819/97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 69 /

VALMIS JA HYVÄ EI ENÄÄ KASVA

Kuva Alli Kantolan opettajuudesta

Pirkko Halmio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

HALMIO, P.: *Valmis ja hyvä ei enää kasva.* Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. - 138 s.

Alli Kantola on jyväskyläläinen luokanopettaja, jonka opettajantie on rakentunut ja laajentunut paitsi taiteen ja filosofian harrastuksesta myös toimittajan, kirjailijan ja kouluttajan tehtävissä. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti kasvu ja vuorovaikutuksellisuus.

Tässä narratiivisessa tapaustutkimuksessa Kantolan opettajuutta tarkastellaan yhteiskunnallisen, professionaalisen ja henkilökohtaisen tehtävän näkökulmasta. Kuvaa rakennetaan opettajan kirjallisten ja suullisten työnkuvien, kasvatustilanteiden reflektoinnin sekä julkaistun materiaalin avulla. Tulkinnan kehykset on koottu aineistolähtöisesti. Lähestymistavaltaan elämäkerrallinen tutkimus on toteutettu dialogisessa tutkimussuhteessa, jossa tutkija ja tutkittava ovat olleet yhteistyökumppaneita ja toisiltaan oppijoita. Opettajan tehtävä valottuu teorian ja aineiston vuoropuhelussa.

Kantolan opettajuuskuva sidotaan tutkimuksessa uusprofessionaalisuuteen. Opettaja opettaa ja ohjaa mutta myöntää myös keskeneräisyytensä. Todellinen ammattilainen ottaa vastaan apua ja antaa tilaa muille. Tutkiminen on jokapäiväistä. Itsenäisestä ja muiden kanssa tapahtuvasta työn reflektoinnista avautuu yhteys opettajan ääneen, vaikuttamiseen työyhteisössä ja yhteiskunnassa: lähimpänä ovat luokkaperhe, kollegat ja muut asiantuntijat. Opettaja on työhönsä sitoutuva muutoksen tekijä. Tavoitteena on yhteisen kielen ja mahdollisuuksien löytäminen.

Yksilön opettajuuteen perehtyminen osoittautui sekä tutkijan että tutkittavan kasvua rakentavaksi ja rikastuttavaksi. Narratiivinen tutkimusmenetelmä luo mahdollisuuksia opettajan työn laajemmallekin esiin nostamiselle.

Avainsanat: opettajuus, tutkiva opettaja, uusprofessionaalisuus, opettajan ääni, reflektio, narratiivisuus, dialogi

ALUKSI

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Se jatkaa dosentti Eira Korpisen 1990-luvun alussa aloittaman Opettajana Suomessa -tutkimusprojektin viitoittamalla tiellä ollen samalla esimerkki myös Tutkiva opettaja -verkoston toiminnasta.

"Tutkin yhtä opettajaa..." Minulta on kysytty, miksi ja miten. Matkan varrella olen löytänyt monia vastauksia - ja uusia kysymyksiä. Epävarmuudesta huolimatta, tai ehkä juuri siksi, työhön on kasvanut ja sen kanssa on kasvanut. Pitkän tutkimusprosessin päättyessä olen tästä ajasta iloinen ja kiitollinen: tutkittavaa olisi riittänyt useaankin työhön. Opettajapersoonan kohtaaminen tähän asti vähän tutkitulla tavalla on antanut tutkimuksen tekemiseen mielekkyyden ja elämisen tunnon. Toivon työni innostavan uusiin antoisiin tutkimusmatkoihin.

Haluan kiittää Alli Kantolaa yhteistyöhön paneutumisesta, rehellisestä ja lämpimästä vuoropuhelusta sekä aikaa ja uskallusta antavasta suhtautumisesta työn välillä hitaaseenkin etenemiseen. Ohjaajaani Eira Korpista kiitän mielenkiintoisen tutkimuskohteen löytymisestä, uuteen rohkaisemisesta sekä luottavaisesta kannustuksesta omien teiden etsimiseen. Tärkeää palautetta ja apua omien ajatusten selvittelyyn olen saanut myös kasvatustieteen lehtori Marja-Leena Hussolta ja äidinkielen lehtori Paula Sajavaaralta. Talvinen tulppaanikimppu kuuluu myös läheisilleni ja ystävilleni, jotka ovat eläneet mukana silloinkin, kun kysymyksiä on ollut enemmän kuin vastauksia.

Jyväskylässä Allin päivänä 31.1.1997

Pirkko Halmio

Pirkko Halmio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ALUKSI

1 POLKU TUNTEMATTOMAAN 6

1.1 Ensi kosketus opettajaan 6

1.2 Alli Kantolan elämänkulkua opettajuuteen 7

2 OPETTAJAN ÄÄNTÄ ETSIMÄSSÄ 12

2.1 Tutkimustehtävä 12

2.2 Tutkimusmenetelmä 13

2.2.1 Tapaustutkimus 13

2.2.2 Narratiivinen tutkimus 16

2.2.3 Elämäkerrallinen lähestymistapa 20

2.3 Aineisto 23

2.4 Analysointi 27

2.4.1 Analysoinnin reflektoivuus 29

2.4.2 Analysoinnin kehys 30

2.4.3 Henkilökohtainen kasvatusteoria opettajuuden kuvassa 33

2.5 Luotettavuus 36

3 OPETTAJUUDEN KUVIA 41

3.1 Opettaja yhteiskunnassa 43

3.1.1 Työn raamit murtuvat 44

3.1.2 *Yhteiskunnallisesti merkittävää työtä - tulevaisuudessa yhä enemmän kasvatusta* 47

3.2 Opettaja - ammatti-ihminen 50

3.2.1 Kaikkitietävä professionaali 52

3.2.2 Kysyvä professionaali 56

3.2.2.1 *Tutkijan työtä jokaikinen päivä* 58

3.2.2.2 *Elinaikainen jatkokoulutukseni* 61

3.2.2.3 *Ellei tieto auta elämään, sillä ei ole merkitystä* 64

4 LÄHIKUVA 68
4.1 Opettajapersoona 68
4.1.1 *Ihmiskuvasta se lähtee* 70
4.1.2 *Ihminen on kasvava kehittyvä* 72
4.2 *Yhteys ihmisestä toiseen rakentuu vaillinaisuudesta - siitä, että tarvitsemme toinen toisiamme* 77
4.2.1 *Kasvua ryhmän avulla* 79
4.2.2 *Lapsen koulu onkin vanhempien ja opettajien suhde* 83
4.2.3 *Kun on kaksi opettajaa, ei ole yhtään oppilasta?* 89

5 KUVA ELÄÄ 94
5.1 Kantolan uusprofessionaalinen opettajuus 94
5.2 Opettajan ääni rakentaa muutosta 99
5.2.1 Uskallus omaan ääneen 100
5.2.2 Ääni yhteiskunnassa 102

6 *SEN NÄKEE, MINKÄ ON NÄKEMÄÄN VALMIS* 107
6.1 Ikkuna opettajuuteen 107
6.2 Kuvan tarkastelukulma 110
6.3 Uusia näköaloja 114
6.4 Yhden polun päässä 116

LÄHTEET 120
LIITTEET 131
Liite 1: Tutkimusaineiston luokitus
Liite 2: Tietoja koulutuksesta ja työtehtävistä
Liite 3: Alkuhaastattelun aiheet

1 POLKU TUNTEMATTOMAAN

1.1 Ensi kosketus opettajaan

Ensimmäisen opiskeluvuoden äidinkielen kurssilla luennoija siteerasi mietelmää: "Minkä opetat näkemään, kuulemaan ja kokeilemaan, sen opetat. Muu on oppimisen estämistä." Jäin miettimään omia ajatuksiani opettajana olemisesta ja kirjoitin aforismin muistiin tietämättä, kenen kokemuksiin ja työhön se perustui. Neljä vuotta myöhemmin löysin kyseisen ajatuksen Alli Kantolan teksteistä tutustuessani häneen gradutyöni kohteena.

Gradunteon suunta ei kuitenkaan ollut itsestään selvä jatkokertomus aikaisemmille opiskeluvuosille tai ajatuksille. Aiheen löytämiseen kului aikaa. Työhön ryhtymistä kypsytellessäni aloin kuitenkin innostua mahdollisuudesta tutkia yhtä opettajaa ja saada siten persoonallista tietoa ja syventävää näkökulmaa omalle opiskelulleni ja ammattiin kasvamiselleni (mm. Bullough & Gitlin 1995, 25; Burden 1990; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996). Kirjallisuuteen tutustuessani havaitsin myös, että opettajuutta koskevassa keskustelussa opettajien äänet olivat olleet pitkään kadoksissa. Olisi kuitenkin tärkeää etsiä ennen kaikkea niitä kysymyksiä, joita opettajat kysyvät, kuunneltava opettajien tapoja puhua työstään sekä tulkittava sitä, miten opettajat ymmärtävät ja pyrkivät parantamaan käytäntöään. Opettajia on usein pidetty ennemmin uudistusten kohteina kuin työnsä kuvaan vaikuttavina ammattilaisina (mm. Cochran-Smith & Lytle 1992; Hargreaves 1994; Niemi 1995). Opettajien elämää ja työtä käsittelevien tutkimusten merkitystä on alettu vasta aavistella, ja tutkimussuunta on vielä melko nuori.

Ohjaajaltani kuulin opettajista, jotka olivat valmiita myös heitä itseään koskeviin tutkimusprojekteihin. Nämä opettajat kuuluivat 1994 Suomessa perustettuun opettajien oman työn tutkimista ja kehittämistä tukevaan Tutkiva opettaja -verkostoon. Alli Kantola oli yksi verkostoon kuuluvista. Kiinnostuin kuulemani perusteella hänen työstään. Elävän kosketuksen häneen opettajana ja ihmisenä sain tutustuessani hänen julkaisemiinsa kirjoihin Yhdessä onnistumme (1980) ja Matkalla tapaamme (1989). Innostuin hänen kuvaustensa todellisuudentunnusta ja elämänläheisyydestä. Hänen opettajuutensa arkipäivä ei piiloutunut sanojen taakse. Tuntui siltä, että oppisin tähän opettajaan tutustuessani myös elämää. Ymmärsin

myös, että tutkimuksella voisi olla merkitystä tutkijan ja tutkittavan yhteisen matkan lisäksi myös ammatin arvostuksen lisäämiselle.

Tutkimusmenetelmä kiehtoi arvaamattomuudessaan. Suuntautuessani kirjallisen ja elämäkerrallisen aineiston kautta yhden opettajan opettajuuteen olin mielenkiintoisen ennalta viitoittamattoman tien päässä. Tutkimusprosessille ja -menetelmälle ei ollut valmiita suuntaviivoja. Lähdin etsimään opettajan elämää, kuvaa ja ääntä. Tietä raivatessani aloin vähitellen oivaltaa, että oppimiselle olennaista on "kyky sietää epävarmuutta, ennakkoluuloja, riskejä ja lähestyä tuntematonta" (Fullan 1994, 37).

Otin yhteyttä Alli Kantolaan. Toisiamme vielä tuntematta sovimme tutkimusprosessista, jossa molemmat olisimme tutkijoita. Työn yhteinen suunta löytyi huolimatta erilaisista elämäntilanteista ja -kokemuksista. Sain runsaasti materiaalia, joka syvensi ensimmäisessä keskustelussa jo käsittelemiämme aiheita (liite 3). Esiin nousi tutkimuksen tekoa suuntaavia alueita opettajan merkityksestä yhteiskunnassa, itsekin kasvavana, elämää tutkivana ryhmän ja yksilön kasvattajana. Olin päässyt tutkimaan kokonaisuutta, jossa näkyivät ja kuuluivat opettajan elämä ja ainutkertainen persoona sekä kouluelämän rikas ja rosoinen todellisuus. Kantolan puheessa kulki saumattomasti mukana elämä opettajana olon kokonaisuudessa, sen ymmärtämisessä ja siihen kasvamisessa.

Tekstin viittaukset Kantolan puheeseen tai kirjoitukseen ovat liitteen 1 aineistoluokituksen mukaisia (esim. A1=Yhdessä onnistumme, 1980).

1.2 Alli Kantolan elämänkulkua opettajuuteen

Alli Kantola syntyi Lappeenrannassa 28.1.1938. Elämän alkutaipaleen arkipäivää olivat sota ja kuolema, jotka veivät mukanaan isän lisäksi monta perheen ja suvun jäsentä. Varaton äiti muutti vastasyntyneen Allin kanssa veljen luo Heinolan maalaiskuntaan. Elämäntilanteen synnyttämä ahdistus ja hätä aikuisissa purkautui monesti lapseen, jonka viereltä puuttui usein vanhemman tuki.

> *Olen elänyt suunnilleen samanlaisen lapsuuden kuin moni juuri nyt koulussa oleva elää: paljon yksinäisyyttä ja vailla aikuisen kasvatustukea. - - Monella tavalla nälkäisiä lapsia on ympärilläni tänäänkin, vaikka sosiaalisia oloja ei voi verratakaan sodanjälkeiseen aikaan.* (C25, 5)

Alli kertoo oppineensa lunastamaan oman paikkansa olemalla mieliksi ja auttamalla muita. Elämässä oli panostettava arkeen ja omia ajatuksia sai etsiä rauhassa, kun kukaan ei ehtinyt vierelle oppimista ohjaamaan. Ankaran elämän keskellä maailmankuvaa rakensivat kirjallisuus, kaunis luonto ja hiljaisuus.

> *En ollut oman kouluaikani ihanneoppilas. Jätin usein koulun sairastamisen varjolla ja luin muutaman päivän etiikan, filosofian ja maailmankirjallisuuden valioita. Ikään kuin tankkasin itseni täyteen ja sitten taas jaksoin koulun melussa, joka oli todella vain murto-osa nykylasten kestettävänä olevasta melusta.*(C25, 6)

Kouluaikana Heinolassa Alli jatkoi kirjallisuuden ja filosofian harrastustaan ja aloitti lähes ammattiin asti johtaneen baletti- ja teatteriharrastuksen. Alli halusi kuitenkin olla enemmän. Paljon myöhemmin, keski-iässä, hän tiedosti opettajuutensa kautta hoitavansa omaa, hoitoa vaille jäänyttä sisäistä lastaan. Ulkoiset ja sisäiset sodat olivat mahdollisesti synnyttämässä halua korvata sitä, mikä oli menetetty: *yritänkö valloittaa sitä maailmaa, mikä minut lapsena nujersi?* (E14) Itsetuntoa oli lähdettävä rakentamaan käytössä olevista aineksista. Alli koki itsetuntonsa olleen pitkälle aikuisuuteen asti hyvin heikko ja kielteinen. Hän toteaa olleensa arka ja usein *lattianraossa*.

> *Tällaiselle elämänasenteelle sopi hyvin ammatiksi opettaja. Tuotin pettymyksen lähiympäristölleni, kun en jatkanutkaan koreografina ja tanssijana enkä näyttelijänä. Halusin altistaa taipumukseni tulevaisuuden hyväksi opettajuuden kautta. Elämänpelkoni nimesin uhrautumiseksi.* (C17, 1) *Psykologityötoverini ovat väittäneet, että olen halunnut hoitaa toisissa lapsissa omaa sisäistä lastani. Siksi olen halunnut olla opettaja ja etsiä aina paikkoja, joihin muut opettajat eivät ensisijaisesti hakeudu. Myönnän tämän. Työ ei ole ollut vain työtä, se on ollut aina jotain enemmän, hyvin omakohtaista.* (C25, 6)

Perheen perustaminen ajoittui opiskeluaikaan ja ensimmäisiin työvuosiin. Opiskelujen ja työn rinnalla Alli jatkoi omaa tanssiharrastustaan ja piti lasten tanssikoulua. Seminaarista

päästyään hän esitti yhden naisen teatteri-iltoja ja näytelmämonologeja. Taiteen koulutuksen taidot ja kokemukset hän siirsi opetustyöhön. Opettaminen oli työn lisäksi taidetta, ja kokonaisvaltainen työskentely oli luontevaa ilmaisukoulutuksen saaneelle. Tien etsiminen oppilaan luo nousi omien oppimiskokemusten vaikeudesta. Alli halusi toimia lasten tarpeista lähtien, erilaisia opetusmenetelmiä yhdistellen ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa yhteistyössä työtään kehittäen. Työtapa lähti omista kokemuksista, eikä päämääränä ollut raportoida sitä uutena ja ihmeellisenä, mikä on myöhemmin rasittanut kouluelämän uudistusten käytäntöön panossa. Melko pian valmistumisensa jälkeen Alli joutui kuitenkin keskittymään jo murrosiässä alkoholisoituneen miehensä ja kolmen lapsensa huoltamiseen.

Miehensä kuoltua Alli joutui kohtaamaan omassa elämässään surun ja yksinäisyyden uudella tavalla. Elämän oli kuitenkin ponnisteluineenkin jatkuttava - ikävän saattoi kätkeä työhön. Ihmisenä kasvun kivut ja työssä eteen tulleet ongelmat johtivat jatkuvaan opiskeluun, joka opetti myös oman elämän käsittelemiseen. Lomat kuluivat opiskelun lisäksi lehti-, radio- ja tv-toimittajana. Toimittajan roolissa ovet avautuivat ympäröivään maailmaan, kyselemään ja tutkimaan. Uusi näkökulma todellisuuteen synnytti Allissa opettajana yhteiskunnallista vastuuta. Lehtikirjoituksissa hän otti kantaa kasvatuksen ja koulun arkipäivän ongelmiin ja vastasi osaltaan opettajan työstä käytävään keskusteluun. Aktiivisena osallistujana Alli ajautui myös koulutuspolitiikkaan ja peruskoulun syntyajan uudistusprojekteihin, joissa hän toimi muun muassa neuvoa-antavassa toimikunnassa (B4, C1).

> *Jäätyäni kolmikymmenvuotiaana leskeksi ja kolmen lapsen yksinhuoltajaksi aloin ihmetellä, mihin lapsia kasvatan? Se, mitä näin, pakotti minut tekemään työtä enemmän kuin jaksoin. Omat lapset totesivat, että kannoin enemmän huolta oppilaistani kuin omista lapsistani.* (C17, 1)

Työelämässä kohdattu oma keskeneräisyys oli myönnettävä henkilökohtaisissakin ihmissuhteissa ja ratkaisuissa. Yksinhuoltajana joutui kohtaamaan myös ulkopuolelta tulevan paineen, kun samaan aikaan oli oltava isä ja äiti, opettaja ja vanhempi, itsenäinen ja yhteisön jäsen. Omien murrosikäisten kanssa elämistään Alli kuvaa kovaksi ihmissuhdekouluksi. Se oli hänen mukaansa kuitenkin välttämätöntä, jotta hän työssä ja muussa elämässä pystyi ottamaan vastaan muiden ihmisten tuoman rikkauden.

> *Murrosikäinen on senlaatuinen peili, että paremmasta ei väliä. Kun tuntui pahimmalta, kipeimmältä ja toivottomimmalta kuulla kaikkea palautetta, lohdutti viisas ystävä: "Ole iloinen, olet totuttanut lapsesi ilmaisemaan suoraan asioita itsellesi. Käykää vain läpi koko sota pohjia myöten. Se on teille kaikille hyvin tärkeää." Ja niinhän se oli.* (A1, 132)

Lapset kasvoivat, ja yhteydet koulun ulkopuoliseen maailmaan jatkuivat ja laajenivat. Rikastuttavimpia kokemuksia opettajan työn kannalta olivat toimittajan ja viestinnän opettajan tehtävät (liite 2). Ajattelua ja toimintaa muovasi lisäksi jatkuvasti kasvatusalan, sosiaalipsykologian, filosofian ja yhteiskuntatieteiden kirjallisuus. Opettajana Alli koki tarvitsevansa jatkuvaa sisäistä uudistumista.

> *Koulusta ulos tulo, välivuodet tehdä jotain muuta, oli kuitenkin oman itsen kannalta välttämätöntä - -. Näen, että opettajan olisi oltava poissa koulutyöstä silloin tällöin ja tehtävä välillä jotain muuta. Näkemykseni mukaan on turha luulo, että ihminen voisi muuttua ja muuttaa toimintatapojaan arjen rutiineissa.* (C25, 11)

Opiskelu ja eri-ikäisten ihmisten kanssa toimiminen auttoivat ymmärtämään opettajan työtä yhteiskunnallisena tehtävänä. Työn sosiaalinen kenttä muuttui jatkuvasti, ja opettajana oli koko ajan seurattava, mitä elämässä koulun ympärillä tapahtui. Oli tiedostettava ja uskallettava nähdä se todellisuus, mitä oma, oppilaiden ja heidän perheidensä elämä yhteiskunnassa oli. Tehtävä ei ollut helppo. Alli vetäytyi koulutyöstä välillä toimittajan työhön ja opiskelemaan. Palaaminen kouluun paljasti uudelleen opetustyön raskauden. Työn vaatiman herkeämättömän intensiteetin ja sitoutumisen vaikutukset olivat toisinaan myös fyysisiä.

> *Mitä alun prosessi on tehnyt minussa: kuuloni (joka palautui kolmen virkavapausvuoden ja aikuistyön aikana) on taas heikentynyt, ylirasitusoireet ovat nousseet ja joudun turvautumaan reumalääkkeisiin.* (C13, 17)

Viestinnän opettaminen aikuisille johti oman oppimisen ja opettamisen pohdintaan ja herätti kysymyksiä siitä, miten koulu ohjaa työelämään ja elämisen taitoihin. Se mitä oli, näki ja ajatteli, ei aina ollut samaa yleisen mielipiteen kanssa. Työyhteisössä ja lehtikirjoittelussa keskustelua herättivät muun muassa ajatukset opettajan omasta kasvun prosessista ja kasvattamisesta ryhmän avulla (B18; 45; 49). Oli uuvuttavaa havaita, että lasta oleelli-

semmaksi keskustelun aiheeksi nousivat valta-aseman tai totuttujen toimintatapojen ylläpitäminen niin hallinnossa kuin opettajayhteisössäkin. Uudistukset paljastuivat käytännössä monesti näennäisiksi.

> *Olin tottunut antautumaan opetukseen kokonaan ja sain jatkuvasti opettajilta huomautuksia, etten saanut tehdä noin ja noin, muuten vanhemmat vaativat samaa heiltä* (C25, 4).

Tärkeäksi muodostuivat suhteet eri aloilla ja asemissa koulun ulkopuolella toimiviin ihmisiin. He rohkaisivat Allia käyttämään tietojaan ja taitojaan sekä ottamaan vastuuta. Vuorovaikutus tarjosi ajatuksille kaikupohjaa ja antoi työhön iloa ja jaksamista. Erilaisten ryhmätyötapojen, terapiamuotojen ja kouluttajantehtävien opiskelu laajensi Kantolan näkemystä opettajan tehtävästä. Osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun jatkui lehdissä, joissa Kantola kiinnitti yhä enemmän huomiota vuorovaikutukseen sekä kasvatukseen oppimisen perustana. 1980-luvulla hän kirjoitti ja toimitti omia kirjoja sekä jatkoi yhteyksien etsimistä tutkimuksen ja käytännön välillä. Alli kouluttautui työnohjaajaksi ja valmistui koulujen kehittämiskonsultiksi. Elämänkulku opettajaksi rakentui jatkuvasti kasvusta ihmisenä, toisinaan yksinäisenä, mutta sitäkin kiitollisempana yhteistyössä lasten ja aikuisten kanssa. Parhaillaan Alli Kantola viimeistelee kirjaa, jossa hän kuvaa työn vuorovaikutuskenttää opettajan näkökulmasta. Matka opettajuuteen tulee jatkumaan työvuosienkin yli.

