ryhmähenkinen toimija	120
6.2.2	Helmi - epävarmuudesta kasvattajaksi	124
6.2.3	Aatos - itsensä löytäjä	127
6.2.4	Taru - itsensä haastaja	130
6.3	Yhteisöpedagogi-identiteetin rakentumisen polut	133
7	POHDINTA	139
7.1	Johtopäätökset	140
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	149
7.3	Eettiset kysymykset	153
	SUMMARY	156
	LÄHTEET	158

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe on muotoutunut työskennellessäni yli 15 vuoden ajan lehtorina Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa. Tässä johdantoluvussa avaan työni taustaa, yhteisöpedagogikoulutusta, nuorisotyötä ja kiinnostukseni kohteena olevaa pedagogisen osaamisen rakentumista ja pedagogista käyttötietoa. Tutkimukseni kohdistuu Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutukseen. Tarkastelen yhden opiskelijaryhmän opiskeluprosessia opintojen alusta alkaen eli keskimäärin noin 3,5 vuoden opiskeluajan.

1.1 Tutkimuksen tausta ja intressit

Tutkimukseni kohteena on yhteisöpedagogikoulutuksen pedagoginen osaaminen ja tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan koulutuksensa aikana. Olen kuvaamassa sitä, miten opiskelijoiden kertomuksissa näkemykset pedagogisesta osaamisesta muuttuvat sekä miten opiskelijoiden kertomuksissa käyttötiedon ulottuvuudet tulevat esille eri tavoin. Käyttötieto-käsitteen avulla kuvaan tutkimukseeni osallistuneiden yhteisöpedagogiopiskelijoiden pedagogista ajattelua. Käyttötieto kuvaa tietoa yksilön henkilökohtaisena informaation, taitojen, kokemusten ja muiden varastona, jolla on henkilökohtainen ja yksilöllinen ulottuvuus (Alexander, Schaller & Hare 1991). Käyttötieto on muovautunut opiskelukokemusten, teoreettisen tiedon ja toiminnan kontekstitekijöiden tulkinnan kautta. Yhteisöpedagogin tuleva tuo on ihmissuhdetyötä, jota jokainen toteuttaa omalla persoonallisella tavallaan käyttötietonsa mukaisesti.

Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen osaamisalueina eli kompetensseina ovat kirkollinen, pedagoginen, kehittämisosaaminen sekä yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Tutkimukseni näkökulma tarkentuu erityisesti pedagogiseen osaamiseen ja sen muuttumiseen opintojen ai-

kana. Pedagogisen osaamisen sisällä vaikuttavat erilaiset kasvatukseen, ohjaukseen ja opetukseen liittyvät asiat. Ohjaamisen asiantuntijana kehittyminen edellyttää ohjaamiseen ja suunnitteluun liittyvien näkemysten ja toimintaa ohjaavan oman henkilökohtaisen käyttötiedon tai käyttöteorian tiedostamista ja tietoista rakentamista (esim. Elbaz 1983; Connelly & Clandinin 1995; Connelly & Clandinin 1998). Yhteisöpedagogi peilaa toiminnassaan omia käsityksiään oppijasta ja oppimisesta sekä ohjaajan roolista. Oman toiminnan lähtökohtien pohdinta, mahdollisesti myös niiden kyseenalaistaminen ja uusien vaihtoehtojen etsintä, yhdessä oman toiminnan arvioinnin kanssa, muodostavat kehittyvän asiantuntijuuden perustan. Opettajien ja ohjaajien toiminnan tiedostamattomia tarkoituksia päästään ymmärtämään tutkimalla heidän persoonallista käyttöteoriaansa. Kaikkien ihmisten käyttöteoria on syntynyt erilaisten tapahtumien sarjana ja yksilön elämäkokemuksen tuloksena, ja integroitunut ja kumuloitunut ihmisen mielessä. Opettajan tai ohjaajan arvoperusta (miltä pohjalta hänen toimintansa nousee, miten hän ymmärtää tehtävänsä ja tavoitteensa, minkälaiset arvot määräävät hänen toimintansa suunnan) on yksi tärkeä elementti käyttöteorian muodostumisessa. (Ojanen 2000.) Connelly ja Clandinin (1998) kuvailevat käyttötiedon olevan jotain sellaista, mikä löytyy henkilön menneistä kokemuksista, heidän nykyisessä mielessä ja tulevaisuuden suunnitelmissa ja toimissa.

Nuorisotyöllä tarkoitetaan ”nuorten kasvun, itsenäistymisen ja osallisuuden tukemista yhteiskunnassa” (Nuorisolaki 1285/2016). Niemisen (2007a) mukaan nuorisotyö voidaan määritellä nuorten tarpeisiin ja vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvaksi ja yhteisölliseksi toiminnaksi, jonka tehtävänä on sekä auttaa nuoria liittymään yhteiskuntaan että tarjota heille oppimismahdollisuuksia persoonallisuuden, yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseksi. Nuorisotyötä voivat tehdä erilaiset muodolliset organisaatiot, järjestäytyneet yhteisöt ja moniammatilliset ryhmät. Uskonnot, poliittiset ideologiat ja aatteet elävät nuorisotyössä, ja vaihtoehtona on myös aatteisiin sitoutumaton katsomus. Nuorisotyötä tekevilla organisaatioilla on oikeus määritellä omat tehtävänsä. Nuorisojärjestöt, kansalaisjärjestöt, kirkot, seurakunnat, yhteisöt ja oppilaitokset ilmaisevat harjoittamansa nuorisotyön tehtävät ja tavoitteet monin eri tavoin. (Nieminen, 2007a.)

Suomen Evankelis-luterilaisessa kirkossa nuorisotyön lähtökohdaksi otetaan kolmijako hengellinen, pedagoginen ja sosiaalinen. Hengellinen toiminta sisältää yksilön ja yhteisön uskon ja sen harjoittamiseen liittyvät piirteet. Pedagogista ovat ne kasvattamisen ja opettamisen muodot, joita lapsi- ja nuorisotyössä käytetään. Sosiaalinen toiminta on yhtäältä pyrkimystä syrjäytymisen ehkäisemiseen ja osallisuuden lisäämiseen, toisaalta lähes kaiken toiminnan organisoinnina ryhmien ja yhteisöjen kanssa. (Launonen 2007a.)

Launosen (2009) mukaan nuorisotyönohjaaja on kasvattaja, jonka työn keskuksessa ovat lapset, nuoret ja perheet. Kasvun tukeminen, ohjaaminen, opettaminen ja kouluttaminen ovat keskeistä tässä työssä. Ohjaamista ja tukemista tapahtuu sekä ryhmien kanssa toimimalla että yksilöitä kohtaamalla. Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosamiskuvauksen (2007) perusteella nuorisotyönohjaajan

ydinosaamisen sisältöalueet ovat 1) hengellisen työn osaaminen, arvo-osaaminen, 2) pedagoginen osaaminen, 3) yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen ja 4) kehittämisosaaminen.

Elina Nivalan ja Mikko Saastamoisen (2007) teos ”Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja” sekä Tommi Hoikkalan ja Johanna Kuivakan (2017) toimittama teos ”Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet” tarkastelevat nuorisotyötä, nuoristyön teoriaa tai teorioita sekä nuorisotyön toimijoita. Hoikkala ja Kuivakangas (2017) käsittävät nuorisotyön yhteydessä nuorisopedagogiikoilla a) kunnallista, b) seurakuntien, c) järjestöjen, säätiöiden ja yhdistysten, d) hankkeiden ja projektien sekä e) työpajojen ja ohjaimoiden nuorille suunnattuja palveluja ja toimenpidekokonaisuuksia. Usein näiden tahojen työntekijöiden koulutustausta on yhteisöpedagogiikassa. Näiden nuorisotyön palveluiden on ajateltu suuntautuvan ennalta ehkäisevästi nuorten vapaa-ajalle. (Hoikkala & Kuivakangas 2017, 10.) Yhteisöpedagogit ovat monipuolisia kasvatuskentän toimijoita. Nikoskinen (2009,17) mainitsee yhteisöpedagogien olevan ”moniottelijoita”. Tätä kuvastaa myös se, että vuonna 2015 Humanistisesta ammattikorkeakoulusta valmistuneilla yhteisöpedagogeilla oli työssään yli 140 erilaista nimikettä (Väisänen & Määttä 2015). Nimekkeiden joukossa oli tosin myös sellaisia työtehtäviä, jotka eivät liittyneet yhteisöpedagogitutkinnon alaan.

Mitä nuorisotyö on? Nuorisotyön työntekijän käytännön vastaus voisi olla: näin teen työtäni, näin kohtaan nuoria, näin rajaan työaikaani. Kunnan nuorisopolitiikan määrittelijät vastaavat: tämän verran resursseja, haluamme tällaisia tuloksia, tilaamme tällaisia tuotteita. Tutkija voi esittää mallin siitä, mitä havainnoillaan ja tulkinnoillaan saa aikaiseksi. (Kiilakoski 2015a, 15.) Nuorisotutkija Antti Kivijärvi (2012) on tuonut esille, että nuorisotyön kehittämisen ongelmana on toimintojen arkinen itseäänselvyys. Käytännön työtä on vain totuttu tekemään, eikä toimintoja ole käsitteellistetty. (Kivijärvi 2012, 303.) Usealla taholla nuorisotyön heikkoudeksi on esitetty sitä, ettei nuorisotyö ole onnistunut kuvaamaan ammattimaisen työotteensa luonnetta (ks. Kiilakoski 2013).

Kiilakoski (2015a, 24) toteaa, että ”nuorisotyö on nuorista ja heidän tarpeistaan rakentuvaa kasvatuksellista ohjausta, jota ei nonformaalin luonteensa vuoksi voida ennalta määrittää”. Nuorisotyössä kasvatusta korostetaan nuorisolähtöisenä toimintana (Kiilakoski 2015b). Kasvatusajattelun suomalaisen klassikon J. A. Hollon (1927, 114) mukaan kasvatus on ennen kaikkea ”syttymistä ja sytyttämistä, ja yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä syntynyt liekki voi luoda sammumattoman liekin”. Nuorisotyöllinen työote onkin Kiilakosken (2015b, 172) mukaan juuri kykyä luoda prosesseja, joiden varassa jotakin kiinnostavaa voi tapahtua ja kasvatukselliset kipinät voivat kivuta yötaivaalle.

Kinnunen (2015, 61–64) esittelee suhdeteorian, jossa nuorisotyön tavoitteiksi mielletään nuoren kasvun tukeminen yksilönä, osana laajempaa sosiaalista verkostoa sekä auttaa nuorta kiinnittymään lähiympäristöönsä. Nuorisotyön tehtävänä on (1) nuoren yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen, (2) nuoren suhde toisiin nuoriin, (3) nuorten suhde luotettaviin aikuisiin, (4) nuorten suhde

palvelujärjestelmään ja rakenteisiin, (5) nuorten suhde alueeseen ja omaan lähiympäristöön, (6) nuorten suhde päätöksentekoon ja yhteiskuntaan, (7) nuorten suhde maailmaan, kulttuuriin ja luontoon, (8) nuorten näkökulman tuominen päätöksentekoon ja nuorten olosuhteisiin vaikuttaminen. Suhdeteoria on kehitetty kuvaamaan Kokkolan nuorisotyötä, mutta toimintatutkimuksen kautta suhdeteoriaa on testattu viidessä erikokoisessa kunnassa. Täten suhdeteorian näkökulma voidaan laajentaa yhdeksi tavaksi kuvata nuorisotyön tavoitteita ja prosesseja. Suhdeteoria on luotu vastaamaan kysymykseen siitä, mitä nuorisotyö on, sillä nuorisotyötä on usein kritisoitu epämääräiseksi touhuksi tai nuorisotyön käytännön on kuvattu olevan etäällä teoriasta. (Kiilakoski & Kinnunen 2017, 116.)

Nuorisotyön koulutusta on viime vuosina tutkittu jonkin verran. Yhteisöpedagogikoulutukseen liittyviä tutkimuksia ovat tehneet lisensiaattitutkimuksellaan Tarja Nyman (2011) "Humanistisessa ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuudet" ja Katariina Soanjärvi (2011) väitöskirjallaan "Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön viljää kenttää kesyttämässä". Nymanin (2011) tutkimus tarkastelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa opiskelevien yhteisöpedagogien ammatillisen kasvun ulottuvuuksia. Omassa tutkimuksessani tarkastelen myös opiskeluaikaisia ammatillisen kasvun ulottuvuuksia, mutta keskityn etenkin pedagogisen osaamisen tarkasteluun. Soanjärven (2011) tutkimuksessa puolestaan tutkitaan, mitä on ammatillinen nuorisotyö, miten nuorisotyöntekijänä olemista legitimoidaan sekä miten verkostoituminen edistää nuorisotyön uudistumista.

Nuorisotyön ohjaajakoulutukseen liittyvää kirkollista osaamista on tutkittu jo aiemmin esimerkiksi Salomäen (2004, 2008), Launosen (2007b, 2008) ja Valtonen (2010) tutkimuksissa. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun (eli nykyisen Centria-ammattikorkeakoulun) koulutus toteutetaan humanistisella ja kasvatusalalla. Tämä herättää Launosen (2007, 58) mukaan kysymyksen, pitäisikö Diakin sosionomikoulutuksessa vahvistaa kasvatuksen orientaatiota nimenomaan kristillisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehdossa. Minna Valtonen (2010) on väitöskirjassaan tutkinut kirkon nuorisotyön ohjaajaksi opiskelevien spiritualiteetin ja ammatillisen identiteetin muotoutumista. Pekka Launosen (2004) väitöskirja "Nuorisohjaajasta nuorisotyön ohjaajaksi. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nuorisotyön ohjaajien koulutus ja ammattitaidon muuttuvat tulkinnat 1949-1996" puolestaan tarjoaa monipuolisen historiakatsauksen nuorisotyön ohjaajien koulutuksen taustoihin.

Suomessa ei ole vahvaa nuorisotutkimuksen perinnettä eivätkä nuorisotyön teorit ole kovinkaan kiteytyneitä (esim. Cederlöf 2004; Hoikkala & Sell 2007). Vesa Puurosen (1987, 2006) nuorisotutkimukseen liittyvät teokset tuovat alakulttuuritutkimuksen kautta nuorisokulttuurit esille. Puurosen teokset ovat osaltaan vaikuttaneet myös suomalaisen nuorisotutkimuksen kehittymiseen nykyiseen muotoonsa. Lisäksi professori Helena Helve on jo 1980-luvulta alkaen ollut kehittämässä nuorisotutkimusta. Suomessa onkin 2000-luvun aikana kehittynyt Nuorisotutkimusverkoston myötä nuorisotutkimuksen järjestelmä, joka tuottaa nuorisopoliittisesti merkityksellistä tutkimustietoa (Hoikkala & Suurpää

2005). Tampereen yliopistoon vuonna 2008 perustettu nuorisotutkimuksen professori, nuorisotyön ja nuorisotutkimukset maisteriopinnot sekä jatko-opintokelpoisuus ovat myös vahvistaneet nuorisotutkimuksen ja nuorisotyön tutkimuksen asemaa akateemisessa maailmassa.

Nieminen (2007b) esittää kolme ideaalista nuorisotyön teoriatyyppeä: nuorisotyötä kuvaava, selittävä ja tulkitseva teoria (kognitivistinen teoria), nuorisotyötä ohjaava teoria (normatiivinen teoria) ja nuorisotyön käyttöteoria (praktinen teoria). Nuorisotyön kognitivistinen teoria kuvaa, selittää tai tulkitsee nuorisotyötä ja sen ominaisuuksia. Nuorisotyön normatiivinen teoria sisältää selkeitä näkemyksiä nuorisotyön toivottavista tehtävistä ja tavoitteista sekä niiden saavuttamiseen käytettävistä menetelmistä kuten esimerkiksi seikkailupedagoginen teoria. Kolmantena nuorisotyön teoriatyypinä voidaan erottaa käyttöteoria eli praktinen teoria. Tällä tarkoitetaan nuorisotyön ”hiljaista tietoa”, mikä ohjaa yksittäisen nuorisotyöntekijän tai vapaaehtoistyöntekijän arkipäivän toimintaa. Praktinen teoria on henkilökohtainen, ja siinä opiskelun avulla hankittu tieteellinen tieto lomittuu perinteeseen, intuition, ideologiaan, maailmankatsomukseen sekä kokemukseen. (Nieminen 2007b, 51–54.)

Nuorisotyön hahmottaminen on vaikeaa, sillä nuorisotyön kenttä on moninainen. Järjestöjen, kirkon ja kuntien eri toiminnot muodostavat kokonaisuuden, jonka rajamaastot ovat epäselvät. Moniammatillisuus tuo nuorisotyön tiloihin (esim. koulut), jossa se ei ole aikaisemmin ollut. Tarvitaanko nuorisotyöhön yksi kokoava kuningaspedagogiikka vai lukuisia erilaisia pedagogiikkoja sisältävä työkalupakki? Kiilakosken ja Niemisen (2007, 187–188) mukaan nuorisotyön pedagogiikan kaipuu nousee ainakin kolmesta suunnasta: pedagogiikan käytännöllisyyden lupauksesta, nuorisotyön ammatillistumisesta ja alan koulutuksen tarpeista. Ensinnäkin nuorisotyön käyttämät työmuodot ja menetelmät kehittyvät pedagogiikkojen avulla. Toisekseen tarvitaan ammattimaiseen nuorisotyöhön soveliaita kehyksiä. Nuorisotyöntekijöitä kouluttavat oppilaitokset tarvitsevat tällaisia pedagogiikkoja, jotta ne kykenevät välittämään nuorisotyön keskeisen ajatuksellisen ja toiminnallisen sisällön.

1.2 Yhteisöpedagogikoulutus ja pedagoginen osaaminen

Mitä pedagoginen osaaminen on kompetensseissa ja mitä se on opiskelijoiden suulla kerrottuna? Humanistinen ja kasvatusala, kansalaistoiminta ja nuorisotyö sekä tutkintoneike yhteisöpedagogi rakentavat opiskelijoiden opintojen orientaatioperustaa ja ammatillisen kasvun pohjaa. Ammatillisen kasvun tarkastelu edellyttää tutkimuksessani ammatillisen asiantuntijuuden tutkintokohtaista määrittelyä. Tätä voidaan tarkastella koulutusohjelmakohtaisesti määriteltyjen kompetenssien kautta. Esittelen seuraavaksi Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ja humanistisen alan koulutuksen kompetenssit.

Tämä esittely luo pohjaa myös tutkimuskysymysten esittelylle. Tässä tarkastelussa tulevat esille ne kompetenssit, mitkä olivat voimassa tutkimuksen toteutuksen aikana.

Yhteisöpedagogikoulutusta on toteutettu humanistisen ja kasvatustieteiden kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa. Tällä hetkellä koulutusalaista käytetään nimitystä humanistinen ja kasvatustieteiden koulutusohjelma. Koulutusohjelman nimeksi on muuttunut yhteisöpedagogikoulutus. Taustalla yhteisöpedagogikoulutuksessa on kuitenkin edelleen nuorisotyö ja kansalaistoiminta. Nuorisotyön osaajia ja tekijöitä koulutetaan eri kouluasteilla opistoista ammattikorkeakouluihin. Maisteritasoista yliopistokoulutusta nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen saralta löytyy myös esimerkiksi Tampereen yliopistosta. Nuorisotyön koulutus on täten vähintään yhtä rikasta ja kirjavaa kuin nuorisotyön kenttä ja nuorisotyön käytännön toimijat. Ammattikorkeakoulutasolta nuorisotyöhön valmistuu yhteisöpedagogeja (AMK) ja sosionomi - kirkon nuorisotyönohjaajia (AMK) sekä yhteisöpedagogeja (AMK) kirkon nuorisotyön kelpoisuudella.

Yhteisöpedagogi (AMK)-tutkintanimikkeellä opiskelijoita valmistuu Humanistisesta ammattikorkeakoulusta, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulusta ja Centria-ammattikorkeakoulusta. Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutus sisältää piispainkokouksen vaatimat kirkon nuorisotyönohjaajan virkaan kelpoistavat opinnot (90 opintopistettä kirkollisia opintoja). Muiden ammattikorkeakoulujen yhteisöpedagogikoulutuksiin ei sisälly kirkollista kelpoisuutta. Suomessa oli myös Yrkeshögskolan Novian tarjoamaa ruotsinkielistä yhteisöpedagogikoulutusta, mutta toimiluvan muutoksessa vuonna 2016 Novia luopui koulutuksesta. Centrian yhteisöpedagogikoulutuksesta valmistuneet voivat jatkaa opintojaan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa ja Diakonia-ammattikorkeakoulussa.

Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogien koulutus on ollut Raudaskylän Kristillisellä Opistolla vuoteen 2018 saakka. Taustalla koulutukselle on ollut Raudaskylässä vuonna 1966 alkanut kirkon nuorisotyönohjaajakoulutus. Vuonna 2000 koulutus siirtyi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun (nykyään Centria-ammattikorkeakoulu) humanistisen ja kasvatustieteiden koulutukseksi. Syksyllä 2018 koulutus siirtyi Kokkolaan Centria-ammattikorkeakoulun kampukselle. Valtaosa kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksesta tapahtuu Diakonia-ammattikorkeakoulun piirissä. Tutkintanimikkeenä on sosionomi-kirkon nuorisotyönohjaaja. Sen ulkopuolella ovat vain ruotsinkielinen diakoniatyöntekijöiden ja nuorisotyönohjaajien koulutus, joka tapahtuu Lärkulla-stifteltens folkakademissa sekä Helsingin diakoniaopistossa sekä tässä tutkimuksessa esillä oleva Centrian yhteisöpedagogikoulutus. (Salonen, Kääriäinen, Niemelä 2000, 250–251.)

Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakouluopinnot tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiudet toimia oman alansa asiantuntijatehtävissä (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Ammattikorkeakoulutuksen tehtävistä erityisesti ammatillinen asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu ovat asioita, jotka tulevat lähelle

oman tutkimukseni teemoja. Ammatillisen kasvun tutkimuksessa sivutaan väistämättä myös ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä. Ammattikorkeakoululain (14.11.2014/932 § 4) mukaan koulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista. (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932 § 4.)

Vuonna 2005 Opetusministeriön työryhmä laati esityksen Suomen korkeakoulututkintojen tuottamista oppimistuloksista. Oppimistulokset on jaoteltu tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin. (Opetusministeriö 2005, 23–24.) Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen ja kansallisen tutkintojen viitekehyksen mukaan käsitteet tieto, taito ja pätevyys määritellään seuraavalla tavalla: *Tieto* (knowledge) on oppimalla tapahtuneen asioiden omaksumisen tulos. Tiedot muodostuvat työ- tai opintoalaan liittyvien faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuudesta. *Taito* (skills) on kyky soveltaa tietoja ja käyttää tietotaitoa tehtävien suorittamiseen ja ongelmanratkaisuun. *Pätevyys* (competence) on todistettu kyky käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen. (Opetusministeriö 2009.)

Ammattikorkeakoulut olivat mukana ns. Bolognan prosessissa, missä on tuotettu kansalliset suositukset koulutusohjelmakohtaisista ja kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisistä osaamiskokonaisuuksista eli kompetensseista. Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia. Kompetenssi kuvaa pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Suomen ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokittelussa käytetään jakoa koulutusohjelmakohtaisiin (ammatilliseen) (subject specific competences) ja yleisiin kompetensseihin (generic competences). Kompetenssien tulee olla selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia. (Arene 2006, 2009.)

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit ovat seuraavia: itsensä kehittäminen (learning competence), eettinen osaaminen (ethical competence), viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (communication and social competence), kehittämistoiminnan osaaminen (development competence), organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen (organizational and societal competence) sekä kansainvälisyysosaaminen (international competence). (Arene 2006.)

Ammattikorkeakouluissa on siirrytty vähitellen osaamisperustaiseen ajatteluun (Mäkinen & Annala 2012, 144). Osaamisen ulottuvuuksina ovat tieto (knowledge), taito (skills), pätevyys (competence) ja oppimistulokset (learning

outcomes) (Mäkinen & Annala 2010). Kukkosen (2012) mukaan opetussuunnitelmassa arvioinnin näkökulmina ovat tietäminen, tekeminen ja oleminen. Räsänen (2006) mukaan kompetenssi on laajempi ja kokonaisvaltaisempi näkökulma taitoihin ja kyvykkyyksiin kuin pelkkä pätevyys. Kompetenssi on käytäntömerkityksellinen ja praktinen luonteeltaan. Kompetenssi on merkityksellinen sitten kun sen voi liittää tavoitteeseen tai työtehtävään. Kompetenssin ytimenä on mentaalinen ja teoreettinen tieto, joka on muuttunut tietämykseksi. Tietämys voi syntyä vain harkitsevan ajattelun, tiedostamispyrkimyksen ja itsereflektion kautta. (Räsänen 2006, 158–159.)

Mäntylä (2007, 96) painottaa kompetensseista erityisesti itsensä kehittämisen osaamistavoitteita, jotta tavoitteena olevaa osaamista voidaan tukea systemaattisesti ja tavoitehakuisesti. Itsensä kehittämisen osaamisalueen kuvauksen mukaan opiskelija osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita; osaa suunnitella, organisoida ja kehittää toimintaa; tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen; kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä; kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia.

Yleisten valmiuksien korostaminen tai suosiminen ei saa johtaa ammattispesifien taitojen aliarvostukseen, vaan ammatillisen laaja-alaisuuden tulisi syntyä ammatillisen tieto- ja taitoperustan luomisen yhteydessä (Ruohotie 2002, 118). Yleisten taitojen ja valmiuksien saaminen tulisi siis sitoa autenttisiin työympäristöihin ja konteksteihin (emt. 124). Tietojen ja taitojen siirrettävyyden toteuttamiseen kannattaa koulutuksen tuottajan kiinnittää huomiota, sillä kontekstispesifien taitojen siirtyminen uusiin ympäristöihin ei ole automaattista, vaan opittujen tietojen ja taitojen siirtämiseen tarvitaan ohjausta. (emt 125.) Vesterisen (2004, 48) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikassa on tarpeen jatkuvasti korostaa sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oppimisen, jaetun asiantuntijuuden sekä tutkivan ja kehittävän työotteen merkitystä.

Koulutuksessa tarjotaan myös moniammatillisia taitoja, jotka ovat alasta riippumatta samoja. Näitä ovat esimerkiksi kielitaito, tietotekniset taidot, ihmishuuhdetaidot, yhteistyötaidot, tiedonhankintataidot, uuden oppimisen taito, johtamistaidot, yrittäjyyttäidot, arvo-osaaminen ja projektiosaaminen. Koulutusta pyritään kehittämään niin, että kouluista valmistuneet ammatilliset olisivat todella niitä, joita yhteiskunta tarvitsee. Työmarkkinoiden rakenteen muuttumisen myötä myös ammattirakenteet ja yksittäisten työtehtävien sisällöt muuttuvat. (Julkunen 2007, 35–36; Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012, 8.)

Ammattikorkeakoulujen opinnot on rakennettu tätä laaja- ja alaisuutta ja erikoistumista silmällä pitäen. Opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista, harjoittelusta sekä opinnäytetyöstä. Vesterisen (2002) mukaan ammattikorkeakoulujen asiantuntijuus koostuu tietopohjasta, käytännön osaamisesta sekä oman osaamisen arviointiin ja itsesäätelyyn tarvittavista taidoista. Perusopinnot edustavat tietopohjaa ja ammattiopinnot sekä harjoittelut edustavat käytännön

osaamista ja ammatissa tarvittavia erityistaitoja. Laaja-alaisuus ja toisaalta erityisyys ovat koulutuksellisia haasteita myös nuorisotoimialalla (Juote & Anttila 2007, 22).

Perinteisesti on tukeuduttu ajatukseen, että tutkinto tuottaa tarkasti rajatun ja pysyvän ammattiosaamisen ja työmarkkinoilta löytyy tutkinnolle sopiva vastine. Tieto- ja verkostoyhteiskunnassa tällainen ajattelutapa ei enää päde. Guilen (2009) mukaan koulutus pitäisikin nähdä vain perustana, joka luo valmiudet oman työn kehittämiseksi. Ammatillisen koulutuksen haasteena onkin, kuinka nuoria voidaan valmistaa työelämän joustavuuden ja muutoskyvyn vaatimuksiin. Moniosaajuus, muuttuvat työnkuvat ja työllisyyden vaihtelut edellyttävät opiskelijalta paljon. Ongelmallista on se, että opiskelija voi näissä vaatimuksissa kokea minäidentiteettiinsä liittyvää ristiriitaisuutta. On erilaisia identiteettitodoksia sekä ammatillisten roolien yhdistämiseen ja yhtenäisen minäkuvan muodostumiseen liittyviä haasteita. (Brown, Kirpal & Rauner 2007, 17.)

Poikelan ja Järvisen (2007, 182) mukaan ilman reflektiota ei ole oppimista vaan rutiininomaista toimintaa, joka ei edistä esimerkiksi ongelmanratkaisun edellyttämää luovaa ajattelua. Sekä toiminnan aikainen reflektio (reflection in action) että toiminnan jälkeinen reflektio (reflection on action) ovat välttämätön osa kehittymistä ja päteväksi ammatillaiseksi tulemistä (Schön 1983; 1987). Reflektiivinen oppiminen kuvaa sekä yksilöpsykologisia toimintoja, että myös sosiaalisia, ryhmän, yhteisön tai jopa yhteiskunnan oppimista määrittäviä kontekstuaalisia ehtoja.

Erilaiset toimintaympäristöt edesauttavat erilaisten omien erityisosaamisalueiden tai ammatillisten intressien tunnistamisen käytännön työhön sovellettuina. Kuijpers, Meijers & Cundy (2010) esittävät tutkimuksessaan autenttisten oppimisympäristöjen merkityksen ammatillisuuden kehittymiselle. Lisäksi he korostavat erilaisten dialogisten ohjauskeskustelujen merkitystä ammatillisille valinnoille ja osaamisen vahvistumiselle.

Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua eli yhteyden syntymistä oppimisen, kehittymisen ja suorituksen välille. Tavoitteena on sekä persoonallinen kehittyminen että myös kasvu ja oppiminen erilaisissa työelämän oppimisympäristöissä. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ovat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perusta. Yhteisöpedagogikoulutuksen opetussuunnitelmaa ohjaavat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssikuvaukset.

Pedagoginen osaaminen:

- Opiskelija ymmärtää kasvatuksen ja kehityksen lainalaisuudet sekä kykenee soveltamaan tätä tietoa käytännössä.
- Opiskelija ymmärtää kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä käytettävien kasvatuksellisten menetelmien tietoperustan, ja hän osaa käyttää ja kehittää erilaisia toimintaympäristöön sopivia toiminnan ohjauksen menetelmiä.

Yhteiskunnallinen osaaminen:

- Opiskelija tuntee yhteiskunnan rakenteet ja toimintamekanismit sekä erilaiset palvelujärjestelmät ja osaa tarkastella yhteiskunnan eri ilmiöitä sekä paikallisella, kansallisella että kansainvälisellä tasolla.
- Opiskelija tiedostaa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön merkityksen yhteiskunnassa ja tuntee julkisen sektorin toimintakäytäntöjen lisäksi myös järjestötoimintaa.

Yhteisöllinen osaaminen:

- Opiskelija ymmärtää ryhmädynamiikan ja ryhmäprosessien merkityksen ja osaa soveltaa tietoa työskennellessään erilaisissa yhteisöissä aina järjestökentästä virtuaalisiin yhteisöihin.
- Opiskelijalla on kyky ohjata eri-ikäisistä ihmisistä koostuvia yhteisöjä ja ryhmiä erilaisia osallistavia pedagogisia menetelmiä käyttäen.
- Opiskelija osaa hyödyntää toiminnassaan yhteisöjen kasvupotentiaalia ja voimavaroja sekä yhteisöllisyyden että yksilöiden ja yhteisöjen toimijuuden vahvistamiseksi.
- Opiskelija osaa toimia moniammatillisissa tiimeissä.

Kehittämisaosaaminen:

- Opiskelija osaa suunnitella, organisoida, toteuttaa ja arvioida erilaisia projekteja ja työskennellä projektimaisesti erilaisissa työyhteisöissä.
- Opiskelijalla on valmiuksia tutkivan, kokeilevan, kehittävän ja arvioivan työotteen käyttöön omalla työ- ja ammattialalla.

Yhteisöpedagogin tutkinto antaa valmiudet työskennellä asiantuntija-, koulutus-, kehittämis- ja esimiestehtävissä sekä ohjaustehtävissä kansalaisjärjestöissä, kunnissa ja muulla julkisella sektorilla. Tutkinto mahdollistaa sijoittumisen myös yksityiselle sektorille tai toimimisen itsenäisenä palveluyrittäjänä. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön työtehtävät voivat olla erilaisia eri-ikäisille suunnattuja koulutus- ja ohjaustehtäviä. Työ on yhteisöllistä vuorovaikutustyötä, mikä edellyttää tietoa ihmisen kasvusta ja kehityksestä, yhteiskunnan rakenteista ja yhteiskunnan toiminnoista sekä kulttuureista ja osallisuudesta. (Mäkelä 2006, 16–17.)

Yhteisöpedagogeilta edellytetään pedagogista osaamista, yhteisöosaamista, yhteiskunnallista osaamista, kehittämisosaamista – ja Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogeilta vielä lisäksi kirkollista osaamista. Koulutusohjelman kompetenssiperusta kuvaa koulutuksen ammatillisen asiantuntijuuden laaja-alaisuutta. Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen kaltaista yhteisöpedagogikoulutusta ei ole muualla Suomessa. Koulutuksessa yhdistyy yhteisöpedagogitutkinto ja kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuus.

Tarkastelen seuraavassa sekä yhteisöpedagogikoulutusta että kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuutta, jotta koulutuksen kompetenssit ja ydinosaamiset tulevat esille.

Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen kompetenssit ovat yhteisöllinen osaaminen, pedagoginen osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen ja kehittämisosaaminen. Nämä samat kompetenssit ovat myös Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen kompetensseissa mukana. Koska Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa on myös kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuus, on yhtenä ydinosaamisalueena hengellisen työn osaaminen ja arvo-osaaminen. Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon 210 opintopisteen (op) opinnot jakautuvat opetussuunnitelmassa pakollisiin, vaihtoehtoihin ja vapaasti valittaviin opintoihin. Kirkollisten ja teologisten opintojen lisäksi koulutuksessa on erilaisia kansalaistoituminnan, nuorisotyön ja kasvatuksen opintoja.

Kirkon nuorisotyönohjaajakoulutuksen ydinosaamisalueet ovat: hengellisen työn osaaminen, arvo-osaaminen; pedagoginen osaaminen; yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen; organisaatio- ja kehittämisosaaminen. Kirkon nuorisotyönohjaajan koulutus on kehittynyt kirkon tehtäviin kelpoistavasta yksivuotisesta koulutuksesta laaja-alaisen kelpoisuuden antavaksi ammattikorkeakoulututkinnoksi. Vuonna 1949 Laajennetun piispainkokouksen toimeksiantosta alkoi Järvenpäässä ja Lärkullassa nuorisonohjaajien yksivuotinen koulutus. Helsingin Raamattukoulu ja Suomen Raamattuopisto aloittivat 1950-luvulla oman koulutuksensa ja vuonna 1965 kouluttavien laitosten joukkoon tulivat myös Sisälähetysseuran Opisto, Raudaskylän Kristillinen opisto ja Helsingin Evankelinen Kansankorkeakoulu. Partaharjun Opisto koulutti 1960-luvulla nuorisonohjaajia. Vuonna 1965 Laajennettu piispainkokous antoi myös kirkon virkaan kelpoistavan koulutuksen minimivaatimukset. Kaksivuotinen koulutus antoi kelpoisuuden nuorison parissa tehtävään työhön ja yksivuotinen koulutus antoi kelpoisuuden varhaisnuorison parissa tehtävään työhön. (Kirkon hengellisen työn kelpoisuudet 2010.)

Vuodesta 1977 lähtien seurakunnan nuorisonohjaajan virkoihin tuli kelpoisehdoksi 3-vuotinen kirkon nuorisonohjaajatutkinto. 1980-luvulla koulutus siirtyi keskiasteen ammatilliseksi opintolinjaksi ja piispainkokous hyväksyi kirkon nuorisotyönohjaajan opintolinjan opetussuunnitelman. 1990-luvulla keskiasteen ammatillinen koulutus siirtyi ammattikorkeakoulujärjestelmään. Vuonna 1996 Piispainkokouksen päätöksen mukaan ammattikorkeakoulututkinnon tuli sisältää 60 opintoviikon (nykyisin 90 opintopisteen) laajuiset teologiset ja kirkollisen työn opinnot. Ammattikorkeakoulututkinto antoi ensimmäistä kertaa kelpoisuuden myös yhteiskunnan tehtäviin. Diakonia-ammattikorkeakoulu aloitti koulutuksen vuonna 1996, Yrkeshögskolan Sydväst vuonna 1997 ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu (nykyinen Centria-ammattikorkeakoulu) vuonna 2000. Vuonna 2005 Piispainkokous päätti, että kirkon nuorisotyönohjaajan virkaan vaaditaan 210 opintopisteen laajuinen sosiaali- ja terveystieteiden ammatikoulututkinto (sosionomi AMK) tai humanistisen alan ammattikorkeakoulututkinto (yhteisöpedagogi AMK), jotka sisältävät 90 opintopisteen laajuiset

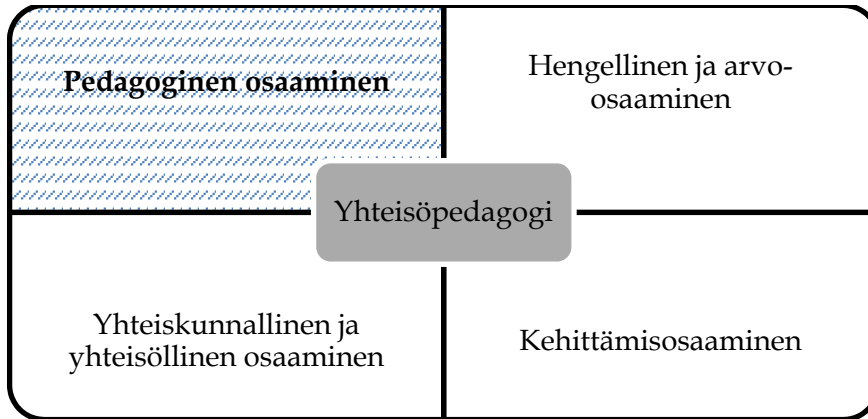
teologiset sekä seurakunnan ja kirkon työhön liittyvät opinnot. (Kirkon hengellisen työn kelpoisuudet 2010.)

Ammattikorkeakoulussa sosiaalipedagogiikka on omaksuttu ainakin osittain sosionomi (amk) ja yhteisöpedagogi (amk) tutkintojen taustalle. Yhteisöpedagogin tutkinnossa keskitytään yksilölliseen ja yhteisölliseen kasvuun ja kehitykseen sekä kasvun tukemiseen, kun taas sosiaalityön painopisteenä on ongelmiin puuttuminen ja korjaava työ. Sosiaalipedagogiikka taustateorian puolestaan viittaa kokemuksellisuuteen, toiminnallisuuteen, elämyksellisyyteen, osallisuuteen, yhteisöllisyyteen, ohjauksellisuuteen sekä kulttuurin pedagogisoitumiseen. (Filander 2007, 90–99.) Nivala ja Ryyänen (2017) tarkastelevat artikkelissaan sosiaalipedagogista viitekehystä nuorisoalan työssä. Sosiaalipedagogiikka tarkastelee kasvatusta toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja erilaisten yhteisöjen arkielämään osallistumisen kautta. Tarkastelun kohteena on myös kasvatuksen yhteiskunnallisuus, kasvuprosessi, jossa ihmisen ja yhteiskunnan suhde kehittyi. Lisäksi sosiaalipedagogiikka tarkastelee sellaista kasvatusta, jossa pyritään ehkäisemään ja lievittämään sosiaalisia ongelmia ja yhteiskunnallista huono-osaisuutta. (Nivala & Ryyänen 2017, 80.) Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa sosiaalipedagogiikka ei ole vakiintunut yleisesti käytettäväksi käsitteeksi eikä tule opetussuunnitelmassa selkeästi esille. Kuitenkin sosiaalipedagogiikan taustalla vaikuttavat periaatteet ovat keskeisiä ja merkittäviä myös Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa. Parviaisen (2009) mukaan nuorisotyön suurena haasteena tulee olemaan moniammatillinen yhteistyö. Mielenkiintoinen kysymys Parviaisen (2009, 41) mukaan on myös se, missä suhteessa yhteisöpedagogit ovat suhteessa sosiaalityöhön, peruskoulun opettajiin tai vaikkapa taidekasvattajiin.

Yhteisöpedagogikoulutukseen vaikuttaa taustalla myös nuorisotyöhön liittyvät taustatavoitteet. Nuorisotyön tehtävistä ja funktioista on kirjoittanut mm. Juha Nieminen (2007a, 23–27). Nuorisotyön neljä yleistä perustehtävää eli perusfunktiota ovat sosiaalisaatiofunktio, personalisaatiofunktio, kompensatiofunktio ja resursointi- ja allokointifunktio. Sosiaalisaatiofunktion tehtävänä on nuorten liittäminen kulttuurin, yhteiskunnan ja lähiyhteisön jäseniksi. Personaalisaatiofunktion tehtävänä on ohjata nuoren kehittymistä omaksi itsekseen eli itsenäiseksi ja itsensä tuntevaksi yksilöksi. Kompensatiofunktion tehtävänä on sosialisaatiossa ja personalisaatiossa ilmenevien puutteiden tasoittaminen eli nuorisotyöllä autetaan niitä nuoria, joilla on ongelmia joko sosialisaation tai personalisaation osalta. Neljäntenä tehtävänä on vaikuttaa yhteiskunnan nuorille osoittamiin voimavaroihin eli resursseihin ja resurssien suuntaamiseen eli allokointiin. (Nieminen 2007a, 23–27.) Näiden nuorisotyön tehtävien ja funktioiden voi näkyä heijastuvan myös nuorisotyön ja yhteisöpedagogien koulutukseen. Osittain voi ajatella, että nämä nuorisotyön funktiot asettavat niitä vaatimuksia, tavoitteita ja valmiuksia, joita myös nuorisotyön koulutuksessa pidetään esillä.

Tässä tutkimuksessa päätarkastelussa on nuorisotyön opiskelijoiden praktinen teoria eli se tieto, mikä ohjaa käytännön toimintaa. Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ydinosaamisalueita voi kuvata seuraavan kuvion (KUVIO 1) avulla. Yhteisöpedagogin ammattitaidon perusta rakentuu

koulutuksen ydinkompetensseista. Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa näitä ydinkompetensseja ovat: hengellinen osaaminen ja arvo-osaaminen; pedagoginen osaaminen; yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen osaaminen sekä kehittämisosaaminen.



KUVIO 1 Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ydinosamisalueet

Nuorisotyön ydintä voidaan siis pitää kasvatuksellisena, sillä sen tarkoituksena on vaikuttaa nuorten ihmisten ymmärrykseen, arvostukseen, tietoihin, taitoihin ja tulevaan toimintaan. Nuorisotyö määritelläänkin usein nuorten tarpeisiin ja vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvaksi ohjatuksi ja yhteisölliseksi toiminnaksi, jonka tehtävänä on sekä auttaa nuoria liittymään yhteiskuntaan että tarjota nuorille oppimismahdollisuuksia persoonallisuuden, yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseksi. Kuitenkin nuorisotyön teoreettisen perustan tietynlainen puuttuminen heijastuu siihen, että sekä nuorisotyön tehtävien määrittely että nuorisotyöntekijöiden koulutuksen järjestäminen ovat haastavaa (Nieminen 2007b, 51–54.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohdistuu Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen yhteen opiskelijaryhmään ja tämän opiskelijaryhmän opiskelijoiden tuotamiin dokumentteihin heidän opintojensa aikana. Tutkimuksen alussa asetin tehtäväkseni selvittää, miten pedagoginen osaaminen rakentuu opiskelijoiden kerronnassa opintojen aikana. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet vuosien kuluessa ja lopullisesti vasta aineiston keräämisen päätyttyä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Mitä opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluidensa aikana?

Miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu kertomuksissa?

Yhteisöpedagogin tulevat työtehtävät liittyvät kasvatusalaan eli erilaisiin kasvatukseen, ohjaamiseen ja opettamiseen kysymyksiin. Oma kiinnostukseni kohdistuu juuri tähän pedagogiseen osaamiseen ja sitä myöten pedagogisen praktisen tiedon tai käyttötiedon rakentumiseen. Aloittaessani tutkimusta olin varma, että tutkin nimenomaan käyttötiedon rakentumista yhteisöpedagogiopintojen aikana. Tutkimukseni haki kuitenkin kauan uomaansa. Kokeilin ja pohdin erilaisia tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja. Perehtyessäni paremmin alan teoriaan ja narratiiviseen metodiin, huomasin, että oikeastaan tarkastelen sitä, miten yhteisöpedagogiopiskelija rakentaa pedagogista - ja samalla narratiivista - identiteettiään. Tällöin ymmärsin, että narratiivinen lähestymistapa voisi olla tutkimukseeni soveltuva vaihtoehto. Narratiivisen lähestymistavan avulla olen rakentanut todentuntuksia tarinoita siitä, mitä yhteisöpedagogiopiskelija ajattelee, kokee ja pohtii opiskelunsa aikana. Tässä tutkimuksessani tuon esille sen näkymän, mikä itselleni on aihepiiristä muodostunut.

Tutkimukseni kohdistuu erityisesti pedagogiseen osaamiseen ja sen kehittymiseen opintojen aikana. Pedagogisen osaamisen sisällä vaikuttavat erilaiset kasvatukseen, ohjaukseen ja opetukseen liittyvät asiat. Näitä voi kuvata myös käsitteellä ”käyttötieto”. Tutkijana ajattelen pedagogisen osaamisen olevan opiskelijan kertomusta käyttötiedostaan. Käyttötieto on kokemusta, elämänhistoriallista ja kontekstuaalista merkitystulkintaa. Opiskelijan kertoma käyttötieto on narratiivi eli kertomus.

Tutkimusaineistossa tulevat esille pedagogiseen osaamiseen liitetyt merkitykset ja merkitykselliset asiat pedagogisen osaamisen rakentumisessa. Ammatillisen identiteetin rakentuminen tulee väistämättä 3,5 vuoden aikana kerätystä tutkimusaineistosta esille. Vaikka alkuperäisenä tarkoitukseni ei ollut tutkia ammatillista identiteettiä tai opiskelijoiden ammatillista kasvua, nousevat nämä erilaiset kasvukertomukset aineistosta näkyviin. Ammatillisen identiteetin osalta erityisesti erilaiset opiskeluun liittyvät käännekohtat ja merkittävät kriittiset tapahtumat tulevat esille.

Tutkimuksessani tarkastelen siis yhteisöpedagogikoulusta ja erityisesti tämän koulutuksen pedagogista osa-aluetta. Aluksi olen taustoittanut hieman tutkimuskohdetta, alan koulutuskenttää ja ammattikorkeakoulutusta. Tavoitteena on kuitenkin hahmottaa sopivia käsitteitä yhteisöpedagogin pedagogisen osaamisen kuvaamiseksi ja käsitteellistämiseksi. Näihin haasteisiin tartun seuraavissa luvuissa mm. käyttötiedon käsitteen avulla. Yhteisöpedagogin tulevat työtehtävät liittyvät kasvatusalaan eli erilaisiin kasvatukseen, ohjaamiseen ja opettamiseen kysymyksiin. Oma kiinnostukseni kohdistuu juuri tähän pedagogiseen

osaamiseen ja sitä myöten pedagogisen praktisen tiedon tai käyttötiedon rakentamiseen. Ohjaamisen asiantuntijana kehittyminen edellyttää ohjaamiseen ja suunnitteluun liittyvien näkemysten ja toimintaa ohjaavan oman henkilökohtaisen käyttötiedon tai käyttöteorian tiedostamista ja tietoista rakentamista (esim. Elbaz 1983; Connelly & Clandinin 1995). Käyttötieto-käsitteen avulla kuvaan tutkimukseeni osallistuneiden yhteisöpedagogiopiskelijoiden pedagogista ajattelua, josta opiskelija kertoo omaa kertomustaan. Käyttötieto kuvaa tietoa yksilön henkilökohtaisena informaation, taitojen, kokemusten ja muistojen varastona, jolla on henkilökohtainen ja yksilöllinen ulottuvuus (Alexander, Schaller & Hare 1991). Käyttötieto on muovautunut opiskelukokemusten, teoreettisen tiedon ja toiminnan kontekstitekijöiden tulkinnan kautta. Yhteisöpedagogin tuleva tuo on ihmishuhtetyötä, jota jokainen toteuttaa omalla persoonallisella tavallaan käyttötietonsa mukaisesti.

Tutkimuskohteena on opiskelijoiden tuottama kertomusteksti, joten narratiivinen lähestymistapa tuntui relavantilta. Tavoitteenani oli hahmottaa jokaisen opiskelijan opiskeluprosessia sekä etsiä samalla vastauksia siihen, miten opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluidensa aikana. Käytin apuna sekä Labovin ja Waletzky (1967) jaksottamista sekä Labovin (1982) kertomusten rakenneanalyysia. Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin luoman mallin avulla aineistoa saa analysoitua sekä aineiston laaja-alaisuuden ja luokittelun suhteen että aineiston kerronnan sisällön ja kerronnan muodon suhteen. Päädyin käyttämään tästä mallista lähinnä holistis-sisällöllistä, holistis-muodollista ja kategorisisällöllistä lähestymistapaa. Riessmanin (2008) temaattinen analyysi etnografinen työskentelyn lisäyksellä sekä Hännisen (1999) pelkistävä analyysistrategia olivat olennaisia temaattisten ydintarinoiden muodostamisessa. Opiskelijoiden tuottamasta aineistosta luodut tyyppitarinat ovat muodostuneet osin Greimasin (1980) mallin mukaisesti erilaisten aineistossa olevien tavoitteiden, toimijoiden ja keinojen etsimisen kautta. Hermeneuttinen ymmärtämisprosessi on keskeinen myös tässä työskentelyssä. Esimerkiksi Tolska (2002) tuo esille sen, kuinka juonen luominen tarinaan tapahtuu hermeneuttisen ymmärtämisprosessin kautta. Ricouerin (1992) 3-tasoinen mimesis sekä Greimasin (1980) analyysi ovat muodostaneet perustyökäkalut narratiiviselle analyysilleni.

Vastatakseni näihin tutkimuskysymyksiini, olen rakentanut työni seuraavasti: Tutkimukseni johdantoluvussa olen taustoittanut tutkimustani ja esitellyt tutkimuksen kontekstia ja taustaa. Tämän johdantoluvun jälkeen aloitan tutkimukseni metodisten valintojen esittelyllä ja perustelulla luvussa 2. Luvuissa 3 – 5 ovat esillä opiskelijoiden omat kokemukset koulutusalaastaan, kasvatuksesta, opetus- ja ohjauskokemuksistaan sekä opiskeluryhmän merkityksestä. Opiskelijoiden kertomuksista juonennetetut tyyppitarinat ovat esillä luvussa 6. Tutkimuksen päätteeksi ovat esillä tutkimuksen luotettavuuden arviointi, eettinen pohdinta ja tutkimuksen merkityksen arvioiminen. Avainkäsitteitä työssäni ovat käyttötieto, käytäntöyhteisö, narratiivinen identiteetti, narratiivinen tutkimus, pedagoginen osaaminen ja yhteisöpedagogikoulutus.

2 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessani käyttämiäni metodisia käsitteitä ja tutkimukseni narratiivista lähestymistapaa. Narratiivinen tutkimus käsittää useita erilaisia tapoja ja menetelmiä, joten tutkimukseen liittyvien käsitteiden johdonmukainen esittely, määrittely ja käyttäminen ovat tutkimuksen peruslähtökohdana.

Kuvaan tutkimusprosessini etenemistä ja sitä, kuinka olen analyysia tehnyt. Olen tarkoituksellisesti jättänyt näkyviin joitakin sellaisia pohdintoja ja analyysikokeiluja, joita en ole lopullisessa tutkimuksessani käyttänyt. Tämä tuo esille sen, kuinka moninaisesti analyysia voisi tehdä ja miten olen päätenyt käyttämään juuri näitä valitsemiani muotoja. Toisaalta myös kaikki erilaisten analyysitapojen kokeilutkin ovat valottaneet aineistoa joltain osin ja laajentaneet ymmärrystäni. Tämän vuoksi kuvaan koko tutkimusprosessini.

Tutkimuksessani olen käyttänyt erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. Esittelen seuraavassa tutkimukseni vaiheittaisen etenemisen. Peruslähtökohtana on hahmottaa opiskelijan opiskelukertomusta n. 3,5 vuoden opintojen ajalta. Tavoitteena on päästä lähelle opiskelijan kokemuksia ja niitä merkityksellisiä asioita, joita opiskelija liittyy opiskeluunsa. Narratiivisen tutkimuksen avulla tähän tavoitteeseen päästään luontevalla tavalla.

Aineistoviittaukset rakentuvat siten, että opiskelijan ja opiskeluvuoden ja aineistotyyppin näkee viittauksen lopussa olevasta koodista. Esimerkiksi "3, 2v" = opiskelija numerolla 3, toinen opiskeluvuosi. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *kertomus* opiskelijoiden tuottamasta aineistosta. Käsitettä *tarina* käytän narratiivisen analyysin tuloksena tuotetuista tarinoista.

2.1 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni teoreettis-metodologisena lähestymistapana on narratiivinen tutkimusote. Narratiivisessa tutkimuksessa tarinoita pidetään tärkeinä ajattelun ja elämän jäsentämisen muotoina (vrt. Hänninen 1995, 15). Käytän tarinoita tutkimuksessani myös analyttisenä välineenä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ymmärrän ihmisen kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona. Voidaan ajatella, että ihminen rakentaa käsitystään maailmasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Narratiivinen lähestymistapa sopii täten tutkimukseeni, jossa tarkastelen ihmisiä merkityksiä antavina toimijoina ja jossa tutkimukseen liittyvät ilmiöt ovat kielellisesti tulkittuja sekä aikaan ja paikkaan sidottuja. Narratiivinen lähestymistapa on tutkimuksen metateoreettinen oletus, jossa lähtökohtana on sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuva käsitys ihmisestä kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona (Berger & Luckmann 1966).

Connelly ja Clandinin (1995c, 12) tuovat esiin, kuinka narratiivinen tieto on epistemologisesti erilaista kuin teoreettinen tieto. Myös Brunerin (1986) mukaan on kaksi erilaista tapaa jäsentää ja järjestää ihmisen kokemuksia todellisuuden rakenteesta. Narratiivisen ajattelun avulla selitämme yksittäisiä tapahtumia ja tapahtumien välisiä suhteita. Paradigmaattisen ajattelun avulla pyrimme muodolliseen, loogis-tieteelliseen kuvaukseen ja selittämiseen. Paradigmaattista ajattelutapaa säätelevät johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden vaatimukset. Narratiivisen ajattelun kieli on taasen uskottavien tarinoiden kaltaista. Narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu ovat toisiaan täydentäviä eivätkä korvaa toinen toistaan. (Bruner 1986, 11–13, 39.)

Postmodernismi ja konstruktivistinen käänne ovat vaikuttaneet narratiivisen tutkimuksen nousuun viime vuosikymmeninä. Perinteisen objektivistisen todellisuuskäsityksen mukaan on olemassa yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus, joka voidaan esittää väitelauseiden avulla ja osoittaa siten todeksi tai epätodeksi. Modernistisen tiedonjärjestyksen mukaan tiede on pyrkinyt kontekstista riippumattomaan, ajattomaan ja yleispätevään, universaaliin tarkastelutapaan (Toulmin 1990). Postmoderni tiedonkäsitys hylkää tällaisen objektivistisen todellisuuskäsityksen ja kyseenalaistaa modernistisen tieteen edustaman käsityksen arvovapaasta, neutraalista tiedosta. Postmoderni tiedonkäsitys pitää sitä iluusiona.

Omassa tutkimuksessani tulen esittelemään tyyppitarinoiden avulla opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä (luku 6). Narratiivisessa tutkimuksessa identiteettiä on tarkasteltu konstruktivistisen käänteen ja postmodernin tiedonkäsityksen mukaisesti kuten esimerkiksi Hall (2005) esittää. Hall (2005) erottelee kolme erilaista käsitystä identiteetistä: (a) valistuksen subjektin, (b) sosiologisen subjektin ja (c) postmodernin subjektin. Valistuksen subjektin lähtökohtana on yksilön rationaalinen minuus ja siihen sisältyvät järki, tietoisuus ja toimintakyky. Valistuksen subjekti kehittyy yksilöllisesti ja pysyy samana. Valistuksen subjektilla on syntymässä saatu kehittyvä sisäinen ydin, joka kuitenkin

pysyy olemukseltaan samana, jatkuvana ja itsensä kanssa identtisenä koko olemassaolonsa ajan. Tämä valistuksen identiteettikäsite on hyvin individualistinen.

Hallin (2005) sosiologisessa subjektikäsitteessä puolestaan heijastuu modernin maailman kasvava mutkikkuus ja tietoisuus siitä, että yksilö on koko ajan osa ympäröivää kokonaisuutta. Sosiologinen subjekti rakentuu vuorovaikutussuhteissa merkityksellisiin toisiin. Sama henkilö voi määrittyä erilaiseksi kotona, töissä tai harrastuksissa. Ihmisellä on edelleen sisäinen ydin tai olemus, mutta tässä sosiologisessa käsitteessä se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa toiminnassa eri tahojen kanssa.

Yhteiskunnan jatkuvien rakenteellisten ja institutionaalisten muutosten takia sosiologinen subjektikäsite on Hallin (2005) mukaan pirstoutumassa ja tilalle on tullut postmoderni subjektikäsite. Postmodernia subjektikäsitteestä voidaan Hallin tavoin kuvailla tämän päivän monien maailmojen liikkuvaksi juhlaksi, joka muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa ympäristöme kulttuuriin järjestelmiin tai tapoihin. Voidaan puhua historiallisesti määrittyneestä identiteetistä, joka ottaa eri identiteettejä eri aikoina. Sisällämme on ristiriitaisia identiteettejä ja identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti.

Moderni aika tarjosi kohtalaisen pysyvän kontekstin ihmisen identiteetille. Postmodernissa ajassa ihmisen on kiinnityttävä johonkin monista tarjolla olevista jatkuvasti muuttuvista kulttuureista. Ei ole enää tarjolla yhtä kiinteää ja turvallista ympäristöä, johon ihminen voisi kiinnittyä. Postmodernin ajan muuttuvissa tilanteissa omiin valintoihin ja näkökantoihin etsitään perusteluja ja näistä perusteluista keskustellaan vaihtelevissa ympäristöissä ja sosiaalisissa tilanteissa. Omaa identiteettiä on ja kulttuuria on mahdollista muovata yhä uudestaan. (Värri 2012, 338–339.)

Postmodernissa ajassa identiteetti määritellään tilanteesta toiseen muuttuvaksi ja epäjatkuvaksi. Yksilön minä rakentuu suhteessa yksilön kokemuksiin, eri tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. (Beijaard ym. 2004.) Postmodernissa yhteiskunnassa korostuu yksilöllisyys, omat valinnat, arvojen suhteellisuus sekä sosiaalisten systeemien mureneminen ja uudelleen organisoituminen (Côté & Levine 2002). Postmoderniin aikaan liittyy se, että suuret kertomukset ja selkeät identiteetit ovat hävinneet. Tämä tarkoittaa Laineen (2004, 46) mukaan ongelmallisuutta postmodernin ajan identiteetin muodostumiseen. Postmodernissa maailmassa ihmisen tulisi hahmottaa merkitykselliset asiat ja suuntautua elämässä mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla itseään rakentaen.

Konstruktivismin mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Jokaisen ihmisen käsitys itsestään on alati uudelleen kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttuu koko ajan. On olemassa eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoitavia todellisuuksia. Konstruktivismin mukaan ihminen rakentaa tietonsa aiemman tietonsa ja kokemustensa varassa. Konstruktivistinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista eli riippuvainen ajasta, paikasta ja tarkastelijasta. (Heikkinen 2001, 187–188.)

Narratiivisuuden esiintyminen on lisääntynyt tutkimuskirjallisuudessa noin 1980-luvun puolesta välistä lähtien ja erityisen vahvaa nousu on ollut 1990-luvulta eteenpäin (Heikkinen 2007, 143). Konstruktivistinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista. Tietäminen on siis ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. (Heikkinen 2007, 145–146.) Narratiivisuuden merkitys juontuu keskustelusta, jota on käyty laadullisen tutkimuksen perimmäisestä luonteesta. Varsin usein narratiivisuus liitetään tietoteoreettisesti konstruktivismiin (esim. Lieblich 1998, 9). Heikkisen (2007) mukaan tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena. Ihmiset rakentavat identiteettinsä tarinoiden välityksellä eli narratiivisesti. Sekä tieto itsestä että tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta. Ei ole olemassa yhtä yhteistä todellisuutta, vaan pikemminkin eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituja todellisuuksia. Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Konstruktivistinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa eli suhteellista. (Heikkinen 2007, 144–146.) Tutkimuksessani ajattelen konstruktivistiseen käsitykseen perustuen, että tieto maailmasta ja käsitys omasta itsestä ovat jatkuvasti rakentuvaa ja muuttuvaa kertomusta. Samalla tavoin myös tutkimusaineistoni ja siitä rakennettu tutkimusraportti ovat osa kerronnallista prosessia, jossa vuoropuhelussa tutkimusaineiston kanssa muodostetaan merkityksiä ja uutta kerronnallista tarinaa.

Postmodernissa yhteiskunnassa yksilöksi tuleminen on sekä mahdollisuus että pakko. Ihmisellä on enemmän vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ja hän voi todella tulla yksilöksi. Ihmisen pitää luoda itsestään se, mitä hän haluaa olla. Giddens (1991, 26–27) on kuvannut tiedonvälityksen vaikutusta ihmisen tajuntaan kollaasivaikutukseksi. Erilaisia elämänmuotoja edustavat asiat asettuvat satunnaisesti sekavaksi kollaasiksi eivätkä mielekkääksi kertomukseksi. Tämä voi saattaa yksilön elämänprojektin hämmennyksiin. Postmoderni ihminen voi olla pikemminkin kuljeskelija, kulkuri, turisti tai peluri kuin itsensä tunteva tai hallitseva oman elämänsä subjekti (vrt. Bauman 1995). Postmodernissa ajassa yksilö joutuu näkemään paljon vaivaa ymmärtääkseen, kuka on ja mihin kuuluu. Kertomus minästä on yksi lähtökohta, josta yritetään löytää vastauksia näihin kysymyksiin. Heikkisen (2001, 116) mukaan ”Minän rakentuminen edellyttää ehjän kertomuksen rakentamista elämästä, vaikka maailma ympärillä olisikin hajanainen ja ohikiitävä.”

Kertomukset ovat ihmiselle tyypillinen tapa jäsentää itseään, ympäröivää maailmaa sekä sen ilmiöitä. Kertomuksilla luodaan mielikuvia ja merkityksiä. Kertomuksissa tiivistyvät henkilökuvat, historian tapahtumat, syyt ja seuraukset sekä ajalliset jatkumot. Kertomusten ja tarinoiden tutkimisella on pitkät perinteet etenkin kansanperinteen tutkimuksessa ja kirjallisuustieteissä. 1900-luvun alussa kasvatustieteissä ja psykologiassa William James korosti ihmisen ajattelun kahta puolta: loogista ja rationaalista päättelyä sekä toisaalta kertomuksellista, kuvaillevaa ajattelua. Bruner (1985b) kuvaa näitä kahta puolta paradigmatyypin ja nar-

ratiivisen ajattelun käsitteillä. Paradigmaattisessa ajattelussa totuuskäsitys muodostuu formaaleista ja empiirisistä todentamisperiaatteista ja narratiivisessa ajattelussa puhutaan verisimilitude -käsitteestä eli todentuntuudesta. (Bruner 1985b, 97.)

Brunerin (1987, 13) mukaan ”Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta”. Kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ja muodostavat hermeneuttisen kehän. Elämä on rakenteeltaan hermeneuttinen ja tulkitsee itseään kertomuksen välityksellä. Ihmisen olemassaolo on MacIntyren (1981) mukaan tarinallista. Kokemus ja kokemusten tulkinta edeltävät kertomusten muodostusta ja kielellistä kerrontaa. Alasdair MacIntyren (1981, 97) mukaan ”tarinat eletään ennen kuin ne kerrotaan” ja ”ihmiset elävät kertomuksina ja kertomuksissa”. Ropo (2015a) pitää identiteetin kehitystä narratiivisena, kerrottuna prosessina, jossa yksilö erilaisissa vuorovaikutussuhteissa muodostaa merkityksiä itsestään. Nämä merkitykset liittyvät siihen, kuka henkilö kokee olevansa sekä siihen, miten yksilö liittyy yhteisöihin ja kulttuuriin. (Ropo 2015a, 21.) Kerrottujen tarinoiden avulla yksilöt sidotaan yhteiskunnan käytäntöihin ja perinteisiin. Kukin yksilö rakentaa oman elämäntarinansa näistä lähtökohdista. Tutkimukseni ontologisena peruslähtökohtana pidän tätä ajatusta ihmisen olemassaolon tarinallisesta olemuksesta.

Tämä postmoderni subjektikäsitys on tutkimukseni teoreettisessa viitekehäksessä. Tutkimukseni otteeksi omaksumani postmoderni, konstruktivistinen tiedekäsitys on kerroksellisuutta, moniäänisyyttä ja yhdistelyä eli erilaisten tutkimustapojen ja kirjoittamistapojen yhdistelyä. Denzin ja Lincoln (1999) ottavat postmodernin tutkijan esikuvaksi bricoleur-hahmon. Bricoleur tutkijana soveltaa erilaisia tutkimusmetodeja, tutkimusmateriaaleja ja kirjoittamisen tapoja luovasti. Berryn (2004, 2006) mukaan bricolage kuvaa myös sitä, että aineiston kanssa käydään dialogista keskustelua koko tutkimusprosessin ajan. Myös minä itse tutkijana, oma autobiografiani, kokemusmaailmani ja ennakkokäsitykseni ovat ohjaamassa tutkimusta. Tämän vuoksi tutkimus vaatiikin itseltäni tutkijana reflektiivisyyttä. Tutkimus on tutkimusprosessin aikana muotoutuva, sillä tutkijana olen ottanut käyttöön erilaisia metodeja ja soveltanut niitä omiin tutkimuskysymyksiini.

2.1.1 Tarinat, kertomukset, narratiivit

Narratiivinen lähestymistapa kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. (Heikkinen 2007, 142.) Englannin kielessä vastaavat käsitteet ovat *narrative* ja *narrate*. Narratiivista on suomen kieleen tulleet käsitteet tarina (story) ja kertomus (narrative). Abbott (2008) määrittää kertomuksen (narrative) siten, että kertomus sisältää sekä tarinan että narratiivisen diskurssin eli se on tapahtumien esittäjä. Tarina (story) on tapahtuma tai tapahtumien sarja. Narratiivinen diskurssi on näiden tapahtumien esittämistä. Tarina on aina narratiivisen diskurssin välittämä (Abbott 2008, 19, 21.) Myös Hyvärinen (2006) noudattaa samaa käännöspolitiikkaa

eli narrative = kertomus, kertomuksellinen, kerronnallinen ja story = tarina. Tarinan ja kertomuksen käsitteitä käytetään myös usein toistensa synonyymeinä (esim. Kuusipalo, 2008; Marjala, 2009). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *kertomus* opiskelijoiden tuottamasta aineistosta. Käsitettä *tarina* käytän narratiivisen analyysin tuloksena tuotetuista tarinoista tai tyyppitarinoista.

Käsite "tarina" viittaa ihmisen mielen sisäiseen tapaan hahmottaa maailmaa ja elämää (Wiltshire 1995). Tarina on siis ihmisen oma kokemus, joka ei selaisenaan koskaan avaudu ulkopuoliselle. Tarinan osia ovat tapahtumat, tapahtumiin liittyvät henkilöt, tapahtumapaikat ja aika. Tarinalla ei ole pakko olla kertojaa. Tarina voi olla myös ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua kertomusta. Sama tarina voidaan kertoa useissa kertomuksissa. (Ball 1999.) Tarina muotoutuu kertomukseksi sen mukaan, missä se kerrotaan ja kenelle se kerrotaan (Wiltshire 1995).