> *Tämän tutkimuksen aineisto loppuu muutamaa vuotta ennen eläkkeelle jäämistäni. On mielenkiintoista nähdä, kykenenkö karsimaan yltäni koulussa oppimani sosiaalisen alistuneisuuden. Myös opettajien kannalta on tärkeää vastata kysymykseen, antaako koulu perustan rohkeudelle, toivolle ja uskolle vastata elämän erilaisiin ja yllättäviin haasteisiin. Se on tärkeää niin yksilön kuin kansakunnankin selviämiselle.* (F18)

(C17; 25; E12;14;16)

2 OPETTAJAN ÄÄNTÄ ETSIMÄSSÄ

2.1 Tutkimustehtävä

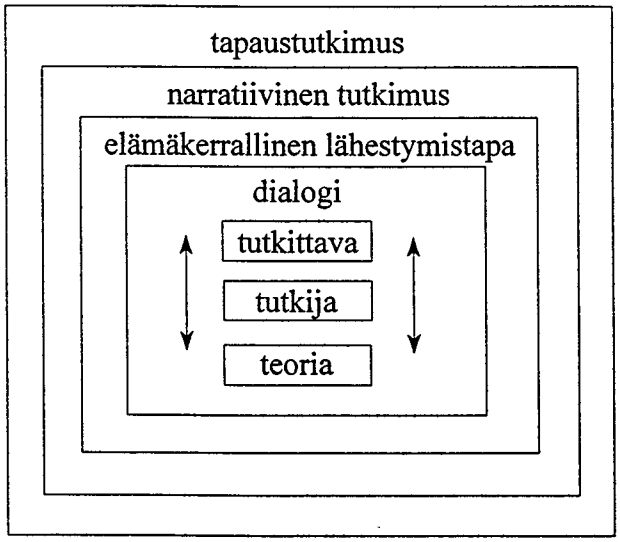
Tutkimustehtävänä on luoda kuva Alli Kantolan opettajuudesta ja etsiä hänen työssään ja ajatuksissaan kuuluvaa opettajan ääntä.

Opettaja tekee työtä elämänmakuisessa ammatissaan koko persoonallaan. Hänen elämänsä ja kokemuksensa vaikuttavat siihen, millaisena hän tehtävänsä näkee ja miten hän sitä toteuttaa. Kuva opettajuudesta ymmärretään tässä monimerkityksiseksi laajaksi kokonaisuudeksi, jonka tarkasteleminen vaatii rajauksia. Tutkimuksessa toiminnalle ja ajattelulle haetaan kehyksiä, joiden kautta Kantolan opettajuus voidaan liittää myös käsitteelliseen ongelmakenttään. Opettajapersoonan näkökulmaa ja ääntä etsitään pääasiassa opettajan oman kirjallisen tuotannon valossa pitäen taustalla opettajan elämänkulkua.

Millainen kuva Kantolan opettajuudesta voidaan muodostaa nojautuen käytettävään aineistoon ja teoreettiseen viitekehykseen? Opettajuuden kuvaan kuuluvaa opettajan ääntä etsittäessä kysytään Kantolan ajattelun ja toiminnan keskeisiä näkemyksiä, tarkastellaan opettajan tehtävää yhteiskunnassa sekä opettajaa professionaalina ja persoonana. Tutkimustehtävän osina kuva ja ääni muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Teoria ja tutkimusaineistosta nousevat teemat käyvät vuoropuhelua, ja teoreettinen tieto sidotaan kertomukseen Kantolan opettajuudesta ja sen äänestä. Elämäkerrallisesta näkökulmasta toteutettava narratiivinen tutkimus pyrkii tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen, jossa tutkittava on mukana koko prosessin ajan. Koska tutkimuksen luonne on hyvin kokonaisvaltainen ja menetelmä on verrattain vähän käytetty, tutkimustehtävänä voi pitää myös metodin kehittelyä: miten opettajuutta voi tutkia tapauskohtaisesti ja mitä merkitystä sillä voi olla.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on laadullinen, narratiivinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapa on elämäkerrallinen. Menetelmä pyrkii yhdistämään kasvatustieteen teoriaa ja käytäntöä dialogisessa tutkimussuhteessa, jossa tutkija ja tutkittava ovat tasavertaisia keskustelijoita, teoriasta ja toisiltaan oppijoita. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Tutkimusmenetelmä ja tutkimussuhde

2.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tutkijan mielenkiinto kohdistuu yksittäiseen ihmiseen, ihmisjoukkoon tai ilmiöön. Tutkimusmenetelmänä sitä ei voi määritellä yleisesti, sillä sen luonne vaihtelee tiede- ja tutkimuskohtaisesti. Yleensä tapaustutkimuksia luonnehditaankin niiden erityisominaisuuksien perusteella, esimerkiksi etnografisiksi, toiminta- tai elämäkertatutkimuksiksi. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10 - 11.)

Yin (1994, 13) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Tarkoituksena on tietyn rajallisen tapauksen syvällinen ymmärtäminen. Tapaustutkimus on kuvaileva tutkimus, joka

pyrkii tarkastelemaan kohdetta kokonaisvaltaisesti ja löytämään selityksiä nykyisille ja menneille tapahtumille (Syrjälä ym. 1994, 11).

Tyypillisinä tapaustutkimuksen piirteinä Syrjälä ym. (1994, 13 - 14) pitävät yksilöllistämistä, kokonaisvaltaisuutta, monitieteisyyttä, luonnollisuutta, vuorovaikutuksellisuutta, joustavuutta ja arvosidonnaisuutta. Tutkimus on prosessi, joka muuntuu ja kehittyy tekemisen aikana eikä siten ole täysin ennalta suunniteltavissa. Laadullisena tutkimuksena tämä tutkimus on vaatinut siinä sovelletun menetelmän jatkuvaa täsmentämistä, tarkastamista ja kohdentamista (Varto 1992, 99). Tutkimus elää ja muuttaa muotoaan prosessinsa vaiheissa.

Tapaustutkimuksen kohteen valinta perustuu Syrjälän ym. (1994, 23) mukaan tyypillisyyteen, kriittisyyteen, ainutkertaisuuteen tai paljastavuuteen. Opettajuustutkimuksen kohteena valinnan voi katsoa perustuvan tapauksen ainutkertaisuuteen. Tässä tutkimuksessa valinnan perusteeksi muotoutui lisäksi Pattonin (1990, 53) esittämä ajatus kohteen erityisestä annista ja mielenkiintoisuudesta tutkimuksen päämäärän kannalta. Alli Kantolaan tutustuminen tarjosi jo alkuvaiheessa aineistonsa myötä persoonallisen näkökulman opettajan ajatteluun ja sen toteuttamiseen tutkimuksen pyrkiessä myös laajentamaan opettajuuden kuvaa. Kantola toivoi, että tämän tutkimuksen kautta voisi välittyä jotain opettajan todellisesta tehtävästä ja mahdollisesti siitä, miksi opettajat niin helposti uupuvat (E4).

Perinteisestä tutkimussuhteesta poiketen tutkijan ja tutkittavan rooleja ei tässä tutkimuksessa voi selkeästi erottaa toisistaan: vuorovaikutuksessa on pyritty tasavertaiseen subjekti - subjekti-suhteeseen, jossa molempien osapuolten osuus on aktiivinen. Aluksi nuoren tutkijan oli ennakkokäsityksissään ja asennoitumisessaan vaikea löytää tasavertaisen tutkimussuhteen ydintä: opiskelija kumartuu luonnostaan kokeneemman ja elämää enemmän nähneen edessä ja tuntee tarttuneensa itseään suurempaan tehtävään. Tutkimussuhteen edetessä tasavertaisuus alkoi kuitenkin löytää muotoaan myös ajatuksen tasolla. Perustana pidettiin tutkijan ja tutkittavan välistä dialogia.

Dialogin yleismerkitys on vuoropuhelu, kaksinpuhelu ja keskustelu (Nykysuomen sivistyssanakirja 1977). Sarja (1995) pohtii dialogia dialogioppimisen ja opettajankoulutuksen

ohjaustilanteiden näkökulmasta. Hän katsoo dialogin tarkoittavan kahden tai useamman henkilön välistä kommunikatiivista suhdetta, jonka tarkoituksena on uuden luominen ja yhteisen ymmärryksen synnyttäminen. Näkemyksiä pyritään yhdistämään: oppiminen on molemminpuolista. Dialogissa on kysymys jatkuvasti muuttuvasta dynaamisesta tiedosta, jossa tietoa luodaan koko ajan. (Sarja 1995, 312 - 313.) Tässä tutkimuksessa dialogin perustana oli tutkijan ja tutkittavan pyrkimys löytää vuoropuhelussaan "yhteinen kieli". Tällöin keskustelussa oli vältettävä opettaja - oppilas-asetelman muodostumista. Tasapaino alkoi löytyä tutkittavan ajattelun alueisiin ja käsitteisiin tutustuessa. Tässä tutkijaa auttoi tunne siitä, että tutkijan omaa ajattelua arvostettiin.

> *Pidän sinua tosi hyvin oivaltavana. Noukit ymmärryksen hatarastakin ilmaisustani. Tunnen tulevani sinun puoleltasi hyvin ymmärretyksi.* (F12)

Varto (1994) tarkentaa dialogin tarkoittavan tutkijan ja työntekijän asennetta, jonka avulla yksittäisistä asioista pyritään saamaan esille merkityskokonaisuuksia. Lisäksi Varto liittää dialogiseen suhteeseen sen vapauttavan näkökannan, ettei toinen ihminen voi todellisuudessa koskaan määritellä toista ihmistä. On aina kysymys näkökulmasta. (Varto 1994, 105.) Tässä tutkimuksessa tutkittavan kannustava suhtautuminen ja myönteinen palaute ymmärretyksi tulemisesta rohkaisi tutkijaa jatkamaan ja paneutumaan opettajuuden moniulotteiseen kokonaisuuteen. Tutkimussuhde muotoutui täten luottamukselliseksi, mikä on Alasuutarin (1995, 87) mukaan tärkeää lähestymistavaltaan humanistisessa tutkimuksessa: jos luottamus on molemminpuolista, tiedon antamisessa ollaan myös rehellisiä.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 172) mukaan tapaustutkimus voi välittää sijaiskokemuksia, jotka synnyttävät muutosta myös tutkimuksen lukijassa. Tutkimuksen antama tieto sijoittuu lukijan henkilökohtaiseen elämismaailmaan ollen siten tilannekohtaista ja erityistä. Tapaustutkimus voi saada aikaan oman toiminnan pohtimista ja muokkaamista ja voi sitä kautta vaikuttaa esimerkiksi opettajatutkimuksessa niihin perusteisiin, joiden pohjalta opettajat tekevät päätöksiä. (Bullough, Knowles & Crow 1991, 12.) Parhaimmillaan tapaustutkimus on "todellisuuden keskinäistä jakamista, oman elämän jäsentämistä" (Syrjälä & Numminen 1988, 179).

2.2.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivinen tutkimus etsii vastausta kysymykseen, miten tietyt ihmiset ovat sitä, mitä he ovat ja miten heistä on sellaisia tullut. Blumenfeld-Jones (1995, 25) mainitsee narratiivisen tutkimuksen erityispiirteeksi sen, että sitä esiintyy sekä yhteiskuntatieteiden että taiteen alueella. Hänen mukaansa tämä tieteen ja taiteen yhteys erottaa narratiivisen tutkimuksen muista laadullisista tutkimuksista. Josselson (1993, xiii) kuvaa narratiivista tutkimusta ihmisen elämän kehittymisen ja muuttumisen dynaamiseksi tutkimukseksi, joka saa vaikutteensa psykologiasta, sosiologiasta ja historiasta. Viime vuosina narratiivisen tutkimuksen suosio on Beattien (1995) mukaan kasvanut monilla tieteiden aloilla. Sen tutkimusmenetelmiä on käytetty ilmaisemaan yksilöiden kokemuksia taiteessa ja humanistisissa tieteissä jo vuosisatojen ajan. Usein narratiivinen tutkimus on jossain määrin myös kirjallisuuden tutkimusta. (Beattie 1995, 59.)

Narratiivista tutkimusta voidaan tarkastella ilmiönä, metodina ja praktisen tiedon tutkimisen välineenä. Sanakirjakäännöksenä *narrative* tarkoittaa kertomusta, ja se yhdistetään helposti kuvitteellisuuteen, kuten Smith (1994, 292) tekee luokitellessaan narratiivisen elämäkertatutkimuksen erittäin subjektiiviseksi tuotokseksi. Narratiivisuus viittaa kuitenkin tarkoituksellisesti yksilön näkökulman painottamiseen. Esimerkiksi Kelchtermansin ja Vandenberghen (1994) tutkimuksessa narratiivisuudella haluttiin korostaa niitä työelämän kokemuksia, joista opettajat itse kertovat.

Kiinnostus opettajapersoonaa ja tämän elämän kertomuksia kohtaan juontaa juurensa yksilöä korostavasta humanistisesta kasvatustraditiosta, jossa opettaja nähdään ennen kaikkea persoonana ja suhde oppilaaseen ymmärretään keskeiseksi. 1900-luvun vaihteen pedagogisissa suuntauksissa tämä on nähtävissä esimerkiksi Rousseaun, Fröbelin ja Pestalozzin ajattelussa sekä Deweyn ja Meadin käsityksissä (Nias 1989, 14; Törmä 1996). Suomessa opettajapersoonia on tutkittu muun muassa liittyen opettajan merkitykseen koulun kehittäjänä (Syrjälä 1990) ja tarkastellen opettajan, äidin ja kirjailijan roolien yhdistämistä (Kaunisto 1992).

Connelly ja Clandinin (1990, 3), jotka ovat tehneet suuren osan tähänastisesta kasvatustieteen narratiivisesta tutkimuksesta, määrittelevät sen kokonaisvaltaiseksi laadulliseksi tutkimukseksi, joka kiinnittää huomion yksilön kokemukseen ja elämään sekä siihen, miten tämä kokee maailman. Elämä ja kasvatus ovat yksilön ja yhteisön kertomusten rakentamista, jossa jokainen on osallisena sekä tekijänä että kokijana. Beattie (1995, 53) viittaa narratiivisen tutkimuksen taustalla Deweyn ajatukseen kasvatuksen näkemisestä yhteiskunnallisen elämän muotona: kasvatukseen kuuluu mennyt ja tuleva, henkilökohtainen ja yhteiskunnallinen elämä.

Narratiivisissa tutkimuksissa kasvattajat ovat asiantuntijoita: on kysymys heidän työstään ja kokemuksistaan (Connelly & Clandinin 1990, 2 - 4). Cochran-Smith ja Lytle (1990) pitävät erityisen tärkeänä, että opettajia kuunnellaan, kun he puhuvat työstään, nostavat siitä esiin kysymyksiä ja tulkitsevat tehtäväänsä. Tutkittavan oma näkökulma on ensisijainen (Syrjälä 1985, 271). Henkilökohtaisen kerronnan kautta asioille annettuja merkityksiä voidaan myös ymmärtää paremmin, ja kokemusperäinen, omakohtainen tieto ja kertomukset käytännön tilanteista voivat auttaa tutkijaa ja tutkimuksen käyttäjää määrittämään myös omia aikomuksiaan ja arvojaan (Beattie 1995, 54).

Narratiivisissa tutkimuksissa keskitytään opettajan käytännön toimintaan, elämäkerralliseen historiaan ja yksilön ajatteluun, jotka yhdessä muodostavat elämän narratiivisen kokonaisuuden (the narrative unities of individuals' life). Kokonaisuuteen kuuluvat myös käytännön tietoteoriat, kokemukset ja ammatillisen elämän tapahtumat. (Beattie 1995, 59 - 66.) Opettajan työ nähdään henkilökohtaisiin elämänvaiheisiin ja kokemuksiin sitoutuvana prosessina. Kertomukset työstä kietoutuvat yhteen oman elämän, oppilaiden, kollegojen, vanhempien ja yhteiskunnan elämän kertomusten kanssa. Tämän vuoksi ne ovat monikerroksisia ja subjektiivisuudessaan rikkaita.

Connelly ja Clandinin (1990, 7) muistuttavat, että narratiivisen tutkimuksen kieli ja kriteerit ovat vasta kehitteillä ja tutkijan on itse löydettävä omaan tutkimukseensa parhaiten soveltuvat menetelmät ja arvioinnin muodot. Narratiivinen tutkimus on kuitenkin jo avannut uusia

mahdollisuuksia etsittäessä kasvatustieteen tutkimuksiin soveltuvia menetelmiä ja lähestymistapoja. Sitä on käytetty muun muassa kasvatustyön kokemusten (educational experience) kuvaamisessa (Beattie 1995, 63 - 64). Kelchtermans ja Vandenberghe (1994) käyttivät sen menetelmiä opettajan ammatillisen minän ja henkilökohtaisen kasvatusteorian muodostumisen kuvaamisessa. Opettajan ajattelun tutkimuksessa on narratiivisen tutkimuksen avulla pyritty viime vuosina esittämään enemmän osallistujan maailmaa eikä niinkään tutkijan rakentamaa näkemystä opettajan persoonan rakenteesta. Tässä tutkimuksessa tämä näkökulma korostuu aineiston keskittymisessä tutkittavan omiin kirjallisiin kannanottoihin ja tutkimusprosessin aikana käytyihin keskusteluihin. Merkitysten rakentaminen perustuu kertojan näkökulmaan, ja tutkimuksen ydin muodostuu mieleen palautetuista kokemuksista (Kelchtermans 1993, 443).

Beattien (1995, 59) mukaan narratiivinen tutkimus voi luoda uusia merkityksiä opettamiselle ja oppimiselle sekä muutoksen, kasvun ja ammatillisen kehittymisen jatkuvuudelle opettajan elämässä. Tässä tutkimuksessa tutkittavan opettajan elämään ja henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvan opettajuuden hahmottaminen ja opettajan äänen etsiminen onkin vaatinut myös menetelmältä kykyä mukautua tutkimustehtävän asettamiin vaatimuksiin.

> *On sanottu, ettei kasvatustieteen tutkimus saa kiinni todellisuudesta. Kun teet työtä tällaisen opettajan kanssa, tutkimuksen työtavankin on oltava tai siitä tulee erilainen - kasvatustieteen rajoja rikkova.* (E 12)

Connellyn ja Clandininin (1990, 4) mukaan opettajat voivat kokea oman tarinansa kertomisen vaikeaksi, koska tutkimuksissa opettajat on yleensä jätetty ilman omaa ääntä. Opettajille on kyllä kerrottu, mitä muut heistä ajattelevat, mutta heitä on harvoin pyydetty selittämään, miten he itse työnsä näkevät ja ymmärtävät (Cochran-Smith & Lytle 1992). Ojasen (1993c, 30) mukaan opettajia ei ole viime vuosikymmeniin saakka rohkaistu näkemään itseään uuden tiedon synnyttäjinä. Hargreaves (1994) toteaa, että opettajien ääni on ollut opettajuutta koskevassa keskustelussa joko kokonaan kuulumattomissa tai sitä on käytetty vain tukemaan tutkijoiden omia näkemyksiä, vaikka opettajien todellinen kuuleminen voisi parantaa myös tutkimuksen lähtökohtia. Amerikkalaisia opettajia tutkinut Kincheloe (1991, vii) sanoo, etteivät opettajat koe olevansa koulutusjärjestelmän rattaissa täysivaltaisia ja

itsenäisiä päätöksentekijöitä. Niemi (1995, 25) huomauttaa, että opettajia on Suomessakin pidetty ensisijaisesti juuri uudistusten välineinä tai kohteina. Raivolan (1993, 12) mukaan opettajiin ei ole yleisesti luotettu yhteiskunnallisten tai edes kasvatuksellisten uudistusten toteuttajina.

Connelly ja Clandinin (1990, 4) toteavat narratiivisen tutkimuksen olevan yhteistyöprosessi, johon kuuluu kertomista. Tutkimuksen viitekehyksessä yksilö voi löytää tien kertoa tärkeäksi kokemiaan asioita ja oman tarinansa. Tutkimuksellisen yhteistyön on todettu rohkaisevan opettajia oman äänen ja mielipiteiden julki tuomiseen. Tilan antamisen ja kuuntelemisen seurauksena on syntynyt tunne vaikutusvallasta omaan työhön (Dana 1992). Kelchtermans ja Vandenberghe (1994, 57) havaitsivat, että jos opettajille annetaan mahdollisuus puhua itsestään opettajina heidän työstään aidosti kiinnostuneelle kuulijalle, opettajat ottavat tehtävän vastaan mielellään ja asiaansa sitoutuen. Kiinnostus persoonaa ja tämän ajattelua kohtaan synnyttää tunnetta omasta arvosta ihmisenä ja opettajana; tutkittava totesi tutkimustehtävän nähtyään: *minähän tunnen olevani olemassa* (E12).

Tutkijan ja tutkittavan suhde on esimerkki narratiivisesta dialogista (Beattie 1995, 65), jolloin tutkimuksen kirjallista raportointia voi pitää kahden osapuolen maailmojen synteesinä (Grönfors 1982, 178). Opettajuuden ja siihen kytkeytyvän elämän tutkimisen tapahtuessa dialogissa kertoja joutuu jakamaan henkilökohtaistakin tietoa ja on luonnollista, että hän itse valitsee etäisyyden ja avoimuuden asteen (Jaatinen 1994, 185). Esimerkiksi oman elämän kielteisistä muistoista pystytään kertomaan usein vasta silloin, kun tapahtuneeseen on saatu riittävästi etäisyyttä (Mazzarella 1996). Aluksi tutkimuksen kohteeksi asettuminen herätti tutkittavassa pelkoa siitä, mitä oman opettajuuden ja ihmisyyden peilaaminen vaikuttaa itseen ja muihin. Tutkittava oli kuitenkin käsitellyt pelkoaan aiemminkin, ja hän kertoi olevansa valmis yhteiseen prosessiin, vaikka "lopputuloksesta" ei ollutkaan tietoa. Elämä oli opettanut, että antaessaan myös saa.

Kun on avannut kaikki ovet
kun on antanut kaiken pois
on antanut pois myös pelon. (A3, 37)

Tutkittava halusi lähteä mukaan itsekin oppimaan, kasvamaan ja tutkimaan, tietoisena myös mahdollisista vaikeuksista ja kritiikistä, jota hän erityisesti tutkijalta pyysi. Tutkimukselta hän toivoi rehellistä keskustelua ja todellisuuden silmiin katsomista. Hän piti dialogia mahdollisuutena oppia itsestään opettajana ja saada työlleen itsensä ulkopuolella olevaa kaikupohjaa, jonka kautta omaa työtä voisi tarkastella etäämpää vielä työelämästä pois siirtymisen kynnyksellä.

> *Joka kätkee kasvonsa muilta*
> *kuolee näkemättä itseään.* (A3, 25)

2.2.3 Elämäkerrallinen lähestymistapa

Elämäkerrallinen lähestymistapa nivoutuu tässä narratiiviseen tutkimukseen, jossa tutkittavan omaelämäkertatieto on aineiston osana. Kyseessä ei ole varsinainen *elämäkerrallinen tutkimus*, vaikka se esitelläänkin pohjana *elämäkerralliselle lähestymistavalle*. Josselsonin (1993, xv) mukaan narratiivinen tutkimus on vanha elämäkerran ja omaelämäkerran muoto. Syrjälä ym. (1996) pitävät elämäkerrallista tutkimusta monimuotoisena ja joustavana metodina, joka mahdollistaa monien näkökulmien käytön. Se voidaan rinnastaa narratiiviseen tutkimukseen, joka voi pohjautua esimerkiksi opettajien itse kirjoittamiin kertomuksiin elämästään ja työstään sekä tutkijan ja opettajan yhteistyönä syntyneisiin selostuksiin. (Syrjälä ym. 1996, 139.)

Elämäkerrallisen tutkimuksen kokonaisvaltaisuus rakentuu tutkimusmenetelmien monipuolisuudesta, ihmiskäsityksen ja yhteiskunnallisen kontekstin tarkastelusta. Tutkija on kiinnostunut tietyn ihmisen tavasta ajatella, toimia ja kokea elämänsä. Elämänkulusta koottavat tiedot määritellään riippuen siitä, mitä ja miten niistä kerrotaan. (Syrjälä 1994, 59 - 60.) Samoin määräytyy myös se, puhutaanko varsinaisesta elämäkertatutkimuksesta vai niin kuin tässä elämäkerrallisesta lähestymistavasta. Menetelmät poikkeavat eri tutkimuksissa suurestikin käytettävän teorian ja tapaustutkimuksen vaatiman yksilöllisyyden vuoksi. Monissa laadullisissa tutkimuksissa, joissa elämäkertatietoa ei huomioida, käytettävä tieto perustuu enemmän nykyhetkeen (Polkinghorne 1995, 12).

Elämäkerrat (bibliografiat, engl. biography) ovat muistiin merkittyä elämää ja sellaisenaan osa historiallista aineistoa. Elämäkertatutkimuksessa tutkija analysoi tutkittavansa kanssa tämän elämää kokonaisuudessaan tai keskittyen johonkin erityisalueeseen, kuten työhön ja ammatilliseen kehittymiseen (Syrjälä 1985, 266, 268). *Omaelämäkerrassa* (autobiography) henkilö tuottaa itse kuvauksen elämästään. Opettajan omaelämäkerrallinen tieto kuvastaa Jaatisen (1994, 183) mukaan ennen kaikkea hänen ajatteluaan: uskomuksia, tulkintoja ja käsityksiä ihmisestä. *Elämäntarina* (life story) sen sijaan kootaan kertojan ja tutkijan vuorovaikutuksessa, jossa tutkija tallentaa kuulemansa. Se on todiste kertojansa sisäisestä elämästä ja muuntuu elämän eri vaiheissa nykyisyyden vaikuttaessa myös aikaisemmin koettuun. Kun elämäntarina-aineistoa täydennetään muista lähteistä saaduilla tiedoilla, on kyseessä *elämänhistoria* (life history). Suomen kielessä sanoja *elämäkerta, elämäntarina* ja *elämänhistoria* käytetään usein synonyymeina. (Syrjälä ym. 1994, 59.) Yksilöä tutkivan idiografisen elämäkertatutkimuksen olennaisimpana piirteenä Syrjälä ja Numminen (1988, 73) pitävät tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta, joka tässä tutkimuksessa on tutkimusmenetelmää kokonaisuudessaan kuvaava piirre.

Tutkimuksen alun kuvaus Kantolan elämänkulusta opettajuuteen (1.2) perustuu omaelämäkerralliseen materiaaliin ja on tarkoitettu ymmärtämisen taustaksi. Siinä ei pyritä suuntautumaan Kantolan työn ja koulumaailman vaiheiden historiallisiin raameihin, varsinaiseen elämänhistoriaan tai sen tulkintaan. Huomioon otetaan kuitenkin opettajan ammatillisuuden rakentuminen moninaisista tiedoista ja taidoista, joita opettaja on elämänsä aikana hankkinut. Koulutuksen antamaa tietoa muokkaavat elämänkokemuksesta syntyneet tavat tulkita ja ymmärtää kohdattavia asioita. Tätä ei ole yleensä riittävästi huomioitu tai tieteellisesti dokumentoitu; opettajat eivät itsekään tiedosta, kuinka suuren osan valinnoistaan he tekevät koulutuksen ulkopuolella, elämäkerrallisessa prosessissa opitun perusteella (Jaatinen 1994, 181).

Kasvatustieteessä elämäkerrallinen näkökulma on saanut sijaa 1970-luvulta lähtien. On tutkittu esimerkiksi sitä, kuinka opettajat suhtautuvat työssään tapahtuviin muutoksiin ja kuinka heidän käsityksensä itsestään kehittyvät työelämän aikana. (Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 46.) Suomessa tutkimusta on tehty kuitenkin vielä melko vähän (mm.

Syrjälä 1990; Syrjälä ym. 1996). Syynä voi pitää ainakin tutkimusmenetelmän vaatimaa paneutumista ja henkilökohtaisuuden astetta.

Opettaja otetaan kuitenkin huomioon yhä useammin persoonana, elämänkokemuksineen ja tunteineen työtä tekevänä ammattilaisena (mm. Ayers 1993; Bullough & Gitlin 1995; Bullough & Knowles 1991; Goodson 1994; Kelchtermans 1993; Nias 1989). Tutkimuksissa käsitellään opettajan elämää, kuvauksia ja metaforia opettajuudesta sekä näkökulmia työn ja perheen yhdistämisestä. Opettajan kertomusten perusteella tarkastellaan esimerkiksi uhrautujaksi tai hoivaajaksi itseään kuvaavaa opettajaa (Bullough & Knowles 1991; Fullan 1994).

Kelchtermansin ja Vandenberghen (1994) tutkimukseen opettajien ammatillisesta kehittymisestä osallistui kymmenen kokenutta belgialaista ala-asteen opettajaa. Tutkimus oli luonteeltaan elämäkerrallinen ja narratiivinen. Elämää opettajana kuvattiin muodollisen uran (formal career) ja ammatillisen elämäkerran (professional biography) valossa. Muodollinen ura nähtiin kronologisena ilmauksena opettajan asemasta, rooleista ja tehtävistä. Ammatillista elämäkertaa pidettiin seurauksena opettajan ja hänen ammatillisen ympäristönsä dialektisesta suhteesta, jolloin huomioon otettiin myös ne tekijät, joihin opettaja ei ole itse voinut vaikuttaa. Ammatilliseen elämäkertaan sisältyi se, mitä opettaja itse kertoi urastaan. Perustana oli, että opettajan ammatillista toimintaa voidaan ymmärtää elämäkerrallisen oppimis- ja kasvamisprosessin kautta. Tässä tutkimuksessa Kantolan muodollinen ura on tiivistetty liitteeseen 2 ja ammatillinen elämäkerta sisältyy lähinnä lukuihin 1.2 ja 4.

Opettajan henkilöhistoriasta voidaan tutkia esimerkiksi koulua ja opetustoimintaa koskevaa ajattelua, jonka taustalla ovat näitä koskevat uskomukset (Kelchtermans 1993, Syrjälä ym. 1996). Tässä tutkimuksessa *elämäkerrallisella lähestymistavalla* tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa henkilön elämää kuvaava kertomus muodostaa yhden empiirisen aineiston osan, jonka perusteella tutkittavan henkilön toimintaa pyritään osaltaan ymmärtämään (Honkonen 1995, 167). Omaelämäkerrallista aineistoa käytetään muun materiaalin taustalla opettajuuden, ihmiskuvan ja henkilökohtaisen kasvatusteorian hahmottamisessa. Elämäntilanteet

vaikuttavat taustalla, mutta tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus perehtyä niiden syvälliseen tulkitsemiseen.

Syrjälän (1985, 275 - 276) mukaan elämäkertametodi voi avata uudella tavalla esimerkiksi henkistä kasvua ja kehittymisprosesseja. Tällöin tutkimus ei saisi rajoittua vain tutkijan tavoitteisiin, vaan sen tulisi edistää myös opettajan ammatillista kehittymistä. Jaatinen (1994, 185) toteaa, että omaelämäkerrallista tietoa pohtimalla ja koulukulttuuriin perehtymällä voidaan löytää mahdollisuuksia uudenlaiselle kouluelämän hahmottamiselle ja kehittämiselle. Tripp (1994, 66) pitää elämäkerrallisen tutkimusotteen merkitystä kasvatuksen alueella erityisen tärkeänä, koska tutkimus vaatii käytännön työntekijöiden ja tutkijoiden yhteistyötä. Syrjälän ym. (1994, 61) mukaan niiden avulla voidaan "edistää teorian kehittymistä alueilla, joita on vaikea tavoittaa ja ymmärtää muilla metodeilla". Teoria voi niiden kautta avautua yleiseksi tiedoksi sekä johtaa ja yllyttää ajatuksiin ja reflektioon: Campbell (1988, 70) painottaa, että kyseessä on aina myös lukijan tutkimusmatka itseensä. Elämäkerrallinen näkökulma voi myös käynnistää yhteiskunnallista keskustelua, ja opettajan elämän ja työn tutkiminen voi kokonaisuutena toimia julkisen koulutuspolitiikan vastakulttuurina (Goodson 1994, 30).

2.3 Aineisto

Narratiivisten tutkimusten tiedonhankintamenetelmiä on lähes rajattomasti ja menetelmien ja aineiston käyttö on ratkaistava tutkimuksittain. Laajankin aineiston eri osien on muodostettava kokonaisuus, joka ei suinkaan aina ole selvillä tutkimusprosessin alkaessa. Alasuutarin (1995, 75) mukaan tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista. Oleellisen ymmärtämiseksi aineiston on oltava myös historiallista, persoonallista ja emotionaalista (Beattie 1995, 61). Tieto voi olla peräisin eri lähteistä, ja tutkimuksen päämäärä ohjaa, mitä tietoa kerätään (Polkinghorne 1995). Josselson (1993) pitää hyvän narratiivisen tutkimuksen piirteenä aineiston riittävää laajuutta, yhtenäisyyttä ja raportoinnin selkeää esitystapaa. Tällöin narratiivisella aineistolla on merkitystä lukijalle myös intuitiivisella ja holistisella tasolla. (Josselson 1993, xi - xii.)

Tutkimusaineistoa kuvaavaa termiä *narrative* käytetään eri tutkimuksissa eri merkityksissä. Polkinghorne (1995) tarkoittaa narratiiveilla erityisiä tekstejä, jotka järjestetään aihealueittain juonellisiksi kokonaisuuksiksi. Bullough'n, Knowlesin ja Crow'n (1991, 6 - 9) tutkimuksessa opettajien narratiivit olivat kertomuksia opettajien minästä sisältäen usein kokemuksista syntyneitä tai niitä kokoavia metaforia. Tässä tutkimuksessa narratiiveiksi määritellään Kantolan kirjallinen ja suullinen puhe opettajuuden eri alueilta. Aineisto on luokiteltu ajallisesti julkaistujen ja julkaisemattomien kirjoitusten sekä muun tutkimusdialogin mukaan (liite 1).

Aineistoksi voi Alasuutarin (1995, 19) mukaan ottaa valmiin materiaalin, kuten tässä kirjat ja lehtiartikkelit. Materiaali on narratiiviselle tutkimukselle ominaisesti subjektiivista (Kelchtermans 1993, 443). Aineisto koostuu pääasiallisesti tutkittavan omista kirjoituksista, koska on haluttu hyödyntää tutkittavan opettajan tapa käsitellä työtään ja elämäänsä kirjallisesti. Oman toiminnan analysoiminen ja itseensä tutustuminen myös ammatillisesti on ollut tutkittavalle ennestään tuttua. Hän on kirjoittanut ajatuksistaan ja elämästään erilaisissa elämäntilanteissa ja koulutuksen vaiheissa sekä pohtinut ja kehittänyt arkipäivän työtään.

Elämäkerrallisena aineistona on käytetty ensisijaislähteitä eli persoonallisia dokumentteja, joita Syrjälän (1985, 270) mukaan ovat esimerkiksi kirjoitetut omaelämäkerrat, muistelmat, avoimet elämäkertahaastattelut ja muut kirjalliset tuotteet. Allwrightin ja Baileyn (1991) mukaan esimerkiksi kasvattajan päiväkirjoja sisältävä aineisto auttaa hahmottamaan ammatillista kehittymistä ja opettajuuden luonnetta, josta tässä tutkimuksessa on kysymys. Jaatinen (1994, 182) toteaa, että opettajan omaelämäkerrallinen tieto ja sen pohdinta auttavat ymmärtämään myös toimintaa.

Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen lisäksi Connelly ja Clandinin (1990, 5 - 6) mainitsevat narratiivisen tutkimuksen aineistoksi avoimet haastattelut, kenttämuistiinpanot, työstä kirjoitetut päiväkirjat, kirjeet ja muut kirjalliset dokumentit, kuten suunnitelmat, periaatteet, henkilökohtaiset ajatukset ja pohdinnat. Tämän tutkimuksen aineistoa voi pitää monipuolisena, vaikka se ei sisälläkään kaikkea tutkittavan kirjallista tuotantoa. Suuren osan

muodostavat julkaistut lehtiartikkelit, mutta aineistoon kuuluu myös kaunokirjallisia tekstejä, aforismeja, puheenvuoroja, suunnitelmia ja kirjeitä (liite 1).

Valtaosa kirjallisesta aineistosta on julkaistu erilaisissa lehdissä, paikallislehdistä valtakunnallisiin sanomalehtiin ja koulutuspoliittisiin julkaisuihin sekä kasvatusalan ammattilehtiin. Aineistossa, jota on vuodesta 1970 vuoteen 1996, Kantola pyrkii pääosaltaan vaikuttamaan yleisessä ajattelussa kasvatustyön perusteisiin. Hän reagoi työnsä todellisuudesta koulussa ja tiedotusvälineissä käytävään keskusteluun. Kokonaisen ihmisen kasvatus, ryhmässä toimiminen ja yhteiseen kasvatusvastuuseen rohkaiseminen ovat olleet alueita, joihin Kantola on puuttunut suunnaten sanansa niin itselleen, vanhemmille, opettajille kuin päättäjillekin.

Aineistoon kuuluu myös eri aloilla ja koulutuksen asteilla pidettyjä alustuksia ja puheenvuoroja sekä esimerkiksi julkinen puhe opettajan näkemästä kasvatuksen todellisuudesta ja tarpeista suomalaisessa yhteiskunnassa (C18). Kuvaukset kouluelämän tilanteista ovat tapahtumia opettajan, oppilaiden, vanhempien ja työtovereiden elämässä, tietyssä ajassa ja paikassa, vaikka niiden kontekstiin ei tässä kiinnitetäkään huomiota.

Tutkimusaineistoon kuuluvat myös haastattelut ja keskustelut, jotka ovat Polkinghornen (1995, 12) mukaan eniten käytetty narratiivisen tutkimuksen aineistonkeruun muoto. Nauhoitettu haastattelu tehtiin tutkimuksen alussa. Pääosin käytiin dialogia aineiston ja tutkijan kirjoittamien tekstien valossa. Lukuisista epävirallisista keskusteluista ja puheluista tutkijalla on muistiinpanot (E), jotka on kirjoitettu joko keskustelun yhteydessä tai heti sen päätyttyä, kun asiat ovat vielä olleet muistissa (Stenhouse 1988, 51). Tutkittava on auttanut muistiinpanojen tekemistä toistamalla tarvittaessa luontevasti ajatuksiaan ja samalla itsekin puhumaansa pohtien. Tärkeimmät muistiinpanot on tarkastettu keskustelun aikana (E9; 12; 14).

Narratiivinen aineisto vaatii osallistujien välistä keskustelua. Jaatinen (1994, 185) toteaa, että käytettäviä kirjoituksia ja keskusteluja tulee olla useita, jotta tärkeimmiksi havaittavat merkitykset selventyvät ja tarkentuvat. Beattien (1995, 65) mainitsema dialogin käyttö

narratiivisen vuorovaikutuksen välineenä on tuottanut aineistoa koko tutkimuksen ajan, ja materiaalia ja tarkennuksia on ollut mahdollisuus pyytää jatkuvasti lisää. Connelly ja Clandinin (1990, 7) toteavatkin, että yhteistyön jatkuessa tutkimuksen tiedonkeruumahdollisuudet monipuolistuvat. Aineiston karttuminen tutkimuksen kuluessa aiheutti sen, että tarkan luokituksen tekeminen siirtyi tutkimuksen loppuvaiheeseen, jolloin tutkija saattoi muodostaa kuvan kokonaisuudesta.

Dialogia tutkimuksessa on käyty monella tasolla: tutkija ja teoria-aineisto; tutkija ja tutkittavan kirjallinen tuotanto; tutkija ja tutkittava; tutkijan kirjoittama teoria-aineisto ja tutkittava. Sillä on ollut merkittävä osuus myös tutkimuksen eteenpäin viemisessä ja ajatusten herättämisessä: sen myötä on myös noussut esiin kirjallisuutta ja ajatuksia, joita tutkimuksessa ei suoranaisesti käytetä mutta jotka herättävät ajatuksia ja rakentavat osaltaan tutkijan omaa elämää ja opettajuutta. Aineistona ovat myös tutkittavan kirjoittamat kommentit tutkimuksen vaiheissa annettuihin, tutkijan kirjoittamiin teksteihin (D2; E14; F3; 12; 14; 18).

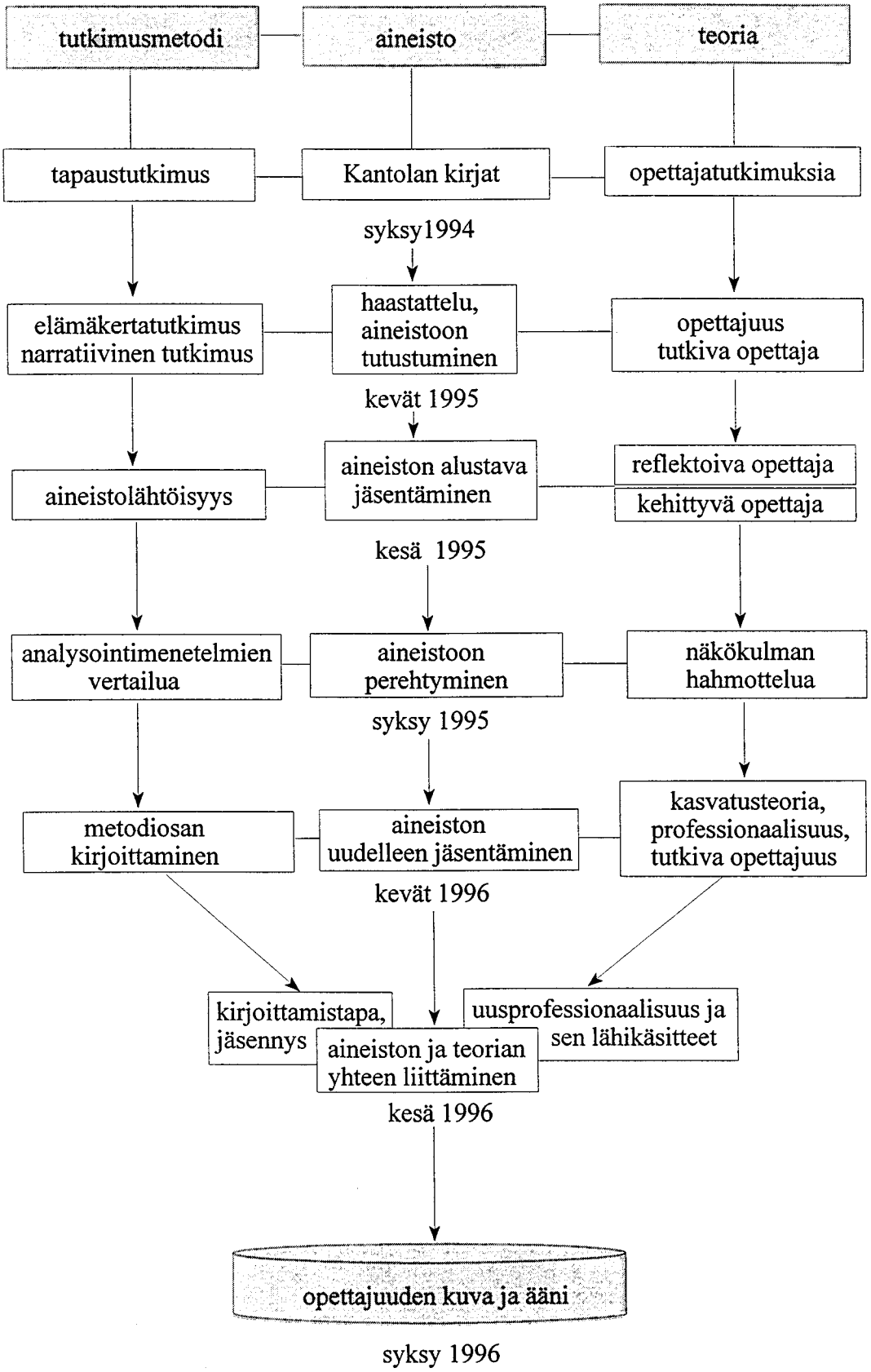
Muistiinpanojen ja havaintojen lisäksi tärkeänä tutkimusmateriaalin osana on ollut tutkijan omien ajatusten kuvallis-kirjallinen reflektointi, jonka avulla tutkija on käynyt vuoropuhelua itsensä, aineistonsa ja tutkimuksen vaiheiden kanssa. Reflektiivinen päiväkirja on ollut oman ajattelun ja tunteiden analysoinnin väline; se on myös auttanut tutkimuksen eri vaiheiden hahmottamisessa. (G1; 2)

Toissijaisena lähteenä käytetään tämän tutkimuksen kanssa samassa projektiryhmässä tehtyä Kuorelahden ja Liimataisen (1996) tutkimusta, jossa vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä tarkastellaan eräässä Kantolan luokassa (luvussa 4.2.2). Lisäksi taustamateriaalina on Kantolaa koskevia lehtiartikkeleita (H1 - 12) ja epävirallisia keskusteluja Kantolan tuntevien henkilöiden kanssa, vaikka niihin ei tutkimuksessa viitatakaan.