Kertomusten kautta ymmärrämme menneisyyttä, identiteetit rakentuvat merkittävästi kertomuksina ja kertomukset myös suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline, sillä kertomalla jaetaan kokemuksia ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia. Kertomusten kautta luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä. Kertomus myös välittää sanatonta tietoa ja jaettuja kulttuurisia oletuksia. Kertomus on vastaus kysymykseen, kuka minä olen. Kertomuksessa pitää olla vähintäänkin kaksi tapahtumaa, jotta jokin ehtisi muuttua. Muutos, transformaatio ja prosessi ovat niitä asioita, jotka tekevät kertomuksen ja sen tutkimisen kiinnostavaksi. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189–190.)

Hännisen (1999) mukaan tarina voi olla myös sisäinen tarina. Sisäinen tarina tuotetaan sosiaalisesta tarinavarannosta. Tämän sosiaalisesta tarinavarannosta tuotetun tulkintamallin mukaan ihminen tekee tulkintojaan ja valintojaan. Sisäisen tarinan avulla ihminen määrittelee itsensä, identiteettinsä, arvonsa ja asemansa suhteessa toisiin ihmisiin.

Narratiivinen tutkimus on tapa ymmärtää kokemusta. Se on tutkijan ja tutkittavien välistä yhteistyötä, ajan kuluessa, eri paikoissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Clandinin & Connelly 2000, 20.) Myös Chase (2011, 430) ymmärtää narratiivisen tutkimuksen erityisesti kokemuksen ymmärtämisenä. Narratiivista tutkimusta käytetään juuri siksi, että tarinat (stories) paljastavat ihmisen kokemuksen eli sopivat kokemuksen tutkimiseen (Clandinin & Connelly 2000, 188; Polkinghorne 1988, 1; Richardson 1995, 218–219; Riessman 2008, 10).

Ewikin ja Silbeyn (2003) mukaan narratiivit ovat liukuvia, jatkuvia, dynaamisia ja aina vuorovaikutuksessa rakennettuja, ympäristön kanssa ja kontekstin kanssa, toisista narratiiveista muodostettuja. Jotkut tutkijat keskittyvät erityisesti ihmisten narratiivisten käytäntöjen ja heidän narratiivisten ympäristöjensä suhteeseen. Gubrium & Holstein (2009) kuvailevat tätä suhdetta refleksiiviseksi vuorovaikutukseksi, mikä tarkoittaa sitä, että ihmisten narratiiviset käytännöt muotoutuvat heidän narratiivisissa ympäristöissään. Kiinnostuksen kohteena on se, kuinka tarinat tuotetaan ja otetaan vastaan yhteiskunnassa. (Gubrium & Hol-

stein 2009, 23.) Narratiivit (narratives) ovat persoonallisia tarinoita (stories), joihin vaikuttavat tieto, kokemukset, arvot ja tunteet. Samalla ne ovat myös kollektiivisia tarinoita (stories) joihin vaikuttavat kulttuurinen, historiallinen ja institutionaalinen tilanne. (Elbaz-Luwisch 2002, 2005.) Abbottin (2008, 130) mukaan narratiivien kautta tiedämme olemuksemme kokonaisuudessaan. "It is only through narrative that we know ourselves as active entities" (Abbott 2008, 130).

Narratiivinen tutkimus on ihmisen kokemusten tutkimusta ja narratiiviset tutkijat keräävät näitä tarinoita (stories) ja kirjoittavat kertomuksia kokemuksista (narratives of experience) (Gudmundsdottir 2001). Nykyistä narratiivista tutkimusta voidaan kuvailla tieteidenvälisinä analyttisinä linseinä. Eri tieteelliset lähestymistavat, sekä perinteiset että innovatiiviset metodit sekoittuvat. Kiinnostus elämäkerralliseen kerrontaan on kasvanut, sillä narratiivi kertoo tarinaa jostain merkittävästä. (Chase 2005, 651.) Gannonin (2009, 74) mukaan narratiivisen tutkimuksen suosio johtuu siitä, että lähestymistapa puhuttelee ihmisen luontaista viehtymystä kertomuksiin ja tarinoihin.¹

Narratiivisen tutkimuksen nousu on ollut havaittavissa opettajia koskevissa tutkimuksissa 1990-luvulta lähtien. Koska yhteisöpedagogeihin tai nuorisotyöhön liittyviä narratiivisia tutkimuksia ei kovin runsaasti ole, tarkastelen yleisemmin sekä erilaisia kasvatusalaa että sosiaalialaa liittyviä tutkimuksia, joissa on käytetty narratiivisia lähestymistapoja. Narratiiviset opettajatutkimukset ovat käsitelleet laajasti eri aihepiirejä. Tutkimukset ovat käsitelleet opettajan identiteettiä (esim. Connelly & Clandinin 1999); opettajankoulutusta ja uusien opettajien kehittymistä (esim. Conle 1996; Craig 1995; Doecke, Brown & Loughran 2000); opettajan ammatillista kehittymistä autobiografisen kirjoittamisen kautta (esim. Butt & Raymond 1989); opettajien opetussuunnitelmatarinoita ja narratiivisen ajattelun sovellusta opetussuunnitelmaan (esim. Clandinin & Connelly 1992); käsitteitä ääni, diskurssi ja moniäänisyys opetuksessa (esim. Elbaz-Luwisch, Moen, & Gudmundsdottir 2002); opettajatiedon tarinoita ja työtä koulukontekstissa (esim. Clandinin & Connelly 1998). Näistä narratiivisista opettajatutkimuksista olen saanut omaan tutkimukseeni ajatuksia ja ideoita siitä, kuinka voisin tutkia yhteisöpedagogiopiskelijoiden kertomuksia.

2.1.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja narratiivinen tutkimus

Konstruktivismien mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Ihmisen käsitys itsestään on jatkuvasti muuttuva ja rakentuva kertomus. Ei ole olemassa yhtä kaikille yhteistä todellisuutta, vaan eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia todellisuuksia.

¹ Narratiivisen tutkimuksen taustoja voi löytää eri tieteistä eli ainakin kirjallisuusteoriasta (Labov & Waletzky 1967), sosiologiasta (Bakhtin 1986, Fisher 1984), historiasta (White 1987) ja psykologiasta (Polkinghorne 1995, Bruner 1986). Narratiivisen tutkimuksen suosio ja kasvu tulee esille myös siitä, että on julkaistu lukusia alan metodioppaita (mm. Abbott 2008; Andrews, Squire & Tamboukou 2008; Butler-Kisber 2010; Clandinin & Connelly 2000; Elliot 2005; Holstein & Gubrium 1999; Langellier & Peterson 2004; Lyons & LaBoskey 2002; Mishler 1986; Ochs & Capps 2001; Plummer 2001; Polkinghorne 1998; Riessman 1993, 2008; Roberts 2001; Sarbin 1986; Wengraf 1999).

(Heikkinen 2007, 145.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ymmärrän ihmisen kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona. Voidaan ajatella, että ihminen rakentaa käsitystään maailmasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Narratiivinen lähestymistapa sopii mielestäni tutkimukseen, jossa ihmisiä tarkastellaan merkityksiä antavina toimijoina ja ihmiselämän ilmiöitä prosessimaisina, tulkittuina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina.

Narratiivisen tutkimuksen voi asettaa sosiokulttuurisen teorian kehikseen, missä Vygotskyn (1978) sosiaalisen kehityksen teoria on keskeisenä. Vygotskyn mukaan yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa, yhteiskunnan kulttuurin ja tradition pohjalta. Vygotskyn teorian täydentäjänä ovat useat tutkijat (Elbaz-Luwisch, Moen & Gudmundsdottir 2002; Moen, Gudmundsdottir & Flem 2003; Wertsch 1991) pitäneet Bakhtinin dialogin käsitettä. Bakhtinin mukaan kaikki ihmisen toiminta on dialogista. Tähän liittyen myös Gudmundsdottir (2001, 235) on kirjoittanut: "One finds no singular voice, because any claimed voice is a heteroglossia of culturally situated voices that ventriloquate through the singular voice that is claimed by an individual". Narratiivit (narratives) ovat persoonallisia tarinoita (stories), joihin vaikuttavat tieto, kokemukset, arvot ja tunteet. Samalla ne ovat myös kollektiivisia tarinoita joihin vaikuttavat kulttuurinen, historiallinen ja institutionaalinen tilanne. (Elbaz-Luwisch 2002, 2005).

Tarinat eivät ole irrallisia tai erillisiä sosiaalisesta kontekstistaan. Tarinoilla on perusta yhteiskunnassa ja ne on nähtävä yksilöiden kokemina kulttuurisessa tilanteessaan (Bruner 1985a). Brunerin (1985a) mukaan kokemukset ja tausta vaikuttavat aina yksilön narratiiviin. Connollyn & Clandininin (1990) mukaan objektiivinen todellisuuden saavuttaminen on mahdotonta. Clandinin ja Rosiek (2007, 39–42) esittävät, että narratiivit sopivat hyvin sellaiseen tutkimukseen, jossa kuvataan kokemuksen valikoivuutta, painotetaan sosiaalista ja kontekstin näkökulmia.

Kun analysoi persoonallisia narratiiveja, on tärkeä huomata, että tarinat joita ihmiset kertovat elämästään eivät ole koskaan täysin yksittäisiä tai yksilöllisiä, vaan ne on kerrottu historiallisesti tiettyinä aikoina ja tilanteissa ja tiettyjen muiden narratiivien ympäröimänä. Tietyt säännöt ja mallit ja muut narratiivit hallitsevat sitä, kuinka tarinan elementit linkittyvät toisiinsa ajallisella logiikalla. (Maynes, Pierce & Laslett 2008, 3–4.) Narratiivinen tutkimus on kokemuksen ymmärtämistä. Se on tutkijan ja osallistujien yhteistyötä eri aikoina ja eri paikoissa sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tutkija astuu tähän kertomisen ja uudelleen kertomisen kenttään, jossa kokemusten kertomukset rakentavat ihmisten yksilöllisen ja sosiaalisen elämän. (Clandinin & Connolly 2000, 20.)

Baddeleyn ja Singerin (2007) mukaan olemme upotettuja sosiaalisessa matriisissa ja kehittelemme tarinamme koherenttiin muotoon, jotka ovat ymmärrettäviä sekä itsellemme että toisillemme kulttuurissamme. Narratiivit heijastavat kertojan persoonallista tilannetta, mutta ei koskaan eristyksissä interpersoonallisesta ja sosiokulttuurisesta kontekstistaan. (Baddeley & Singer 2007, 198.) Thorne, Cutting ja Skaw (1998) esittävät, että perusjuonilinjat persoonallisissa ta-

rinoissa pysyvät samoina ajan kuluessa, mutta persoonallisten tarinoiden merkitykset muuttuvat ajan kuluessa. Keskusteluissa toisten kanssa muotoillaan ja neuvotellaan persoonallisten tarinoiden merkityksiä. Narratiivit (narratives) ovat persoonallisia tarinoita (stories), joihin vaikuttavat tieto, kokemukset, arvot ja tunteet. Samalla ne ovat myös kollektiivisiä tarinoita (stories) joihin vaikuttavat kulttuurinen, historiallinen ja institutionaalinen tilanne. (Elbaz-Luwisch 2002, 2005).

Koska tästä koulutusalaamme ja yhteisöpedagogikoulutuksesta ei ole vielä muodostunut laajaa tutkimus- tai teoriapohjaa, tulen osittain hakemaan yhtymäkohtia opettajia ja opettajuutta koskevista tutkimuksista. Elbaz-Luwischin (2007) mukaan opettajatiedolla on tarinallinen muoto ja se on kehittynyt opettajien tarinoista heidän työstään, ja dialogissa toistensa kanssa, oppilaiden kanssa, opetusmateriaalin kanssa ja itsensä kanssa. Kuitenkaan yksilön ymmärtäminen ei toteudu, ellei huomioida myös kontekstia koko laajuudessaan. (Elbaz-Luwisch 2007, 359.) Narratiivit mahdollistavat opettajia tutkimaan kehitystään ja huomioidaan sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisen miljöön. Kun yksilöt kertovat tarinoitaan, he eivät ole eristyksissä tai riippumattomia kontekstista. On päinvastoin tärkeää muistaa, että yksilö on väistämättä yhteydessä sosiaaliseen, kulttuuriseen ja institutionaaliseen tilanteeseen (Wertsch 1991). Täten narratiivit huomioivat sekä yksilöllisen että kontekstin.

Ricouerin (1991) ja MacIntyren (1981) mukaan elämällä ja tarinalla on hermeneuttinen suhde siten, että molemmat antavat merkityksen toiselleen. MacIntyre korostaa narratiivisuuden merkitystä siten, että se antaa tunteen narratiivisesta yhtenäisyydestä elämässä. Ricouer korostaa juonentamisen roolia eli sitä, että elämälle annetaan muoto ja sen merkityksestä tehdään eksplisiittistä; puhuu elämästä haluna löytää narratiivi (1991, 434). Narratiivinen identiteetti on dynaaminen ja muuttuu läpi elämän, vaikka jotkut tarinamme luvut voivat ollakin suhteellisen pysyviä. Identiteetti on parhaiten ymmärretty jatkuvana prosessina, jota viedään eteenpäin narratiivin kautta. Sekä Ricoeur että MacIntyre muistuttavat perinteen tarpeellisuudesta ja siitä, että kulttuurimme tarjoaa tarinoita ja nämä kulttuurin tarinat kehittävät omaa narratiiviamme.

Narratiivi on merkityksiä yhteen liittävä konstruktio. Narratiivin olennainen piirre on merkitysten kielentäminen. Yksittäisiin ilmiöihin tai asioihin liittyvät merkitykset on liitettävä yhteen ja koostettava osaksi yhtä kielennettyä kertomusta. Tätä voidaan Yrjänäisen ja Ropon (2013) mukaan kutsua narratiivien rakentumisen prosessiksi. Narratiivinen tutkimus on kasvussa kasvatuksellisen käytännön ja kokemusten tutkimuksessa, sillä opettajat (kuten ihmiset yleensäkin) ovat tarinankertojia (storytellers) jotka yksilöllisesti ja sosiaalisesti elävät kerrottua elämää. (Clandinin & Connelly 1990). Opettajatiedolla on tarinallinen muoto ja sen on kehittynyt dialogissa toisten opettajien kanssa, oppilaiden kanssa, oppimateriaalin kanssa, itsensä kanssa (Elbaz-Luwisch 2005, 27–28). Opettajatieto on syvällisesti persoonallista, joten niin on myös narratiivisesta perspektiivistä lähtevä tutkimuskin (Elbaz-Luwisch 2005, 29). Opettajan ammatillista kasvua tukevat persoonallisten kertomusten kertominen ja kirjoittaminen (Connelly & Clandinin 1996; Diamond 1994; Doecke, Brown & Loughran 2000;

Klechtermans 1993; MacLeod & Cowieson 2001). Opettajien tieto on narratiivista (Johnson & Golombek, 2002; Golombek & Johnson, 2004; Johnson, 2007).

Heikkisen (2007, 145–146) ajatuksiin viitaten muodostan myös omaa ymmärrystäni tutkimuksestani narratiivisella kentällä. Narratiivisuus toimii myös tässä tutkimuksessa jatkuvasti kahteen suuntaan eli kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta, että tutkimuksen lopputulos. Tutkimusraportissa viitataan aiempiin tutkimuksiin ja sekä näiden aiempien tutkimusten, että uuden, rajatun tutkimusmateriaalin pohjalta rakennetaan uusi tarina uudesta näkökulmasta. Lopulta tämäkin tutkimusraportti liittyy osaksi tutkimustiedon kertomusvarantoa ja osaksi tieteellistä keskustelua, jossa todellisuutta rakennetaan sanojen ja kertomusten avulla loputtomasti.

2.1.3 Tutkimuksen lähestymistavan etsintä

Tutkimuksellisen lähestymistavan löytäminen on hieno hetki. Osaltaan kyse on tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmien etsimisestä, mutta myös oman itsensä etsimisestä opettajana ja tutkijana. Tätä omaa tutkimusmatkaani olen pohjittanut myös artikkelissani ”Kokemuksiani narratiivisesta tutkimuksesta”. (Virkkala 2016.)

Tutkimuspolkuni on alkanut jo monia vuosia sitten. Ensimmäiset tutkimukselliset ajatukset lähtivät itämään pian ammattikorkeakoulun opetusmaailmaan siirtyessäni. Olin aiemmin ollut opettajana yläkoulussa ja lukiossa sekä koulutussuunnittelijana ja kouluttajana opettajien täydennyskoulutuksessa. Aloitin syksyllä 2003 lehtorina Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun (nykyisin Centria-ammattikorkeakoulu) Raudaskylän toimipisteen kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa. Tuo nuorisotyön koulutuksen maailma oli jotain erilaista, mihin olin aiemmin tottunut. Koko nuorisotyön maailma oli itselleni uusi. Muistan alun hämmennykseni siitä, miten erilaista oli toimia koulutusorganisaatiossa, jossa slogan oli ”teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa”. Mikä oli se sopiva suhde? Mitä kaikkea se käytäntö voi olla? Mikä on se teoria-aineksen osuus ja minkälaisena sitä tulisi näille ammattikorkeakoulun opiskelijoille tarjolla? Monilla opiskelijoillakin oli hankala löytää sitä ”ammattikorkeakouluopiskelijan identiteettiä”. Mitä se on? Mitä sen pitäisi olla? Jo näistä ensimmäisistä opetusvuosistani lähtien pohdin, että olisi mielenkiintoista tutkia sitä, mistä tässä ”yhteisöpedagogiikassa” on kyse. Lisäksi itseäni haastoi ajatus siitä, että nuorisotyötä tai nuorisotyön koulutusta oli tutkittu vasta vähän. Vuonna 2010 hain jatko-opiskelupaikkaa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kasvatustieteen jatko-opiskeluryhmään. Tuolloin tutkimukseni työnimenä oli ”Yhteisöpedagogin käyttötiedon rakentuminen opiskeluiden aikana”. En vielä tuolloin tarkalleen tiennyt, millaiselle matkalle olisin lähdössä, eivätkä tutkimusajatukseni olleet kovinkaan selviä.

Päädyin siihen, että jospa nyt kerään 21 opiskelijan blogeista aineistoa. Lisäksi voin käyttää muutakin. Voisi muodostaa eräänlaisia kuvaajiakin siitä, miten opiskelijoiden polut kulkevat ja missä vaiheessa mennään mihinkin suuntaan. (Tutkimuspäiväkirja 12.11.2010)

Diskurssianalyysi ilmeisesti ei oikein ok, vaan ehkä sisällönanalyysi. (Tutkimuspäiväkirja 2.12.2011)

Merkitysanalyysi se sitten on. Nyt se on päätetty. Tahni objektiivinen hermeneutiikka. (Tutkimuspäiväkirja 24.8.2012)

Pirskatti. Alkaa tuo narratiivinen tutkimus nyt kuitenkin lyödä läpi. Nyt vaan suunnitelmat muuttumaan. Mitäpä tuosta. (Tutkimuspäiväkirja 28.9.2012)

Lopulta syksyn 2012 sitten aloin ymmärtää, että aineistoni soveltuisi hyvin narratiiviseen tutkimukseen. Aiempi ymmärrykseni narratiivisesta tutkimuksesta oli kielteinen, sillä en ollut ymmärtänyt, mistä siinä oikein on kyse. Muutamien ansiokkaiden narratiivista lähestymistapaa hyödyntävien väitöskirjojen kautta ymmärsin, että minunkin kannattaisi kokeilla narratiivisia menetelmiä oman aineistoni kanssa. Tämä narratiivisuuden ”löytö” lisäsi intoani tutkimustyöhön ja valoi uskoa siihen, että tämän kautta tutkimukseni lähtisi etenemään.

Käyttötiedon rakentuminen yhteisöpedagogiopintojen aikana kasvutarinoina vai Käyttötiedon rakentuminen kasvutarinoina yhteisöpedagogiopintojen aikana? Kysymykseen 2: Miten yhteisöpedagogiopiskelijoiden käyttötieto rakentuu kasvutarinoina opiskelun aikana? Uusi kysymys 3: Käytäntöyhteisön merkitys kasvutarinoissa? (Tutkimuspäiväkirja 30.11.2012)

Opiskelijoiden opintojen aikana tuotetut kirjalliset dokumentit kuvaavat heidän opintojensa aikana tapahtuvaa ammatti-identiteetin kasvua ja pedagogisen käyttöteorian kehittymistä. Rakennan jokaisen opiskelijan kirjallisista kirjoitelmista kasvutarinan. Nämä yksilölliset kasvutarinat käyn läpi siten, että tarkastelen mitä rinnakkaisia teemoja niistä löytyy. Pääteema näin alustavasti: Yhteisöpedagogiopiskelijoiden ammatilliset kasvutarinat. (Tutkimuspäiväkirja 13.8.2013)

Yhteisöpedagogiopiskelijan ammatilliset kasvutarina – narratiivinen tutkimus käyttötiedon kehittymisestä tai Yhteisöpedagogiksi tuleminen – narratiivinen tutkimus käyttötiedon kehittymisestä. (Tutkimuspäiväkirja 8.11.2013)

Tutkimuskysymysten parissa tuli vietettyä aikaa. Toisaalta ne olivat selkeitä, mutta toisaalta aineiston moninaisuus ja aineistolähtöisyyden kanssa painiskelu aiheuttivat hämmennystä. Mitä aineistosta olen hakemassa? Pitäisikö ensin olla tarkat, rajatut tutkimuskysymykset ja vasta sen jälkeen lähteä haravoimaan aineistoa? Omalla kohdallani näin ei ollut. Päättämättömyys väritti tutkimustyön alkuvuosia.

Tutkimusprosessini on rakentunut hermeneuttisena prosessina. Siljander (1988, 115-119) tiivistää hermeneuttisen kehän kolmeen periaatteeseen. Ensinnäkin ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn eli tiedonmuodostusprosessissa ei ole absoluuttista alkua. Kun tutkijana luen aineistoa tai teoriakirjallisuutta, esiymmärrykseni muuttuu ja teen taas erilaisia metodisia valintoja tai tulkintoja asiasta. Toisekseen tulkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää vain sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen dialogisen suhteen kautta. Kolmanneksi, tulkinalla ei ole päätepistettä eikä alkuakaan eli hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. Tutkijan tulee tietää mennyt tutkimustraditio, ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa aihetta ja muodostaa oma tutkimusraportti uudeksi lenkiksi tutkimustradition kehittämisessä (Puusa & Juuti 2011). Tällä tavoin itsekini pyrin perehtymään kaikkeen tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymysteni aihealueeseen liittyvään asiaan sekä luomaan siltä perustalta itselleni uutta esiymmärrystä. Koska tutkimukseni ei liity selkeästi minkään tutkimusalan vahvaan taustatraditioon, oli haasteita sekä tutkimuskysymysten muodostamisessa että taustateorian hakemisessa. Toisaalta aiheeni liittyi nuorisotyön koulutukseen, toisaalta pedagogiseen osaamiseen.

Tutkimustyön tekemistä voin siis kuvata myös jatkuvana pohdiskeluna, reflektointina ja hermeneuttisena kehänä. Aluksi ajattelin kerääväni nimenomaan pedagogiseen osaamiseen liittyvää aineistoa. Huomasin kuitenkin aineiston keräämisen myötä, että väistämättä esille tulee myös ammatilliseen identiteettiin liittyviä pohdintoja. Koko aineiston keräämisen jälkeen ymmärsin, että aineistossa on mielenkiintoisella tavalla erilaisia kasvupolkuja, jotka tuovat esille opiskelupolun eri puolia ja keskeisiä teemoja. Tämän vuoksi päädyin siihen, että narratiivisten menetelmien kautta toisin esille näitä kasvutarinoita tai kasvukertomuksia. Pedagoginen ajattelu, ammatillinen identiteetti ja yhteisöpedagogin osaaminen muodostavat kehän, jossa jokainen asia vaikuttaa osaltaan toinen toiseensa.

Tutkimukseni sijoittuu narratiivisesti suuntautuneen tutkimuksen kenttään monilla tavoin. Ensinnäkin tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden tuottama kirjallinen tutkimusaineisto toimii tutkimukseni tiedonlähteenä. Tämä kirjallinen kertomusaineisto kuvaa tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden kokemusmaailmaa. Tällaisesta aineistosta ei narratiivisen lähestymistavan mukaisesti ole mielekästä tuottaa yleistettävää, objektiivista tietoa vaan pyrin tutkijan opiskelijoiden kokemuksia tulkitsevaan ja ymmärtävään tietoon (Bruner 1987, 11–14). Aineiston analyysia teen erilaisilla narratiivisilla analyysitavoilla, kuten seuraavissa luvuissa tulen kuvaamaan. Luvussa kuusi tuon esille opiskelijoiden kerronnasta muodostetut tyyppitarinat ja niiden rakentamisen prosessin.

2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohdejoukkona on Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa (nykyisin Centria-ammattikorkeakoulu) vuonna 2010 opintonsa aloittanut yhteisöpedagogiopiskelijaryhmä. Ryhmässä aloitti 22 opiskelijaa. Neljä opiskelijaa lopetti opintonsa ensimmäisen lukuvuoden aikana (syynä mm. opiskelupaikan saaminen yliopistosta) ja yksi opiskelija oli poissaolevana. Näiden neljän keskeyttäneen tai opintoja lykänneen opiskelijan tuottamat aineistot poistin tutkimusaineistostani, sillä tarkoitukseni oli tutkia yhtä opiskelijaryhmää heidän opintojensa ajan. Tutkimuksen kohderyhmäksi muodostui täten 17 opiskelijaa, joista 11 naista ja 6 miestä. Tutkimuksen kohderyhmästä 14 on lukiotaustaisia opiskelijoita ja kolme ammatilliselta toiselta asteelta (nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja, lähihoitaja, artesaani). Tutkimusaineistoa olen kerännyt opiskelijaryhmän n. 3,5 vuoden opiskeluiden ajalta.

Koska olin saanut jatko-opinto-oikeuden keväällä 2010, päätin aloittaa tutkimusaineiston keräämisen heti seuraavana syksynä aloittavalta opiskelijaryhmältä. Tutkimuksesta olin keskustellut myös työyhteisöni ja esimieheni kanssa. Kerroin tutkimuksesta opiskelijaryhmälle ensimmäisen opiskelusyösyn alkaessa. Kysyin opiskelijaryhmältä tutkimusluvan myös kirjallisesti opintojen alussa ennen aineiston keräämistä. Jokainen ryhmän opiskelijoista allekirjoitti seuraavan tutkimusluvan:

Lehtori Sari Virkkala tekee jatko-opintoja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tutkimuksen työnimenä on "Pedagogisen ydinosaamisen rakentuminen opintojen aikana". Suostun olemaan mukana tutkimuksessa ja annan luvan opintoihini liittyvien tietojen ja dokumenttien käyttämiseen tutkimuksessa. Tutkimusaineisto on luottamuksellista ja sitä käytetään niin, ettei kenenkään opiskelijan henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Tutkimusprosessin alussa päädyin keräämään aineistoni kirjoitelmina ja erilaisina opiskelijoiden itsensä tuottamina dokumentteina (esseet, tentit, portfolioit, blogit, kyselyt). Tällainen aineisto soveltuu narratiiviseen tutkimukseen. Aineisto on pääosin opiskelijan tai opiskelijaryhmän tuottamaa kirjallista aineistoa. Luvussa 2.2.1. esittelen tarkemmin aineiston keräämistä ja sisältöä. Seuraavassa taulukossa 1 on koostettuna aineiston keräämisen päävaiheet.

TAULUKKO 1 Aineiston keräämisen vaiheet

Aika	Aineistotyyppi	Sisältö
Ensimmäinen opiskeluvuosi		
syksy, 1. periodi	HOPS1-lomake	taustatiedot, työkokemus, tavoitteet, odotukset, motivaatio, urasuunnitelmat
syksy, 1. periodi	Kasvatustieteen perusteet / esseevastaus tentissä	minä kasvattajana
syksy, 2. periodi	Ryhmän yhteinen tiimiblogi "Piisamirotta"	merkittävät kokemukset, opiskeluryhmän kuvaus, työnäky
syksy, 2. periodi	Opiskelijoiden omat blogit	mahdollisuus kirjoittaa blogia opinnoista sekä tehdä oppimistehtäviä, esseitä, portfolioita blogina
syksy, 2. periodi - kevät 2011, 3. periodi	Verkkokurssi "opiskelijana ammattikorkeakoulussa"	opiskelu- ja työelämävalmiudet: oppiminen, motivaatio, urasuunnitelmat
kevät, 4. periodi	Ryhmän yhteinen tiimiblogi "Piisamirotta" sekä Webropol-kysely	odotusten täyttyminen, merkitykselliset kokemukset, ryhmän merkitys, opetus- ja ohjaustaitojen kehittyminen
Toinen opiskeluvuosi		
syksy, 1. ja 2. periodi	HOPS2 -lomake	opintojen eteneminen, ryhmän merkitys, tulevaisuusodotukset, uratoiveet, minä kasvattajana/ohjaajana/ nuorisotyössä
syksy, 1. ja 2. periodi	Opetus ja ohjaaminen-opintojakso /portfolio tai blogi	opetus- ja ohjaustaitojen kehittyminen, käytettiedon pohtiminen, opetus- ja ohjaustuokit
syksy, 2. periodi	Ohjaajaksi oppiminen	SWOT-analyysi opintojakson alussa ja opintojakson päätteeksi, tavoitteiden toteutumisen arviointi
kevät, 3. periodi	Ryhmän yhteinen tiimiblogi "Piisamirotta"; Webropol-kysely	odotusten täyttyminen, merkitykselliset kokemukset, ryhmän merkitys, opetus- ja ohjaustaitojen kehittyminen
kevät, 3. periodi	Harjoitteluportfolio	harjoittelut
Kolmas ja neljäs opiskeluvuosi		
syksy - kevät 2014	Harjoitteluportfoliot	harjoittelut
kevät 2014	Essee	kertomustehtävä

Aineistoviittaukset olen rakentanut siten, että opiskelijan ja opiskeluvuoden näkee viittauksen lopussa olevasta koodista. Esimerkiksi ”Opiskelija 3, 2v” tarkoittaa opiskelijaa numero 3, toinen opiskeluvuosi. Seuraavassa luvussa kuvaan aineiston keräämisen eri lukuvuosien aikana.

2.2.1 Aineiston kerääminen

Opiskelijoiden kanssa käydään HOPS-keskusteluita ainakin opintojen alussa (HOPS1) ja toisena opiskeluvuotena (HOPS2). Näissä keskusteluissa on pohjana opiskelijoiden täyttämä HOPS-lomake, jossa pohditaan mm. omia taustoja, osaamista, toiveita ja odotuksia. HOPS1-lomake toimiikin varsin hyvin opiskelijoiden taustatiedon ja odotusten kuvaajana. Päätin aloittaa tutkimukseni juuri näistä HOPS-keskusteluista ja käyttää lomakkeen tietoja tutkimuksessani. Lisäksi kirjoitin itse HOPS-keskusteluiden pohjalta omia muistiinpanojani ja huomioitani keskustelun kulusta, mutta tätä aineistoa en ole ottanut tutkimuksessani systemaattisesti huomioon. Joitakin kertoja olen kuitenkin käynyt omia muistiinpanojani läpi ymmärrykseni lisäämiseksi.

Ensimmäisenä syksynä opiskelijat aloittivat myös blogien kirjoittamisen. Osa opiskelijoista teki opintojensa aikana oppimistehtäviä tai portfolioitaan blogin muodossa. Etenkin ulkomailla harjoittelussa olleet opiskelijat pitivät blogia harjoitteluistaan, mikä toimi samalla myös matkakertomuksena. Blogien käyttöä kokeiltiin myös Bloggerin ”Tiimiblogin” käytön kautta. Opiskeluryhmän ja ryhmän opettajatutorin väliseen kommunikointiin perustettu ”Piisamirotta”-tiimiblogi tarjosi mahdollisuuden yhteisölliseen tiedonrakenteluun. Opiskelijaryhmä ja opettajatutor olivat jatkuvasti myös reaalisesti läsnä luokkatilassa opetuksen ja ohjauksen puitteissa, joten tiimiblogia käytettiin lähinnä tiedottamiseen liittyvissä kysymyksissä. Tiimiblogin kautta kuitenkin mahdollistui opiskeluun liittyvien kysymyslomakkeiden tai blogivastausten kerääminen. Opiskelijoiden blogit ja ryhmän tiimiblogi ovat myös yksi aineiston keräämisen muoto.

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat pohtivat itseään kasvattajina. Tämä tehtävänanto oli ensimmäisen syksyn tenttikysymyksenä. Kirjoitin tenttivastaukset myöhemmin sähköiseen muotoon ko. opiskelijan tekstitiedostoon. Täten näitä esseevastauksia on käytetty sekä narratiivien analyysissä että narratiivisessa analyysissä samalla tavalla kuin muitakin opintojen aikana tehtyjä kirjoitelmia.

Syksyn aikana opiskelijat olivat mukana verkkokurssilla ”Opiskelu- ja työelämävalmiudet”, jossa opiskelijat pohtivat mm. oppimistaan, osaamistaan ja urasuunnitelmiaan. Tämä verkkokurssi toteutettiin Optima -verkko-oppimisympäristössä. Opintojakso on kaikille aloittaville opiskelijoille yhteinen toteutus, joten opintojakso on hyvin yleinen ja kaikille ammattikorkeakoulujen aloille soveltuva. Minulle lisättiin pääsy ko. verkkokurssin opettajaksi ja sain tällä tavoin talletettua opiskelijoiden kirjoitelmat itselleni tutkimusaineistoksi. Samalla opiskelijat säästyivät siltä vaivalta, että olisivat toiseen kertaan kirjoittaneet tai lähettäneet minulle vastauksia tutkimustani varten.

Ensimmäisen vuoden kevätkauden päätteeksi opiskelijat vastasivat Webropolin kautta kysymyksiin opiskelustaan, kokemuksistaan ja osaamisensa

kehittymisestä. Halusin ottaa lukuvuoden päätteeksi myös tällaisen kyselyn tiedonkeruumenetelmäksi, sillä tällä tavoin jokainen vastaaja uskaltaa kirjoittaa vastauksia ilman ryhmäpainetta. Kerroin opiskelijoille, että tulen kuitenkin tekemään vastauksista yhteenvedon, joka tulee yhteiseen Piisamirotta-tiimiblogiin näkyviin.

Ensimmäisen vuoden aineisto tuo esille opintoihin liittyviä merkityksellisiä kokemuksia, oman osaamisen kehittymistä ja identiteetin kehittymisen rakennuspalikoita. Kävin opiskelijoiden kirjoitelmia pääpiirteissään läpi jo tässä vaiheessa. Tutkimukseni oli kuitenkin melko jäsentymätön ja mm. tutkimuksen lähestymistapa oli vielä itselleni arvoitus. Ajattelin kuitenkin, että jatkan tutkimusaineiston vähittäistä keräämistä. Pohdin myös sitä, tulisiko HOPS-keskustelut nauhoittaa ja litteroida. Päädyin kuitenkin siihen ratkaisuun, että opiskelijoiden itsensä kirjoittama ns. luonnollisesti kertyvä tutkimusaineisto on se aineisto, mihin tutkimukseni pohjaan.

Toisen opiskeluvuoden syksynä kävin HOPS2-keskustelut HOPS2 -lomakkeen kysymysten pohjalta. HOPS2-lomakkeessa oli kysymyksiä liittyen opiskelijan opintojen etenemiseen, ryhmän merkitykseen, merkityksellisiin kokemuksiin, uraodotuksiin ja erilaisiin rooleihin tulevassa työssä.

Syksyn aikana opiskelijaryhmä osallistui "Opetus- ja ohjaaminen" -opintojaksoille (7 op). Osa opiskelijoista teki kurssisuoritukset blogi-muodossa ja osa taas perinteisempänä essee-vastauksena. Kaikki opetus- ja ohjaaminen -teemaan liittyvät dokumentit ovat mukana tutkimusaineistossa.

Opiskelijaryhmä edistyi opinnoissaan siten, että ryhmä pääsi kokonaisuudessaan harjoitteluun normiaikana toisen opintovuoden kolmannessa periodissa. Harjoitteluiden portfolioita ja itsearviointiosuuksia on käytetty soveltuvin osin tutkimuksessa mukana.

Toisen opiskeluvuoden päätteeksi opiskelijat vastasivat tiimiblogin kautta kysymyksiin opiskelustaan, kokemuksistaan ja osaamisensa kehittymisestä. Webropolin avulla tehdyssä henkilökohtaisessa kyselyssä kysymykset olivat samansuuntaisia kuin ensimmäisen lukuvuoden päätteeksi tehdyssä kyselyssä. Koostin vastauksista yhteenvedon, jonka laitoin myös opiskelijoiden tiedoksi.

Osa opiskelijoista valmistui jo kolmessa vuodessa ja osalla opinnot kestivät hieman normiaikaa (3,5 vuotta) pidempään.

Opiskelijat kirjoittivat opintojen loppuvaiheessa "Kertomus"-tehtävän. Tämä "Kertomus" -tehtävä liittyi osana heidän pakollisiin ammattiopintoihinsa. Tehtävänannossa pyydettiin kirjoittamaan kertomus omasta opiskelupolusta ja opiskeluryhmästä. Tehtävänannon nimenä oli "Merkittävät kokemukset sekä oppimisen että oman henkilökohtaisen kasvun ja ammatti-identiteetin rakentamisen kannalta". Kaikki opiskelijat kirjoittivat tämän kertomustehtävän viimeistään syksyllä 2013. "Kertomus"-tehtävä koettiin pääsääntöisesti mielekkäänä ja ajatuksia herättävänä tehtävänä.

Oman opiskelun pohdinta oli erittäin palkitsevaa. Monestihan näitä asioita tulee mietittyä itse sekä kavereiden kanssa, mutta nyt pohdinta ei jäänyt pelkäksi keskusteluksi. Se liehahti sisälläni liekkiin. (17, 3v, kertomus)

Viimeisen opiskeluvuoden syventävän harjoittelun raportit palautuivat osalta melko hitaaseen tahtiin. Vielä tammikuussa 2014 kahdeksalta opiskelijalta oli palautumatta harjoitteluportfolio. Palautuneiden yhdeksän harjoitteluportfolion osalta itselläni oli kokemus siitä, että nämä harjoitteluportfolioiden itsearvioinnit eivät tuottaneet uutta merkittävää aineistoa tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Lopulta viideltä opiskelijalta (1, 3, 9, 10 ja 12) puuttuu viimeinen harjoitteluraportti tutkimusaineistosta. Harjoitteluportfoliot ovatkin lähinnä lisäaineistona ja taustamateriaalina tutkijan esiyymmärryksen muodostamisessa.

2.2.2 Aineistolähtöisesti liikkeelle

Riessmanin (2008) mukaan tutkimus on sitä luotettavampi, mitä paremmin tutkija seuraa metodologista linjaansa, dokumentoi kaikki väitteet ja reflektoi tekemäänsä (Riessman 2008, 193). Analyysitapaani voi kuvailla aineistolähtöiseksi. Lähtökohtana ovat opiskelijoiden kertomat ja kuvaamat asiat. Aineistoon perehtymisen jälkeen olen pyrkinyt löytämään sellaisia analyysimenetelmiä, joiden kautta opiskelijan kokemukset ja kertomukset tulevat ymmärrettäviksi kontekstissaan. Kokeilin aluksi erilaisia sisällönanalyysin menetelmiä, mutta löytäessäni narratiivisen tutkimuksen ja ennen kaikkea ymmärtäessäni siitä hieman enemmän, valitsin narratiivisuuden lähestymistavaksi.

Aluksi koostin kaiken keräämäni aineiston tekstitiedostoksi sähköiseen muotoon. Osa blogiaineistosta oli melko haastavaa saada siirrettyä eivätkä asetukset aina toimineet toivotulla tavalla. Joitakin blogikirjoituksia jouduin tulostamaan paperille ja kirjoittamaan paperilta uudelleen tekstitiedostoksi. Samoin erilaisten käsin kirjoitettujen vastausten suhteen tein sen ratkaisun, että kirjoitin kaiken uudelleen vielä tekstinkäsittelyohjelmalla. Jo tämä ns. puhtaaksikirjoittamisen vaihe lisäsi aineiston hahmottamista ja ymmärtämistä. Aineistoon perehtyessäni huomasin, että aineistot jotka olin itse kirjoittanut uudelleen, olivat jo paremmin mielessä muotoutuneet ja täten muokanneet esiyymmärrystäni tutkijana.

Narratiivisessa tutkimuksessa opiskelijakohtaiset kertomukset ja tarinat ovat merkittäviä. Tämän vuoksi koostin aineiston opiskelijakohtaisiksi tiedostoiksi siten, että aineisto oli jokaisella opiskelijalla kronologisessa järjestyksessä ensimmäisestä kolmanteen tai neljanteen opiskeluvuoteen. Opiskelijoiden tuottamaa kirjallista aineistoa kertyi 51 - 91 sivua opiskelijaa kohden. Keskimäärin opiskelijakohtaisen aineiston laajuus on 69 sivua ja aineiston kokonaissivumäärä on 1 173 sivua. Taulukossa 2 on opiskelijakohtaisen aineistomäärän erittelyt opiskelijoittain.

TAULUKKO 2 Opiskelijakohtainen aineistomäärä

Opiskelija	Kokonaisaineiston sivumäärä
1	42
2	84
3	44
4	72
5	91
6	59
7	82
8	51
9	48
10	48
11	71
12	43
13	52
14	68
15	63
16	73
17	57

Tämän lisäksi tein eri aikoina kerätyistä aineistoista omat tiedostonsa. Esimerkiksi opetus ja ohjaaminen -teemaan liittyvät portfoliot ovat omana tiedostonaan ja opiskelijoiden kertomustehtävät omana tiedostonaan. Kuitenkin niin, että kaikkien opiskelijoiden tunnistetiedot ovat aineistokoosteissa mukana.

Jaottelin opiskelijat sukupuolen mukaan kahteen ryhmään. Naiset ovat N-koodilla merkittyjä ja miehet vastaavasti M-koodilla. Numerokoodit on muodostettu sattumanvaraisesti kullekin opiskelijalle siten, että naisopiskelijoiden koodit ovat N1-N11 ja miesopiskelijoiden koodit ovat M1-M6. Tällä koodaustavalla opiskelijat eivät ole tunnistettavissa ainakaan nimen perusteella, mutta halutesaan voi tekstistä seurata esim. N1-opiskelijan aineistoviittauksia. Myöhemmässä tutkimuksen vaiheessa päädyin poistamaan tuon sukupuolta ilmaisevan koodikirjaimen N tai M. Numeroin opiskelijat satunnaisesti numeroilla 1 - 17. Tällä tavoin minimoin sen mahdollisuuden, että opiskelijat olisivat tunnistettavissa aineistosta.

Eettisenä ongelmana tässä tutkimuksessa on tutkimusaineistossa paikoitellen esiintynyt kritiikki koulutusta tai opettajia tai esimerkiksi sijaisina toimivia henkilöitä kohtaan. Tutkimuksen kannalta tämä oli mielenkiintoista luettavaa. Anonymiteetin kysymykset koskettavat myös opiskelijoita ohjanneita ja opettaneita henkilöitä. Kritiikin todenmukaisuuden pohtiminen on erittäin hankalaa. Toisaalta kyse on yksittäisten opiskelijoiden kokemuksista. Olen häivyttänyt tutkimusraportista henkilöiden nimet taka-alalle ja pyrkinyt siihen, että kukaan

henkilö ei tule raportista yksilöidyksi ja tunnistetuksi. Lähtökohtaisesti tulee tietenkin ajatella, että koulutuksen tulee kestää siihen kohdistuva kritiikki.

2.3 Aineiston analyysi

Narratiivinen tutkimus jaetaan narratiivien eli kertomusten tutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on tuottaa uusi kertomus tai kertomuksia (Polkinghorne 1995). Suomenkielisenä käsite narratiivinen ilmaistaan usein muodossa kertomuksellinen, kerronnallinen tai kertomusten tutkimus.

Narratiivisessa analyysissä on kyse tavasta lukea aineistoa. Lukutapoja on useita erilaisia ja lukutapoja voidaan myös yhdistellä (Hyvärinen 2006a, 2006b.) Esitellen seuraavissa luvuissa omat tapani lukea ja analysoida aineistoa.

Polkinghornen (1995) mukaan tutkimusaineistoa voidaan tuottaa kolmella tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. Kerrontaan perustuvaa aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset, päiväkirjat, elämäkerrat tai muut dokumentit. Narratiivinen tutkimusaineisto on siis joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Narratiivisen aineiston käsittely vaatii myös aina tulkintaa. (Polkinghorne 1995, 6–7.)

Narratiivisuudella voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Brunerin (1985b, 11) mukaan on olemassa kaksi tiedonmuodostustapaa: narratiivinen eli kertomukseen perustuva ymmärryksen muoto (narrative cognition) ja loogis-tieteellinen /paradigmaattinen eli loogisten propositioiden avulla esitettävä tieto (paradigmatic cognition). Molemmilla tiedonmuodostustavoilla saavutetaan pätevää tietoa, mikä on kuitenkin laadultaan erilaista. Narratiivisessa päättelyssä tukeudutaan todentunnun ja aitouden tunnun käsitteisiin. Narratiivisen päättelyn avulla pyrkimyksenä on ymmärtäminen, ei selittäminen.

Polkinghornen (1995) jaottelu narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin pohjautuu näihin kahteen Brunerin (1985b) esittämään tietämisen tapaan. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisuus aineiston käsittelytapana voidaan jakaa kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Nämä analyysitavat edustavat lähtökohdiltaan erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. Narratiivien analyysissä aineistoa luokitellaan ja jäsennetään luokkiin esimerkiksi kategorioiden, tapaus-tyyppien ja metaforien avulla. Narratiivien analyysissä (analysis of narratives) kertomuksista etsitään yhteisiä tai toisilleen vastakkaisia teemoja. Analyysi voi edetä teoria- tai aineistolähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissä teoriasta johdetut käsitteet ohjaavat analyysia ja aineistolähtöisessä puolestaan käsitteet tuotetaan aineistosta. Narratiivien analyysissä kertomuksia voidaan luokitella tai päähenkilöitä tyyppitellä erilaisiin kategorioihin. (Polkinghorne 1995, 13–15.)

Tutkimuksessani ovat vuorotelleet narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Jerome Bruner (1986) on esittänyt jaottelun paradigmaattisesta ja narratiivisesta tietämisestä. Paradigmaattinen tieto pyrkii vakuuttamaan totuudesta ja narratiivinen puolestaan todentuntuudesta. (Polkinghorne 1995, 11–12;

Bruner 1986, 11–12.) Olen kokenut, että nämä analyysitavat tukevat ja rikastavat toinen toistaan. Narratiivien analyysin kautta olen saanut hahmotettua itselleni selkeämmin niitä merkityksiä, joita opiskelijat antavat opinnoilleen ja samoin niitä merkityksiä, joita he antavat käyttötiedolleen. Narratiivisen analyysin kautta puolestaan opiskelijoiden ammatillinen kasvu opintojen aikana tulee parhaiten esille. Koen, että narratiivien analyysi antaa sisällöllistä tietoa aineistosta ja narratiivinen analyysi taas kuvaa parhaiten opiskeluprosessia.

Narratiivien (opiskelukertomusten) analyysi perustuu paradigmaattiseen ajatteluun ja päättelyyn eli kertomuksia analysoidaan ja niistä etsitään yhteisiä teemoja ja piirteitä. Narratiiveista koostuvaa tutkimusaineistoa voidaan analysoida paradigmaattisen analyysin avulla eli luokittelemalla aineistoa temaattisesti (Polkinghorne 1995, 5–6). Aineistosta paljastetaan täten toistuvia malleja tai tyypillisiä piirteitä.

Aloitin tutkimuksen kirjaamalla ylös niitä teemoja, joita aineistossa tulee esille. Tämä auttoi luomaan kokonaiskuvaa aineistosta. Tätä voi luonnehtia temaattiseksi tai paradigmaattiseksi (Polkinghorne 1995) analyysiksi. Aineistosta saa tällä tavoin esille toistuvat yleiset teemat ja toistuvat mallit. Merkitsin teemat värikoodein aineistoon. Työskentelin sekä paperimuodossa olevan aineiston, että sähköisesti tiedostomuodossa olevan aineiston kanssa. Samalla tein opiskelijakohtaista käsittekarttaa kunkin opiskelijan käsittelemistä teemoista. Koska aineistoa oli runsaasti, päädyin ryhmittelemään aineiston opiskeluvuosien mukaisesti. Tämä helpotti aineiston kanssa työskentelyä ja vaikutti myös siihen, että opiskeluaajan ammatillisen kasvun prosessimainen hahmottaminen tuli luontevalla tavalla esiin. Käytän näistä opiskelijakohtaisista aineistokoosteista nimitystä opiskelijanarratiivit / opiskelijakertomukset.

Sen rinnalla, että tein opiskelijakohtaiset aineistokoosteet, tein myös vuosikohtaiset aineistot koko opiskelijaryhmältä. Vuosikohtaisissa aineistoissa on eroteltavissa myös erilaiset ala-aineistot eri aiheisiin ja teemoihin liittyen.

Minulla oli siis koossa 17 opiskelijan aineisto heidän opintojensa ajalta eri tavoin jaoteltuina. Oli opiskelijakohtaiset aineistot, vuosikohtaiset aineistot ja teemakohtaiset aineistot. Vuosikohtaisiin ja teemakohtaisiin aineistoihin olin tutustunut ns. luonnollisesti kertyvän aineiston kautta jo opintojen aikana. En kuitenkaan ollut tehnyt aineistolle minkäänlaista systeemaattista analyysia aineistonkeruun aikana. Koko tutkimusprojektini ajan kirjoitin kuitenkin säännöllisesti tutkimuspäiväkirjaa. Tein tutkimuspäiväkirjaan merkintöjä, mitkä liittyivät lähinnä niihin ongelmiin, mitä koin tutkimuksen lähestymistavan ja tutkimusmenetelmien valitsemisen kohdalla. Koen, että vihkumuotoisen tutkimuspäiväkirjan pitämisellä on oma merkityksensä ajatusten selkiyttämisessä ja asioiden koostamisessa esimerkiksi kuvioiksi tai piirrosmalleiksi.

Opiskelijakohtaisen tekstiaineiston kohdalla oli se ongelma, että aineisto koostui hyvin erilaisista teksteistä. Oli vapaamuotoisempaa pohdintaa ja asiallisempaa esseetekstiä. Kuitenkin esimerkiksi esseetekstin lomassa oli omakohtaista pohdintaa ja reflektiota. Lisäksi portfolioissa saattoi olla hyvinkin monimuotoista tekstiä, piirroksia ja kuvioita. Halusin kuitenkin hahmottaa jokaisen

opiskelijan opiskeluprosessia jollain tavalla. Labovin ja Waletzky (1967) esittämän jaksottamisen avulla loin opiskelijakohtaisia opiskelutarinoita. Jaottelin opiskelijakertomuksia seuraavan taulukon 3 pohjalta.

TAULUKKO 3 Jaksottaminen

Orientaatio	Kontekstin ja taustan kuvaus
Tapahtumat	Merkittävät kokemukset, käännekohtat
Reaktiot ja ratkaisut	Mihin tapahtumat johtivat?
Arviointi	Reflektointi
Johtopäätökset	Päätäntä, paluu nykyhetkeen, tulevaisuus

Analysoin alkuperäiset kertomukset ydinkertomuksiksi kysymällä aineistolta: mitä kertomuksissa tapahtuu; miten tapahtumiin reagoidaan; mitä päätelmiä tapahtumista tehdään. Tällä tavoin aineisto pelkistyi ydinkertomuksiksi Labovin (1982) kehittämää kertomusten rakenneanalyysia käyttäen. Aineistoon tuli tämän avulla tietty logiikka ja rytmi. Tämä tapa väistämättä muutti alkuperäistä aineistoa. Tämän vuoksi koinkin, että tämä eräänlainen rakenteellinen jaksottaminen häivytti aineistosta paljon tärkeitä asioita pois. Käytinkin tätä jaksottamista lähinnä vain sovellettuna työkaluna itselleni. Ymmärsin aineistosta enemmän tämän jälkeen, mutta koin tämän vain yhdeksi välivaiheeksi narratiivien analyysissa. Tämä jaksottaminen antoi myös aineksia tyyppitarinoiden muodostamiselle (tarkemmin luvussa 6).

Lieblich, Rivka ja Tamar (1998) esittävät narratiivisen aineiston käsittelytavan jakamista erilaisiin lähestymistapoihin. Tässä narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan käytettävässä mallissa laaja-alaisuus (holistic) ja luokittelu (categorical) muodostavat mallin yhden ulottuvuuden. Toisen ulottuvuuden muodostavat kerronnan sisältö (content) ja kerronnan muoto (form).

Käytän näistä lukutavoista suomennoksia holistis-sisällöllinen; holistis-muodollinen; kategoris-sisällöllinen ja kategoris-muodollinen. (Lieblich ym. 1998, 13; TAULUKKO 4.) Holistis-sisällöllinen tarkastelutapa tarkastelee kertomuksia kokonaisuutena, kun taas holistis-muodollinen pyrkii löytämään kertomuksesta juonirakenteita. Kategoris-sisällöllisessä tarkastelutavassa kertomusta ryhmitellään ja luokitellaan. Kategoris-muodollisessa kertomusta tarkastellaan kielellisten metaforien käytön avulla.

TAULUKKO 4 Neljä lähestymistapaa narratiiviseen aineistoon (mukaillen Lieblich ym. 1998, 13-14)

	Kokonaisvaltainen (holistic)	Kategorinen (categorical)
Sisältö (content)	Kertomusta tarkastellaan kokonaisuutena	Kertomusta ryhmitellään, luokitellaan, ositetaan
Muoto (form)	Kertomuksesta etsitään juonirakenteita	Kertomusta tarkastellaan kielellisten metaforien kautta

Holistiset lähestymistavat edellyttävät ajallista ja narratiivista aineistoa. Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kirjoituksista koostetut opiskelijakertomukset ovat tällaista ajallista, narratiivista aineistoa. Olen ollut kiinnostunut sekä kertomuksista kokonaisuutena että juonirakenteina. Holistis-sisällöllisessä lukutavassa huomio on koko kertomuksessa ja tarinoihin keskitytään sisältöjen kautta tai teemoina. Holistis-muodollisessa lukutavassa tutkija on kiinnostunut kertomuksen muodosta, rakenteesta ja juonesta. Kertomuksessa voidaan nähdä vaikka tragedia tai komedia, ja muodot voivat näyttäytyä nousevina, laskevina tai pysyvinä. Usein erilaiset kertomuksen suunnan vaihtavat käännekohdat ovat tutkijalle mielenkiintoisia. (Lieblich ym. 1998, 13.) Holistis-sisällöllisessä lukutavassa ja analysointitavassa olen työskennellyt opiskelijakohtaisen kokonaisuutensa parissa poimien siitä opiskelulle annettuja merkityksiä. Holistis-muodollista lukutapaa olen käyttänyt, kun olen muodostanut opiskelijakohtaisia kuvia heidän opintopolustaan.

Kategorialliset tavat sopivat monenlaiseen aineistoon. Kategoris-sisällöllinen lukutapa keskittyy aineiston tematisointiin ja luokitteluun sisällönanalyysin tapaan. Tämän lukutavan kautta aineistoa voidaan myös kvantifioida. Kategoris-muodollinen lukutapa auttaa löytämään tyyllisiä ja kielellisiä ominaisuuksia kertomuksesta tai kielellisiä tunnusmerkkejä kuten erilaisia metaforia. (Lieblich ym. 1998, 13–14.) Omassa tutkimuksessani kategoris-sisällöllinen lukutapa oli sikäli esillä, että luokittelin aineistoa vuosikohtaisesti. Ensimmäisen vuoden teemoiksi tulivat opiskelijan taustatiedot, motivaatio alalle, kokemukset opiskelusta sekä oman kasvattajuuden pohdinta. Toisen opiskeluvuoden teemat käsittelevät myös opiskelukokemuksia, harjoittelukokemuksia ja erityisesti pedagogisiin taitoihin ja valmiuksiin liittyviä pohdintoja. Kolmantena opiskeluvuotena eräänlainen arvioiva näkökulma kertomustehtävän kautta toi uudenlaista, kokoavaa ja arvioivaa näkökulmaa. Ensisijaisesti olen ollut kiinnostunut kertomuksista kokonaisuuksina sekä niiden sisällöstä, teemoista ja juonista. Tyyllilliset ja kielelliset ominaisuudet olen jättänyt tutkimuksessani taka-alalle. Etenin Lieblichin ym. (1998) mukaista holistista ja osin myös kategorista sisällönanalyysia seuraillen. Kategorisen sisällönanalyysin mukaisesti etenin siten, että valitsin aineistosta tekstit, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Näiden erilaisten prosessien (Labovin jaksottaminen; Lieblichin ym. holistinen ja kategorinen sisällön analyysi) kautta löysin aineistossa esiintyvät teemat. Aineiston keskeiset teemat ovat: kasvattajuuteen liittyvät pohdinnat, pedagogisen osaamisen rakentuminen, opiskeluyhteisön merkitys ja erilaiset ammatillisen identiteetin pohdinnat. Teemoiksi nousivat siis aihepiirit, jotka ovat saaneet kertomuksissa paljon tilaa ja jotka opiskelijat ovat kokeneet merkittäviksi. Koostin näiden teemojen mukaiset aineistot omiksi tiedostoikseen. Lisäksi pidin edelleen erillisinä tiedostoinaan myös vuosikohtaiset aineistot.

Gubrium ja Holstein (2009) käyttävät käsitettä analyttinen luokittelu (analytic bracketing) kuvatakseen keinoa väliaikaisesti lajitella aineistoa luokittelemalla. Eli osa aineistosta otetaan hetkellisesti tarkempaan tarkasteluun. Kuitenkin narratiivisen aineiston osat ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa eli jokainen osa on riippuvainen toisistaan ja kokonaisuudesta. (Gubrium & Holstein 2009, 29.) Koin tällaisen aineiston osittelun ja luokittelun tuovan selkeyttä suureen aineistomassaan ja mahdollistavan aineiston sisältöjen hahmottamisen.

Riessman (2008) jaottelee narratiiviset metodit temaattiseen, strukturaaliseen, dialogiseen/performatiiviseen ja visuaaliseen analyysiin. Temaattinen analyysi (thematic analysis) sopii parhaiten tekstimuotoiseen aineistoon ja huomio kiinnitetään erityisesti siihen, "mitä" aineistossa sanotaan (Riessman 2008, 53–54). Temaattiseen analyysiin voidaan ottaa mukaan myös etnografista työskentelyä eli aineistoa voidaan laajentaa sisältämään myös erilaisia dokumentteja, haastatteluita, havainnoiteja (Riessman 2008, 67–69). Strukturaalisessa analyysissä (structural analysis) huomio kiinnitetään kertomiseen ja kertomisen muotoon (Riessman 2008, 77). Dialoginen / performatiivinen analyysi (dialogic/performative analysis) on hyvä erityisesti etnografisessa aineistossa, haastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa (Riessman 2008, 136–137). Visuaalisessa analyysissä (visual analysis) käytetään kuvia, maalauksia, kollaaseja ja videopäiväkirjoja. Visuaalista aineistoa käytetään usein temaattisen tai dialogisen/performatiivisen analyysin rinnalla. (Riessman 2008, 179.)

Temaattinen analyysi sopii parhaiten tekstimuotoiseen aineistoon (Riessman 2008) ja kun tähän liitetään myös etnografinen ote, voidaan huomioida myös kaikenlaiset dokumentit ja havainnoinnit, joita tutkimusprosessin aikana on tehty ja kerätty (emt., 67). Tämän Riessmanin mallin mukaisesti toimin siinä vaiheessa, kun etsin tutkimuksestani löytyville pääteema-alueille tukea erilaisista opintojen aikana tuotetuista kollaaseista, piirroksista, kaavioista, ryhmätöistä ja muista sekä yksilö- että ryhmätehtävistä. Nämä ns. etnografisen otteen kautta hyödynnetyt aineistot ovat mukana lisäämässä omaa tutkijan esiyymmärrystäni tästä tutkittavasta aihepiiristä.

Analyysissä halusin saada kokonaiskuvan lukemalla opiskelijoiden opiskelijakertomuksia useaan kertaan. Lukiessani aineistoa kiinnitin enemmän huomiota siihen, mitä opiskelijat kertoivat kuin miten he kertoivat esimerkiksi opiskelukokemuksistaan. Tämä ohjasi tekemistäni enemmän kohti aineiston temaatista lukutapaa ja analyysia. Temaattisessa analyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, mitä on sanottu. Temaattisessa analyysissä ei niinkään olla kiinnostuneita siitä, että miten, kenelle tai miksi jokin asia on ilmaistu. Temaattisesti etenevä analyysi

soveltuu monenlaiseen narratiiviseen tutkimukseen, kuten esimerkiksi opiskelijoiden kirjoitelmien avulla saatujen opiskelijakertomusten analyysiin. (Riessman 2008, 53–54.) Käyttämäni analyysitapa muistuttaa siis myös Lieblich ym. (1998) sisältöön keskittyvää, kategorista lähestymistapaa, jota olen jo aiemmin esitellyt. Temaattisen tulkinnan kautta aineistostani erottui nuorten koulutukselle antamia teemoja ja rooleja.

Tutkimuksessani on myös Hännisen (1999) tutkimusta lähellä olevia piirteitä, jotka ilmentävät pelkistävää analyysistrategiaa. Kiinnitän huomioni kertomusten temaattiseen sisältöön ja pelkistän kunkin kertomuksen kokonaisuuden eräänlaiseksi ydintarinaksi. Tarkastelen tarinan kokonaisuutta ja pääjuonta. Tämän jälkeen tyypittelen kertomuksia sen mukaan, miten eri teemat tulevat kertomuksissa esille. Esitän analyysin tulokset tyyppikompositioina eli tyyppiyhdistelminä. Tulokset on siis juonennetettu useiden samaan tyyppiin sijoitettujen ihmisten kertomuksista. Juonennetun tarinan käsitettä käyttävät myös esimerkiksi Polkinghorne (1995, 14) ja Kaasila (2008, 41).

Palasin vielä uudestaan opiskelijakohtaisten aineistojen äärelle. Clandinin & Connellyn (2000) tavoin halusin saada tutkimukseeni kuuluviin opiskelijan kokemuksen ja opiskelijan äänen. Oma mielenkiintoni oli saada esiin se prosessi ja matka, minkä opiskelija käy läpi opintovuosiensa aikana. Lähdin vielä narratiivisesti tarkastelemaan kunkin opiskelijan aineistoa. Koska aineistoa oli paljon, aloin tutkimuskysymysteni valossa karsia aineistoa. Lisäksi tein vuosikohtaisen aineiston uudelleen siten, että vain tutkimuskysymysteni kannalta olennainen aineisto on mukana. Tällä tavoin sain aineistomäärän hallittavammaksi. Jokaisen opiskelijan juonennetettu tarina oli mielenkiintoinen, omanlaisensa tarina. Kaikkia 17 tarinaa ei kuitenkaan voinut tutkimusraporttiin ottaa mukaan. Koska kaikissa näissä opiskelijoiden aineistosta koostetuista tarinoista oli nähtävissä koko opiskeluajan kaari, halusin samalla tavoin tuoda esille myös opintojen alkuvaiheen, keskivaiheen ja loppuvaiheiden tarinaa. Tällä tavoin alkoivat muodostua ”Kohti kasvattajuutta” -teeman ja opintojen alkuvaiheen kuvaus sekä ”Pedagogisen osaamisen rakentuminen” -teeman ja opintojen keski- ja loppuvaiheen kuvausta.

Opintojen alkuvaiheen opiskeluaineisto oli melko homogeenista kerrontaa. Juonennetut pienet tarinoiden juonet kuitenkin erottuivat aineistosta. Oli kerrontaa, jossa oma työnäky ja tavoitteet olivat selvinä, oli epävarmuutta kuvastavaa kerrontaa sekä kehittämisenäkyä sisältävää kerrontaa. Luvussa 3 tarkastelen näitä teemoja tarkemmin.

Opintojen toisen ja kolmannen vuoden aineistot ovat sisällöllisesti hyvin samankaltaisia teemoiltaan eli sisältävät opetus- ja ohjauskokemuksia ja pedagogisen osaamisen reflektointia eri tavoin. Päädyin tarkastelemaan näiden lukuvuosien aineistoja yhtenäisinä kokonaisuuksina, jotta tutkimusraporttiin ei tulisi samojen teemojen toistoa. Luvuissa 3.2 ja 4.3 sekä 5.3 juonennan pedagogiseen osaamiseen ja harjoitteluun sekä muihin pedagogista identiteettiä rakentaviin teemoihin liittyen erilaisia lyhyitä juonitarinoita. Täten analyysi ja aineistojen ryhmittely on saanut perustansa osin vuosikohtaisista aineistoista, mutta myös teemallisesta aineiston jaottelusta. Seuraavissa luvuissa 3, 4 ja 5 tulevat siis esille

aineiston keskeiset teemat eli kasvattajuuteen liittyvät pohdinnat, pedagogisen osaamisen rakentuminen, opiskeluyhteisön merkitys ja erilaiset ammatillisen identiteetin pohdinnat. Luvussa 6 on esillä tyyppitarinoiden rakentamisen prosessi.

3 KASVATUS JA KASVATUSALA OPISKELIJOIDEN KERRONNASSA

Pedagogisen osaamisen rakentuminen lähtee liikkeelle ensimmäisen opiskeluvuoden pohdinnoista. Opintojen alkuvaiheeseen ja opintoihin hakeutumisvaiheeseen liittyvät opiskelijoiden kertomukset kuvaavat niitä merkityksiä, joita opiskelijoilla on koulutusalaan kohtaan. Tarkastelen tässä luvussa sitä, miten opiskelijoiden ymmärrys alasta ja heidän työnäkynsä ovat heidän kertomuksissaan rakentuneet. Se, mitä opiskelijat kirjoittavat ja kertovat kasvatusalalle hakemisestaan sekä omasta kasvatustietoisuudestaan, kertoo heidän alaa kohtaan antamista merkityksistä. Nämä kuvaukset ja merkitykset tuovat esille pedagogisen osaamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, joten osaltaan vastaavat siihen, mitä opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan.

Aineistoviittaukset rakentuvat siten, että opiskelijan ja opiskeluvuoden näkee viittauksen lopussa olevasta koodista. Esimerkiksi ”Opiskelija 3, 2v” tarkoittaa opiskelijaa numero 3, toinen opiskeluvuosi.

3.1 Koulutusalaan hakeutumisen motiivit ja merkitykset

Opiskelijat kirjoittavat opintojen alussa omaa esiymmärrystään ja odotuksiaan alasta ja omasta työnäystään. Jo ensimmäisenä opiskeluyksynä HOPS1 -keskusteluissa (HOPS = henkilökohtainen opetusta koskeva suunnitelma) käydään läpi sitä, minkälaisia toiveita opiskelijoilla on tulevasta työstä ja minkälaisia odotuksia opiskelijat antavat opinnoilleen. Lisäksi ensimmäisen vuoden aikana toteutettu verkkokurssi ”opiskelu- ja työelämätaidot” antaa opiskelijoiden pohdittavaksi monia omaan tulevaisuuteen ja työuraan liittyviä kysymyksiä.

Olen jo aika pitkään tiennyt että haluan jossain vaiheessa elämäni valmistua kirkon nuoriso-ohjaajaksi, ja koska tiedän täällä opiskelevia ja täältä valmistuneita hyviä nuoriso-ohjaajia, haluan itsekin sellaiseksi. (Opiskelija 4, 1v)

Tämä ala kiinnostaa ja halusin koulutuksen siihen, mitä jo aika paljon vapaaehtoisesti teen. Juuri tämän koulutuspaikan valitsin, koska tämä on lähimpänä kotia ja kaksi kaveriani on opiskellut täällä ja suositellut tätä paikkaa minulle. (Opiskelija 5, 1v)

Opiskelijoiden kertomusten perusteella osa opiskelijoista on hyvin tietoisia siitä, mihin ovat hakemassa opiskelemaan ja mitä odotuksia heillä on opinnoilleen. Usein omat henkilökohtaiset kontaktit Raudaskylältä valmistuneisiin nuorisotyönohjaajiin vaikuttavat siihen, että hakeudutaan Raudaskylälle opiskelemaan. Osalla nuorista taas koulutuspaikan maantieteellinen läheisyys vaikuttaa hakeutumiseen. Opintojen omakohtaisen merkityksen löytämisellä on vaikutusta opintojen sujumiselle. Tutkimusten (esim. Mäkinen 2003; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004) mukaan opiskelijoiden opinnoilleen antama merkitys on yhteydessä opiskelumienestykseen ja opinnoissa etenemiseen. Opinnoille annettu yleinen merkitys ohjaa sekä opiskelun suunnittelua että itse opiskelua.