Lukija voi tarkistaa lähteiden alkuperän aineistoluokituksesta, jossa on erotettu ensi- ja toissijaiset lähteet sekä tutkimusdialogin aineisto (liite 1). Ensisijaislähteitä säilytetään Tutkiva opettaja -verkoston arkistossa Jyväskylässä. Dialogin aineisto on tutkijalla.

2.4 Analysointi

Tapaustutkimuksen analysointia pidetään yleensä materiaalin keräämistä ongelmallisempana (Alasuutari 1995, 79; Plummer 1990, 113). Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi alkaa jo tiedonkeruun aikana, vaikka se lopullisesti tapahtuukin vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Elyn ym. (1991, 140) mukaan tiedonhankinta, teorianmuodostus ja analysointi rakentavat jatkuvia toisiaan eteenpäin vieviä kehiä. Myös Syrjälä (1990, 38) toteaa aineiston koonnin, analysoinnin ja raportoinnin etenevän niin samanaikaisesti, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Vasta yksittäisen vaiheen läpi käyminen avaa näkymiä seuraavaan. Analysoinnin kulussa voidaan nähdä kokonaisuuden kuvaukseen pyrkivä matka, joka lähtee liikkeelle irrallisista aiheista ja ajatuksista ja kulkee kohti yhtenäistä tutkimustehtävään vastausta etsivää kertomusta ja kokonaisuutta (kuvio 2).



KUVIO 2. Tutkimusaiheen hahmottamisen ja analysoinnin eteneminen

2.4.1 Analysoinnin reflektoivuus

Tämän tutkimuksen analysointitavan hakeminen on ollut pitkä prosessi, jonka myös tutkittava on ymmärtänyt: *sulla on kova homma niissä teksteissä* (E2). Aineistoon ja teoriaan perehtyminen, kirjoittaminen, kuvioiden ja käsitekarttojen tekeminen ovat kuitenkin muodostaneet toisiaan tukevan kokonaisuuden: jäsentäminen ja analysointimallin hahmottaminen ovat edenneet jatkuvan reflektoinnin myötä, joka kuvaa hyvin tutkimuksen teon vaiheita. Tutkittavan kokonaisuuden hahmottaminen on muodostunut reflektiivisessä prosessissa syvemmäksi ymmärtämiseksi, jolloin myös käsitteitä on määritelty koko tutkimusprosessin ajan (Törmä 1996, 18). Reflektointia on käyty dialogisen tutkimussuhteen eri vaiheissa sekä kirjallisesti että suullisesti, ja se konkretisoituu myös Kantolan opettajuuden kuvauksessa.

Reflektio tarkoittaa sanan latinalaisen alkuperän mukaan peiliä, ikkunaa tai peilistä heijastuvaa kuvaa; arkikielen ajattelua kuvaavana käsitteenä se on asioiden heijastamista aikaisempaan kokemusmaailmaan (Ojanen 1996a, 53). Prosessina se kuuluu normaaliin elämiseen ja oppimiseen, ja sitä tapahtuu suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan. Siinä etsitään yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omalle toiminnalle ja valinnoille. (Raivola 1993, 21 - 22.) Beattien (1995, 58) mukaan reflektiossa saadaan aikaan henkilökohtaista viisautta ja kokemusta työskennellä ulkoapäin tulevan tiedon maailmassa ja kyetään yhdistämään subjektiivista ja objektiivista tietoa omaksi toiminnaksi.

Reflektiivistä ajattelua pidetään rutiininomaisen toiminnan ja ohjeiden seuraamisen vastakohtana, koska siihen "sisältyy aina mahdollisuus uuden tiedon luomiseen". Reflektiota tapahtuu, kun oppija käsittelee havaitsemaansa ja pääsee uuden tiedon ja sitä seuraavan toiminnan tasolle. (Ojanen 1993b, 126, 129; Ojanen 1996a, 51 - 55.) Parhaimmillaan reflektoiva työ voi olla ongelmien ratkaisemisen tuottamaa tyydytystä, jota Nias (1989) vertaa luovan taiteilijan kokemuksiin. Lopputulos ei ole tiedossa työtä tehdessä; mielenkiinto syntyy mahdollisuuksien tutkimisesta. Valmista tietoa hyödynnetään, mutta reflektoija on itse myös uuden tiedon luoja ja käyttäjä. Tässä tutkimuksessa analysointitavan etsiminen on ollut reflektointia kaikissa vaiheissaan, mikä on tukenut tekovaiheiden luovaa proses-

sointia, varsinkin kun tutkija on tehnyt työtään yksin. Toisaalta reflektointiin on kuulunut myös vuorovaikutus ohjaajien, projektiryhmän ja muiden työn kulkua seuranneiden henkilöiden kanssa työn eri vaiheissa ja esittelytilanteissa.

2.4.2 Analysoinnin kehys

Aineistossa tutkijan eteen on avautunut elämän moninaisuus, johon keskittyvä ei Alasuutarin (1995, 34) mukaan kuitenkaan saa materiaalistaan otetta. Josselson (1993, xii) toteaakin, että narratiivinen aineisto on aina liitettävä teorian yhteyteen. Vapaasti tuotettua aineistoa voidaan käsitellä monesta metodologisesta ja teoreettisesta näkökulmasta (Alasuutari 1995, 70; Syrjälä ym. 1996, 147). Silta narratiiveista elämään rakentuu liittämällä ne aikaisempaan tutkimustietoon ja käsitteisiin, jolloin analysointia ohjaa teoreettinen viitekehys (Sowden & Keeves 1988, 516). Aineisto ja teoria vaikuttavat toisiinsa, joten menetelmäteoria saa merkityksensä tutkimuksen edetessä. Tulkinta on osa teoreettisten oletusten ja empiirisen aineiston jatkuvaa vuoropuhelua (Hargreaves 1994, 122).

Tässä tutkimuksessa tulkinnan tavan ja analysoinnin liittämisessä teoriaan oli käytävä läpi eri lähestymistapojen mahdollisuuksia ja teoreettisia tarkastelukulmia koko tutkimusprosessin ajan. Myös käsitteiden ja viitekehyksen muodostamisen vaihtoehtoisia ratkaisuja oli pidettävä esillä rinnakkain hyvin pitkään, ennen kuin niistä alkoi hahmottua keskenään yhteen sopiva ja tutkimustehtävää palveleva kokonaisuus. Toistuvien teemojen ja kuvausten perusteella oli pohdittava, millaisin opettajuuden käsittein niitä voidaan yleisesti hahmottaa ja mitä merkityksiä opettajuudelle annetaan. Tutkimuksessa opettajuuden kuvaa ja ääntä käsitellään etsimällä aineiston olennaisia piirteitä ja jäsentämällä sitä kokonaisuudeksi aikaisemman tutkimustiedon viitekehyksessä. Rosenthal (1993, 87) puhuu kertomuksen "juonesta", joka muodostuu aineistosta nousevien kokonaisuuksien ja teorian analyysin vuoropuheluna.

Tutkimuksen narratiivien, tekstien analysointia voi pitää tekstin tulkintana, jonka tavoitteena on tietyn asian ymmärrettäväksi tekeminen uudella, jäsentyneellä tavalla. Aineistolähtöisyydestä huolimatta tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä kirjallisen aineiston analysointiin

sen rakenteen tai siinä käytetyn kielen perusteella. Tulkinnan tarkoituksena ei myöskään ole opettajan ajattelun kehittymisen analysoiminen tai tiettyjen teemojen esiintyminen puheessa tiettynä aikana. Sitä vastoin voidaan puhua tekstitulkinnallisesta lähestymistavasta, jota Palonen (1988, 29) esittelee käsitellessään poliittisten tekstien analysointia: tulkinnan alussa pysytellään mahdollisimman tarkasti tutkimusaineistossa ja poimitaan siitä myöhemmän tarkastelun kohteeksi teemoja, joiden valintaan vaikuttavat teksti, tutkimustehtävä ja teoreettinen viitekehys. Alasuutari (1995) kuvaa tätä vaihetta havaintojen pelkistämiseksi, jossa laajakin materiaali pelkistyy hallittavaksi määräksi "raakahavaintoja". Tutkija voi olla kiinnostunut tietystä tekstiaineiston aiheesta tai teemasta ja kiinnittää huomion siihen, mikä teoreettisen viitekehyksen kannalta on olennaista. (Alasuutari 1995, 30 - 31.)

Tutkimuksessa käytettyä analysointitapaa voi pitää myös narratiivisena analyysina, jota Polkinghorne (1995) kuvaa kertomusten muodostajaksi. Narratiivisen analyysin kautta erillisistä palasista muodostetaan kokonaisuus, jonka näkökulmasta käsiteltävää aluetta voidaan ymmärtää. Vaikka Polkinghorne puhuu narratiivisesta analyysista lähinnä ajallisen kertomuksen muodostajana (narrative configuration), aineistoa voidaan kerätä ja analysoida myös tietyn aiheen suuntaisesti: siitä muodostetaan yhtenäinen kokonaisuus, jolle annetaan merkitys. Tarkoituksena on ymmärtää yksilöä, säilyttää todentuntuisuus ja vakuuttavuus. (Polkinghorne 1995, 5.)

Tutustuminen tutkittavaan opettajaan ja kirjallisuuteen johti alussa aineiston analysoinnin taustan yhdeksi teemalliseksi lähestymistavaksi monimerkityksisen muoti-ilmiön "tutkiva opettaja". Aineiston jäsennyksen rinnalle nousi myös kuva kehittyvästä opettajasta, opettajan todellisesta ammatillisuudesta ja uusprofessionaalisuudesta, johon kuuluvat oman työn reflektointi, työhön sitoutuminen, itsenäisyys, vuorovaikutus ja aktiivinen oppiminen (Niemi 1995, 36). Käsitteet näyttivät kietoutuvan toisiinsa sitoutuen samalla myös Kantolan opettajuuteen.

Aineiston käsittelyä kehittyvään opettajuuteen ohjasi Bellin ja Gilbertin (1994) tutkimus persoonana, ammatillisesti ja sosiaalisesti kehittyvästä opettajasta. Tutkimuksessa oli kyse kolmivuotisesta opettajan ammatillisen kehittymisen tutkimuksesta, jossa pyrittiin luonnon-

tieteen opettajien konstruktiivisen opettamisen vahvistamiseen ja aikuisten oppimisprosessin tutkimiseen. Näin ollen se poikkesi sekä aiheeltaan että metodologiselta luonteeltaan tästä tutkimuksesta. Lähestymistavan liittämistä opettajuuteen tuki kuitenkin Lehtimäen ja Mielosen (1994, 121) kuvaus sosiaalityöntekijänä toimimisesta, ammattiin oppimisesta ja siinä kasvamisesta, jossa kokonaisuus muodostui yksilöllisistä, ammatillisista ja yhteisöllisistä tekijöistä. Kehittymisen alueiden vuorovaikutus näytti kuvaavan opettajuuden taustaa kokonaisuudessaan: kasvuna ja jatkuvana oppimisena. Alueiden hahmottaminen aineistosta helpotti kokonaisuuden alustavaa jäsentämistä, vaikka kehittymisen analysoimisesta lopulta luovuttiinkin. Analysoinnissa palattiin uudelleen pohtimaan Kantolan opettajuutta elämää tutkivana yhteiskunnallisena, professionaalisena ja persoonallisena toimintana. Kun kokonaisuus analysoinnin syventyessä liitettiin uusprofessionaalisuuteen, Bellin ja Gilbertin (1994) tutkimuksen opettajan kehittymisen alueet sidottiin myös Kantolan opettajuuteen (kuviossa 5).

Etsittäessä rakenteellista taustaa opettajuuden ja opettajan äänen hahmottamiselle tarkasteltiin aluksi, millaisiin asioihin tämä opettaja kiinnittää huomiota puhuessaan työstään ja elämästään. Alkuhaastattelu ja ensimmäiset keskustelut perustuivat tutkijan ennalta suunnittelemiin aiheisiin (liite 3) mutta tutkimuksen edetessä yhä enemmän tutkittavan itse esille nostamiin teemoihin. Tutkittavalta saatu kirjallinen materiaali ohjasi luonnollisesti osaltaan analysoinnin etenemistä. Tiedonkeruu muotoutui tarpeista käsin, ja varsinaisia haastatteluja luontevammaksi lähestymistavaksi muodostui keskusteleminen tekstien pohjalta. Connelly ja Clandinin (1990, 4) toteavat, että tutkijan on annettava tutkittavalleen tilaa: kuuntelun on oltava molemminpuolista eikä tiukkoja ennakko-oletuksia ja -kysymyksiä saa asettaa.

Elämäkerrallisen aineiston perusteella voi Lindroosin (1993, 67) mukaan arvioida, millaisia asioita tutkittava reflektoi, korostaa, kyseenalaistaa, pitää suotavina tai torjuttavina. Aineistosta voi näin löytää esimerkiksi opettajan toiminnan ja ajattelun suuntaa ilmaisevia opettajan elämän merkittäviä tapahtumia (critical incidents), kuten Tripp (1994, 69) ja Kelchtermans (1993) opettajien elämäkerrallisissa tutkimuksissaan mainitsevat. Heidän mukaansa tällaisiksi voi nimittää myös niitä asioita, joita opettaja pitää työssään tärkeinä tai

ongelmallisina. Tällaisiksi ymmärretään tässä tutkimusaineistossa toistuvat teemat, kuten kasvu, vuorovaikutus ja työn tutkiminen.

Kantolan narratiiveissa oli nähtävissä opettajan kuvausta itsestään opettajana, käsitystä opettajan tehtävästä ja merkityksestä sekä niistä asioista, joita opettaja painottaa tai näkee ongelmallisina. Sisällössä kuvastuivat opettajan työlleen antamat ammatilliset ja yhteiskunnalliset merkitykset ja työn tavat. Kantolan reflektio näytti kohdistuvan muun muassa itsensä arvioimiseen, opetussuunnitelmaan, oman kasvatusteorian hahmottamiseen ja koulun yhteiskunnallisen tehtävän pohtimiseen. Aineisto luokiteltiin aluksi seuraavasti: kasvattaja - opettajapersoona, opettaja - yhteiskunta, vuorovaikutuksellinen kasvatus, ryhmä - yksilö, tieto - oppimisprosessi, perhe - koti - koulu. Tutkimusaineiston jäsentämisen edetessä nämä alueet luokiteltiin aiheittain vielä tarkemmin. Lopullinen luokitus tehtiin käsittelyn helpottamiseksi: aineisto jäsennettiin julkaistujen ja julkaisemattomien kirjoitusten mukaan aikajärjestykseen. Materiaali, jonka kirjoittamisajankohdasta ei ollut tietoa, sijoitettiin julkaisumuodon mukaan ajallisesti järjestetyn materiaalin perään aakkosjärjestykseen. (Liite 1.)

2.4.3 Henkilökohtainen kasvatusteoria opettajuuden kuvassa

Kun aineiston analysointi lähtee opettajan itsensä esiin tuomista tärkeistä ja ongelmallisista opettajuuden tekijöistä, on kysymys siitä tietojen ja uskomusten viitekehyksestä, jota opettaja työssään käyttää. Kelchtermansin (1993) mukaan tätä työnkuvaa muodostavaa kehystä voidaan nimittää henkilökohtaiseksi kasvatusteoriaksi (subjective educational theory), joka muotoutuu elämän kokemusten ja toiminnan tuloksena työtä ohjaavaksi kokonaisuudeksi käsittäen opettajana toimimisen tavan ja ajattelun. Opettaja käyttää sitä työssään, ja siitä kertoo opettajan tapa käsitellä työnsä tilanteita ja asioita. Kasvatusteorian taustalla olevan tiedon ja uskomusten lähteet ovat moninaiset. Siten työn ja koulutuksen ulkopuolisilla tapahtumilla ja kokemuksilla on kasvatusteoriassa suuri merkitys.

Kelchtermans ja Vandenberghe (1994) kuvasivat henkilökohtaista kasvatusteoriaa opettajilta saamiensa käytännön esimerkkien, metaforien ja narratiivien muodossa. He katsoivat

kokemusten toimivan ammatillisen toiminnan "peilinä". Henkilökohtainen kasvatusteoria kehittyy reflektion ja toiminnan vuorovaikutuksessa. Fullan (1994, 31) puhuu reflektiossa tapahtuvasta intuition työstämisestä ja kasvatusteorian näkyväksi tekemisestä.

Tämän tutkimuksen aineistona olevia narratiiveja pidetään Kantolan oman työn ja kasvatusteorian reflektointina, jossa hän on pyrkinyt sekä ymmärtämiseen että muutokseen ja käynyt keskustelua itsensä, toisten ja yhteiskunnan kanssa tarkastellen toimintaansa kriittisesti, itsestäänselvyyksiä kyseenalaistaen. Reflektoinnin voi katsoa olevan kasvatusteorian muodostamisen ja näkyväksi tekemisen väline, joka vaikuttaa myös opettajuuden kokonaisuuden rakentumiseen.

Rinnakkaisena käsitteenä henkilökohtaiselle kasvatusteorialle voi pitää muun muassa opettajan kasvatusfilosofiaa, uusiutuvaa ja sisäistettyä opetuksen teoriaa (Niemi 1995, 43). Kasvatusfilosofia muotoutuu ammatillisten taitojen, persoonallisuuden alueiden ja kognitiivisten prosessien kehittymisen kautta (Niemi 1989, 82). Henkilökohtaista kasvatusteoriaa voidaan kuvata myös opettajan toiminnan "kartaksi", jota opettaja työstään ja itsestään elämässään hahmottelee (Boomer 1992, 32). Siinä on kyse ennen kaikkea toiminnan teoriasta, jossa muodostetaan omaa tiedostettua työskentelyn ja ajattelun tapaa ja jossa reflektointi on liikkumista oman ja ympäröivän todellisuuden välillä. Tästä toiminnan teoriasta kertovat osaltaan ne alueet, joihin Kantola työssään ja vaikuttamisessaan haluaa puuttua.

Niikko (1995, 7, 9) kuvailee toiminnan teorian opettajuuden eri vaiheissa muuntuvaksi opettajan persoonalliseksi toimintatavaksi, joka tulee esiin opettajan näkemyksissä työstä ja itsestä opettajana. Sen muodostavat keskenään vuorovaikutteiset ammatillinen minä ja praktinen teoria. Praktisella teorialla tarkoitetaan lähinnä kokeneille opettajille muodostunutta kokemuksen ja rutiinin vahvistamaa tietoa, joka pohjautuu persoonalliselle, itse rakennetulle ja jatkuvasti laajenevalle perustalle, jossa valmiina annettuun tietoon suhtaudutaan kriittisesti (Kosunen 1994, 30; Lahdes 1994, 122; Ojanen 1993c, 34). Beattie (1995, 57) puhuu praktisesta tiedosta (practical knowledge), jonka muodostuminen kokemuksen kautta "näkyväksi" edellyttää reflektiota. On kysymys elämismaailmasta, jossa ihmisen ja

maailman oma merkitysyhteys on tärkeä. Käytäntö ei ole vain teorian sovellusta, vaan teoria on käytäntöä (vrt. Varto 1992, 69). Merkittävimpiä praktiseen teoriaan vaikuttavia tekijöitä ovat arvot, joiden voi katsoa nousevan ihmiskuvasta (Ojanen 1993c, 34) (luku 4.1.2).

Kasvatusteoria liittyy läheisesti myös opettajan ammatilliseen minään (Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 47; Nias 1989, 13). Ammatillisella minällä tarkoitetaan opettajan käsitystä itsestään opettajana, hänen työmotivaatiotaan ja tehtävätietoisuuttaan. Se rakentuu monitahoiseksi ja dynaamiseksi kokonaisuudeksi, joka on persoonan ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. (Kelchtermans 1993; Korpinen 1993; Viljanen 1992, 60.) Ammatillinen minäkäsitys ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Se sisältää käsityksen siitä, miten yksilön ominaisuudet hänen itsensä mukaan vastaavat tavoitteiksi asetettuja hyvän opettajan ominaisuuksia. Prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa mutta kuitenkin yksilöllisesti. Se heijastuu käyttäytymisessä ja valinnoissa, sillä yksilö pyrkii valintoihin, jotka ovat yhdenmukaisia hänen minäkäsityksensä kanssa. (Korpinen 1993, 142.) Jos opettajalla on työssään täysin hänen omasta persoonastaan poikkeava rooli, hän uupuu helposti ja saattaa menettää kiinnostuksensa työhönsä opettajana tai jättää ammattinsa (Nias 1989, 3).

Korpisen (1993) tutkimuksessa ammatillista minäkuvaa luonnehditaan opettajien itsensä ilmaisemaksi käsitykseksi itsestään opettajan työssä, omakohtaiseksi kokemukseksi työstä ja suhteeksi työhön. Ammatillista minäkuvaa voi pitää opettajan toiminnan lähtökohtana. (Korpinen 1993, 151.) Näin ymmärrettynä se on yhteneväinen opettajan henkilökohtaisen kasvatusteorian kanssa ja on osa kuvattavaa Kantolan opettajuutta. Kelchtermans (1993) kuvaakin ammatillisen minäkuvan ja henkilökohtaisen kasvatusteorian suhteen vastavuoroisesti toisiinsa vaikuttavaksi. Tässä tutkimuksessa niitä ei ole katsottu tarpeelliseksi käsitellä erillisinä, ja ne liitetään opettajuuskuvan kokonaisuuteen.

Tutkimuksessa Kantolan opettajuuden kasvatusteoriaa hahmotetaan suhteessa ammatillisuuteen ja siihen vaikuttavaan ihmiskuvaan. Toisiinsa liittyvät saumattomasti työn eri ulottuvuudet ja käsitys opettajan työstä oppilaiden kanssa. Opettajuus sidotaan käsitteelli-

sesti henkilökohtaiseen kasvatusteoriaan, vaikka kasvatusteoria voidaan haluttaessa käsittää myös pelkäksi kuvaukseksi toteutettavasta opetustoiminnasta. Näkökulma on tässä laajempi, sillä opettajuuden rakennusaineina kuvataan kasvatusteorian ilmenemistä opetuksen tavoitteissa ja kasvatusteoria liitetään myös opettajan ääneen. Kokonaisuus muodostuu aineiston jäsentelyn ja sen teoreettisten yhtymäkohtien pohjalta ja opettajan ääni välittyy opettajuuden kuvan kautta (kuvio 7). Tutkijan silmin hahmotettu kuva Kantolan opettajuudesta liitetään teoriaan. On huomattava, että analysoinnissa on kysymys kokonaisuudesta, vaikka tutkimuksen jäsentämisen vuoksi siinä joudutaankin käsittelemään erillisiä alueita.

2.5 Luotettavuus

(Luotettavuutta käsitellään seuraavan luvun lisäksi myös luvuissa 2.3 ja 6.2)

Narratiivisten tutkimusten luotettavuuden arviointiin ei ole vielä kehitetty yhteneviä kriteerejä, eikä yleisiä ohjeita luotettavuuden varmistamiseksi voi antaa. Eettisen pohdinnan on kuitenkin tutkimuksesta riippumatta tapahduttava tietojen antajan toiveista käsin tapauskohtaisesti ja menettelytavoista on kerrottava tutkimuksen raportoinnissa. (Schulman 1990.) Connelly ja Clandinin (1990, 7) toteavat, että narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa on käytettävä muita arviointimenetelmiä kuin validius (tarkkuus, jolla tehdyt päätelmät vastaavat todellisuutta), reliaabelius (tutkimuksen toistettavuus ja johdonmukaisuus) ja yleistettävyys, jotka ovat perinteisten määrällisten tutkimusten luotettavuuden mittareita. Blumenfeld-Jones (1995, 26) pohtii narratiivisten tutkimusten yhteyttä taideteokseen ja toteaa, että totutun tutkimustradition kaavoihin pyrkiminen voi jopa estää totuudellisen kuvan muodostumisen.

Pyrkiessään narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerien kokoamiseen Blumenfeld-Jones (1995) päätyy tutkimuksen uskottavuuden, totuudellisuuden (fidelity) osoittamisen merkitykseen. Kuvaus on hänen mukaansa uskottava silloin, kun voidaan olettaa, että kerrottu on todella tapahtunut niin kuin kertoja väittää. Yhteydet tutkimuksen tekijän ja käsiteltävänä olevan aiheen sekä kertomuksen ja sen kontekstin välillä on ilmaistava selvästi. Näiden kriteerien toteutumiseen on tässä tutkimuksessa pyritty tutkimusprosessin

ja analysoinnin tarkalla kuvaamisella, dialogilla sekä antamalla tutkittavan subjektiivisten narratiivien ohjata sekä menetelmän että analysoinnin valinnassa. Tämän tutkimuksen osalta on huomattava, ettei ensisijaisena tarkoituksena ole ollut kuvata esimerkiksi tutkittavan ihmissuhteita tai tapahtumien fyysisiä ympäristöjä. Näin ollen kertomusten ja niiden kontekstien yhteys voi jäädä Blumenfeld-Jonesin (mt.) vaatimaa epäselvemmäksi.

Blumenfeld-Jones (1995, 33) painottaa, että narratiivisessa tutkimuksessa on kerrottava koko tutkimuksenteko- ja tulkintaprosessista. Grönforsin (1982, 186) mukaan tutkimuksen metodiselvitys ja tarkka raportointi on oikeastaan ainoa tapa osoittaa laadullisen tutkimuksen uskottavuus. Connellyn ja Clandininin (1990) esittämä tutkimuksen siirrettävyys (transferability) luotettavuuden osoittajana käsitetään tässä tutkimuksessa nimenomaan kuvaukseksi metodin luonteesta: kuvattua menetelmää, lähestymistapaa ja aineistoa käyttäen voidaan suorittaa samantapainen tutkimus, vaikka dialogiin perustuvana tapaustutkimuksena sen toteuttaminen täysin samankaltaisena onkin mahdotonta. Toisen tutkijan tulkintana vastaus samaankin tutkimustehtävään olisi erilainen. Tutkija voisi päätyä myös erilaiseen viitekehykseen ja lähestymistapaan. Tässä tutkimuksessa siirrettävyys liittyykin lähinnä tutkimuksen avaamiin jatkotutkimuksen mahdollisuuksiin (6.2; 6.3), mutta toisaalta myös lukijalle avattuun tiehen kulkea mukana tutkimuksen tekemisen matkassa.

Connellyn ja Clandininin (1990) mukaan luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimukseen käytetty aika ja sen tuoma kokemus. Tässä tutkimuksessa tutkijan on ollut mahdollista rauhassa vetäytyä kuulostelemaan omia käsityksiään ja odotuksiaan kirjallisten narratiivien palvellessa tutkimuksen teon ja aiheeseen perehtymisen vaatinutta kypsyttelyaikaa. Ensi vaikutelmaa Tutkiva opettaja -verkostoon kuuluvasta Alli Kantolasta oli mahdollista tarkkailla ja päästä selvyyteen vieraaseen ihmiseen tutustumisen aiheuttamasta epätietoisuudesta ja harhailevista ajatuksista. Varsinaisia ennakkokäsityksiä tutkijalla ei ollut, koska tutkittava oli entuudestaan vieras. Jos tutkija olisi tuntenut tutkittavan jo aiemmin, tutkimuksessa olisi voitu joiltain osin päästä kriittisempään tarkasteluun, mutta ennakkokäsitysten vaikutus olisi toisaalta saattanut olla suurempi.

Sisäistä luotettavuutta parantavana tekijänä voi pitää sitä, että valittu menetelmä mahdollisti pitkään jatkuneen dialogin aineiston, tutkittavan ja teoriakehyksen välillä. Lisäksi käytettävissä oleva kirjallinen materiaali on tuotettu pitkän ajan kuluessa todellisissa elämäntilanteissa eikä sitä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ole kirjoitettu tätä tutkimusta varten. Näin ollen tapahtumien mieleen palauttaminen ei ole aiheuttanut vääristymiä (Tripp 1994).

Pitkän tutkimusprosessin aikana tutkija on voinut perehtyä jonkin verran myös tutkittavan puheen tapaan ja tyyliin kirjoittaa. Tutkijan on ollut opeteltava tulkitsemaan ja jäsentämään tutkittavan impulsiivista ja innostunutta puhetta sekä kielen kuvia. Ajan kuluessa esimerkiksi tarkkaan punnittuihin aforismeihin (A3) ja niiden merkityksiin on auennut uusia näköaloja ja yhteyksiä elämän ja opettajantyön vaiheisiin. Tutkimusta kirjoitettaessa on ollut otettava huomioon myös Kantolaa tuntematon lukija. Lainauksien liittäminen teoriaan ja sijoittaminen kokonaiskertomukseen pyrkii avaamaan niiden sisältöä lukijalle, jolle luotettavuuden arviointi Campbellin (1988, 61) mukaan osaksi jää. Myös Connelly ja Clandinin (1990, 8) toteavat, että uskottavuus (plausibility) syntyy osaltaan siitä, että tilaa jätetään lukijan omallekin ajattelulle. Lukijan johtopäätökset ja tulkinnat ovat tärkeitä varsinkin niiltä osin, kun autenttiset lainaukset sijoitetaan teorian lomaan ja niiden katsotaan selittävän itse itseään.

Kokonaiskuvan muodostamisessa käyttökelpoisina luotettavuuden osoittajina ja kirjallisen ilmaisun kriteereinä Connelly ja Clandinin (1990) mainitsevat tutkimuksen selkeyden (apparency) ja todellisuudentunnun (verisimilitude). Kunnollisesti tehdyssä narratiivisessa tutkimuksessa ei sen tähden eksytä pikkutarkkuuksiin, vaan tunne kokonaisuudesta säilyy sekä tekijällä että lukijalla. (Connelly & Clandinin 1990, 7.) Toisaalta mukana on oltava konkreettisia, yksityiskohtaisiakin esimerkkejä, minkä toteutumiseksi käytetään suoria lainauksia. Erotukseksi muista lainauksista otteet Kantolan puheesta ja tekstistä on kursivoitu ja usean virkkeen sitaatit sisennetty omina kappaleinaan.

Elämäkerrallista ja narratiivista aineistoa voi kritisoida sen subjektiivisen luonteen vuoksi: tutkittava voi jättää kertomatta asioita, joita tutkija ei huomaa kysyä tai joista tutkittava itse ei halua kertoa. Tutkittavan omaa näkökulmaa on kuitenkin pidettävä ensisijaisena ja

persoonallisia dokumentteja sellaisinaan tosina (Syrjälä 1985, 271). Tutkittavan suostuessa "luettavaksi" tutkijan on uskottava sitä aineistoa, jota hän tältä saa. Kantola on antanut käyttöön laajan materiaalin ja kertonut avoimesti esille nousseista aiheista. Suullinen, kirjallinen ja dialogissa syntynyt aineisto on osoittautunut keskenään yhtenäiseksi, mikä voidaan yhdistää tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa menetelmätriangulaatioon. Sillä tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 140) mukaan sitä, että eri menetelmillä hankittu tieto lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos niiden kautta päädytään samanlaisiin tuloksiin.

Materiaalin keskittyessä tutkittavan omiin narratiiveihin on molemminpuolisen luottamuksen syntyminen ollut luotettavuuden kannalta tärkeää. Toisen tutkijan näkökulman puuttuessa tutkija on voinut tarkistaa ja luoda tulkintaa dialogissa tutkittavan kanssa. Syrjälä ym. (1994, 61) toteavat, että tutkijan tulisi käydä tutkittavan kanssa rehellistä keskustelua ja pohtia myös tehtäviä metodisia ratkaisuja yhdessä. Metodivalinnoista tutkittavalle on kerrottu dialogin eri vaiheissa (esim. D1, E1; 9; 11; 14). Tutkimuksen alussa sovittiin molemminpuolisesta avunannosta ja asennoitumisesta kielteisenkin palautteen saamiseen (E1).

Tärkeä metodinen valinta koski tutkittavan oman nimen käyttämistä, mikä suuntasi koko lähestymistapaa. Lupa nimen käyttöön saatiin jo ensi tapaamisessa, jolloin tutkimuksen luonne ei vielä ollut edes hahmottunut: *pyrin vastaamaan siitä, mitä puhun, vaikka missä* (D1). Schulman (1990, 11) korostaa, että kun perinteisissä tutkimuksissa osallistujan anonyymius pyritään yleensä suojaamaan, ovat pyrkimykset yhteistyöhön ja uusiin tutkimusasetelmiin johtaneet siihen, ettei anonyymius enää olekaan kaikkiin tutkimuksiin parhaiten soveltuva ratkaisu. Suostuminen tutkimuksen tekemiseen omalla nimellä heijastaa lisäksi Bullough'n, Knowlesin ja Crow'n (1991, 13) mukaan opettajien luottamusta kertomansa aineiston uskottavuuteen.

Tutkimus on ollut koko ajan tutkijan oman ja dialogissa tapahtuneen arvioinnin alaisena, jolloin epäolennaisuuksia on karsiutunut tekemisen myötä (Varto 1992, 103 - 104). Narratiiveja tutkija on yhdistellyt parhaaksi katsomallaan tavalla kokonaisuuteen ja teoriaan liittäen. Ajatukset liittyvät yhteen sisältönsä, eivät ajalliseen jatkumoon pyrkimisen mu-

kaan. Aineiston käsittelyssä tutkija on liikkunut joustavasti vuosikymmenten välillä, kun analysoinnin tavoitteena on ollut kokonaiskuvan muodostaminen. Tutkijan on ollut päätettävä, mitä kokonaisuuksia ja yksityiskohtia aineistosta voi jättää pois lopputuloksen luotettavuuden kärsimättä. Vastuu yhteen liitettyjen asioiden tulkinnasta jää tutkijalle.

Lopullisesti narratiivisen tutkimuksen luotettavuus varmistetaan luetuttamalla tekstit niiden kertojilla (Schulman 1990). Grönforsin (1982, 180) mukaan raportti voidaan antaa tutkittavan luettavaksi ennen julkaisemista, jotta kohdehenkilö voi varmistaa kommenttinsa ja tarkistaa, onko lupauksista pidetty kiinni. Tällöin kysytään, löytääkö tutkittava itsensä tuloksista, mitä pidetään olennaisena ja riittävänä luotettavuuden osoittajana (Grönfors 1982, 180; Nias 1989, 2). Tässä tutkimuksessa tulkinnan oikeellisuus on hyväksytetty tutkittavalla itsellään sekä dialogin kuluessa että tutkimuksen päätteeksi käydyssä keskustelussa. Tapaamista varten tutkittava luki tutkimuksen käsikirjoituksen, johon häntä oli pyydetty tekemään tarpeelliseksi katsomiaan huomautuksia. Elämänkulkua käsitteleväänosaan ja yksittäisiin lainauksiin tehtiin merkintöjen ja keskustelun pohjalta joitain tarkennuksia. Kokonaisuudessaan tutkittava piti annettua kuvaa oikeana. (D2; F18)

Tutkijan on kuitenkin myönnyttävä sen tosiasian edessä, että tutkittavasta annettava käsitys on subjektiivinen ja että tutkijana korostaa sellaisia asioita, jotka toinen jättäisi huomiotta. Opettajuudesta tai sen henkilökohtaisesta kasvatusteoriasta ei voi koskaan saada koko kuvaa, koska se elää jatkuvasti eikä sitä voi milloinkaan täysin määritellä (Bullough & Gitlin 1995, 26; Kelchtermans 1993).

Kuolleilla ajattelun kaavoilla
ei voi vangita elävää tietoa. (A3, 47)

3 OPETTAJUUDEN KUVIA

> *Opettajan yhteiskunnallinen vastuu, hänen työnsä vaatima tieto- ja taitomäärä, hänen persoonallisten ominaisuuksiensa vaatimukset, hänen lähes kellon ympäri jatkuva työaikansa ovat sellaisia työn kuvaa luovia tekijöitä, joita ei millään voi alistaa muotoihin, joihin muiden ammattien työt puserretaan. Opettaja ei voi irrottaa itseään työstään, koska hän on itse työväline. Vapaa-aikanaan, harrastuksissaan, ihmissuhteissaan hän rakentaa tuota työvälinettään, selkiinnyttää tiedottomassaan oppilaittensa tilanteita - -. Tässä ammatissa pannaan likoon koko elämä. Kysymys on vain siitä, miten hoitaisi itseään, että kestäisi, kasvaisi, pysyisi vireänä.* (A1, 29)

Opettajuuden määrittely on kirjavaa. Siihen kuuluu työn laaja-alaisuus ja opettaja työnsä tekijänä. Voidaan puhua työn alueista, työtavasta, persoonallisista käsityksistä tai yhteiskunnallisista näkökulmista. Toisaalta voidaan keskittyä tarkastelemaan sitä, millainen opettaja on ollut ennen tai on nykyään ja millaiseksi hänen odotetaan kehittyvän (Viljanen 1992, 44). Opettajuus voidaan määrittää yksinkertaisesti myös kahden tai useamman henkilön väliseksi suhteeksi (Nias 1989, 18). Tutkimisen kenttä on laaja ja tarkasti määrittelemätön.

Käsitteenä opettajuus rinnastetaan esimerkiksi opettajan ammatinkuvaan ja ammattikuvaan (Juutinen, Korpinen & Malinen, 1993, 48; Viljanen 1992, 44). Räisänen (1996, 14) ja Viljanen (1992, 47) korostavat, että opettajuus on enemmän kuin hallinnollisesti määritellyt työtehtävät: sillä viitataan lisäksi ainakin opettajana olemiseen, työn piirteisiin sekä asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Jauhiainen (1995, 5) toteaa, että opettajuuden käsitettä on vaikea korvata, jos pyritään luontevasti käsittelemään kokonaisuutta, johon kuuluvat ammatin luomat piirteet ja ominaisuudet. Englanninkielisessä kirjallisuudessa opettajuus nähdään taustalla opettajan työtä kuvaavissa tutkimuksissa. Niissä opettajuuden voi laajassa merkityksessä katsoa sisältyvän ainakin seuraaviin, usein rinnakkain käytettyihin käsitteisiin: "teacher - teaching - teaching culture". Joskus käytetään myös nimitystä "teacherhood" (mm. Stevan & Blumberg 1986).

Yleinen kuva opettajuudesta muodostuu itse kunkin henkilökohtaisten koulukokemusten kautta, ja opettajuus merkitsee arkikielessä lähinnä sitä, millainen näkemys omien opettaji-

en työstä on syntynyt. Fullan (1994, 114) toteaa, että opettaja esitetään esimerkiksi elokuvissa usein yksinäisenä, kärsivänä marttyyrina tai epäpätevänä pellenä, jolta ei voi odottaa vuorovaikutusta tai dynaamista toimintaa. Viljanen (1992, 44) painottaakin, että kaikenlaiseen kuvaamiseen liittyy aina arvostuksia, asenteita ja yksipuolisuutta. Tämä on otettava huomioon myös Kantolan opettajuuden tutkimisessa, jossa kuva syntyy käytettävän aineiston ja tutkimusmenetelmän perusteella.

Opettajuuden tarkastelussa huomion kohteena ei ole epämääräinen joukko virkamiehiä, vaan yksilö, joka elää ja kasvaa työnsä mukana ja rakentaa opettajuuttaan elämänkokemuksestaan ja persoonastaan käsin. Kahta samanlaista kuvaa ei ole olemassa. On vain persoonien työn ja elämän muodostamia näkökantoja, jotka voivat antaa sisällön yleisemmille kuvauksille. Olisi kuitenkin rajoittunutta pitää opettajuutta pelkästään yksilön osaamisena, koska siihen kuuluvat aina myös ne, joiden kanssa toimitaan - työyhteisö ja yhteiskunta (Jaatinen 1994, 191). Tässä tutkimuksessa opettajuudella tarkoitetaan lähinnä luokanopettajan työtä, vaikka puhutaankin yleisesti opettajuudesta. Viljanen (1992, 45) huomauttaa, että eri opettajaryhmillä on kuitenkin enemmän yhteisiä kuin erilaisia piirteitä.

Opettajan käsitys tehtävästään, ajatukset ja tapa toimia rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön, ammatillisuuden ja oman elämän kanssa. Tässä tutkimuksessa opettajuutta tarkastellaan aluksi yhteiskunnallisena ja professionaalisena tehtävänä sitoen siihen Kantolan henkilökohtaista kasvatusteoriaa, ammatillista minää - opettajuuden kuvaa. Taustalle jäävä yhteiskunnallinen ja opettajan työtä koskeva muutos yhdistetään Kantolan ajattelussa ja työssä näkyvään kyselevään, reflektoivaan ja tutkivaan opettajuuteen. Lähikuvassa luvussa 4 opettajuuteen paneudutaan henkilökohtaisena työnä, jonka rakennusaineina tarkastellaan opettajan ihmiskuvaa, elämänkulkua ja tehtävän muodostumista jo esitetyissä yhteiskunnallisissa ja ammatillisissa kehyksissä. Ihmiskuvan kautta löydetään kasvatusajattelulle ja toiminnalle suunta, jonka mukaan Kantolan opettajuuden käytäntöä lähemmin tarkastellaan. Syntyneistä kasvatustoiminnan ja yhteistyön kuvista etsitään luvussa 5 kokoavaa teoriaa sekä yhteyksiä opettajan ääneen ja merkitykseen yhteiskunnassa.

3.1 Opettaja yhteiskunnassa

Opettajan ammatti on kuulunut modernin yhteiskunnan ensimmäisiin muodollista koulutusta vaatineisiin tehtäviin. Parituhatvuotisen ammatillisen historiansa aikana se on ollut lähinnä lukutaidon opettajan, perinteen ja kulttuurin siirtäjän sekä koko kansakunnan hyvinvoinnin ylläpitäjän virka. (Raivola 1989; 1993.) Opettajan työstä ei ole aina maksettu palkkaakaan, koska sen on katsottu olevan kutsumustehtävä, joka suo sellaisenaan harjoittajalleen tyydytyksen. Olennaisina työhön kuuluvina tekijöinä on pidetty opetuksen perusvaiheiden hallintaa: suunnittelua, opetustapahtumaa ja arviointia. (Viljanen 1992, 44 - 45.) Aikakaudesta ja kouluasteesta riippumatta tehtävän pääsisältö on kuitenkin pysynyt samana: opettaja on lasten ja nuorten ohjaaja, kasvattaja ja opettaja (Korpinen 1996a, 52).

Opettajuuden voi määritellä myös yhteiskunnassa ja kulttuurissa omaksutun ajatustavan muodostamaksi kuvaksi opetustyöstä, joka on aikakaudesta ja kouluasteesta riippumatta yhteiskunnallista ja kulttuurista toimintaa joidenkin arvojen edistämiseksi (Toiskallio 1994, 33 - 35). Viljasen (1992, 51) mukaan opettajuutta on arvostettu yleensä suhteessa opettajan hallinnollisten tehtävien määrään ja oppilaiden ikään. Harvoin on mainittu varsinaista ammattityötä - kiitos ja palkinnot ovat koskeneet yleensä koulun ulkopuolisia tehtäviä. Cochran-Smith ja Lytle (1992) puolestaan toteavat, että opettamisesta puhuttaessa määritellään usein ensisijaisesti sitä, mitä opettajat tekevät oppilaiden kanssa. Työn monitahoisuuteen ja vaikuttimiin ei juuri kiinnitetä huomiota, vaikka opettajuus elää ja näkyy vahvasti myös luokan ulkopuolella.

> *Koko opettajan työ on jatkuvaa itsensä kehittämistä, ympäröivän yhteiskunnan jatkuvaa seurantaa, työssään alati valppaana oloa, monimutkaisten ihmissuhdetilanteiden havainnoimista ja nopeaa ratkaisun tekemistä. Se, mitä vaistomaisesti teet nyt, vaikuttaa ratkaisevasti kehittyvän ihmispersoonallisuuden kautta kymmeniä vuosia tulevaisuudessa.* (B18, 30)

Nykyisin varsin laajasti hyväksyttynä opettajien ja koulun tehtävänä pidetään "sellaisten toimintaympäristöjen luomista, jotka vastaavat oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja ainutkertaisia tarpeita" (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 9). Raivola (1993, 15) viittaa

samaan todetessaan, että opettajan professionaalisena tehtävänä, yksilöiden ja ryhmien ohjaajana, on oppimisen ja kasvamisen tukeminen sekä kyky valmistaa oppijan halu oppia ja luoda ilmapiiri ja tilanteet, joissa oppimista voi tapahtua. Opettaja on vastuussa toisten ihmisten kehityksestä; ihminen on harvan ammattiryhmän kanssa tekemisissä yhtä kauan elämästään (Räsänen 1993, 23).

3.1.1 Työn raamit murtuvat

Opettajuudesta, opettajan asemasta ja ammattitaidosta kiinnostutaan usein yhteiskunnan murrosvaiheissa (Toiskallio 1994, 23).Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset koskevat aineellisten tekijöiden lisäksi aina myös henkistä ilmapiiriä ja siten opettajaa jokapäiväisessä työssä, vaikka työn perustehtävä pysyykin samana. Yhteiskunnan koulutuspolitiikka, fyysinen ympäristö, käytettävissä olevat resurssit ja oppilaat asettavat kunkin aikakauden opettajalle haasteita, joihin opettajan on ammattitaidollaan vastattava (Boomer 1992, 32; Huhmarniemi 1996; Nias 1989, 25 - 26). Haavio (1969, 33) totesi jo aikoinaan, että opettajan on "tarkattava - - tajuttava, mitä ajassa liikkuu - - ja tunnettava yleensäkin ajan sydämen sykintä". Kantola näkee työn kohdistuvan nykypäivänä yhä enemmän elämisen taitojen opettamiseen.