Minulla on ennen kaikkea halu sisäistää, ymmärtää ja oppia asioita, sillä numerot ovat enemmänkin suuntaa antavia kuin tavoitteellisia. Voin todeta oman motivaationi olevan syvällisellä tasolla erittäin korkea, sillä tulin tänne opiskelemaan, vaikkei minulla yhteishakua tehdessäni ollut täälläpäin Suomea yhtään kaveria ja matkaa kotoa oli noin 500 kilometriä. Tutkin moneen kertaan löytyisikö samankaltaista koulua (oppiaineet + työllistyminen) muualta, sillä ala vastasi täysin kiinnostuksiani, mutta tänne tie vei. (Opiskelija 15, 1v)

Ala kiinnosti, hain melko "kokeillaan" fiiliksellä, eli en tiennyt ennakkoon mitään koulutuksesta, fleim.fi sivuilla näin mainoksen. Hain myös DIAKkiin, mutten sinne päässyt. (Opiskelija 14, 1v)

Unelma-ammattini on kirkon nuorisotyöntekijä ja tämä koulu vaikutti mielenkiintoiselta. (Opiskelija 8, 1v)

Tullessani kouluun en suoraan sanottuna oikein tiennyt mitä odottaa opetussuunnitelmaltaamme. Kirkollisten aineitten suhteellinen paljous oli tietenkin tiedossa, mutta suurimpana (ja ehkä myös miellyttävimpänä) yllätyksenä tuli kasvatuksen ja kasvatuksellisen psykologian määrä. (Opiskelija 12, 1v)

Opiskelijoiden kertomusten perusteella joillakin opiskelijoilla pelkästään oma henkilökohtainen kiinnostus alaa kohtaan vaikuttaa hakemiseen. Välttämättä itse koulutusohjelmasta ja sen sisällöistä ei vielä hakuvaiheessa tiedetä juuri mitään. Pelkästään oma vahva työnäky saattaa siis vaikuttaa koulutuspaikan valitsemiseen. Diakin sosionomi-kirkon nuorisotyönohjaaja -koulutus on ollut osalla opiskelijoista vaihtoehtona tälle kirkolliselle yhteisöpedagogikoulutukselle. Huomakin yhteisöpedagogikoulutusta ei opiskelijoiden kertomuksissa mainittu. Tämä liittyy todennäköisesti siihen, että hakijoilla ensisijainen kiinnostus oli nimenomaan nuorisotyön kirkollisen pätevyyden puoleen.

Ylivieskassa toimii Suomen ainoa koulutusohjelma, jossa yhteisöpedagogi saa myös mahdollisuuden toimia kirkollisessa nuorisotyössä. Hain myös Kauniaisten Diak:iin, mutta en käynyt pääsykokeissa. (Opiskelija 6, 1v)

Tämä on ainoa kirkollinen ala, jossa valmistun yhteisöpedagogiksi, sekä saan pätevyuden kirkon nuorisotyöntekijänä. Haluan myös lukea perusteita teologiasta ja olen hyvin kiinnostunut kasvatustieteistä ja psykologiasta. (Opiskelija 15, 1v)

Koulutukseen sisältyvä tietynlainen ”kaksoispätevyys” vaikuttaa koulutukseen hakeutumiseen. Valmistumisen jälkeen on mahdollista toimia yhteisöpedagogina ja lisäksi saa kelpoisuuden kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Koulutusohjelman monipuolinen tiedeperusta vaikuttaa myös koulutuspaikan valintaan.

Minulla oli muita vaihtoehtoja, kuten sosionomin koulutus, mutta ajatukseni kääntyivät loppukesästä kohti koko ajan enemmän tännepäin. Koulutusohjelma tuntui ja tuntuu edelleen omalta jutulta. Täällä voin opiskella kaikkea, mikä minua kiinnostaa, kuten teologiaa ja psykologiaa/kasvatusta. (Opiskelija 7, 1v)

Lähialat (kuten sosionomin koulutus) ovat osalle opiskelijoista mahdollisia vaihtoehtoja. Muita tyypillisiä koulutusvaihtoehtoja alalle hakeutuville nuorille ovat luokanopettajan koulutus tai opiskelu teologisessa tiedekunnassa. Joillakin opiskelijoilla päättäimenä saattaa olla teologian tai kasvatustieteen opiskelu ja he hakeutuvat yliopistoon joko amk-tutkinnon suorittamisen jälkeen tai heti ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen.

Yhteisöpedagogiopiskelijat valitaan Centria-ammattikorkeakoulussa valintakokeiden kautta.² Alalle opiskelemaan hakeutuvat siis testataan monin tavoin. Tämä vaikuttaa siihen, että yleensä vain motivoituneet ja alalle soveltuvat opiskelijat tulevat valituiksi.

Valintakoepäivä oli aikoinaan siitä merkityksellinen, että se toi itselleni valtavan motivaation ja halun päästä opiskelemaan juuri Raudaskylälle. Merkittävänä tekijänä tämän tunteeseen vaikuttivat valintakoepäivänä mukana olleet tutoropiskelijat. En ollut itse pitkään aikaan kokenut niin lämmintä ja avointa vastaanottoa sekä keskusteluvalmiutta, jonka sain heiltä valintakokeeseen tullessani. Itselleni tuli heidän läsnäolostaan sellainen olo, että Raudaskylän opiskelijoista löytyy sellaisia ihmisiä, joiden kanssa haluan viettää aikaa. Valintakokeista lähtiessäni itselle tuli suuri haikeus ja kaipuu päästä pian Raudaskylälle. (Opiskelija 16, 3v)

Opiskelijan kertomuksesta välittyi se, että valintakoepäivä koetaan tärkeänä ja merkittävänä tilanteena. Esimerkiksi paikalla olevilla tutoreilla ja muulla henkilökunnalla on tärkeä rooli yleisen ilmapiriin luomisessa. Valintakoetilaisuus saattaa olla myös yksi ratkaiseva tekijä, kun opiskelija tekee lopullista valintaa siitä, mihin lähtee opiskelemaan. Valintakoetilaisuudessa luotu ensivaikutelma on merkittävä. Opiskelijat käyttävät yleisesti puhekielistä ilmausta ”opiskella

² Valintakokeisiin sisältyy mm. psykologiset testit, ryhmätehtävä ja opettajahaastattelu.

Raudaskylällä” tai ”Rauskin koulutus” johtuen Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen kampuksen sijainnista Raudaskylän Kristillisen Opiston yhteydessä.

Pääsykokeeseen kuului ryhmäkeskustelu. Ryhmäkeskustelun aiheena oli suunnitella työntekijäpalaverin omaisesti jonkinlainen perhetapahtuma kevääksi. Kuvittelin sen olevan hauskaa. Se melkein olikin. Tähän kyseiseen keskusteluun nimittäin osallistui muutamia niin absurdilla tavalla kilpailuhenkisiä, itseriittoisia ja häikäilemättömiä ihmisiä, että en tiennyt, tulisiko minun huvittua vai ärsyyntyä. Se oli suorastaan pelottavaa. Eräs tyttö muun muassa huusi minulle ääneen aloitettuani lauseen vahingossa hänen puheensa päälle. Joka tapauksessa, tämä mieleenpainuva kokemus sai minut vakuuttuneeksi siitä, että olisi ehdottoman tärkeää pärjätä muita paremmin kokeissa, ja päivän lopuksi olinkin jo onnistunut kääntämään tämän pienen kilpailuvietin palavaksi haluksi päästä opiskelemaan Raudaskylälle nuorisotyötä. (...) Lisäksi opin myös sen, että on olemassa ihmisiä, jotka mielellään huutavat tuntemattomille ihmisille julkisesti täyttä kurkkua jos uskovat sen auttavan heitä etenemään jollain tavalla elämässään. Olen kokenut tämän aina hyvin voimauttavana opetuksena. (Opiskelija 12, 3v)

Valtaosa valintakokeisiin tulevista on jo pidempään tiennyt haluavansa nimenomaan Raudaskylälle nuorisotyötä opiskelemaan, mutta osalla taas halu pärjätä valintakokeissa saattaa syntyä vasta itse valintakoetilanteessa. Valintojen yhteydessä opiskelijalle on saattanut herätä kiinnostus opiskelupaikkaa kohtaan ja oma työnäky on voinut kirkastua vasta valintakoepäivän aikana.

(Työ)Kokemuksen ansiosta uskon, että nuorisotyöhön ja kasvatukseen liittyvät asiat ovat minulle helppoja ja mielenkiintoisia. (Opiskelija 17, 1v)

Kokemuksia opettamisesta ja ohjauksesta on aina yläasteelta, kun toimin tukioppilaana. Myöhemmin rippikoulun jälkeen olen ollut lukemattoman monilla leireillä isosena ja myöhemmin nyt isostenisosena ja viime kesänä olin jo lähes ohjaajana. Nämä kokemukset ovat tuoneet varmuutta esiintymiseen ja puhumiseen. Olen myös oppinut ottamaan vastuuta ja saamaan kontaktin ryhmään. Kokemukset ovat myös kasvattaneet halua työskennellä ja toimia opetusosalalla. (Opiskelija 15, 2v)

Olen toiminut isosena rippileireillä. Yhtenä kesänä toimin myös isosena/kesätyöntekijänä, joten minulla on jonkinlainen kuva seurakunnan rippikoulutyöstä. (Opiskelija 6, 1v)

Opiskelijoiden kertomusten perusteella heidän omat kokemuksensa erilaisista opetus- ja ohjausalan tehtävistä kannustavat hakeutumaan alalle opiskelemaan. Erilaisten ohjauskokemusten kautta opiskelijalle on tullut varmuus omasta soveltuvuudesta opetus- ja kasvatusalalle. Opiskelijat pohtivat omaa osaamistaan kertomuksissaan myöhemminkin opintojensa aikana erilaisilla opetus- ja ohjausalan opintojaksoilla. Nämä kaikki pohdintakysymykset haastavat opiskelijoita

itsereflektioon ja pohtimaan itseään tulevana työntekijänä. Aikaisemmat kokemukset ja kokemusten kautta kertynyt osaaminen säätelevät ihmisen oppimista. Aikaisemmat kokemukset määrittelevät tärkeinä pitämiämme asioita ja sitä, mitä pidämme merkityksellisenä. Parhaimmillaan aikaisemman osaamisen tunnistaminen innostaa uuden oppimiselle. Uudet koulutuksessa opiskeltavat asiat tulevat merkityksellisiksi, kun ne voidaan liittää omaan kokemusmaailmaan ja osaamiseen (Kupias 2007, 116–117).

Yhteisöpedagogilta vaaditaan ammatissaan jo tietyn tasoista sosiaalisen kanssakäymisen hallintaa, niin ei ihme, että Rauski täyttyy mitä hulluimmista, äänekkäistä, innokkaimmista ja sosiaalisimmista ihmisistä. (Opiskelija 14, 3v)

Opiskelijat pohtivat kertomuksissaan myös itse sitä, minkälaisia tyyppisiä koulutukseen hakeutuu ja valikoituu. Opiskelijoilla on tietynlainen nuorisotyöntekijän stereotypia mielessä koulutukseen tullessaan. Tätä voidaan myös pitää alaan liittyvänä mielikuvana ja myös mallikuvana. Voidaan puhua myös opiskelijoiden omasta esiymmärryksestä alan suhteen. Ympäröivä yhteiskunta, kulttuurinen tarinavaranto ja siinä olevat mallitarinat antavat tarinamalleja siitä, miten yksilö merkityksellistää elämänsä (esim. Hänninen 1999). Samalla tavoin nuori opiskelija ammentaa ympäröivästä yhteiskunnasta ja nuorisotyön tarinavarannosta mallitarinoita siitä, millaista on nuorisotyö ja sopeutuuko itse siihen mallitariinaan vai lähteekö kenties tekemään omaa tarinaansa.

Opiskelijat hakeutuvat yhteisöpedagogikoulutukseen opiskelemaan siis monin eri perustein. Useimmiten perusteena ovat omat positiiviset kokemukset nuorisotyöstä - sekä osallistujan että ohjaajan näkökulmista. ”Halutaan tulla yhtä hyväksi tyyppiä kuin se oman seurakunnan ohjus on.” Oma soveltuvuus alalle on tullut esiin esim. omien isoskokemusten ja siellä saadun kannustavan palautteen kautta. Oma kasvattajan tai nuorisotyönohjaajan ammattikuva ja ammatillinen identiteetti on alkanut useimmilla kehittyä jo lapsuuden aikana. Mäntylän (2007, 94) mukaan ammatillinen kasvu alkaa jo ammatinvalintavaiheessa ja jatkuu ja syvenee koulutuksen aikana ja jatkuu koko työuran ajan. Koulutusohjelman eri oppimisympäristöissä toimivat asiantuntijat ja opiskelijat ja muut toimijat muodostavat sen yhteisön, johon opiskelijat opintojensa aikana kiinnittyvät ja alkavat muodostaa käsitystä ammatillisesta kasvustaan ja ammatti-identiteetistään. Tämä ammatillisen identiteetin rakentumisen polku onkin tämän tutkimukseni keskeisenä tutkimuskysymyksenä.

Olen ollut paljon esillä seurakunnan eri jutuissa. Olen toiminut isosena ja opettajana rippikouluissa, joten kokemusta esiintymisestä on. Olen myös puhunut erilaisissa tilaisuuksissa seurakunnassa ja sen ulkopuolella. Olen harrastanut myös teatteria ja minulla on tietoa ja ehkä hiljaistakin tietoa siitä, miten yleisön edessä ollaan. (Opiskelija 6, 2v)

Olen pitänyt aiemmin seurakunnan tyttökerhoa, jossa olen saanut harjoitella paljon ryhmänohjaamistilanteita. Jälkikäteen on helppo huomata, kuinka paljon tein

virheitä, mitkä asiat olisi ollut parempi tehdä aivan eri tavoin. Silloin ei ollut mitään koulutusta siihen, miten ohjata ryhmää. Tietysti meille pidettiin kerhonojajakoulutusta, muttei se sisältänyt ryhmänohjaamista paljoakaan. (Opiskelija 3, 2v)

Lähes kaikki työkokemukseni liittyy seurakuntaan ja sen eri aloihin. Eniten kokemusta on varmaankin nuorisotyöstä, jossa olen ollut mukana omasta rippikoulustani lähtien. Rippikoulun jälkeen menin isoskoulutukseen ja siitä lähtien olen toiminut isosen tehtävissä joka kesä ainakin yhdellä leirillä. Kahtena viime kesänä olen ollut leirillä myös yövalvojana ja joka paikan höylänä, pitäen oppitunteja ja raamisten suunnitteluja ja muuta vastaavaa. Olen myös toiminut kerhonojajana kolme vuotta. (Opiskelija 5, 2v)

Tällä hetkellä osaamiseni koostuu tämän alan suhteen paljosta mukana olosta seurakunnan toiminnassa, erilaisesta tehtävien hoitamisesta sekä vapaaehtoisena että palkattuna työntekijänä. Käytännön töiden hoitaminen alalla on jo aika tuttua ja rutiininomaista mutta erilaisten paperitöiden ja muiden "taustatöiden" tekeminen on vielä melko hämärän peitossa. (Opiskelija 5, 1v)

Vapaa-ajalla myös esimerkiksi rippikoulussa ja isoskoulutuksessa on tullut tutuksi nuorisotyönohjaajat ja heitäkin on erilaisia. Kaikki ovat erilaisia ohjaajia, mutta pidän oikeastaan kaikkien tyyleistä ja eri tavoista ohjata ja opettaa. He ovat tavallaan vähän myös esikuvana, jos päädyn esimerkiksi seurakunnalle. (Opiskelija 11, 2v)

Ohjauskokemuksena minulla on kokkikerho, jota pidin kolmen vuoden ajan. Kerho oli 1.-6.lk tytöille kerran viikossa. Se on auttanut minua paljon, koska olen joutunut ottamaan vastuuta ja ohjaamaan montaa lasta samaan aikaan. Aina se ei ole ollut kivaa tai helppoa, mutta suurimmaksi osaksi se oli elämäni paras kokemus. On tietysti asioita, joita osaisin nykyään tehdä eritavalla, ehkä jopa paremmin, mutta kerhonojajaus kokemus on tehnyt minusta sen ohjaajan mikä olen nykyään. (Opiskelija 8, 2v)

Nykyinen osaaminen on sekalainen, vähän sieltä vähän tuolta. Olen kokenut ryhmänjohtaja, joka pohjautuu erityisesti seurakunnan vapaaehtoistyöhön ja urheiluseuravalmennukseen. Minulla on myös kokemusta luottamustehtävistä, joten koen minulla olevan hyvät keskustelutaidot. Osaaminen perustuu kovasti luonteeseeni, sosiaalisuuteen ja avoimuuteen, joiden pohjalta olen ajautunut erilaisiin työtehtäviin. (Opiskelija 17, 1v)

Opiskelijoiden kertomuksista tulee esille erilaisia vaihtelevia kokemuksia nuorisotyöstä. Lähes kaikilla opiskelijoilla oli isoskoulutus tai kerhonojajakoulutus taustalla ennen opiskelemaan tulemistä. Erilaista kokemusta urheiluseuratoiminnasta, vapaaehtoistyöstä tai luottamustoimista löytyi myös monelta opiskelijalta. Koulumaailmaan liittyen esim. tukioppilaana toimiminen tai oppilaskunnassa oleminen olivat merkittäviä asioita opiskelijoiden kertomuksissa.

Identiteetin kehittymisen keskeisenä haasteena voidaan pitää yksilön ja sosiokulttuurisen kontekstin välisen suhteen rakentumista. Identiteetin muodostuminen on prosessi, jossa valitaan, organisoidaan ja arvioidaan kokemuksia sen perusteella, mikä merkitys kokemuksilla on itselle (Lauriala 2000, 93–94; Säljö 2000, 130–131). Yhteisistä, ryhmässä koetuista kokemuksista opiskelijat omaksuvat erilaisia asioita omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Korostaessaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa tutkijat (mm. Lave & Wenger 1991) käyttävät joko yhteisöllisen, yhteistoiminnallisen tai kollaboratiivisen oppimisen käsitteitä. Yhteistoiminnan kautta luodaan uutta tietoa ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä asioista. Luvussa 4 tarkastellaan ryhmän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksiä tarkemmin.

3.2 Kasvatustietoisuus opiskelijoiden kerronnassa

Opintojensa aikana opiskelijat pohtivat itseään tulevina kasvattajina monissa eri yhteyksissä esim. oppimistehtävien, tenttien, esseiden kautta.

Tulevaisuudessa toivon olevani persoonallinen, ammattimainen ja ajatteleva kasvattaja. Toivon osaavani tahdittaa nuorille sopivasti rajoja ja rakkautta, niin etten vaikuta kyyniseltä ja vanhanaikaiselta huolehtijalta. Toivon kykeneväni sopeutumaan nuoren maailmaan ja olemaan siinä persoonallinen esimerkkitapaus täysikasvuisesta, jolla on niin opetettavaa kuin myös elämäkokemuksellista annettavaa. Toivon olevani myös helposti lähestyttävää ja viihtyisä, että voisין opettaa asioita ymmärrettävästi sekä salakavalan taidokkaasti. (Opiskelija 14, 1v)

Kasvattajana pyrin olemaan innostunut: innostunut niin ihmisistä kuin tekemisistäni asioista ja projekteista. (...) On erittäin tärkeää se kuinka innostunut ohjaaja, kasvattaja tai opettaja on. Uskoisin, että olen kasvattajana ihminen jota on helppo lähestyä sekä kenelle on helppo kertoa asioistaan. Haluan olla sitoutunut ja kehityshaluinen, monipuolisuutta unohtamatta. Työyhteisön kannalta uskon, että olen todellinen tiimipelaaja ja toivon, että tulevaisuudessa saisin hyvän tiimin jossa työskennellä. Kasvattajana haluan olla nuorille ja lapsille se, joka saa heidät puhkeamaan kukkaan sekä saavuttamaan haaveensa. En halua liikaa ohjata nuoria elämässään, mutta en kokisi pahaksikaan sitä jos välillä olisin se enkeli olkapäällä. Kasvattajana haluan olla se kannustava ja positiivinen aikuinen, joka on läsnä ja välittää. (Opiskelija 17, 2v)

Toimin kasvattajana, opettajana ja ohjaajana erilaisissa kasvatustilanteissa hyvin vahvasti oman persoonani kautta. Olen luonteeltani energinen ja inspiroidun ja innostun asioista helposti. Tätä luonteenpiirrettäni tasapainottaa minun mielestäni työkokemuksen kautta tullut vastuunottaminen, rauhallisuus ja tahto kohdata lapset ja nuoret aidosti. Haluaisin enenevässä määrin opettaa ja ohjata niin, että jokainen lapsi ja nuori tulisi työn kautta kohdatuksi ja että osaisin huomioida mahdolliset erityistarpeet. (Opiskelija 9, 2v)

Opiskelijoiden pohdinnoista välittyy aito motivaatio ja halu työskennellä kasvatusalalla. Opiskelijat pohtivat itseään kasvattajana oman persoonansa ja työskentelytapojensa kautta. Lasten ja nuorten kohtaaminen, kuunteleminen ja huomiointi koetaan merkittäviksi asioiksi. Kasvatustietoisuutta on tutkinut mm. Tahvanainen (2001). Kasvatustietoisuus määritellään Tahvanaisen (2001) tutkimuksessa sellaiseksi kasvattajan tajunnan tilaksi, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista.

Nieminen (2007a, 28, 39) toteaa, että nuorisotyön toimijoilta edellytetään tietoisuutta kasvatustavoitteista sekä kasvun, kehityksen ja oppimisen riittävää tuntemusta. Kasvatus on tietoista, tavoitteellista ja eettistä toimintaa, jolloin myös kasvattaja on tietoinen omasta toiminnastaan (Kiilakoski 2007, 57).

Ammattikasvattajana haluan olla sellainen, joka ei aina vaan keskity tiettyihin kasvatuksellisiin sääntöihin ja määritelmiin. Haluan olla oma itseni ja tuoda kaikkia erilaisia kykyjäni esille. Ominaisuuksiltani haluan olla erityisesti luotettava ja tahdon antaa nuorille aikaa ja tilaa. Haluan pystyä kuuntelemaan ja auttamaan tilanteissa joissa sitä vaaditaan. Toisaalta haluan myös heittäytyä ja olla välillä samalla tasolla nuorten kanssa. Tietysti minun tulee aina tietää tehtäväni ja olla pätevä ja ammattitaitoinen työssäni kasvattajana. Täällä koulussa haluan opetella tätä kaikkea, ja oppia teorian lisäksi paljon käytäntöä kokemalla ja kokeilemalla itse. (Opiskelija 4, 1v)

Haluan oppia ja kehittyä sellaiseksi ammattikasvattajaksi, joka osaa hahmottaa lapsen maailman, sen ilot, murheet, kehityksenkulun ja tarpeet, niin että kykenen omalla työpanoksella tarjota lapselle ja nuorelle hänen tarpeidensa mukaisen parhaan kasvatuksen. Toivon, että kykenen olemaan avoin, johdonmukainen ja oikeudenmukainen. Toivon, että kykenen olla tätä suhteessa jokaiseen lapseen, nuoreen sekä hänen perheeseensä. (Opiskelija 9, 1v)

Itse ainakin haluan antaa kasvatettavilleni mahdollisuuden omaan mielipiteeseen ja sen ilmaisuun. En halua kertoa kenellekään että mikä on oikein ja mikä väärin, vaan haluaisin saada varsinkin nuoret pohtimaan asioita. Haluaisin olla sellainen kasvattaja, joka ei tuomitse ja jolle on helppo puhua ja kenelle uskaltaa sanoa. (Opiskelija 11, 3v)

Opiskelijoita leimaa vahva halu kasvaa ja kehittyä koulutuksen aikana kohti ammattikasvattajan pätevyyttä. Oma persoona nähdään työvälineenä ja keinona luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostamiselle nuorten kanssa toimiessa. Tärkeänä pidetään myös sitä, että omassa työssään voisi mahdollisimman hyvin huomioida nuorten yksilöllisiä tarpeita. Opiskelijoiden kirjoituksissa korostuivat monet nuorisolaissakin esitetyt asiat. Eli toisin sanoen opiskelijat määrittävät kasvatuksen tavoitteeksi tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistää aktiivista kansalaisuutta ja vahvistaa nuorten sosiaalista vahvistamista ja parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja.

Tulevaisuuden kasvattajana haluan olla työntekijä, jolla on aikaa tehdä työnsä. Haluan keskittyä omaan perheeseeni, harrastuksiini, mutta myös töihin positiivisella asenteella. Näin takaan oman jaksamiseni ja sitä kautta parhaimman mahdollisuuden toteuttaa työtäni. (Opiskelija 17, 3v)

Pyrin myös kuitenkin pitämään rajat työn ja yksityiselämän välillä niin, että oma aikani ja itsekunnioitukseni pysyisivät kohdallaan. (Opiskelija 14, 1v)

Opiskelijat tiedostavat nuorisotyöhön liittyvän tietynlaisen ”työajattomuuden” ja täten työn ja vapaa-ajan rajaamisen vaikeuden. Työajattomuus tarkoittaa sitä, että kirkon työntekijöillä ei ole työvuorolistoihin merkittyjä työaikoja, vaan heille määritellään viikoittainen vapaa-aika. (Kauppinen & Rantama 2003, 22). Omaan jaksamiseen ja omaan vapaa-aikaan halutaan kiinnittää huomiota, jotta omassa työssä jaksaisi toimia mahdollisimman tasapainoisesti.

Suurin kehityskohteeni lieneekin kasvattajuuden alalla. Kasvattajan identiteetin löytämistä voisi helpottaa se, että osaisin mieltää kasvatuksen muuksikin kuin lasten kasvatukseksi kehdosta täysi-ikäisyyteen. Kasvatus on mielestäni pitkän aikavälin prosessi, joten puolen vuoden rippikoulun aikana on omasta mielestäni hyvin vaikea kasvattaa ketään, vaikkakin koulu- ja kotimaailma todistavat vahvasti siitä, että rippikoulu oikeasti kasvattaa ja aikuistaa nuoria. (Opiskelija 5, 2v)

Olen innokas kasvamaan kasvattajana. Tuntuu että välillä ”kauhistuttaa” vastuu, mutta kokemusten karttuessa koen, että ”kauhistus” laantuu. Haluan kasvattajana pystyä kuuntelemaan ja näkemään lapsen tai nuoren toiveet ja tarpeet. Samoin haluan kyetä kohtaamisen kautta tukemaan lapsen ja nuoren kasvua. (Opiskelija 9, 2v)

Kasvattajana toimiminen ja siihen liittyvä vastuu saatetaan kokea myös hieman haasteellisena ja vaikeanakin asiana. Kuitenkin koulutuksen myötä opiskelijat saavat aineksia oman ammatti-identiteetin muodostumiseen ja kasvattajuutensa pohdintaa. Mäntylän (2007, 93) mukaan ammatti-identiteetin kehittyminen on koko elämän kestävä prosessi, jonka aikana yksilö omaksuu ammattialaansa liittyviä tietoja, taitoja, arvoja ja normeja sekä ammatin ulkoisia tunnusmerkkejä. Näitä oman alan tunnusmerkkejä kohti opiskelijat lähtevät kulkemaan opintojensa alusta alkaen. Opiskelijoiden pohdintojen perusteella voidaan päätellä, että tulevaan ammattiin sosiaalistutaan ammattikorkeakouluopintojen aikana eli ammatti-identiteetin kehittyminen alkaa jo varhaisessa vaiheessa.

Nuorisotyö voidaan määritellä nuorten tarpeisiin ja vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvaksi ohjatuksi ja yhteisölliseksi toiminnaksi, jonka tehtävänä on sekä auttaa nuoria liittymään yhteiskuntaan että tarjota heille oppimismahdollisuuksia persoonallisuuden, yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseksi (Nieminen 2007a, 30). Launosen (2007a, 78) mukaan kirkon nuorisotyön lähtökohdaksi voidaan ottaa kolmijako hengellinen, pedagoginen ja sosiaalinen.

Olen myös ymmärtänyt kasvatuksen merkityksen nuorisotyössä, mikä auttaa minua toteuttamaan kasvattajan roolia tulevassa työssäni. Nuorisotyöllä on myös kasvattava tavoite, ei pelkästään hauskanpito. Toki se on ollut mielessä jo aikaisemminkin, mutta nyt se on syöpynyt mieleeni. (Opiskelija 6, 2v)

Opiskelijat pohtivat paljon myös nuorisotyön ja kasvatuksen välistä suhdetta. Osa mieltää nuorisotyössä toimimisena lähtökohtaisesti kasvatustoimintana, osalle kasvattajana toimiminen saattaa vaikuttaa liian haastavalta ja vastuulliselta. Niemisen (2007b, 51) mukaan nuorisotyön ydin on kasvatuksellinen, sillä nuorisotyön tarkoituksena on vaikuttaa nuorten ihmisten tietoihin, taitoihin, toimintaan, ymmärrykseen ja arvostuksiin. Nuorisotyön käytännön toiminnassa huomioidaan kyllä se, että kyse on kasvattamisesta.

Nuorisotyö vaatii laaja-alaisia kasvatustapojen ja taitojen. (...) Kasvattajan roolit vaihtuvat aina nuorten ikäkauden ja tilanteiden mukaan, mutta tiettyjä yhteisiä kasvatustapoja löytyy tulevaan työhön. On tärkeää että nuoret saadaan motivoitua tekemään asioita, sillä silloin kun heille selitetään, minkä takia näin kannattaa tehdä, auttaa nuoria noudattamaan ohjeita. Kasvatuksessa on myös tärkeää, että nuoret huomataan, hyvästä onnistumisesta voi kiittää ja antaa positiivista palautetta. (Opiskelija 16, 1v)

(...)Itse en haluaisi mennä "tavalliselle" nuorisotilalle töihin, tuntuu että siellä nuorten kohtaaminen olisi vaikeaa ja työ saattaisi mennä juuri siihen kurinpitoon ja hengailuun. Mieluummin vetäisin jotain pienryhmiä tai projekteja nuorisotilalla. Haluan että työlläni on tavoite! Siksi koenkin itseni enemmän kasvattajana kuin ohjaajana. Joissain tilanteissa saattaa toki tuntua enemmän, että on "pelkkä" ohjaaja, jos toiminta on esimerkiksi "vain" leikin vetämistä. Mutta kun asiaa lähtee enemmän tarkastelemaan, on se leikkihetkikin kaikille (ohjaajalle ja ohjattaville) jonkinlainen kasvatuskokemus. Miksi nämä kaksi termiä, ohjaus ja kasvatustapa, pitäisi siis näin radikaalisti erottaa? (Opiskelija 4, 2v)

Opiskelijat pohtivat kertomuksissaan sitä, mitä yhteyttä tai eroa kasvatuksella ja ohjauksella on. Joillekin opiskelijoille hengailu, oleilu tai läsnäolo esim. nuorisotilalla eivät ole niin merkityksellisiä kuin selkeät toiminnalliset ohjaustilanteet. Nuorisotyön kasvatuksellisen ytimen löytäminen voi tuoda opiskelijalle uudenlaista näkemystä ja toiminnan merkityksen hahmotusta.

Kun lähdin tätä alaa opiskelemaan, niin pakko on myöntää, että näkemykseni tulevasta urastani oli aika kapea. Pääasiassa näin itseni tekemässä nuorisotyötä nuorten illoissa ja rippileireillä. Tämän suppean näkymän voin sanoa rävähtäneen apposen auki kun pidin ensimmäisenä vuonna kerhoa varhaisnuorille. Aloin yhtäkkiä huomata omat plussansa varkkatyössä ja samalla aloin myös totisesti ymmärtää nuorisotyön muitakin puolia. Se, että jatkoin rohkeasti eteenpäin vaikka tämä pieni lintukotomainen kuvitelmani pirstaloitui hiukan, kertoi että olen, ainakin omasta mielestäni, oikealla polulla. (Opiskelija 13, 3v)

Monet opiskelijat tuovat kirjoituksissaan esille sen, kuinka koulutuksen aikana nuorisotyön kasvatuksellisen näkökulman ymmärtäminen on laajentunut ja saanut uusia merkityksiä. Nuorisotyö nähdään työntekijän laaja-alaisemmasta näkökulmasta. Opiskelijoilla on ennen koulutuksen alkua ollut erilaisia ohjauskokemuksia esim. isosena tai kerhonohjaajana toimimisesta, ja nyt tämä ohjaajan näkökulma on alkanut vahvistua enemmän kasvatustyön näkökulmaksi. Alkuperäiset odotukset opiskelusta saattoivat olla hyvin yksipuolisia ja perustuivat usein omiin käytännön kokemuksiin nuorisotyöstä.

Tulevaisuudessa siintää ajatus kasvatuksen ammattilaisesta. Minun kohdallani se tarkoittaa sitä, että tiedän perusasioita kasvatuksesta ja sen erilaisista metodeista. Sen lisäksi tahtoisin oppia soveltamaan oppimiani asioita käytännössä ja monipuolisesti. Tahtoisin, että ymmärtäisin ja sisäistäisin ammatissani tavoittavat asiat, jotta tietäisin, miksi kasvatan näin. En tahdo tehdä niin kuin minun on käsketty tehdä, vaan haluan myös ymmärtää, miksi niin kannattaa tehdä. (Opiskelija 5, 1 v)

Olen löytänyt opiskelujeni aikana nuorisotyön kasvatuksellisen näkökulman. Nykyään vanhemmuus voi joiltakin vanhemmilta olla hukassa, jolloin nuorisotyöntekijä voi omalta osaltaan olla tukemassa nuoren kasvua tasapainoiseksi aikuiseksi. Nuorisotyö on myös yhteistyötä nuorten ja lasten perheiden, koulujen ja muiden tahojen kanssa. Verkostoitumalla ja tekemällä yhteistyötä niiden aikuisten kanssa, jotka ovat nuorten elämässä läsnä, voidaan edesauttaa lapsen ja nuoren turvallisen kasvuympäristön syntymistä. (Opiskelija 6, 3v)

Nuorisotyön kasvatuksellisen näkökulman vahvistuminen opintojen aikana on merkittävällä tavalla esillä opiskelijoiden kertomuksissa. Moniammatillisen yhteistyön ja verkostojen merkitys ja rooli koetaan myös tärkeäksi osaksi tulevaa työtä.

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat pohtivat eri tavoin omaa osaamistaan, omia taustojaan ja kokemuksiaan nuorisotyöhön liittyen. Näitä opintojen ensimmäiseen syksyyn sijoittuvia identiteettipohdintoja voi kutsua myös narratiivisiksi identiteettikertomuksiksi. Seuraavassa on esillä narratiivisen analyysin avulla tuotettuja juonennettuja tarinoita. Tarinat on luotu aiemmassa luvussa 2.3 kuvatus analyysin avulla. Tarinoiden juonentamisen lähtökohtana on opintojen alkuvaiheessa opinnoille asetettu tavoite ja merkitys.

”Kutsumukseni on kirkon nuorisotyössä”

Jos minulta nyt kysyttäisiin työhaastattelussa mikä on osaamiseni, toisin esille sen, että olen tehnyt seurakuntatyötä monen vuoden ajan ja eri aloilla (nuoriso- ja lapsityö) joten minulla on paljon kokemusta työnteosta. Tavoitteenani on päästä osaksi mukavaan työyhteisöön ja saada työkavereita, joiden kanssa on helppo työskennellä. Minun on kuitenkin vielä opittava tuntemaan itseäni paremmin, jotta voisin olla mahdollisimman hyvä työntekijä. Ura ei itsessään merkitse minulle kovin paljoa, en ole kovin urakeskittynyt. Minua ei haittaa, vaikka työpaikassani ei olisi etene-

mismahdollisuutta, en tahtoisi olla korkea-arvoisessa virassa. Pidän työsuhteen pysyvyydestä ja tahdon löytää tasapainon kodin ja työn välille. Vaikka ura ja eteneminen eivät merkitse minulle kovinkaan paljoa, työ itsessään merkitsee. Tahdon ehdottomasti tehdä työtä jolla on jokin merkitys.

Tavoitteeni on kirkon nuorisotyössä. Itsessään minulla ei ole tavoitetta vielä mihinkään tiettyyn seurakuntaan, sillä yritän etsiä vielä sitä itselleni sopivinta vaihtoehtoa. Kuitenkin tähän suuntaan tahdon uraa avata ja sen myötä sitten katsoa mitä työelämä esiin tuo. Kuitenkin jokaisella seurakunnalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, joita työssään sitten joutuu selvittämään, oli se joko nuorison aktiivointia tai isoiskoulutuksen onnistuvaa järjestämistä. Kuitenkin pääasiallisesti haluan tällä hetkellä vain alalle sisään, se on pääasia. Ammatillinen minäkuva muodostuu muun muassa taidoista, motiiveista, arvoista ja asioista, joita haluaa työllittää. Koen, että nämä asiat käyvät yksiin oman urahaaveeni kanssa. Mielestäni minulla on jonkinlaisia ohjaustaitoja ja osaan ottaa ryhmän haltuun silloin kun haluan, eivätkä esiintymistaitoni mitään aivan surkeita ole. Aroopohjani on kristillinen ja koen, että myös kutsumukseni on seurakunnan nuorisotyössä.

”Eiköhän tässä koulutuksessa opi ja saa tarvittavia kokemuksia”

Nykyinen osaamiseni ei ole kauhean laaja. Opiskeluissani olen vasta alussa ja harjoittelukin on tulossa vasta ensi vuonna. Lukion pohjaltakaan ei oikeastaan kauheana tullut käytännön osaamista, teorit esim. psykologiassa sai kyllä hyvin haltuun. Työkokemusta minulla ei juurikaan ole ja se vähän huolettaa, kun tulevaisuudessa haen työtä. Mutta se ei silti ole suurin huolenaiheeni – vielä. Toivon, että työhaastatteluissa voisin olla oma itseni ja tehdä vaikutuksen persoonallani.

Luulen, että työllä tulee olemaan loppujen lopuksi mukava osa elämässäni. Saan tehdä työtä, josta pidän ja jossa todennäköisesti olen omalla paikallani. En silti ihmettelisi, vaikka joskus kokisin vaiheen, jossa työ on vain työtä, jota käydään tekevässä, jotta palkka tulisi tilille joka kuukausi. Parasta olisi, jos löytäisi tasapainon työn ja vapaa-ajan välille.

”Työnäky on kyllä laajentunut”

Lähdin opiskelemaan ajatuksella, että haluaisin tehdä nuorisotyötä seurakunnalla. Varhaisnuorisotyö kiinnosti eniten. Nyt oma "työnäky" on edelleen seurakunta ja se varhaisnuorisotyö. Mutta tässä kun on miettinyt näitä asioita koko syksyn niin "työnäky" on kyllä laajentunut. Minusta on hyvä juttu, että me saadaan pätevyys myös lapsityöhön ja sitten se lähetysasihteerin pätevyys, joten ehkä se optimaalinen työ olisi sellainen, jossa saisi tosi laajasti yhdistää työmuotoja ja ns. kohderyhmiä. Parasta olisi saada lähetysmummit ja -papat mukaan nuorisotyöhön, niin että niistä saisi sellaisia kerhomummoja ja -pappoja.. Tai sitten niin, et voisi viedä nuoria mummojen ja pappojen iltamiin auttamaan ja olemaan vaan.

Kerhon vetäminen on ollut yksi merkittävimmistä ja myönteisimmistä kokemuksista, ja olen melkein haljeta kun mieltii et sitä saa sitten oikeasti tehdä työkseen. Olen kokenut, että tämä meidän ryhmä on edistänyt oppimista ja olen kokenut, että olen saanut kannustusta ja motivaatiota ryhmältä.

Kun mietin nykyistä osaamistani, niin olen vielä suhteellisen untuvikon tasolla. Esimerkiksi hengellisen puolen opinnot ovat minulle tavallaan tuttuja ja kiinnostavia, mutten tiedä niiden sisällöistä juuri. Siksi minulla on paljon ammatilliseen osaamisen nähdn kehittettävää. Tavoitteenani on kehittyä ammatillisena osajana ja kenties hankkia vielä toinen koulutus tukemaan osaamistani. Tahtoisin myös kansainvälistä kokemusta ulkomailta, koska siitä ei missään nimessä ole haittaakaan ja kaiken lisäksi vieraat kielet ja kulttuurit kiinnostavat minua. Tahtoisin ehkä saada viran jostakin seurakunnasta, mutta oikeastaan kaikki on tällä hetkellä vielä vähän mietinnässä, että mitä tahdon, kun valmistun.

Nämä kolme tarinaa avaavat yhteisöpedagogiopiskelijan tavoitteita ja työnäkyä hieman eri tavoin. Ensimmäisessä tarinassa tärkeintä on nimenomaan kirkon nuorisotyö ja kirkollisen kelpoisuuden saaminen. Omat henkilökohtaiset kokemukset seurakuntatyöstä ja osallisuudesta seurakunnan toimintaan toimivat kannustimina hakeutua alan koulutukseen. Toisessa tarinassa tällaisia omakoh-taisia kokemuksia seurakunnasta ei juurikaan ole. Osittain tämän vuoksi omat tavoitteet ja työnäkyyn liittyvät asiat ovat epäselviä. Kolmannessa tarinassa puolestaan näkyy se, kuinka koulutuksen myötä oma näkökulma laajenee ja ymmärrys omista mahdollisuuksista monipuolistuu.

Kolme työnäkyyn ja osaamiseen liittyvää tarinaa tuovat esille sen, että pedagogisen osaamisen ja oman työnäyn hahmottamisen suhteen opiskelijoilla on erilaisia tavoitteita ja erilaista osaamis pohjaa suhteessa nuorisotyöhön ja kasvatustyöhön. Kuten johdantoluvussa on todettu, on yhteisöpedagogiksi valmistuvien työtehtävät hyvin moninaisia. Tämä näkyy myös opiskelijoiden osaamis pohjassa, kiinnostuksessa ja opintojen suuntaamisessa. Oman pedagogisen osaamisen reflektointi ja työnäyn pohtiminen kulkevat opiskelijoiden kerronnassa ja pohdinnoissa läpi heidän koulutuspolkunsa. Seuraavassa luvussa lähdän avaamaan tarkemmin sitä, miten ryhmä ja ryhmäprosessi vaikuttavat opiskelijoiden kerrontaan ja siihen, millaista pedagogista osaamista ryhmäsuhteissa rakennetaan.

4 OPISKELURYHMÄ OPISKELIJOIDEN KERRON- NASSA

Ensimmäisen vuoden talven jälkeen Vaeltaja huomasi, että ihmissuhteet ovat vaikeita, ainakin tiiviissä yhteisössä. Hän näki, että ryhmän välit alkoivat rakoilla. Toiset ihmiset viettivät enemmän aikaa keskenään, toiset eivät enää jaksaneet puhua toisilleen. Jotkut jättivät leikin kesken, jotkut jatkoivat eteenpäin kaikesta huolimatta. Mutta Vaeltaja pyrki olemaan neutraali ja tunsu onnistuvansa tässä kohdellisen hyvin. Hän ei ollut erityisemmin riidoissa kenenkään kanssa, mutta ei myöskään tahtonut juuttua yksittäisten ihmisten seuraan. Toisaalta hän oli surullinen nähdessään, että ihmiset eristäytyivät, mutta ymmärsi, että näin oli joskus käyvä. Tiivis yhteiselo vaatii veronsa. Ja niin kevään vaihtuessa kesäksi, ensimmäinen vuosi päättyi jään halkeillessa pieniksi lautoiksi, jotka seilasivat erilleen toisistaan. (Opiskelija 14, 3v, kertomus)

Tämä edellä oleva sitaatti johdattelee yhteen tämän tutkimuksen merkittävään aihepiiriin: Opiskeluryhmällä on merkitystä opiskelijoiden kertomuksissa ja opiskelulle annettavien merkitysten annossa. Tutkimuskysymyksessäni tarkastelen sitä, mitä opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluidensa aikana. Yksi osa tästä pedagogisen osaamisen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä on opiskeluryhmä. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin sitä, mitä opiskelijat kertovat opiskeluryhmänsä ja laajemmin opiskeluyhteisönsä merkityksestä yhteisöpedagogiksi opiskellessaan. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat 17 opiskelijaa etenivät opinnoissaan kolme vuotta ns. normivauhtia yhtenäisenä ryhmänä. Osa opiskelijoista valmistui jo kolmessa vuodessa, kun taas osalla opintojen valmistuminen vei yli neljä vuotta. Tutkimukseeni liittyvä aineiston keruu kattaa sen ajan, kun opiskelijaryhmä toimi kokonaisuena, yhtenäisenä ryhmänä.

4.1 Opiskeluryhmä kerronnassa

Tutkimuksessa ovat vahvasti läsnä opiskelijoiden omat kertomukset. Kertomuksissa tärkeään rooliin nousee opiskeluryhmän merkitys. Tutkimuksessa kuvataan opiskelijaryhmän kertomuksia opiskeluryhmästään. Opiskelijaryhmää koskevien kertomuksien käsitteellistämiseksi käytetään apuna käytäntöyhteisön käsitettä. Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisöteoria (community of practice) tuo esille sen, että yhteisöllistä oppimista tapahtuu ensisijaisesti sosiaalisissa tilanteissa ja oppimiskokemuksia tulee sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa. Käytäntöyhteisössä mukana olevat henkilöt jakavat kokemuksia ja ratkovat yhteiseen asiantuntijuuteen liittyviä käytännön pulmia. Wenger alkoi soveltaa käytäntöyhteisöajattelua haastavampiin työelämän tilanteisiin (1999; Wenger, McDermott & Snyder 2002). Käytäntöyhteisön jäseniä yhdistää yhteisen hankkeen toteuttaminen, sitoutuminen sen toteutukseen ja jaetut käytännöt (Wenger 1999). Tällä tavoin syntyy yhteistä asiantuntijuutta ja ammatillisen toiminnan edellyttämää tietoa.

Opiskelijaryhmä käy yleensä läpi tietyt ryhmäytymiseen ja ryhmän kehittymiseen liittyvät vaiheet, joita kuvataan usein toisiaan seuraavina vaiheina. Todellisuudessa ryhmän vaiheet saattavat limittyä monin tavoin. Tuckmanin (1965) klassisen teorian mukaan ryhmän kehitysvaiheet ovat muodostuminen (forming), kuohunta (storming), säännöistä sopiminen (norming), työskenteleminen (performing) ja päättyminen (adjourning).

Opiskeluryhmäni merkitys on ollut suuri. Olen viihtynyt tosi hyvin ja se on vaikuttanut myös opiskeluihini positiivisella tavalla. (6, 1v)

On hienoa kun meidän luokka jaksaa puhaltaa yhteen hiileen. Opiskelu tällä alalla on mahdotonta ilman tällaista luokkahenkeä. (16, 1v)

Opiskeluryhmän merkitys on suuri! Tälleen suurpiirteisesti ilmaistuna. Eiku oikeasti on vaikuttanu tosi paljon ja hyöällä tavalla se, että meidän luokka on niin ihana ja ihmiset on niin kivoja ja mukavia ja hauskoja. Tunneilla oleminenkin on sen takia helppoa ja mukavaa. Ja silleen kuitenkin hyöällä tavalla asettanu myös paineita ymmärtää enemmän esim. hengellisiä asioita. (11, 1v)

Ryhmäytyminen luokan kanssa mikä tapahtui ihan tajuttoman nopeasti ja hyvin. Yhteiset tekemiset luokkatoverien kanssa. (2, 1v)

Se, että on saanut paljon uusia ja hyviä ystäviä on kyllä yksi parhaimmista koulun tuomista asioista (6, 1v)

Nuorisotyönohjaajaksi hakeutuivat ihmiset nyt vain sattuvat olemaan useimmiten luonteeltaan voimakkaan ulospäin suuntautuneita, äänekkäitä, sosiaalisia ja, mikä

tärkeintä, luonnollisen johtamiskykyisiä ja haluisia. Tämän kaltaiset ihmiset sopivat mahtavasti nuorisotyön kaltaiseen työympäristöön ja kammottavasti samaan luokkayhteisöön kahdenkymmenen muun samantyyppisen ihmisen kanssa. (12, 3v)

Opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat kokivat viihtyvänsä omassa opiskeluryhmässään ja saavansa ryhmältä tukea opintojen etenemiseen. Ryhmähenki vaikutti hyvältä ja opiskelijoiden motivaatio oli korkealla. Positiivinen vuorovaikutus ja ryhmään sopiminen edistävätkin sitoutumista (esim. Ostermann 2000). Lisäksi henkilöt, jotka tuntevat kuuluvansa johonkin ryhmään, ovat sitoutuneita ja motivoituneita (esim. Faircloth 2005; Roeser, Midgley & Urdan 1996).

Oii koulun ekat päivät ja viikot ja no nämä ekat kuukaudet on ollu mahtavia ja semmosia, mitä ei varmaan unoha. Kaikki oli uutta ja jännää ja paljon uusia ja jänniä ihmisiä ja jännitti itteäki ja sai uusia kavereita ja tuli aina aamulla kouluun mielummin kuin ikinä mihinkään kouluun on tullu. Kuitenkin mieleen jäi kaikki LEIKIT! Varsinki ne ekat leikit oli sillain "hihi me leikitään"! Silloin kaikki oli niin uutta. Mutta siis kyllä vieläkin on kivaa, emmää sillä. (11, 1v)

Opintojen alkuvaihetta kuvataan teorioissakin usein ihastusvaiheena. Edellä olevat opiskelijakertomukset kuvaavat sitä, kuinka opintojen alussa opiskelija itsekin tiedostaa sen, kuinka oma ryhmä on merkittävä asia.

Mukavinta on ollut ehkä urheilupäivä kokonaisuudessaan, sillä se loi yhteishenkeä ja jätti paljon muistoja. (2, 1v)

Kaikki ryhmän kanssa tehdyt asiat ollut mukavinta, ehkä just mopokastajaiset sekä liikuntapäivä tulee ekana mieleen, kyllähän ne osittain opiskelluun liittyy. Ryhmän merkitystä ei myöskään voi vähätellä opinnoissa, ei täällä ehkä muuten yhtä kivaa ois jos ei ois tällasta porukkaa. (14, 1 v)

Loistava ryhmähenki ja avoin ilmapiiri ovat olleet tukemassa opintoja hyvin. Myös vapaa-ajalla on ollut kiitettävästi seuraa ja tekemistä uusien kavereiden kanssa. (17, 1v)

Opiskelijoiden kerronta tuo esille sen merkityksen, mikä liitetään yhteisiin tapahtumiin ja niihin osallistumiseen. Yhteishenki ja ryhmäytyminen luovat positiivista ilmapiiriä, mikä tukee opintojen etenemistä yhteisöllisyyden kautta.

Kun on uskaltanut pitää luokan edessä hartauksia ja esitelmiä. (8, 2v)

Esiintymispelon voittaminen on ollut mahtavaa. (10, 2v)

Ryhmän tunneulottuvuus voi merkitä toisia tukevan ja kannustavan ilmapiirin muodostumista, mikä yleensä vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta (Korhonen 2005a). Turvallisessa ryhmässä on myös helppo opiskella ja harjoitella tule-

via työtehtäviä. Opiskelijoiden ei tarvitse pelätä esim. esitelmien tai muiden esitysten pitämistä. Ryhmän tunneulottuvuus voi merkitä juuri turvallisuuden (psychological safety) kokemista ryhmässä (Van den Bossche ym. 2006).

Mukavimpia asioita ovat olleet ainakin jotkut hauskat ryhmätehtävät. Lukiossa opiskelu tapahtui harvoin ryhmissä, joten ryhmissä tekeminen ja oppiminen on ollut uutta ja mukavaa. Opiskeluryhmämme on mukava ja monipuolinen. Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen on hyödyllistä tulevaisuuden kannalta. (8, 3v)

Yhteiset asiat. Kivat aineet. Myös kaikki erkkalinjan kanssa oltu aika. Ehdottomasti kiusaamistunti alakoululle! (11, 3v)

Liittyneet varmaan käytännön puuhasteluihin erityislinjan kanssa, kuten Taika-Petteri kuviot. Ensimmäinen päivä oli myös kiva, rento ja nsö:n veisaamisineen yms. (10, 3v)

Koulun ilmapiiri. Koulu on jotenki niin luonteva ja elävä, Siihen vaikuttaa niin AMK-opiskelijat (jotka on sit aika hupsuja), opettajat, erkkalinja, lukiolaiset, aikuisopiskelijat, MauriSeppo ja kaikki. Koulussa on helppo olla ja tänne on helppo tulla. Varmasti kaikki viihtyy. (6, 3v)

Projektit - jumalanpalveluksen tekeminen, Taika-Petteri, Kauneimmat joululaulut Tunneilla soveltamiset. (5, 2v)

Opiskeluiden varrella myös opintosisäällöissä on paljon yhteisöllistä tekemistä. Opiskeluun liittyvät yhteiset tekemiset, projektit ja tapahtumat nousivat merkittäviksi maininnoiksi opiskelijoiden kerronnassa. Opiskeluympäristöä luonnehditaan ilmapiiriltään hyväksi ja sellaiseksi, minne opiskelijan on helppo tulla opiskelemaan.

*Sitten kaikki ryhmäytys- ja bilejutut, Mopokastajaiset!!
Ja tietysti kaikki bileet yms!*

BILEEET!! Eli mopokastajaiset ja urheilupäivä, yhteiset asiat.

Urheilupäivä ja alkuvuodesta tapahtunut yllättävä havahtuminen siihen mihin tällä opiskelulla pyritään.

Luokan yhteiset kokemukset! Liikuntapäivät (futis ja säbä), alkuvuoden grillailuilta, sekä pikku säbätturnauksen voitto, jouluruokailu. Ja tietenkin kun reissattiin Ouluun ja oltiin siellä yhdessä jumiksessa.

Urheilupäivät ja luokkahenki. Urheilupäivät on todella tärkeitä ryhmäytymisen ja luokkahengen kannalta, siellä pääsee tutustumaan moniin sellaisiin ryhmäläisiin joiden kanssa ei välttämättä koulussa niin hirveänä ole. Luokkahenki nousta ropisee ja kaikilla on jatkossa mukavaa (:

Opiskelijoiden kerronnassa tulee esille sekä koulutukseen liittyviä yhteisöllisyyttä lisääviä tekijöitä, että myös koulutuksen ulkopuolisia asioita. Ammattikorkeakoulun opiskelijakunnan ja opiskelijajärjestön toteuttamat tempaukset, teemapäivät yms. ovat merkittäviä opiskelijoiden kokemusmaailmassa ja kertomuksissa.

4.2 Opiskeluryhmä käytäntöyhteisönä

Wengerin (2003) mukaan käytäntöyhteisö on kokoava kehys oppimisen sosiaalisen teorian elementeille, joista keskeisiä ovat käytäntö, yhteisö, merkitys ja identiteetti. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan erilaisia epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia, enemmän tai vähemmän sitoutuneita tapoja osallistua. Ne voivat muotoutua arjessa ja kaikkialla, esimerkiksi perheessä, harrastuksissa, koulussa ja työssä. (Wenger 2003, 6, 45.) Ihmiset eivät välttämättä tunnista tai osaa nimetä kaikkia käytäntöyhteisöjä, joissa he ovat mukana. Osallistuminen käytäntöyhteisöön voi tapahtua sen reuna-alueilla, josta osallistuja voi vähitellen siirtyä keskiöön kohti täyttä osallistumista. Käytäntöyhteisöä on kuvattu esimerkiksi oppipoikamallina tai vanhemman ja nuoremman kollegan välisenä yhteistyönä. Wengerin mukaan omakohtaisesti vaikuttavinta muutosta tuottaa sellainen oppiminen, joka edellyttää käytäntöyhteisön jäsenyyttä. (Wenger 2003, 6).

Ensimmäiset viikot tutustuimme toisiimme ja tapahtui selkeästi ihastus vaihe. Jokainen ihminen oli kiinnostava ja kaikki olivat kavereita keskenään. (15, 3v)

Työskentely meidän ryhmässä ei tosin aina ole ollut helppoa. Luokkamme sisälle mahtuu niin monenlaista mielipidettä ja elämänarvoa, että välillä ollaan oltu keskenämme enemmän tai vähemmän törmäyskurssilla ja se on vaikuttanut opiskeluun. (10, 3v)

Opintojen kolmantena vuotena ryhmän merkitystä osataan jo itsekkin reflektoida ja arvioida sitä, mikä merkitys ryhmällä on ollut missäkin opintojen vaiheessa. Toisaalta opintojen lopussa voidaan myös arvioida kriittisestikin omaa ryhmää ja sen merkitystä. Vaikka opintojen alussa ryhmällä on ollut ns. ihastumisvaihe, on työskentelyssä ja ryhmässä olemisessä koettu myös haastaviakin hetkiä. Eri-laiset mielipiteet ja arvot voivat vaikuttaa siihen, että asioista ei pystytäkään olemaan aina samaa mieltä.

Ryhmässä opiskeleminen on itsessään minulle erittäin hyvä tapa opiskella. Ryhmähengen on kuitenkin oltava turvallinen ja innostava, jotta parhaimmalla tavalla voi opiskella yhdessä, suunnitellen ja toteuttaen erilaisia ryhmätöitä ja projekteja sekä reflektoiden erilaisia teorioita ja työmenetelmiä. (9, 3v)

Opiskeluryhmämme yhteiset projektit ovat olleet ihan huippuja. Välillä on kyllä kiristelly hampaita ja tirautettu kyyneliä, mutta lopputulos on ollut aina todella hyvää. Toivottavasti muillakin on jäänyt samanlainen filis. Messut sekä adventti- ja pääsiäisprojektit, kauneimmat joululaulut, lasten yrittäjäyyspäivä, markkinointiliite... Ihan mahtavia toteutuksia. Olen ylpeä ryhmästämme ja meidän kaikkien osaamisesta. Se on näkynyt myös pienemmissä ryhmätöissä eri kursseilla. Itseään on oppinut tuntemaan paremmin, millainen on ryhmän jäsenenä. (4, 3v)

Opintojaksojen kautta toteutetut projektityöt sekä hartauksien valmisteluiden käytännön toteuttaminen ovat antaneet itselleni valtavasti käytännön tieto- taitoa työelämää varten. Projektien tekeminen ja niihin sisältyvä yhteinen suunnittelu on sisältänyt prosessin, johon on mahtanut myös turhautumisen tunteita. Monien tuntien työn panos on vaatinut opiskelijaryhmältä omaa sitoutumista ja joustavaa asennetta, siitä huolimatta, vaikka toteuttama projektin sisältö ei aina miellyttäisikään. Käytännön kokemukset ovat avanneet itselleni realistista kuvaa siitä, mitä tapahtumien järjestäminen ja projektin valmiiksi saattaminen vaativat. Projektien tekeminen on oppinut kasvattamaan itsessä entisestään oma-aloitteisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä kuuntelutaitoa. Opiskeluiden kautta tehdyt työt ovat opettaneet huomaamaan, että mihin tahansa uuteen projektiin lähtee, niin avoimella asenteella sen tekemisessä pärjää pitkälle. (16, 2v)

Ryhmänä olemme projekteissa ja harjoituksissa tunnilla (opettaminen ym.) kannustaneet ja tukeneet toisia. Olemme löytäneet myös rehellisesti niin kehitettäviä asioita, kuin vahvuuksiakin. Tai niin sen koen. Luokallamme on ollut hyvää opiskella ja saada oppia toisilta. (10, 3v)

Opiskelijat kuvaavat opiskeluiden aikana ryhmässä tekemiään projekteja, tapahtumia ja tempauksia. Kertomuksista välittyy toisilta oppiminen ja yhteisöllisen tekemisen arvostus. Opiskelijoilla on halu oppia ja he pohtivat paljon oppimistaan sekä ryhmässä että itsenäisesti. Osalle ryhmässä opiskelu ja toisilta oppiminen on luontevampaa kuin toisille. Itsereflektio ja kehittämishalu luovat opiskelijalle parhaimmillaan tunteen siitä, kuka hän on ja miten hänen tulisi alansa ammattilaisena kehittyä. Opiskelija tulee yhä enenevässä määrin tietoiseksi itsestään. Turvallinen ja rohkaiseva oppimisilmapiiri rakentaa itsereflektiivistä ajattelua ja henkilökohtaista kasvua. (Ruohotie 2006, 118–119.)

Koulutuksemme antaa todella hyvin valmiuksia tulevaan työhön. Mikäpä olisi osuvampi koulutus yhteisöpedagoigoille kuin se, että opiskellaan miten osaksi yhteisöä tullaan ja miten siellä pärjätään. Opiskeluryhmän kanssa menee hyvin. Totta jotkut ovat tupahtaneet ryhmän ulkopuolelle tai ainakin pahasti ovat sinne menossa. Viime vuoden tapaan nyt ollaan tilanteessa, jossa kaikki vielä viihtyvät toisten kanssa eikä ole tullut isompia kuppikuntia. Mutta eiköhän se sama ruliaanssi taas kohta ala, että osan naama alkaa kaikilla ärsyttää. (17, 2v)

Opiskelija kertoo siitä, kuinka tärkeä osa yhteisössä opiskeleminen ja yhteisössä osana oleminen onkaan. Ihmisen yksilöllisyys on osa sosiaaliin yhteisöihin

osallistumisen ja yhteisön muodostumisen prosessia. Määrittelemme omaa yksilöllisyyttämme suhteessa omaan yhteisöömme. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian näkökulmasta oppimisessa tapahtuu yksilön identiteetin muuntumista. Jäsenyys jossain yhteisössä tukee identiteetin kehitystä tarjotessaan puitteet erilaisten osaamisten muodostumiselle ja niiden käyttämiselle. Yhteisössä kehittyvät myös erilaiset keskinäiseen vuorovaikutukseen, ihmisten väliin suhteisiin ja yhteiseen työskentelyyn liittyvät odotukset ja toimintatavat, jotka sitten muovaavat identiteettiämme. (Wenger 1998, 174, 191, 226–227.) Käytäntöyhteisöillä on erilainen merkitys eri osapuolille. Yksilöiden näkökulmasta voidaan puhua oman asiantuntijuuden vähittäisestä syventämisestä osallistumisen kautta ja oman identiteetin luomisesta suhteessa yhteisöön. Käytäntöyhteisössä mahdollistuu myös käytäntöjen kehittäminen ja neuvottelemineen merkitysneuvotteluiden kautta. (Wenger 2003, 7–8).

Mielestäni opin hyvin pitkän kaavan kautta sen, kuinka erilaisten ihmisten kanssa tulevassa työssä voi joutua olemaan ja tulemaan toimeen. Toisten kanssa kaikki on helppoa, toisten kanssa hyvin haastavaa. (11, 3v)

Olen viimeisen kolmen vuoden aikana kasvanut paljon ihmisenä ja kokenut henkistä kasvua. Kiitos siitä kuuluu opiskeluryhmälleni, jonka kanssa vietin paljon aikaa koulussa ja vapaa-ajalla erilaisten ryhmätöiden ja muiden koulutehtävien äärellä, mutta myös vapaa-ajan rientojen parissa. Olen jollakin tapaa oppinut elämään erilaisuuden kanssa ja ymmärtänyt sen, että ihmisten kanssa voi työskennellä ja toimia, vaikka jostakin asiasta oltaisiin eri mieltä. (6, 3v)

Opiskeluryhmällä on ja on ollut paljon merkitystä omalle opiskelulleni, kuten edellä olen maininnut. Opiskeluryhmä luo ilmapiirin ja vaikuttaa tekemiseen niin kouluaikana kuin koulupäivien jälkeen. Olen miettinyt aiemmin, että en olisi varmaan selvinnyt opiskeluista ilman meidän hyvää opiskeluryhmää. Ryhmässämme on kyllä ollut riitoja ja tulehtuneita välejä, mutta ne on saatu ratkaistua, joka kertoo osaltaan mielestäni myös ryhmämme hyvästä ja aikuismaisesta olemuksesta. Opiskeluihini erityisesti on vaikuttanut se, että heti opiskelujen alkuvaiheessa tutustuin todella hyvin osaan ryhmäläisistä. Minusta on tärkeää, että koet olevasi osa jotain ryhmää ja tiedät, että he välittävät sinusta. (17, 3v)

Ryhmä on yhtenäisempi kuin viime vuonna, toki jokaisella on omat kaveriporukkinsa, mutta kaikkien kanssa voi tehdä töitä. On tärkeääkin tehdä monenlaisten ihmisten kanssa töitä, jotta oppii tulevaisuutta varten. (8, 2v)

Opiskelijat oppivat opintojensa aikana yhä paremmin ymmärtämään erilaisia mielipiteitä ja erilaisia elämänarvoja. Osalle erilaisuuden ymmärtäminen ja sietäminen on helpompaa kuin toisille. Erilaiset mielipiteet, riidat ja kiistelyt kuuluvat ryhmän normaaliin toimintaan. Opiskelijat kertovat kuitenkin siitä, että erilaiset riidat ja epäkohdat on pystytty keskustelemalla ratkomaan. Opiskelun aikana alkoi kehittyä myös ns. ammatillinen suhtautuminen työhön ja projekteihin eli ”kaikkien kanssa voi tehdä töitä”.

Näiden opiskeluvuosien aikana olen myös oppinut refleктоimaan paremmin ja ymmärtämään sen tärkeyden itselleni. Olen kokenut erittäin hyödylliseksi ja opettavaiseksi keskustella ja pohtia koulussa tehtyjä juttuja toisten kanssa. Niistä on saanut uusia ideoita ja ymmärtämystä siihen, miksi joku asia on mennyt vähän huonosti tai minkä takia on onnistuttu. (10, 3v)

Opiskelijalla on omakohtainen kokemus siitä, miten tärkeää on keskustella ja pohtia opiskeltavia asioita yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Omakohtaisen reflektion rinnalle on nostettu yhteinen pohdiskelu ja arviointi. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppija konstruoi ja rakentaa tietoa erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näkemyksen mukaan oppimiseen kuuluvat mm. sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, itseohjautuvuus, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 47–48.) Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan koulutuksessamme on päämääränä mielekkäiden yhteisöllisten oppimiskokemusten mahdollistaminen ja edistäminen. Oppiminen ei ole vain uusien taitojen ja tiedon saamista, vaan se on tulemista tietyn henkilönä – tietäjänä kontekstissa jossa merkitys neuvotellaan yhteisön kompetenssin alueella. Käytännöstä, yhteisöstä ja yksilön suhteesta siihen tulee osa yksilön identiteettiä. Oppiminen on sosiaalista tulemista. (Wenger 2010, 182.) Opiskeluissa tehdyissä projekteissa toimittiin ammatillisesti yhteistyössä.

Koulusta muodostui yhä enemmän ympäristö, jossa oli hyöä tehdä töitä ja koko ajan paremmin huomasi sen, kuinka hyvin omalta luokaltamme onnistui, minkä tahansa tapahtuman, tempauksen tai teemapäivän toteuttaminen. Osasimmepa vielä ottaa alemman luokan mukaan juttuun ja heidätkin ohjeistaa toimimaan. Samalla mielessä kävi häiritsevä ajatus siitä, että oikeassa työelämässä ei ole näin montaa alan ammattilaista samassa paikkaa ja vastuu kaikista vastaavista jutuista on omilla hartioilla. Samalla oli kaipuu päästä jo kokeilemaan omia siipiä ja todistamaan, että kyllä tämä jo yksinkin hoituisi. Silti oli vielä turvallista olla koulussa ja ajatella, että vielä pitkä aika ennen kuin tarvitsee alkaa elättää itse itseään oikeilla töillä. (5, 3v)

Opiskeluiden aikana opiskelijat saivat kokemuksia siitä, millaista on toteuttaa erilaisia tempauksia ja tapahtumia yhdessä ja yhteistoiminnallisesti. Monenlaisia työelämässä tarvittavia taitoja ja osaamista kehittyi opintojen aikana. Yhteistoiminnallinen oppiminen liittyy käsitteellisesti ryhmään ja yhteisöön. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ollaan kiinnostuneita tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi opiskelijan yhteistyötaitojen kehittämisestä. Olennaista on se, että yhteistoiminnan aloittava ihmisjoukko ymmärtää kuuluvansa ja haluaa kuulua samaan ryhmään. Yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) viittaa opiskelijoiden ja opettajien yhteisöön, jossa ymmärtämiseen tähtäävä konstruktivinen tiedon rakentelu ja kehittäminen (knowledge building) on kaikkien osanottajien toiminnan päämääränä matkalla joustavaan asiantuntijuuteen (Hakkarainen

1997, 65). Yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijat yhteistyön lisäksi jakavat kognitiivisia resursseja, kommunikoivat aktiivisesti, väittelevät ja asettavat oppimiselle tavoitteita. Persoonallinen käyttötieto rakentuu ja kehittyy vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa (esim. Olson & Graig 2001; Seaman 2008; Keyes 2010; Li 2008; Li & Niyozov 2008).