> *Opettajan tehtävä on pitää yllä ja tarpeen tullen herättää elämisen motivaatio niin luokassa, opettajainhuoneessa kuin vanhempienkin keskuudessa. Ellemme osaa tätä, maksamme kalliin koululaitoksen moninkertaisesti sosiaali- ja terveysmenoissa.* (B46)

Kincheloe (1991, vii) puhuu opettajuuden kriisistä liittäen sen yleiseen yhteiskunnalliseen murrokseen ja toiminnan merkityksen etsimiseen: mennyttä aikaa selkeinä pidettyine rakenteineen ei saada takaisin eikä tulevasta vielä tiedetä. Niemen (1993, 61) mukaan opettajan työtä voi nykyisin kuvata pikemminkin muutoksesta toiseen kulkevaksi prosessiksi kuin pysyväksi tilaksi. Selviöitä on yhä vähemmän. Käytännössä voidaan puhua taloudellisesta epävarmuudesta, perusarvojen kadottamisesta tai yleisestä päämäärättömyydestä. Työn sisältöjä ja vaatimuksia kartoitetaan monista ammateista, joskin usein vain palkkauskysymysten ja tuottavuuden näkökulmasta. Opettajien kohdalla tarkastelu on viime vuosina

kohdistunut erityisesti opettajan yhteiskunnalliseen asemaan, arvostukseen ja palkkapolitiikkaan (Niemi 1995, 29). Taloustutkimuksen vuonna 1996 suorittaman tutkimuksen mukaan tämän ajan suomalaisessa yhteiskunnassa opettajuutta näyttää kuitenkin arvostettavan aikaisempaa enemmän (Saarikoski 1996).

Koulutyön muodosta riippumatta opettajiin kohdistuvat paineet ovat suuret: Työn kuva laajenee opettajan joutuessa kohtaamaan yhä uusia ongelmia ja haasteita, sillä yhteiskunnallisen muutoksen kiihtyessä uudistuksia ja vaatimuksia tulee jatkuvasti lisää. Luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella tapahtuva opettajan työ kasvaa ja monimutkaistuu. Viljanen (1992) toteaa, että on yhä vaikeampi määrittää perinteistä oppilasta tai kotia ja löytää opetukselle yhteistä lähtöviivaa. Opettajan on paneuduttava koulupaikkakuntansa ja yhteiskunnallisen todellisuuden ongelmiin pystyäkseen toimimaan niitä palvelevalla ja kehittävällä tavalla. (Viljanen 1992, 22 - 24, 50.) Nykytilanne ajaa opettajaa lähemmäs entisajan kyläkoulun opettajaa kuin opettajavirkamiestä. Tärkeäksi muodostuu työn tekemisen tapa ja jaksaminen.

> *Itsensä kuormittaminen on rasitteena, mutta - - lasten ja heidän kohtaamisensa tulisi olla ydinasiaa. Se aika voi mennä myös turhempiin hallinnollisiin papereihin.* (E16)

Opettajilta ja koulu-uudistuksilta odotetaan paljon. Kaikkea kyseenalaistetaan ja uudistetaan. Toisaalta mahdollisuudet kokonaisvaltaisesti työhön paneutumiseen ja yksilöiden huomioimiseen vähenevät luokkakokojen kasvaessa ja erityisopetuksen määrän supistuessa. Tulosta vaaditaan riippumatta siitä, annetaanko opettajien työlle käytännön tasolla arvoa ja aikaa. Opettajan työn ollessa keskeiseltä osaltaan myös näkymätöntä on kouluilta odotettava tulosvastuu usein ristiriidassa työn luonteen kanssa. Kantolan mielestä huomio kiinnittyy kunnioitettavista päämääristä huolimatta usein enemmän uudistukseen kuin opettajaan ja oppilaaseen.

Käytännössä opettajuuden ja koulun muutokset tapahtuvat hitaasti. Ongelmien tullessa *pallo lentää kuumana: kukaan ei sitä halua hyppysiinsä* (B26). Kantolan mielestä kouluelämän toimintamallit pysyvät papereilla tehdyistä uudistuksista huolimatta ennallaan, jos

muutos ei lähde yksilöiden omasta elämismaailmasta ja ajattelusta. Hänen mukaansa opetuskulttuuria ohjaavat todellisuudessa vielä pitkään vanhat vaikeasti muuttuvat rakenteet niin hallinto- ja vuorovaikutusmalleissa kuin arjen rutiineissakin.

> *On paljon semmosia vanhoja rakenteita, joita yritetään ylläpitää, koska joillekuille ne ovat tärkeitä. Ja sit näissä vanhois rakenteis yritetään toimia uusien systeemien mukaan, jollon sitä yrittää kipittää kahella tasolla yhtä aikaa. Esimerkiks välitunnit, sä kipität ne välituntivalvonnat ja kaiken, kaiken sen rekvisiitan, mitä siellä opettajanhuoneessa edellytetään. Ja sit sä olet myös siellä omassa luokassa siin kokonaisopetusjutussa, jossa pitäis olla hyvin intensiivinen meininki, kun ne ei oo vielä tän isompia, ne vaatii sen opettajan läsnäolon, niin tää teettää aika lailla työtä.* (D1)

Viime vuosina useat kasvatustieteen tutkijat ovat tarkastelleet opettajuutta postmodernissa ajassa, jota voidaan pitää yhdistävänä nimikkeenä aikakaudelle, jossa muutos yhteiskunnan eri aloilla on jatkuvaa (mm. Fullan 1994; Hargreaves 1994; Kemmis 1994; Sahlberg 1996). Hargreaves (1994, 9) kuvaa postmodernia maailmaa monimutkaiseksi, nopeaksi, epävarmaksi ja yksilöä korostavaksi. Kulttuurin, poliittisen elämän ja taloudellisten suhteiden murros ja yleinen epävarmuus "suurten totuuksien" järkkyessä näkyy yhteiskunnassa ja koulussa (Kemmis 1994, 1 - 20). Suomessa tämä on ollut nähtävissä esimerkiksi työelämän murroksessa, työttömyyden lisääntymisessä ja perusperheen rakenteiden muutoksissa.

Hargreaves (1994, 4) pitää opettajien ja koulun asemaa postmodernin yhteiskunnan ja keskitetyn modernin byrokraattisen yhteiskunnan välissä vaikeana. Kouluelämässä tämä tarkoittaa esimerkiksi opettajan työn luonnetta ja hallinnollisia rakenteita, joita nyt ollaan muokkaamassa uudelleen. Suomessa viimeksi ovat olleet vuorossa koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Tulevaisuudessa muutokset näyttävät suuntautuvan peruskoulun luokattomuuteen, ala- ja yläasteiden rajojen hälventämiseen ja sen myötä opettajan työnkuvan uudelleen arvioimiseen. Selviöiden horjuessa ja selkeiden päämäärien kadotessa saatetaan kuitenkin joutua tilanteeseen, jossa vanhan tilalle ei löydetäkään uutta toimivaa mallia eikä opettajan ammattikuvaa pystytä selkeästi osoittamaan. Tässä mielessä yksilön opettajuuden tarkastelu on postmodernin ajan ilmiö. On tärkeä kysyä, millaisena opettaja itse näkee tehtävänsä ja millä tavoin hän sen moniulotteisuudessa selviää.

Postmodernin yhteiskunnan mahdollisuutena ja ansiona voi pitää sitä, että opettajat joutuvat kysymään, mihin he työnsä viime kädessä perustavat (Hargreaves 1994). Beattie (1995, 64) toteaa Deweyn nähneen jo vuosisadan alussa (post)modernisti, että ammatillinen kasvu ja kehittyminen on kasvavaa kykyä ratkaista ongelmallista vuorovaikutusta ja toipua tappioista sekä kykyä sopeutua ja kohdata uusia olosuhteita ja tilanteita. Opettajien olisikin Fullanin (1994, 21) mukaan pystyttävä selviytymään sekä suunnitelluista että yllättävistä muutoksista kasvaen ja kehittyen. Myös opettajankoulutuksessa pyritään jälleen itsenäisesti ajattelevien opettajapersoonallisuuksien kasvattamiseen (mm. Juutinen ym. 1993; Tähtinen 1994). Jatkuvasti muuttuvien tilanteiden täydellisen kontrolloimisen mahdottomuus voi parhaimmillaan johtaa oman työn ja todellisuuden tutkimiseen ja kehittämiseen sekä yhteistyöhön eri tahojen kanssa (Kemmis 1994).

3.1.2 *Yhteiskunnallisesti merkittävää työtä - tulevaisuudessa yhä enemmän kasvatusta* (B54)

> *Omaa työtä voi arvioida todellisena vasta kun näkee sen osana laajempaa toimintaympäristöä.* (B18, 28) *Ellei arvosta opettajana olemisen moninaisuutta yhteiskunnassa, toimii päästäkseen siitä työstä ulos. - - Jos opetustyötä arvostaa, ei kysele: "Aiotko olla koko ikäsi VAIN opettaja?"*(C36, 2 - 3)

Alli Kantola pitää opettajan työtä yhteiskunnan perustan luojana: koulu on pienoisyhteiskunta, jossa mallit yhteiskunnassa toimimisesta rakentuvat. Huomisen perheiden, työyhteisöjen ja talouselämän juuret luodaan kasvatuksessa. Kantolan mukaan opettaja luo kasvavalle turvallisuutta, itsetuntoa ja käsitystä oman elämän tarkoituksellisuudesta, jolloin kauaskantoisimmat seuraukset liittyvät itsensä ja toisten kanssa elämiseen. (B39) Kasvatukseen sijoittaminen yhteiskunnassa on Kantolan mukaan tuloksellisinta politiikkaa, vaikka sen tulosta ei voikaan mitata numeroin (B54, C38).

> *En tiedä, miksi alun perin halusin opettajaksi. Nyt tiedän, että tämä työ on yhteiskunnallisesti keskeinen tehtävä. Näen, että rahatalous, kauppa, taide, sanalla sanoen koko kulttuuri saa pohjansa peruskasvatuksessa iskostetusta ihmis- ja maailmankuvasta ja tiedonkäsityksestä.*(C 25, 5)

Tehtävät toimittajana, kouluttajana, viestinnän ja ryhmätyön ohjaajana ovat laajentaneet Kantolan näköalaa ymmärtämään opettajan yhteiskunnallista tehtävää ja merkitystä elämäntaitojen rakentajana. Opettajan työ nyky-yhteiskunnassa on hänen mukaansa suurimmalta osaltaan muuta kuin mitä koulutuksessa opetetaan ja millaisena ammattiyhdistys työn näkee. Kantola toteaa, että opettajan on oltava monesti ensisijaisesti terapeutti, yhteisö- ja aikuiskasvattaja, joiksi hänet on harvoin koulutettu (B57). Yhteiskunta luo toimintaympäristön, jossa opettaja kohtaa yhä heterogeenisemman oppilasaineksen ja joutuu suuntautumaan aikaisempaa enemmän opetuksen sosiaaliseen luonteeseen (Fullan 1994, 22; Hargreaves 1994, 14). Lindqvist (1992, 9) toteaa, että työn vuorovaikutusluonne ja monimutkaistuvat kasvatustilanteet saattavat opettajan yhä useammin auttajan ja hoitajan rooliin. Kantolan työssä tämä on korostunut erityisesti, kun hän on tietoisesti hakeutunut sosiaalisesti vaikeina pidetyille alueille ja kouluihin, joissa elämisen taitoihin ja erityisopetukseen on ollut paneuduttava jo ennen nykyisiä määrärahojen supistusten aiheuttamia ongelmia.

> *Lapsi, joka ei ole henkisesti - sosiaalisesti ja psyykkisesti - oppimisen tilassa, ei voi oppia, oli opettaja miten taitava tahansa. Tuo psyykkinen tila on ensin luotava yksilöille ja koko ryhmälle. Sen luominen on paljon ankarampaa työtä kuin perinteisesti ymmärretty opettajan työ.* (B54)

Opettaja ottaa vastaan yhteiskunnan sosiaalisen ja henkisen hyvin- ja pahoinvoinnin ja opettaa, minkä lasten sosiaaliselta ohjaamiseltaan ehtii (C38). "Normaaliluokassa" on usein oppimisvaikeuksista kärsivien lisäksi psyykkisten häiriöiden takia monin eri tavoin mukautettua opetusta tarvitsevia. Kun lapselta on puuttunut *jämäkkä ohjaava kasvatus*, hän on myös itsetunnoltaan heikko ja uusien toimintamallien ja asenteiden luomisessa tarvitaan taitoa, pitkäjännitteisyyttä ja aikaa (E16).

> *Kuka kertoisi, miten opettaja selviytyy luokasta, jossa on kolmannes tunnevammaisia ja kommunikaatiohäiriöisiä lapsia. Niitä pitäisi tuuditella sylissä jokaista, auttaa turvalliseen oloon, herätellä havaitsemaan omat aistinsa ja käyttämään niitä, havaitsemaan omat tunteensa ja ilmaisemaan niitä. Tai mitä tekee opettaja, joka saa eteensä umpeen tuputetun lapsen, jossa oma ajatus ei liikahda, joka ei ole tottunut siihen, että häneltä mitään kysytään.* (B26, 20)

Kantolan mielestä lapsi on saatava ensin aistimaan ja tuntemaan - on vahvistettava sitä ihmistä, joka tietoa tulee käyttämään. Jotta lasta voi opettaa, hänet on ensin saatettava *oppimisen tilaan* (C38). Tällä Kantola tarkoittaa sitä, että lapsi on ensin pysäytettävä ja ohjattava oman itsensä ja työnsä hyväksymiseen ja arvostamiseen, jotta hän voi oppia ja toimia yhdessä toisten kanssa. Tämä korostuu Kantolan mukaan opettajan työssä nykyään yhä selvemmin.

> *Minä tässä maailmassa - - et sä oot vastuussa sust itsestäsi ensimmäiseksi ja sun sielun, ja siis mielen ja ruumiin tilasta. Mutta jos lapsia ei tähän pysäytetä - siis ne pitää yleensä pysäyttää ensin - niin sillon ne vaan niinku huutaa ja juoksee toistensa ja itsensä ohi - -. Jos sitä ei tapahdu ensin, niin se on edelleen mylvivä lauma vaan, jolla on tiettyjä semmosia reaktioita, mutta ei ajattelua. Ett ne reagoi siihen, että kello soi: kipin kapin ulos - - mut on ihan toista, kun sä pysähdyt ja ajattelet, pohdit yhdessä.* (D1)

Kantola käyttää apuna erilaisia ilmaisu-, mielikuva- ja rentoutusharjoituksia. *Vahvistaminen tapahtuu toisen ihmisen persoonallisella kosketuksella* (B34). Kantola kysyy, päästäänkö tähän koulutyön monesti täyttävällä puuhastelulla, muodostuuko siitä lapselle *eheyttävä syli, jota hän tarvitsee löytääkseen taas sisäisen voimansa elää tässä maailmassa* (C22, 4).

> *Ollakseen vireä ja terve ihmisen on koettava, että hän osaa ja voi itse tehdä tilanteelleen jotain, että hän osaa toimia vuorovaikutuksessa ympäröivään yhteisöön. - - Koulu- ja nuoriso-ongelmia korjaamaan ei tarvita opetustekniikoita, vaan kehittyneitä aikuisia ohjaamaan lapsiamme lujasti ja turvallisesti ympäröivään yhteisöön. - - Tällainen vaatii opettajalta suggestiivista paneutumista kasvatustilanteisiin ja hyvää ryhmänohjauskykyä.* (B16) - - *Eivät lapset tarvitse kavereita vanhemmissaan ja opettajissaan. Kaverinsa he etsivät itse. Lapset kaipaavat vanhemmissa ja opettajissa aikuista, joka itse haluaa oppia elämän asioita yhdessä toisten kanssa.* (B63)

Varsinkin alkuopetusluokilla Kantola on nähnyt monen lapsen olevan vailla tarpeellista oppimisen perustaa antavaa kasvatusta. Opettaja täydentää yhteiskunnan ja kotien kasvatuksen ja arvomaailman puutteita, kun yhteiskunnasta on kadonnut käsitys kasvatuksen suunnasta ja siitä, että *kasvattaminen vaatii aikaa ja vaivannäköä.* Kasvatuskulttuuri ei enää siirry perintönä seuraavalle sukupolvelle, kun elämän arvot omaksutaan *oletuksina kodin ulkopuolisilta yhteisöiltä.* (C38)

> *Niin kauan kun perheet ovat pieniä ja niissä on vähemmän kuin kaksi aikuista, vuorovaikutustaitojen opettaminen on perheissä mahdotonta. Koulu joutuu erityisesti sosiaalisesti vaikeissa oloissa elävien lasten kohdalla ottamaan juuri tästä kommunikaatiosta yhä enemmän vastuuta.* (A2, 11) *Sosiaalisesti kipeä lapsi tarvitsee rajojen kokemuksen, jotta terve kasvu lähtisi käyntiin. Suurten luokkien hoitamattomat kipeät lapset saastuttavat myös ympäristönsä. Kyse on kansallisesta hätätilasta, joka on laajempi uhka kuin vain työttömyys.* (B54)

Kantola pitää tärkeänä sitä, että niin oppilas kuin opettajakin löytää yhteiskunnassa ja yhteisössä kosketuksen itseensä ja oppii vastuuta itsestään ja sitä kautta myös muista. Yhteiskunnan taloudellisen kasvun lisääminen ei auta, ennen kuin löydetään yhteiset kasvun ja kasvatuksen päämäärät. Kantolan mukaan on kyse siitä, annetaanko kasvatukselle sen tarvitsema arvostus ja merkitys yhteiskunnan kokonaisuudessa.

> *Kävellessäni lumisessa uudenvuoden yössä kotiini, ajattelen kollegoitani pitkin Suomen nientä. Kosketan heitä ajatuksillani. Jaksakaa! Kaikki! Teillä on tämän maan kohtalo käsissänne. Eikä vain tämän maan, vaan koko ihmiskunnan. Yhdelläkään meistä ei ole varaa sanoa, että ei olisi tärkeä. Merikin muodostuu pisaroista.* (A1, 136)

3.2 Opettaja - ammatti-ihminen

Opettajan työtä voidaan pitää profiloituneena, itsenäisenä ammattina, jonka piirissä toimivilla on "yhteinen ammatillinen sosialisaatio, identiteetti ja selkeästi määräytynyt yhteiskunnallinen asema" (Lindqvist 1992, 47). Ammatillisuuteen voidaan katsoa kuuluvan opettajan toiminnan ja ajattelun moninaisuus, jossa on samalla kysymys professionaalisesta toiminnan tavasta ja opettajayksilöstä.

Opettajan työ on asiantuntija- ja palveluammatti, jossa vaaditaan ammattitaitoa, asiantuntijatietoa ja "ammatillista eetosta" (Simola 1995, 304). Niemi (1992, 26) toteaa, että opettajalla tulee olla sisäistetty kasvatusalan ammatti-identiteetti, joka merkitsee ennen kaikkea laajaa kasvattajan roolin tiedostamista ottaen huomioon ammatin eettiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Ammattitaitona pidetään ennen kaikkea oppimista ja oppimisen tapojen arvottamista.

Opettajuutta pidetään monimutkaisena tarkoituksellisena toimintana, joka edellyttää laaja-alaista ja syvää ammatillista tietoa sekä arviointikykyä epävarmoissa olosuhteissa (Cochran-Smith & Lytle 1992). Eklundin (1992, 41) mukaan asiantuntijuus syntyy syvällisen opiskelun ja perinpohjaisen kokemuksen vuorovaikutuksena, jolloin ongelmatilanteisiin syntyy omakohtaisia sisäisiä malleja. Jaatinen (1994, 192) sanoo opettajan ammattitaidon olevan monipuolista, muuttuvaa ja syvenevää osaamista sekä luovan elämäntavan oppimista ja säilyttämistä.

Opettajan tarvitsema tieto on hyvin monitahoista ja enemmän kuin yhteen aineeseen ja opetustekniikkaan keskittyvää (Beattie 1995). Didaktisten taitojen lisäksi opettajalla on oltava kasvatusfilosofisia, sosiologisia ja psykologisia tietoja sekä kykyä työn erityisluonteen vaatimaan kokonaisuuksien hallintaan (Kansanen 1993, 42 - 45; Kari 1996, 49 - 50). Opettaja ei voi perustaa työtään myöskään tuntemustensa ja kokemustensa varaan: opettajat ovat helposti haavoittuvaisia tilanteissa, joissa heidän henkilökohtaiset näkemyksensä asetetaan kyseenalaisiksi eikä heillä ole osoittaa näkemyksilleen tiedon ja teorian tasolla olevia perusteita (Kelchtermans 1993, 453 - 454). Jos ammattitaito taas perustuu pelkästään valmiina omaksuttuun tietoon, on myös ongelmatilanteissa vaarana etsiä annettuja ratkaisumalleja.

Puhuttaessa professionaalisuudesta on selvitettävä, mitä sillä tarkoitetaan, jos sillä halutaan kuvata opettajan ammattitaitoa tämän ajan ja tulevaisuuden yhteiskunnassa sekä Kantolan opettajuuden osana; monissa yhteyksissä professionaalisuutta on käytetty vain opettajaan kohdistuvien vaatimusten peitenimenä, vaikka sen tulisi ennen kaikkea kuvata opettajien työstään ottamaa omakohtaista vastuuta (Darling-Hammond 1990, 31). Joudutaan kysymään, millainen professionaali opettajan on oltava selviytyäkseen kohtaamistaan haasteista. Viime vuosina opettajuuteen on liitetty erityisesti työn reflektointi, tutkiminen ja ammatillinen kehittyminen. Opettaja halutaan nähdä ennen kaikkea yhteistyössä itsenäisenä persoonana toimivana, tietoa etsivänä ja yhteiskunnassa vaikuttavana ammattilaisena (Niemi 1995). Todellista ammatillisuutta pohtivat tutkijat (mm. Hargreaves 1994; Lieberman 1990; Niemi & Kohonen 1995) puhuvat "uudesta professionaalisuudesta", joka ylittää tavanomaisesti käsitetyn, teknistä taituruutta ja valtaa mittaavan professionaalisuuden rajat (Niemi

1995, 29). Perimmäisenä tarkoituksena nähdään opettajan ammatin arvostuksen nostamisen lisäksi inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa sekä opettajan aktiivinen toiminta alati muuttuvassa työssä.

Opettajan professionaalisuutta tarkastellaan seuraavassa kahdesta toisestaan poikkeavasta näkökulmasta, joissa edellä kuvattuun opettajan yhteiskunnalliseen tehtävään pohjautuen käsitellään myös Alli Kantolan opettajuutta ja käsityksiä opettajan professionaalisuudesta. Tässä opettajuustutkimuksessa "kaikkitietävällä" professionaalisuudella kuvataan tavanomaisesti ymmärrettyä professionaalisuutta, kun taas kysyvällä professionaalilla tarkoitetaan edellä mainittua "todellista ammatillisuutta".