Wenger (2003) tarkoittaa käytännöllä jokapäiväisen elämisen kokemusten merkityksiä. Ihmisillä on erilaisia teorioita ja käsityksiä asioista ja nämä käsitykset ovat jatkuvan neuvottelun kohteena käytäntöyhteisöissä. Käytäntöyhteisöt ovat siis paikkoja, joissa merkityksistä neuvotellaan. Jakamisen ja neuvottelemisen tuloksena syntyy oppimista ja uusia merkityksiä, mikä voi johtaa käytänteiden muuttumiseen ja kehittymiseen. Kokemusten jakaminen ja vastavuoroinen merkitysten neuvottelu edellyttävät, että oppimisyhteisön jäsenten erilaiset äänet ja niiden sisältämät merkitykset pääsevät esille. (Hakkarainen 2000).

Wenger (1998, 125–126) tuo esille seuraavia käytäntöyhteisön tunnusmerkkejä:

- 1) yhteisön jäsenten välisten keskinäisten suhteiden ylläpitäminen,
- 2) yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteisiin toimintatapoihin tehdä asioita yhdessä,
- 3) tieto ja uudistukset leviävät nopeasti yhteisössä,
- 4) johdattelujen tarpeettomuus yhteisön sisällä, sillä keskustelut ja vuorovaikutus ovat ikään kuin jatkuvaa prosessia,
- 5) keskustelua vaativan ongelman nopea määrittäminen yhteisön jäsenten kesken,
- 6) yhteinen käsitys yhteisön jäsenistä,
- 7) yhteisön jäsenet tiedostavat, mitä he tietävät, osaavat ja kuinka he voivat panostaa yhteiseen hankkeeseen,
- 8) yhteisön jäsenten vastavuoroinen identiteettien määrittely yhteisössä,
- 9) yhteisön jäsenten kyky arvioida toimintojen ja tuotteiden hyväksyttävyyttä,
- 10) yhteisön tuotoksina erityiset työkalut, representaatiot ja artefaktit,
- 11) yhteisön paikallinen tietämys, jaetut tarinat ja sisäpiirin jutut tai vitsit,
- 12) yhteisön oma sisäpiirin pikakieli, lyhenteet ja helppous tuottaa uusia,
- 13) tietyt tunnistettavissa olevat jäsenyyden ilmaisutavat yhteisössä,
- 14) tiettyä maailmankuvaa heijasteleva yhteisössä yhteisesti jaettu diskurssi.

Käytäntöyhteisön kriteerit täyttyvät silloin, kun yhteisöllä on vastavuoroista toimintaa, jokin yhteinen juttu, yritys tai hanke ja josta yhteisöllä on jaettu käsitys. (Wenger 2003, 73). Käytäntöyhteisöä on kuvattu ihmisryhmänä, jonka jäsenet jakavat jonkin huolen, ongelman tai kiinnostuksen, ja jotka syventävät omaa tietoaan ja asiantuntijuuttaan sen suhteen vuorovaikutuksessa toistensa kanssa jatkuvana prosessina. (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4). Yhteisöpedagogiopiskelijoiden yhtä ”vuosikurssia” voi täten käsitteellistää käytäntöyhteisöksi. Opiskelijoiden ”yhteinen juttu” on tavoitteellinen opiskeleminen kohti tutkintoa ja heillä on tästä opiskelustaan jaettu käsitys. Voidaan myös ajatella, että opintoihin

liittyy erilaisia projekteja, joita toteutetaan erilaisten kokoonpanojen kautta. Nämä hetkelliset projektikoostumukset voivat toimia myös erittäin merkittävinä käytäntöyhteisöinä, joissa oppimista ja kokemusten jakamista tapahtuu.

4.3 Käytäntöyhteisö kerronnassa

Tässä luvussa kuvaan juonentamisen kautta opiskeluryhmään liittyviä kertomuksia. Käytäntö, yhteisö, merkitys ja identiteetti tulevat esille opiskelijoiden kerronnassa eri tavoin ja painotuksin. Olen luvussa 4.3.2 juonentanut yhden tarinan Einosta. Tässä Einon tarinassa perusajatuksena on se, että käytäntöyhteisöt (opiskeluyhteisöt) ovat monimutkaisia systeemejä, jotka ovat aktiivisessa ja vuorovaikutteisessa suhteessa sekä yhteisön jäseniin että ympäröivään yhteiskuntaan.

4.3.1 Opiskeluryhmän tarinan juonentaminen

Tutkimuskysymykseni liittyy siihen, mitä opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluidensa aikana. Tähän kysymykseen vastatakseni koen merkitykselliseksi tarkastella opiskeluyhteisön merkitystä. Aineiston perusteella opiskeluyhteisöllä on erittäin suuri merkitys. Luvussa 2.3 kuvaamani prosessin eli Labovin (1967) jaksottamisen ja Lieblichin ym. (1998) holistisen ja kategorisen sisällön analyysin kautta tulivat esille aineistossa esiintyvät teemat. Yhtenä selkeänä teemana oli opiskeluyhteisön merkitys. Opiskeluyhteisön merkitystä käsiteltiin niin oman kasvattajuuden pohdinnassa kuin pedagogisen osaamisen rakentumisessa ja ammatillisen identiteetin reflektoinnissa. Vaikka aineistot olivat osin päällekkäisiä, koostin erilliset teemojen mukaiset aineistot, jotta ymmärräkseni aineistosta lisääntyisi ja tätä kautta tulkintani mahdollistuisi.

Aineistoa käsitellessäni keskityin enemmän siihen, mitä opiskelijat kertoivat eli käytin temaattista lukutapaa ja analyysia. Tarkastelin opiskeluyhteisöä käsittelevää aineistoa siten, että pelkistin kokonaisuuksia ydintarinoiksi. Koska mukana oli 17 opiskelijan kertomukset, tuli ydintarinoita yhdistellä eli tuottaa tyyppiyhdistelmiä. Tässä mukana oleva Einon tarina on juonennettu useiden opiskelijoiden kertomuksista.

4.3.2 Einon tarina opiskeluryhmästä

Einon opiskeluihin vaikutti erityisesti se, että hän heti opintojen alussa ystäväystyi todella hyvin muutamien opiskelutovereiden kanssa. Einolle on ollut todella tärkeää, että on osa jotain porukkaa ja voi tuntea, että häntä ymmärretään ja välitetään. Eino onkin usein miettinyt, että mitähän opiskeluista olisi tullut ilman tällaista yhteishenkeä ja omaa, turvallista opiskeluryhmää ja opiskeluyhteisöä. Hyvä opiskeluilmapiiiri on Einon mielestä yksi opiskelun tärkeimmistä asioista.

Opiskeluryhmän kanssa on vietetty paljon aikaa myös opiskelupäivien jälkeen. Parhaimmat opiskelukokemukset liittyvät niin koulunkäyntiin kuin opiskelijaelämään. Jokasyksyinen jalkapalloturnaus on Einon mielestä tärkeä opiskelijaelämän tapahtuma, jota odotetaan aina innolla. Eino on erittäin tyytyväinen siitä, että opiskelijat lähtivät heti ensimmäisenä opiskeluvuonna koko ryhmänä tähän liikuntapäivään mukaan. Jalkapalloturnaus on todella hyvä tilaisuus luoda ja tiivistää ryhmähenkeä sekä tehdä uusia tuttavuuksia.

Erilaiset yhdessä tehdyt projektit ja tapahtumat ovat myös kehittäneet ryhmää toimimaan yhdessä.

”Esimerkiksi partiolaisille suunnattu seikkailuprojekti kasvatti varmasti yhteishenkeä taas himpun verran ylöspäin ja antoi partiolaisillekin erilaisen päivän viettää aikaa yhdessä. Näen juuri sen saman mitä tunneilla puhuttiin projekteista eli että itse projektin toteutus ei ollut se avainasia, vaan kyseessä oli koko prosessi suunnittelusta päivän purkuun. Tällainen projekti antoi näin ollen prosessitavoitteen koko ryhmällemme.”

Einon mielestä opiskeluryhmän asenteet, yhteistyökyky ja vastuu projektista toteutuivat myönteisellä tavalla. Kaikki hoitivat lupaamansa tehtävät asianmukaisella tavalla.

Opiskelutilanteista Einolle merkityksellisimmät kokemukset ovat kaikki erilaiset opiskelijoiden vetämät tunnit, suuret projektit ja ryhmäkeskustelut. Näissä tiivistyy Einon mielestä hyvin se, mitä koulutus todellisuudessa sisältää. Opiskelijoiden pitämistä tunteista Eino on saanut todella paljon hyviä oppituntien runkoja ja ideoita esimerkiksi rippikoulutyöhön. Suurissa projekteissa Eino on huomannut johtajuuden, ryhmätyöskentelyn ja ryhmähengen tärkeyden sekä myös sen, millaista työskentely voi ilman niitä olla. Ryhmäkeskusteluissa Eino on oppinut, kuinka tärkeää on antaa kaikille tilaisuus sanoa mielipiteensä ja osallistua keskusteluun. Eino on myös huomannut, kuinka tärkeää tulevassa työssä on kompromissien tärkeys ja toisen kunnioittaminen.

Opiskeluryhmän ilmapiiri on vaihdellut eri aikoina. Ensimmäisenä opiskeluvuotena monella oli Einon mielestä suunnaton tarve tuoda esille itseään sekä omaa kokemustaan ja tietotaitoaan. Einon mielestä tämä on vuosien varrella vähentynyt, mikä myös kertoo kypsymisestä. Kypsymisestä, kasvusta ja kehityksestä kertoo myös se, että ryhmästä on hävinnyt miellyttäminen ja nuoleskelu. Nyt jokainen uskaltaa olla oma itsensä sekä tuoda omat mielipiteensä julki ilman pelkoa siitä, miten toiset voisivat suhtautua.

Opiskelijaryhmä koki Einon mukaan paljon hyviä hetkiä, mutta myös vaikeuksia ja riitoja. Suuri vaikutus on sillä, että opiskelijat tulevat muilta paikkakunnilta ja luokkatoverit ovat ne, joiden kanssa on helpoin alkaa viettää myös vapaa-aikaa. Luokan henki muuttui jatkuvasti ja opiskelijat hioivat jatkuvasti toinen toistaan.

”Opiskeluryhmämme säästyi suuremmilta riidoilta ja eripuraisuuksilta. En kuitenkaan tarkoita, ettei jännitteitä olisi syntynyt. Suurin räjähdysvaara ryhmässämme oli toisena opiskeluvuotena presidentinvaalien aikaan. Yksikin väärä sana olisi voinut räjäyttää tilanteen.

Istuimme kahdella puolen luokkaa, Haaviston kannattajat toisella ja Niinistön toisella. Surullista on se, että tämä jako säilyi joissain asioissa koko loppu opiskelujen ajan.

Joulu tuli väliin, mutta asia ei unohtunut, sillä iki-ihana presidentin vaali meni toiselle kierrokselle ja ikävä kyllä asetelma oli mitä surkein luokkahenkemme näkökulmasta. Moni suomalainen koki Haavistoa äänestämällä vievänsä tasa-arvoa eteenpäin ja välit muuttuivat kahden leirin välillä jäätäviksi. Samaa jatkui koko kevät.

Moni oli kiitollinen siitä, että kun tilanne oli ”hurjimmillaan”, pääsimme ensimmäiselle harjoittelujaksollemme tilannetta pakoon. Toisaalta olisin toivonut, että tilanne olisi räjähtänyt, koska se olisi puhdistanut ilmaa, kun ristiriita olisi saatu selvitettyä. Jännitteet jäivät elämään ryhmässämme ja hyvä ja turvallinen ryhmä muuttui pikkuhiljaa turvattommaksi. Ulospäin ryhmämme näytti sopusointuisalta, mutta todellisuus oli toinen. Siitä ei koskaan puhuttu, paitsi parhaimpien ystäväien kesken.”

Opiskelijaryhmä on Einon mielestä ollut kuitenkin tiimi, vaikka rivit ovat rakoilleet ja porukat muuttuneet. Ryhmänä opiskelijat ovat kannustaneet ja auttaneet toinen toistaan erilaisissa projekteissa ja harjoituksissa. Opiskelijat ovat uskaltaneet myös antaa kriittistä palautetta ja kehitettäviä asioita toisilleen. Ryhmässä on ollut hyvä opiskella ja saada oppia toisiltakin.

”Olen kuitenkin kokenut, että vaikka yhteinen sävel ei luokan sisällä olekaan aina soinnut hyvin, niin yhteiset pienemmät ja suuremmat projektit ja tehtävät on lopulta saatu hoidettua kunnialla. Se on mielestäni osoittanut tietynlaista ammatillisuutta ja opettanut asennetta työelämää varten. Työt hoidetaan, vaikka elämänarvotkin olisivat täysin erilaiset. Erityisesti tässä asiassa koen luokallani olleen merkitystä ammatillisessa kasvussa. Luokkamme ammatillisuutta ja ammatillista kasvua kuvaa kuitenkin se, että tästä kaikesta huolimatta jokainen kykeni yhteistyöhön kenen tahansa kanssa.”

4.4 Käytäntöyhteisössä opiskelun merkitykset

Tulee kuitenkin muistaa, että käytäntöyhteisöt eivät ole eristyksissä: ne ovat osa laajempaa sosiaalista systeemiä, jossa on muita yhteisöjä (Wenger 2010, 182). Esimerkiksi erilaiset yhteiskunnalliset asiat vaikuttavat myös opiskelijoiden kerrontaan. Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset ja tapahtumat vaikuttavat täten myös

ryhmän toimintaan. Yksi tähän opiskelijaryhmään keskeisesti vaikuttanut yhteiskunnallinen tapahtuma oli presidentinvaalit vuonna 2012. Opiskelijaryhmä oli tuolloin opiskelemassa toista vuotta.

Käytäntöyhteisön kriteerit täyttyvät silloin, kun yhteisöllä on (1) vastavuoroista toimintaa (mutual engagement), (2) jokin yhteinen juttu, yritys tai hanke (joint enterprise) ja (3) josta yhteisöllä on jaettu repertoaari (shared repertoire) (Wenger 2003, 73).

Vastavuoroinen toiminta on edellytys käytäntöyhteisön syntymiselle ja käytäntöyhteisön jäseneltä edellytetään kykyä toimia vuorovaikutteisesti toisten kanssa. Vastavuoroisen toiminnan ei välttämättä tarvitse olla harmonista tai yhteistyösuuntautunutta, sillä yhteisön erilaisuus on perusta merkitysneuvottelujen käymiselle. Vastavuoroinen toiminta voi olla ”sekoitus valtaa ja riippuvuutta, mielihyvää ja tuskaa, asiantuntijuutta ja avuttomuutta, menestystä ja epäonnistumista, mielihyvää ja tuskaa, liittoutumista ja kilpailua, helpotusta ja taistelua, autoritaarisuutta ja kollegiaalisuutta, vastustusta ja myöntymistä, vihaa ja hellyyttä, vetovoimaa ja vastenmielisyyttä, iloa ja ikävystymistä, luottamusta ja epäilyä, ystävyyttä ja vihaa” (Wenger 2003, 77). Käytäntöyhteisön jäsenten erot voidaan nähdä toisiaan täydentävänä resurssina. Yhteisön jäsen voi kokea kuuluvansa joko ydinryhmään tai olevansa yhteisön reuna-alueilla (Wenger ym. 2002, 5).

Toisena käytäntöyhteisöä määrittävänä piirteenä voidaan pitää jonkin yhteisen jutun, hankkeen tai yrityksen olemassaolo. Tämä yhteinen juttu, hanke tai yritys pitää yhteisöä kasassa. Wengerin (2003) mukaan yhteisön jäsenet määrittelevät tätä yhteistä hanketta merkitysneuvotteluissaan ja tästä muodostuu yhteisen hankkeen määrittelemisen prosessi. Käytäntöyhteisö tekee yhteisen tulkinnan siitä, miten määrittävät tämän yhteisen hankkeensa. Käytäntöyhteisön jäsenen tulee ymmärtää tätä hanketta riittävästi, jotta voi ottaa siitä vastuuta ja viedä sitä omalta osaltaan eteenpäin merkitysneuvotteluiden prosesseissa (Wenger 2003, 73).

Kolmas käytäntöyhteisön koherenssia tukeva piirre on yhteisen repertoaarin eli jaetun välineistön kehittyminen. Tällä repertoaarilla tarkoitetaan välineitä, rutiineja, sanoja, työkaluja ja työtapoja, joita on muodostunut yhteisön olemassaolon aikana. Wenger (2003) kutsuu jaettuja resursseja repertoaariksi painottaakseen niiden toistavaa luonnetta, monitulkintaisuutta ja käytettävyyttä myöhemmin vastavuoroisessa toiminnassa. Käytäntöyhteisön jäseneltä edellytetään kykyä tunnistaa ja hyödyntää käytännön repertuaareja pysyäkseen käytäntöyhteisön toiminnassa mukana. Tämä puolestaan vaatii tarpeeksi pitkäaikaista osallistumista yhteisön historian tuntemiseksi.

Ryhmän muodostumisvaiheessa ryhmän jäsenet pyrkivät saamaan ryhmän muiden jäsenten hyväksynnän. Jäsenet voivat olla varovaisia ja käyttäytyä hyvin toisiaan kohtaan. Erilaiset ihmisten väliset riippuvuus- ja ystävyys-suhteet alkavat muotoutua vähitellen. Ryhmän jäsenet ovat usein hyvin motivoituneita, mutta eivät tiedä vielä paljoakaan ryhmän tavoitteista. Päähuomio on ryhmän toimintasääntöjen hakemisessa. Kestää jonkin aikaa, ennen kuin ryhmän jäsenet kokevat olonsa turvalliseksi ryhmässä. (Tuckman 1965; Tuckman&Jensen 1977.)

Ryhmän kuohuntavaiheessa vuorovaikutussuhteita leimaa konfliktit ja kärjistyminen. Jossain vaiheessa mielipide-eroja, pettymystä ja tyytymättömyyttä ilmaistaan jotain ryhmän toimintaan tai tavoitteeseen liittyvää kohtaan. Ryhmän jäsenet voivat ajaa omaa etua ryhmän edun sijasta. (Tuckman 1965; Tuckman&Jensen 1977.)

Mikäli ryhmä selviää kuohuntavaiheen konflikteista, ryhmään voi kehittyä yhteenkuuluvuuden tunne, ryhmän jäsenet hyväksyvät toisensa ja alkavat toimia ryhmänä. Ryhmäläiset ottavat enemmän vastuuta tekemisestään ja tämän vuoksi myös luottamus kasvaa. Tällöin puhutaan ryhmän vakiintumisen vaiheesta. (Tuckman 1965; Tuckman&Jensen 1977.)

Kypsän toiminnan vaiheessa roolit vahvistuvat, jokaisella on oma paikkansa ryhmässä ja työskentely on tehokasta. Ryhmästä on tullut toimiva kokonaisuus. Ihmisten välinen vuorovaikutus mahdollistaa ongelmien tehokkaan ratkaisemisen. Oma mielipide osataan kertoa toisille rakentavasti ja asioista pystytään keskustelemaan ja ongelmia ratkaisemaan yhdessä. (Tuckman 1967; Tuckman&Jensen 1977.) Ryhmän lopetusvaiheessa tunteet saattavat olla voimakkaita ja jäsenet voivat tuntea haikeutta ja surua. (Tuckman 1965; Tuckman&Jensen 1977.)

Ihminen on sosiaalinen osallistuja, merkityksiä tekevä yksilö, jolle sosiaalinen maailma on resurssina identiteetin rakentamiselle. (Wenger 2010, 181–182.) Mikäli opiskelijalla on taito neuvotella oma identiteettinsä sopivaksi ryhmään, vaikuttaa se siihen, että opiskelija tuntee kuuluvuutta ryhmään (esim. Faircloth 2009).

Identiteetti on kulkua, kehittymistä. Siinä ovat matkat yhteisössä ja siirtymät yhteisöstä toiseen. Identiteetti on monijäsenisyyden verkosto. Identiteetissä on monta eri painotusta tai asteikkoa eli henkilö voi identifioitua esim. työtovereihin tai olla identifioitumatta. (Wenger 2010, 184–185.) Oppiminen on sosiaalista toimintaa, jonka keskeinen piirre on yhteisöön kuulumisen luonne (Hodkinson 2005, 524–526).

Oppimisen kautta muovaamme kokemuksia itsestämme: käytännöistä, ihmisistä, paikoista, kompetenssialueista, yhteisöistä eli niistä tulee osa itseämme. Osallistuminen sosiaaliseen systeemiin ei ole vain konteksti tai abstraktio vaan perustava osa itsen kokemuksesta. (Wenger 2010, 185.) Käyttötiedon rakentaminen osallistumisprosessina tuottaa opiskelijoille erilaisia merkityksiä, joita tuotetaan keskinäisissä merkitysneuvotteluissa. Oppimisessa on kyse merkitysten muodostumisesta ja osallistumisella tarkoitetaan osallistumista sosiaalisissa yhteisöissä ja identiteetin rakentamista suhteessa yhteisöihin. Osallisuus muokkaa ihmisten tekemistä, olemista ja tulkintoja. (Wenger 2003, 4.) Voidaan ajatella, että osallistuminen ja sosiaaliset yhteisöt laajenevat kunkin opiskelijan kohdalla heidän opintojensa edetessä esim. projektien ja harjoitteluiden kautta.

Craig (1995b, 140) korostaa sitä, kuinka yhteisöön osallistumisen kautta osallistujista tulee täydempiä ihmisiä ja yhteisöön osallistumisen kautta ammatillinen kasvu mahdollistuu. Persoonallisella pedagogisella teorialla (=PPT) ja kouluyhteisöllä on vuorovaikutteinen suhde. Opettajien PPT:t muovaavat kouluyhteisöä ja kouluyhteisö muovaava PPT:tä. (Connelly & Clandinin 1995b, 28;

Clandinin & Connelly 1995b, 103). Sama voidaan rinnastaa myös käytäntöyhteisössä opiskeleville yhteisöpedagogeille eli kontekstilla on suuri merkitys käyttötiedon muodostamisessa.

Yksilön identiteetti määrittyy niiden käytännön yhteisöjen kautta, joihin hän osallistuu. Opiskelijan identiteetti rakentuu täten sosiaalisten yhteisöjen jäsenyyksistä saatujen kokemusten merkitysten neuvotteluprosessissa. Muodostamme käsitystä omasta itsestämme jatkuvassa yksilön ja yhteisön vastavuoroisessa toiminnassa. Identiteetti ei ole yksinomaan yksilöllinen tai kollektiivinen, vaan jokainen yhteisöön osallistuminen heijastelee yksilöllisen ja kollektiivisen keskinäistä suhdetta. (Wenger 1998, 145–147.) Wengerin (1998, 72–85) mukaan käytäntöyhteisöt voidaan ymmärtää ihmisten tarpeena liittyä yhteen tavoitellakseen jotain päämäärää. Käytäntöyhteisöt voivat tarjota syvällisiä yhteisöllisyyden kokemuksia ja toimia täten ihmisen kasvua ja kehitystä edistäen.

Merkityksellinen oppiminen vaatii sekä osallistumista yhteisöön, että myös konkretisointia. Neuvottelemme yhä uudelleen kokemuksemme merkitystä. Prosessi on dynaaminen ja aktiivinen, elossa. (Wenger 2010, 180.) Merkityksiä neuvotellaan aktiivisesti ja dynaamisesti yhteisöön osallistujien kesken. Käytäntö on jotain sellaista, jota tuotetaan ajan kuluessa osallistujien kesken. (Wenger 2010, 180.) Opiskelijalle on merkityksellistä saada myös vertaispalautetta luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisöt edustavat pienissä tiiviisti toimivissa yhteisöissä syntyviä paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön vaatimukseen ja yritystä selviytyä niistä. Esimerkiksi opetussuunnitelma ei yksin määrää mitä koulutuksessa todellisuudessa tapahtuu. Käytännön yhteisöjen välityksellä nähdään siis syntyvän epämuodollisia toimintakulttuureja, joiden avulla yhteisön jäsenet pyrkivät toimimaan riittävästi ulkoisia vaatimuksia huomioiden (Hakkarainen, 2000).

Situationaalisessa oppimiskäsityksessä (esim. Wenger 1998) korostetaan sitä, että oppiminen ei ole vain muodolliseen koulutukseen liittyvä tapahtuma, vaan että oppimista tapahtuu jatkuvasti erilaisissa arkipäivän tilanteissa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lave ja Wenger (1991, 33–38) korostavat myös oppimisen tapahtuvan erilaisissa jokapäiväisissä käytäntöyhteisöissämme eli esimerkiksi harrastusten, opiskelun ja työn parissa.

Käytäntöyhteisöön kasvamisen ja sosiaalistumisen kautta korkeampitasoinen osaaminen mahdollistuu (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004). Engeströmin (2007, 41–54) ja Luukkaisen (2004) mukaan tarvitaan kollegiaalista ja yhteisiä neuvotteluita laajentavaa innovatiivista reflektiota. Hakkarainen ym. (2003, 3–13) pitävät käytäntöyhteisöajattelua pohjana kehitettäessä innovatiivisia tietoyhteisöjä. Erilaisia innovatiivisen tiedonrakentelun ja asiantuntijayhteisön käsitteitä on nykyään lukuisia. Grossman ja Wineberg (2000) käyttävät käsitettä ”teacher community”. DuFour (2004) käyttää käsitettä ”professional community of learners”. Darling-Hammond (2006) käyttää käsitettä ”professional learner community”. Engeström (2004) käyttää käsitettä ekspansiivinen oppiminen. Hakkarainen ym. (2004) käyttävät innovatiivisen tiedonrakentelun käsitettä.

Yhteisön jäsenten aito kollaboraatio kuvaa toimintaa, jossa yhteisön jäsenet osallistuvat tasa-arvoisesti jaetun ammatillisen tiedon uudistamiseen (Hakkara-
nen ym. 2004). Tällöin voidaan puhua yhteistyöoppimisesta eli "collaborative
learning" (Repo 2010, 11). Dillenbourgin (1992, 2) mukaan yhteisössä tapahtuu
vuorovaikutteisesti kollegiaalista asiantuntijuuden uudistumista. Konstruktivis-
tinen opiskeluympäristö edellyttää yhteistä tiedon rakentelua (Tynjälä 1999, 357–
442). Yhteistyöopiskelulla tarkoitetaan tehtävien refleктоivaa suorittamista yhteis-
esti opiskeluympäristössä. Yhteistyöopiskelu edellyttää Laven ja Wengerin ku-
vaaman sosiaalisen käytäntöyhteisön. Yhteistyöopiskelussa korostetaan tiedon
rakentelua eli toimintamalli on luonteeltaan sosiokonstruktivistinen. Tynjälän
(2008, 131) mukaan yhteistyöopiskelun tulisi osallistaa opiskelijan ja ohjata häntä
kehittämään uusia ratkaisuja. Tarkoitus ei ole siis sosiaalista opiskelijaa hyväk-
symään olemassa olevia käytänteitä ja rakenteita.

Wenger, Trayner, ja deLaat (2011) tuovat esille, kuinka yhteisöillä ja verkos-
toilla on tarinansa – kuinka ne ovat aloittaneet, mitä on tapahtunut, mitä osallis-
tajat tavoittelevat. Yhteisöissä kehittyy kollektiivinen identiteetti, josta tulee osa
jäsenten identiteettiä. Osallistumisen tarinat tulevat osaksi yhteisöjen tarinaa. Ta-
rinat rakentuvat toisistaan, mutta eivät ole välttämättä yhteneväisiä. (Wenger ym.
2011, 15–16.)

Gabriel (2000) käyttää mielenkiintoisesti käsitettä "folklore". Folklore tar-
koittaa sitä, että ihmisyhteisöt luovat kontekstisidonnaisia tarinakehikkoja. Tämä
tarinakehikon luominen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja muodos-
tuvat osaksi yhteisön traditiota (tarinat, vitsit, eleet, yhteinen kieli). Tällaisia tari-
nakehikkoja on muodostunut myös yhteisöpedagogien kertomuksissa sosiaali-
sen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen toiminnan myötä. Näitä erilaisia tarinake-
hikkoja voi ajatella näkyvän tutkimukseni tyyppitarinoiden luomisen taustalla.
Yhteisöissä syntyvien kertomusten taustalla ovat yhteiset kokemukset ja yhteiset
jaetut kertomukset. Näistä yhteisistä kokemuksista ja kertomuksista opiskelijat
rakentavat omaa ammatillista identiteettiään. Yhtenä merkittävänä ammatillisen
identiteetin rakennuspalikkana ovat pedagogiseen osaamiseen liittyvät opetus-
ja ohjauskokemukset. Näihin pedagogisen osaamisen kertomuksiin siirrymme
seuraavassa luvussa.

5 OPETUS- JA OHJAUSKERTOMUKSIA OPISKELUN VARRELTA

Opiskelijat kuvaavat käytännön opetus- ja ohjausharjoitusten merkityksiä eri tavoin. Erilaiset omakohtaiset kokemukset ohjaamisesta ja opettamisesta mainitaan usein merkittävinä oppimiskokemuksina ja tärkeänä osana oman ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Seuraavassa luvussa käsitellään opiskelijoiden omia kokemuksia ja kuvauksia opetukseen, ohjaukseen ja harjoitteluihin liittyen. Mukana on myös neljä erilaista tarinaa käytännön opetus- ja ohjaustyöstä sekä harjoitteluista. Tämä luku sisältää sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia. Analyysi pohjautuu aineistossa esiin tulleisiin teemoihin. Teemat liittyvät oman opetus- ja ohjaustyön käsitteellistämiseen ja osittain samalla osittain oman opiskeluryhmän ja -yhteisön merkitykseen. Kaikkien tämän luvun aineistojen voidaan ajatella nivoutuvan koulutuksen aikaiseen pedagogisen osaamisen rakentumiseen, siihen millä tavoin opiskelijat kertovat käyttötietonsa rakentumisesta.

5.1 Opetus ja ohjaus kerronnassa

Opettajan ajattelua koskevassa tutkimuksessa on usein pyritty kuvaamaan opettajan ajattelua ja sen kehittymistä koskevia teorioita ja malleja. Tällöin puhutaan opettajan tiedosta, praktisesta tiedosta, pedagogisesta ajattelusta tai pedagogisesta tiedosta. Nämä käytetyt käsitteet kuvaavat sitä, että opettajan tieto ymmärretään käytännön toiminnassa syntyvänä. Tähän liitetään usein vahvasti myös opettajan persoonallisen tiedon näkökulma. (Ks. esim. Husu 2002a ja 2002b, Niikko 1999, Tornberg 2000.) Tuon seuraavassa esille sitä, mitä opettajan ajattelua koskevassa tutkimuksessa on tuotu esille ja mitä käsitteitä siellä on käytetty. Tämän jälkeen pohdin, millaisia käsitteitä tai ajatusmalleja voisi soveltaa yhteisöpedagogikoulutukseen ja yhteisöpedagogien pedagogiseen osaamiseen.

Käyttötietoa on pyritty jäsentämään kuvaamalla sen laatua ja hyödyntämistapoja. Elbaz (1983) jaottelee käyttötiedosta viisi orientaatiota, joilla hän kuvaa

sitä tapaa, jolla tietoa omataan ja jolla sitä käytetään. Hän jaottelee orientaatio teoreettiseen, tilannekohtaiseen, henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kokemukselliseen. Teoreettinen orientaatio kuvaa, miten opettaja ymmärtää teorian ja käytännön välisen suhteen ja sen, mikä merkitys teoreettisella tiedolla on käytännön työssä ja käyttötiedossa. Tilanneorientaatio tuo esille, miten käyttötieto syntyy käytännön tilanteissa ja miten se suuntautuu uusiin tilanteisiin tavoitteena selvittää paremmin. Sosiaalisen orientaation mukaan käyttötiedon hyödyntäminen kuvastaa ja vahvistaa opettajan näkemyksiä sosiaalisista suhteista. Henkilökohtainen orientaatio kuvaa opettajan antamaa merkitystä omalle työlleen ja tarvetta tehdä mielekkääksi omat kokemuksensa. Kokemuksellinen orientaatio pohjautuu opettajan kokemuksiin ja tuo esille sen, miten spontaanisti opettaja toimii ja miten tietoisesti hän käsittelee kokemuksiaan. Näitä käyttötiedon erilaisia orientaatioita on nähtävissä opiskelijoiden kertomuksissa eri tavoin painottuen.

Mielestäni parempi kokemus itselleni oli erityisryhmien ohjaustuokioiden. Ne kestivät hetken, minkä vuoksi suunnittelu oli sujuvaa. Meillä jokaisella ryhmän jäsenillä riitti tekemistä ja jokaisella oli selkeä tehtävä tai rooli ohjaustuokioiden aikana. Kaiken lisäksi minulla oli ohjaustuokioiden aikana mukavaa! Erityisryhmään oli kiva tutustua ja opin heidän avullaan paljon erityisryhmistä. Ohjaustuokiosta jäi olo, että haluan tehdä tuollaista työtä. (2, 3v)

Kaikkein paras opetus tähän asti on mielestäni ollut erityislinjan kanssa työskennellessä. Parhaat muistot ja kokemukset kumpuavat päivästä jolloin saimme viettää aikaa heidän kanssa, askarrella ja jutella, olla vain siinä hetkessä. Nämä tunnukset saivat minut miettimään, että voisin tehdä tulevaisuudessa töitä erityisnuorten kanssa. (3, 3v)

Yhtenä esimerkkinä käytännön kokemuksista on erityisryhmien ohjaustuokioiden merkityksen arviointi. Näiden kokemusten voidaan katsoa kuuluvan Elbazin (1993) kokemukselliseen orientaatioon. Opiskelijoiden kertomusten mukaan aidoissa työelämätilanteissa saadut kokemukset mahdollistavat teorian ja käytännön yhdistämisen ja työelämätaitojen kehittymisen. Opiskelijoiden oman kasvattajuuden näkökulma laajenee mm. opetus- ja ohjausharjoitteiden, erilaisten käytännön ohjausprojektien ja harjoitteluiden myötä. Mäntylän (2007, 93) mukaan asiantuntijuus ei ole pysyvä, kerran saavutettu ominaisuus, vaan toimintatapa, johon liittyy jatkuvaa itsereflektiota eri tilanteissa. Teorian, käytännön taidon ja itsesäätelyn yhdistäminen joustavaksi toiminnaksi ilmenee aidoissa työelämätilanteissa eli harjoittelussa ja työelämälähtöisissä projekteissa.

Ohjauskokemuksena minulla on kokkikerho (tai X-kerho), jota pidin kolmen vuoden ajan. Kerho oli 1.-6.lk tytöille kerran viikossa. Se on auttanut minua paljon, koska olen joutunut ottamaan vastuuta ja ohjaamaan montaa lasta samaan aikaan. Aina se ei ole ollut kivaa tai helppoa, mutta suurimmaksi osaksi se oli elämäni paras kokemus. On tietysti asioita, joita osaisin nykyään tehdä eritavalla, ehkä jopa paremmin, mutta kerhonojhauskokemus on tehnyt minusta sen ohjaajan mikä olen nykyään. (8, 2v).

Olen pitänyt aiemmin seurakunnan tyttökerhoa, jossa olen saanut harjoitella paljon ryhmänohjaamistilanteita. Jälkikäteen on helppo huomata, kuinka paljon tein virheitä, mitkä asiat olisi ollut parempi tehdä aivan eri tavoin. Silloin ei ollut mitään koulutusta siihen, miten ohjata ryhmää. Tietysti meille pidettiin kerhonohtajajakoulutusta, muttei se sisältänyt ryhmänohjaamista paljoakaan. (2, 2v)

Opiskelijat kuvaavat, kuinka omien ohjauskokemusten reflektointi mahdollistuu koulutuksen aikana. Välttämättä nuorella ohjaajalla ei ole ollut tarpeeksi tietoa ja taitoa toimia esim. kerhonohtajana. Kertyneestä käytännön ohjauskokemuksesta on kuitenkin hyötyä koulutuksen aikana.

Harjoitusoppituntien pito ja luokan edessä esillä oleminen eri tehtävissä on jäänyt opiskeluista mieleen. Niitä odotin ja samalla jännitin paljon. Tiesin taroitsevani siinä kehittymistä. Nämä monet tilanteet olen kokenut opettavaisiksi ja ne ovat kehittäneet minua. Paitsi että opintojen ansiosta uskallan olla opettajan roolissa, niin olen myös oppinut huomaamaan paremmin vielä kehitettäviä asioita. Itsevarmuus opettajana ja ohjaajana on lisääntynyt vaikka opetustilanteet vielä tuovatkin haasteita. Nämä olen kokenut hyvin merkityksellisiksi kokemuksiksi. (10, 3v)

Edellä oleva opiskelijan kertomus tuo esille sen, miten opettamiskokemuksista saa hallinnan tunnetta ja tietoisuutta omista valmiuksista. Opettaja hahmottaa toimintaansa ja suunnittelee opetustaan käyttötiedon avulla. Käyttötietoa pidetäänkin ”työkaluna”, jota käytetään joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Connelly & Clandinin 1985.) Barnett ja Hodson (2001) antavat käyttötiedolle kaksi funktiota. Ensinnäkin käyttötieto antaa opettajalle henkilökohtaista hallinnan tunnetta eli tietoisuutta siitä, mitä tekee ja samalla luottamusta siitä, että pystyy siihen. Toiseksi käyttötieto tuottaa turvallisen tunteen ja sosiaalisen aseman opettajana. Käyttötieto tuo esille opettajan toiminnan kognitiiviset, sosiaaliset ja affektiiviset piirteet eli käyttötieto kuvaa opettajan pedagogisen ajattelun moniulotteisuutta. (Barnett ja Hodson 2001, 431.)³

³ Opettajatiedon ja -käytännön mallin kehittäminen on ollut tavoitteena. Tutkijat käyttävät hieman eri käsitteitä kuvaamaan tiedon, uskomusten ja käytäntöjen välistä vuorovaikutusta. Käyttötiedon kompleksinen luonne tulee myös usein esille (Elbaz 1983; Grossman 1990; Clandinin & Connelly 1995; Wilson 1995). Esimerkiksi Fenstermacher (1986) kirjoittaa ”practical reasoning” tai Marland & Osborne (1990) ”theory of action”. Sitä on määritelty muun muassa käytännön viisautena (wisdom of practice) (Shulman 2005) tai käyttötietona (pedagogical practical knowledge) (Clandinin & Connelly 1999). Clandinin ja Connelly (1995c, 7) käyttävät myös käsitettä ”personal practical knowledge”. Connelly & Clandinin (1985, 183) määrittelevät opettajan pedagogisen praktisen tiedon tai opettajan käyttötiedon kokemukselliseksi ja elämäkertomuksista koostuvaksi ja uudelleenrakentuvaksi eli ”experiential, embodied and reconstructed out of the narratives of a user’s life”. Clandinin ja Connellyn mukaan menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuuden suunnitelmat vaikuttavat kertomuksiimme samoin kuin suunnittelu, opettaminen ja arviointi. ”Kun näemme käytännön, näemme PPK:n toiminnassaan” (Clandinin & Connelly 1995c, 7). Golombek (1998, 451-452) jakaa PPK:n neljään kategoriaan: tieto itsestä; tieto opettettavasta asiasta; tieto ohjeista; tieto kontekstista. Lisäksi tähän voi lisätä Elbazin (1983, 5) esittämän tiedon opiskelijasta ja hänen oppimistyylistään, kiinnostuksistaan, tarpeistaan ja vahvuuksistaan. Cornett, Yeotis & Terwilliger (1990) käyttävät käsitettä ”personal practical theory” (PPT). Cornett (1990) määritteli PPT:n systemaattiseksi uskomusten tai teorioiden järjestelmäksi joka ohjaa opettajan toimintaa. PPT:t ohjaavat pedagogisia valintoja (Cornett et al 1990; Cornett 1990; Ritchie 1999; Chant & et al 2004), joten auttamalla opiskelijoita paljastamaan, eksplikoimaan ja tutkimaan tapojaan

Vaikka minulla oli useamman vuoden opinnot jo takana sekä omakohtaista kokemusta rippileireistä isosen tehtävistä, koin olevani melko ulapalla, miten minun tulisi opettaa, ohjata ja kasvattaa. Koin, että minulla on joitain taitoja, mutta enemmänkin sellaisia huteria aavistuksia, siitä minkälainen olisi hyvä opettaja, ohjaaja ja kasvattaja. (9, 3v)

Vaikka opiskelijalla olisi ollut ohjauskokemusta, opiskelijan kertomuksen perusteella hän itse saattoi itse kokea ne melko vähäisiksi. Elbazin (1993) henkilökohdainen orientaatio kuvaa sitä merkitystä, minkä opiskelija antaa kokemukselleen.

Se olikin sitten kauhein pyhäkoulu. Taas kerran mietin, etten ole millään tavalla soveltuva alalle, koska päätyisin ennemmin tai myöhemmin linnaan. Opettajaksi voisin ryhtyä sitten, kun heille annetaan karttakeppi ja nurkka takaisin. Pyhäkoulussa oli viisi poikaa ja kolme tyttöä. Kolmella pojista oli sellainen sokerihumala, että heikompiä hirvoittaisi. Siinä oli sitten menoa ja meininkiä. Kyllä asiaankin päästiin sitten, kun olin meinannut jo hermostua ja kysäissyt pojilta, että ovatko varmoja, että haluavat nähdä minun hermostuvan. Eivät halunneet. Jonkinlainen viisus asui heidänkin päässään kaiken sokerin keskellä. (5, 3v)

Opiskelijat kuvaavat kertomuksissaan paljon erilaisia käytännön harjoittelutilanteissa kohtaamia tilanteita. Käytännön ohjaustilanteet tuovat usein esille oman osaamisen, soveltuvuuden ja halun työskennellä alalla. Käytännön tilanteiden reflektointi ja läpikäynti ovat tärkeä osa oman ammatillisuuden kehittämistä.

Opin ainakin sen, että minulla on vielä paljon oppimista ohjaamisesta ja vielä enemmän opettamisesta. Opin myös tarkastelemaan enemmän omaa toimintaani ohjaajana ja opettajana. Huomasin, että pohdin myös paljon sitä millainen olen ja millaisia taitoja osaan. Sain myös inspiraatiota oikeasti hyödyntää omia vahvuuksiani ja tehdä juttuja omalla tavallani. Tajusin, että ei minun tarvitse eikä pidä olla samanlainen ohjaaja tai opettaja kuin muut. On löydettävä oma tapansa tehdä ja toimia. Sellainen tapa, mikä tuntuu itselleen sopivalta. (10, 2v)

Opiskelijoiden kertomuksissa tulee esille, kuinka alkavat vähitellen ymmärtää sen, että tulevaa työtä tehdään omien taitojen ja valmiuksien kautta. Ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä työtä vaan tärkeintä on löytää se itselle parhaiten sopiva tapa.

Kun tulin tähän kouluun, olin niin leikkivoastainen ihminen kuin ihminen vaan voi olla. Turhaa palloilua sellainen, oli mielipiteeni pitkän aikaa. Ensimmäisen vuoden aikana opin, että leikit ovat ihan hyviä ryhmäyttämisen- ja jäänmurtamisvälineitä ja nykyään tykkäänkin vetää erilaisia leikkejä ja varsinkin tutustumisen- ja ryhmäyttämishetket ovat olleet mukavia jokaisessa harjoittelussa. (5, 3v, harjoittelu)

joilla he esittävät uskomuksiaan käytännössä, auttaa heitä tulemaan tietoisemmiksi itsestään ja tukee heidän kehittyvää toimijuuden tuntoa.

Nuorisotyön perusominaisuuksiin liitetään ryhmäyttäminen ja yhteisöllisen ilmapiirin luominen. Tällaiset nuorisotyön työvälineet eivät välttämättä ole luontaisia kaikille opiskelijoille, mutta näitäkin valmiuksia kootaan ja kehitetään opintojen aikana. Opiskelijat kertovatkin usein siitä, miten leikkien syvemmän merkityksen on ymmärtänyt vasta opintojen aikana.

Koen vahvuudekseni sen, että osaan olla hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa ja haluan tulla toimeen. En pelkää erilaisuutta, tai esimerkiksi sitä että osaanko jutella jonkun kanssa. Minusta ei ole mitenkään hankalaa olla esim. erityisnuorten kanssa. Olen myös esimerkiksi koulussakin kyennyt keskustelemaan ja tekemään töitä kaikkien kanssa ja mielestäni ihan kaikki eivät välttämättä ole kyenneet siihen. Koen myös vahvuutena sen, että minulle on helppo puhua ja osaan kuunnella. Mielestäni se on tärkeää, kun kohdataan eri taustoista olevia lapsia ja nuoria ja muutenkin yhteisöpedagogin työssä, missä ikinä sitten työskentelemmekään. (11, 3v)

Harjoitusoppituntien pito ja luokan edessä esillä oleminen eri tehtävissä on jäänyt opiskeluista mieleen. Niitä odotin ja samalla jännitin paljon. Tiesin tarvitsevani siinä kehittymistä. Nämä monet tilanteet olen kokenut opettavaisiksi ja ne ovat kehittäneet minua. Paitsi että opintojen ansiosta uskallan olla opettajan roolissa, niin olen myös oppinut huomaamaan paremmin vielä kehitettäviä asioita. Itsevarmuus opettajana ja ohjaajana on lisääntynyt vaikka opetustilanteet vielä tuovatkin haasteita. Nämä olen kokenut hyvin merkityksellisiksi kokemuksiksi. Yhdessä harjoittelusta opin tähän liittyen, että vain opettamalla ja sen harjoittamisella saa siihen lisää varmuutta ja siksi siitä eteenpäin olenkin pyrkinyt rohkeasti ottamaan vastaan monia opetustilanteita toisissa harjoitteluissa ja oikeissa työtehtävissä. En pelkää enää niin kovasti epäonnistuvani, vaikka opettaminen vielä jännittääkin. Koen kuitenkin, että olen opinnoistani saanut hyödyt valmiudet kehittää itseäni tälläkin alueella. (10, 3v)

Omia vahvuuksia voi löytää omien henkilökohtaisten taipumusten ymmärtämisen kautta ja siitä, että osaa käyttää omia erityistaitojaan omassa työssään. Oikeissa, aidoissa käytännön tilanteissa tapahtuva opetustaitojen harjoittelu on merkittävimmässä osassa itsensä kehittämässä. On tärkeää haastaa itseään ja pyrkiä löytämään mahdollisimman paljon erilaisia opetustilanteita, joissa saa lisää varmuutta ja pystyy kehittämään eteenpäin.

Oman opettamisen arvioinnin ja kehittämisen kannalta tärkeää olisi reflektoida runsaasti. Reflektointihan on mm. ohjaustilanteeseen liittyvää tietoista ajattelutoimintaa, joka parhaimmillaan johtaa uudenlaisiin oivalluksiin ja ymmärryksiin. Jokaisen opetustilanteeni on kyllä jäänyt mieleeni ja pohdintoihini moneksi päiväksi itse tilanteen jälkeen ja näistä pohdinnoista/ reflektoinneista olen siten kyllä oivaltanut kehityksen tarpeita ja tarpeettomuuksia. (13, 2v)

5.2 Neljä tarinaa pedagogisesta osaamisesta

Seuraavaksi kuvaan neljän tarinan kautta, kuinka opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan pääsääntöisesti toisen opiskeluvuotensa kuluessa. Näihin neljään juonennettuun tarinaan olen päätenyt sen vuoksi, että näiden tarinoiden kautta pääsee kuvaamaan sitä kokemusta, mikä opiskelijoilla on heidän pedagogisen osaamisensa suhteen. Tarinoissa painottuvat eri suhteissa teorian, käytännön ja kontekstin merkitykset.

Tutkimuksessa on mukana 17 opiskelijaa. Mukana on siis 17 erilaista pedagogisen osaamisen kuvausta ja prosessia. Käyttämässäni analyysitavassa on piirteitä Lieblichin ym. (1998) sisältöön keskittyvästä, kategorisesta lähestymistavasta sekä Riessmanin (2008) opiskelijakertomusten analyysistä. Aineiston teemallisessa analyysissä tutkija on kiinnostunut siitä, mitä on sanottu ja kerrottu. Opiskelijoiden kerronnan tiivistäminen ydintarinoiksi auttoi löytämään keskeisiä sisältöjä ja teemoja. Ydintarinoita yhdistelemällä tyyppiyhdistelmiksi syntyi eri tavoin pedagogisen osaamisen sisältöjä painottavat Pekan, Aion, Hannan ja Laurin tarinat. Nämä tyyppitarinat avaavat osaltaan sitä, mitä opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opintojensa aikana. Etenkin Pekan, Aion ja Hannan tarinoissa tulevat esille pedagogisen osaamisen eri puolet. Laurin tarinassa puolestaan harjoittelun pedagogiset merkitykset nousevat esiin. Laurin tarina poikkeaa näistä kolmesta muusta tyyppitarinasta siinä, että Laurin tarina pohjautuu pääosin harjoittelua koskevaan kerrontaan. Luvussa 5.3 löytyy vastauksia myös kysymykseen, miten opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan.

5.2.1 Pekan tarina käytännön toimijasta

Pekalla on paljon erilaisia opetus- ja ohjauskokemuksia monen ikäisille tytöille ja pojille. Ensimmäiset varsinaiset opetus- ja ohjauskokemukset ovat yläasteajoilta. Samaan aikaan Pekka aloitti seurakunnan kerhonohjaaja- ja isostoiminnan. Näistä taustoista Pekan on ollut hyvä jatkaa opetus- ja ohjaustuokioihin liittyviä harjoitteita. Opiskelun aikana erilaiset toimintatuokiot olivatkin Pekasta mukava höyste lähiopetukselle. Ryhmä pääsi tekemään sitä, mitä tulevaisuus on tuomassa mukanaan: ohjausta, opettamista, suunnittelua, ryhmätyöskentelytaitoja, joustavuutta, toteuttamista sekä omien rajojen tunnistamista.

Yksi tällainen mukava kokemus oli erityislinjan ohjaus. Erityisryhmän ohjausryhmään kuului viiden hengen opiskelijaryhmä. Pekka odotti erityislinjan ohjausta innoissaan, sillä hänellä oli jo aiempaa työkokemusta erityisryhmien parista. Ensimmäisen ohjauskerran pääteema liittyi vesivärimaalaukseen. Tuokiossa oli myös ryhmäytymistä, hiljentävä hetki, faktatietoa pyhäinpäivästä, leikkejä sekä nimikylltien askartelua. Vesivärimaalaus meni mukavasti, vaikka askartelu tuottaa aina haasteita, koska kaikki tekevät omaan tahtiinsa. Oli hienoa, että kaikki ohjaajat käyttivät omia vahvuuksiaan tuokioiden toteutuksessa. Ryhmä toimi Pekan mielestä oikein hyvin ja kaikille tuli tasapuolisesti vastuuta. Ryhmässä oli hyvää ja turvallista toimia ja jokainen sai ryhmässä tukea.

”Kehitettävää olisi ehkä ollut siinä, että olisi tajunnut sen, että kaikki erityislinjalaisista eivät osaa lukea ja laulujen olisi pitänyt olla kaikista tutuimpia, jotta kaikilla olisi ollut mahdollisuus niihin osallistua. Askarteluun olisi myös voinut valita useampia erilaisia malleja, jotta nopeimmille tekijöille olisi ollut hieman vaihtelua, varsinkin, jos samanlaisen koristeen tekeminen ei jaksanut kiinnostaa. Ryhmänä kuitenkin saimme pidettyä homman hallussa hyvin ja kaikille varmasti jäi positiivinen mielikuva kerrasta. Mielestäni erityislinjalaisten intoa kuvastaa parhaiten se, että he kyselivät kovasti sitä, että saavathan he kaikki tekemänsä työt mukaansa.”

Eri vuosikurssien välistä tutustumistuokiota valmisteltiin myös pienissä ryhmissä, joissa keksittiin erilaisia pelejä ja leikkejä isolle ryhmälle. Kun jokainen ryhmä oli miettinyt muutamia leikkejä, koko luokka löi viisaat päänsä yhteen ja valitsi kymmenkunta leikkiä ja muutamia yhteislauluja. Itse tuokion toteutus sujui mallikkaasti. Pekan mielestä yhteishengen kehitykseen vaikuttaa juuri tämän kaltainen yhdessä kisailu ja visailu.

”Tutustumistuokio eri vuosikurssien välillä oli lystikäs iltapäivä. Mitä olen kuullut, niin uudet opiskelijat tykkäsivät päivästä ja mikä pääasia, niin se toimi oivana jännitteen poistajana eri vuosikurssien välillä. Tutustumistuokion suunnittelu sujui mielestäni hyvin ja saimme suunniteltua mielestäni hyviä ja erilaisia leikkejä ja skabailuja tutustumiseen. Lista leikeistä ja kilipailuista oli pitkä ja kattava, joten itse ainakin osasin odottaa, ettemme millään ehtisi kaikkia näitä toteuttaa ja niihän siinä kävikin. Koen kuitenkin, että se ei haitannut, koska tavoitteemme toteutui: Ainakin naamat tulivat tutuiksi. Leikkien vetäminen on tuttua kauraa, joten paljon lisää en tässä toimintatuokiossa oppinut. Varmuutta tottakai tulee lisää, mitä enemmän toistoja tekee.”

Oman oppitunnin suunnittelu sujui Pekalta melko helposti ja kevyesti. Samoin toteutus sujui oikein rennosti, lähes rutiinilla. Hieman ennen tunnin alkua Pekkaa jännitti, mutta sitten kun homman sai käyntiin, sen pitäminen tuntui ihan luontevalta. Pekka suunnitteli tunnin kohtuullisen tarkasti, joten tunnin toteuttaminen oli helppoa ja luontevaa, koska asian ja esitysjärjestyksen hallitsi. Ryhmätöistä syntyi hyvin keskustelua. Lopun kiireessä olisi ehkä ollut viisaampaa jättää osa asiasta pois eikä yrittää puhua kaikkea mahdollista nopeasti läpi. Ajanhallintaa Pekka haluaisi vielä kehittää.

”Oma opetustuokio oli varmasti jokaiselle tietynlainen huippuhetki. Siinä päästiin todellakin haastamaan itseään sekä kokeilemaan opetusta. Itse tykkäsin opetustuokiosta kokonaisuudessaan, niin suunnittelusta kuin toteuttamisesta. Tällöinen opetustuokioiden toteuttaminen on suurelle osalle meistä se yksi tulevaisuuden työtehtävä.”

Opiskelijaryhmä toteutti myös adventinaikaan liittyvän projektipäivän alakoululla. Kuten ammattikorkeakouluissa toteutettavat projektit yleensäkin, tämäkin

projekti toteutettiin työelämän tarpeita silmällä pitäen. Adventtiprojektin suunnittelu alkoi lähes kuukautta ennen varsinaista projektia. Suunnittelu itsessään oli jo projekti, joka valmisti luokkaa ja työpareja kohti projektin huipentumaa eli oppituntien pitoa. Ensimmäisellä suunnittelukerralla jaettiin parit ja luokat ja alettiin miettiä, mitä mikäkin ryhmä ryhtyisi luokkansa kanssa tekemään. Pekan pariaksi tuli tomera Kaisa. Ensimmäinen suunnittelupäivä oli sanalla sanoen kauhea, koska suurin osa luokasta oli edellisenä yönä saapunut Turusta Maata Näkyvissä -festareilta, joten tunnelma oli sanalla sanoen väsynyt. Toinen kuvaava sana olisi levoton, koska itse kukin oli tankannut viikon annoksen edestä kofeiinia verenkiertoonsa.

Pekan mielestä opettajat onnistuivat kuitenkin motivoimaan luokan projektin suunnitteluun. Motivointi onkin yksi opettajan ja ohjaajan tärkeimmistä tehtävistä projektiopiskelussa. Väsymyksestä huolimatta opiskelijoiden motivaatio oli hyvä, sillä nythän he pääsivät ihan itse kerrankin tekemään jotakin. Toisille motivoijana toimi aihe, adventtiaika, ja toisille taas kohderyhmä, alakoulun oppilaat.

"Väsymyksen huomioon ottaen suunnittelu eteni kuitenkin yllättävän hyvin. Projektiopiskelun yhtenä päämääränä ja tarkoituksena on, että oppilaat itse saavat tuottaa sisältöä kulloiseenkin projektiin, eivätkä opettajat ole tiedonantajan tai johtajan roolissa. Näin ollen vastuu tuntien suunnittelusta olikin hyvin vahvasti meillä itsellämme."

Pekka ja Kaisa saivat aloittavasta vuosikurssista kaksi opiskelijaa avustajiksi päivän työskentelyyn. Pekasta oli todella hyvä, että oli avustajia, sillä kahdestaan koko päivän vetäminen olisi voinut olla uuvuttavaa. Toteutuksen tavoitteena oli tehdä jumalanpalveluksen saarnaan yksi iso still-kuva jouluevankeliumista.

"Mielestäni koko päivä meni tosi hyvin. Tutustumisessa meni aika kauan, emme ehtineet ottaa pallonheittelyä ihan kokonaan niin kuin olimme suunnitelleet, mutta ei se toisaalta mitään haitannut. Itse opin lasten nimet aika hyvin! Se on tärkeää, sillä lapsi luottaa ohjaajaan helpommin, jos tämä muistaa hänen nimensä. Välitunnit eivät haitanneet työskentelyämme yhtään, se oli ehkä ihan hyöä lapsille käydä välissä pihalla."

Luokassa oli muutama vilkas tapaus, joista opettaja Pekkaa ja Kaisaa etukäteen varoittikin. Kävelytehtävissä nämä vilkkaat pojat eivät oikein jaksaneet kuunnella ohjeita, joten homma meni vähän häsläämiseksi. He eivät uskoneet ohjetta, että muihin ei saa koskea vaan kaikkien täytyy saada kävellä yksin. Pekka koti, että ei olisi voinut tilanteessa enempää tehdä kuin teki, eli tiukasti sanomalla yrittää saada heidät lopettamaan hälinä. Onneksi vilkkaat oppilaat rauhoittuivat heti kävelytehtävän jälkeen ja olivat sopuisasti mukana kaikessa muussa.

"Roolijako oli sitten taas vähän hankalampi homma. Ei meinannut tulla sopua enkeleistä ja paimenista, sillä kaikki pojat halusivat mieluummin olla paimenia. Hoi-

dimme tilanteen kuitenkin aika hienosti. Saimme pojat enkeleiksi siten, että annoimme heille vapauden olla sellaisia miehisiä soturienkeleitä, eikä mitään hempukkaenkeleitä joita aina näytelmissä näkee. Kaikki innostuivat rekvisiitasta, jota ja-oimme roolijaon jälkeen. Varsinkin sille isolle aasille naureskeltiin, kun Joosef näytti niin pieneltä sen kanssa kävellessään.”

Harjoitukset sujuivat hyvin ja lapset ymmärsivät, kuinka tärkeästä esityksestä on kyse. Jos ei harjoittele, ei esitys onnistuisi. Oppilaat ehtivät harjoitella myös musiikkiryhmän kanssa yhdessä. Kirkkosaliin mentäessä kaikkia vähän jännitti. Vuoron koittaessa kaikki hoitivat hommansa hienosti. Pekka ja Kaisa näyttivät lapsille merkin kun oli seuraavan ”kohtauksen” aika. Pieniä mokia sattui, mutta ne olivat vain hauskoja ja piristäviä eikä kukaan nolostunut. Esityksen jälkeen Pekka kiitteli ja kehui lapsia reippaasta esityksestä. Yhteistyöstä Kaisan ja muun ryhmän kanssa hän oli saanut myös paljon oppia tulevaa työelämää varten.

Pekan oma toiminta oli ohjaajalle ominaista, lapset huomioon ottavaa ja heitä tukevaa. Pekka on jonkin verran tehnyt draamajuttuja, mutta enemmän ollut itse ohjattavana. Tämä olikin Pekalle mielenkiintoinen näkökulma verrattavaksi aikaisempiin kokemuksiin. Pekka koki tilanteita, joissa piti olla tiukka ja pitää kuria. Omasta mielestään Pekka antoi lapsille onnistumisen kokemuksia ja tunteen, että he ovat tärkeä osa jotain kokonaisuutta. Draamakasvatuksessa on helppo ottaa asiakseen inhimillinen vuorovaikutus koska sitä näyttelemisen on, vuorovaikutusta. Pekka on tyytyväinen siihen, että he ottivat draamakasvatuksen opetusmenetelmäksi tähän projektiin.

”Kokemus oli opettavainen ja siitä sai paljon lisävirikkeitä ja näkökulmia tulevaan työhön. Lisäksi muiden ryhmien ideoista on mahdollista ottaa oppia ja käyttää niitä tulevaisuudessa eri ikäisten kanssa työskennellessä.”

Opetus- ja ohjausalan kokemuksissa Pekka on oppinut paljon hyödyllisiä asioita ja uusia piirteitä itsestään. Nämä kokemukset ovat kasvattaneet ohjaajana. Pekka on paljon rauhallisempi, varmempi ja luottaa itseensä enemmän. On oppinut kärsivällisyyttä sekä sen, että opettaminen ja ohjaaminen tulee tapahtua aina opetettavia ajatellen. Pekka on oppinut käyttämään erilaisia ohjausmenetelmiä sekä tulkitsemaan lasten ja nuorten eleitä. Pekan mielestä itsetuntemus on yksi tärkeimmistä lähtökohdista hyvään opetus- ja ohjaustyöhön. On hyvä tietää omat rajansa ja tuntea omat kykynsä. Silloin on helppo laittaa odotuksia työlleen ja tekemisilleen sekä pystyy paremmin suunnittelemaan kohderyhmälle sopivia opetushetkiä. Pekka myös kokee, että kun opiskeluryhmänä on päässyt yhdessä suunnittelemaan, ohjaamaan ja opettamaan, on se ollut parasta oppia työelämää varten. Siinä itsetuntemus ja vuorovaikutustaidot ovat väistämättä kehittyneet kaikilla.

5.2.2 Ainon tarina tietävästä taitajasta

Aino näkee yhteisöpedagogin työn ja tehtävät monipuolisina, itsenäisinä ja yhteistyötaitoja vaativina. Työ vaatii oma-aloitteisuutta ja kykyä soveltaa tietoja ja taitoja ryhmästä riippuen. Koulutus antaa valmiuksia tulevaan työhön, sillä jo opiskelun aikana työskennellään paljon ryhmissä ja erilaisten ryhmien kanssa. Jokaisesta projektista oppii jotain uutta työelämää varten. Teoreettiset opinnot taas antavat tietoja, joita voi soveltaa työskentelyssä. Käytännön työhön Aino kokee olevansa melko valmis. Kokemusta käytännön työtehtävistä on paljon, joten se antaa myös varmuutta työskentelyyn.

Kokemukset ohjaamisesta ja opettamisesta painottuvat Ainolla pitkälti seurakunnan työssä saatuun kokemukseen. Aino on pitänyt useamman vuoden seurakunnan kerhoa. Toinen tärkeä kokemuksia antanut tilanne ovat rippileirit, joissa Aino on toiminut isosena, yövalvojana sekä eräänlaisena vetäjänä. Aluksi, kun Aino oli lähes saman ikäinen rippileiriläisten kanssa, oli hieman vaikea saada ohjaavaa ja opettavaa otetta rippikoululaisiin. Viimeisinä isosvuosina isosena olo sujui jo vallan mallikkaasti. Rippikoulun vetäjänä Aino pääsi pitämään oikeita oppitunteja ja silloin tuli ajankohtaiseksi se, kuinka hallita noin parinkymmenen teinin ryhmää. Oppitunnit olivat hyvinkin opettavaisia myös Ainolle itselleen. Alkuaikojen uhkailu/kiristys/lahjonta -metodi vaihtui opettajan reiluuteen, neuvokkuuteen, joustavuuteen, huomioivuuteen ja osaavuuteen perustuvaan auktoriteettiin. Ainolla on myös kokemusta seurakunnan nuorteniltojen pitämisestä.

"Itselläni on melko paljon kokemusta seurakunnan nuorteniltojen pitämisestä. Alussa pääasiallinen tavoite oli selvitä hengissä. Sen jälkeen tavoitteeksi muodostui opetusosuuden läpivienti jokseenkin järkevällä ja ymmärrettävällä tavalla. Vasta nyt useiden vuosien jälkeen olen alkanut ymmärtää, että porukan sitouttaminen toimintaan vaatii huomattavasti enemmän kuin tietopläjäyksen kaatamisen niskaan ja kupin kahvia. Jotta nuoret voisivat kokea olevansa osallisia toiminnasta, täytyisi keksiä tapoja, jolla he itse voisivat olla mukana illan toteuttamisessa ja näin kokea olevansa muutakin kuin tiedonsiirron kohde."

Eniten nämä seurakunnan työtehtävät ovat kasvattaneet itseluottamusta ja taitoja pitää opetusta ja ohjausta selkeänä ja persoonallisena, kasvattaneet varmuutta kokeilla erilaisia työskentelytapoja ja lähestymään nuoria opettajana.

Aino haluaa olla opettajana motivoitunut työhönsä, mutta myös välittää opiskelijoille tunteen siitä, että ei ole kiinnostunut heistä vain opetuksen takia vaan myös ihan tavallisina ihmisinä. Eettisenä ohjenuorana on yhdenvertaisuus, rehellisyys, kiinnostus heidän kysymyksistään ja ajatuksistaan. Aino haluaa olla vastuullisena esikuvana sekä tukea heitä kasvussa ja yhteisöihin liittymisessä. Jokaisen nuoren kasvua pitää pyrkiä tukemaan ja ottamaan huomioon nuoren oma persoona, toki ymmärtäen se, että yhteisöpedagogikin on vain ihminen eikä aivan kaikkeen pysy. Nuorten hyvinvoinnin takaamiseksi on tärkeää, että yhteisöpedagogi sitoutuu työhönsä, toimipa hän sitten kenen palveluksessa tahansa.

Hänen tulee myös kunnioittaa kanssatyöskentelijöitä sekä yhteistyökumppaneita ja on oikeutettu vastaavaan kunnioitukseen heidän osaltaan.

Aino pohtii paljon sitä, mikä on tehnyt joistakin opettajista hyviä ja alallensa soveltuvia? Varmasti tärkein ominaisuus on saada opetettava asia elämään juuri sille kohderyhmälle, jolle sitä opettaa. Jos opettaja itse on kiinnostunut asiastaan ja hänellä on keinot, jolla tehdä se tärkeäksi myös oppijoille, opiskeltavan asian omaksuminen on helppoa. Myös opettajan persoona vaikuttaa oppimiseen. Jos opettaja on lämmin, kiinnostunut ja motivoiva, on oppiminen mielekäästä. Kun taas itseään ylempiarvoisena pitävä, opiskelijoita aliarvioiva opettaja onnistuu tappamaan motivoituneimmankin oppijan kiinnostuksen aiheeseen. Koulumaailman lisäksi Ainon elämään on mahtunut monia muitakin opettajia. Opettaminen on ollut vain erilaista. Ihan arkipäivän touhuissa on ollut ihmisiä, jotka ovat opettaneet taitoja ja asioita, joita koulussa ei opita. Rippikoulu tietenkin oli omanlainen koulunsa, jossa opettajina toimivat nuorisotyönohjaaja ja pappi.

"Toimiessa lasten ja nuorten parissa on yhteisöpedagogin ymmärrettävä kasvatus-tehtävään vastuullisuus. Työn tulee tukea nuoren kasvua ja kehitystä, antaen tilaa hyöäksymiselle, välittämiselle ja turvallisuudelle. Yhteisöpedagogin on opettajan ja ohjaajan roolien lisäksi kyettävä olemaan esikuva nuorille."