3.2.1 Kaikkitietävä professionaali

Professionaalilla on spesialistin tiedot ja ekspertin auktoriteetti. Raivola (1989, 123) väittää, ettei tärkeintä ole, tietääkö professionaali enemmän kuin maallikko, vaan uskooko "asiakas" tämän antamaan tietoon. Ammatin jatkuvuus edellyttää riippuvuuden säilyttämistä, ja professionaalisuutta voidaan pitää sosiaalisen kontrollin keinona ja vallankäytön välineenä. Yleisesti professionalismissa on kysymys ammatti- ja asiantuntijamonopolin pystyttämisestä tietylle erityisalueelle. Tämä luo pyrkimyksen esittää oma työ ja asema sellaisena kuin ammattikunta sen itse haluaa nähdä. Ongelmien ratkaisut on löydettävissä erityiseltä tiedeperustalta, eikä professionaalilla ole tarvetta yhteistyöhön maallikon kanssa. Tyypillisinä professionaaleina pidetään pitkälle koulutettuja, arvostettuja, tietyn ammatillisen autonomian saavuttaneita ammattilaisia, kuten lääkäreitä ja tuomareita. (Simola 1995, 15, 18.) Toisaalta professionaalilla voidaan tarkoittaa myös ketä tahansa yhteiskunnassa ammattitaitoisesti työnsä tekevää, korkean koulutuksen saanutta henkilöä tai esimerkiksi urheilijaa, joka siirtyy harrastelijauransa jälkeen ammattilaiseksi. Yleisessä kielenkäytössä sanalla on lähinnä symbolinen merkitys ja professioiden tehtävänä on luoda turvallisuutta. (Raivola 1989, 14 - 17.)

Jos tällaista professionaalisuuden kuvausta sovelletaan opettajuuteen, tarkastelu kapeutuu eritasoisten eksperttien ominaisuuksien vertailuksi ja teknisen professionaalisuuden

tavoitteluksi. Opettajan tehtävänä on silloin lähinnä ottaa vastaan hänelle annettu tieto opettamisesta ja soveltaa se käytäntöön; oman työn tutkimisesta ei ole kysymys. Toiskallio (1994, 24) puhuu teknokraattisesta professionaalisuudesta, jossa opettaja nähdään eksperttinä, jonka pääasiallisena tehtävänä on oman pätevyytensä osoittaminen eikä niinkään tarve osallistua keskusteluun ja yhteistyöhön. Ihmissuhdeammattina opettajan työhön on vaikea liittää myöskään Raivolan (1989) esittämää riippuvuussuhteen vaatimaa vallankäyttöä tai "asiakkaan" sulkemista oman erityistiedon ulkopuolelle: työstä ei voi rakentaa tarkkaa spesialistin toimenkuvaa, joka pidettäisiin maallikoilta salassa. Opettajanhan olisi päinvastoin pyrittävä murtamaan yhteistyön esteitä.

Opettajien vankka yksintyöskentelyn kulttuuri on rakentanut kuvaa valtaa pitävistä, ulkopuolisista riippumattomista opettajaprofessionaaleista, joiden luokkahuoneet ovat pysyneet suljettuina niin vanhemmilta kuin muilta opettajilta. Tämän käsityksen taustalla on kuva opettajan asemasta vuosisadan alun yhteiskunnassa, jossa opettajat kuuluivat muutaman muun ammattiryhmän lisäksi korkeimmin oppineisiin. Cochran-Smith ja Lytle (1992, 306) toteavat lisäksi, että koulun kiireisessä rytmissä opettajilla on ollut vain vähän mahdollisuuksia reflektoida ja halua tarkkailla toistensa opetusta, vertailla näkemyksiä, jakaa kokemuksia ja pohtia vaihtoehtoja. Rubin (1989, 34) väittää, että siinä missä lääkärit ovat neuvotelleet diagnoosista ja taiteilijat tutkineet toistensa töitä, opettajat ovat monesti katsoneet voivansa selviytyä yksin. Kantolan mukaan oman tiedon ja ajattelun alttiiksi panemiselle ja rohkeudelle ottaa vastaan myös toisten asiantuntemusta ei perinteisessä *tietävän opettajan roolissa* kuitenkaan ole tilaa (C24). Hän toteaa myös itse aikaisemmin pelänneensä sitä, että *joku näkee, ettei mulla suju* (E16).

Opettajien keskinäinen toiminta on usein perustunut professionaalisesta asemasta nousevaan myyttiin, uskomukseen opettajan kaikkivoipaisuudesta: opettajiksi synnytään, työ ei kuulu muille eikä epäonnistumisista puhuta (Karjalainen 1992, 36 - 41). Yksin selviytymistä on pidetty kunnia-asiana. Hargreavesin (1994, 120) mukaan opettajat ovat pitäneet yksinäistä tehokkuuttaan myös professionaalisuutensa osoituksena. Epävarmuuden ja täydellisyyden saavuttamattomuuden tunteen myöntäminen on koettu tuskallisena. Kokonaisvaltainen paneutuminenkaan ei ole tuntunut riittävän, kun opettaja voisi aina olla

enemmän (Hargreaves 1994, 126). Opettaja kokee voimattomuutta huomatessaan, ettei käytännössä saavuta järjenvastaisia tavoitteitaan. Ammatillinen kulttuuri on pitänyt yllä uskomusta hyvästä opettajasta. Tällaisella opettajalla on tuskin koskaan sellaisia koulua ja opettamista koskevia kysymyksiä, joihin hän ei osaa vastata. Kantola puhuu opettajan "ammattitaudista":

> *Voi olla jollakulla vastavalmistuneella nuorella opettajalla ihan puhdas opettajantauti jo päällä. Elikkä se, että mä tiedän, minä osaan, ei täs tarvita muita lähellä.* (D1) - - *Tällaisen opettajan olisi hyvä saada yksiopettajainen koulu. Jos lähellä on muita, hänestä sukeutuu vallankäyttäjä työtovereihin nähden. Älykäs vallankäyttäjä repii työtoverit ja imee voiman muilta.* (C25, 25)

Kun opettajan oletetaan olevan itsenäinen selviytyjä, varma ja riippumaton, häntä ei myöskään rohkaista puhumaan epäonnistumisistaan, kyselemään kriittisesti tai ilmaisemaan avoimesti turhautumistaan. Kysyminen ja epävarmuus ei sovi varsinkaan kokeneelle opettajalle (Cochran-Smith & Lytle 1992). Kantolan kohdalla kokemus ei ole kyselemistä vähentänyt, vaan vuodet ovat sitä pikemminkin lisänneet.

> *Mitä on tapahtunut nuorelle opettajalle, joka hämmästelee kokeneen opettajan työnsä pohdintaa, toimintojensa kyseenalaistamista ja tokaisee: - Mitä sä kyselet! Minun ei tulis mieleenikään kysellä. Minä tiedän mitä minä teen!* (C30, 6)

Hargreavesin (1994) mukaan opettajat puhuvat kuitenkin työnsä yhteydessä usein huolista, peloista, turhautumisesta ja erityisesti syyllisyydestä. Syyllisyys liittyy useimmiten juuri loputtomuuden tunteeseen, täydellisyyden tavoitteluun, huolehtimiseen ja vastuuseen. (Hargreaves 1994, 141 - 142.) Opettajan olisikin osattava vetää raja vastuullisuuden ja liian huolehtimisen välille; ammatillisuuden ja persoonan välinen jännite olisi kyettävä ratkaisemaan niin, ettei työvälineenä oleva persoona kuormitu kohtuuttomasti ja myös sen hoitamiseen jää aikaa (Bullough & Knowles 1991, 133; Lindqvist 1989, 160). Kantolan mielestä opettajan todellista professionaalisuutta olisi kyky pystyä käsittelemään työn kysymyksiä ilman, että yhdistää henkilökohtaisen ja ammatillisen elämänsä itseään uuvuttavalla tavalla. Oma toiminta olisi kyettävä näkemään myös ulkopuolisen silmin. Kantola kokee pys-

tyneensä tähän vasta kauan opettajana olleena ja työnohjaajakoulutusta saaneena. Hän on huomannut helposti syyllistävänsä itseään tilanteissa, joissa olisi ollut tärkeämpää nähdä tilanne ulkopuolisen silmin. (E9) Tätä voi pitää opettajan kehittymisen seurauksena, askeleena ulos kaikkitietävyydestä. Bellin ja Gilbertin (1994) tutkimuksessa opettajille oli jatkuvasti korostettava, että he ovat ongelmineenkin päteviä opettajia.

> *Olen hankkinut kaiken mahdollisen ihmissuhdetiedon ja -harjoittelun, mitä olen ehtinyt saada selvitäkseni tilanteista, joiden eteen joudun kasvuryhmäni vetämisessä. - - Itse en selviäisi ilman kasvatusneuvolan konsultaatioapua. Jos on mahdollista saada työnohjausta, se helpottaa myös.* (B26, 21)

Kantola on havainnut työssään, että yksin työskentely ja kyvyttömyys myöntää omaa epäonnistumistaan ja epätäydellisyyttään johtaa opettajan helposti uupumukseen ja umpikujaan (samoin Nias 1989, 18).

> *Opettajan työ on niin uuvuttavaa ja kokonaisvaltaista, että ellei hän tunne omia rajojaan, hän ei jaksa. Mutta miten tuntee omat rajansa, jos on kuva, että selviää kaikesta. Ei ole muuta tietä kuin itsensä pettämisen tie. Fantasia omasta tietämisestä ja selviämisestä pakottaa projektioihin: omat tiedostamattomat negatiiviset asiat heijastetaan toisiin.*(C25, 17)

Opettajan täydellisyyden tavoittelu voi Kantolan mukaan heijastua toimintaan muun muassa jyrkkyytenä, autoritaarisuutena ja pelkona. Opettaja viestii vallankäytöllään omaa alistumistaan työhönsä: vaikka opettaja toimii ulospäin näyttävästi ja tuloksellisesti, hän saattaa toisaalta kuitenkin rakentaa suojamuureja voidakseen toimia omalla totutulla tavallaan (C30). Oman tiedon asettaminen toisen rinnalle ei käytännössä olekaan helppoa.

> *Vallankäyttö on opetusmaailmassa hyvin yleistä. Työyhteisössä se on jaksamisen este.* (C25, 18)

Kaikkitietävän professionaalisuuden yhteyteen voidaan liittää Kantolan kannanotot yhteiskunnan ja koulun yhteisöjä vinouttavasta "tähtimallista", jossa vallankäyttäjänä on toiminnan johtaja. Muu ryhmä toimii hierarkkisesti johtajan ja hänen valitsemansa eliitin alapuolella, ovatpa he sitten oppilaita tai opettajia. Malli voi kätkeytyä ulkoisesti ryhmän jäsenet huomioon ottavaankin ryhmään. Jäsenten välinen kommunikointi ei onnistu eikä toiminta-

tapaa uskalleta kyseenalaistaa. Ongelmatilanteissa ei osata toimia ilman johtajan vahvistusta. Tässä vallankäyttäjää nimitetään kaikkitietäväksi professionaaliksi.

> *Täydelliselle kaikki on hänen alapuolellaan, hänen kulissiaan. Kumppania hän ei tarvitse. Alapuolella on vain kuulijoita, kaikuja, omien töiden mahdollistuttajia. Taustaa.*(C42, 7)

Kaikkitietävän opettajaprofessionaalin toiminta näkyy opettajan työssä opetuksen tiedostetuissa tai tiedostamattomissa päämäärissä ja suhteessa tietoon, yhteistyöhön, avun pyytämiseen ja antamiseen. Tällaista opettajuutta tukevan autoritaarisen toimintamallin epäkohtien osoittaminen ja pyrkimys muuttaa epätarkoituksenmukaisia itsestäänselvyyksiä kuuluu Kantolan kannanotoissa selvästi. Totuttu ja hyväksytty toimintatapa on hänen mukaansa kuitenkin ollut osa yhteiskuntaa ja koulutyötä niin kauan, ettei muutos tapahdu hetkessä. Kantola ei pyri siihen, että opettajan olisi hylättävä tehtävänsä ryhmän ohjaajana ja alistuttava anarkiaan. Ajattelun ja käytännön työn perusteita olisi kuitenkin pohdittava yksilöiden omasta elämismaailmasta käsin. Opettajan matkassa kohti todellista professionaalisuutta tarvitaan kysymyksiä, jatkuvaa oppimista ja uudistumista sekä työn tutkimista.

> *Kun organisaation hallintotavassa tapahtuu muutos, se tapahtuu sekä alaisten että johdon korvien välissä. Kun jotain todella tapahtuu, siellä korvien välissä kääntyy hierarkinen kolmio hitaasti ja tuskalla kärjelleen ja painuu tukevasti maahan. Tätä muutosta ei koululaitoksessamme ole tapahtunut, vaikka sen siellä olisi pitänyt tapahtua ensin.* (B62)

> *Uskon, että tähtimallin - yksityisyyden loistosta häikäistymisen - aika on ohi. Tarvitaan vain niitä poikia, jotka eivät hymyile ja nyökkäile silloin, kun ei ole mitään syytä siihen. Tarvitaan niitä, jotka uskaltavat kävellä ulos sellaisesta, mikä selvästikään ei enää toimi. Tarvitaan niitä, jotka uskaltavat nähdä. Ja opettajia, jotka uskaltavat nähdä heidän kanssaan.* (C42, 14)

3.2.2 Kysyvä professionaali

Opettajan tehtävä yhteiskunnallisena vaikuttajana on rakentunut kyläyhteisön kansankynttilästä ja aktiivisesta organisaattorista kohti muutosten hallintaan kykenevää ammattilaista, jonka on nähtävä yhteiskunnan tarpeet ja kyettävä vastaamaan sen todellisuuteen. Hyvin monenlaisista kasvatusympäristöistä tulevien lasten ohjaajana opettaja ei pysty toimimaan

kaavamaisesti omaksutulla ammattitaidolla tai yläpuolelle asettuvana kaikkitietävänä professionaalina. Schön (1987, 4) toteaa, että työn ongelmat eivät tule koskaan eteen nimikylteillä varustettuina. Ne kohdataan "eteen heitettyinä" tehtävinä, kuten probleeman kreikankielinen merkitys kuuluu (Niemi 1992, 24). Kantolalle tämän todellisuuden kohtaaminen on oman käytännön ja reflektion muodostamaa kasvatusteoriaa.

> *Kun elämä kaikessa moninaisuudessaan tulee työelämässä vastaan, turvaudutaan vanhoihin muotoihin: opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin ja lukujärjestyksiin. Teoria, jonka avulla voitaisiin ratkaista tilanne luovasti, juuri käsillä olevan tilanteen mukaan mielekkäästi käyttäytyen, ei voi muuttua uudeksi käytännöksi, koska ei ole olemassa mallia uudenlaiseen toimintaan. Opettaja, joka näkee, että tieto ja tekeminen ovat kauhistuttavassa ristiriidassa, ahdistuu. Tavallisesti hän kärsii sisällään ja yrittää toimia tietojensa ja tuntojensa mukaan.* (B49, 216)

Jos opettajan työtä pidetään professiona, työ on nähtävä riskien ja vastuun ottamisena sekä suuntautumisena jatkuviin muutoksiin ja epävarmuuden kohtaamiseen (Niemi 1995, 8). Todellisena ammattilaisena opettajan on nähtävä epäkohtia, kysyttävä, etsittävä muutosta ja oltava pelkäämättä muutoksiin liittyviä kriisejä. Niemi (1992, 14) puhuu tällaisesta opettajasta joustavana opettajana. Työhön liittyy Bacharachin ja Conleyn (1990, 319) esille tuoma epävarmuus: he luokittelevat työn siinä kohdattavien ongelmien ja käytettävissä olevien ratkaisujen avulla byrokraatin, teknikon, suoritustason tai todellisen ammattilaisen (professionaalin) toiminnaksi. Todellisen ammattilaisen työstä on heidän mukaansa kysymys silloin, kun työ sisältää lukuisia haasteita ja ratkaisuvaihtoehtoja. Jos opettajan työtä pidetään professiona, opettajuus on nähtävä jatkuvien muutosten ja epävarmuuden kohtaamisena, riskien ja vastuun ottamisena sekä uusiin vaihtoehtoihin suuntautumisena (Niemi 1995, 8). Kyselevän ja etsivän opettajaprofessionaalin kuva liittyy läheisesti myös tutkivan opettajan kuvaan (mm. Niemi 1992, 15).

Simola (1995, 323) siirtää opettajan professionaalisuuden perinteisestä lääkäri - tuomari-vertailusta poiketen papin työnkuvaan ja puhuu "pastoraalisesta professionalismista". "Asiakkaina" molemmilla on ryhmä, jossa toisaalta on mahdollisuus ja pyrkimys yksilön kohtaamiseen. Opettajan suhdetta työssä kohdattavaan yksilöön Simola vertaa paimeneen, jonka on "laumaa" kaitsiessaan otettava huomioon jokaisen yksilölliset tarpeet mutta

valittava reitit samalla lauman tarpeiden mukaan. Tämä erottaa nämä ammatit esimerkiksi lääkärin yksilökeskeisestä työstä. Opettaja ohjaa oppilaita tiettyjen arvojen mukaisiin yksilöllisiin valintoihin. Opettaja tai pappi ei kuitenkaan voi antaa täsmällistä diagnoosia tai hoito-ohjetta. Yleensä tilanteisiin on valittavissa monia vaihtoehtoja, ja kummassakin ammatissa työ jää aina jollain tavoin kesken. Todellisen ammatillisuuden ja professionaalisuuden voi katsoa alkavan vasta silloin, kun opettaja huomaa työn olevan liian monimutkaista ja vaativaa ollakseen kenenkään täysin hallittavissa.

> *Jatkuva oppiminen merkitsee oman ja toisten keskeneräisyyden hyväksymistä. Elämä on nykyään yhtä prosessikirjoittamista.* (C18)

Koska opettajuus on yhä enemmän valintojen, ongelmien, ristiriitaisuuksien ja paradoksien kanssa elämään opettelemista, työssä tarvittava ammatillinen ja käytännöllinen tieto sekä opettamiseen liittyvät vaativat päätöksentekoprosessit edellyttävät tutkivaa, kriittistä ja problematisoivaa asennetta (Nias 1989). Niemi (1995, 32) toteaa, että työn tulisi "pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan". Eteläpelto (1992, 11) liittää tämän opettajan reflektiivisyyteen, jossa etsitään kokemukseen sisältyvää praktista tietoa. Tällöin opettaja ei ole vain opetustoiminnan tekninen toteuttaja, vaan myös sen kriittinen reflektoija. Opettajan olisi opittava tiedostamaan oma toimintansa ja sen taustalla vaikuttava ajattelu mahdollisimman hyvin (Bell & Gilbert 1994). Elämään ja opettajuuteen olisi asennoiduttava tutkien, kysellen ja toiminnan perusteita pohtien.

Kantolan opettajuuden kysyvää professionaalisuutta tarkastellaan seuraavassa tutkivan opettajuuden ja opettajan aktiivisen, jatkuvan oppimisen sekä niihin liittyvän opetuksen käytännön teorian valossa.

3.2.2.1 *Tutkijan työtä jokaikinen päivä* (B25)

> *ne, jotka asettavat kyseenalaiseksi itsessään, ympäristössään ja kanssakäymisessä olevia asioita. Näitä epäitsekkään yhteiskunnallisen tehtävän saaneita nimitän tässä Tutkijoiksi. Mystiikan kielellä voisi heitä kutsua Elämän Tutkijoiksi, Elämältä, siis jostain itsensä ulkopuolelta tehtävänsä saaneiksi.* (C30, 2)

Koistinen (1993, 152) toteaa, että opettaja voi alkaa kokea tutkimusseikkailijan intoa huomatessaan, että opetustapahtumaan sisältyy paljon muutakin kuin ulospäin näkyvä toiminta. Perustana tälle on syvä ja todellinen vastuu oppilaiden oppimisesta ja elämän mahdollisuuksien parantamisesta sekä halu saada aikaan muutosta lasten elämässä (Niemi 1995, 36). Työstä voi tulla reflektoivan opettajan oppimis- ja tutkimispaikka (Kincheloe 1991).

> *ja että sä pystyt tutkimaan, sun on osattava pysähtyä. Elämä on sellainen seikkailu, että siinä ei vain huidella läpi, vaan pysähdytään ja katsastellaan. Että päästään oletuksista.* (E16)

Ajatus tutkivasta opettajasta ("teacher - researcher", "teachers as researchers") on lähtöisin Deweyltä vuosisadan vaihteesta sekä 1960-luvun Englannin opetussuunnitelmauudistuksista. Siihen on vuosien kuluessa liitetty monia toisistaan eroavia käsityksiä ja tulkintoja. Liike on muotoutunut lukuisiksi suuntauksiksi ja käsityksiksi opettajasta akateemisena tutkijana, itsenäisenä, vastuullisena ajattelijana, työnsä kehittäjänä ja kriittisenä yhteiskunnallisena vaikuttajana. Liikkeen ilmenemismuodot eroavat toisistaan eri maissa. Oleellisimmin vaikuttavat opettajankoulutusperinne ja opettajan yleinen asema. (Ks. mm. Kansanen 1993; Korpinen 1996b; Lahdes 1994; Richardson 1994.)

Viime aikoihin asti tutkivan opettajan työnä on yleisesti pidetty lähes yksinomaan akateemista tutkimusta, joka on ollut usein muodoltaan työssä tapahtuvaa toimintatutkimusta. Akateemisessa maailmassa opettajien työssä tekemää tutkimusta ei ole juuri arvostettu. Reflektoivaa työtä ja vaikuttamaan pyrkivää toimintaa on alettu vasta vähitellen pitää tutkimusprosessina. (Cochran-Smith & Lytle 1992.) Tiuraniemi (1995, 156) toteaa reflektiivisen asiantuntijan työn muistuttavan luonteeltaan tutkimusprosessia: tärkeää on ongelmien etsiminen eikä työn lopputulos ole etukäteen tiedossa.

Kun opettajakuvassa vallitsee etsiminen, kyseenalaistaminen ja muutoksenhaku, on tutkivaan opettajuuteen liitettäviä ominaisuuksia alettu yhä enemmän pitää myös "hyvän opettajan" ominaisuuksina. Opettaja on itse aktiivinen tiedon käyttäjä ja sen luojana myös aktiivinen oppija. Tutkiva opettaja pitää tiedon muodostamista, valintojen tekemistä,

vastuutaan ja toisten tekemiä tutkimuksia mahdollisuuksina oletusten ja käytäntöjen uudelleen pohtimiseen. Opettajuus on tällöin ensisijaisesti henkistä ja älyllistä toimintaa, joka tapahtuu tarkoituksellisen reflektoinnin varassa (Cochran-Smith & Lytle 1992, 317).

Kantola pitää itseään tutkivana opettajana, jonka tutkimusmateriaalina on koko elämä. Hänen kohdallaan tutkivana opettajana oleminen on ymmärrettävä työn kokonaisluonteeseen kuuluvaksi, kaikkeen toimintaan sisältyväksi asenteeksi, joka ohjaa persoonallista toimintatapaa, ammatillisuutta ja vuorovaikutusta. Kantolan mukaan *varsinainen tutkija aloittaa usein työnsä vasta, kun "tuhka on jo laskeutunut"* (B51). Hänelle itselleen tutkiminen on elämässä kiinni olemista, toimintaa koulun arjessa toisten kanssa, hihat ylös käärittyinä. Tähän hänen voi nähdä kasvaneen kouluelämän ongelmien kohtaamisen lisäksi opetustyön ulkopuolisissa tehtävissä ja jo opettajuutta edeltäneissä harrastuksissa. Muun muassa taide on opettanut reflektointia ja kykyä pysähtyä käsittelemään kokemuksiaan.