Esiintyjänä Aino kokee olevansa melko varma ja kokenut. Kun alkujännitys on syrjäytetty, on esillä olo yleensä ihan mielekäästä. Ainon oppimiskäsitys on hie-man sekoitus kaikkia oppimiskäsityksiä. Vahvimmin siinä kuitenkin näkyy konstruktiiivinen oppimiskäsitys. On huomattavasti helpompi oppia uutta, kun on jotain alustavaa tietoa asiasta, tai jos sen voi jollakin tavalla liittää johonkin muuhun aiemmin opittuun.

Opetus- ja ohjausmenetelmiä on monenlaisia, kuten on oppijoitakin. Jokaisella on oma tapansa toimia. Jokainen menetelmä voi opettaa jotakin uutta, mutta jokaisella on yleensä jokin tapa, jolla itse oppii parhaiten tai jota itse käyttää opettaessaan mieluiten. Opetusmenetelmien käyttö sekaisin lienee kaikista tehokkainta ja parasta, sillä näin opetus pysyy virikkeellisenä ja vaihtelevana. Minkä tahansa menetelmän käyttö yksinään alkaisi varmasti ennen pitkää puuduttaa, joten rohkea kokeilu on opetustyössä paikallaan. Tämän vuoksi Ainolla onkin suuri halu kehittää omia opetus- ja ohjaustaitoja eteenpäin.

"Odotan aina innolla mahdollisuuksia kehittää itseäni opettajana ja erilaisten opituntienpito onkin mukavaa. Vielä etenkin haluaisin kehittää eri ohjausmenetelmien käyttöä, jotta olisi helpompi työskennellä erilaisten ryhmien kanssa."

Ryhmänohjaajana Aino on alkanut oppia antamaan työskentelyrauhaa ja -tilaa ryhmäläisille. Esimerkiksi rippileireillä leiriläisten kanssa työskentely sujuu helpommin, kun ymmärtää, että porukan ei tarvitse toimia vaihe vaiheelta juuri niin kuin itse näkisi parhaaksi, vaan useimmiten ryhmän oma tapa päästä päämäärään on heille juuri se paras tapa työskennellä. Erilaisissa käytännön jutuissa toimiminen ja jälkeempäin toiminnan pohtiminen on antanut Ainolle paljon lisätietoa siihen, kuinka ryhmien kanssa kannattaa toimia. Halu hallita tiukasti ryhmän

jokaista liikettä (ja melkein ajatustakin) on karissut ja tilalle on tullut tilanteiden lukeminen ja yllättävien kysymysten ja ajatusten hyödyntäminen opetuksessa ja ohjauksessa.

Aino on oppinut, että erilaisten tapahtumien suunnitteleminen ja toteuttaminen vaativat aikaa ja vaivaa, jotta ne voitaisiin toteuttaa kunnolla. Aino oppi myös sen, että ei se toiminnallisuus ehkä sittenkään ole niin paha asia. Sitä Aino on yrittänyt oppia jo useamman vuoden ja eiköhän se hiljalleen mene tuonne aivoihin perille asti. Opetus- ja ohjaustaitoihin Aino on saanut lisää varmuutta. Koko ajan on helpompi ohjata erilaisia ryhmiä. On saanut arvokasta kokemusta erilaisten ryhmien kanssa toimimisesta ja rohkeutta lähteä toimimaan erilaisten porukoiden kanssa.

”Koska tähtään seurakunnalle töihin, on ehkä ihan hyvä jo opiskeluaikana tottua siihen, että ennen joulua on aina valtava kiire ja monta projektia päällekkäin menossa ja toteutuksessa. Sitähän se seurakunnan työ on, että jouluna ja pääsiäisenä pitäisi olla yhtä aikaa, vaikka kuinka monessa paikassa.”

Aino on pohtinut yhä enemmän sitä, miksi toimii tietyissä tilanteissa juuri niin kuin toimii. Erityisesti opiskelemaan tulemisen jälkeen Aino on huomannut ottavansa ryhmässä vetäjän roolin, jos kukaan muu ei sitä selvästi ota. Aino ei juurikaan pidä vetäjänä tai johtajana olemisesta, mutta kaipaa sitä, että ryhmällä on yksi selvä vastuuhenkilö, joka pitää ryhmän toimintaa edes jonkinlaisessa kurissa ja järjestyksessä.

Aino pohtii, että sitten kun ihminen alkaa ymmärtää omaa käyttöteoriaansa eli oppii oman ohjekirjansa sisältöä, hänelle selviää, miksi hän esimerkiksi toimii tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla. Voi olla, että jotkin aikaisemmat tapahtumat ovat jättäneet käytökseen jonkin tietyn mallin, jota voi olla erittäin vaikea muuttaa, koska käytös tapahtuu automaattisesti sitä sen tarkemmin harkitsematta. Vielä silloinkin, kun yksilö tulee tietoiseksi tällaisista käytösmalleistaan, niiden muuttaminen on yleensä hyvin vaikeaa ja ilman oman käyttöteoriaansa tunteamista lähes mahdotonta.

”Reflektoinnin kautta meillä onkin mahdollisuus oppia ymmärtämään itseämme ja käyttäytymistämme yhä paremmin. Jokaisella on oma käyttöteoriaansa, jonka voi oppia jossain määrin tuntemaan juurikin reflektion avulla. Käyttöteoriaa voisi ajatella yksilön ohjekirjana.”

Ainon vahvuudet ovat opetuksen ja ohjauksen saralla. Opettaminen on luontaista ja mieleistä - etenkin kun on kyse seurakunnassa tapahtuvasta opettamisesta. Aino hallitsee aihealueen kohtaisen hyvin ja on kiinnostunut keskustelemaan nuorten kanssa syvällisesti. Ryhmien ohjaaminen on koko ajan helpompaa, vaikka uuden ryhmän kanssa Aino stressaa ja miettii, miten toimia, mikä määrä ohjausta on tarpeeksi ja mikä menee puolesta tekemisen puolelle.

Harjoittelujaksot olivat Ainolle merkittäviä. Lasten ja nuorten kanssa toimiminen ja oman ohjaustoiminnan kehittäminen ovat saaneet parhainta harjoitusta

aidolla työkentällä. Kuva seurakunnasta ja kirkon nuorisotyönohjaajan tehtävistä avautuivat positiivisella tavalla seurakuntaharjoittelun aikana. Merkityksellistä Ainolle oli saada harjoittelupaikassa työyhteisöltä lämmin ja positiivinen vastaanotto. Ainolle oli suuri kunnia päästä suunnittelemaan ja toteuttamaan nuorten toimintaa sekä rippikoululeirejä. Harjoittelu oli oppimisen kannalta palkitseva oppimiskokemus.

”Oman työpanokseni kautta saatu lämmin vastaanotto nuorilta on kertonut itselleni siitä, että opetukseni ja ohjaamiseni ovat mieleisiä. Tämä on antanut itselleni viestiä siitä, että olen löytänyt oikean alan opiskella.”

Itsetunto on yksi osa-alue, jonka käsittelyä Aino on omalla kohdallaan pitänyt onnistuneena. Erilaisten ohjaus- ja opetusharjoitusten kautta Aino on oppinut tunnistamaan itsestään erilaisia muuttujia ja tunteita, jotka ovat nousseet opetuksen aikana ja sen aiheista pintaan. Näitä tunteita tutkimalla ja erilaisia tilanteita elämään peilaamalla Aino on onnistunut kehittämään itseään eteenpäin opettajana. Lukuvuosi on ollut Ainolle kaiken kaikkiaan hyvin antoisa, sillä se tarjosi mahdollisuuden päästä tekemään asioita, joita ei ollut koskaan ennen tehnyt. Uusien ryhmien ohjaaminen toi työskentelyyn tiettyä itsevarmuutta lisää, joten uusien ammattillisten valmiuksien kehittyminen on kehittynyt. Nyt Aino on hyvä jatkaa tulevaisuuden haasteita ja ohjauksia kohti. Tie ohjaukseen voi jatkua monta kokemusta ja näkemystä rikkaampana.

”Kulunut lukuvuosi tarjosi siis paljon henkisen kasvun materiaalia opettajuuteen. Siitä on hyvä lähteä jatkamaan opettajaksi kasvua, luottaen siihen, että pohjalla on vankka tietotaidon lattia, jota voi aina omalla toiminnallaan parantaa.”

5.2.3 Hannan tarina kehityshaluisesta tekijästä

Hanna on pienestä pitäen haaveillut opettajan ammatista. Lasten ja nuorten ohjaajana toimiminen on Hannan mielestä todella lähellä opettajan työtä. Molemissa saa jakaa tietoaan ja taitojaan lapsille ja nuorille. Ennen kaikkea Hanna haluaa olla kasvattaja, sillä lapset ja nuoret ovat lähellä sydäntä. Hanna ei edes malttaisi odottaa, että pääsisi itse opettamaan ja ohjaamaan. Opiskelussa on perehdytty moniin eri keinoihin opettaa ja ohjata. Hannan mielestä on hyvä, että opiskelijat ovat saaneet kokeilla ja soveltaa opittuja keinoja käytännössä, muun muassa pitämällä opetustuokioita tai toteuttamalla erilaisia projekteja. Hannasta tuntuu, että ei malta istua koulunpenkillä, kun koko persoona haluaisi toimia jo täyttä vauhtia työelämässä.

Kasvattajana Hanna pyrkii olemaan innostunut niin ihmisistä kuin tekemistään asioista ja projekteista. On erittäin tärkeää, kuinka innostunut ohjaaja, kasvattaja tai opettaja on. Hanna uskoo, että on kasvattajana ihminen, jota on helppo lähestyä sekä kenelle on helppo kertoa asioistaan. Kasvattajana Hanna haluaa olla lapsille ja nuorille se kannustava ja positiivinen aikuinen, jolle uskaltaan kertoa omista asioista, sekä elämän iloista että suruista ja huolista.

Hanna on ohjannut ennen opiskeluaikaa tyttökerhoa, jossa on saanut harjoitella ryhmänohjaamistilanteita. Jälkikäteen Hanna on huomannut, kuinka paljon teki virheitä ja mitä asiat olisi ollut parempi tehdä aivan eri tavoin. Hanna uskoo, että kuluneen lukuvuoden pohjalta hänellä on nyt paremmat tiedot ja taidot ohjaajana toimimiseen. Kun on saanut palautetta tekemisestään, niin sitä kautta on oppinut virheistään. Nyt taitoja pitää kokeilla vielä enemmän käytännössä. Pelkästään käytännön tekeminen ei Hannan mielestä riitä, vaan tulee reflektoida ja kuulostella muilta saatua palautetta. Nyt Hanna kuitenkin tietää, millaisiin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota, kun pohtii tekemistään ohjaajana tai suunnittelee erilaisia kokonaisuuksia.

"Mielestäni omaa itsetuntemusta opettamis- ja ohjaustyössä voi lisätä vain se, että tietää harjoittaa taitojaan. Eihän sitä tiedä kunnolla onko hyvä opettamaan tai ohjaamaan ihmisryhmiä, jos sitä ei ole koskaan koittanut. Kuitenkin voi miettiä omia vahvuuksiaan ja niitä puolia, mitä voisi kehittää. On ehkä hyvä aloittaa ohjaaminen tai opettaminen jollain sellaisella tavalla, missä itse kokee olevansa hyvä. Esimerkiksi jos on musiikillisesti lahjakas ja se tuntuu hyvältä ohjaamisessa, niin voi käyttää musiikkia opettamiseen. Itse ainakin koen, etten ole hyvä puhumaan hirveän pitkää pätkää kerralla ja selittämään kaikkia asioita hyvin selkeästi, niin tykkään esimerkiksi käyttää erilaisia ryhmäjuttuja tai vaikka rastiratoja ja esimerkiksi keskustella niiden kysymysten avulla sitten aiheesta. Tykkään myös käyttää askartelua, koska mielestäni siinä jää aika hyvin asiat mieleen, mutta toisaalta itse en kyllä oikeastaan yhtään tykkää askartelemisesta. Joten sekin on sitten vähän kaksipiipuinainen juttu."

Hannan mielestä on tärkeää, että on itseluottamusta. Siihen liittyy myös itsetuntemus. Silloin voi paljon paremmin opettaa, kun ei tarvitse miettiä koko ajan esimerkiksi sitä, että mitä muut ajattelevat, kun puhun ja opetan. On paljon helpompi opettaa, kun tietää sellaisia opetustyyplejä, millä itse osaa opettaa ja millä itse oppii hyvin. Hannasta on myös tärkeää tietää se, että kuinka hyvin osaa vetää opetusta tai ohjaamista ihan lonkalta ja kuinka paljon tarvitsee suunnittelu-aikaa ja harjoittelemista.

"Omalla kohdallani olen ainakin huomannut sen, että en varmaan missään nimessä voisi vain yhtäkkiä mennä pitämään jotain opetustuokiota yhtään suunnittelematta. Kuitenkin tiedän, että on myös sellaisia ihmisiä, jotka voivat ja tavallaan ihailen vähän myös sellaista spontaaniutta. Itselläni vaan menisi vähän pasmat sekaisin, jos minut vaan laitettaisiin vetämään jotakin tiettyä. Tarvitsen aina jonkin aikaa suunnitella. Se ei tarvitse olla pitkä aika, mutta kuitenkin sellainen, että ehtii vähän keksiä, että mitä täytyy tehdä ja mitä eri tapoja voi käyttää."

Parhaiten Hannan mieleen ovat jääneet ne projektit ja oppitunnit, mitä opiskelijat itse tekivät ja pääsivät sitä kautta konkreettisesti suunnittelemaan ja tekemään itse asioita. Shamaaniseikkailu opetti sitä, miten monta asiaa pitää pystyä ajattelemaan ja järjestämään ja organisoimaan, ennen kuin pystyy järjestämään isomman jutun. Hannan mielestä siinä oppi varsinkin sen, kuinka vaikeaa voi olla

tehdä suunnitelmaa tosi ison porukan kanssa. Opiskelijoita oli kuitenkin 17 siinä suunnittelemassa ja jokaisella oli jokin oma mielipide tai idea asiaan.

”Opin tästä, että aion ainakin tulevaisuudessa projekteissa ja ehkä pienemmissäkin jutuissa miettiä aina kunnolla tavoitteita ja sitä, mitä haluan kertoa. On helpompaa suunnitella. Mielestäni on kuitenkin hyvä, että meillä harjoitellaan myös välillä ei opettajakeskeisesti ja tehdään käytännössä asioita lasten ja nuorten kanssa. Itse ainakin opin sillä tavoin paljon paremmin kuin pelkästään luennoilla ja luokan kanssa harjoittelemalla. Oli myös hyvä, että projektissa pystyi käyttämään meidän vahvuuksiamme.”

Hanna haluaa olla luova ja keksiä erilaisia tapoja toimia. Ei ole hyvä, että aina opettaa tai ohjaa samalla tavalla, minkä on itse kokenut hyväksi. Ryhmiä opettaessa ja ohjattaessa täytyy muistaa, että on paljon erilaisia oppijoita, jotka oppivat eri tavoin. Tulisikin käyttää opettamisen menetelmiä, joiden kautta mahdollisimman moni oppii ja kaikilla on mahdollisuus. Hanna näkee vahvuutenaan sen, että on oikeasti kiinnostunut toisista ihmisistä ja haluaa auttaa heitä. Yhteistyökyky ja myös vaikeiden tai hankalien ihmisten kohtaaminen on tärkeää. Hanna haluaa kehittää neuvottelutaitojaan ja kykyään kompromisseihin. Opiskeluryhmässä Hanna on välillä kohdannut tilanteita, joissa on kokenut avoimen keskusteluilmapiirin kadonneen kokonaan.

”Mielestäni koko opintojeni lannistavimpia kokemuksia ovat olleet ne tilanteet, kun asioista keskusteleminen ja kyseenalaistaminen on kielletty tai torjuttu täysin. Omassa henkilökohtaisessa elämässäni olen tottunut siihen, että asioista ja mielipiteistä saa ja täytyy saada keskustella. Ystäväpiiriini kuuluu monenlaisia persoonia sekä monenlaisia uskomuksia, mutta aina on ollut mahdollista keskustella asioista rakentavasti ja kriittisestikin. Kuitenkin, opiskeluympäristössämme on ollut toisinaan mitä ihmeellisimpiä ahdasmieleyksien ja vakaumuksellisuuden osoituksia, joissa rakentava keskustelu jo pelkästä pohdiskelun ilosta on täysin torjuttu.”

Opiskelussa Hanna kokee välillä epävarmuutta. Kun opinnoissa pidetään esim. oppitunteja ja muita tuokioita, niin niitä yleensä arvioidaan ja Hanna vertaa itseään paljon toisiin ja tuntee sitten olonsa epävarmaksi.

”Vähän pelottaa ensi periodin rippikoulutunnit, koska monet ovat pitäneet niitä jo paljon aiemmin. Monet voivat sitten olettaa, että KAIKKI osaavat ja tietävät rippikoulusta (ja siihen liittyvästä) kaiken. (...) Toivoisin, että harjoittelun myötä selkiintyisi se, mitä haluaisin tehdä. Nyt tuntuu, että en halua ikinä seurakuntaan töihin.”

Hanna pohtii paljon myös sitä, mikä yhteisöpedagogi oikein onkaan ja millaisia ominaisuuksia ja valmiuksia yhteisöpedagogilla tulisi olla. Hannan mielestä opinnoissa keskitytään aika paljon seurakunnan nuorisotyöhön ja antamaan valmiuksia siihen. Tietysti niitä voi sitten soveltaa muuhunkin, mutta Hannan mielestä ei voida olettaa, että kaikista tulee seurakunnan nuorisotyönohjaajia.

"Inhoan sitä, että kaikki sanoo näin: opiskelen yhteisöpedagogiksi ELI srk:n nuorisotyönohjaajaksi. HÖH. Ei ne tarkoita samaa asiaa. Kyllä sen ymmärrä, että keskitytään srk:n nuorisotyöhön, mutta enemmän voisi painottaa myös muita mahdollisuuksia. Monet eivät edes hoksaa, että ne voivat tehdä muutakin työtä."

Hannalle opiskelijaryhmän kanssa vietetty aika on opettanut valtavasti. On saanut nähdä, miten ryhmän jäsenten väliset suhteet elävät ja rakentuvat. Ensimmäisen puolen vuoden aikana sai huomata, kuinka jokainen ryhmän opiskelijoista rakensi oman paikkansa ryhmässä. Jo ensimmäisen syyslukukauden aikana ryhmän sisälle muodostui tiettyjä klikkejä, jotka vaikuttivat heti ryhmätyöskentelyihin. Jokainen opiskelijaryhmän jäsen on näyttänyt oman persoonansa kautta tapoja, joitten avulla ryhmässä voi toimia. Tästä Hanna on saanut valtavasti oppia muilta ryhmän jäseniltä.

5.2.4 Laurin tarina harjoitteluista

"Työharjoittelujaksot ovat olleet opiskelujen parasta aikaa. Niiden aikana on nähnyt ihan oikeasti, mitä voi tehdä työkseen ja miten sitä tehdään. Ei tuollaisia asioita koulunpenkillä opi. Harjoitteluissa olen oppinut monia taitoja, huomannut osaa-vani jo paljon asioita ja ymmärtänyt, etten halua tehdä seurakuntatyötä."

Lauri oppi harjoittelun aikana useita erilaisia asioita, mitä ei ollut tullut opiskeleluissa välttämättä edes esille. Lauri oppii mielestään paremmin tekemisen kautta, kuin teoriaa opiskelemalla, joten harjoittelut ovat olleet hänelle todella hyviä oppimisen paikkoja opiskeluaikana. Myös koulussa opitut asiat saivat monesti harjoittelussa laajempaa ymmärrystä ja osaamista toimia tilanteissa oikeasti. Oppimista edisti myös se, että harjoittelunohjaaja oli sitä mieltä, että harjoittelussa opiskelijalla on oltava vastuuta ja tekemistä. Hyvä ohjaus oli Laurin mielestä tärkeää, koska tarvittaessa sai neuvoja ja epäselviä asioita oli hyvinkin vähän.

"Monet projektit ja käytännönharjoitteet ovat vahvistaneet identiteettiäni nuorisotyöntekijänä. Suuria tekijöitä ovat olleet myös harjoittelut, joissa olemme päässeet sisään siihen mitä varten opiskelemme."

Lauri sai paljon vastuullisia tehtäviä ja ryhmien suunnittelua ja vetämistä, mikä oli oppimisen kannalta hieno asia. Lauri oli mukana kolmessa erilaisessa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tai erityisnuorten ryhmässä. Näistä ryhmistä Lauri oppi paljon sitä, mitä ryhmien suunnittelussa tulee ottaa huomioon. Kaikki piti valmistella alusta loppuun itse ja miettiä, mitä tarvitsee erilaisten asioiden toteuttamisessa. Aiemmissa harjoitteluissa Lauri on saanut vain pienempiä tehtäviä ja niissä hän ei ole kokenut oppivansa aivan yhtä hyvin.

"Opin olemaan erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Muissa harjoitteluissa ja muutenkin koulutuksessamme on painotettu enemmän lapsia ja nuoria ja paljon

vähemmälle ovat jääneet nuoret aikuiset ja aikuiset, joihin kuitenkin varmasti usea yhteisöpedagogi tulee työkentällään törmäämään. Toisaalta koulutusohjelmahan on kansalaistoiminta ja nuorisotyö, joten se on hyvinkin ymmärrettävää, mutta itse koin, että lapsen ja nuoren elämää ja käyttäytymistä ja koko lasta tai nuorta yksilönä voi paljon helpommin ymmärtää ja auttaa, kun tunnetaan myös taustoja ja perhettä. Ei pelkää lasta ja nuorta. Opin, että samanlaisia työskentelytapoja voi helposti käyttää ihan minkä ikäisten ihmisten kanssa vain.”

Lauri kokee vahvuutenaan sen, että onnistui hyvin pienten ryhmien kanssa ja erilaisten ihmisten kanssa olemisessa. Pienryhmärippikoulussa olevilla nuorilla oli mm. adht:ta, autimia, aspergeria ja masennusta. Lauri pääsi mukaan seuraamaan opetusta ja piti myös joitakin hetkiä rippikoululaisille. Tästä Lauri oppi käytännössä erityispedagogiikka ja oppi hyväksymään erilaisuutta. Laurin oli pakko hyväksyä se tosiasia, että suunnitelmat eivät mene erityisnuorten kanssa aivan suunnitelmien mukaan ja tarvitaan erityisen pitkää pinnaa ja hyväksyvää asennetta. Tässä Lauri oppi paljon itsestään ja omasta sietokyvystään ja tilanteiden muuttumisesta.

”Koen vahvuudekseni sen, että osaan olla hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa ja haluan tulla toimeen. En pelkää erilaisuutta, tai esimerkiksi sitä, että osaanko jutella jonkun kanssa. Minusta ei ole mitenkään hankalaa olla esim. erityisnuorten kanssa. Olen myös esimerkiksi koulussakin kyennyt keskustelemaan ja tekemään töitä kaikkien kanssa ja mielestäni ihan kaikki eivät välttämättä ole kyenneet siihen. Koen myös vahvuutena sen, että minulle on helppo puhua ja osaan kuunnella. Mielestäni se on tärkeää, kun kohdataan eri taustoista olevia lapsia ja nuoria ja muutenkin yhteisöpedagogin työssä, missä ikinä sitten työskentelemmekään.”

Lauri löytää itsestään kehitettävää etenkin rohkeudessa ja oma-aloitteisuudessa.

”Olen aina aluksi sellainen, että katselen vähän, että mitä tämä on ja miten täällä toimitaan. Olisin voinut olla heti rohkeammin mukana. Myöskään en ollut tyytyväinen rippikoulussa pitämäni opetusosioon, koska en tavallaan uskaltanut ottaa riskejä siinä, koska pelkäsin, etteivät esim. ryhmätyöt toimisi tämän ryhmän kanssa. Oma-aloitteisuus on ollut kaikissa aiemmissa harjoitteluissa tavoitteissani, mutta koen, että siinä voisin olla myös rohkeampi ja en saisi pelätä epäonnistumista niin paljon. Tarvoitsen myös rohkeutta isojen ryhmien kanssa. Sellaisia tilanteita jännitin usein todella paljon. Tämän huomasin, kun pidin opetusta erityisrippikoululaisille ja kun pidimme oppitunteja yläasteella.”

Yhden tärkeän oppimiskokemuksen Lauri sai lapsi- ja perhetyöstä. Seurakunnan lapsityö oli ollut Laurille aiemmin jonkinlainen mörkö, mutta nyt hän pääsi siitä eroon. Lauri huomasi viihtyvänsä päivä- ja perhekerhoissa. Lauri kokee, että lasten kohtaamisesta tuli hänelle aiempaa luontevampaa. Toisaalta vanhempien ja perheiden kohtaamien Lauri kokee itselleen edelleen vaikeaksi. Perhekerhossa Laurilla oli lasten kanssa helpompaa olla ja tehdä kuin heidän vanhempiansa (lähinnä äitien) kanssa.

Tähän asti Lauri on ajatellut, että haluaa työskennellä jossain pienessä seurakunnassa ainoana nuorisotyöntekijänä.

"Nyt mieleni on alkanut muuttua. Jos on yksin nuorisotyössä, niin sitä voi joskus olla oikeasti yksin. Ei ole ketään, jolta tarkistaa omien ideoiden kelpaavuus tai ketään, joka ideapankin tyhjetessä inspiroisi. Ja löytyyhän tiimityöstä aina enemmän voimaa ja monipuolisuutta työhön, kun useamman lahjat saavat olla käytössä tavoitteiden saavuttamiseksi."

Lauri on oppinut paljon verkostoitumisesta, minkä hän kokeekin hyvin tärkeäksi nykyään. Laurin mielestä olisi parempi, jos esimerkiksi kunnan ja seurakunnan nuorisotyön yhteistyötä kehitettäisiin. Myös kouluyhteistyö nousi todella tärkeänä esiin Laurin harjoittelun aikana. Etenkin se, että kouluissa tarvitaan paljon apua kasvatuksen saralla. Jos koulusta pyydetään seurakuntaa yhteistyöhön, on siihen Laurin mielestä tartuttava. Toisilta tahoilta voi saada hyviä ideoita ja saada aikaan paljon minipuolisempaa toimintaa. Verkostoitumisesta tuli Laurille erittäin myönteinen kuva harjoitteluiden aikana.

"Harjoittelut olivat oman yhteisöpedagogi-identiteettini kannalta aivan todella hyviä aikoja. Koulussa oli aina tietyt roolit, kaikki tiesivät, miten minä ohjaan ja missä olen hyvä ja missä olen huono. Harjoittelussa kukaan ei tiennyt mitään etukäteen, eikä ollut mitään ennakkoaikatuksia. Oli helppoa ja kivaa alkaa tehdä kaikkia harjoittelunjuttuja ihan siltä pohjalta, mikä tuntui itsestä hyvältä. Ei ollut mitenkään samanlaisia paineita kuin koulussa. Sain harjoitteluista paljon itseluottamusta ja käsitystä siitä, millaista työtä haluan tehdä sitten isona. Opin harjoitteluni aikana useita erilaisia asioita, mitä ei ollut tullut opiskeluissa välttämättä edes esille. Opin muutenkin paremmin tekemisen kautta, kun teoriaa opiskelemalla, joten harjoittelut ovat olleet minulle todella hyviä oppimisen paikkoja opiskeluaikana. Myös koulussa opitut asiat saavat monesti harjoittelussa laajempaa ymmärrystä ja osaamista toimia tilanteissa oikeasti."

5.3 Pekka, Aino, Hanna ja Lauri - erilaiset pedagogisen osaamisen lähestymistavat

Edellä olevat Pekan, Ainon, Hannan ja Laurin tarinat kuvaavat sitä, kuinka pedagogisen osaamisen rakentuminen lähtee liikkeelle opiskelun pohdinnoista, kehittyen ja kypsyen opintojen kuluessa kohti oman käyttötiedon reflektivoavaa rakentumista. Kertomuksissaan opiskelijat kuvasivat pedagogista osaamista tavalla, jota voi kuvata reflektioksi. Ja kuten Ruohotie (2000) on luonnehtinut, reflektiossa on kyse merkitysten antamisesta kokemuksille. Reflektiossa siis määritellään, mitä kokemus tarkoittaa ja mitä sille tulee tehdä ja kuinka reagoida. (Ruohotie 2000, 213.) Kaikissa näissä neljässä tarinassa, kuten myös kaikissa opiskelijoiden tuottamissa aineistoissa, reflektiolla ja asioiden avaamisella on suuri merkitys. Käytännön tekemisen merkitys, opetus- ja ohjaustuokioiden valmistelut tai

ryhmän merkitys nousevat erilaisissa suhteissa esiin näissä tarinoissa. Sfardin ja Prusakin (2005) mukaan identiteetin jäsentyminen määritellään erilaisten itseilmausten kautta. Ihmisten itselle ja toisille kertomat elämäntarinat auttavat muodostamaan kokonaiskäsitystä omasta itsestä, elämästä ja ympäröivästä maailmasta. Tällä tavoin erilaisten itseilmausten kautta opiskelijat jäsentävät identiteettiään ja luovat erilaisia tapoja reflektoida kokemuksiaan.

Pekan tarinassa kerrottiin paljon siitä, minkälaista on toteuttaa jokin käytännön tapahtuma tai projekti. Samalla kerronnassa tuotiin positiivisella tavalla esiin opiskeluryhmän, yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys. Aionon tarina oli vahvan käytännön kokemuksen, näkemyksen ja itsetuntemuksen muovamaa kerrontaa. Hannan tarinassa oli hieman toiseuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia, mutta kuitenkin Hanna näki itsensä kasvatustyössä, ohjaajana ja osallistajana. Välttämättä Hannalle seurakunnan työ ei ollut kutsumustyönä. Laurin tarina keskittyy harjoitteluiden merkityksestä kertomiseen. Harjoittelut nostetaan selkeästi esille identiteetin kehittymispaikkoina. Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2008, 23) mukaan persoonallisen ammatillisen identiteetin rakentaminen vaatii aikaa ja myös mahdollisuutta osallistua johonkin työyhteisöön.

Kun Pekan, Aionon, Hannan ja Laurin tarinat suhteutetaan Elbazin (1983) luomaan käyttötiedon viiteen orientaatioon (teoreettinen, tilannekohtainen, henkilökohtainen, sosiaalinen ja kokemuksellinen), löytyy kaikista tarinoista hieman eri painotuksin nämä eri orientaatiot. Teoreettisen orientaation pohdiskelut tulevat etenkin Hannan tarinassa esille. Hanna pohtii paljon sitä, mikä merkitys käytännön ja teorian välisellä suhteella on opetus- ja ohjaustyössä. Tilanneorientaatio tulee esille käytännön tilanteiden kuvauksella ja tämä painottuu etenkin Aionon tarinassa. Pekka puolestaan tuo esille käyttötiedon sosiaalista ulottuvuutta ja näkemyksiä sosiaalisista suhteista. Lauri erittelee harjoitteluun liittyviä kokemuksiaan vahvasti eli hänellä käyttötiedon kokemuksellinen orientaatio tässä esillä. Toki kaikissa näissä tarinoissa on läsnä kaikki käyttötiedon orientaatiot, mutta kerronnassa on nähtävissä edellä mainittuja painotuksia. Etenkin henkilökohtaisen orientaation voi nähdä perustavanlaatuisena jokaisessa tarinassa, sillä tarinat kuvaavat omalle työlle ja tekemiselle annettua merkitystä ja tarvetta tehdä omat kokemuksensa mielekkäiksi.

Persoonalliset ja sosiaaliset näkökulmat ovat vahvoina opettamisessa ja opettajaksi opiskelussa. Samalla tavoin voi ajatella, että yhteisöpedagogi omassa opetus- ja ohjaustyössään ohjautuu persoonallisten ja emotionaalisten käytäntöjensä kautta. Opettaminen on vahvasti emotionaalista käytäntöä (Fried, Mansfield & Dobozy 2015). Opettajaksi opiskelu on emotionaalinen kokemus (Karlsson 2013), sillä opettaminen on sosiaalista käytäntöä.

Käyttötiedon tiedostamisessa reflektiolla on suuri merkitys. Reflektoinnin avulla selvitetään omakohtaisia kokemuksia ja pyritään kehittämään omaan toimintaan ja työhön liittyvää persoonallista käyttöteoriaa. Reflektointi on siis eräänlaista tutkiskelevaa vuoropuhelua itsen ja toisten eli ympäröivän todellisuuden kanssa. (Ojanen 2009, 71–73.) Oppimisen yhteydessä reflektio kuvaa niitä kognitiivisia ja affektiivisiä toimintoja, joissa yksilö tutkii kokemuksiaan saavut-

taakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud, Keogh & Walker 1985, 19). Oma-kohtaisten kokemusten reflektoinnin on koettu johtavan kehittymiseen ja uudelleenlaiseen merkitysten avautumiseen.

Viime aikoina olen itse tiedostanut reflektion, sen merkityksen ja hyödyn paremmin. Aiemmin reflektio on ollut ehkä tiedostamatonta, kun se nyt on muuttunut enemmän tiedostetuksi ja tarkoitukselliseksi. Jotain tilannetta ennen ja sen jälkeen itselläni on usein tarve keskustella siitä tai vaikka vain itse sanoittaa ääneen ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Reflektion olen kokenut todella hyödylliseksi. (10, 2v)

Reflektiivisyys on kykyä arvioida ja tarkastella omaa ajattelua ja ajatussisältöjään. Reflektiivisyyttä on tulkittu myötäsyttyiseksi kyvyksi, mutta myös taitojen oppimisen kaltaiseksi tai yleiseksi kypsymisen myötä kehittyväksi valmiudeksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 69.) Opiskelijat kuvaavat sitä, kuinka he ovat löytäneet ja tiedostaneet reflektoinnin merkityksen yhä paremmin. Erilaisten ohjaustilanteiden purkaminen, analysointi ja sanoittaminen koetaan hyödylliseksi oman toiminnan kehittämisen näkökulmasta.

Itse ainakin koen, että juuri parhaiten olen tiedostamattakin oppinut kokemuksesta ja usein mietin, että millä tavalla tekisin seuraavalla kerralla paremmin ja mikä meni pieleen ja missä onnistuin. Sitten muokkasinkin myöhemmin sen perusteella ohjauksen/tunnit. Huomasin kuitenkin tekeväni noin vasta kun aloin jälkeensä ajattelemaan. Ehkä se tulee jotenkin luonnostaan noin. (11, 2v)

Reflektointi on tulevaisuuteen orientoitunutta, vaikka reflektointi perustuukin menneisyyden kokemuksiin ja niistä oppimiseen. Tavoitteena on pohtia opetuksen, oppimiseen ja ohjaukseen liittyviä ennakkokäsityksiä ja onnistua aikaisemmin ongelmia aiheuttaneissa asioissa. Reflektointi auttaa opiskelijaa analysoimaan, keskustelemaan, arvioimaan ja muuttamaan ohjauksen käytäntöjään; se kohottaa opiskelijan tietoisuutta työympäristöstä, parantaa moraalisten ja eettisten kysymysten huomioonottamista ja mahdollistaa vastuunoton omasta ammatillisesta kehityksestä. (Copeland ym. 1993, 353.) Kokemuksista kasvaminen ja kehittyminen on todettu merkittäväksi yhteisöpedagogiopintojen aikana. Osittain tällaista reflektointia ja oman toiminnan arviointia tehdään automaattisesti, ehkä tiedostamattakin. Tämä liittyy myös siihen, että opiskelijat ovat motivoituneita ja haluavat tehdä opetus- ja ohjaustilanteissa parhaansa.

Elbaz-Luwischin (2005) mukaan vuosien kuluessa opettajat kehittävät praktisen tiedon varaston, joka on persoonallinen ja ainutlaatuinen, mutta jossa kuitenkin on osittain yhteistä muiden opettajien kanssa. Tämä praktinen tieto muotoutuu kokemusten myötä tavalla, jolla opettaja käsittää itsensä ja työnsä opettajana. Tämä praktinen tieto pohjautuu koulutuksessa saatuihin teorioihin, pedagogisiin lähestymistapoihin ja opetustekniikoihin ja sitä kehitetään joka päivä käytännön työssä. Usein opettajilla on liian vähän aikaa reflektoida työtään ja muotoilla ajatuksiaan ja ymmärrystään työstään. (Elbaz-Luwisch 2005, xi.) Samalla tavalla myös yhteisöpedagogiopiskelijat rakentavat omaa henkilökohtaista ja käytännöllistä tieto- ja taitopohjaansa.

Reflektio on vuoropuhelua oman itsen ja ympäristön kanssa. Reflektio lisää itsetiedostusta ja on samalla henkisen kehittymisen edellytys. Reflektoinnin onnistumisen kannalta on tärkeää olla avoin kaikelle sille, mitä itsestä löytää. Reflektiossa ihminen tarkastelee itseään kriittisesti ja selvittää itselleen, miksi toimii niin kuin toimii arvioiden uudelleen aikaisempia kokemuksiaan. Tämä auttaa näkemään asioita aivan uudessa valossa, uudesta näkökulmasta. Reflektioon kykenee oikeastaan vasta sitten, kun ymmärtää sen merkityksen oman kehittymisensä kannalta. (N6, 2v)

Reflektoinnin on koettu lisäävän itseymmärrystä ja itsetuntemusta. Opiskelijat kokevat, että reflektoinnin kautta tapahtuu kehittymistä ja ammatillista kasvua. Omien toimintatapojen tiedostamisen avulla voi uudistua ja edetä paremmaksi ja tiedostavammaksi toimijaksi.

Ohjaajana oleminen, kuin myös opettajana ja kasvattajana, on loppupeleissä ikuista opiskelua ja kasvamista myös tekijälle itselleen. Jatkuvasti edessä on oman toimintansa reflektointia ja piilossa olevien säännösten esilletuontia, jolla tarkoitus on kasvaa siinä tehtävässä joka on suotu. Todennäköisesti tässä ammatissa ei koskaan voi olla valmis, vaan jatkuvasti eteen tulee uutta opittavaa ja kehitettävää, oli se sitten erilaisten ohjausmenetelmien opettelu, tai paremman palautteenantamisen harjoittelua. (14, 2v)

Itsereflektio on oman toiminnan ja oppimisen arviointia ja tarkkailua. Aiemmat kokemukset ja oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, miten opiskelija suhteuttaa uusia kokemuksiaan. Merkitysten konstruointi perustuu itsereflektointiin. Metkowskin ym. (2000, 186) mukaan itsereflektio sisältää aktiivisia prosesseja, yksilön oppimisen arviointia ja on usein yhteydessä henkilökohtaisiin arvostuksiin tai identiteettipohdintaan. Itsereflektiosta ovat esimerkkeinä erilaiset oppimispäiväkirjat tai portfoliot, joissa opiskelijat kerronnallisesti arvioivat kokemuksiaan.

Ohjaamisen kannalta ihminen tulee reflektoidessa yhä tietoisemmaksi itsestään. Ihminen tiedostaa omaa toimintaansa ja sen taustalla toimivia tekijöitä, eikä toimi enää yhtä "sokeasti" kuin ennen. Aiemmat ongelmia aiheuttaneet toimintatavat voivat tulla ratkaistuksi reflektion avulla. Reflektio on edellytys ohjaajan ammatilliselle kasvulle ja siksi on tärkeää käyttää reflektiota erityisesti ohjaustilanteen jälkeen ymmärtääkseen omaa toimintaansa ja mahdollisesti myös muuttamaan sitä. (6, 2v)

Olen viimeisen vuoden aikana kasvanut ohjaajana ja opettajana. Itsereflektioni on lisääntynyt ja olen saanut huomata sen vaikutukset ja mahdollisuudet itsetuntemuksen lisäämisessä. Saamani palautteen perusteella olen kiinnittänyt nyt ja myös aikaisemminkin huomiota omiin toimintatapoihini. On ollut paljon onnistumisen kokemuksia, mutta onneksi on löytynyt paljon kehitettävääkin. (6, 2v)

Reflektiivisyyden on katsottu merkitsevän ammatillisen itsetuntemuksen kasvua ja reflektiivisyyden on myös katsottu merkitsevän henkilön aikaisemman tiedon aktivoitumista ja tehostuvaa hyväksikäyttöä. (Eteläpelto 1992, 29–30.) Reflektiivisyydessä korostuu ihmisen omakohtainen prosessi ja myös käyttötietoon liittyy sen omakohtaisuus. Yhteisöpedagogiopiskelijan omakohtainen ohjausfilosofia ja hänen käsityksensä ihmisestä, tiedosta, ohjauksesta ja oppimisesta ohjaavat hänen jokapäiväisiä ammatillisia valintojaan. Yhteisöpedagogi ei välttämättä täysin tiedosta työtään ohjaavan käyttötiedon olemassaoloa, vaan joutuu miettimään sen perusteita keskustellessaan esimerkiksi työparinsa tai opiskelijatoverinsa kanssa. Tarkastellessaan käyttötietoaan yhteisöpedagogiopiskelija alkaa paremmin ymmärtää, millaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Opettajilta ja ohjaajilta on saanut tukea ja oman ohjausteorian tai käyttöteorian muodostamiseen. Ulkopuoliset henkilöt ovat toimineet opiskelijan oman ohjausajattelun peileinä. Tällaiset keskustelutilanteet ja yhteiset reflektointitilanteet ovat hyvin merkittäviä ammatillisen kasvun paikkoja.

Itsearviointi on tärkeää kasvatustyössä. On kyettävä tunnistamaan hyvät ja huonot opetusmenetelmät, sekä valmius ja kiinnostus kehittää omaa osaamistaan. Tämä reflektointi on myös mielestäni mittari, joka osoittaa työntekijän motivaation omaa työtä kohtaan. On myös hyödyksi oppia tuntemaan omat arvonsa ja tiedostaa niiden alkupeuran. Jokainen on oma persoona ja omanlainen kasvattaja, mutta jotta osaa toimia kasvattajana on ensin tunnettava itsensä. Jotta voimme rakastaa toista, on meidän ensin rakastettava itseämme. Huomaan itsessäni kasvattajan piirteitä ja halun toimia kasvattajana. Mielestäni voin olla ylpeä että saan tulevaisuudessa toimia kasvattajana. Vaikka nuorisotyö on usein ala-arvoistettua, uskon sen johtavan juuria aina tulevaisuuteen asti. Arvokasvatus ja hyvät valinnat voivat olla myös lähtöisin meidän työstämme. Tulevaisuudessa uskon nuorisotyön saavan lisää huomiota ja panostusta. (15, 2v)

Ohjaamisen asiantuntijana kehittyminen edellyttää ohjaamiseen ja suunnitteluun liittyvien näkemysten ja toimintaa ohjaavan oman henkilökohtaisen käyttötiedon tai käyttöteorian tiedostamista ja tietoista rakentamista (esim. Elbaz 1983; Connelly & Clandinin 1995). Elbaz (1981, 1983) alkoi painottaa opettajatiedon praktista luonnetta. Elbaz (1981) lanseerasi käsitteen ”teachers’ practical knowledge” eli opettajan käyttötieto tai opettajan käytännöllinen / praktinen tieto.⁴

Russell (1993) tarkoittaa käyttötiedolla opettajalle kertynyttä persoonallista ymmärrystä käytännöstä. Käyttötieto on kokemuksellista, persoonallista, arvolutunutta, tarkoituksellista ja käytäntösuuntautunutta, ja käyttötieto on yhdistynyt oman elämämme kertomuksiin (Clandinin 1985). Käyttötietoa pidetään työkaluna, jota opettaja käyttää hyväkseen (joko tietoisesti tai tiedostamattaan)

⁴ Opettajatiedon tutkimuksissa erotellaan usein käyttötieto ja formaali tieto käsitteillä ”knowledge of teachers” ja ”knowledge for teachers”. Käyttötietoa eli ”knowledge of teachers” pidetään opettajan tietona, joka rakentuu opetuskokemusten ja niiden reflektoinnin perusteella. ”Knowledge for teachers” taas viittaa formaaliin tietoon tietona opettajille. Kuitenkin myös käyttötiedon voidaan katsoa sisältävän paljon teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin soveltuvaksi muunnettuna. (Fenstermacher 1994; Beijaard & Verloop 1996, 275-276.)

hahmottaessaan toimintaansa ja suunnitellessaan opetustaan (Connelly & Clandinin 1985, 182).⁵

Oma käyttöteoriani muodostuu siis hyvin monista ohjaustilanteista. Ohjaustilanteisiin on kuulunut paljon onnistumisia, mutta myös paljon epävarmoja ja uusia tilanteita. Niistä olen selvinnyt ja niistä olen kasvanut. Myös omat opettajani ja ohjaajani ovat vaikuttaneet oman ohjausmaailmani käytäntöjen muodostumiseen. Tietenkin myös kotona saatu kasvatustuki on myös vahvistanut ja muokannut ohjaus- ja kasvattajataitojani. (7, 2v)

Korthagen (2010, 101) esittää, että opiskelijat muodostavat tiedostamattomia käsitteitä asioista. Hiljainen tieto tulisi artikuloitua tietoisien reflektioiden kautta. Opiskelijoiden tulisi osallistua pedagogisten merkitysten luomiseen yhdessä asiantuntijayhteisöissä. Loughran (2006, 5) esittää, että opiskelijoiden tulisi luoda ja jakaa merkityksiä kokeneempien kanssa. Tällaisen työskentelyn kautta tullaan osalliseksi käytäntöyhteisöstä ja kehitetään identiteettejä. Wengerin (1998) käytäntöyhteisön mukaisia merkitysneuvotteluja tulisi siis muodostaa koulutukseen (Korthagen 2010, 104).

Miten sitten oma käyttöteoriani, mitä olen saanut siitä tiedostettua? Ensimmäisenä mieleeni nousee varmuus, jota ohjauskokemukset ovat antaneet – verraten itseäni siihen aikaan kun en ollut saanut mitään koulutusta, isokoulutuspoisluokien ohjaamisesta, olin paljon epävarmempi toiminnassani. Nyt erilaisten oppituntien, ryhmänohjausten ja muiden harjoitteiden kautta varmuuteni tarttua tilanteeseen on lisääntynyt huomattavasti. Toinen työssä huomaavani piirre on aikaisemman opitun aktiivinen hyödyntäminen, eli esimerkiksi aiemmasta koulutuksesta saatujen taitojen aktiivisempi käyttöönnotto. Kolmas piirre käyttöteoriaani on luovuus, joka myös seuraa vahvasti varmuuden jalanjäljissä. Olen aina ollut mielestäni suhteellisen luova ihminen. (...) Nyt puolestaan tuntuu siltä, että annettuihin opetustehtäviin on paljon helpompi lähteä tarttumaan oman inspiraation pohjalta, kuin valmiista pohjasta, ja myös kannustaa opetettavia kokeilemaan vapaasti luovuuttaan erilaisissa tehtävissä. Uskoisin myös vahvasti omaan käyttöteoriaani olleen vaikuttavina tekijöinä eri nuorisotyöntekijät, joiden kanssa olen toiminut. Kokeneemman tekijän tieto on ollut varmasti osaltaan kyseenalaistamassa, muokkaamassa ja keskustelemassa oman tietotaitoni kanssa ja täten tuonut siihen uusia käyttäytymismalleja, jotka olen kokenut hyväksi. (14, 2v)

Reflektoinnin avulla selvitetään omakohtaisia kokemuksia ja pyritään kehittämään omaan toimintaan ja työhön liittyvää persoonallista käyttöteoriaa. Reflektointi on siis eräänlaista tutkiskelevaa vuoropuhelua itsen ja toisten eli ympäröivän todellisuuden kanssa. (Ojanen 2009, 71–73.) Käyttötiedon tiedostamisessa reflektiolla on suuri merkitys.

Olemalla avoin itsereflektoinnille mutta myös vuorovaikutussuhteessa muihin ihmisiin voi tapahtua erityistä kehittymistä. Kehittymisen edellytys on, että yksilöllä on oikeus muuttaa mielipidettään, toimintaansa ja arvojaan. Koen, että välillä on vaikea löytää sellaista ilmapiiriä, jossa olisi luvallista muuttaa periaatteita tai mielipiteitä. Mutta jos ei ole avoimuutta, niin silloin ei myöskään ole kehitystä. Olenkin välillä ollut vähän huolissani tulevasta työpaikoistani. Olen miettinyt sitä miten itse voin olla reflektiivinen ja haastaa itseäni kehittymään jos työympäristö pitää kiinni vanhasta ilman analysointia ja reflektointia. (N9, 2v)

Kuten reflektiossakin korostuu ihmisen omakohtainen prosessi, myös yhteisöpedagogin toimintaa palvelevaan käyttötietoon liittyy sen omakohtaisuus. Yhteisöpedagogiopiskelijan omakohtainen ohjausfilosofia ja hänen käsityksensä ihmisestä, tiedosta, ohjauksesta ja oppimisesta ohjaavat hänen jokapäiväisiä ammatillisia valintojaan. Yhteisöpedagogiopiskelija ei tosin välttämättä täysin tiedosta työtään ohjaavan käyttötiedon olemassaoloa, vaan joutuu miettimään sen perusteita vasta keskustellessaan esimerkiksi työparin kanssa. Tarkastellessaan käyttötietoaan yhteisöpedagogiopiskelija alkaa paremmin ymmärtää, millaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Samalla tavoin Ojanen (2009, 86) tuo esille sen, kuinka opettaja käyttöteoriaansa tutkiessaan alkaa ymmärtää, mihin toimintansa pohjautuu.

Oman käyttöteorian kehittämisessä, sekä pohtimisessa tulee paremmin tietoiseksi omista arvoistaan, tiedoistaan, taidoistaan ja kaikesta siitä, mikä on itsensä toiminnan pohjana. Tällaisten asioiden miettiminen on tärkeää kasvattajille, jotta he oppivat tuntemaan paremmin oman toimintansa kiemuroita. (...)

Käyttöteoria ei pysy aina samana, vaan sitä on mahdollista kehittää ja se kehittyykin uusien kokemusten ja reflektoinnin kautta. Uusia malleja oppii kuuntelemalla ja seuraamalla muita sekä esimerkiksi lukemalla. Reflektiivinen työskentely on siis osana oman käyttöteorian muodostamista. Ihmisen tulee tiedostaa omia käyttäytymismallejaan tai muuten hän ei voi muuttaa niitä. (10, 2v)

Raffertyn ym. (1996) mukaan teoria ja käytäntö ovat oman luonteensa vuoksi dynaamisessa jännitteessä, mutta niitä voidaan yhdistää käyttötiedon avulla. Tällainen informaali teoria muodostetaan käytännön tilanteista toiminnan aikaisen reflektion avulla ja toisaalta käytäntöä muovataan tämän teorian reflektiivisillä sovelluksilla.

Niistä ensimmäisistä kerroista lähtien, kun opetin rippikoulussa, olen lähtenyt toteuttamaan useimpia työtehtäviä samanlaisella asenteella ja työotteella. Koin silloin merkittävänä asiana jäsentää esimerkiksi oppitunnit orientaatioon, asian läpikäymiseen, soveltamiseen ja lopettamiseen. Suunnittelen suurimmanosan toteuttamistani työtehtävistä tämän kaavan avulla edelleen. Ymmärryksen opettamisen teoriasta on syventynyt yhteisöpedagogiopintojen ja myöhemmän työkokemuksen aikana, mutta peruskäsitys opetuskokonaisuuden rakentamisesta on pysynyt samana. (9, 2v)

Opiskelija kuvaa sitä, kuinka hahmottaa ja jäsentää opetustuokioiden rakennetta. Opetuskokonaisuuden struktuurin ymmärtäminen on yksi osa ammattitaidon ja ammatillisen identiteetin rakentumista.

Oma käyttöteoriani on kehittynyt tai oikeastaan parempi adjektiivi kuvaamaan olisi kypsynyt. Viime kesän ja syksyn aikana olen saanut iskostettua takaraivooni sen, että olen nimenomaan kasvattaja ja sellainen haluan myös olla. Aiemmin olen pitänyt itseäni enemmän ohjaajana, joka varmasti johtuu nuoresta iästä sekä niistä toimista joissa olen ollut (valmentaja, isonen, kerhonohtaja). Vaikka näissä toimissa onkin suuri vastuu, niin uskon, että sitä ei ole ollut tarpeeksi tunteakseni itseäni kasvattajaksi. Minulla on aina ollut jokin ohjaaja yläpuolellani, jolloin alitajuntaani on silloin varmasti muodostunut se, että lopullinen vastuu ei kuitenkaan ole minulla vaan ohjaajallani. Viime kesänä minä olin se ohjaaja, joka oli muiden yllä. Uskonkin, että tämä eteneminen uraputkella sai minut tuntemaan itseni kasvattajaksi. (17, 2v)

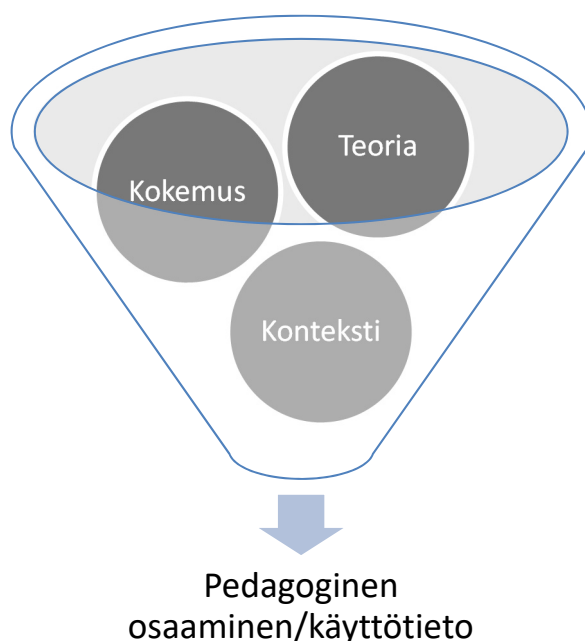
Harjun ja Kumpulaisen (2009) mukaan reflektio koostuu kokemuksesta ja tähän kokemukseen perustuvasta reflektiivisestä toiminnasta. Reflektoidessaan opiskelija rakentaa uudelleen, ajattelee ja arvioi uudelleen kokemaansa. Reflektio on älyn ja tunteen toimintaa. Siihen liittyy myös uuden kokemuksen assosiointi aiempiin kokemuksiin. (emt., 108.)

Suurin anti, minkä tästä koulutuksesta olen itselleni saanut, on pedagoginen ja kasvatuksellinen osaaminen. Olen löytänyt erilaisten opetustyylien ja menetelmien kirjon. Opettamisen ei tulisi olla pelkkää luennointia, niin kuin se usein kouluopetuksessa on, vaan ennen kaikkea osallistavaa, kokemuksellista ja monipuolista, jotta jokainen erilainen oppija voisi kokea onnistuvansa ja oppineensa asioita. Olen myös ymmärtänyt sen, että on hyvää selvittää kohderyhmän aiemmat tiedot opetettavasta aiheesta ja herätellä heitä käsiteltävään asiaan ennen kuin antaa tulla täydeltä laudalta uutta asiaa. Opitun asian soveltaminen on myös tärkeää, jotta se jäisi paremmin mieleen ja tulisi käytäntöön. (6, 3v)

Opiskelu on ehdottomasti myös vaikuttanut käyttöteoriani rakentumiseen. Uuden tiedon saaminen ja sen mahdollinen sisäistäminen kehittää käyttöteoriaa. Opinnoissa toisin huomaa erityisen hyvin sen, että ellei omille kokemuksille, sekä luetulle tai kuullulle tiedolle että konkreettisille projekteille, anna merkityksiä, ne saattavat jäädä pinnalliseksi tiedoksi. Käyttöteorian raaka-aineita ovat kokemukset ja niitä on tulkittava, jotta ne olisivat merkityksellisiä. Merkityksellisiä kokemuksia voi reflektion avulla analysoida, jolloin ajatusmaailma ja toimintatavat voivat muuttua. (9, 2v)

Ojanen (2009, 86–88) määrittelee käyttöteorian ajattelun sisäiseksi ohjausjärjestelmäksi, henkilökohtaiseksi viitekehikseksi. Käyttötieto on sisään rakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka on koostunut henkilön persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista ja joka muodostaa käyttäytymisen pohjan tai sisäisen ohjeiston. Käyttötiedon osat syntyvät erilaisten kokemusten

kautta, kuuntelemalla, lukemalla ja katselemalla toisten toimintaa ja sitten sekoittuvat omaan arvomaailmaan. Luvuissa 5.2.1 – 5.2.4 kuvatut tarinat Pekasta, Ainosta, Hannasta ja Laurista kertovat hieman eri näkökulmista käyttötiedon rakentumisesta ja reflektoinnista. Kaikissa tarinoissa ovat käyttötiedon orientaatiot läsnä, mutta kukin tarina kertoo tarinansa omalla käyttötiedon painotuksellaan. Kuviossa 2 nämä käyttötiedon osa-alueet on tiivistetty kolmeen keskeiseen alueeseen: kokemukseen, teoriaan ja kontekstiin. Teoreettinen, tilannekohtainen, henkilökohtainen, sosiaalinen ja kokemuksellinen käyttötiedon orientaatio löytyvät näistä kolmesta pedagogisen osaamisen alueesta. Teoriaan kuuluu tietenkin teoreettinen orientaatio, kokemukseen sisältyy henkilökohtainen ja kokemuksellinen orientaatio, kontekstiin tilannekohtainen ja sosiaalinen orientaatio. Toki nämä alueet ja orientaatiot ovat osin limittäisiä ja päällekkäisiä asioita.



KUVIO 2 Pedagoginen osaaminen

Käyttötieto-käsitteen avulla olen kuvannut tutkimukseeni osallistuneiden yhteisöpedagogiopiskelijoiden pedagogista ajattelua. Tässä luvussa tämän pedagogisen ajattelun ja käyttötiedon kuvaamisessa on ollut apuna Pekan, Ainon, Hannan ja Laurin tarinat. Käyttötieto kuvaa tietoa yksilön henkilökohtaisena informaation, taitojen, kokemusten ja muistojen varastona, jolla on henkilökohtainen ja yksilöllinen ulottuvuus (Alexander, Schaller & Hare 1991). Käyttötieto on muovautunut opiskelukokemusten, teoreettisen tiedon ja toiminnan kontekstitekijöiden tulkinnan kautta. Kaikkien ihmisten käyttöteoria on syntynyt erilaisten tapahtumien sarjana ja yksilön elämäkokemuksen tuloksena, ja integroitunut ja kumuloitunut ihmisen mielessä (Ojanen 2000).

Aaltosen (2003, 87–88) mukaan opettajuus voidaan ymmärtää läpi elämän kehittyvänä asiantuntijuutena ja asettaa käyttöteoria tuon kehittymisen tavoitteeksi. Opettajuuden ja ohjaajuuden praktisen tietämyksen kehittyminen ei pääty opettaja- tai ohjaajakoulutuksesta valmistumiseen tai siihen, että tietyssä vaiheessa omassa tietoperustassa saavutetaan käyttöteorian aste. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 45) määrittelevät, että käyttöteoriaa voidaan pitää suhteellisen laajana, systemaattisena ja ideaalina, osin varsin abstraktisena opetusta ja kasvatusta koskevana opettajan henkilökohtaisena teoriana. Käyttöteoriasta voidaan puhua vasta sitten, kun käyttötiedon kaikki osatekijät (esim. arvot, uskomukset, strategiat) ovat jäsentyneet loogisesti ja muodostavat keskenään toimivan ja koherentin kokonaisuuden. ⁶ Clandinin (1992) mukaan käyttötieto perustuu menneisiin kokemuksiin, nykyiseen ajatteluun ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Se on tietoa, joka on muotoutunut kokemusten kautta. Se on tietoa, joka on rakennettu ja uudelleen rakennettu kun elämme tarinoitamme ja kerromme ja elämme ne uudelleen reflektion prosessin kautta. (Clandinin 1992, 125.) Samalla tavalla Pekan, Ainon, Hannan ja Laurin tarinat kertovat reflektion myötä syntyneitä tarinaansa.

⁶ Eisner (2002) lainaa Aristoteleen tiedon kolmijakoa: episteme, phronesis ja artistry. Tämä kolmijako kuvaa sitä, kuinka moniulotteista ja monimutkaista opettajan tieto on. Episteme kuvaa varmaa, teoreettista tietoa. Phronesis praktista, käytännön tietoa, joka on epävarmaa. Tuloksekas artistry on Eisnerin mukaan ideoiden ja niiden ilmaisun tekemistä. Tämän vuoksi opettajan työ on niin monimutkaista. Sen pitäisi olla ajattelevaista, taiteellista/tuottavaa ja käytännöllistä samaan aikaan.

6 YHTEISÖPEDAGOGIKSI TULEMISEN TYYPITARINAT

Tutkimusaineistoni muodostuu seitsemäntoista opiskelijan tuottamista kirjallisista aineistoista noin 3,5 vuoden ajalta. Totesin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, että lopulliseen tutkimusraporttiin ei voi laittaa 17 opiskelijan tarinaa. Tämä olisi myös eettisesti väärin, sillä opiskelijat olisivat olleet tunnistettavissa. Päätin täten kokeilla erilaisia vaihtoehtoja muodostaa uusia tyyppitarinoita aineiston pohjalta.

Tutkimusaineiston teemojen lisäksi aineistossa on vahvasti näkyvissä opiskeluprosessiin liittyviä juonteita ja kehityskulkuja. Kun aineistoa käsitteli ja analysoi teemojen kautta, rakentui samalla ymmärrystä siitä, mitä asioita opiskelijat kokivat merkityksellisiksi, mitkä asiat saivat heidän kertomuksissaan paljon tilaa ja mitkä taas jäivät kertomuksissa vaille huomiota. Samalla, kun opiskelijakohdasta aineistoa kävi läpi, huomasin sen, miten erilaisia prosesseja ja vaiheita opiskelijat käyvät läpi opintojensa aikana. Opiskelijoiden kertomuksia yhdistäviä tekijöitä löytyi, mutta oli myös kertomuksia erottavia tekijöitä. Näiden yhdistävien ja erottavien tekijöiden käsittely Greimasin (1980) analyysin kautta toi selkeyttä aineistoon ja opiskelijoiden kertomuksiin. Samalla huomasin, kuinka opiskelijoiden kertomuksia voi kuvata myös spiraalimaisesti opintojen aikana etenevänä hermeneuttisena kehänä. Näiden hermeneuttisten spiraalien ja erilaisten opiskelijapolkujen kautta syntyivät tässä luvussa kerrotut tyyppitarinat eli yhteisöpedagogiksi tulemisen tyyppitarinat.

Vaeltaja oli ollut aina hieman omanlaatuisensa kulkija, kuten kaikki muutkin kaltaisensa. Hän ei halunnut seurata samanlaisia polkuja kuin muut, vaan tehdä itse reittisuunnitelmansa. (Ote kolmannen vuosikurssin opiskelijan kertomuksesta.)

6.1 Kokemuksen ja kertomuksen kehät

Kertomus on jatkuvaa elämän tulkintaa. Elämä on kertomuksen uudelleentulkintaa. Brunerin (1987, 13) mukaan ”Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta”. Kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ja muodostavat hermeneuttisen kehän. Elämä on rakenteeltaan hermeneuttinen ja tulkitsee itseään kertomuksen välityksellä. Kun opiskelijat kirjoittavat kertomusta oman opiskeluprosessinsa eri vaiheista, kirjoittavat he samalla siinä hetkessä tulkintaa omasta opiskelustaan ja elämästään.

Ehkä merkittävimpiä kokemuksia oppimiseen liittyen oli se kun yksi päivä tajusi tosissaan sen että miksi tässä opiskellaan ja että millaiseksi tyypiksi tässä kovasti pyrittäis valmistumaan. Kuulostaa hieman erikoiselta mutta ei sitä aina heti tajua! Eikä monesti heti pian sen jälkeenkään mutta nyt tajusin. Paras opiskeluun liittyvä kokemus on vaikea määrittää. On ollut mukavaa lähes jatkuvasti niin sanotaan että mukavin opiskeluun liittyvä kokemus on n. 70 % opiskeluaikastani. Ryhmä on mainio ja on kivaa niin viihtyy paremmin koulussa ja vieraalla paikkakunnalla. Tähtäisin kovasti kirkon hommiin nuorisotyöhön suuressa tulevaisuudessa. Ja erikoisnuorisotyöhön. Että näin. (12, 1v)

Identiteetti lähtee rakentumaan oivalluksista. Kuka olen ja miksi olen tässä? Tajuaa sen, miksi opiskelee ja miksi haluaa valmistua. Ihmiselle on luontaista tuottaa kertomuksia, jotka perustuvat kokemuksiin ja kokemusten tulkintoihin. Ricoeurin (1991) mukaan ihmisellä on tarve tarinallistaa elämäänsä ja kertoa tarinoita. Ihmisellä on tarve luoda itsensä tarinoiden kautta eli ihminen luo identiteettinsä kertomusten avulla. (Ricoeur 1991, 434–436.) McAdams, Josselson ja Lieblich (2006, 5) määrittelevät narratiivisen identiteetin ”internalized and evolving life stories” eli sisäistettynä ja kehittyvänä elämän tarinana. Sfaradin ja Prusakinkin (2005) mukaan ihmiset jäsentävät identiteettiään itseilmausten kautta. Kaikki erilaiset ihmisen itselleen ja toisilleen kertomat elämäntarinat ja selostukset auttavat häntä muodostamaan itsestään, elämästään ja ympäröivästä maailmasta loogisen ja yhtenäisen kokonaiskäsityksen. Identiteetti rakentuu etenevässä dialogissa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Aiemmat kokemukset ja sisäiset tuntemukset, kuten tunteet ja persoonalliset tekijät vaikuttavat identiteetin rakentumiseen (Hagenauer & Volet 2014; Flores & Day 2006; Rodgers & Scott 2008).

Mitä identiteetti on? Rodgers ja Scott (2008) ovat esittäneet seuraavanlaisia määrittelyitä identiteettiin liittyen. Identiteetin muodostuminen on sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen, poliittiseen ja historialliseen kehitykseen ja ympäristöön. Identiteetti muotoutuu sosiaalisissa suhteissa tunteiden myötävaikutuksessa sekä muuntuu tilanteiden mukaan. Identiteetti myös rakentuu tarinoiden kautta yhä uudelleen. Tämä Rodgersin ja Scottin (2008) muotoilema identiteettikäsitteen neljä perusolettamusta ovat tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä. Samalla tavalla myös Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) esittävät identiteetin käsitteen kysymyksen muodossa: ”Kuka olen tässä tilanteessa?” eli ”Who am

I at this moment?” . He siis määrittelevät yksilön identiteetin jatkuvassa liikkeessä olevana sisäisenä tapahtumasarjana, joka muuntuu ja muuntautuu elettävän tilanteen mukaan.

Asta Suomin (2002) väitöstudkimuksen mukaan opiskelua ja tutkinnon suorittamista voi pitää yhtenä projektina muiden elämänprojektien joukossa. Opiskelun ja ammattiin valmistumisen voi ymmärtää projektiksi, ajallisesti rajatuksi tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, jossa on selvä alku ja loppu. Opiskelun voi tiettyllä tapaa ymmärtää postmodernin ajan ilmiönä eli yksilö itse määrittää oman elämänsä valintoja ja asettaa itselleen erilaisia projekteja. Opiskelija itse määrittää oman opiskelunsa tavoitteen, oli se sitten itsensä kehittäminen, tutkintotodistus tai pätevyys. Komulaisen (1998) ja Yljoen (1998) tutkimuksissa ammatillinen kehittyminen on osa identiteettiprojektia.

Sana identiteetti tulee latinan sanasta *identitas* ja tarkoittaa samuutta, yhtäläisyyttä (eng. sameness). Identiteetti-sanalla voidaan tarkoittaa myös persoonallista identiteettiä merkityksessä itseys (eng. selfhood). Jälkimmäisessä merkityksessä tarkoitetaan ihmisen olemassaolon erityistä tapaa, ihmisen kokemusta itsestään. (Ricoeur 1992, 118–120.)

Narratiivinen identiteetti on ihmisen itsensä rakentama kertomus siitä, kuka hän on. Ihminen ei tavoita identiteettiään suoraan, vaan pikemminkin ulkoistamalla itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin kuten kertomalla itsestään tarinan. Identiteetti on itsetulkinnan tulosta ja identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Identiteettikertomuksen avulla yksilö pyrkii muodostamaan kokonaiskäsitelmän itsestään, elämästään ja maailmastaan. Tämä tapahtuu siis sosiaalisessa kentässä suhteissa toisiin ihmisiin. (Bruner 1987, 11–12; Ricoeur 1992, 114.) Myös Mishler (1992) haluaa osoittaa, että persoonalliset narratiivit tarjoavat tavan antaa koherenssia ja jatkuvuutta yksilön identiteetille. Se mahdollistaa yksilön kertoa tarinaansa ajallisesti järjestyneine episodeineen, joissa muutokset voidaan selittää yrityksinä ratkoa ristiriitaisia motiiveja ja tavoitella tiettyjä tavoitteita. (Mishler 1992, 35.) Identiteetin kehitystä pidetään narratiivisena, kerronnallisena prosessina, jossa yksilö muodostaa merkityksiä itsestään vuorovaikutussuhteissa toisiin (Ropo 2015a, 21.) Täten erilaisten yhteisöjen - ja myös kulttuurin ja yhteiskunnan - merkitys on olennainen narratiivisen identiteetin muodostamiselle.

Identiteetti rakentuu usein käännekohtien kautta, jolloin ihminen joutuu sitomaan elämäntapahtumia yhteen kertomalla niistä kertomuksia. Usein juuri kriisivaiheet tuottavat kaikkein eniten tarinoita, koska juuri silloin ihmisellä on tarve rakentaa elämästä ehkä kokonaisuus. (Heikkinen 2001, 122.) Pöyhösen (2003) mukaan yksilö pyrkii muodostamaan ehjän identiteetin ja mikäli ehjä identiteetti puuttuu, yksilö etsii sitä. Tutkimuksessaan Pöyhönen (2003, 125–126) esittelee ammatti-identiteetin näkökulmia psykososiaalisessa, diskursiivisessa, narratiivisessa ja dialogisessa tulkinnassa. Diskursiivista, narratiivista ja dialogista tulkintaa yhdistää Pöyhösen mukaan näkemys identiteetin kielellisestä ja sosiaalisesta rakentumisesta. Näissä kolmessa identiteetin tulkinnassa identiteetti syntyy yksilöiden sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa neuvottelujen ja

pohdintojen tuloksena. Erityisesti narratiivisessa tulkinnassa voidaan huomata pyrkimys juonennettuun ja eheään identiteettitulkintaan.

Heikkinen (2000, 13–14) jakaa ammatti-identiteetin persoonalliseksi ja kollektiiviseksi identiteetiksi. Persoonallisen identiteetin kehitystä tapahtuu jatkuvasti ja persoonaksi tuleminen on koko elämän kestävä projekti. Kollektiivinen identiteetti puolestaan määräytyy sosiaalisen kanssakäymisen tuloksena. Se työyhteisö ja ammattikunta, jossa yksilö toimii, muovaa hänen identiteettiään. (ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007.)

Identiteetti on yleinen ilmaus silloin kun käsitellään ihmisen käsitystä itsestään ja kokemuksistaan sekä kuulumisesta häntä ympäröivään kulttuuriseen yhteisöön. Laineen (2004, 43–44) mukaan identiteetti ei pysy samana, vaan muuntuu kaiken aikaa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Erkkilän (2005, 34) mukaan narratiivisessa identiteetissä korostuu ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus. Yksilöllä on mahdollisuus muuttaa kertomusta identiteetistään. Muutos identiteetissä perustuu yksilön tärkeiksi kokemilleen arvoille. (Erkkilä 2005, 34.)

Hall (1999, 39) kirjoittaa, että identiteetti on jotain, joka muotoutuu ajan kuluessa narratiivisissa prosesseissa eli muotoutuu kaiken aikaa. Identiteetin muodostumista on tutkittu paljon (esim. Giddens 1991, Ricoeur 1992, Hall 1999). Käsitteenä identiteetti on melko hankala ja monitahoinen. Identiteetti on luonteeltaan prosessimainen, temporaalinen ja se rakentuu hermeneuttisen itseymmärryksen kautta. Identiteetille on ominaista myös paradoksaalisuus, sillä identiteetissä on kyse samuudesta, mutta toisaalta siihen liittyy myös muuttuminen toisenlaiseksi. (Ricoeur 1992, 140.)

Hall (1999) määrittelee, että identiteetit ovat pisteitä, joissa kiinnitymme tilapäisesti niihin subjektiasemiin, joita diskursiiviset käytänteet meille rakentavat (Hall 1999, 253). Foucault (2005) määrittelee diskurssit käytännöiksi, jotka systemaattisesti muokkaavat puhuntansa kohteita. Diskurssit tavallaan määrittävät, mitä jostakin aiheesta on mahdollista sanoa ja millä tavalla siitä voidaan puhua. Hall (1999) toteaa, että identiteetit rakennetaan diskurssien sisällä. Eli tiettyä diskurssia käyttävä asemoi itsensä kuin olisi juuri sen diskurssin subjekti. Täten yksilö on erilainen subjekti erilaisissa diskursseissa. Heikkinen ja Huttunen (2002, 172) toteavatkin, että postmoderni subjekti muovautuu suhteessa siihen, millä tavalla kulttuuriset järjestelmät määrittävät ja millä tavalla subjektia puhutellaan.

Postmodernissa yhteiskunnassa ihmisellä on enemmän vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Ihminen voi todella tulla yksilöksi eli ihmisen pitää luoda itsestään se, mitä hän haluaa olla. Postmoderni ihminen voi olla pikemminkin kuljeskelija, kulkuri, turisti tai peluri kuin itsensä tunteva tai hallitseva oman elämänsä subjekti (vrt. Bauman 1995). Postmodernissa ajassa yksilö joutuu näkemään paljon vaivaa ymmärtääkseen, kuka on ja mihin kuuluu. Kertomus minästä on yksi lähtökohta, josta yritetään löytää vastauksia näihin kysymyksiin. Identiteetti rakentuu usein käännekohtien kautta, jolloin ihminen joutuu sitomaan elämäntapahtumia yhteen kertomalla niistä kertomuksia. Usein juuri kriisivaiheet tuottavat kaikkein eniten tarinoita, koska juuri silloin ihmisellä on tarve rakentaa

elämästä kokonaisuus. Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Jokaisen ihmisen käsitys itsestään on alati uudelleen kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttuu koko ajan. On olemassa eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoitavia todellisuuksia.

Ricouerin (1992, 116) mukaan identiteetin käsitettä voidaan tarkastella kahdella määrittelytavalla: identiteetti itseytenä (lat. ipse; selfhood) ja identiteetti samuutena (lat. idem; sameness). Itseysidentiteetti määrittelee henkilön erottautumisen häntä ympäröivästä yhteisöstä omaksi yksilökseen. Samuusidentiteetti määrittelee henkilön liittymistä yhteisöön ja ympäristöön.

Ricouerin (1992, 118–119) mukaan itseysidentiteetti muodostuu hermeneuttisen vakuuttamisen tai vahvistamisen kautta. Itseysidentiteetti voidaan määrittellä hermeneuttisena itsensä ymmärtämisenä eli olennaista on se, mitä yksilö itse kokee ja vahvistaa merkityksellisesti omasta näkökulmastaan. Kun yksilö käsittää itsensä jonkinlaiseksi, voi se myös tehdä hänet sellaiseksi.

Ricouerin (1992, 116–117) mukaan samuusidentiteetti merkitsee samuutta, laadullista samanlaisuutta, samana pysymistä vähittäisten muutosten kautta ja samana säilymistä suuristakin muutoksista huolimatta. Yksilön samuusidentiteetin muotoutumiseen vaikuttavat sekä hänen fyysinen elinympäristönsä, että ympäröivät toiset ihmiset. Ihminen peilaa omaa käytöstään ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin muodostaen täten käsityksen itsestään yksilönä.

Ihminen tulkitsee itseään eli täten itsetulkinnat ovat määräävänä osana siihen, mitä ihminen on. Itseysidentiteetti edustaa tätä itsensä tulkinnan minuutta. (Ricouer 1992, 118–119.) Ajatus itseystä (ipse) ja samuudesta (idem) identiteetin eri puolina selkeyttää tarinoissa esiin tulevien identiteettiteemojen käsittelyä. Tässä tutkimuksessa yhteinen ja oma tarina käyvät jatkuvaa vuoropuhelua. Tarinoilla on yhteisiä lähtökohtia ja keskinäisiä samuuksia. Kuitenkin narratiivista identiteettiä ajatellen tutkittavat ovat omissa tarinoissaan läsnä kokonaisina. Myös itseys on tarinoissa eli tarinat ovat ainutkertaisia. Opiskelijat ovat kertoneet tarinansa tietynä aikana, tietyssä vaiheessa, tietynlaisina. Enää opiskelijat eivät voisi kertoa samoja tarinoita. Kuitenkin he ovat silti samoja ihmisiä, tosin eivät enää samanlaisia.

Ropo (2015b) katsoo narratiivisen identiteetin määrittelyn perustuvan seuraavanlaisiin olettamuksiin. Ensinnäkin identiteetti ilmenee parhaiten aikaan ja paikkaan sidotuissa kertomuksissa. Kertomuksia voi myös muunnella riippuen tilanteesta, kuulijoista ja ajankohdasta. Narratiivinen identiteetti on kielellinen kuvaus ja tulkinta yksilön itseensä liittämistä merkityksistä. (Ropo 2015 b, 38.) Narratiivinen käsitys siis korostaa identiteetin muutosta, moniäänisyyttä ja dynaamisuutta. Ammatillinen identiteetti on tyypillinen sosiaalipsykologinen ilmiö: se rakentuu yksilön ja ihmisyyhteyden välisessä vuorovaikutuksessa. Rodgers ja Scott (2008) korostavat opettajan ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen olevan sidoksissa opettajan toimintaympäristöön. Samalla tavalla voi ajatella myös yhteisöpedagogiopiskelijan ammatti-identiteetin rakentamisen olevan eräänlaista ajatusten ja tunteiden sopeuttamista toimintaympäristöönsä.

6.2 Tyypitarinoiden rakentamista

Narratiivinen tiedonmuodostus ei pyri selittämään tai tekemään yleistyksiä, vaan ymmärtämään. Tavoitteena on siis kuvata, ymmärtää ja tulkita asioita, jotka jättävät todentunnun tutkittavasta asiasta (Bruner 1986, 11–13). Tarinassa on tärkeä merkitys yhtenevällä ja vakuuttavalla juonella. Tapahtumia ja asioita yhdistetään toisiinsa juonentamalla sekä syy- ja seuraussuhteiden rakentamisella tapahtumien selitykseksi. Juonen avulla opiskelijoiden kokemukset järjestetään tarinalliseen muotoon. (Tolska 2002, 102; Clandinin & Conelly 2000, 29-30.)

Tolskan (2002) ja Polkinghornen (1988) mukaan juonen luominen tapahtuu hermeneuttisen ymmärtämisprosessin avulla. Tapahtumat upotetaan johonkin juonirakenteeseen hermeneuttisen prosessin kautta. Brunerin (1996) mukaan narratiivisella ajattelulla on hermeneuttinen ydin eli narratiivisen ajattelun sääntöjä ei voida palauttaa paradigmaattisiin ajatteluprosesseihin. Tätä hermeneuttista kehää eli osa-kokonaisuus-vuorottelua Bruner (1996) pitää merkityksen muodostamisen perustana. Tarinan osien merkitys riippuu kokonaisjuonta koskevasta hypoteesista ja vastaavasti kokonaisjuonen merkitys perustuu tulkitsijan arvioon osien merkityksestä.

Esittelen tässä sen prosessin, mitä kautta olen tyypitarinoihin päässyt. Pääasiana on tuoda tässä esille se, että tarinat eivät edusta tiettyjä opiskelijaryhmiä tai opiskelijoita vaan pikemminkin tuovat esiin aineiston pääteemat ja niihin liittyvät kuvaukset opiskelijoiden kirjoitelmiin pohjautuen. Jo aiemmin olin luonut Labovin ja Waletzky (1967) esittämän jaksottamisen avulla opiskelijakohtaisia opiskelutarinoita. Palasin näihin jaksottamiini opiskelijakohtaisiin taulukoihin ja pohdin, kuinka saisin tätä analyysiani edistettyä jollain muulla tavalla. Tyypitarinoiden muodostamiseen on useita malleja ja vaihtoehtoja. Itse kokeilin aluksi mm. Greimasin (1980) aktanttimalleja. Lähdin jatkamaan opiskelijakohtaisten aineistojen läpikäyntiä tämän aktanttianalyysin avulla. Greimasin mallin taustalla vaikuttaa Vladimir Proppin teos Venäläisen kansansadun morfologia. Greimasin (1980, 199–200) teoksessa esitellään Proppin laatima aktanttien luettelo:

- 1) roisto (the villain)
- 2) lahjoittaja (varustaja) (the donor (provider))
- 3) auttaja (the helper)
- 4) etsitty henkilö (ja hänen isänsä) (the sought-for person and her father)
- 5) liikkeellelähettäjä (the dispatcher)
- 6) sankari (the hero)
- 7) valesankari (the falsehero)

Greimas (1980, 200) esittää myös Souriaun teoksen ”200 000 situations dramatiques” esittämän dramaattisten funktioiden luettelon.

Leijona – temaattinen, suuntautunut voima
 Aurinko – toivotun edun, suuntaa-antavan arvon edustaja
 Maa – tämän edun potentiaalinen vastaanottaja (jonka hyväksi Leijona työskentelee)
 Mars – vastustaja
 Vaaka – erotuomari, edun jakaja
 Kuu – apu, jonkin edellä mainitun voiman kahdentuma.

Greimasin (1980) päättelyn mukaan Proppin ja Souriaun tarkastelussa on melkoista yhtenäisyyttä. Tästä Greimas jatkaakin oman aktanttiteoriaansa kehittelyä ja esittää oman aktanttianalyysinsa aktanteiksi seuraavat:

subjekti
 objekti
 lähettäjä
 vastaanottaja
 vastustaja
 auttaja

Greimasin aktanttimalli on siis pelkistys monien kansansatujen rakenteesta. Tämän kaltaisessa sadussa roisto varastaa kuninkaalta tyttären, jonka sadun sankari pelastaa ja lopulta palauttaa tyttären kuninkaalle. Greimasin mukaan kaikissa juonellisissa kertomuksissa on tällainen rakenne jossain muodossa.

Lähdin jatkamaan opiskelijakohtaisten aineistojen läpikäyntiä Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla (TAULUKKO 5). Greimasin aktanttianalyysissa aineistosta etsitään erilaisia toimijoita, tavoitteita ja keinoja.

Taulukko 5 Esimerkki Greimasin (1980) aktanttianalyysista

Subjekti	Päähenkilö eli opiskelija.
Objekti	Tavoite eli esim. valmistuminen.
Lähettäjä	Antaa päähenkilölle tavoitteeksi hankkia objektin eli esim. perhe voi kannustaa opiskelemaan alalle.
Auttaja	Auttaa päähenkilöä hänen tehtävässään eli esim. ohjaus, opiskelutoverit.
Vastustaja	Vastustaa päähenkilöä tavoitteen saavuttamisessa eli esim. erilaiset opiskelua haittaavat tekijät.
Vastaanottaja	Hyötyy tarinan lopussa eli esim. tuleva työpaikka.

Subjektina eli päähenkilönä on kukin opiskelija. Jokaisella opiskelijalla on oma lähettäjänsä, joka antaa päähenkilölle tehtäväksi hankkia objektin. Hahmotin opiskelijoiden tarinoista erilaisia toimijoita ja vastatoimijoita. Tämäkin tapa avasi

aineistoa jälleen uudella tavalla. Jokaisen opiskelijan aineistosta löytyivät erilaisia opiskelua tukevia ja haittaavia tekijöitä. Nämä auttavat ja vastustavat tekijät myös vaihtelivat eri aikoina. Esimerkiksi aluksi oma opiskeluryhmä saattoi olla opiskelua tukeva taho, mutta muuttua opiskeluiden kuluessa jopa vastustavaksi tahoksi. Työpaikkatoiveet ja opiskeluiden jälkeisen elämän suunnittelu kulkivat eri ratoja. Kaikille tulevaisuuden suunnittelu ei tuntunut mielekkäältä vaan osa opiskelijoista halusi pikemminkin elää hetkessä ja antaa elämän kuljettaa.

Aluksi Greimasin aktanttianalyysi ei tuntunut soveltuvan aineistoon, sillä erilaisia vastustajia ja auttajia tuli esiin eri vaiheissa opintoja. Yritinkin jatkaa analyysia eri tavoin ja hylkäsin Greimasin. Jostain syystä tulin kuitenkin myöhemässä vaiheessa palanneeksi tähän analyysimalliin ja tällöin ymmärsin tehdä jokaiselle opiskelijalle vuosikohtaisen tarkastelun. Teinkin Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla jokaisen opiskelijan opiskeluvuosista vuosikohtaisen mallin. Ensimmäinen malli kuvasi ensimmäistä opiskeluvuotta, toinen malli toista opiskeluvuotta ja kolmas kolmatta ja neljättä opiskeluvuotta. Malli koosti kunkin opiskelijan opiskeluvaiheiden ydinkohdat vuosikohtaisesti tarkasteltuna. Greimasin mallin kautta sain kaikkein olennaisimmat asiat nostettua esiin ja yksinkertaistettua opiskelijoiden kohtaamat ja kokemat haasteet, auttavat tahot ja tavoitteet. Tällöin sain paremmin näkyviin esim. auttajien ja vastustajien muuttumisen. Tämä eri vuosien vertailu toi esiin myös erilaisia käännekohtia, kasvu-kohtia ja muutoksia opiskelijan polulla. Esimerkkinä esittelen yhden opiskelijan Greimasin analyysin avulla taulukoissa 6, 7 ja 8. Nimesin opiskelijan peitenimellä "Niilo". Taulukko 6 kuvaa Niilon ensimmäistä opiskeluvuotta, taulukko 7 toista opiskeluvuotta ja taulukko 8 kolmatta opiskeluvuotta.

Taulukko 6 Ensimmäinen opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla

Subjekti	Opiskelija "Niilo"
Objekti	Tavoitteena on valmistua seurakunnan nuorisotyönohjaajaksi.
Lähtetäjä	Oma motivaatio ja kokemus alalta innostavat opiskelemaan.
Auttaja	Hyvä yhteishenki opiskeluryhmässä kannustaa ja tukee opintoja.
Vastustaja	Aktiivinen harrastuneisuus ja erilaiset vastuutehtävät vievät aikaa.
Vastaanottaja	Tuleva työtehtävä, johon opinnot suunnataan.

Taulukko 7 Toinen opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla

Subjekti	Opiskelija "Niilo"
Objekti	Tavoitteena on valmistua seurakunnan nuorisotyönohjaajaksi.
Lähettäjä	Onnistumisen kokemukset kannustavat.
Auttaja	Kaveripiiri tukee. Opinnoista annetaan selkeää tietoa, mikä tuo varmuutta omiin valintoihin.
Vastustaja	Haastava opinnäytetyö vie aikaa ja välillä tulee vaikeus sovitella aikatauluja sopimaan kaikkien projektien ja tekemisten kanssa.
Vastaanottaja	Tuleva työtehtävä, johon opinnot suunnataan.

Taulukko 8 Kolmas opiskeluvuosi Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla

Subjekti	Opiskelija "Niilo"
Objekti	Tavoitteena on valmistua seurakunnan nuorisotyönohjaajaksi.
Lähettäjä	Onnistuneet harjoittelukokemukset kannustavat.
Auttaja	Kokemus siitä, että on oikealla alalla.
Vastustaja	Valmistuminen etuajassa tuo hieman haasteita ja kiirettä.
Vastaanottaja	Tuleva työtehtävä seurakunnassa.

Greimasin analyysin kautta sekä Niilon että muiden opiskelijoiden tarinat avautuivat jälleen uudella tavalla. Analyysi toi myös esiin erilaisia opiskelijatyyppejä. Hahmotin opiskelijoiden kuuluvan erilaisiin ryhmiin esim. sen mukaan, mikä heidän tuleva työnäkynsä on. Samoin kokemukset opiskelussa auttaneista ja vastustaneista asioista toivat näkyviin erilaisia tyyppejä. Tämän Greimasin analyysin avulla sain apua aineiston jäsentämiseen ja tyyppien hahmottamiseen.

Narratiivisessa analyysissä muodostetaan usein eräänlaisia tyyppikertomuksia tai ydintarinoita (Hänninen 1999, 33). Tyypittelyssä tiivistetään aineiston keskeiset elementit ja tarinat. Tyypikertomuksissa ovat läsnä tyypillisten tarinoiden juonirakenne elementteineen, tarinassa mukana olleet henkilöt ja muut osatekijät. Greimasin analyysin avulla tehdyt opiskelijakuvaukset loivat pohjaa myös tälle tyyppien hahmottamiselle ja luomiselle.

Narratiivisessa analyysissä luodaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella tuomalla esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivinen analyysi ei siis luokittele aineistoa vaan pyrkii narratiivisen tietämisen kautta synteessin tekemiseen luokittelun sijaan. (Polkinghorne 1995, 12.) Voidaan puhua

aineiston muotoilemisesta (configuration) yhdeksi johdonmukaiseksi (coherent) kokonaisuudeksi. Juonen kehittymisen kannalta epäolennaiset tapahtumat voidaan jättää pois tästä uudesta kertomuksesta (narrative smoothing). (Polkinghorne 1995, 15–16.)

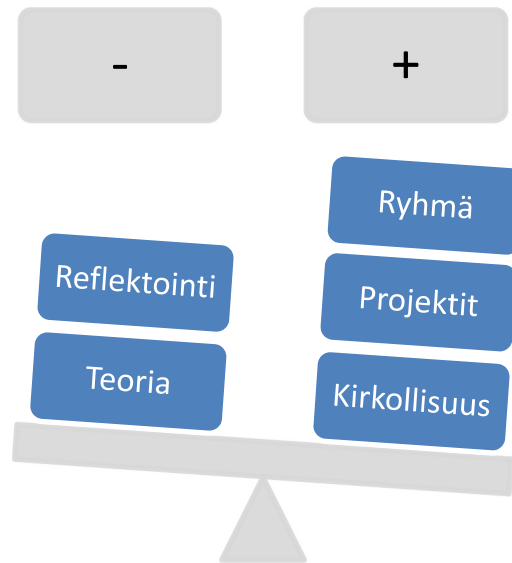
Narratiivisen analyysin aloittaminen on usein haastavaa ja sekavaa. Itseleni oli kuitenkin jo narratiivien analyysissä alkanut muodostua mielikuvia näistä tyyppitarinoista. Jaottelin opiskelijoita tyyppeihin erilaisten teemojen pohjalta. Jaottelun pohjana toimineet teemat olivat sellaisia teemoja, jotka olivat saaneet opiskelijoiden kirjoituksissa paljon tilaa ja jotka olivat koettu merkitykselliseksi asioiksi. Voikin kuvata, että narratiivien analyysissä esiin tulleet aineiston keskeiset teemat muodostivat pohjaa narratiiviselle analyysille. Jaottelun pohjalla olevat teemat ovat:

- työnäky
- ryhmän merkitys
- opintojen ydinosaaminen
- ammatti-identiteettipohdinnat

Lisäksi aineistossa oli vaihtelua sen suhteen, miten syvällisesti ja tiheästi opiskelijat kuvasivat itseään, opintojaan ja merkityksellisiä asioitaan. Jaottelin aineistoa myös siten, että erotin syvällistä pohdintaa ja reflektiota sisältävät aineistot omaksi ryhmäkseen. Jaottelua ohjasivat siis seuraavat:

- reflektion aste (+ / -)
- identiteettipohdinnan aste (+ / -)

Tein myös opiskelijan opiskelukertomusta kuvaavan kuvaajan. Piirsin opiskelijakohtaisesti opintoihin liitetyt positiiviset ja negatiiviset asiat eri vuosina. Negatiivisina ilmaisin ne asiat, jotka jäivät kertomuksissa vähemmälle painotukselle tai kokonaan ilman merkitystä. Positiivisena merkitsin ne, mitkä saivat kertomuksissa paljon tilaa ja joiden merkitystä opiskelija toi usein esille.



KUVIO 3 Esimerkki siitä, mitkä asiat painottuvat opiskelijan kertomuksessa

Opiskelijoita ryhmitellessäni huomasin, että tietyntylaiset teemat nivoutuvat tai linkittyvät toisiinsa vahvemmin kuin toiset. Selkeä yhtymäkohta oli esimerkiksi siinä, että jos opiskelijalla ei ollut vahvaa seurakuntatyön työnäkyä, hän todennäköisemmin koki ryhmässä välillä ulkopuolisuuden kokemuksia ja tämän vuoksi koki epävarmuutta. Näiden teemojen välisten yhteyksien tulkitsemisella ymmärryksenä lisääntyi ja sain muodostettua erilaisia opiskelijatyyppejä.

Opiskelijoiden kirjoitelmat ja kertomukset tuovat esille opintopolun vaiheita ja opiskelun merkityksellisiä kokemuksia eri tavoin. Koko opiskeluaikaa voi luonnehtia myös ammattiin kasvamiseksi, ammatti-identiteetin rakentamisen alkuvaiheeksi ja oman itsensä ja työskentelytapansa löytämiseksi. Opiskelijoiden tuottamat kertomukset ovat yksi tapa tuoda esille sitä, minkälaista on olla opiskelijana ja millä tavalla kasvukertomuksia tuodaan esille. Tätä kertomuksen rakentamista voi kuvata myös narratiivisen identiteetin avulla. Narratiivista identiteettiä voidaan tarkastella jatkuvasti uudelleen muotoutuvana kertomuksena ihmisen elämästä. Kertomuksen avulla ihminen kuvaa ja jäsentää maailmaa ja prosessoi kokemuksiaan (esim. Lynn & Beauchamp 2011).

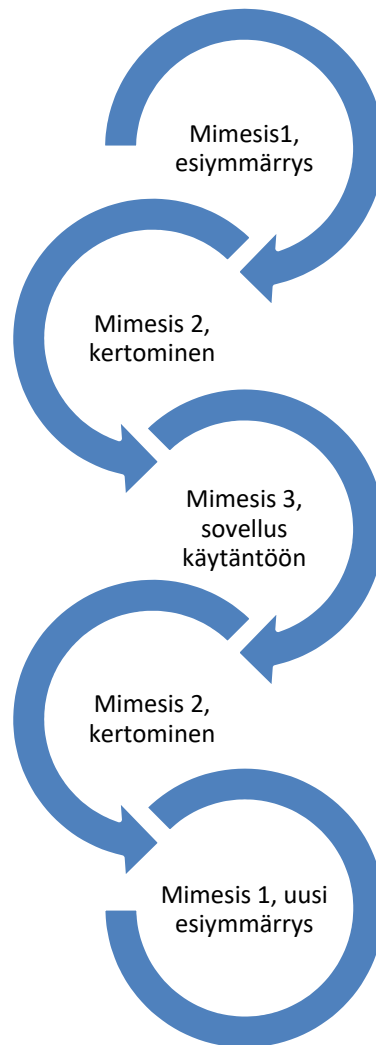
Narratiivisuuden yhteydessä puhutaan usein hermeneuttisesta kehästä. Ricoeur (1992) puhuu 3-tasoisesta mimeseksestä. Mimesis 1 on esiymmärrys eletystä. Mimesis 2 on koetun juonentamista eli tapahtumista sidotaan kertomus. Juoni merkityksellistää kokonaisuutta, mutta toisaalta se kerää yhteen toimijat, päämäärät, seuraukset ja vuorovaikutussuhteet. Mimesis 3 on paluu kertomuksesta toiminnan maailmaan eli kertomuksesta havaitsemaamme omaksutaan osaksi omaa elämää. Oleellista on, että Mimesis 2 -vaiheessa koettu todella tuotetaan ulkoiseksi kertomukseksi eli esimerkiksi puheeksi tai tekstiksi.

Mimesis1 on itsestä kerrottujen tarinoiden hajanainen joukko, senhetkisen itseyymmärryksen perusta eli "sisäinen puhe". Näiden hajanaisen kertomusten

juonentaminen ja kirjoittaminen edustavat Mimesis2:a. Kerromme itsestämme tarinan joko puhumalla tai kirjoittamalla. Mimesiksen kolmas ulottuvuus on kirjoitetun tai kerrotun tarinan soveltaminen käytäntöön. (Ricouer 2005.)

Kertomukset eivät ainoastaan jäljittele elämää tai vain välitä kulttuurisia elämisen malleja, vaan jäsentävät edelleen ja rikastavat elämän merkityksiä. Näin elämän ja kertomusten välille muodostuu spiraalimainen kehä. Tätä ajatusta on kehittänyt erityisesti Paul Ricoeur (1984, 1991, 2005), joka esittää, että ihminen tulkitsee elämäänsä symbolien, tekstien, tarinoiden välityksellä. Ricoeur esittää, että elämä itsessään prefiguroi tarinaa, eli inhimillinen toiminta ja kokemuksen ajallisuus luovat tarinalle sen peruskoordinaatit (Mimesis 1). Tarina, kokemus, puolestaan konfiguroi elämää eli jäsentää sitä merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Mimesis 2). Muodostuessaan kuulijan omaan elämään soveltamaksi ymmärrysvälineeksi tarina refiguroi elämää (Mimesis 3). Näin ihmisen kokemus on aina perustavanlaatuisesti kietoutunut kulttuuriin ja sen historiaan. Hermeneuttisuus merkitsee myös ajatusta kokonaisuuden ensisijaisuudesta osiinsa nähden: tarinan osat saavat merkityksensä siitä kokonaisuudesta, johon ne liittyvät. Narratiivinen toiminta on siis mimeettisessä eli jäljittelevässä suhteessa käytännön toimintaan (Ricouer 1992, 1997).

Opiskeluvaiheita voi kuvata myös jaotteleamalla sitä Mimesis 1, Mimesis 2 ja Mimesis 3 -luokkiin. Mimesis 1 on itsestä kerrottujen tarinoiden hajanainen joukko, senhetkisen itseymmärryksen perusta eli "sisäinen puhe". Mimesis 1 siis sisältää opiskelijoiden esiymmärryksen ja alkutilanteen. Näiden hajanaisten kertomusten juonentaminen ja kirjoittaminen edustavat Mimesis 2:a eli kaikki opiskelijoiden tuottama aineisto on Mimesis2-luokkaan kuuluvaa eli kertomusta. Kerromme itsestämme tarinan joko puhumalla tai kirjoittamalla. Mimesiksen kolmas ulottuvuus on kirjoitetun tai kerrotun tarinan soveltaminen käytäntöön. (Ricouer 2005.) Tutkimuksessani Mimesis 1 sisältää opiskelijoiden esiymmärryksen ja alkutilanteen. Kaikki opiskelijoiden tuottama aineisto on Mimesis 2-luokkaan kuuluvaa eli kertomusta. Prosessin voi kuvata seuraavan kuvion avulla siten, että lähtökohtana on esiymmärrys (Mimesis 1), jonka jälkeen opiskelija kertoo elämästään ja opiskelustaan (Mimesis 2 eli tutkimusaineisto), jonka jälkeen opiskelija soveltaa kertomaansa käytännön elämässä ja opiskelussa (Mimesis 3) ja jälleen kertoo tästä kokemuksestaan kertomusta (Mimesis 2). Kerronnan kautta esiymmärrys muuttuu ja muodostuu uusi esiymmärrys Mimesis 1, jota taas pyyhdytään kertomaan. Nämä kerronnan vaiheet (KUVIO 4) sijoittuvat opiskelupolun eri kohtiin. Aluksi opiskelija haastetaan pohtimaan omaa itseään, odotuksiaan ja motivaatiotaan opiskelulle. Sitten haastetaan pohtimaan itseään kasvattajana, seuraavana vuonna ohjaajana ja opettajana, harjoitteluiden kautta jne. Lopuksi opiskelija vielä kokoaa kertomuksesi koko opintotarinsa.



KUVIO 4 Mimesis-prosessi

Tekemäni uudet tyyppitarinat ovat syntyneet sen pohjalta, miten hermeneuttinen kehä ja Mimesis-prosessi ovat kulkeneet. Greimasin analyysin pohja ja Mimesis-prosessi ovat muodostaneet työkalut narratiiviseen analyysiini. Aineisto on tuonut kehämäisellä, etenevällä tavalla esille sen, kuinka opiskelijat kulkevat opiskelussaan eri tavoin etenevillä hermeneuttisilla kehillä. Tyyppitarinat tuovat kerronnallisesti esiin näitä erilaisia hermeneuttisia kehiä, erilaisia opiskelutarinoita. Muodostin uusia tyyppitarinoita osin Greimasin (1980) analyysia hyödyntäen. Greimasin aktanttianalyysissa aineistosta etsitään erilaisia toimijoita, tavoitteita ja keinoja. Käytän tätä Greimasin analyysia myös tuodessani esiin tyyppitarinoiden erilaisia painotuksia. Tutkijana halusin säilyttää tyyppitarinat yhteinäisinä tarinoina ilman tarinoiden ositusta. Tällä tavoin tarinoissa säilyy parhaiten todentuntu sekä kertomuksellisuus. Ihminen tietää maailmasta ja itsestään kertomisen kautta. Näissä tyyppitarinoissa esiintyvät Reima, Helmi, Aatos ja

Taru kertovat sekä omia kokemuksiaan että toisilta, yhteisöstä omaksuttuja kokemuksia. Luvussa 6.3 tarkastelen näiden tarinoiden erilaisia ulottuvuuksia tarkemmin.

6.2.1 Reima – ryhmähenkinen toimija

Reiman unelma-ammatti on kirkon nuorisotyönohjaaja ja Raudaskylän koulutuksesta Reima oli kuullut pelkästään hyvää. Oman seurakunnan nuorisotyönohjaaja on suositellut Reimaa hakeutumaan Raudaskylälle opiskelemaan. Reima on ollut seurakunnan leirisosena neljänä kesänä sekä pitänyt erilaisia sekakerhoja useamman vuoden ajan. Ohjauskokemusten kautta Reima tiesi, millaista työ on käytännössä ja osaa kohdata monenlaisia ihmisiä. Opiskelun alkaessa Reima arvelee tietävänsä, mistä nuorisotyössä on kyse ja arvelee olevansa jo valmiiksi aika hyvä. Reima huomaa, että moni muukin omassa opiskeluryhmässä on käymässä opintoja vain muotoseikoista. Vähitellen opintojen aikana Reima tulee kuitenkin huomaamaan, että työ nuorisotyönohjaajana ei ole yhtä yksinkertaista kuin isosena tai avustajana puuhastelu. Paljon on siis vielä opittavaa ja tähän oppiin Reima lähtee mielellään.

Reima pitää siitä, että opiskeluiden aikana tehdään paljon käytännön asioita. Reima osaa jotenkin paljon paremmin jäsentää teoriassa käydyt asiat sen jälkeen, kun niitä on kokeiltu myös käytännössä. Käytännön harjoituksista on Reimalle paljon hyötyä. Opiskeluaikana kaikki projektit ovat Reimalle mieleenpainuvia kokemuksia. Projekteissa saa harjoitella monenlaisia taitoja. Pitää miettiä yhdessä toisten kanssa, kuinka projekti hoidetaan ja monien mielipiteiden joukosta täytyy karsia kokoon yhteinen suunnitelma ja tehdä kompromisseja. Reima saa projekteista inspiraatiota tulevaan työhönsä ja siihen, mitä kaikkea voisi lasten ja nuorten kanssa tulevaisuudessa tehdä. Vaikka projektit tuntuivatkin välillä Reimasta työläiltä, ovat ne kuitenkin lopulta olleet vaivan arvoisia ja palkinnot tekijänsä.

Opiskelussa kaikki toiminalliset jutut olivat Reimalle mielekkäitä. Opiskelijat saavat toteuttaa monia projekteja ja opiskeluarkeen liittyy muun muassa leikkejä, lauluja sekä näytelmiä. Opintojen aikana kertyy valtava ideapankki niin toisilta opiskelijoilta kuin opettajien ohjauksen kautta.

Opiskelijaelämään liittyvät tapahtumat olivat Reimalle mieluisia. Jokasyksyinen jalkapalloturnaus oli tärkeä tapahtuma, jota Reima odotti aina innolla. Reima on tyytyväinen siitä, että opiskelijat lähtivät heti ensimmäisenä opiskeluvuotena koko ryhmänä mukaan tapahtumaan. Jalkapalloturnaus on todella hyvä tilaisuus luoda ja tiivistää ryhmähenkeä sekä tutustua. Hyvä opiskeluilmapiiri on Reiman mielestä yksi opiskelun tärkeimmistä asioista.

Reiman mielestä opiskeluryhmä on tärkeä ja sillä on merkityksellinen vaikutus opintojen kulkuun. Vaikka kaikki eivät ole keskenään kaikkein parhaimpia ystäviä, onnistuivat he kuitenkin toteuttamaan yhdessä erilaisia tapahtumia ja projekteja. Reima on usein pohtinut, että ei olisi varmaan selvinnyt opiskeluista ilman niin mahtavaa opiskeluryhmää. Reimasta on hienoa, että vaikka ryhmässä onkin välillä ollut riitoja, pystyvät he kuitenkin tekemään yhteistyötä keskenään. Erilaiset projektit ja jumalanpalvelukset todistavat sen. Reima ei vaihtaisi kokemuksiaan mistään hinnasta. Reimasta on tärkeää, että voi kokea olevansa osa jotain ryhmää ja tietää, että itsestä välitetään. Reima on onnellinen juuri tästä ryhmästä ja juuri näistä opettajista. Ryhmän kanssa tehtävistä ju-

tuista ovat Reiman mieleen jääneet erityisesti kaikki aidot ohjaustilanteet oikeille kohde-ryhmille. Erilaisia käytännön toteutuksia tehdessä ryhmästä huokui se yhteishenki, jota ryhmän tekeminen parhaimmillaan on. Opiskelu-aika todellakin oli juuri sitä mitä hän oli toivonut - ja vielä paljon enemmän.

Ryhmänä opiskelijat kannustivat ja tukivat toisiaan projekteissa ja opetusharjoituksissa tunneilla. Reiman mielestä opiskelijat ovat osanneet rehellisesti löytää niin kehitettäviä asioita kuin vahvuuksiakin. Ryhmässä on ollut hyöä opiskella ja saada oppia toisilta. Ryhmäkeskusteluissa Reima huomaa sen, kuinka tärkeää on antaa kaikille tilaisuus sanoa mielipiteensä ja osallistua keskusteluun. Kompromissien tärkeys ja toisen kunnioittaminen ovat tärkeitä asioita.

Yhteisöllisyys ilmenee Reiman mukaan kaikessa tekemisessä. Reiman mielestä koulutusohjelma on se yhteisö, josta opitaan paljon. Koulutuksessa on pienet ryhmäkoot ja yhteisiä juttuja eri vuosikursseiden kesken. Yhteisöllisyyttä ei suoranaisesti voida opettaa, mutta Reiman mielestä opiskelijat ovat koko ajan yhteisöllisyyden keskellä ja elävät sitä.

Suuria tekijöitä ovat myös harjoittelut, joissa Reima on päässyt sisään siihen mitä varten opiskelee. Harjoitteluissa Reima on päässyt työelämään kehittämään itseään sekä kokeilemaan opittuja tietoja ja taitoja. Kaikissa näissä tilanteissa Reima kokee kehittyvänsä ja kasvaneensa ammattilaisena. Ensimmäisenä vuotena Reima meni harjoitteluun täynnä intoa ja hän halusi tehdä niin paljon kaikkea kuin vain mahdollista. Reima koki kuitenkin koko kesän hienoiseksi pettymykseksi, sillä hän pääsi vain kahdelle leirille ja molemmilla leireillä oli mukana tuttuja, huomattavasti kokeneempia kesätyöntekijöitä. Reima koki, että ei löytänyt leirin organisaatiossa oikein paikkaa itselleen eikä oikein tunteita saavansa vastuuta asioista. Ensimmäisen kesän jälkeen Reimalle jäi miltei kammo vastuun ottamisesta ja isomman kuvion hallitsemisesta. Oman roolin hakeminen oli Reimasta vaikeaa: ei ollut enää isonen eikä yövalvoja mutta ei kyllä taatusti nuorisotyönohjaajakaan. Kaikkein raiivostuttavinta Reimasta oli jatkuvat huomautukset siitä, kuinka kesänuorisotyöntekijän ei ole "sopivaa" osallistua leikkeihin ja ohjata niitä. Reiman mielestä nuorisotyönohjaajan toimenkuvaan toisinaan kuuluu olla itse mukana leikeissä esimerkiksi järjestyä leikkejä nuorille. Reima kokee tämän asian vaikuttaneen häneen omaan tyyliinsä tehdä töitä. Toisena kesänä Reima sai erilaisen kokemuksen harjoittelusta. Reima sai leireillä enemmän vastuuta ja hän tiesi oman paikkansa huomattavasti selkeämmin. Reima koki toimivansa luotettavasti ja tehokkaasti. Syksyllä opintojen alkaessa Reima kokee olonsa merkittäväällä tavalla itsevarmemmaksi alan suhteen. Yhtenä merkittävänä asiana Reima näkee juuri harjoittelut ja niiden tuoman kokemuksen.

Opiskelun aikana Reimalla on ollut paljon merkityksellisiä ihmisiä. Heitä on ollut niin koulumaailmassa, työelämässä kuin lähimmäisissä. Koulusta jokaisella opettajalla on tietenkin ollut lusikkansa sopassa. Koulutuksen mahdollistamat harjoittelut ja niihin liittyvät harjoittelunohjaajat ovat erittäin tärkeässä ja keskeisessä asemassa Reiman opiskeluissa. Koulussa opitut asiat sekä kokemukset ovat mahdollistaneet myös työelämän näkökulman, mikä osaltaan on vaikuttanut Reiman kehitykseen ja kasvuun. Työkaverilla ja esimiehillä on vaikutusta ja heidän antama tuki ja ohjaus ovat Reimalle korvaamattomia. Kaikkein tärkeimmät ihmiset Reiman opiskeluun ja jaksamiseen tulevat lähipiiristä: perheestä, ystäväistä, lähimmäisistä.

Reimalle merkityksellisimmät koulutusohjelman ydinosaamisalueet ovat kirkollinen ja pedagoginen osaaminen. Niissä tiivistyvät Reiman omat vahvuudet ja halut työ-

elämään peilattuna. Kirkollinen osaaminen on erittäin tärkeää, koska Reima haluaa työllistyä seurakunnalle. Pedagoginen osaaminen korostuu käytännön työssä sekä arkipäivän sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Opiskeluryhmän ilmapiiri on Reiman mielestä parantunut vuosi vuodelta. Reima pohtiikin, onko siihen vaikuttanut ryhmän luonnollinen kasvu ja kypsyminen vai onko työelämällä ja harjoitteluilla ollut siihen osansa? Reiman mielestä molemmat vaikuttavat. Ensimmäisenä opiskeluvuotena monella oli suunnaton tarve tuoda esille itseään sekä omaa kokemustaan ja tietotaitoaan. Reiman mielestä tämä on vuosien mittaan vähentynyt, mikä kertoo kypsymisestä. Kypsymisestä, kasvusta ja kehityksestä kertoo Reiman mukaan myös se, että ryhmästä on hävinnyt miellyttäminen ja nuoleskelu. Jokainen uskaltaa olla oma itsensä sekä tuoda omat mielipiteensä julki ilman pelkoa siitä, miten toiset voisivat suhtautua.

Reima haluaisi pystyä säilyttämään työssään ja elämässään hyväksyntää muiden ajatusmaailmoja kohtaan, jotta pystyisi keskustelemaan erilaisista näkemyksistä ja ajatuksista ihmisten kanssa avoimesti ja tutkivasti. Esimerkiksi rippikoulussa tulisi Reiman mielestä antaa tilaa nuoren omalle ajattelulle ja mahdollisuudelle oivaltaa asioita itse. Reima haluaisi säilyttää innokkaan ja luovan asenteen työssään siten, että ei jäisi vain tietyille urille vaan voisi antaa myös muiden työtavoille ja ideoille tilaa toimia sekä uudistua itse samalla.

Opintojen loppuvaiheessa Reima pitää itseään hyvänä ohjaajana, joka tietää mitä tekee. "Ohjaustyö on hauskaa ja siinä ei ainoastaan anna vaan siinä myös saa joka kerta jotain itse." Kirkon nuorisotyönohjaajana Reima ei vielä koe osaavansa kaikkea, jotta voisi sanoa olevansa todella hyvä. Suunnan Reima kuitenkin kokee olevan oikean ja hän tuntee halua päästä tähän työhön.

Monesti Reima on pohtinut omaa kasvuaan ja kehitystään ja tullut kertomuksensa kanssa samaan tulokseen. Sitä on tapahtunut, mutta miten ja miksi? Sitä Reima ei osaa sanoa. Se on varmasti useiden asioiden yhteensattuma, jonka lopputuloksena on syntynyt kasvua ja kehitystä henkilökohtaisella ja ammatti-identiteetin tasolla. Oman opiskelun pohdinta on Reimasta erittäin palkitsevaa. "Monestihan näitä asioita tulee mietittyä itse sekä kavereiden kanssa, mutta nyt pohdinta ei jäänyt pelkäksi keskusteluksi. Se liehahti sisälläni liekkiin."

Reiman tyyppitarina kertoo opiskelijasta, jonka opiskelupolku on selkeä. Reimalla on motivaatio opiskella alaa ja hänen opintojaan tukevat sekä opiskeluryhmä, omat tavoitteet että lähipiirin ihmiset. Koska Reimalla on kokemusta alalta, vaikuttaa myös tämä positiivisella tavalla opiskeluun. Kirkollinen koulutusala on Reiman oma valinta, mikä myös tukee ja vahvistaa hänen opintojensa kulkua.

Reimalla on motivaatio opiskella koulutusalaan. Lisäksi hänellä on paljon käytännön kokemusta ohjaustyöstä, mikä vaikuttaa siihen, että opiskelussa eteen tulevat asiat ovat osin tuttuja. Tämä osin vaikuttaa siihen, että Reima saattaa kuvitella jo hallitsevansa kaikki alaan liittyvät asiat. Onneksi Reima kuitenkin huomaa, että ammatillisen työotteen kehittäminen on vasta alkutaipaleella.

Reima oppii asioita etenkin käytännön tekemisen kautta. Tämän vuoksi käytännönläheiset opiskelumenetelmät ovat Reimalle soveltuvia ja mielekkäitä.

Erityisen mukavana Reima pitää niitä yhteisiä hetkiä, jolloin suunnitellaan jotain yhteistä projektia tai jaetaan yhteisesti kokemuksia ja tietotaitoa.

Oman opiskeluryhmän ja opiskeluyhteisön merkitys on Reimalle erittäin tärkeä. Reiman tarinassa on vahvasti esillä ryhmään, yhteisöön ja yhteistyöhön liittyvät positiiviset merkitykset.

Harjoitteluiden merkitys tulee myös tärkeänä esiin, sillä silloin joutuu asioita tekemään muualla kuin tutussa opiskeluyhteisössä ja tuttujen opiskelutoverien kanssa. Harjoittelussa haasteena oli oman paikan ja aseman löytäminen työyhteisöstä, mutta harjoitteluiden ja kokemusten myötä nekin asiat selventyivät.

Reimalla tavoitteena on valmistua kirkon nuorisotyönohjaajaksi suorinta mahdollista reittiä. Tämä työnäky ei muutu opintojen aikana, vaan oikeastaan vain vahvistuu. Oma vahva kutsumus nuorisotyöhön ajaa Reimaa opintojen pariin. Vaikka Reima kokee alkuvaiheessa tietävänsä jo paljon tulevasta työstään, osaa hän kuitenkin omaksua oppivan ja vastaanottavan asenteen. Lähipiiri, ystävät ja läheiset tuntevat Reiman taipumukset ja kannustavat häntä opintojen pariin. Koulutuksesta ja alan ammattilaisista löytyy myös niitä tukevia ja kannustavia henkilöitä, jotka näkevät Reiman taipumukset alalle.

Reima kokee koulutuksen yhteisöllisyyden voimauttavana ja kannustavana tekijänä. Valtaosa opiskelijoista suuntautuu seurakunnan nuorisotyöhön, joten samanhenkiset opiskelutoverit luovat oppivan, innostavan ja kannustavan yhteisön. Ryhmällä on positiivinen vaikutus Reiman opiskeluun ja opinnoissa menestymiseen. Reimalle yhteishenki ja yhteinen tekeminen ovat tärkeitä asioita. Reiman kaltaiset opiskelijat ovat koko opintojensa ajan motivoituneita ja kokevat olevansa oikeassa paikassa. Koska koulutuksen erityisisältönä on nimenomaan kirkon työkenttä, on myös koulutuksen virallinen linja kannustamassa ja kannattelemassa kirkon työhön suuntautuvaa opiskelijaa. Koulutuksessa toimivien opettajien on helppo tukea ja rohkaista Reimaa valitsemallaan polulla, sillä koulutukselle on eduksi, että opiskelija etenee juuri sitä reittiä, mikä myös koulutuksella on päätätimenään. Reiman kaltaisten opiskelijoiden kanssa on helppo tehdä käytännön projekteja ja toteutuksia, sillä Reimalla on jo entuudestaan paljon kokemusta ja osaamista, mikä helpottaa monien projektien toteutusta.

Reima kokee olevansa käytännön työn tekijä. Tähän vaikuttaa osin se, että Reima on nuoresta iästä saakka ollut mukana seurakunnan toiminnassa ja saanut monenlaisia ohjauskokemuksia eri-ikäisten lasten ja nuorten parista. Reima kokeekin seurakunnan nuorisotyönohjaajan työn olevan vahvasti käytännön työalan eikä kaipaa kovin syvällisiä teoreettisia tai filosofisia pohdintoja. Opiskeluun liittyviä harjoitteluita Reima odotti suurella innolla ja juuri näistä harjoitelluista Reima saikin paljon uusia ideoita ja yhteistyöverkostoja työelämään.

Opiskelua hidastavia ja haittaavia tekijöitä ei juurikaan ole. Opiskeluryhmän kanssa Reima tulee toimeen mainiosti. Reima myös kokee, että opiskeluryhmä on vahvasti opiskelua tukeva ja kannatteleva asia.

Reiman tarina on positiivisella tavalla sävyttynyt kasvutarina. Tarinaa voi luonnehtia myös progressiiviseksi mutta toisaalta myös stabiiliksi. Reiman tarinassa ei tule reflektointi kovin suureen asemaan, sillä Reiman työnäky on selkeä

eikä hänen tarvitse sitä enää suuremmin pohtia. Reima on vahvasti ryhmähenkinen toimija ja käytännön työn tekijä. Reimaa voi luonnehtia myös ”ohjaajaksi”.

6.2.2 Helmi – epävarmuudesta kasvattajaksi

Helmi aloitti yhteisöpedagogiopinnot heti lukion jälkeen. Valtaosalla ryhmän opiskelijoista oli jo kokemusta ja koulutustakin lähialoilta. Helmillä ei ollut kokemusta juuri mistään alaan liittyvästä. Välillä Helmistä tuntui, ettei hänestä koskaan tule hyvää yhteisöpedagogia. Monilla ryhmän opiskelijoilla oli jo paljon kokemusta esimerkiksi seurakunnan leireiltä. Helmistä vaikutti jopa siltä, että osa opiskelijoista olisi heti valmiita työelämään.

Helmi ei tullut opiskelemaan pelkästään kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Tämän vuoksi hän ei ollut ollenkaan varma, olisiko hän sopiva opiskelemaan tätä alaa. Välillä Helmillä on hankalaa etenkin uskoon liittyvien asioiden kanssa, koska se on monelle päivänselvää ja monet tuntevat Raamatun hyvin. Helmi kokee olevansa uskonsa kanssa erilainen kuin muut opiskeluryhmäläiset. Helmiä kummastutti, että jotkut opiskelijat tuntevat tietävän, millainen kirkon nuorisotyönohjaajan tulisi olla ja millainen hänen uskonsa pitäisi olla. Helmi ei mennyt siihen muottiin.

Helmistä tuntui, että opiskelijaryhmä jakautui parempiin ja huonompiin ihmisiin. Osa porukasta on fiksumpaa väkeä eli he tietävät paljon uskonasioista. Toinen osa on sitten niitä, joille kirkon työ ei välttämättä ole se oma juttu, vaan he ovat kiinnostuneita muista asioista. Helmin opiskelua ja ryhmässä olemista haittasi se, että hänen pitää jatkuvasti todistella osaavansa myös ihan hyvin. Tätä todistelua Helmin pitää tehdä eriten itselleen, jotta hän olisi omissa silmissään yhtä hyvä kuin tämä ”parempi” puolisko luokasta.

Aiheet, joita opinnoissa käsitellään, herättivät paljon kaikenlaisia mielipiteitä. Varsinkin kirkolliset tunnukset aiheuttivat monenlaisia keskusteluja ja välillä myös riitoja, jotka joskus paisuvat vähän liian suuriksi. Helmi kyllä ymmärtää, että 210 opintopisteestä 90 opintopistettä on kirkollisia aineita. Silti niitä tuntuu Helmistä olevan todella paljon ja ne jättävät muut aineet varjoonsa. Onnekseen Helmi sai vapaavalintaiset kurssit säädettyä niin, että mikään ei ole kirkollinen.

Helmiä kasvattavat erityisesti sellaiset projektit ja ryhmätyöt, joissa saa mahdollisimman paljon itse suunnitella ja ideoida. Niitä on Helmin mielestä aika hyvin eri kursseilla. Helmille erilaiset projektit ja tapahtumat ovat mielekkäitä ja niistä on Helmille hyötyä. Mukavana Helmin mieleen jää esimerkiksi alakouluuyhteistyössä toteutettu yrittäjyysprojekti. Projektin kehittäminen oli hauskaa, kun kerrankin oli joku projekti, jossa ei ollut jumalanpalvelusta tai muuta hengellisyyttä mukana. Myös erityislinjan kanssa työskentely oli Helmistä ehdottomasti yksi parhaista asioista opiskeluajalta. Helmistä oli mukavaa, kun sai ohjata jotain muuta ryhmää kuin omaa luokkaa ja siitä saa paljon varmuutta. Ehkä hän olisikin tässä työssä kuitenkin ihan hyvä.

Ryhmätehtävissä Helmi oppii paljon. Riippuu kyllä ryhmästä ja tehtävästä, että onko työskentely helppoa vai ei. Joskus menee niin, että joku ”täydellisyyttä tavoitteleva” opiskelija alkaa kyttäämään, että muutkin tekevät oman osa-alueensa. Helmistä on myös ikävää, jos aiheet on jaettu ja silti joku muu ryhmän jäsen on tehnytkin myös muiden osioita. Helmi koki, että häneen ei luoteta kun hän ei kuulu siihen ”parempaan” puoliskoon luokasta. Tästä Helmille tuli surumielinen ja tukala olo. Kuitenkin Helmi oppii paljon juuri opiskelutovereiden kanssa olemisesta. Helmi ymmärtää omia vahvuuksiaan ja

saa itseluottamusta ja tukea kasvussa. Helmi on oppinut myös siitä, miten voi käyttää vahvuuksiaan tulevassa työssään.

Harjoittelut ovat Helmille todella merkittäviä, sillä niiden aikana Helmi pääsee irtottautumaan ryhmästä ja ryhmän paineista. Harjoitteluissa Helmi saa olla oma itsensä ja toteuttaa itseään. Harjoitteluista saatujen onnistumiskokemusten ansiosta Helmi saa paljon itseluottamusta ja uskoa itseensä.

Helmi haluaa antaa nuorille mahdollisuuden muodostaa oman mielipiteensä ja saada nuoret pohtimaan asioita. Helmi haluaa myös olla suvaitsevainen. Helmi toivoo, että kaikki nuoret uskaltaisivat tulla hänen luokseen sellaisena kuin ovat. Helmi on aina ihailnut sellaisia ihmisiä, jotka pystyvät siihen. Helmi haluaisi myös osata tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja perehtyä enemmän ns. ongelmatapauksiin ja erityispedagogiikkaan ja ehkä vielä opiskella lisää jotain siihen liittyvää.

Helmi liittyy persoonallisuuden hyvin tärkeäksi alueeksi työalallaan. Helmillä kesti hetken aikaa löytää omat hyvät puolensa ja erityisosaamisalueensa, koska ei koskaan ole ollut lahjakas esimerkiksi taiteellisesti. Helmi löytää loppujen lopuksi hyviksi puolikseen empatian, halun auttaa, kuuntelemisen taidon ja läsnäolon. Niitä ei vain välttämättä pystynyt käyttämään juuri kouluprojekteissa. Helmistä tuntuu, että yhteisöpedagogin pitäisi olla hauska ja ylisosiaalinen, mutta on nyt opintojen aikana oppinut, että niin ei tarvitse olla. Yhteisöpedagogi on sellainen, joka on sinut itsensä kanssa ja joka pystyy puhumaan elämän kaikista asioista ja osaa järjestää toimintaa kaikenlaisille nuorille. Ei pelkästään seurakuntanuorille ja sellaisille nuorille, joiden asiat ovat hyvin. Helmin mielestä opinnoissa keskityttiin aika paljon seurakunnan nuorisotyöhön ja antamaan valmiuksia siihen. Tietysti niitä voi sitten soveltaa muuhunkin, mutta Helmin mielestä ei voida olettaa, että kaikista tulee seurakunnan nuorisotyönohjaajia.

Helmi pohtii: "Mikä se yhteisöpedagogi onkaan? Kasvattamista vapaa-ajalla (eli ei niin kaavamaisista kuin koulussa). Siksi yhteisöpedagogi onkin niin mielenkiintoinen, koska ei ole mitään sääntöä mitä se on ja mitä ei. Oikeastaan koko maailma on avoinna, pitää vain itse käyttää mielikuvitusta. Tapahtumien, toimintojen ja tekemisien suunnittelua ja toteuttamista."

Helmi pohtii: "Nuorisotyö on sitä, että annamme nuorille mahdollisuuden olla mukana jossakin ja vaikuttaa asioihin. Nuorisotyössä pitää antaa nuorelle mahdollisuus löytää itsensä ja oma identiteettinsä ja auttaa tässäkin asiassa. Nuorisotyössä meidän työntekijöiden ei pidä sanoa, miten tulee toimia elämässä ja millaisia valintoja siinä pitää tehdä, vaan auttaa nuoria silloin kun he ovat tekemässä tai tehneet huonoja valintoja ja kaipaavat suuntaa tai apua. Mielestäni nuorisotyö on sitä, että olemme olemassa nuoria ja nuorten tarpeita varten, työskentelemmepä me missä työpaikassa vain."

Helmin mielestä yhteisöpedagogiikka on nuorisotyöhön liittyvää osaamista. Yhteisöpedagogiikka muodostuu monesta asiasta. "Se muodostuu omasta persoonasta ja siitä, miten osaamme kasvattaa nuoria aktiivisiksi kansalaisiksi ja antaa nuorille mahdollisuus olla osallisena jostakin. Yhteisöpedagogiikkaan kuuluu lapsen ja nuoren ohjaaminen ja auttaminen erilaisissa elämäntilanteissa ja elämän eri vaiheissa."

Helmin työnäky ei ole ollut ihan selkeä, eikä se ole vielääkään. Helmillä ei koskaan ole ollut sellaista tiettyä aluetta, missä hän haluaisi ehdottomasti työskennellä. Harjoittelut kuitenkin antavat paljon näkökulmia erilaiseen työhön. Näiden reilun kolmen vuoden aikana Helmin kiinnostus kasvatusalaa ja sen haasteisiin on oikeastaan kasvanut koko ajan.

Helmin kasvu yhteisöpedagogiksi ei ole ollut mikään kivetön polku, vaan se on kasvattanut häntä ihan koko elämässä, ei pelkästään ammatillisesti. Helmi on oppinut tuntemaan itsensä ja rajansa paremmin ja ymmärtää paremmin, millainen ihminen on. Helmin mielestä hyvin merkityksellinen asia opiskelujen aikana on ihmisenä kasvaminen. Monipuolinen koulutus on antanut näkyä siihen, mikä hänelle sopii parhaiten ja missä hän on hyvä. Opiskelun aikana ollut epävarmuus väheni harjoitteluiden myötä ja Helmille selvisi, että hän voi olla hyvä yhteisöpedagogi omalla persoonallaan ja olla hyvä siinä mitä haluaa tehdä. Helmi on löytänyt sisäisen yhteisöpedagoginsa, vaikka välillä olikin luovuttamassa ja oli varma, ettei hänestä ole tähän. Koko koulutuksen aikana Helmi on myös löytänyt itsensä. Hän ymmärtää nyt, ettei hänen tarvitse olla kukaan muu kuin oma itsensä ja se riittää.

”Luulen, että pärjäisin aivan hyvin kirkonkin nuorisotyönohjaajana. Sain harjoittelussa kaikkia hyviä vinkkejä ja vaikka koulussa taas monesti tuntuu, että en pärjäisi, koska täällä vertaa välillä itseään liika muihin, jotka ovat olleet hyvin paljon mukana seurakunnan toiminnassa. Kuitenkin koen, että loppujen lopuksi olen aivan yhtä hyvä kuin muutkin.”

Helmin koulutuspolku on osin Reiman polun vastakohta. Helmi ei koe alaa omakseen, sillä häneltä puuttuu alan työkokemusta ja -näkemystä. Tämä vaikeuttaa Helmin opintoja ja luo usein haasteelliseksi toimia ryhmätilanteissa. Kirkollisen osaamisen puuttuminen luo epävarmuutta ja ryhmään kuulumattomuuden tunteen. Helmi pystyy kuitenkin ratkaisemaan opiskeluiden aikana nämä heikkoudet ja haasteet.

Helmin tarinasta välittyvät epävarmuus ja oman paikan etsintä. Tarinassa on regressiivisiä piirteitä, mutta lopulta tarina kääntyy positiiviseksi kasvutarinaksi. Helmi joutuu pohtimaan paljon paikkaansa, tulevaisuuttaan ja tulevaa työtään. Koulutuksen kirkollisuus aiheuttaa ristiriitaisia mietteitä, mutta nämäkin kääntyvät voitoksi. Juuri epävarmuus, tietynlainen kokemattomuus, vaikuttavat siihen, että Helmi joutuu paljon pohtimaan, refleктоimaan ja kipuilemaan oman itsensä ja tulevan paikkansa tähden. Helmi on käytännön tekijä, ideoija ja toteuttaja.

Ryhmä ei juurikaan tue Helmiä hänen opinnoissaan, sillä tietynlainen ”erilaisuus”, ulkopuolisuus ja irrallisuus ovat Helmin vahvimpia tunteita. Helmi kokee myös sen, että ryhmä jakautuu ns. parempiin ja huonompiin opiskelijoihin. Parempia opiskelijoita ovat ne, joilla on vahva kirkollinen tausta ja työnäky seurakunnan työssä.

Helmillä tavoite ja opiskelumotivaatio olivat välillä etsinnässä, mutta etenkin perheen tuella ja kannustuksella oli positiivinen vaikutus Helmin opiskeluissa etenemiseen. Koska Helmin ensisijaiset tavoitteet eivät olleet seurakunnan työkentässä, oli Helmi hieman erilainen opiskelija eikä saanut opiskelijaryhmältä niin suurta tukea ja kannustusta. Helmi joutuu refleктоimaan ja pohtimaan omaa osaamistaan ja kykyjään opiskeluiden aikana enemmän mitä opiskelijaryhmä keskimäärin. Huolimatta opintojen aikana olleista haasteista ja kipuiluista – tai osittain ehkä juuri niiden haasteiden vuoksi – saa Helmi käännettyä nämä hankaluudet lopulta voitoksi ja oppimiskokemuksiksi. Helmiä voi luonnehtia myös ”kasvattajaksi”.

6.2.3 Aatos – itsensä löytäjä

Ensimmäisenä opiskeluvuotena Aatoksesta tuntui, että tässä sitä nyt ollaan. Muiden uskollisten ja aktiivisten seurakuntanuorten kanssa yhdessä koolla, oppimassa sitä, mitä on tehty jo iät ja ajat, valmistautumassa johonkin, joka on vasta kaukainen ajatus ja hieman epärealistinen sellainen. Ajatuksena, että minähän osaan jo nämä hommat, antakaa minulle paperit.

Ensimmäinen vuosi kului Aatokselta hyvin pitkälti siinä, että vain opiskeli. Ei mitään erityistä varten. Kunhan vain opiskeli. Ei ollut ajatuksena, että tätä voisi vielä joskus tarvita. Oltiin opiskelemassa, pidettiin luokkalaisten kanssa hauskaa niin kahvilla kuin tunnillakin. Vähän kuin olisi ollut isokoulutustyyppisessä jutussa mukana. Vapaaehtoisena vailla raskasta vastuuta mutta silti johonkin valmistautumassa. Aatos vielä luuli osaavansa kaiken. Tulevien kouluvuosien, oppimis- ja ohjaustilanteiden kautta Aatokselle selvisi, ettei sitä ihan niin pätevä ollutkaan kuin mitä oli ajatellut.

Aatos on aina pitänyt ohjaamisesta ja varhaisimmat ohjauskokemukset ovat jo ala-asteiltä. Serkuille ja kavereille Aatos järjesti leikkejä ja ratoja. Yläasteiässä Aatos siirtyi pitämään puuhakerhoa X-koululle. Onnistuneet kokemukset ohjaamisesta ja omista ohjaajista ovat kehittäneet ja muokanneet Aatoksen ohjaajan taitoja. Täpärät tilanteet ja ongelmat ovat myös olleet osana kasvattamassa Aatoksen persoonaa ohjaajana ja opettajana. Opiskeluiden aikana pidetyt tuokiot ja ohjaukset ovat kasvattaneet Aatoksen itsetuottamusta ja taitoja entistä enemmän ja Aatos nauttii edelleen ohjaajana olemisesta.

Toinen opiskeluvuosi alkoi Aatoksen osalta vauhdilla ja vauhdikkaasti. Käytännön toteutuksia tuntui tulevan ovista ja ikkunoista. Piti suunnitella ja toteuttaa. Aatoksesta tuntui, että välillä piti toteuttaa, vaikkei vielä oltu ehditty edes kunnolla suunnitellakaan. Aatoksesta tuntui ammattimaiselta ja ammattilaiselta, kun oli selvitty hyvin vanhan kokemuksen ja taitojen varassa.

Syksy kului Aatokselta ohjaamisen merkeissä. Tuli kokemuksia uusista ohjaustilanteista ja Aatoksesta tuntui hienolta huomata, että tämähän sujuu häneltä vallan mainiosti. Aatoksesta alkoi tuntua siltä, ettei olekaan niin vaarallista, jos eteen tulee sellaisia tilanteita, joissa ei ole ennen ollut. Tuntui, että opiskelusta taitaakin olla hyötyä tulevaa työelämää varten. Enää ei opiskeltu vain opiskelun takia tai koska opettajat käskivät tehdä jonkin jutun. Opiskeltiin sitä varten, että olisi sitten, millä työelämässä pärjätä.

Harjoittelut olivat merkityksellisiä Aatoksen oppimisen kannalta. Harjoitteluissa pääsi mukaan nuorisotyönohjaajan arkeen ja sai väläyksiä siitä, mitä työ oikeasti on. Harjoittelujen kautta Aatos pääsi myös verkostoitumaan, mikä on melkeinpä edellytys tälle työlle. On rikkautta tuntea eri ihmisiä, jotka työskentelevät nuorisotyön parissa. Kun tuntee ihmisiä, jotka työskentelevät saman asian äärellä, on helpompaa saada tukea ja rohkaisua myös omaan työhön. Aatokselle harjoittelut eri seurakunnissa ovat olleet hyviä oppimisen paikkoja ja hienoja mahdollisuuksia kehittää omaa osaamista käytännössä. Tärkeäksi Aatos huomasi sen, että on hakeutunut harjoitteluun eri seurakuntiin, joissa on saanut huomata ja oppia erilaisia tapoja tehdä työtä. Aatos huomasi myös sen, että se isosena opittu kiva juttu ei välttämättä toimi kaikilla leireillä tai seurakunnissa. On monia tapoja toimia ja on kiva viedä uusia juttuja seurakunnasta toiseen. Harjoitteluiden avulla Aatos on päässyt sisään siihen mitä varten opiskelee.

Monet projektit ja käytännönharjoitteet ovat vahvistaneet Aatoksen identiteettiä nuorisotyöntekijänä. Aatos kokee kasvaneensa ammattikasvattajaksi sekä kokee aloiteky-

kynsä lähteä toimimaan madaltuneen. Aatos olisi kaivannut toisinaan lisää teoriaa ja syventymistä, mutta kokee että he ovat työstäneet tiedon myös osaamiseksi ja käytännön taidoiksi. Tärkeiksi rakennuspalikoiksi Aatos nostaa myös tunneilla tehdyt ryhmätyöt ja harjoitteet.

Aatos on kokenut, että vaikka yhteinen sävel ei opiskeluryhmän sisällä olekaan aina soinnut hyvin, niin yhteiset pienemmät ja suuremmat projektit ja tehtävät on lopulta saatu hoidettua kunnialla. Se on Aatoksen mielestä osoittanut tietynlaista ammatillisuutta ja opettanut asennetta työelämää varten. Työt hoidetaan, vaikka elämänarvoitkin olisivat täysin erilaiset. Erityisesti tässä asiassa Aatos kokee opiskeluryhmällä olleen merkitystä ammatillisessa kasvussa. Opiskeluryhmä on ollut tiimi, vaikka rivit ovat rakoilleet ja porukat muuttuneet.

Aatos huomasi toisen vuoden olevan opiskeluissa kaikkein vaikeimman vuoden. Ryhmällä oli paljon käytännön tehtäviä, esseitä ja ryhmätöitä vapaa-ajalla. Joskus oli vaikea löytää yhteistä aikaa ryhmätöiden tekemiseen, mutta onneksi Aatos selvisi kaikesta kunnialla. Esseiden tekeminen tenttien sijaan kiehtoi Aatosta. Aatos on aina kokenut oppivansa enemmän esseitä kirjoittamalla kuin tenteissä. Aatos saikin tähän monta mahdollisuutta ja sai paljon onnistumisen kokemuksia hyöistä esseiden numeroista.

Kesäksi Aatos pääsi X-seurakunnalle rippikoulutyöhön ja sai siellä paljon kannustusta ja kehuja työstään. Aatos oli jälleen motivoitunut jatkamaan Rauskilla ja tunsikin olevansa oikealla alalla. Kesän jälkeen oli kiva nähdä kaikkia luokkakavereita, vaikka jo tässä vaiheessa Aatos tunsikin pientä hajaannusta ryhmän sisällä.

Kolmantena vuotena harjoittelun ihmeellinen maailma avautui uudella tavalla. Aatos teki juttuja yksin. Eivätkä ne jutut olleet vain nuorteniltoja, vaan ne olivat oikeita töitä. Aamuaavauksia, leirikoulun suunnittelua, sähkökerhoja. Aatos koki, että hän sai tulla ja mennä niin kuin halusi ja sai itse päättää. Enää ei tuntunut kesätyöntekijältä. Tuntui työntekijältä. Tuntui aikuiselta, vastuulliselta. Ehkä jopa ammattimaiselta. Aatoksessa vahvistui entisestään tunne siitä, että seurakunta on hänen paikkansa työskennellä. Aatos alkoi löytää tapoja, miten tehdä työtä sitten valmistumisen jälkeen.

Tätä varmaa oloa kesti harjoittelun jälkeen viikon verran. Aatokselta tuntui, että tulevaisuus on selkeämpi kuin koskaan aikaisemmin. Aatoksella oli suunnitelma, miten hän menisi kolmanteen harjoitteluun paikkaan, jossa työntekijä oli kesällä jäämässä eläkkeelle, ja kuinka Aatos siitä sitten korkkaisu itselleen viran heti valmistumisen jälkeen. Matkaan tuli mutka ja Aatokselta tuntui, että kaikki suunnitelmat menevät uusiksi. Enää ei tiennyt sitäkään, että seurakunnalle vai lastensuojeluun.

Alkoi valtava etsimisen ja kyselyn aika. Vaikka muiden silmissä varmasti näytti siltä, että Aatoksen elämä rullaa samalla mallilla kuin aina ennenkin, oli Aatos varmempi kuin koskaan ennen, että ei seurakuntaan töihin ainakaan nuorisotyönohjaajaksi. Toisaalta lastensuojelukaan ei houkuttanut yhtään. Aatokselta tuntui, ettei sellaista paikkaa olekaan, jossa hän haluaisi tai voisi tällä pätevyydellä tehdä töitä. Toisaalta Aatoksen mielessä pyöri kysymyksiä siitä, että mistä tämä olo nyt yhtäkkiä ilmaantui. Mikä sai kelkan kääntymään 180 astetta? Mihin katosi harjoittelun tuoma varmuus?

Varasuunnitelmista varminkin kariutui. Yllättäen, täysin ennalta-aavoistamattomasti. Sen ei pitänyt tosiaankaan olla mahdollista. Mutta samalla se toi taas jonkinlaista selkeyttä sen sumun keskelle. Ei seurakuntaan eikä lastensuojeluun. Järjestölle. Siitä ajatuksesta ja päätöksestä seurasi tyyni rauha. Kaikki oli taas tasapainossa. Ei päätöntä ryntäilyä edestakaisin ahdistuksen kourissa. Samalla päätöksiä siitä, mitä tämän opiskelun jälkeen. Aatokselle oli helpottavaa, kun polun pää löytyi taas.

Opiskelu-aika on ollut Aatokselle kasvattavin kokemus koko elämän aikana, ei pelkästään ammatillisesti vaan myös muuten. Aatos on oppinut toimimaan erilaisissa ryhmissä, tutustumaan uusiin ihmisiin, antamaan tilaa epävarmuudelle ja uudelle. Opiskelun aikana Aatokset tiedot ovat kasvaneet kirkollisten, yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten aineiden kautta. On tullut opittua paljon, vaikka alussa hän luuli tietävänsä kaiken tarpeellisen. Koulu ei ole kasvattanut Aatosta pelkästään ammattilaisena vaan myös ihmisenä. Aatos ei usko, että ilman ihmisenä kasvua hän olisi voinut kasvaa ammattilaisenaan.

Kaikki koulutuksen tuoma anti on ollut arvokasta ja Aatos on oppinut jokaisella kurssilla paljon. Monipuolinen koulutus on myös antanut näkyä siihen, mikä Aatokselle sopii parhaiten ja hän on hyvä. Vaikka Aatos ei koskaan työllistyisi yhteisöpedagogina, niin hän tietää, että tästä koulusta ja koulutuksesta on ollut hänelle todella suuri hyöty.

Aatos oli alkanut tulla sinuksi itsensä kanssa. Ollakseen toisten opettaja oli ymmärrettävä itsensä. Oli ymmärrettävä omat vahvuutensa ja heikkoutensa, rajansa ja mahdollisuutensa. Aatos tiesi, että tässä oli juuri se, mitä hän oli lähtenyt etsimään. Oli oltava tasapainossa itsensä kanssa voidakseen kasvattaa toisia. Oli ymmärrettävä, että kaikki tarvitsevat joskus apua päästäkseen eteenpäin. Oli osattava toimia toisten kanssa, antaa joskus tilaa mutta myös tuoda oma äänensä esille.

Aatos tuumailee: "Luultavasti ammatti-identiteetti pääsee vasta kunnolla synty-mään ja kehittymään sitten, kun olen työelämässä mukana ja alan kasvaa ammatillisesti työssä. Ajattelisin, että koulun aikana saamme vasta eväitä tulevan ammatti-identiteetin rakentamiseen. Koulutuksella on silti merkittävä osa ammatillisessa kasvossa, koska se tarjoaa tiedollisen pohjan käytännön työhön."

Aatoksella oli myös vahva seurakuntatyön tausta ja myös työnäky oli vahvasti seurakunnan työssä. Aatos koki osaavansa jo paljon asioita ja pystyikin tekemään paljon asioita kokemukseensa pohjautuen. Käytäntö - teoria -ulottuvuudella Aatos on pikemminkin teoreettinen pohdiskelija eikä niinkään tekijä ja toimija. Opintojen aikana Aatos olisi kaivannut enemmän syventymistä asioiden taustoihin ja taustateorioihin eikä niinkään halunnut tehdä asioita käytännössä.

Opiskeluryhmällä eri ole kovinkaan suurta vaikutusta Aatoksen opiskeluun ja opinnoissa menestymiseen. Aatokselle yhteishenki ja yhteinen tekeminen eivät ole tärkeitä asioita. Ryhmässä tekeminen olikin Aatokselle osittain haasteellista. Ryhmätyötaitoja ja yhteistyötaitoja Aatos joutui kehittämään paljon opintojensa aikana. Siinä oli Aatoksella selkeä kasvun paikka ja tarve. Opiskeluissa onkin paljon käytännön yhteistä tekemistä esim. projektien kautta, joten Aatos sai tarvitsemaansa harjoitusta yhteistyöhön ja asioiden jakamiseen ryhmässä.

Aatoksen tarina on hieman melankolisella tavalla sävyttynyt kasvutarina. Tarinaa voi luonnehtia myös progressiiviseksi mutta toisaalta myös stabiiliksi. Aatoksen tarinassa reflektointi on erittäin tärkeässä asemassa, sillä Aatoksen työnäyissä tapahtuu äkillisiä muutoksia opiskeluiden aikana. Aatokselle oli kasvatava kokemus myös huomata, että ei välttämättä tiedäkään kaikkea, vaikka seurakuntanuorena toimimisen kautta olisikin paljon käytännön kokemusta ja tietopohjaa. Aatosta voi luonnehtia "pohdiskelijäksi".

6.2.4 Taru – itsensä haastaja

Viimeistään lukioaikana Taru tiesi haluavansa kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Taru arvelee nimenomaan hengellisen osaamisen olevan yksi hänen vahvimmista puolistaan. Onhan Taru ollut aktiivinen isonen ja nuori seurakuntalainen, joten hän tunsikin Raamattua ja seurakunnan toimintaa hyvin.

Erilaiset projektit eri kouluilla tai koulujumalanpalvelukset ovat olleet opettavaisia ja merkittäviä kokemuksia Tarulle. Projektien kautta Taru on oppinut itsestään lisää. Taru on oppinut, minkälainen toimija hän on ryhmätöissä, miten hän sietää stressiä ja minkälaisia rooleja ottaa projektityössä. Osa niistä huomioista, joita hän on tehnyt itsestään, ovat olleet sellaisia, joista saa iloa ja jotka ovat vahvuuksia. Osa niistä huomioista, motivoivat kehittämään itseään. Projektit ja kehittämisosaamisen oppikokonaisuudet ovat olleet Tarulle merkittäviä siinä mielessä myös, että niissä tilanteissa on saanut opinnoissa toteuttaa itseään kuin olisi töissä. Taru on mieltänyt itse erilaiset kouluprojektit kuin olisi ollut tekemässä työkeikkaa kyseisille kouluille. Niissä tilanteissa on pitänyt ottaa vastuuta suunnittelusta ja toteutuksesta eri tavalla kuin muissa opinnoissa, sillä silloin on tehty töitä niille kouluille.

Eri kehittämisosaamisen projektit kuten myös muut toiminnalliset toteutukset ovat olleet merkityksellisiä asioita opintojen aikana. Niissä on saanut haastaa itsensä ja koko opiskeluryhmän kehittämään ja ideoimaan uutta. Toisaalta toiminnallisia toteutuksia tehdessä pitää nähdä ja soveltaa kasvatustieteen ja ohjauksen teorioita, joita on vuosien aikana opiskeltu. Projekteissa, harjoitteluissa ja nyt viimeisenä vuotena opinnäytetyötä tehdessä teorian ja käytännön soveltaminen punnitaan. Opintojen aikana juuri tämä tiedon, faktojen, tutkimusten ja teorioiden soveltaminen käytännön työhön on ollut erittäin antoisaa.

Harjoittelut ovat olleet merkityksellisiä Tarun oppimisen kannalta. Harjoitteluissa pääsi mukaan nuorisotyönohjaajan arkeen ja sai näkemyksiä siitä, mitä työ oikeasti on. Harjoittelujen kautta on päässyt myös verkostoitumaan, mikä on melkein päädellytys tälle työlle. On rikkautta tuntea eri ihmisiä, jotka työskentelevät nuorisotyön parissa. Kun tuntee ihmisiä, jotka työskentelevät saman asian äärellä, on helpompaa saada tukea ja rohkaisua myös omaan työhön. Harjoitteluiden kautta myös Tarun tuleva työnäky on monipuolistunut ja avautunut. Taru ei näe enää seurakuntaa ainoana mahdollisena tulevana työpaikkana.

Tarulle tärkeitä kokemuksia opintojen aikana ovat olleet erityisesti ulkomaanharjoittelu X:ssä. Harjoittelun merkittävyys on erittäin monitasoista, sillä jo ulkomaille pääseminen ja siellä asuminen olivat Tarulle mahtava kokemus. Lisäksi mahdollisuus oppia vierasta kulttuuria on Tarusta todella arvokasta, sillä niin voi oppia ymmärtämään globaalia maailmaa paremmin samoin kuin itseään. Ulkomaanharjoittelussa sai myös opetella soveltamaan koulussa opittuja opetuksen ja ohjauksen teorioita ja työtapoja. Tarulle on ollut erityisen tärkeää, että hän on löytänyt uudestaan omia piilossa olleita vahvuuksiaan. Harjoittelussa on saanut myös oppia puolustamaan omia mielipiteitään sekä ymmärtänyt omien vahvuuksien hyödyntämisestä. Harjoittelu oli osittain raskas kokemus, sillä välillä Taru joutui taistelemaan oman äänensä kuuluvaksi saamisen puolesta. Toisaalta kokemus on vahvistanut Tarun henkilökohtaista kuin myös ammatti-identiteettiä.

Ammatti-identiteetin vahvistuminen jatkui ulkomaanharjoittelun jälkeisessä ensimmäisessä kotimaan harjoittelussa X-seurakunnan varhaisnuorten toiminnassa.

Omien vahvuuksien luova hyödyntäminen, uusien ohjaustapojen kokeileminen sekä harjoitteluohjaajan kanssa suunnittelu opettivat Tarulle rentoa ja innovatiivista työtapaa. Kun työn tekeminen oli luovaa ja erilaisten uusien asioiden tai työtapojen kokeileminen oli sallittua, Taru koki saavansa vapaasti toteuttaa itseään. Ei tarvinnut olla täydellinen, vaan oli tilaa kasvaa. Innovatiivisuuteen liittyi harjoittelussa antoisat harjoittelukeskustelut, joissa Taru arvioi harjoittelunohjaajansa kanssa tekemäänsä työtä. Kehitettävien asioiden huomaaminen ja nimeäminen mahdollistivat Tarun kehittymisen - eikä kehittymisen paikkoja etsitty negatiivisessa valossa.

Kasvattajana, opettajana ja ohjaajana Taru haluaa olla aito oma itsensä. Taru haluaa tietää ja tuntea omat lahjansa ja heikkoutensa ja oppia aina uutta. Haasteenaan Taru pitää sitä, että oppisi olemaan vertailematta itseään muihin samoissa tehtävissä toimiviin ihmisiin.

Kasvattajana Tarulle on tärkeää kasvatusvastuun ottaminen. Tarusta on tärkeää huomioida lasten ja nuorten kehittymistä niin tiedollisesti ja taidollisesti, hengellistä kasvua, ihmissuhdetaitojen, itsenäistymisen ja toisten kunnioittamisen kasvua. Taru haluaa olla kasvattajana ja opettajana enemmän kuin vaan se, joka hoitaa rippikoulutunnin tai vetää kerhon toiminnat. Taru haluaisi mahdollisimman hyvin ottaa huomioon eri elämäntilanteissa olevat ihmiset ja toteuttaa toimintaa heidän lähtökohdistaan. Taru toivoisi toiminnan olevan monipuolista, jotta jokainen erilainen ihminen voisi löytää jotakin itsellensä ja kokea onnistuvansa. Taru haluaisi jatkuvasti pyrkiä kehittymään ja uudistumaan, jotta ei jäisi samoille vanhoille raiteille.

Taru haluaisi opettaa ja ohjata niin, että jokainen lapsi ja nuori tulisi aidosti kohdatuksi. Mahdollisten erityistarpeiden huomioiminen on myös tärkeää. Nuorisotyön pitäisi olla osallistavaa ja kasvattavaa. Taru haluaa tukea nuorten kasvua omaksi itsekseen. Nuoren on tärkeää tuntea kuuluvansa johonkin, tulla hyväksytyksi ja nähdyksi. Onnistumisen ja osallisuuden kokemukset, mutta myös pettymysten ja epäonnistumisten sietäminen kasvattavat ihmisen luottamusta ja uskoa itseensä. Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan tulisi tarjota näitä mahdollisuuksia ihan jokaiselle. Yhteisöpedagogina Taru toivoo olevansa luomassa tilaa ja paikkaa, jossa iloitaan onnistumisista, mutta jossa on myös turvallista epäonnistua.

Tarulle on ollut tärkeää se, että opintojen aikana on pitänyt kirjoittaa useita oppimispäiväkirjoja ja raportteja. Kirjoittamalla ylös tai sanomalla ääneen mielessä pyörivät asiat, Taru yrittää saada selvyyttä niihin tunteisiin ja ajatuksiin, joita eri kokemukset saavat aikaan. Puhumalla ääneen tai kirjoittamalla ylös kokemuksiaan Taru pyrkii hahmottamaan kokonaisuuksia, syy-seuraussuhteita ja mahdollisia toimintatapoja. Opiskelu ryhmässä mahdollistaa ajatusten vaihdon ja opiskelijaryhmä on tästä syystä muodostunut tärkeäksi yksiköksi Tarulle. Taru pohtii kokemiaan asioita myös muiden ystävien kanssa, erityisesti niiden, jotka ovat opiskelleet ja ovat jo työllistyneet nuorisotyöhön.

Taru on saanut oppia itsereflektion tärkeyden työn kehittämisen kannalta. Oma toimintaa on voitava tutkia kriittisestä ja arvioivasta näkökulmasta, jotta voisi kehittyä työntekijänä ja siten kehittää työtään eteenpäin. Erityisesti nuorisotyön menetelmät ovat jatkuvassa muutoksessa, vaikka nuorten elämänkysymykset ovat pohjimmiltaan samoja vuodesta toiseen. Tarun mielestä pitäisi uskaltaa kokeilla uutta ja vastaanottaa ideoita ulkopuolelta, jotta pysyisi niin sanotusti ajan hermolla. Muotivirtaukset nuorison keskuudessa ovat nopeasti vaihtuvia ja niistä tulisi olla tietoinen.

Aina itsereflektio, taitavakin sellainen, ei riitä, vaan välillä tarvitaan myös ulkoisia peilejä, joiden kautta voi tarkastella omaa toimintaansa. Aikaisemmin Taru mietti, että

parasta olisi tehdä työtä yksin, niin saa tehdä työtä miten itse haluaa ja parhaaksi näkee. Nykyään Taru miettii, että se työparin läsnäolo on kyllä voimavara ja vahvuus, kun oma heikkous iskee. Taru on löytänyt yhteistyön voiman ja mahdollisuudet. Yhteistyössä on taikaa ja Taru ajattelee yhteistyön olevan erityisen tärkeää yhteisöpedagogin työn kannalta. Aikaisemmin Taru mieluummin työskenteli yksin, mutta on saanut huomata, että yhteistyö avaa aivan uusia mahdollisuuksia, koska ideoita ja taitoja on paljon enemmän tarjolla kuin yksin tehdessä.

Koko opintojen ajan Tarulle on ollut tärkeää refleктоivan ja analyttisen työtteen harjoittelu. Omien opintojen tai oman työn tarkkaileminen mahdollistaa oman käyttötieteen hahmottamisen. Tarulle on ollut tärkeää oppia katsomaan ja tutkailemaan niitä asioita, jotka vaikuttavat siihen, miten esimerkiksi opetan rippikoulussa. Taru kokee, että kun on tietoisempi omasta käyttötietoriastaan, voi paremmin kehittää omaa ammattitaitoaan ja nuorisotyössä käyttämiään työtapoja. Refleктоivaa työtettä Taru on saanut harjoitella erilaisissa oppimistehtävissä ja erityisesti juuri harjoitteluissa. Refleктоinti ja käyttötieteen tunteminen ovat näkyneet myös niissä erilaisissa projekteissa, joita Taru on opiskelijaryhmänsä kanssa toteuttanut.

Taru on saanut kasvaa opiskelujen aikana yhteisöpedagogiksi. Tarusta on ollut hienoa, että opiskelu on ollut käytännönläheistä ja että opiskelijaryhmä on saanut olla tekemässä tapahtumia ja muita juttuja, jotka on oikeasti toteutettu kohderyhmälleen. Nämä ovat antaneet mahdollisuuksia löytää omat vahvuutensa ja heikkoutensa yhteisöpedagogina. Taru on löytänyt myös uusia työllistymismahdollisuuksia. Välttämättä hänestä ei tulisi kirkon nuorisotyönohjaajaa tai ainakin voisi kokeilla muitakin vaihtoehtoja.

Tarun tarina kertoo opiskelijasta, jolla on kyky refleктоida ja haastaa itseään jo opintojen aikana. Tarinaa voi luonnehtia myös progressiiviseksi. Tarun tarinassa refleктоinti nousee keskeiseen asemaan, sillä Taru on jatkuvasti valmis haastamaan ja kehittämään itseään. Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ovat Tarulle hyvin luontaisia asioita.

Käytäntö - teoria - ulottuvuudella Taru on käytännön tekijä, joka myös pohdii asioita. Tarulla on tarve ja halu kehittää omia toimintatapoja siten, että hän arvioi toimintaansa sekä itse että esim. projektin toteuttaneen ryhmän kesken.

Ryhmällä on positiivinen vaikutus Tarun opiskeluun ja opinnoissa menestymiseen. Tarulle yhteishenki ja yhteinen tekeminen ovat tärkeitä asioita. Kertomuksessaan tulee esille vahvasti se, että käytännön tekeminen yhdessä ryhmän kanssa antaa paljon. Tärkeää on kuitenkin se, että käytännön kokemuksia saa kirjoittaa tai keskustella tai muuten refleктоida. Taru tuo esille juuri oppimispäiväkirjojen tai muiden refleктоivien kirjoitelmien merkityksen.

Kehittämiprojektit, opinnäytetyö, erilaiset harjoittelut - siinä ovat Tarun merkityksellisiä opiskeluasioita. Tarun asennetta voi kuvata kehittymishaluiseksi ja aktiiviseksi. Vaikka osaamispohjaa ja taustaa on olemassa, on aina mahdollisuus oppia uutta ja kehittyä. Myös avoin asenne omaa työnäkyä ja tulevia työtehtäviä kohtaan osoittavat avaraa ja kehittymiskykyistä asennetta. Ei pidä ottaa asioita annettuna vaan voi itse kasvaa ja kehittyä niin opintojen kuin työtehtävienkin kautta. Tarun voi aktiivisen ja innovatiivisen asenteen vuoksi luonnehtia "kehittäjäksi".

6.3 Yhteisöpedagogi-identiteetin rakentumisen polut

Edellisessä luvussa kuvatut opiskelijatarinat Reimasta, Helmistä, Aatoksesta ja Tarusta sisältävät erilaisia opiskelukokemuksia. Ryhmähenkinen Reima on käytännön toimija, jota liialliset reflektoinnit ja pohdinnat hieman ärsyttävät. Opiskelijaryhmä toimii Reiman voimavarana ja motivaattorina. Kun on hyvä ryhmähenki ja kivoja opiskelukavereita myös opinnot sujuvat. Herkkä Helmi haluaa toimia kasvattajana ja yhteisöpedagogina. Opiskelun kirkollisten sisältöjen suhteen Helmi kokee epävarmuutta, mikä heijastuu hänen toimintaansa ryhmässä ja motivaatioonsa opiskella. Opiskeluryhmässä olemisen Helmi kokee välillä ahdistavana, eikä koe saavansa opiskeluryhmältä tarvitsemaansa tukea. Ajattelevaisella Aatoksella on kutsumus kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Muut opinnot ovat lähinnä sivuasioita, mutta tukevat kuitenkin kirkon työhön valmistautumista. Tietäväisellä Tarulla on aktiivinen ja innostunut ote opintoihin. Hän haluaa haastaa itsensä ja saada opinnoista mahdollisimman paljon irti tulevaa työelämää silmällä pitäen. Kirkon työn lisäksi Taru näkee mahdollisuuksia myös muilla sektoreilla.

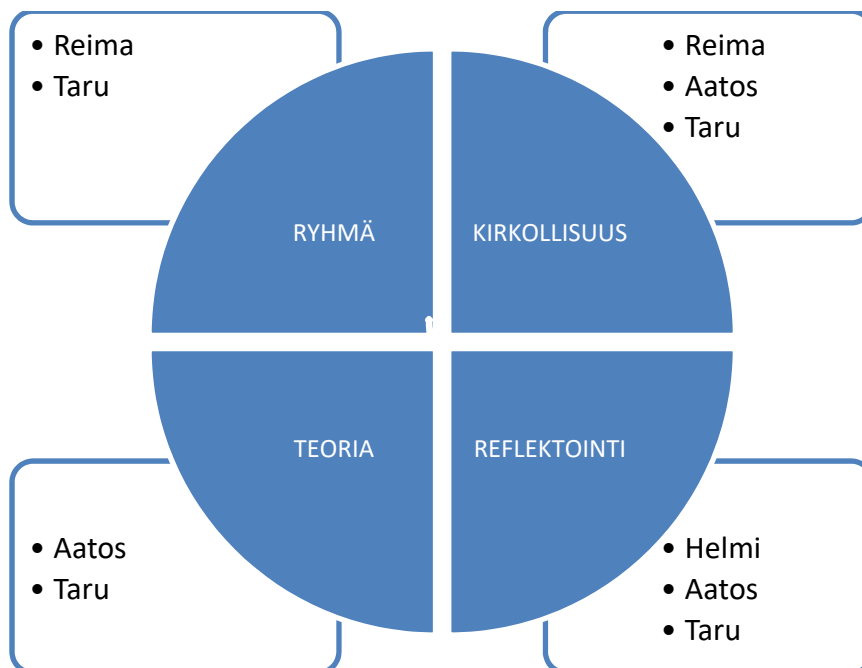
Aluksi opiskelijatyyppejä oli kolme: reipas etenijä; epävarma kulkija; tarmokas tietäjä. Reippaalla etenijällä oli selkeä seurakuntatyön työnäky, kokemusta alalta, halu valmistua ja työskennellä nuorisotyönohjaajana ja hyvät valmiudet ryhmätyöskentelyyn. Epävarma kulkija taas ei tuntenut seurakuntatyötä omakseen, koki epävarmuutta alasta ja tulevasta työurasta. Tämä heijastui myös siihen, että ei välttämättä tullut kaikkien opiskeluryhmän opiskelijoiden kanssa toimeen. Tarmokas tietäjä erottui reippaasta etenijästä sillä, että hänellä oli vahva halu ja kyky reflektointiin ja pohdintaan ja itsensä aktiiviseen kehittämiseen. Reippaalla etenijällä lähinnä käytännön tekeminen, projektit ja tapahtumat olivat tärkeitä. Tarmokas tietäjä halusi myös teoriaa ja koki sen merkittävänä osana opintoja. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan selkeästi sopineet näihin kolmeen tyyppiin. Päätinkin jättää aineiston analyysin vähäksi aikaa odottamaan. Palasin välillä teorian opiskeluun ja metodioppaiden pariin ja jätin nämä kolme alustavaa tyyppiäni vielä kehittämään ja kypsyttämään.

Opiskelijoiden opiskeluiden aikaisen aineistomassan lukeminen ja analysoiminen antoivat viitteitä erilaisista kertomustyypeistä. Kun taas uudelleen palasin aineiston pariin, hahmotin yhden opiskelijatyypin lisää. Sieltä löytyi myös Ajatteleva Aatos. Aatoksella oli myös selkeä seurakuntanäky, mutta hänen opintojaan kuvaa kriisin läpikäyminen. Kriisi saattoi olla henkilökohtaiseen elämään, uskoon tai tulevaisuuteen liittyvä kriisi. Osan kertomukset olivat selkeästi progressiivisia, osan stabiileja ja osalla taas oli piirteitä regressiivisemmästä tarinasta. Yksi tyyppi oli koko opintojen aikaisen kuvauksen ajalta vahvasti progressiivinen ja myös refleктоiva. Yhdessä tyypissä oli regressiivisiä kohtia suhteessa ryhmään ja omaan työnäkyyn. Yksi tyyppi oli melko stabiili, johtuen osin hieman refleктоimattomasta asennoitumisesta. Yhdessä tyypissä oli voimakas kriisi eli tätä voisi kuvata tragediana. Samalla piirsin myös opiskelijan opiskelukertomuksen janamaiseksi kuvaajaksi. Osalla opiskelukertomuksesta oli löydettävissä

vahvoja nousuja ja laskuja, osalla opintojen kaari oli koko ajan hyvin nousujohteinen. Käytännön tekemiseen suuntautuvilla opiskelijoilla oli usein tausta seurakunnan toiminnassa, kokemusta ohjaustehtävistä sekä toimimisesta erilaisten ryhmien kanssa. Tämä myös usein vaikutti siihen, että opiskelukertomuksesta tuli positiivisen progressiivinen.

Luvuissa 5.2.1-5.2.4. olevat Pekan, Ainon, Hannan ja Laurin tarinat opetus- ja ohjauskokemuksista sekä harjoitteluista olivat luomassa orientaatiota myös näihin tyyppitarinoihin. Samoin luvussa 4.3.2 oleva Einon tarina toi käytäntöyhteisön kuvauksen kautta omia merkityksiään näihin tyyppitarinoihin. Kerronnallisuus ja hermeneuttinen kehä ovat vieneet näitä aiemmissa luvuissa esillä olleita tarinoita eteenpäin kohti näitä tässä luvussa esitettyjä tyyppitarinoita. Greimasin analyysin kautta tarinoihin on tullut syvempi ajallinen jatkumo ja täten tyyppitarinat kuvaavat laajemmin opiskelijan koko opintokertomusta. Tähän kertomukseen nivoutuvat ryhmän ja käytäntöyhteisön näkökulmat, käytännön ja teorian merkitykset pohdinnat, kasvatusnäyn ja opetus- ja ohjausmenetelmien reflektoinnit.

Muodostin lopulta tyyppitarinat nimeltään Reima (reipas etenijä), Helmi (epävarma kulkija), Aatos (ajatteleva pohdiskelija) ja Taru (tarmokas tietäjä). Etenkin Reiman tyyppitarina oli selkeäpiirteinen ja helpoiten hahmottuva. Aloitin narratiivisen analyysin palaamalla vielä jokaisen opiskelijan tarinaan. Ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen prosessimainen luonne tuli aineistosta erityisen selkeästi esiin. Samalla hahmotin, kuinka opiskelijat reflektointinsa kautta tekevät ns. kehityksellisiä ympyröitä ikään kuin hermeneuttisella kehällä kulkiessaan. Kuviossa 6 ovat esillä pelkistetyt tyyppitarinoiden painotukset.



KUVIO 5 Tyyppitarinoiden painotukset

Opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella ja edellä mainittujen analyysimenetelmien kautta opiskelijoista löytyi erilaisia tyyppejä sen suhteen, mikä oli heidän työnäkynsä, kuinka he kokivat opiskelijaryhmänsä, miten he kokivat ammatillisen kehittymisensä opintojensa aikana. Näitä tyyppitarinoita voisi nimetä myös siten, että Reima on ryhmähenkinen ohjaaja, Helmi on refleктоiva kasvattaja, Aatos on pohdiskelija ja Taru on kehittäjä.

Näissä tekemissäni tyyppitarinoissa ei ole kyse siitä, että ne edustaisivat kaikki joitakin tiettyjä opiskelijoita, vaan siitä, että tyyppitarinat tuovat rikkaammin esille aineistosta löytyvät teemat näiden tarinoiden sisällä. Eli Tarun tarinan teema liittyy reflektioon ja käyttötiedon rakentumiseen ja tarinassa on poimintoja myös muiden opiskelijoiden vastaavista pohdinnoista vaikkakin suurin aineistopohja löytyy juuri "Taru-tyypeistä". Perustelen tämän tavan käyttöä seuraavasti: Narratiivisessa analyysissä puolestaan luodaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella tuomalla esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivinen analyysi ei siis luokittele aineistoa vaan pyrkii narratiivisen tietämisen kautta synteessin tekemiseen luokittelun sijaan. (Polkinghorne 1995, 12.) Voidaan puhua aineiston muotoilemisesta (configuration) yhdeksi johdonmukaiseksi (coherent) kokonaisuudeksi. Juonen kehittymisen kannalta epäolennaiset tapahtumat voidaan jättää pois tästä uudesta kertomuksesta. (Polkinghorne 1995, 15–16.)

Reiman, Tarun, Helmin ja Aatoksen tyypit ovat muodostuneet aineistolähtöisesti aineiston, teorian ja analyysin vuoropuheluna. Tässä työskentelyssä juuri aiempien lukujen käyttötietoon ja käytäntöyhteisöön liittyvät tarinat ovat olleet merkityksellisiä. Bakhtinin (1986) mukaisen kolmen eri äänen dialogin kuulemisen kautta (eli kertojan; teoreettisen taustan; tulkinnan ja johtopäätösten). Kun olin muodostanut alustavat tyyppitarinat Reimasta, Tarusta, Helmistä ja Aatoksesta, alkoivat nämä opiskelijatyypit elää hyvin vahvasti mielessäni.

Vähitellen huomasin, että Reiman tarinasta muodostuu hyvästä ryhmästä kertova tarina; Tarun tarinassa korostuu käyttötiedon reflektointi; Helmin tarina on kasvattajan tarina; Aatoksen tarinassa kiteytyy itsensä löytäminen. Aloinkin miettiä, voisiko tutkimuksen teemoissa olla äänessä aina kukin opiskelijatyyppejä. Reima kertoisi käytäntöyhteisöstä, Taru käyttötiedosta, Helmi kasvattajuudesta ja Aatos identiteettityöstä. Huomasin tämän tavan kuitenkin tuovan aineiston melko mustavalkoisesti esiin. Päädyin pitämään tutkimukseni pääteemat esillä ja tarkastelemaan opiskelijoiden opinnoille antamia merkityksiä sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin kautta läpi koko tutkimuksen. Näissä erilaisissa tyyppitarinoissa on monia sisällöllisiä teemoja. Pedagoginen osaaminen, ammatillisen identiteetin rakentaminen ja ryhmäprosessissa eteneminen tulevat kaikissa tyyppitarinoissa esille.

Seuraava kuvitteellinen vuoropuhelu tuo esille sitä, miten Reima, Helmi, Aatos ja Taru voisivat ajatella, kun opettaja kertoo ryhmän alkavan valmistella yläkoulussa toteutettavaa projektia.

Opettaja: "Opintojaksolla siirrymme käytännön työskentelyn osuuteen ja alamme suunnitella yläkoulussa toteutettavaa tapahtumaa. Jaetaan aluksi pienryhmät arpomalla."

Reiman ajatukset: "Huippua! Alkoikin tämä teorialuokilla istuskelu jo puuduttaa. Just tällaista toimintaa tässä nyt kaipaakin. En malta odottaa, että pääsen pienryhmäni kanssa suunnittelemaan!"

Helmin ajatukset: "Voi ei. Arvotaan pienryhmät. En kestä. Taas mä joudun varmasti jonkun tosikon kanssa samaan ryhmään. En uskalla kyllä suutani avata. Parempi olla hiljaa. Ahdistaa."

Aatoksen ajatukset: "Olisin halunnut pohtia vielä lisää näitä käsitteitä ja kuunnella luentoja. Tästä käytännön sähellyksestä ei opi mitään. Etenkin jos annetaan Reiman "luovien" ajatusten päästä valloilleen."

Tarun ajatukset: "Kuulostaapa mukavalta. Kirjoitankin heti illalla opintojakson blogiin ajatuksiani tästä suunnitteluvaiheesta. Näitä kirjoituksia on sitten jälkikäteen niin kiva lukea ja huomata, kuinka paljon onkaan oppinut. Taidankin ottaa heti kuvia, joita liitän sitten blogiini. Sainkin tästä yhden hyvän idean!"

Edellä oleva kuvitteellinen kuvaus tuo esille sen, miten vahvasti Reima haluaa toimia käytännössä, miten Helmiä saattaa ryhmätyöskentelyt ahdistaa, miten Aatos ei välttämättä anna käytännön projekteille arvoa, miten Taru lähtee heti prosessoimaan asiaa oppimisensa ja kehittymisensä näkökulmasta. Vaikka asennoituminen ja työskentelytavat ovat jokaisella omanlaisensa, tarvitsee nuorisotyö erilaisia työntekijöitä erilaisille nuorisotyön kentille. Nuoretkin ovat erilaisia, joten eri tavoin käytäntöön, teoriaan, yhdessä tekemiseen ja reflektointiin suhtautuvia työntekijöitä tarvitaan.

Elbazin (1983) esittämät käyttötiedon erilaiset orientaatiot heijastuvat myös näistä tyyppitarinoista. Reiman, Tarun, Aatoksen ja Helmin tarinoissa korostuvat käyttötiedon erilaiset orientaatiot erilaisin painotuksin. Osalla teoreettinen orientaatio, osalla kokemukset, osalla käytännön tilanne, osalla sosiaaliset suhteet tai osalla henkilökohtainen merkityksenanto omalle tekemiselle antavat lähtökohdan omalle käyttötiedolle ja sen käytölle. Tyyppitarinoista näitä käyttötiedon erilaisia orientaatioita on nähtävissä eri tavoin painottuen.

Wengerin (2003) esittämät sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät tulevat myös esille näiden tyyppien kautta. Etienne Wengerin teoria käytäntöyhteisöstä (community of practice) tarjoaa käsitteitä, joiden avulla voidaan tarkastella yhteellisen pysyvän yhteisön toimintaa sen käytännön arjessa. Wengerin teoria antaa välineitä ja käsitteitä tarkastella yhteisössä tapahtuvaa oppimista osallistumisen prosessien kautta tapahtuvana oppimisena. (Wenger 2003, 4, 9.) Wengerin teorian käsitteistö soveltuu mielestäni erittäin hyvin sosiaalisen oppimisen kuvaamiseen ja käsitteellistämiseen. Tämän sosiaalisen oppimisen teorian osa-alueina on Wengerin (1998, 5, 12) mukaan yhteisö, käytäntö, merkitys ja identiteetti. Oppimista tarkastellaan yhteisöön osallistumisena, käytännön toimintana, merkityksellisenä kokemuksena ja ihmisenä kasvamisena. Näiden näkökulmien

kautta tarkastelen tutkimuksessani tätä yhteisöpedagogiopiskelijaryhmän toimintaa yhteisöön osallistumisena, siinä yhteisössä tapahtuvana toimintana, merkityksien antamisena ja identiteetin rakentumisena. Myös Lave ja Wenger (1991) tarkastelevat oppimista ihmisen, maailman ja toiminnan välisenä relationaalisena suhteena. Osallistuminen perustuu tilannekohtaiseen merkityksistä neuvotteluun ja uudelleen neuvotteluun. Ymmärrys ja kokemus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja muotoutuvat molemminpuolisesti käytännön kulttuurissa. Käytäntö merkitsee tekemistä ja toimintaa. Etenkin Reiman ja Helmin tyyppitarinoissa käytännön tekeminen ja toiminta korostuvat. Yhteisö tarkoittaa kuulumista johonkin. Varsinkin Reiman tarinassa korostuu tämä yhteisöllisyyden merkitys. Identiteettipohdinnat tulevat Aatoksella esille. Merkitys ja kokemusten reflektointi ovat tärkeää Tarulle.

Yhteisöpedagogi-identiteetin rakentumisen kannalta tärkeä lähtökohta on siinä, että identiteetti rakentuu suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin eli yhteisöpedagogi-identiteetti kehkeytyy sosiaalisena prosessina. Jokaisella opiskelijalla on oma elämänsä ja kokemuksensa. Keskustelut ja opiskeluyhteisöön osallistuminen avaavat uusia näkökulmia. Kaikissa näissä yhteyksissä rakentuu tuleva yhteisöpedagogin ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. Yhteisöpedagogiopiskelija rakentaa yhteisöpedagogi-identiteettiään käytäntöyhteisössä omaa käyttötietoaan reflektoiden. Seuraava kuvio 6 kuvaa opiskelijan pedagogisen identiteetin vähittäistä rakentumista.



KUVIO 6 Pedagogisen identiteetin rakentumisen narratiiviset kehät

Opettajaidentiteetistä ja opettajan ammatillisesta kasvusta on lukuisia tutkimuksia. Yhteisöpedagogi, nuorisotyönohjaaja tai nuorisotyöntekijä ei ole kuitenkaan opettaja. Käsitteitä pohtiessani mietin, että jokin ”pedagogisen identiteetin” käsite voisi olla omassa työssäni keskeinen, mutta tätä käsitettä ei juurikaan löydy tutkimuskirjallisuudesta. Räsänen-Ala-Aho (2016) käyttää ammatillisen opettajan identiteettiä ja toimijuutta koskevassa tutkimuksessaan käsitettä ”pedagoginen identiteetti”. Pedagogisen identiteetin voisi määritellä muodostuvaksi käytäntöyhteisössä pedagogisten kokemusten pohjalta. Yhteisöpedagogiopiskelijan identiteetti muotoutuu siis ajan kuluessa narratiivisissa prosesseissa. Kuviossa 6 olen kuvannut eräänlaisten kehien kautta sitä, miten opiskelijan pedagoginen identiteetti rakentuu vähitellen. Taustalla vaikuttavat omat kokemukset ja yhteisöt sekä ennen opiskeluita että opiskeluiden aikana. Opiskelija luo kertomuksensa suhteessa itseensä, toisiin ja maailmaan. Narratiivinen identiteetti muodostetaan kertomuksellisten prosessien kautta omassa toimintaympäristöissä. Näistä toimintaympäristöistä merkittävä opiskeluaikana on oma opiskeluyhteisö, josta olen tutkimuksessani käyttänyt myös käytäntöyhteisön käsitettä. Voidaan ajatella, että opiskelijat opiskelevat teoriassa käytäntöyhteisössä, mutta käytännössä opiskelijat kokevat käytäntöyhteisön merkityksen omasta näkökulmastaan ja tämä näkökulma muuttuu identiteetin rakentumisen myötä. Välillä oma opiskelijaryhmä voi vaikuttaa tärkeältä ja merkittävältä, mutta välillä voi tulla ulkopuolisuuden kokemuksia. Voidaan ajatella, että jokin tietty projekti tai tapahtuma ja sen rakentaminen voi saada ryhmän työskentelemään tämän tavoitteen eteen niin sanotusti ammattimaisesti. Eri konteksteissa ja tilanteissa käytäntöyhteisönkin merkitys on eri. Käytäntöyhteisöön voi liittyä myös ajatus siitä, että tietyt opiskeluun liittyvät asiat hoidetaan, oli ryhmän yleinen ilmapiiri sitten mitä tahansa. Tämä käytäntöyhteisössä tapahtuva opiskelu ja oppiminen antaa opiskelijoille valmiuksia kohdata työelämää haasteineen ja erilaisine yhteisöineen.

7 POHDINTA

Yleensä sankaritarinat alkavat aina melko yksitoikkoisesti. "Olipa kerran" ja "asui pienessä kylässä vuoren juurella", "oli mieleltään jalo ja sinisilmäinen". Sankaria ei pohjusteta sen enempää. Ei ole tarve, eikä pakko. Riittää vain, että tietää sankarin olevan juurikin se hahmo, joka onnistuu lähes aina ja kaikessa. Tämänkin tarinan voisi aloittaa samaan tapaan. "Olipa kerran poika, joka lähti maailmalle. Hän halusi löytää sieltä jotain suurta ja ihmeellistä - jotain mitä kaikki ihmiset aina niin paljon etsivät. Itsensä". Se riittäisi varsin hyvin antamaan kaiken perustiedon, jota tämä tarina tarvitsee. (Ote kolmannen vuosikurssin opiskelijan kertomuksesta.)

Opiskelijan kirjoittama teksti sankaritarinasta antaa vahvan viestin siitä, että erilaisilla mallitarinoilla tai sankaritarinoilla voidaan luoda kulttuurisia merkityksiä ja merkityksenantoja. Ei ole pakko kertoa enempää. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kertoa yhteisöpedagogiksi tuleminen tarinoita ja erityisesti pedagogisen osaamisen ja käyttötiedon rakentumisen tarinoita. Nämäkin tarinat tulevat osaksi yhteisöpedagogikoulutukseen liittyvää merkityshistoriaa.

Pohdintaluvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita sekä esittelen tutkimukseni johtopäätöksiä. Tutkimuskysymysten mukaisesti olen tutkimuksessani tarkastellut sitä, mitä yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opintojen aikana sekä miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu kertomuksissa. Tutkimukseni lähestymistapana on ollut narratiivinen tutkimus. Koska tähän narratiiviseen lähestymistapaan liittyy tutkijan oleminen osana tutkimuskenttää, tarkastelen erityisesti tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kysymyksiä.

7.1 Johtopäätökset

Vaan tarinamme aloitus ei ole lopulta näin helppo. Tuollaisella kuvauksella hahmo olisi yksinkertainen, mustavalkoinen. Hänellä olisi lähtökohta tarinalleen ja selkeä päätös, kuinka sinne päästä. Hahmomme on paljon monitasoisempi tätä. Aluksi-kaan, hän ei tunne hyöksi kantaa itsestään sanaa "sankari". Se on hänelle liian raskas titteli, aivan kuin vaatimus onnistua aina ja loppumetreillä tuoda hyvälle voitto. Ei, hän tunnistaa itsensä mieluummin nimellä Vaeltaja. Vaeltaja, jonka jalat ovat kipeinä vaelluksen aikaisemmista koettelemuksista. Vaeltaja, joka ei aivan tarkkaan näe määränpäättään. Vaeltaja, jolle loppupeleissä tärkeämmäksi muodostuu matka, kuin päätepiste. (Ote kolmannen vuosikurssin opiskelijan kertomuksesta.)

Tuo edellä oleva lainaus kolmannen vuoden vuosikurssin opiskelijan kertomustekstistä kiteyttää sen, mikä opiskelupolulla on tärkeää ja merkityksellistä. Tärkeää on se matka, minkä opiskelija opintojensa aikana käy läpi, mitä hän kokee ja mitä hän siitä itselleen ja toisilleen kertoo. Tutkimukseni kohteena on ollut yhden opiskeluryhmän yhteisöpedagogiopiskelijoiden opintopolku alusta loppuun. Opiskelijat ovat tuottaneet opintojensa aikana erilaisia oppimistehtäviä, esseitä ja kirjoitelmia. Tämä heidän opintojensa aikana tuottamansa opiskelumateriaali on ollut tutkimukseni aineistona. Koska tutkimuskysymykseni ovat liittyneet pedagogisen osaamisen rakentumiseen opiskeluiden aikana, on tutkimusaineistoksi valittu sellaiset aineistot ja materiaalit, jotka ovat olleet tässä suhteessa merkityksellisiä.

Väitöstutkimukseni ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, mitä yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opintojensa aikana. Esille tulivat opiskelijan oman taustan ja taustakontekstin merkitys sekä opiskeluyhteisön merkitys. Näiden lisäksi merkittäviä kokemuksia olivat omat opetus- ja ohjauskokemukset ja niiden reflektion myötä käyttötiedon osaksi rakentuvat asiat. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimuksessani oli, miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu opiskelijoiden kertomuksissa. Tutkimuksessa tulee esille yhteisöpedagogiopiskelijan pedagogisen osaamisen ja narratiivisen identiteetin rakentuminen käytäntöyhteisössä. Pedagogisen osaamisen ja opiskelijan pedagogisen identiteetin rakentumiselle on erilaiset lähtökohdat riippuen teoreettisesta orientaatiosta, kokemuksista, käytännön tilanteista ja sosiaalisista suhteista. Opiskelija oppii, toimii ja rakentaa itseään ja identiteettiään käytäntöyhteisössä.

Työni alussa olen esitellyt yleisiä asioita ammattikorkeakoulukentästä ja alan koulutuksesta Suomesta. Erilaiset kompetensseihin ja osaamiseen liittyvät luvut ovat luomassa taustaa sille, mistä koulutuksessa ja sen osaamisalueissa on kyse. Tutkimukseni keskittyy erityisesti pedagogisen osaamisen tarkasteluun. Pedagogisessa osaamisessa on kyse siitä, että opiskelija ymmärtää kasvatuksen ja kehityksen lainalaisuudet ja kykenee soveltamaan tätä tietoa käytännössä. Lisäksi opiskelija ymmärtää kasvatuksellisten menetelmien tietoperustan ja osaa käyttää ja kehittää erilaisia toimintaympäristöön sopivia toiminnan ohjauksen

menetelmiä. Näihin pedagogisen osaamisen osaamistavoitteisiin vastaavat tutkimuksessani luvuissa 3 – 6 esitetyt tulokset kasvatuksen, opetus- ja ohjauskokemusten sekä käytäntöyhteisön ja ammatillisen identiteetin kertomukset ja tarinat. Pedagogisen osaamisen ohella tutkimuksessani tulevat esille myös erilaiset yhteisöllisen osaamisen ja kehittämisosaamisen teemat.

Tutkimusprosessini on alkanut narratiivisen lähestymistavan askelmerkien etsimisestä. Luvussa kaksi olen esitellyt narratiivista lähestymistapaani, tutkimusaineiston keräämistä ja käyttämiäni tutkimusmenetelmiä. Tuon työssäni esille kaksi erilaista tapaa analysoida narratiivista aineistoa: narratiivien sekä narratiivisen analyysin. Näitä molempia analyysitapoja olen käyttänyt tutkimustyössäni. Koska tutkimuskohteena on ollut opiskelijoiden tuottamaa kertomustekstiä, tuntui narratiivinen lähestymistapa sopivalta. Halusin hahmottaa jokaisen opiskelijan opiskeluprosessia jollain tavalla ja löytää vastauksia siihen, miten opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan opiskeluprosessinsa aikana. Labovin ja Waletzky (1967) jaksottamisen avulla sain opiskelijakohtaisia opiskelukertomuksia esiin. Analysoin aineistoa ydinkertomuksiksi Labovin (1982) kertomusten rakenneanalyysia käyttäen. Nämä aineiston alkuvaiheen käsittelyt loivat ymmärrystä kokonaisaineistosta ja opiskelijoiden kerronnasta. Lieblich ym. (1998) tuovat esille erilaisia narratiivisen aineiston lähestymistapoja. Tässä narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan käytettävässä Lieblichin ym. (1998) luomassa mallissa on ulottuvuudet aineiston laaja-alaisuuden ja luokittelun suhteen sekä aineiston kerronnan sisällön ja kerronnan muodon suhteen. Opiskelijakohtaisen kokonaisaineiston parissa olen työskennellyt holistis-sisällöllisen lukutavan mukaan. Opiskelijakohtaisten kuvaajien muodostamisessa olen käyttänyt holistis-muodollista lähestymistapaa. Kategoris-sisällöllistä lukutapaa on ollut esillä aineiston vuosikohtaisessa luokittelussa. Ensisijaisesti olen kuitenkin ollut kiinnostunut kertomuksista kokonaisuuksina sekä kertomusten sisällöistä, teemoista ja juonista. Tyyllilliset ja kielelliset tarkastelut ovat jääneet tutkimukseni rajauksen ulkopuolelle.

Labovin (1982) jaksottamisen ja Lieblichin ym. (1998) analyysin kautta tulivat esille tutkimusaineistossa kerrottavat teemat. Temaattinen analyysi on myös Riessmanilla (2008) keskeinen, mutta sitä voidaan myös laajentaa sisältämään etnografista työskentelyä - kuten omassa tutkimuksessani voidaan erilaisten kollaasien, piirrosten, ryhmätöiden ja muiden opintojen aikana tuotettujen dokumenttien huomioimisen olevan. Omassa tutkimuksessani merkityksellisimpinä teemoina olivat kasvattajuuteen liittyvät pohdinnat, opiskeluyhteisön merkitys, pedagogisen osaamisen rakentuminen sekä ammatillisen identiteetin pohdinnat etenkin pedagogisen osaamisen näkökulmasta. Jokaisen teema-alueen yhteyteen on myös koottu temaattinen ydintarina tai useampia ydintarinoita. Tässä työskentelyssä Hännisen (1999) pelkistävän analyysistrategian käyttö on ollut keskeistä. Aluksi tarkastelin kertomusten temaattista sisältöä, sitten tarinan kokonaisuutta ja juonta. Tämän jälkeen tyypittelin kertomukset sen mukaan, miten eri teemat tulivat opiskelijakertomuksissa esille. Tuloksena oli tyyppiyhdistelmiä eli tyyppikompositioita samaan tyyppiin sijoitettujen opiskelijoiden kertomuksista.

Tutkimustyöni alussa luvussa kolme olen kuvannut opiskelijoiden kertomuksia kasvatuksesta ja siitä, kuinka opiskelijoiden kertomuksista välittyy motivaatio ja kiinnostus toimia kasvatusalalla. Vuonna 1964 Varjo esitti nuorisotyön tavoitteeseen ja päämäärään, nuorisotyön menetelmiin ja toimintamuotoihin liittyvät peruskysymykset. Varjon (1964, 70–71) mukaan nuorisonohjaajan on uskottava ihmisen mahdollisuuksiin ja innoitettava nuoria olemaan oma inhimillinen itsensä. Samat perusajatukset elävät edelleen. Jonkun on uskottava ihmiseen, ihmisen kykyihin ja mahdollisuuksiin, innoitettava nuorta uskomaan itseensä ja olemaan oma itsensä. Etenkin erilaiset lasten ja nuorten kohtaamiseen liittyvät asiat ovat nuorisotyössä merkittäviä. Tämä tuokin esille sen, että nuorisotyössä on tilaa ja aikaa nuorten kohtaamiselle eri tavoin mitä esimerkiksi kouluympäristössä. Koululla on opetusvelvollisuus ja tietyt opetussuunnitelman antamat tavoitteet opetustyön sisällöille. Nuorisotyössä ei ole tällaista opetusvelvollisuutta eikä määriteltyjä sisältöjä tai tavoitteita niin selkeästi. Tämä on nuorisotyössä myös haaste, mutta myös mahdollisuus. Nuorisotyössä ei myöskään arvioida lapsia tai nuoria arvosanoin. Nuorisotyössä on enemmän tilaa ja aikaa kohtaamiselle ja huomaamiselle. Tämän vuoksi nuorisotyölle on tarvetta ja tilausta nykyaikana yhä enemmän. Lapselle ja nuorelle on annettava mahdollisuus tulla kuuluksi, hyväksytyksi ja arvostetuksi omana itsenään. Tällaisia kohtaamisen valmiuksia tulee korostaa yhteisöpedagogien koulutuksessa.

Opiskelijaryhmään liittyviä kertomuksia olen esitellyt luvussa neljä. Vastavuoroista toimintaa pidetään käytäntöyhteisön syntymisen ehtona. Opiskelijaryhmä väistämättä tulee toimimaan vastavuoroisesti esimerkiksi erilaisten projektien, tapahtumien ja muiden käytännön ohjaustekemisten parissa. Opiskelijaryhmää altistetaan työskentelemään tiimeissä, projektiryhmissä, vastuuryhmissä ja erilaisissa vaihtelevissa kokoonpanoissa opiskeluidensa aikana. Tärkeintä olisi se, että muodostuisi niin kutsuttu jaettu asiantuntijuus ja jokainen pystyisi tuomaan omia vahvuuksiaan yhteiseksi hyväksi. Luottamuksen ja epäilyn välinen suhde on merkittävä. Mikäli ryhmässä on uskoa ja luottoa siihen, että jokin projekti on mahdollinen, onnistumisen kokemus kasvaa ryhmässä. Parhaassa tapauksessa vastavuoroisen oppimisen kautta syntyy uutta osaamista ja uusia kokemuksia ja aitoja eväitä työelämään.

Luvussa viisi olen neljän tarinan kautta tuonut esille opiskelijoiden kertomuksia pedagogisesta osaamisestaan. Näiden tarinoiden kautta kuvaan sitä kokemusta, mitä opiskelijoilla on käyttötiedostaan ja omasta kokemuksestaan sen suhteen. Tarinoissa painottuvat eri suhteissa teorian, käytännön ja kontekstin merkitykset. On opiskelijoita, joille käytännön tekeminen luo pohjan oman alan orientaatiolle. On myös opiskelijoita, joille teoreettiset pohdiskelut tai ryhmäprosessissa koetut asiat nousevat kerronnassa vahvemmin esille.

Greimasin (1980) mallissa aineistosta etsitään erilaisia tavoitteita, toimijoita ja keinoja. Tämän analyysin avulla sain esille erilaisia opiskeluun liittyneitä käännekohtia, kasvukohtia ja muutoksia opiskelijan polulla. Luvussa kuusi tekemäni uudet tyyppitarinat Reimasta, Tarusta, Helmistä ja Aatoksesta ovat syntyneet osin sen pohjalta, miten hermeneuttinen kehä ja Mimesis-prosessi ovat kulkeneet.

Tolskan (2002) ja Polkinghornen (1988) mukaan juonen luominen tapahtuu hermeneuttisen ymmärtämisprosessin avulla siten, että tapahtumat upotetaan johonkin juonirakenteeseen hermeneuttisen prosessin kautta. Greimasin analyysin pohja ja Mimesis-prosessi ovat täten muodostaneet työkalut narratiiviseen analyysiini. Aineisto on tuonut kehämäisellä, etenevällä tavalla esille sen, kuinka opiskelijat kulkevat opiskelussaan eri tavoin etenevillä hermeneuttisilla kehillä. Tyyppitarinat tuovat kerronnallisesti esiin näitä erilaisia hermeneuttisia kehiä, erilaisia opiskelutarinoita.

Elbazin esittämät käyttötiedon erilaiset orientaatiot heijastuvat myös näistä luvun kuusi tyyppitarinoista. Reiman, Helmin, Aatoksen ja Tarun tarinoissa korostuvat käyttötiedon erilaiset orientaatiot erilaisin painotuksin. Reima-tyyppi on seurakuntasuuntautunut koko opintojen ajan ja haluaa tehdä asioita toiminnallisesti, käytännössä. Ryhmän merkitys on Reimalle suuri. Helmi-tyyppi ei halua työskennellä seurakunnassa. Osittain tämän vuoksi Helmi kokee epävarmuutta itsensä ja tulevan työnsä suhteen. Aatos on pohdiskelija, jolla on seurakuntaorientaatio opintojensa aikana. Aatos kokee jonkin kriisin opintojensa aikana: suhteessa ryhmään, itseensä tai orientaatioonsa. Taru reflektoi ja haluaa kehittyä. Taru on aluksi suuntautunut nimenomaan seurakunnan työhön, mutta opintojen aikana työnäky laajenee. Yhteisöpedagogiopiskelijan identiteetin rakentumiseen vaikuttaa pedagogisen osaamisen kehittyminen käytäntöyhteisössä. Opiskelija oppii, toimii ja rakentaa itseään käytäntöyhteisössä.

Reiman hermeneuttinen kehä on kulkenut varmalla, selkeällä ja työnäystään kiinnipitävällä perustalla, kun taas esimerkiksi Helmin kohdalla opintojen eteneminen ei ole ollut yhtä varmalla pohjalla. Prosessin voi kuvata siten, että lähtökohtana on esiymmärrys (Mimesis 1), jonka jälkeen opiskelija kertoo elämästään ja opiskelustaan (Mimesis 2 eli tutkimusaineisto), jonka jälkeen opiskelija soveltaa kertomaansa käytännön elämässä ja opiskelussa (Mimesis 3) ja jälleen kertoo tästä kokemuksestaan kertomusta (Mimesis 2). Kerronnan kautta esiymmärrys muuttuu ja muodostuu uusi esiymmärrys Mimesis 1, jota taas pyyhdyttään kertomaan. Nämä kerronnan vaiheet sijoittuvat opiskelupolun eri kohtiin. Aluksi opiskelija haastetaan pohtimaan omaa itseään, odotuksiaan ja motivaatiotaan opiskelulle. Sitten haastetaan pohtimaan itseään kasvattajana, seuraavana vuonna ohjaajana ja opettajana, harjoitteluiden kautta jne. Lopuksi opiskelija vielä kokoaa kertomuksesi koko opintotarinsa.

Omassa tutkimuksessani aineistosta tuli esille ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen prosessimainen luonne. Yhteisöpedagogiopiskelijat etenevät reflektointinsa kautta hermeneuttisella kehällä kulkien. Elämän ja kertomusten välille muodostuu spiraalimainen kehä. Ricouer (1984, 1991, 2005) esittää, että ihminen tulkitsee elämänsä symbolien, tekstien ja tarinoiden välityksellä. Inhimillinen toiminta ja ajallisuus luovat tarinalle sen peruskoordinaatit (Mimesis 1); tarina puolestaan jäsentää elämää merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Mimesis 2); ja refiguroi elämää (Mimesis 3). Ihmisen kokemus on aina kietoutunut kulttuuriin ja historiaan. Tämän prosessin voi kuvata siten, että lähtökohtana on esiymmärrys (Mimesis 1), jonka jälkeen opiskelija kertoo elämästään

ja opiskelustaan (Mimesis 2 eli tutkimusaineisto), jonka jälkeen opiskelija soveltaa kertomaansa käytännön elämässä ja opiskelussa (Mimesis 3) ja jälleen kertoo tästä kokemuksestaan kertomusta (Mimesis 2). Kerronnan kautta esiymmärrys muuttuu ja muodostuu uusi esiymmärrys Mimesis 1, jota taas pysähdytään kertoamaan. Nämä kerronnan vaiheet sijoittuvat opiskelupolun eri kohtiin. Aluksi opiskelija haastetaan pohtimaan omaa itseään, odotuksiaan ja motivaatiotaan opiskelulle. Sitten haastetaan pohtimaan itseään kasvattajana, seuraavana vuonna ohjaajana ja opettajana, harjoitteluiden kautta jne. Lopuksi opiskelija vielä kokoaa kertomuksesi koko opintotarinsa. Gilbert (2002) toteaa, että sosiaalisessa tilanteessa tuotetut tarinat eivät ole identtisiä kokemusten ja tapahtumien kanssa, vaan ne ovat uudelleen muodostettuja tulkintoja todellisuudesta. Samalla tavalla oma tutkimusraporttini on uudelleen muodostettu tulkinta tilanteesta ja todellisuudesta. Opiskeluaikana rakentuva alan ammatti-identiteetti muodostuu narratiivisena prosessina. Opiskelijan polkua voi kuvata myös Ricoeurin (1992) Mimesiksen avulla ja samoin tutkijana koen kulkeneeni hermeneuttisilla kehillä ja laajentaneeni kehittyneempää ymmärrystä tutkittavasta asiasta.

Opiskelijoiden kertomukset tuovat esille myös pedagogisen osaamisen kehittymisen prosessia. Pedagogiseen osaamisen liittyvien käsitteiden ja teorioiden määrittämisen ja perustelemisen koin tutkimustyössäni haastavaksi. Pohdin paljon, onko pedagoginen osaaminen käyttötiedon näkökulmasta sitten kaikille opetus- ja ohjausalalla työskenteleville soveltuva käsite vai ei? Käyttämäni ”käyttötiedon” käsite soveltui lopulta mielestäni parhaiten tähän tarkoitukseen. Käyttötieto-käsitteen avulla olen siis kuvannut tutkimukseeni osallistuneiden yhteisöpedagogiopiskelijoiden pedagogista ajattelua ja osaamista. Käyttötieto on rakentunut opiskelukokemusten, teoreettisen tiedon ja kontekstiin liittyvien asioiden tulkinnan kautta. Opiskelijoiden pedagoginen osaaminen tai käyttötieto rakentuu ja painottuu eri tavoin kokemusten, kontekstin, sosiaalisten suhteiden ja reflektoinnin kautta. Samalla tavoin pedagogisen osaamisen kertomukset näkyvät myös muodostamissani tyyppitarinoissa. Reiman, Tarun, Aatoksen ja Helmin tyyppitarinoissa tulee esille myös opintojen kirkollisuuden pohtiminen ja merkitys. Opiskelijat pohtivat koulutuksen kirkollisuutta ja sen merkitystä omalta kohdaltaan heti opintojen alussa työelämäpohdinnoissa sekä matkan varrella oman ammatti-identiteetin hahmottamisessa. Etenkin luvun 6 tyyppitarinoissa tämä koulutuksen kirkollisuus ja sen kokeminen tulevat esille.

Tarkastelin tutkimuksessani yhteisöpedagogiopiskelijaryhmän toimintaa yhteisöön osallistumisena ja yhteisössä tapahtuvana toimintana Wengerin (2003) käytäntöyhteisön mukaisesti. Yhteisössä annetaan merkityksiä myös pedagogiselle osaamiselle ja sen rakentamiselle sekä tätä kautta myös identiteetin rakentamiselle. Yhteisöpedagogi-identiteetti rakentuu sosiaalisena prosessina suhteessa toisiin ihmisiin ja omaan yhteisöön ja kontekstiin. Näistä kokemuksista kerrotaan uusia kertomuksia, mitkä vaikuttavat taas käyttötiedon ja pedagogisen osaamisen rakentamiseen jatkossa. Kerrotut ja kuullut kertomukset jatkavat elämistään uusissa kertomuksissa. Opiskelijaryhmässä oleminen ja osallistuminen

perustuvat tilannekohtaiseen merkityksistä neuvotteluun ja uudelleen neuvotte- luun. Ymmärrys ja kokemus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja muotoutuvat yksin ja yhdessä reflektoiden. Yhteisöpedagogiopiskelija rakentaa yhteisöpeda- gogi-identiteettiään käytäntöyhteisössä samalla omaa käyttötietoaan reflektoi- den.

Tutkimukseni liittyy keskusteluun, jossa identiteetti ymmärretään sosiaali- sessa vuorovaikutuksessa rakentuvana ja muuttuvana eli identiteetin rakentami- nen on mitä suurimmassa määrin sosiaalinen tapahtuma (Mead 1952, 135, 225- 226; Hänninen 1999, 60). ”...se (identiteetti) tulisi ymmärtää ”tuotannoksi”, joka ei ole koskaan valmis, vaan aina prosessissa ja muotoutuu aina pikemminkin esittämisessä kuin sen ulkopuolella” (Hall 1999, 223). Identiteetti rakentuu dia- logissa. Kertomistilanne, paikka, aikaisemmat elämäntapahtumat ja kokemukset vaikuttavat siihen, millaiseksi kertomus itsestä juuri sillä kerralla muodostuu. (Ks. Hall 1999, 224; Gubrium & Holstein 2001, 16.) Konteksti, jossa identiteettiä rakennetaan, on siis keskeinen. Identiteettiä tuotetaan vuorovaikutuksessa tois- ten kanssa kertomalla omia kokemuksia ja tulevia asioita suhteessa ympäröivään maailmaan. Identiteetin esittäminen ei ole irrallinen ja vailla kytkentöjä mennei- syyteen (Gergen & Gergen 1983). Olen etsinyt tutkimuksessani sitä, miten iden- titeetti on rakentunut opiskelijoiden kertomuksissa.

*Narratiivinen identiteetti on vastaus siihen,
kuka olen persoonana ja ihmisenä,
mihin kuulun ja mikä on maailma.
Identiteetti kuvaa yksilön suhdetta
itseensä, toisiin ja maailmaan.
(Yrjänäinen & Ropo 2013, 30.)*

Henkilökohtainen identiteetti on sitä, minkä kukin itsestään määrättyssä tilan- teessa haluaa tuoda esille. Kertoessaan itsestään ja elämästään ihminen rakentaa omaa henkilökohtaista identiteettiään. Identiteetin muodostumiselle merkittäviä ovat ne toiset ihmiset, joita vasten omaa identiteettiä jatkuvasti peilataan. Toi- saalta jokainen joutuu peilaamaan omaa henkilökohtaista identiteettiään hänelle ulkopuolelta annettuun tai tarjottuun identiteettiin. Olenko minä sellainen, mitä minulta odotetaan tai mitä minun oletetaan olevan?

Elämänsä ja kokemustensa kertomisessa ihmiset järjestelevät kokemuksi- aan, mutta mitkään kertomukset eivät ole kokonaan irti kulttuurisista keskuste- luista. Yleistä, kulttuurista ääntä on kuultavissa osana ihmisten omissa kerto- muksissa. Esimerkiksi arvot, asenteet ja muut kulttuurista ja ympäristöstä tulevat kulttuuriset keskustelut vaikuttavat ihmisten omiin kertomuksiin. (Riessman 1993, 2, 3, 21.) Henkilökohtaisen identiteetin mukana kulkee tietynlainen sosiaa- linen identiteetti, mikä liittyy tiettyyn ryhmään.

Tarinan kertomisessa keskeistä on oman sisäisen tarinan rakentaminen ja oman elämän ymmärrettävyyden lisääminen. Kertomuksilla on mahdollista luoda omaa identiteettiä. Tarinan juoni antaa tarinan tapahtumille merkityksen ja luo tarinalle ilmapiirin. (Hänninen 1999, 58–71, 68–71.) Narratiivisen lähesty- mistavan avulla voidaan tarkastella myös yksilöiden ja ryhmien merkityksen

luomista (Gherardi 2008; Hancock & Epston 2008) sekä tähän perustuen periaatteita ja dynamiikkaa, joille sosiaalinen toiminta pohjautuu. Spector-Mersel (2010, 211-214) painottaa, että narratiivisessa ajattelussa korostetaan tarinoiden keskeistä merkitystä yksilön olemassaolon ymmärtämisessä.

Tutkimusaineistoni perusteella tarkasteluun tuli myös se, miten opiskelijoiden yhteisöllinen toiminta heille itselleen näyttäytyy eli miten he itse yhteisönsä kokevat ja ymmärtävät. Tarkastelussa on siis se, millaisia tulkintoja ja merkityksiä opiskelijat yhteisönsä tapahtumille ja tilanteille antavat. Sosiaalinen maailma neuvotellaan ja rakennetaan tulkinnoilla siitä, mitä ihmiset tekevät ja mitä sosiaalisessa yhteisössä tapahtuu (Hatch & Cunliffe, 2006; Czarniawska, 2008). Lisäksi Gabrielin (2000) käsite kontekstisidonnaisista tarinakehikoista (folklore) tuo esille sosiaalisen vuorovaikutuksen ja siinä syntyvien tarinoiden merkityksen.

Tutkimukseni kannalta merkittävä lähtökohta on, että identiteetti rakentuu dialogissa muiden ihmisten kanssa. Tällaista tapaa tukee myös konstruktivistinen käsitys opettamisesta: tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tarkastelemalla. Dialogista suhdetta voidaan Buberin (1993) mukaan kuvata Minä-Sinä -suhteeksi, jossa ihmiset kunnioittavat toisiaan ja suhtautuvat toisiinsa aitoina persoonina. Dialogissa molemmat persoonat, Minä ja Sinä, hyväksyvät toistensa autonomisuuden. Kummankin omat elämämaailmat voivat lähentyä dialogissa, mutta eivät koskaan täysin yhtyä. Eri näkökulmat, horisontit, kohtaavat siis ilman, että kumpaakaan voidaan osoittaa paremmaksi. Voidaan myös ajatella, että yhteisöpedagogikoulutus on tällaista yhdessä kasvamista käytäntöyhteisön näkökulman mukaisesti. Yhteisöpedagogi-identiteetin rakentumisen kannalta tärkeä lähtökohta on siinä, että identiteetti rakentuu konteksteissa eli suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Yhteisöpedagogi-identiteetti kehkeytyy sosiaalisena prosessina. Jokaisella opiskelijalla on oma elämänhistoriansa. Keskustelut ja osallistuminen opiskeluyhteisön toimintaan avaavat uusia näkökulmia. Kaikissa näissä yhteyksissä rakentuu tuleva yhteisöpedagogin ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. Yhteisöpedagogi-identiteetti rakentuu vaihteittain erilaisissa konteksteissa ja yhteyksissä. Tutkimuksessani opiskelijan kirjoitukset, kertomukset ja kokemukset jäsenyivät narratiivisesti. Itse ajattelen, että narratiivinen lähestymistapa soveltui tutkimukseeni, koska se auttoi ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia ja kertomuksia.

Tutkimukseni päätteeksi voin esittää, että narratiivisten työskentely- ja opiskelumenetelmien käytön lisäämisellä on merkitystä erityisesti ihmissuhdealoilla, joissa omaa persoonaa käytetään työvälineenä. Omia opiskelukertomuksia kirjoittamalla, narratiiveja luomalla, tullaan tietoiseksi itsestä, kokemuksista, omista mahdollisuuksista. Kirjoittaminen rakentaa ymmärrystä eletyn elämän ja opiskelun moninaisuudesta. Kirjoittaminen merkitsee itsensä kohtaamista ja mahdollisuutta luoda järjestystä ja ymmärrystä opiskelun ja elämän kokonaisuuteen. (Bolton 1999, 20–24.) Luomme narratiivisia kuvauksia kokemuksestamme itsellemme ja toisillemme, ja myös kehitämme narratiiveja ymmärtääksemme toisten käyttäytymistä (Zellermayer 1997).

Connellyn & Clandinin (1995c, 12) mukaan narratiivinen tietämys on parasta opettajatietoa. Opettajat elävät kertomuksia, kertovat kertomuksia ja heidän olemisensa on kerrottua. Opettajien narratiivien tutkimus on nähty olennaisena keinona opettajien ajattelun, kulttuurin ja käyttäytymisen tutkimuksessa (Craig 2014) ja elämäntarinan käyttö opettajien ammatillisen kasvun edistämisessä parantaa opettajien itseymmärrystä ja sosio-emotionaalisia kompetensseja (Pérez-Valverde & Ruiz-Cecilia 2014). Omaelämäkerrallista kirjoittamista on puolestaan tarkastellut Karjalainen (2012) väitöskirjassaan ”Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa”. Tuossa tutkimuksessa Karjalainen (2012) tuo esille, kuinka kirjoittaminen narratiivisena identiteettityönä on myös oppimisprosessi. Siinä prosessissa opiskelija tekee elämästään ja kokemuksistaan oivalluksia, jotka on mahdollista liittää osaksi ammatillisuutta ja ammatilliseksi resurssiksi. Tällainen narratiivinen identiteettityö auttaa itsetuntemuksen ja reflektiivisyyden kehittämiseen. Karjalaisen (2012) lisäksi muutkin sosiaali- ja kasvatustieteen tutkijat ovat korostaneet reflektiivisyyttä on korostettu erityisesti sosiaali- ja kasvatustieteen ammattien työotteena ja lähestymistapana (katso esimerkiksi Karvinen (1996) ja Mutka (1999)).

Samalla tavalla myös yhteisöpedagogiopiskelijoiden itseymmärrystä ja identiteettiä voisi kehittää narratiivisten työskentelymenetelmien käyttö. Yhteisöpedagogi-identiteetti on itsetulkinnan tulosta ja identiteetti rakentuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Identiteetikertomuksen avulla yksilö pyrkii muodostamaan kokonaiskäsityksen itsestään, elämästään ja maailmastaan. Narratiivisia työskentelymenetelmiä voisi käyttää myös itsetuntemuksen ja oman persoonallisuuden tunnistamiseen, sillä opetus- ja ohjaustyössä työskennellään vahvasti oman persoonan kautta. Omassa tutkimuksessani tuon esille yhteisöpedagogiopiskelijan narratiivisen identiteetin rakentumisen käytäntöyhteisössä.

Toisena selkeänä päätelmänä voin tutkimukseni pohjalta esittää, että myös yhteisöllinen narratiivinen työskentely on merkityksellistä. Työelämässä korostuu entistä enemmän yhteisöllinen, verkostomainen asiantuntijuus ja yhteisöllisen tiedon jakamisen merkitys. Jatkuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä on erityisen tärkeä pystyä innovatiiviseen, yhteisölliseen tiedonrakenteluun. Usein yhteisöllinen asioiden pohtiminen, tiedon käsittely ja reflektointi ovat osana opiskeluympäristössä tehtäviä harjoituksia ja oppimistehtäviä. Olisikin tärkeää pystyä tuomaan omat kokemukset ja kertynyt hiljainen tieto esille yhteisöllisen kehittämisen mahdollistumiseksi. Tämä käytäntöyhteisön ja opiskeluyhteisön merkitys tulisi huomioida alan koulutuksen järjestämisessä. Kun opintojen aikana ryhmä etenee suhteellisen yhtenäisenä ryhmänä ja opiskeluissa on mukana käytännön tekemistä erilaisissa ryhmissä ja erilaisten ryhmien kanssa, opiskelijat saavat siitä hyötyä työelämää kohti mennessä. Nuorisotyöllisen työotteen omaksumiselle käytännön tekeminen, vuorovaikutustaitojen harjoittelu, yhteistyö ja yhteisöllinen tiedonrakentelu ovat merkittäviä.

Oma tutkijan polkuni on ollut pitkä, mutkikas ja monivaiheinen. Sellaisiahan nämä väitöskirjatyöt usein ovat. Matkan varrella olen oppinut paljon opiskelijoiden kertomuksista, opiskelun kokemuksista - mutta eniten omasta itsestäni. Oma tutkijan hermeneuttinen kehäni on kulkenut alkuvaiheen tutkijan innostuneisuudesta kohti harkitumpia metodisia askeleita ja narratiivisen lähestymistavan kaaria. Näkökulmani ovat laajentuneet, ymmärrykseni lisääntynyt, mutta samalla myös tunne omasta riittämättömyydestä on kasvanut. Tutkimustyöni varrella on syntynyt monia ajatuksia siitä, että tätä nuorisotyön kenttää sekä myös nuorisotyön koulutuksen kenttää tulisi tutkia enemmän. Mielenkiintoista olisi tehdä tutkimusta työelämässä olevista yhteisöpedagogeista ja heidän käyttötietonsa rakentumisesta siellä työelämän moninaisissa haasteissa. Pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset olisivat myös tarpeellisia. Pedagoginen käyttötieto on niin persoonakohtaista, että juuri sen vuoksi pedagogisissa työtehtävissä olevat henkilöt tarvitsisivat henkilökohtaista vahvistusta oman persoonansa tuntemiseen ja oman itsensä hyväksymiseen. Kaikki eivät ole toimeliaita Reimoja tai taitavia Taruja. On myös herkkiä Helmiä tai tuumailevampia Aatoksia. Jokaisella oma tapansa toimia pedagogisessa ohjauksessa omalla persoonallisella tavallaan.

Narratiivisuudessa tietämisen luonne korostaa subjektiivisuutta, suhteellisuutta ja moni-ilmeisyyttä. Yleisten kertomusten sijasta tavoitteena on tuottaa kertojan näkökulmaa korostavia tarinoita. Narratiivisen tietoteorian näkökulmasta ihmiset kehittävät tietämystään kuuntelemalla ja kertomalla kertomuksia. Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus kerätä "tositapahtumakuvauksia" vaan tutkimuksessa on pyrkimys ymmärtää, miten ihmiset kertomisen avulla merkityksellistävät tapahtumia, toisiaan ja itseään. Narratiivinen tutkimus ja diskurssien tutkimus ovat lähellä toisiaan. Narratiivien näkökulma sosiaaliseen toimintaan on toisaalta subjektiivisempää, mutta toisaalta myös yhteisöllisempää, kuin diskurssien tutkimus. Narratiivien näkökulma perustuu yhteisön arvoihin, tapoihin ja kertomusrakenteisiin eli kertomus kerrotaan yhdessä, dialogisesti. Kertomisessa on mukana kertoja, kuulija, lukija ja yleisö - kertomus on tarkoitettu jollekin eikä sitä koskaan kerrota turhaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 106.)

Tutkimuksessani läsnä oleva postmoderni, konstruktivistinen tiedekäsitys tuo tutkimukseeni erilaisten tutkimustapojen ja kirjoittamistapojen yhdistelyä. Tässä on esim. Denzin ja Lincoln (1999) ottaneet postmodernin tutkijan esikuvaksi bricoleur-hahmon. Olenkin tutkimusprosessini ajan käynyt dialogista keskustelua tutkimusaineiston kanssa ja samalla oma tutkijan kokemusmaailmani on ollut läsnä tutkimuksessa. Tutkimusprosessi on muotoutunut tutkimusprosessin aikana ja löytänyt omat periaatteensa ja metodinsa. Myös tämä tutkimusprosessi on tarina. Luomani analyysit ja tarinat jatkavat kulkuansa eteenpäin. Kulttuuri tarjoaa ihmiselle ne tarinamallit tai mallitarinat, joiden avulla ihmiset merkityksellistävät elämäänsä ja rakentavat identiteettiään (Hänninen 1999, 58–71). Kulttuurimme tarinavaranto, ympäröivässä yhteiskunnassa olevat mallitarinat, toimivat kokemustemme resurssina. Tämänkin tutkimuksen tarinoista tulee uusi tarinavaranto, jonka pohjalta muodostuu taas uusia kertomuksia ja tarinoita.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on riippuvainen tutkimuksen tieteenfilosofisista ja metodologisista lähtökohdista. Tutkimukseni narratiivinen lähtökohta hylkää näkemyksen siitä, että on olemassa jokin ns. oikea todellisuus, jota tutkimukseni jäljittelisi. Tarkoituksena ei ole kuvata opiskelijoiden opintoja tai kokemuksia, vaan luoda tulkinnallinen kuvaus heidän opinnoistaan ja kokemuksestaan sekä pedagogisen käyttötiedon rakentumisesta. Narratiivista eli kerronnallista tutkimusta voi kuvata tutkimusotteena, taustafilosofiana ja tutkimuksellisenä lähestymistapana. Narratiivinen ajattelu on Abbottin (2009) mukaan ihmiselle tunnusomainen ominaisuus. Tämä väitöskirjani perustuu kerronnalliselle lähestymistavalle. Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida tämän lähestymistavan erityispiirteet. Tämän vuoksi olen koko tutkimusprosessini ajan kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaa, mihin olen kirjannut mahdollisimman tarkasti koko aineistonkeruun, analyysin eri vaiheet ja tulkinnan prosessit. Tutkimuksen eettinen hyväksyttävyyys, luotettavuus ja uskottavuus edellyttävät sitä, että tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan hyvän tieteellisen tutkimuksen rehellisyyttä ja tarkkuutta noudattaen (Launis 2007, 28.)

Tutkimuksen ja sen tuottaman laadun arviointi ovat ensisijaisesti kokonaisarvioita, jossa tutkijan oma toiminta tutkimuksen eri vaiheissa on tutkimuksen laadun kriteerinä. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne ja Paavilainen (2013) esittävät laadun arviointiin kuusi kriteeriä, jotka ovat tutkimuksen kurinalaisuus, tutkimuksen eri osien yhteensopivuus ja toimivuus, tutkimuksen lähtökohdat, tutkimusprosessi ja empiiriset toimintatavat, aineiston keruu ja laatu sekä lopputulokset ja päätelmät. Tutkimusprosessin kurinalaisuus liittyy osaltaan tutkimuksen johdonmukaiseen toteuttamiseen. Omassa tutkimuksessani johdonmukaisuus ja kurinalaisuus liittyy erityisesti tutkimusaineiston keräämiseen, analyysiprosessin johdonmukaisuuteen ja tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan esittämiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Aineistonkeruumenetelmien valinnan ja analyysimenetelmien käytön tulee olla perusteltua ja punnittua. (Ronkainen ym. 2013; Creswell 2013.) Lisäksi tutkijan subjektiviteetti tulee avoimesti myöntää (Eskola & Suoranta 2008, 2010). Olen luvussa 2 pyrkinyt tuomaan tutkimusprosessini vaiheet esille mahdollisimman selkeästi. Tutkimuspäiväkirjan parissa työskentely on ollut työni edistymisen tukiranka. On erittäin tärkeä reflektoida omaa tutkimusprosessia, kirjoittaa auki omia ajatuksia ja punnita eri vaihtoehtoja. Olen huomannut, että voisin loputtomasti puntaroida erilaisia vaihtoehtoja ja miettiä erilaisia lähestymistapoja. Tämä liittyy osaltaan omaan epävarmuuteen tutkijana. Teenkö nyt oikean ratkaisun? Onko tämä lähestymistapa tähän sovelias? Löytyisikö jonkin muun lähestymistavan kautta oikeampia vastauksia? Lopulta tutkimusprosessin voi rakentaa monella tavalla ja monesta eri tutkimuksellisesta lähestymistavasta. Tärkeintä on se, että pystyy perustelemaan omat valintansa, päätöksensä ja tekemänsä johtopäätökset. Tätä ei vaan aloitteleva tutkija heti ymmärrä, vaikka se

hänelle sanottaisiin ja vaikka sitä saisi metodioppaistakin lukea. Tämä tutkijan tie epävarmuuksineen on vain kuljettava. Sen jälkeen on sitten viisaampi ja ymmärtää itsekkin, miten tärkeä on valita lähestymistapa, ottaa oikeat ”tutkimuslasit” silmille ja kulkea valitsemaansa suuntaan.

Tein tutkimuksessani sen valinnan, että käytän tutkimusaineistona opiskelijoiden tuottamia kirjallisia materiaaleja esseistä oppimispäiväkirjoihin ja tentti-vastauksista portfolioihin. Kaikkea sitä niin sanotusti luonnollisesti kerääntyvää aineistoa, mitä opiskelijat opintojensa aikana kirjallisesti tekevät. Tämä on toisaalta tutkimuksen rikkautta - toisaalta hankaluutta. Kun aineistoa alkaa käsittelemään, huomaa, että aineisto ei välttämättä anna suoria vastauksia vaan korkeintaan pieniä johtolankoja. Usein tuli mieleen, että olisipa selkeämpää jos olisi suoraan kysynyt tutkittavilta näitä asioita vaikka haastattelun avulla. Kun sitten alkaa miettiä, mitä tutkittavat olisivat vastanneet? Olisivatko vastaukset sisältäneet jotain enemmän? Vai olisiko kenties vastaukset olleet niin sanottuja tutkijan toivomia vastauksia? Tätä ei tietenkään voi koskaan tietää. Oma arvioni kuitenkin on, että näin luonnollisen prosessin kautta kerätty tutkimusaineisto sopi tähän tutkimukselliseen lähestymistapaani ja antoi arvokasta tietoa opiskelijoiden pedagogisen osaamisen rakentumisesta sekä ammatillisesta kasvusta.

Tutkimusaineistoa kertyi yli 1000 sivua. Tämä vaikutti siihen, että tutkimusaineiston järjestelyyn, hahmottamiseen ja ymmärtämiseen vaadittiin syvälistä ja intensiivistä keskittymisaikaa. Aineiston laajuus vaikutti myös siihen, että sopivia analyysimenetelmiä ja työkaluja aineiston käsittelyyn sai pohtia ja kokeilla useamman kerran. Aineiston kronologinen järjestäminen oli aluksi tärkeää. Tutkimusraportin rakenteeksi suunnittelin myös ajallista esittämistapaa, mutta lopulta tietynlainen teemojen mukainen rakenne ja erilliset tyyppitarinat olivat aineiston rikkauten vuoksi mielekkäin ratkaisu.

Oman tutkimusprosessini varrella pysähdyin usein miettimään, pystyykö narratiivinen tutkimus tuottaa luotettavaa tietoa, joka tekee narratiivisesta tutkimuksesta hyväksyttävää? Brunerin (1986) mukaan loogis-tieteellinen tiedonmuodostus perustuu päättelyyn, syy-yhteyksien osoittamiseen ja yleistettävyyden tavoitteluun. Kun taas narratiivinen tiedonmuodostus tavoittelee ymmärtämistä, ei selittämistä. Narratiivisuus johtaa uskottavan, todentuntuisen kertomuksen syntymiseen tutkimushenkilölle tärkeistä ja merkityksellisistä asioista. (Bruner 1986, 11–14.) Itse olen kokenut, että narratiivisen analyysin kautta tuotetut tarinat ovat todentuntuisia ja tuovat esille tutkimushenkilöille olennaisia, merkityksellisiä asioita.

Tutkimuksen luotettavuuteen liitetään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet (Braun & Clarke 2013, 278). Laadullisen tutkimuksen ja erityisesti narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin eivät tällaiset realistiseen ajattelutapaan perustuvat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet sovi (Heikkinen & Syrjälä 2007, 147–148). Narratiivinen lähestymistapa, jota myös oma tutkimukseni edustaa, perustuu konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta eli tieto rakentuu ihmisten mielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Täten realismiin pohjautuvat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet jäävät oman tutkimukseni luotetta-

vuoden arvioinnista taka-alalle. Perustelenkin seuraavasti tutkimukseni menetelmällisiä valintoja tutkimukseni uskottavuuden vahvistamiseksi. Sen jälkeen keskityn tarkastelussani tutkimukseni eettisiin ratkaisuihin ja perusteluihin.

Postmodernin käänteän jälkeen mikään tutkimusmetodi ei pysty tuottamaan viimeistä totuutta, sillä on olemassa vain osatotuutta, moniäänisyyttä ja tapahtumien heijastumia (Lincoln & Cuba 2000, 185). Subjektiivisuus, moni-ilmeisyys ja suhteellisuus kuvaavat narratiivisuudessa tietämisen luonnetta. Narratiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena tuottaa objektiivisten, yleisten kertomusten sijasta kertojan näkökulmaa korostavia tarinoita. (Hatch & Wisniewski 1995, 116–117.) Tarina on tutkittavan henkilökohtaisesti luoma totuus asiasta eli hänen oma tulkintansa, jonka totuuden arvoa ei pysty mittaamaan. Kerrottu tarina ei ole luonteeltaan pysyvä ja kokonainen totuus asiasta, sillä tänään kerrottu tarina voi jo huomenna vaatia uudelleen muotoilemista (Freeman 2003b, 125).

Konstruktiivisen tutkimusotteen perusajatus on, että yksilöt rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten avulla. Tämä on johtoajatuksena myös omassa tutkimuksessani. Kertomuksissa opiskelijat kuvaavat niitä merkityksiä, joita he ovat luoneet elämästään, opiskelustaan ja itsestään. Näitä kertomuksia rakennetaan ja luodaan koko elämän ajan kokemusten, reflektoinnin, vuorovaikutuksen ja yhteisyyden välityksellä. (Paananen 2008, 19.)

Tieteellisessä tutkimuksessa on keskeistä se, että tutkimusraporttia voidaan lukea ymmärtäen sen perustana olevat tutkijan ratkaisut. Lisäksi tulee voida vakuuttua tutkijan tekemästä tiedonhankinnan kuvauksesta ja tehdyistä tulkinnoista. (Aaltio & Puusa 2011, 154–158.) Narratiivisessa tutkimusotteessa ei kuitenkaan irrottauduta loogisuuden tai rationaalisuuden vaateesta. Rationaalisuus ilmenee kertomisen logiikassa yhteneväisyyden ja uskottavuuden periaatteiden noudattamisella. Omassa tutkimuksessani olen tätä uskottavuutta ja totuudellisuutta lisännyt kuvaamalla ja kertomalla mahdollisimman tarkasti oman tutkimusprosessini eri vaiheet.

Aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan on kirjoittanut ja kuvannut niin tarkasti kuin mahdollista. Lukijan tehtäväksi jää arvioida se, olenko tutkijana onnistunut muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä uskottavan. (ks. myös Kiviniemi 2015, 86–87.) Smythen ja Murrayn (2000, 311–320) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa metodologinen väljyys korostavat tutkijan luovaa ajattelua, omia tapoja ja kykyä ymmärtää olennainen. Vivien Burr (2005) viittaa myös siihen, että kokemusten tutkimisessa ja kuulemisessa on aina lopulta kyse tutkijan tulkinnoista, jolloin raportoinnissa on kyse myös tutkijan äänestä.

Näin tutkimusprosessini lopuksi voin myös pohtia sitä, sainko luotettavalla tavalla kerättyä tietoa tutkimuskysymysteni mukaisesti. Miten muuten olisin voinut tutkia pedagogisen osaamisen rakentumista? Millaista aineistoa olisin saanut esimerkiksi haastatteluilla? Miten olisin osannut rakentaa tutkimuskysymykset haastattelua varten? Koen, että tällä nyt tekemälläni tutkimusvalinnalla olen saanut relevanttia ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellistä ja luotettavaa tietoa. Opiskelijat ovat kirjoittaneet itse omista kokemuksistaan, omasta oppimisestaan ja siihen vaikuttaneista asioista. Kirjoitettu teksti on usein myös punnitumpaa ja reflektoidumpaa, mitä suullisesti tuotettu haastatteluaineisto.

Tällainen reflektioprosessin kautta tuotettu oppimistehtäviin liittyvä tekstiaines soveltui tähän tutkimukseeni relevantilla tavalla. Tutkijana olen kuitenkin ymmärtänyt, että ei ole yhtä oikeaa tapaa arvioida kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta tai eettisyyttä. Viime kädessä kyse on kuitenkin siitä, että tutkija tekee luotettavuuden ja eettisyyden arviointia jatkuvasti koko tutkimusprosessin ajan. Kuitenkin Laitinen ja Uusitalo (2007, 216) pohtivat, että vaikka pyrkimykset ja tavoitteet olisivat miten hyviä tahansa, tutkimusprosessista löytyy aina asioita, jotka olisi voinut tehdä toisin tai jättää tekemättä.

Gilbert (2002) toteaa, että sosiaalisessa tilanteessa tuotetut tarinat eivät ole identtisiä kokemusten ja tapahtumien kanssa, vaan ne ovat uudelleen muodostettuja tulkintoja todellisuudesta. Tutkimuksen luotettavuus on lähtökohtaisesti perustettava ajatukseen, että personalliset tarinat ovat sellaisinaan tosia. Tutkimushenkilöiden kirjoittamat asiat eivät voi koskaan ilmaista täysin todellisuutta. Kertomatta voi jäädä myös asioita, jotka olisivat saattaneet olla tutkimuksen kannalta merkittäviä. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus määräytyy viime kädessä lukijoiden tekemien päätelmien mukaan. Vastuu luotettavuudesta on myös tutkijalla, sillä hänen ymmärryksensä ja tulkintansa vaikuttavat tutkimuksen aitouteen. Tutkija itse on tärkeä tutkimusinstrumentti tutkimuksessaan. (Connelly & Clandinin 1996, 83–85.) Tutkijana olen osallinen ja osana tutkimusta. Näkökulmani saattoi rajoittaa tapaan katsoa ja tulkita tutkimusta. Valitsemani tieteenfilosofisen näkökulman mukaan tutkija on kuitenkin aina jo sisällä tutkimusmassaan ilmiössä ja tarkastelee sitä tietystä perspektiivistä.

Tutkijalla on esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta ja tämä esiyymmärrys tulee esittää selvästi (Puusa & Juuti 2011, 22). Tutkija on yhtenä lenkkinä tutkimustradition kehityksessä. Tutkijan tulee tietää mennyt tutkimustraditio, ymmärtää tutkimuksen kohteena oleva aihe ja muodostaa tutkimusraportti uudeksi lenkiksi eteenpäin tutkimustradition kehittämiseksi. Mikäli tutkimuksen aihe ei liity selkeästi minkään tietyn tutkimusalan piiriin, voi olla haastavaa luoda selkeää taustateoriaa tai hakea tukea oman tutkimuksen perusteiksi. Itse koin tässä tutkimuksessani, että tutkimusaiheeni perusteiden muodostaminen oli haasteellista. Toisaalta aiheeni liittyi nuorisotyön koulutukseen, toisaalta pedagogiseen osaamiseen. Nuorisotyön moninaisuus ja monenlaiset määrittelyt loivat suurimmat hankaluudet.

Squire (2008, 50) kuvaa, kuinka myös tutkimus etenee tavallaan hermeneuttisen kehän avulla. Tutkimus on taaksepäin ja eteenpäin kulkemista aineiston ja aineistosta tehtyjen yleistysten välillä, käyttäen ylhäältä-alas ja alhaalta-ylös tulkinnallisia menetelmiä. Monien tutkijoiden mukaan on olemassa useita tulkintoja, useita narratiivisia totuuksia (Freeman 2003). Kerronnallisen lähestymistavan omaksuneille tutkijoille hermeneuttinen kehä ei koskaan umpeudu.

7.3 Eettiset kysymykset

Narratiivisen tutkimuksen keskeisiä eettisiä vaatimuksia ovat tutkimukseen osallistuvien vapaa, informoitu suostumus, tutkimuksessa saadun tiedon luottamuksellisuus ja tutkimusraportoinnin anonyymius sekä se, että tutkimus ei saa tuottaa vahinkoa tutkittaville. (Hänninen 2008, 123.)

Kun tutkija hankkii tutkimusaineistoa pyytämällä kohderyhmään kuuluvilta heidän tarinoitaan, tutkija kohtaa tutkimuseettisen vaatimuksen siitä, että tutkimukseen osallistuville on annettava vapaa, tietoon perustuva suostumus osallistumiseen (Hänninen 2008, 125).

Narratiivisen tutkimuksen etiikka on tutkimuskäytännön kuvausta ja raportointia. Koska kyse on jatkuvasti tutkimuksen aikana muotoutuvista käytännöistä, ei kaikkiin eettisiin kysymyksiin ole olemassa ennalta laadittuja eettisiä ohjeita (Josselson 2007). Seuraavaksi kuvaan sitä, kuinka huomioin tutkimusprosessini aikana kohtaamiani eettisiä kysymyksiä. Eettiset kysymykset liittyvät aineiston keruuseen, analyysiin ja raportointiin.

Kuulan (2006) mukaan tutkimukseen osallistuvan pitää tietää, mistä tutkimuksessa on kysymys, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ja miten tietoja tullaan käyttämään ja tallettamaan. Omassa tutkimuksessani opiskelijat tiesivät heti opintojensa alusta olevansa mukana tutkimuksessa. Kaikki ryhmään kuuluvat opiskelijat antoivat myös allekirjoituksellaan suostumuksensa opiskeluidensa aikana tuottaman oppimismateriaalin tutkimuskäyttöön. Tutkimusaineiston keruun alkuvaiheessa tein opiskelijoille selväksi, että tutkimus on täysin anonyymi eikä kukaan opiskelijoista ole tunnistettavissa tutkimusraportista. Tutkimusraportissa kerroin käyttäväni peitenimiä ja ryhmäläisten anonyymiteetti turvataisiin sillä, että häivyttän tai poistan raportista tietoja, joiden avulla tunnistaminen olisi mahdollista (Hänninen 2008).

Analyysivaiheessa pohdin tutkijan valtaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Läpi tutkimusprosessin olen parhaani mukaan yrittänyt olla uskollinen opiskelijoiden omalle äänelle. Samalla olen tiedostanut sen, että vaikutusta on myös sillä, mitä sitaatteja käytän, miten niitä tulkiten ja millaisen viitekehyksen otan esille. Narratiivisen tutkimuksen moraalit eivät ole ohjeita vaan tutkimuskäytännön kuvausta, joten narratiivisen tutkimuksen eettisiä periaatteita on valotettava käytäntöä koskevien kuvausten avulla.

Hännisen (2008) mukaan jo tulkituksi tuleminen, oman tarinan löytäminen tutkimusraportista lyhennettynä, muokattuna, saattaa saada tutkittavan tuntemaan joutuneensa kohteen asemaan ja kadottaneensa jotain omasta subjektiivisuudestaan. Smythe ja Murray (2000) korostavat tulkinnan eettisten ongelmien ratkaisuna sitä, että tutkijan esittämät tulkinnat ovat aina vain tulkintoja, jotka voidaan haastaa toisilla tulkinnoilla eli tällaista monitulkintaisuutta tulisi korostaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkijana pohdin paljon sitä, miten toteuttaisin tutkimukseni eettisesti oikein ja opiskelijoita arvostaen. Välittämisen etiikan lähtökohtana on tutkimuksen osallistujajoukon kunnioittaminen ja osallistuvien parhaaksi toimiminen. (Elbaz-

Luwisch 2005, 29.) Tutkijana olin osana tutkimuksessa mukana olevaa opiskelijajoukkoa, heidän opettajanaan ja opettajatutorina. Täten olin kirjaimellisesti keskellä suhteiden verkostoa ja samalla olin osana opiskelijoiden tarinoita ja kokemuksia (Graig & Huber 2007). Ryhmän opetutorina ja opettajana minulla oli opetus- ja ohjaussuhde opiskelijaryhmään. Kolmen ja puolen vuoden opintojen aikana opiskelijaryhmä ehti tulla tutuksi. Ryhmässä olevien opiskelijoiden lisäksi jokainen opiskelija toi ryhmään mukaansa omat kokemuksensa, harjoittelupaikkansa, mahdolliset työsuhteet ja erilaiset verkostot.

Pohdin myös sitä, missä määrin osallistujat voivat osallistua tai kommentoida tulkintoja? Narratiivisen tutkimuksen kentällä on käyty paljon keskustelua näistä kysymyksistä (esim. Hänninen 2008). Eettisistä syistä osallistujien olisi hyvä saada lukea heistä kirjoitetut tekstit. Kuitenkin tutkimuksen tulkinnallinen vastuu ja valta on tutkijalla. Itse tein tutkimuksessani siten, että lähetin opiskelijaryhmälle facebookin messengerin kautta tekstit luettaviksi ja kommentoitavaksi. Kukaan ei kuitenkaan kommentoinut asiaan mitään. Tulkitsin tilanteen siten, että opiskeluaikasta oli kulunut sen verran aikaa, että ketään ei suoranaisesti haitannut vaikka omia tekstejä jossain tutkimusraportissa olisikin. Tutkimusluvan oli kuitenkin jokainen opiskelija tutkimustyölleni antanut.

Pattonin (2002) mukaan tutkijan uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija eksplikoi ne asiat, jotka ovat vaikuttaneet tiedon keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan. Omassa tutkimuksessani olen luvussa 2 kuvannut teoreettiset ja metodologiset lähtökohtani sekä asemani tutkijana suhteessa tutkittaviin. Olen myös esitellyt aineiston keruun ja analyysin eri vaiheet mahdollisimman avoimesti ja luotettavasti. Kun tutkija tekee kertomuksen tutkimusaineistostaan, on se yhtä lailla oikea ja totuudenmukainen kuin tutkittavien kerronnan kautta muotoutuneet kertomukset (Spector-Mersel 2010, 217). Juuri narratiivisen lähestymistavan avulla tutkijalla on mahdollisuus nostaa esiin uusi, vaihtoehtoinen näkemys.

Oma tutkimustyöni on edennyt vuosien varrella hitaasti viiptyillen. Koen kuitenkin, että tämä tutkimukseni on tarvinnut aikaa ja nopeammalla tahdilla tehtynä en olisi oppinut yhtä paljon. Käsin kirjoitettuja tutkimusvihkosia erilaisine kuvioineen ja piirroksineen on tullut kirjoitettua viisi kappaletta. Joskus kuvittelin, että niitä muistiinpanoja tulisi luettua yhä uudelleen. Tosiasiassa kirjoitin samoja asioita vihkoihin yhä uudelleen. Koen, että tämä kirjoittamisprosessi on ollut myös eräänlaista keskustelua sekä oman itsen että tutkimuskysymysten kanssa. Käsillä tekeminen, piirtäminen ja kaavioiden tekeminen ovat olleet tarpeellisia oman ajattelun selkeyttämiseksi. Oma tutkijan kokemusmaailmani on ollut dialogisessa keskustelussa sekä tutkimusaineiston että tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tähän oman kokemusmaailmani prosessointiin olen tarvinnut juuri tutkimuspäiväkirjoja. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa yli 500 sivua myös tietokoneella. Tähän dokumenttiin olen myös kirjoittanut referaatteja, lainauksia ja muiden tutkijoiden oivalluksia itselleni muistiin. Kun huomasin referoivani uudelleen samoja artikkeleita, totesin ajan olevan kypsä tutkimustyöni valmistumiselle.

Omaa tutkijaminääni jouduin pohtimaan näiden vuosien varrella useita kertoja. Minne katosi se tutkimuksen alkuvaiheen innostus? Kun tietää enemmän,

lisää se yhä enemmän uusia kysymyksiä ja avoimeksi jääviä vastauksia. Kävin esittelemässä tutkimustani kasvatustieteen päivillä ja ammattikorkeakoulupäivillä. Silloin aina syttyi jonkinlaisia ”lamppuja” päässä. Oli pakko valmistella tekstiä ja esitystä ja pohtia sitä, mitä osaa tutkimuksesta nyt valottaisi tiedeyhteisölle. Muutoin tein työtäni paljolti yksin. Jatko-opintoseminaareissa kuljin aluksi aktiivisesti, mutta kun kirjoitustyö jäi muiden töiden jalkoihin, jäivät myös seminaarit. Vuoden 2019 aikana lähdin pienin askelin nostamaan tutkimustani uudelleen jaloilleen. Ja tässä sitä ollaan nyt tutkimuksen viimeisillä lehdillä pohdinnan ja johtopäätösten äärellä.

Opiskelijoiden kertomukset opinnoistaan ovat olleet valtavan rikas ja antoisa tutkimusaineisto. Tutkimusprosessin aikana olen käynyt dialogista keskustelua tutkimusaineiston kanssa ja samalla oma tutkijan kokemusmaailma on ollut mukana tutkimuksessa. Eettisestä näkökulmasta narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää dokumentoida kaikki tutkimusprosessin käytännön vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tähän dokumentointiin ja työni eri vaiheiden kuvaukseen olen pyrkinyt mahdollisimman huolellisesti paneutumaan läpi koko tutkimuksen. Tämä tutkimusprosessi on myös oma tarinansa. Ja tämä tarina jatkaa kulkuaan eteenpäin jälleen uusissa kertomuksissa ja tarinoissa.

SUMMARY

The interest of this research was to investigate community educator students' construction of pedagogical knowledge and professional identity. The research examined what community educator students narrated about their pedagogical knowledge during their study and how their professional identity was constructed in their narratives. The research focused on community educator training at Centria University of Applied Sciences and it explored the study process of a group of students. The data unveiled meanings related the construction of pedagogical knowledge and personal practical knowledge in the students' narration. The data was processed by analysing the narratives and by using narrative analysis. In this research, stories were construed by means of emplotment and with the help of a hermeneutical process of understanding.

The first research question was what the community educator students told about their pedagogical knowledge during their study. The results highlighted the significance of the student's own background and community of study. Those things were salient for the students that were constructed through reflection on their own teaching and guidance experiences and that then became part of their personal practical knowledge. The second research question was how the students' professional identity was constructed in their narratives. The research revealed how the community educator students constructed their pedagogical knowledge and narrative identity in a community of practice. Theoretical orientations, experiences, practical situations, and social relations provided the basis for the community educator students' construction of professional identity and pedagogical knowledge. The analysis revealed the process nature in the development of professional identity. The students progressed through their reflections in a hermeneutic cycle. A spiral was created between the student's life and narrative. The research includes the four typical stories of Reima, Helmi, Aatos and Taru. In these typical stories, pedagogical knowledge, the construction of professional identity, and individual progress in the group process are revealed in various ways. Reima's story is about the good group, Taru's story deals with her reflections of personal practical knowledge, Helmi's story is about her educator selfhood, and the process of finding oneself is embodied in Aatos' story.

As significant point of departure, this research assumes that identity is constructed in dialogue with other people. This is also supported by the constructivist view of teaching: knowledge is constructed in social interaction by means of examining various experiences and views. One may propose that community educator training means growing together by adopting a community of practice perspective. Thus, community educator identity emerges as a social process. This identity is the result of self-interpretation, and it is always constructed in interaction with one's environment.

Through his or her identity narrative, the individual aims to construct a holistic understanding of oneself, one's life and the world. Narrative methods could also be used for self-knowledge and discovery of one's personality since

the work of teaching and guidance takes place predominantly through one's personality. Based on this research, it can be concluded that shared narrative work is important. Shared and network-based expertise as well as the significance of distributing shared knowledge are increasingly emphasised in working life. In incessantly changing environments, it is of prime importance to be capable of innovative and shared knowledge construction. Shared deliberation, reflection and processing of knowledge are often part of exercises and assignments completed in a learning environment. Thus it would be important for the student to be able to articulate his or her own experiences and tacit knowledge gained, in order to enable the shared development of things at hand. This significance of community of practice and community of study should be observed when organising professional education in the field. Practice-based work, collaboration, training in interactive skills, and shared knowledge creation are important for acquiring a community educator's professional orientation.

In this research, the activity of a group of community educator students was investigated as participation and activity in the community. The research reveals the construction of community educator students' narrative identity in a community of practice. Meanings are assigned in the community to pedagogical knowledge and its creation, and through this process to the construction of identity. The identity of a community educator is constructed as a social process, in relation to other people as well as one's own community and context. New stories are told about these experiences, which in turn impact the further construal of personal practical knowledge and pedagogical knowledge. Stories told and heard continue to live in the new stories that are told. Being and participating in a student group is based on situated negotiations and re-negotiations of meaning. Insights and experiences are in interactive play, and they are formed in individual and shared reflection. The community educator students construct their community educator identity in a community of practice while reflecting on their personal practical knowledge at the same time.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa. *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. Second edition. First edition 2002. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abbott, H. 2009. *Cambridge introduction to narrative*. 4. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
- Alasuutari, P. 2014. *Laadullinen tutkimus*. 5. painos (1. p. 1993, 4. uud. p. 2011). Jyväskylä: Vastapaino.
- Alexander, P. A., Schaller, D. L. & Hare, V. C. 1991. Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research* 61 (3), 315–343.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. 2008 (toim.) *Doing Narrative Research*. Padstow, Cornwall: Sage.
- Baddeley, J. & Singer, J. A. 2007. Charting the Life Story's Path: Narrative Identity Across the Life Span. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage, 77–202.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Esseys*. Austin: Texas University Press.
- Ball, M. 1999. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Second edition. Toronto: University of Toronto Press.
- Barnett, J. & Hodson, D. 2001. Pedagogical context knowledge: Towards a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Teacher Education* 85, 426–453.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Toim. P. Ahponen & T. Cantell. (suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino.
- Beijaard, D. & Verloop, N. 1996. Assessing teachers' knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 22 (3), 275–286.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–28.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 762–769.

- Bell, S. E. 2006. Living with breast cancer in text and image: Making art to make sense. *Qualitative Research in Psychology*, 3 , 31–44.
- Berry, K. S. 2006. Research as Bricolage. Embracing Relationality, Multiplicity and Complexity. Teoksessa K. Tobin & J. Kincheloe, J. (toim.) *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, 87–115.
- Berry, K. S. 2004. Structures of bricolage and complexity. Teoksessa J. L. Kincheloe & Berry, K. S. (toim.) *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press, 103–127.
- Bolton, G. 1999. *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Boud, D., Keogh R. & Walker, D. 1985. Promoting Reflection in Learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 18–40.
- Bourdieu, P. 1972/1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Britzman, D. P. 1991. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brown, A. Kirpal, S. & Rauner, F. 2007 (toim.) *Identities at work. Technical and Vocational Education and Training Series*. Unesco-Unevoc International Centre. Netherlands: Springer.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Porvoo: WSOY.
- Butler-Kisber, L. 2010. *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. London: Sage Publications.
- Butt, R. & Raymond, D. 1989. Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 403–419.
- Cain, C. 1991. Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, 19, 210–253.
- Carter, K. 1993. The place of story in research on teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5–12.
- Cederlöf, P. 2004. Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 45. HUMAK. Sarja E. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Chant, R. H., Heafner, T. L. & Bennett, K. R. 2004. Connecting personal theorizing and action research to preserves teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31 (3), 25–42.
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative reseach* (3rd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage, 651–679.

- Chase, S. E. 2010. *Learning to speak, learning to listen: How diversity works on campus*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Chase, S. E. 2011. Narrative inquiry: Still a Field in the Making. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 421–434.
- Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361–385.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1986. What is "personal" in studies of the personal. Teoksessa M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (toim.) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 21–35.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1992. The teacher as curriculum maker. Teoksessa P. W. Jackson (toim.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 363–401.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1995a. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1995b. Beginning Teachers: Stories of Position, and Positioning, on the Landscape. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly (toim.) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 102–110.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1998. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149–164.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1999. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. & Kennard, P. 1993 (toim.) *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. 2007. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderlands spaces and tensions. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 35–75.
- Cohan, S. & Shires, L. M. 1988. *Telling stories: A theoretical analysis of narrative fiction*. New York: Routledge.
- Copeland, W. D., Birmingham, G., De la Gruz, E. & Lewin, B. 1993. The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education* 9 (4), 347–359.
- Conle, C. 1996. Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 297–325.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. Teoksessa Eisner, E. (toim.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Eightyfourth yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: University of Chicago, 174–198.

- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. 1998. Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. 1996. Narrative Inquiry. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. 2nd edition. Cambridge: Pergamon, 81–86.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2–14.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1995a. Educational Qualities of the Landscape: Desires, Tensions, and Possibilities. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly (toim.) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. New York: Teachers College Press, 153–163.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1995b. Personal and Professional Knowledge Landscapes: A Matrix of Relations. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly (toim.) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. New York: Teachers College Press, 22–35.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1995c. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly (toim.) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. New York: Teachers College Press, 3–15.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1996. Narrative and education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 73–85.
- Cornett, J. W., Yeotis, C. & Terwilliger, L. 1990. Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74, 517–529.
- Cortazzi, M. 1993. Narrative analysis. London: Falmer.
- Côté, J. E. & Levine, C. G. 2002. Identity formation, agency, and culture: a sociopsychological synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig, C. J. 1995a. Knowledge communities: A way of making sense of how beginning teachers come to know. *Curriculum Inquiry*, 25 (2), 151–175.
- Craig, C. 1995b. Safe Places on the Professional Knowledge Landscape: Knowledge Communities. Teoksessa D. J. Clandinin & F. M. Connelly (toim.) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. New York: Teachers College Press, 137–141.
- Craig C.E. & Huber J. 2007. Relational reverberations. Shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. Teoksessa D.J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage, 251–279.
- Craig, C. 2014. From stories of staying to stories of leaving: A US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81–115.
- Czarniawska, B. 2004. Narratives in Social Science Research. London: SAGE Publications.
- Czarniawska, B. 2008. A Theory of Organizing. Cheltenham: Edward Elgar.

- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57, 300–314.
- Denzin, N. 1989. *Interpretive biography*. Qualitative research methods 17. Newbury: Sage.
- Denzin, N. 1995. The experiential text and the limits of visual understanding. *Educational Theory*, 45 (1), 7–18.
- 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.
- Diamond, C. 1994. Writing to reclaim the self: The use of narrative in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 511–517.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19.
- Doecke, B., Brown, J. & Loughran, J. 2000. Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 335–348.
- DuFour, R. 2004. Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61, Number 8, 6–11.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. 2002. *Re-thinking teacher education: Collaborating for uncertainty*. London: Routledge/Falmer.
- Eisner, E. 2002. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4), 375–385.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.
- Elbaz, F. 1990. *Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking*. Teoksessa C. Day, M. Pope and P. Denicolo (toim.) *Insights into Teachers Thinking and Practice*. Hampshire: The Falmer Press, 13–42.
- Elbaz-Luwisch, F. 2002. Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32 (4), 403–428.
- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2002. The multivoicedness of classrooms: Bakhtin and narratives of teaching. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen, & L. Syrjälä (toim.), *Biographical research and narrativity*. Jyväskylä, Finland: SoPhi Press, 197–218.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' Voices. Storytelling & Possibility. A volume in issues in curriculum theory, policy and research*. Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Elbaz-Luwisch, F. 2007. *Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry Into K-12 Teaching*. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of*

- Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. Thousand Oaks: Sage, 357–382.
- Elbaz-Luwisch, F. Moen, T., Gudmundsdottir, S. 2002. The multivoicedness of the classroom: Bakhtin and the narrative of teaching. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjäjä (toim.), Narrative research: Voices from teachers and philosophers. Jyväskylä, Finland: SoPhi, 197–218.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2007. From communities of practice to mycorrhizae. Teoksessa Hughes, J., Kewson, N. & Unwin, L. (toim.) Communities of Practice. Critical perspectives. London and New York. Routledge, 41–53.
- Elliot, J. 2005. Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches. Great Britain, London: Sage.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ewick, P. & Silbey, S. 2003. Narrating social structure: Stories of resistance to legal authority. *American Journal of Sociology*, 108, 1328–1372.
- Faircloth, B. 2009. Making the most of adolescence: Harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24, 321–348.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. 2005. Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth & Adolescence*, 34, 293–309.
- Fenstermacher, G. D. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review on Research on Teaching* 20, 1–24.
- Filander, K. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa T. Hoikkala, T. & A. Sell. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy, 90–114.
- Fisher, W. 1984. Narration as a human communication paradigm: The case for public moral argument. *Communication Monographs* 51.
- Flores, M. A., & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Foucault, M. 1980. Power/Knowledge: selected interviews and writings. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon.
- Foucault, M. 2005. Tiedon arkeologia. (L'archéologie du savoir, 1969.) Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Freeman, M. 2003a. Identity and difference in narrative inquiry, Psychoanalytic narratives: Writing the self into contemporary cultural phenomena. *Narrative Inquiry* 13 (2), 331–346.
- Freeman, M. 2003b. Rethinking the Fictive, Reclaiming the Real: Autobiography, Narrative Time and the Burden Of Truth. Teoksessa G.D.

- Fireman, T.E. McVay Jr. & O.J. Flanagan (toim.) *Narrative and Consciousness. Literature, Psychology and the Brain*. Oxford: University Press, 115–128.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. 2015. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441.
- Gabriel, Y. 2000. *Storytelling in Organizations: Facts, Fictions, and Fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gannon, S. 2009. Writing narrative. Teoksessa J. Higgs, D. Horsfall, & S. Grage (toim.), *Writing Qualitative Research on Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 73–82.
- Georgakopolou, A. 2007. *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. 1983. Narratives of the Self. Teoksessa T. R. Sarbin & K. E. Scheibe (toim.) *Studies in Social Identity*. New York: Praeger, 254–273.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge, M. A. : Harvard University Press.
- Gergen, K. J. 1999. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gherardi, S. 2008. Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise? Teoksessa D. Barry & H. Hansen (toim.) *The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*. London: Sage, 516–525.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Padstow: Polity Press.
- Gilbert, K. 2002. Taking a Narrative Approach to Grief Research: Finding Meaning in Stories. *Death Studies* 2002 (26), 223–239.
- Golombek, P. R. 1998. A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447–464.
- Grant, G. 1992. The sources of structural metaphors in teachers' knowledge: Three cases. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 433–440.
- Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Alkuteos 1966. Tampere: Gaudeamus, Tammerpaino Oy.
- Grossman, P. 1990. *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. & Wineberg, S. 2000. What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? An Occasional Paper. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington, 1–61.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2001. Introduction. *Trying Times, Troubled Selves*. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press, 1–20.

- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2009. Analyzing narrative reality. Thousand Oaks: Sage.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education." *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 1–3.
- Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Fourth handbook for research in teaching*. New York: MacMillan, 226–240.
- Guile, D. 2009. Conceptualising the transition from education to work as vocational practice: Lessons from the UK's creative and cultural sector. *British Educational Research Journal* 35 (5), 761–779.
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen; Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. 1997. Verkostopohjaiset oppimisympäristöt ja kognitio. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita, 60–84.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. 2002. What are musical identities and why are they important? Teoksessa R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 1–20.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113–135.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 2, 84–97.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. ja Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 4–13.
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen; Järki, tunteet, ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hancock, F. & Epston, D. 2008. The craft and art of narrative inquiry in organizations. Teoksessa D. Barry & H. Hansen (toim.) *The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*. London: Sage, 485–497.
- Hatch, M.J. & Cunliffe, A. 2006. *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and ER-Paino Ky.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research*.

- Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Kopijyvä Ltd, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 5/2005, 340–354.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen R. 2007. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: University Press, 15–27.
- Higgs, J., Horsfall, D. & Grace, S. (Eds.) 2009. Writing Qualitative Research on Practice. Netherlands, Rotterdam: Sense Publishers.
- Higgs, J., Titchen, A., Horsfall, D. & Bridges, D. 2011 (toim.) Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research. London: Sage.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 521–532.
- Hoikkala, T. & Kuivakangas, J. 2017 Repa, Kirsti ja maisteri nuorisopedagogiikoiden pyörteissä – johdanto. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 42. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 196, 10–32.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. 2005. Finnish Youth Cultural Research and its Relevance to Youth Policy. *Young* 13 (3), 285–312.
- Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) 2007. Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 1999. The Self We Live by: Narrative Identity in a Postmodern World. New York: Oxford University Press.
- Horsfall, D. & Titchen, A. 2011. Telling people's stories. Creating Authentic Approaches. Teoksessa J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges (toim.) Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research. London: Sage, 235–246.
- Huges, J. 2007. Lost in translation: the journey from academic model to practitioner tool. Teoksessa Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (toim.) Communities of practice: critical perspectives. Third Avenue, Nee York: Routledge.
- Husu, J. 2002a. Navigating through pedagogical practice. Teachers' epistemological stances towards pupils. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) Developing teachers and teaching practice: International research perspectives. London: Routledge Falmer, 58–72.
- Husu, J. 2002b. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 9.

- Huttunen, R., Heikkinen, H. T. L. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Kopijyvä Ltd.
- Huttunen, R. & Kakkuri, L. 2002. The Hermeneutics of Truth and Selfhood. Heidegger's, Gadamer's and Ricoeur's Significance in the Autobiographical Research. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Kopijyvä Ltd, 77–90.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. Sosiologia 4, 297–309.
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The SAGE handbook of social research methods. London: Sage, 447–460.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino: Tampere, 189–222.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M. Pietilä & H. Länsimies-Aitikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä. Kopijyvä: Kuopio, 121–137.
- Jewson, N. 2007. Cultivating network analysis: rethinking the concept of "community" within communities of practice. Teoksessa Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (toim.) Communities of practice: critical perspectives. Routledge.
- Johnson, K. E. 2009. Second language teacher education: A sociocultural perspective. New York: Routledge.
- Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa: D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage, 537–566.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18–48.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–65.
- Karjalainen, A-L. 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 35. Tampere: Juneves Print Oy.
- Karlsson, M. 2013. Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. European Journal of Teacher Education, 36 (2), 133–146.
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion

- yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Sosiaalitieteen laitos.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.
- Kauppinen, J. & Rantama, M. 2003. Ajaton työ seurakunnassa. Opas työajan hallintaan. Helsinki: Edita.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sociologia* (3), 220–230.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443–456.
- Keyes, D. 2010. Sunshine and shadows: Opening spaces for creativity, metaphor, and paradox in teaching and teacher education. Teoksessa C. Craig, & L. Deretchin (toim.) *Cultivating curious and creative minds: The role of teachers and teacher educators: Vol. 2*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kiilakoski, T. & Kinnunen, V. 2017. Talolta kaduille – yhteisöllinen nuorisotyö työmuotona. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) 2017. *Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet*. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 42. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 196. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 103–125.
- Kiilakoski, T., Kinnunen, V. & Djupsund, R. 2015. Miksi nuorisotyötä tehdään? Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 5, Nuorisotutkimusseuran /Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 169. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu & Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, T. 2015a. Johdanto. Kylmästä lämpimämpään. Teoksessa T. Kiilakoski, V. Kinnunen & R. Djupsund (toim.) *Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 169. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 5, 14–34.
- Kiilakoski, T. 2015b. Nuorisotyö, kasvatus, opetussuunnitelma. Teoksessa T. Kiilakoski, V. Kinnunen & R. Djupsund (toim.) *Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 169. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 5, 153–174.
- Kiilakoski, T. 2013. Nuorisotyön opetussuunnitelma: nuorisotyö kasvatuksellisena prosessina. *Nuorisotutkimus* 31 (3), 20–39.
- Kiilakoski, T. & Nieminen, J. 2007. Pedagogiikka. Nuorisotyön pedagogiikat ja uudet haasteet. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) 2007. *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy, 185–188.

- Kinnunen, V. 2015. Nuorisotyön tavoitteet ja perustat. Teoksessa T. Kiilakoski, V. Kinnunen & R. Djupsund (toim.) Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 169. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 5, 56–70.
- Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinsaamiskuvaus 2007. Kirkon kasvatus ja nuorisotyö, Kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksen seurantaryhmä. <http://www.evl.fi/kkh/to/kkn/ntydynosaaminen.pdf> Viitattu 30.9.2014.
- Kivijärvi, A. 2012. Nuorisotointen kehittämistyö monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Yksinäisestä puurtamisesta kohti toimivia rakenteita ja verkostoja. Teoksessa K. Komonen & L. Suurpää & M. Söderlund (toim.) Kehittyvä nuorisotyö. Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 128. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 299–314.
- Korhonen, V. 2005a. Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa A.R.Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S.Eerola, (Toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 161–178.
- Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> Viitattu: 18.6.2019.
- Korthagen, F.A.J. 2010. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007-2012. 2007. Opetusministeriö.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. & Gundy, C. 2010. The relationship between environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78 (2011), 21–30.
- Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (Toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 152–171.
- Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino, Tampere.
- Kuusipalo, J. 2008. Identities at Work: Narratives from a Post-bureaucratic ICT Organization. *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. Teoksessa: J. Helm (toim.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative Analysis. Oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helm (toim.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Washington DC: American Ethnological Society, 12–44.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on Self-interpretations and Narrative Identity. In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (eds.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi67*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Kopijyvä Ltd, 57–71.
- Langellier, K. & Peterson, E. 2004. *Storytelling in Everyday Life*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Launonen, P. 2004. Nuorisonohjaajasta nuorisotyönohjaajaksi. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nuorisotyönohjaajien koulutus ja ammattitaidon muuttuvat tulkinnat 1949-1996. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Launonen, P. 2007a. Kirkon nuorisotyö – hengellisen, pedagogisen ja sosiaalisen kolmiyhteys. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) 2007. *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 76*. Helsinki: Hakapaino Oy, 78–89.
- Launonen, P. 2007b. Kirkon työntekijäksi kasvamassa. Diakoni-, diakonissa- ja nuorisotyönohjaajaopiskelijoiden ammatillinen motivaatio, osaaminen ja identiteetti vuosina 2004-2006. Kasvu kirkon työntekijäksi -hanke. 2. tutkimusraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D työpapereita 42. Tampere: Juvenes-Print Oy.
- Launonen, P. 2009. Kasvu kirkon työntekijäksi. Diakoni-, diakonissa- ja nuorisotyönohjaaja-opiskelijoiden ammatillinen motivaatio, osaaminen ja identiteetti vuosina 2004 - 2008. Kasvu kirkon työntekijäksi hanke. Loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A tutkimuksia 22. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Okka vuosikirja no. 1. OKKA-säätiö. Helsinki, 88-97.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, L. 2008. *Constructing teacher's professional identity in China and Canada* Life stories in context . Saarbuecken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG.
- Li, L., & Niyozov, S. 2008. Negotiating teacher's professional identity in a changing Chinese society. *Education and Society* , 26 (2), 69–84.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. 1998. *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Sage.

- Lin, X. Schwartz, D. L. & Hatano, G. 2005. Toward teacher's adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40, 245–255.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 163–188.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. *The fifth moment*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 575–586.
- Loughran, J. J. 2006. *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Luttrell, W. 2003. *Pregnant bodies, fertile minds: Gender, race, and the schooling of pregnant teens*. New York: Routledge.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Lynn, B-K. 2010. *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousands Oaks: Sage.
- Lynn, T. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (4), 762–769.
- MacIntyre, A. 1981. *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacLeod, D. & Cowieson, A. 2001. Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (3), 239–256.
- Marjala, P. 2009. *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina: narratiivinen arviointitutkimus*. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulun yliopisto.
- Maynes, M. J., Pierce, J. L. & Laslett, B. 2008. *Telling stories. The Use of Personal Narratives in the Social Sciences and History*. Cornell University Press.
- McAdams, D. P. 1985. *Power, intimacy and the life story*. Homewood, IL.: Dorsey Press.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.). (2006) *Identity and story: Creating self in narrative*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mead, G. H. 1952. *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Measor, L. 1985. Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. Lewes, England: Falmer Press.
- Melucci, A. 1996. *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mentkowski, M. & Associates. 2000. *Learning that lasts: Integrating learning, development and performance in college and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mishler, E. 1986. *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mishler, E. G. 1992. Work, identity, and narrative: An artist-craftsman's story. In G. C. Rosenwald & R. L. Ochsberg (Eds.), *Storied lives*. New Haven, CT: Yale University Press, 21–40.
- Moen, T., Gudmundsdottir, S. & Flem, A. 2003. Inclusive practice: A biographical approach. *Teaching and Teacher Education*, 19, 359–370.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. *Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen*. SoPhi 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, J. 2003. University students' general study orientations. Theoretical background, measurements, and practical implications. *Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto*.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/ prolonging the course of studies. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 173–188.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf. Viitattu 10.6.2017.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M., Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (Toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 127–151.
- Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 92–102.
- Nieminen, J. 2007a. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) 2007. *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy, 21–43.
- Nieminen, J. 2007b. Puuttuva lenkki – nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehiksenä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) 2007. *Nuorisokasvatuksen teoria - perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 73. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 30–63.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 77. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nikoskinen, E. 2009. Yhteisöpedagogit (AMK) työelämässä. Teoksessa Kimmo Lind (toim.): *Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön*. Humanistisen ammattikorkeakoulun

- julkaisuja sarja C. Oppimateriaaleja 19. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 12–28.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2017. Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisualan työssä. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) 2017. Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 42.
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 196.
Humanistinen ammattikorkeakoulu, 75–92.
- Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) 2007. Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto.
- Ochs, E & Capps, L. 2001. *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. 5. muuttamaton painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Olson, M., & Craig, C. 2001. Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 667–684.
- OPM. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/78889> Viitattu 22.5.2016.
- Osterman, K. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367.
- Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila & R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. Juvenes Print. Tampere 2008.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. London, New York: Sage.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino. Tallinna Raamatutrükikoda. Tallinna.
- Parviainen, I. 2009. Haaste tulevaisuudelle: yhteisöpedagogien (AMK) osaaminen näkyväksi! Teoksessa K. Lind (toim.) *Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön*. Humanistinen ammattikorkeakoulu sarja C. Oppimateriaaleja 19, 2009. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy, 38–47.
- Pérez-Valverde, C., & Ruiz-Cecilia, R. 2014. The development of FL teachers' professional identity through the production of narratives. *Porta Linguarum*, 22, 61–72.

- Peuter, J. de. 1998. The dialogics of narrative identity. In M. M. Bell & M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the human sciences: No last words*. Thousand Oaks, CA: Sage, 30–48.
- Plummer, K. 2001. *Documents of Life 2*. London: Sage.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 178–197.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch, & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–24.
- Polkinghorne, D. E. 1998. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Puuronen, V. 1987. *Johdatus nuorisotutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Puuronen, V. 2006. *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisia kysymyksiä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 13–125.
- Pöyhönen, S. 2003. Opettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rafferty, A. M., Allock, N. & Lathlean, J. 1996. The theory/practice 'gap': taking issue with the issue. *Journal of Advanced Nursing* 23, 685–691.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Richardson, L. 1995. Narrative and sociology. In J. Van Maanen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp. 99-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1991. Life: A story in search of a narrator. In M. J. Valdes (Ed.) *Ricoeur reader: Reflection and imagination*. Thousand Oaks CA: Sage, 345–371.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1997. *From Text to Action: Essays in Hermeneutics, II*. (2nd ed.) Transl. K. Blamey & J.B. Thompson. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 164–174.
- Riessman, C. K. 1990. Strategic Uses of Narrative in the Presentation of Self and Illness: A Research Note. *Social Science & Medicine*, Vol. 30, (11), 1195–1200.

- Riessman, C. K. 1993. Narrative Analysis. *Qualitative Research Methods*, Volume 30. Newbury Park: Sage.
- Riessman, C. K. 2001. Personal Troubles as Social Issues: A Narrative of Infertility in Context. I. Shaw and N. Gould (Eds.) *Qualitative Research in Social Work*, pp. 73–83. London: Sage.
- Riessman, C. K. 2002. Analysis of Personal Narratives. In: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*. California: Sage, 695–710.
- Riessman, C. K. 2004. Narrative interviewing. Teoksessa Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Futing Liao, T. (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Volume 2. Thousand Oaks: Sage, 709–710.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Ritchie, S. M. 1999. The craft of intervention: A personal practical theory for a teacher's within group interactions. *Science Education*, 83, 213–231.
- Roberts, B. 2001. *Biographical Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators, 732–755.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. 1996. Perceptions of the school psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ropo, E. 2015a. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 19–25.
- Ropo, E. 2015b. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 26–47.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.). *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene ry, 108–127.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Ammattikasvatuksen 46. vuosikirja*, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–122.

- Russell, T. 1993. Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. *Journal of Education for teaching. Supplement International Analy* 19 (2), 205–216.
- Räsänen-Ala-Aho, M-L. 2016. Muutosmatkalla mielekkääseen tulevaisuuteen. Ammatillisen opettajan identiteetti ja toimijuus. Aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Salomäki, H. 2004. Nuorisotyön tulevaisuus Lapuan ja Oulun hiippakunnissa. Nuorisotyönohjaajien näkemykset ammatti-identiteetistä, koulutustarpeista, alueellisista kysymyksistä ja työn tulevaisuudennäkymistä. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu: A tutkimusraportteja. Vaasa: Multiprint.
- Salomäki, H. 2008. Kirkolliselle alalle hakeneiden uskonnollinen tausta ja uranvalinta. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu: A tutkimusraportteja. Vaasa: Waasa Graphics.
- Sawyer, R. 2004. Creative teaching: Collaborative improvisation. *Educational Leadership*, 33, 12–20.
- Seaman, M. 2008. Birds of a feather? Communities of practice and knowledge communities. *Curriculum and Teaching Dialogue* , 10 (1 & 2), 269–279.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. & Prusak, A. 2005. Identity that makes difference: substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. Teoksessa H. L. Chick & J. L. Vincent (toim.) *Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (1), 37–52. Melbourne: PME. Luettavissa: <http://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29Plenaries/PME29SfardPrusakPlenary.pdf>. Luettu 5.5.2014.
- Shulman, L. 2005. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smythe, W.E. & Murray, M.J. 2000. Owning the story: ethical considerations in narrative research. *Ethics & Behavior* 10 (4), 311–336.
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1), 204–224.
- Squire, C. 2008. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. In Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.) *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications, 41–63.
- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. 2008. Introduction. What is narrative research. In Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.) *Doing Narrative Research*. London: Sage, 1–21.
- Suomi, A. 2002. Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittämisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Thorne, A., Cutting, L., & Skaw, D. 1998. Young adults' relationship memories and the life story: Examples or essential landmarks. *Narrative Inquiry*, 8, 237–268.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijoiden tutkimussäätiö Otus.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 35.
- Tuckman, B. 1965. Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. Julkaistu uudelleen: *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 3, 2001.
<http://dennislearningcenter.osu.edu/files/2014/08/GROUP-DEV-ARTICLE.pdf>
- Tuckman, B.W. & Jensen, M.A. 1977. Stages of small-group development revisited. *Group Organisation Studies*, 2, 419–427.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130–154.
- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research* 31, 357–442.
- Van den Bossche, P., Segers, M. & Kirschner, P.A. 2006. Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments. *Small Group Research* 37, 490–521.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience*. London, Ontario, Canada: Althouse Press.
- Varjo, K. 1964. Nuorisotyön teoriaa ja taustaa. Teoksessa K. Varjo & K. Voudinmäki & R. Ahtokari (toim.) *Uusi kerhokirja*. Helsinki: Otava, 9–117.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakouluissa. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 196.
- Virkkala, S. 2016. Kokemuksiani narratiivisesta tutkimuksesta. Teoksessa E. Johnson & L. Kivioja (toim.) *Avauksia tutkimusmatkalle – kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta*. Centria tutkimuksia 2. Kokkola: Centria-ammattikorkeakoulu, 46–56.

- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students vocational identity formation. Teoksessa S. Billet, S. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–30.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 156–176.
- Väisänen, M. & Määttä, J. (toim.) 2015. *Moninaisille kentille. Yhteisöpedagogien työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 2.
- Värri, V.-M. 2012. Mielihyvän kultivointi – ekologisen sivistysprojektin filosofista hahmottelua. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 337–352.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. 2000. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*. January-February 2000, 139–145.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2010. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Teoksessa C. Blacmore (toim.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer, 179–192.
- Wenger, E., Trayner, B. & deLaat M. 2011. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18. Neatherlands: Ruud de Moor Centrum.
- Wengraf, T. 1999. *Biographical Methods in Social Sciences*. Longon: Routledge.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, H. 1987. *The contents of the form. Narrative discourse and historical representation*. Baltimoer, John Hopkins University Press.
- Wilson, S. M. 1995. Not tension but intension: A response to Wong's analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher*, 24 (8), 19–22.
- Wiltshire, J. 1995. Telling a story, writing a narrative: terminology in health care. *Nursing Inquiry* 2, 75–82.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino. Väitöskirjatutkimus.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 17–46.

Zellermayer, M. 1997. When we talk about collaborative curriculum-making, what are we talking about? *Curriculum Inquiry*, 27 (2), 187–214.