> *Käsittääkseni juuri taidekasvatus (tanssi, teatteri, kirjallisuus, filosofia) valmensivat minut heti opettajaksi päästyäni tutkijaksi omaan työhöni. En koskaan ole ymmärtänyt, että opettaja voisikaan olla muuta kuin tutkija ja taiteilija.* (C25, 7 - 8)

Kantolan omassa opettajakuvassa työn ymmärtäminen tutkijan työnä tuntuu selvioltä. Muunlainen työn tekemisen tapa olisi vastoin hänen käsitystään oppimisesta ja elämästä. Lahdes (1994) toteaakin, että kaikkina aikoina on ollut opettajia, jotka ovat pyrkineet tietoisesti selvittämään työnsä ongelmia ja edistysaskeleita ja kehittäneet sen pohjalta työtään. Lahdes ei kuitenkaan kutsu heitä tutkijoiksi, koska toiminnalla ei ole välttämättömiä tieteellisen tutkimuksen tuntomerkkejä, kuten tietojen systemaattinen kerääminen, kontrollointi, tulosten koetteleminen ja teorian tarkistaminen. (Lahdes 1994, 114 - 115.) Lahdeksen tavoitteena lienee väärinkäsitysten välttäminen. Vaikka Kantolan näkemystä tutkijan työstään ei voikaan sijoittaa perinteisesti ymmärretyn tieteellisen tutkimuksen kehyksiin, perusteita tässä käytettävään tutkiva opettaja -ilmauksen käyttämiseen on erityisesti Kantolan opettajuuden reflektoivuudessa ja siitä nousevassa kriittisyydessä.

Tutkivaan opettajuuteen suomalaisessa kasvatustieteessä paneutuneen Ojasen (1993b, 127; 1996b) mukaan tutkimuksen muodoksi voidaan lukea opettajan kriittinen asennoituminen arkityöhön ja siitä nouseva tutkiva ote. Opettaja ei tällöin ole kaikkitietävä professionaali. Olennaisempaa on ihmettelevä, uusia näkökulmia etsivä tutkiva mieli (Leino & Leino 1993, 94). Richardson (1994, 7) jakaa tutkivat opettajat neljään ryhmään: opettajat joille koko työ on tutkimusta, reflektoivat praktikot, toimintatutkimusten tekijät ja "viralliset" tutkijat. Tässä luokituksessa Kantolan tutkijuus voitaisiin liittää ryhmistä kahteen ensimmäiseen.

> *Tutkija-opettaja lähtee toimimaan kysymyksestä: -Mikä on se todellisuus, joka on edessäni? Millaiseen vuorovaikutuskenttään kuulun itse osana sitä? Mitä tapahtuu, jos...?* (C30, 4)

Myös Cochran-Smith ja Lytle (1992, 309) painottavat sitä, että tutkivan opettajan työskentely voi olla muutakin kuin perinteistä tutkimusta tieteellisine raportointeineen. Se voi olla puheenvuoroja, muistiinpanoja, mielipidekirjoituksia, päiväkirjan muotoon kirjoitettuja raportteja, suunnitelmia, otteita oppilaiden töistä ja suullisia tutkimuksia, joilla tarkoitetaan opettajan pyrkimystä puhua päivittäisestä työstään usein itsekriittisesti, tietoisesti ja suunnitelmallisesti. Kantolalla tällainen kirjoittava ja suullinen tutkimuksen muoto on ollut merkittävää. Julkisten kannanottojen lisäksi tärkeässä osassa ovat olleet lähellä ja kaukana olevat työtoverit.

> *Kun työ raskaudessaan lyö yli kestokyvyn, häviää voima arvioida itseään. Silloin tarvitaan tutkijaystäviä, jotta päästään "myrskyn silmästä" jälleen oman itsen tarkkailuasemiin. Myös oma opiskelijan rooli auttaa asettumaan pienen oppijan asemaan ja saamaan etäisyyttä itseensä.* (C30, 9)

Cochran-Smith ja Lytle (1992, 315) näkevätkin tutkivan opettajan tiedon rakentamisen pohjimmiltaan sosiaalisena toimintana. Tutkivan opettajan arkipäivän työssä yhteistyön kehittämisellä ja sen hyödyntämisellä on tärkeää rooli (Kemmis 1994).

3.2.2.2 *Elinaikainen jatkokoulutukseni* (A1, 188)

> *Jatkuva opiskelu opettajana alkoi ensimmäisestä työongelmasta tai oman sisäisen kasvun ongelmasta. Oli luonnollista hakea apua ja tietoa asioihin. Vaikeus onkin siinä, että havaitsee ongelman. Tietoa ja ratkaisuja kyllä*

> *sitten löytyy. Tavallisimmin opettajien halu säilyttää jokin kouluelämän tai työyhteisön ongelma johtuneekin siitä, että halutaan säilyttää oman itsen muuttumaton tila. - - Näin koulusta itsestään tulee oppimisen este. Oppiminen on mielestäni avautumista tiedostamaan asioita. Se ei ole sama kuin tietäminen tai tietävän rooli. Tiedostava yksilö ja yhteisö luo koko ajan uutta tietoa.* (C25, 9)

Fullanin (1994, 200) mukaan tutkivaan ja kehittyvään opettajuuteen johtavat erityisesti työn ongelmat, haastavuus ja muutoksenhakuisuus, jotka vaativat opettajalta vahvaa itseohjautuvuutta. Työssään ja omassa oppimisessaan opettajan on kerta toisensa jälkeen kysyttävä itseltään, pysähdynkö sen eteen, mitä tiedän, sillä praktiikan taso ei nouse, jos sitä ei koskaan aseta kyseenalaiseksi (Ojanen 1995). Tietoisen kehittämispyrkimyksen lähtökohtana on terve itsekritiikki ja itsetutkistelu (Biott 1992, 16 - 18; Lahdes 1994, 119). Kantolalla työn tarpeista noussut kyseleminen ja elämän ihmettely ovat ohjanneet häntä opettajana oppimisen haluun ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Opettajan kyselemisen ja oppimisen tietä ovat olleet viitoittamassa tehtävät toimittajana, kirjailijana ja kouluttajana.

> *olen lopulta päätynyt siihen, että tärkeintä, mitä minun tulee itsessäni kehittää, on ongelman näkeminen ja kohtaaminen avoimesti. - - Minulle oppiminen on tosi vaikeaa! Teoriassa kyllä erittelen jo kohtalaisen tyydyttävästi ongelmatilanteita - - mutta kasvattamisessa se ei riitä. Älyllinen ja tiedollinen asianhallinta ei riitä.* (B26, 21) *Jos ei uskalleta kohdata todellisuutta, ei tiedolla taas ole merkitystä* (B53).

Ulkopuolinen saattaa kysyä, onko Kantola pyrkinyt jatkuvalla kouluttautumisellaan itsensä ja toisten hyväksyntään vai onko kyseessä vain tiedonhaluinen luonne, joka etsi muotoaan jo koulutytön kirjallisuuden harrastuksissa. Eikö työ jo itsessään ole tarpeeksi uuvuttavaa? Miksi äiti ja vielä isoäitikin panostaa työhönsä niin kokonaisvaltaisesti, että aikoo jatkaa opiskelua ja tutkimista vielä työelämän jälkeenkin? Kantolalle opiskelu on kuitenkin ollut mahdollisuus jaksaa työssään ja ymmärtää, mitä työssä ja omassa elämässä tapahtuu.

> *Viidenkymmenen ikävuoden tienoissa oli vielä sisintä myöten uusiintumisen tarve niin selkeä, että menin työnohjaajakoulutukseen. Valmistuin samalla koulujen kehittämiskonsultiksi - -. Nämä kaksi edellä olevaa koulutusta valmistivat minut varsinaiseen itseksi syntymisen tapahtumaan, jonka tunnistin yli 50 vuotiaana - -. Opiskeluni ei ole koskaan ollut meriittiopiske-*

> *lua, arvosanasuorituksia, vaan olen halunnut oppia ymmärtämään elämän ilmiöitä.* (C25, 20, 9)

Jatkuva kouluttautuminen on opettajille tyypillistä, vaikka sen motiivit vaihtelevatkin (Bell & Gilbert 1994; Hargreaves 1994). Opiskeluun pakottavat kasvatustilanteiden muuttuminen ja työvälineinä käytettävä eri aineiden tietomäärä. Samalla opettajien on kuitenkin tiedostettava, ettei työssä voi koskaan saavuttaa sellaista ammatillista tietoa, jolla selviäisi kaikessa ja kaikkialla. Piipon (1990, 115) mukaan opettajat kouluttautuvat erityisesti niillä lahjakkuuden alueilla, joita he käyttävät oman työnsä eheyttämiseen ja kehittämiseen. Kantolalla näitä ovat olleet muun muassa ilmaisu, kirjallisuus, liikunta, alkuopetus sekä ryhmä- ja vuorovaikutustoiminta.

Hargreaves (1994) kertoo esimerkkejä opettajista, joiden toiminta perustui Kantolan työn tavoin heidän itsensä työlleen antamiin merkityksiin. Usein syynä oli halu erikoistua ja kouluttautua voidakseen vastata paremmin työn tarpeisiin. Monet opettajat pitivät kerhoja kouluajan ulkopuolella ja harrastivat itse aktiivisesti. Opettajat työskentelivät usein henkilökohtaisenkin elämänsä kustannuksella panostaen kursseihin ja opetusmateriaaleihin myös taloudellisesti. (Hargreaves 1994, 127.) Kantolalla kokonaisvaltaista työhön paneutumista on ehkä osin tukenut elämäntilanteiden muotoutuminen sellaisiksi, että täysipäiväinen ja monesti -öinenkin työ on voinut olla mahdollista. Vaikka opiskelu ja syvä paneutuminen kasvatustilanteisiin monin eri tavoin ovatkin tuoneet paljon, ne ovat myös ottaneet veronsa.

> *Onneksi on olemassa kirjoja jatkuvaan itseopiskeluun, on seminaareja ja terapiaryhmiä. Ne vaan vievät ajasta ja palkasta niin suuren osan, ettei elämiseen tahdo jäädä.* (A1, 79)

Jaatinen (1994, 191) toteaa, että opettaja joutuu hankkimaan "uuden ammattitaidon" jokaiseen tilanteeseen ja ryhmään, jota hän opettaa. Kantolalle uuteen kouluvuoteen ja ryhmään valmistautuminen on ollut monesti itsensä tiedollista, taidollista, henkistä ja fyysistä kehittämistä.

> *Olen pannut - - mk positiivisen ajattelun ja syvärentoutuksen yksilöohjaukseen. Kuntoni on parempi kuin pariin kymmeneen vuoteen. Olen ollut työnohjaus- ja koulun kehittämiskoulutuksessa sekä vanhempainohjaajien*

pitkässä kurssituksessa. Tiedän, mikä minua kohtaa ja olen valmistautunut työhön. (C13, 7)

Opettajan aktiivinen tiedonhankinta, tiedon prosessointi, tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen tarkkaileminen kuuluvat keskeisesti reflektoivan ja uusprofessionaalisen opettajan ammattikuvaan, joka korostuu uusimmassa opettajan professionaalisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa (Niemi 1995, 35 - 38; Niemi 1996, 34 - 35). Kantolan opettajuuteen liittyen sitä tarkastellaan lähemmin luvussa 5.1. Työ *elinaikaisessa jatkokoulutuksessa* on Kantolalle vuodesta, päivästä ja oppilasryhmästä toiseen tapahtuvaa jatkuvaa itsensä *nollaamista* (E4) sekä uuden tiedon etsimistä ja avoimena olemista. Se on myös reflektointia ja kyselemistä sekä tilanteiden miettimistä ennen ja jälkeen koulutyön. Kantolasta on tärkeintä seurata, mitä työssä itsessään - oppilaissa, ryhmässä ja opettajassa - todellisuudessa tapahtuu.

Näennäisen rentouden takana opettajassa kaiken aikaa elää terävästi tarkkaileva, syvästi tunteva ja määrätietoisesti toimiva ohjaaja. Tuo ohjaaja on hyvin kovilla kaiken päivää. Tarvitsen rauhallisen lepojakson sen jälkeen, kun olen hyvästellyt lapset. Ei mitään kokouksia, ei päiväkirjojen, kirjeiden eikä tilastojen kirjoittamisia. On saatava hiljaisuudessa käydä vielä kerran läpi päivän tilanteet, tarkastella niitä mielessään ja jäsentää huomista toimintaa. Siinä on minun opetussuunnitelmani ydin, näissä havainnoissani lapsista. (A1, 99 - 100)

3.2.2.3 *Ellei tieto auta elämään, sillä ei ole merkitystä* (C25, 15)

Olen nähnyt työssäni, eri ikäisten opettajana sekä perus- että täydennyskouluttajana, miten vähän itse asiassa lasten ja aikuisten oppiminen eroavat toisistaan. Molemmissa olennaisimmat asiat ovat samat, jos pyritään opettamiseen, missä tieto ymmärretään ja saatetaan muotoon, jossa sitä voidaan soveltaa. Mikä muu on tärkeää informaatioajan opettajan työssä? (B28, 189)

Reflektoivana asiantuntijana tutkiva opettaja tekee oman toimintansa tietoiseksi, asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi ja muotoilee ongelmatilanteita uudelleen ja uudelleen (Grimmet, McCinnon, Erickson & Riecken 1990, 31 - 35; Ojanen 1993a, 10; Schön 1987). Tällaisen tutkivan opettajan luokassa oppilaat eivät Cochran-Smithin ja Lytlen (1992)

mukaan vain vastaa kysymyksiin, sillä he kysyvät myös itse; he eivät vain ratkaise ongelmia, vaan myös asettavat niitä; he eivät vain vastaanota valmiiksi valikoitua tietoa, vaan auttavat myös muodostamaan opetussuunnitelmaa omista kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdistaan. Opettaja osallistuu luokassaan alituisesti muuttuvaan sosiaalisen ja intellektuaalisen elämän prosessiin. Määrittäessään opettajana itse uudelleen tietoaan oppimisesta ja opettamisesta hän tarjoaa myös oppilailleen erilaisia mahdollisuuksia oppia ja tietää. (Cochran-Smith & Lytle 1992, 318.) Niemi (1995, 42) näkee tällaisen opettajan aktiivisena oppijana ja sitä kautta myös oppilaiden mahdollisuuksien avaajana.

Työssään Kantola etsii teitä erilaisten oppimisen tapojen löytämiseen ja käyttämiseen. Opettajan on hänen mukaansa toimittava lapsen senhetkisten mahdollisuuksien ja tarpeiden mukaisesti, kuitenkin *jänteväsi tavoitteiden suunnassa* (C30, 7). Henkilökohtainen opetuksen teoria muodostuu jatkuvasta työssä kasvamisesta. Se on ajattelua, joka on kiinteässä suhteessa käytännön elämään: *teoria ei ole teoria, jos se antaa valmiin mallin* (E14). Yhdelle menetelmälle antautuva opettaja sokeutuu Kantolan mielestä helposti oppilaalle.

> *Opettajallakin on usein niin kapea näkökulma, valmis malli. Opettaja nyhjää ja pakertaa viikonlopun oppilaille valmista ja sitten oppilaat kilpailevat, kuka saa urakkansa ensimmäisenä valmiiksi. Se on toista, kuin se, että jo kakkosluokkalaisten kanssa voidaan panna taululle se, mihin on jääty ja yhdessä sitten tehdään siitä, elämästä. On kysyttävä kuka oppii ja mitä oppii.* (E14) - - *Hämmästyttävää, miten lasten aktiivisuus ja työinto kasvavat, kun otan heidät mukaan työn suunnitteluun ja johtamiseen.* (A1, 99)

Beattie (1995) toteaa, että ajatus käytännön muovaamasta teoriasta ja teorian muovaamasta käytännöstä on nähtävissä jo Deweyn ajattelussa vuosisadan vaihteessa: käytännön ja teorian suhde on dialektinen. Opettajan tieto on dynaamista ja aktiivisessa suhteessa käytäntöön. Tällöin teoria muuttuu käytännön vaikutuksesta. (Beattie 1995, 57.)

> *Mitä luokassa palkitaan, se on arvo ja opetussuunnitelma. Pian lapset oppivat kannustamaan, kiittämään ja rohkaisemaan toisiaan! Siinä on opetussuunnitelma. Sen toteutuminen on IHME. Se on rakkaus, joka virtaa opettajasta ja koskettaa lapsia. - - Kyse on elämisen tavasta, joka luodaan tiedollisen aineksen opettamisen ympärille ja tekee oppimisen mahdolliseksi*

> *(oppimisilmasto). - - Valmis ja tarkka oppimateriaali eksyttävät opettajan lapsesta. Ne eksyttävät myös lapset ympäröivän todellisuuden havaitsemisesta.* (C13, 8 - 13)

Opetussuunnitelma on Kantolalle jatkuvasti elävä prosessi, jonka etsimisessä ja toteuttamisessa on oltava jatkuvasti valmis suunnan tarkistamiseen ja muuttamiseen. Lähtökohtana on lapsen tilanne. Aivan kuten ei ole olemassa kahta samanlaista oppilasta ei myöskään ole yhtä oikeaa tapaa oppia: samaan päämäärään voidaan kulkea monta tietä. Cochran-Smith ja Lytle (1992, 316) kertovat opettajasta, joka vertasi erilaisten oppilaittensa opettamista ja oppimista tulen ylläpitämiseen. Oppilaat tulevat luokkaan mukanaan tuli: toisilla se on oppimisen tulen roihu, toisilla liekki tuskin enää näkyy. Jokaisen tarpeet on kuitenkin nähtävä ja tulta on vahvistettava ja nuotiota kohennettava. Hiipuvakin liekki on puhallettava eloon. Kantolan mukaan opettajan ei saisi koskaan jakaa oppilaita selviytyjiin ja mahdottomiin. Ongelmaoppilaan edessä ei saisi alistua toteamaan: *sellaisia lapsia nyt on aina ollut ja tulee aina olemaan!* (B 56, 54) Opettajan olisi toimittava kasvun suuntaisesti ja kysyttävä, miten raivaan tilaa ryhmässä tälle oppilaalle ja hänen kasvulleen (B61).

> *Mitä minä olen tälle lapselle? Jokaisen lapsen edessä pitäisi esittää tämä kysymys. Kysymyksen esittäminen on sitä tärkeämpää, mitä nuoremmasta lapsesta on kyse. Opettajalla ei ole vain yksi rooli, vaan hänen persoonansa tulisi muodostua mahdollisimman monesta roolista. Sama opettaja joutuu olemaan luokassaan tilanteen ja lasten elämänkohtalon mukaan monena: välttämätön, rajoja asettava isähahmo, rentouttaja ja lämmittäjä, ajatusten ja ilmaisun liikkeelle ärsyttäjä, tilanteen intuition varassa hyväksi käyttävä mielikuvamatkaaja ja järkälemäinen tosiasioiden tunnistaja.* (B40, 85)

Kantolan mielestä nykypäivän opettajan tehtävänä on myös luoda arvoja ja yhteisiä toimintamalleja sekä auttaa oppilaita jäsentämään todellisuutta. Tavoitteena on lapsen minäkuvan vahvistaminen, jotta lapsi pystyisi elämään jatkuvasti lisääntyvän tiedon ja epävarmuuden keskellä. Tiedollinen oppiminen on osa kasvatusta, jonka perustana on itsetuntemus ja ryhmävastuu (C13, 19). Kantola pyrkii saattamaan lapsen vastuulliseksi, oman oppimisensa subjektiksi. Oppimisen välineinä ovat monipuolinen ilmaisu, kuunteleminen ja ryhmässä toimiminen. Opettaja on kasvuprosessissa läsnä, oppimisen esteitä raivaamassa (C10).

Opettajan on osattava pysähtyä kunkin lapsen elämänolosuhteisiin, hänen kasvuprosessiinsa ennen tätä hetkeä. Hänen on löydettävä, haettava vaikka mistä rakennusainekset lapsen minäkuvan syntymiselle. Sillä juuri siitä lapsen oppimisinnostus riippuu. Opettajan on oltava teknikko, kirurgi, puutarhuri ja taiteilija. (A1, 29)

4 LÄHIKUVA

Opettajan lähikuvan sisältö tarkentuu opettajapersoonan kautta Kantolan ihmiskuvan keskeisiin ajatuksiin. Niistä käsin tarkastellaan hänen opettajuutensa vuorovaikutuksellista luonnetta suhteessa oppilaisiin, vanhempiin, toisiin opettajiin ja asiantuntijoihin.

4.1 Opettajapersoona

En opeta tiedoistani
vaan elämänkokemuksistani
tunteistani ja ajatuksistani käsin.

Kosketukseni lapseen
määräytyy sen mukaan
miten tiedostan itseni ihmisenä. (A1, 10)

Opettajuutta on totuttu pitämään teoreettis-käytännöllisen toiminnan ja ajattelun lisäksi vahvasti persoonaan sitoutuneena tehtävänä, koska siinä on mahdollisuus henkilökohtaisten voimavarojen suureen panokseen. Työhön sisältyy jatkuvasti arvovalintoja, jotka korostuvat entisestään opettajan toimiessa itsenäisenä opetussuunnitelman laatijana, opetettavien asiasisältöjen valitsijana ja oppimisen ohjaajana. Räsänen (1993, 23) toteaa opetus- ja kasvatustyön olevan aina eettistä, koska siinä on "kysymys asioiden paremmaksi tekemisestä". Vastuu nousee opettajuuden sitoutumisesta työntekijän persoonaan ja toisten ihmisten kasvattamiseen (Kari 1996, 50; Niemi 1995, 37). Lähtökohtana on ihmisen henkisen kapasiteetin käyttäminen työvälineenä ja toisaalta työvälineen jatkuva kehittäminen (Rauhala 1992, 15).

Raivola (1993, 15) tähdentää opettajuuden kokonaisvaltaisuutta Uno Cygnaeuksen hengessä seuraavasti: "Opettaminen on tapa nähdä, tietää, olla olemassa. Se rakentuu osaksi opettajan persoonaa vähitellen - - opettaja tekee koulun." Kirjassaan Opettajapersoonallisuus Haavio (1969, 13 - 16) kuvaa opettajuutta persoonaan sitoutuneena kasvatustehtävänä ja eettisenä ammattina, joka on ennen kaikkea kokonaisvaltaista ihmisenä olemista ja kasvamista. Haavion aikalaiset Koskenniemi ja Valtasaari (1965) korostivat, ettei opettaja

voi tukea myöskään oppilaittensa kasvua persoonallisuuksiksi, ellei hän itse toimi persoonana. Opettajuuden olennaisena osana he painottivat ammattitietojen ja opettamisen taidon lisäksi rakkautta työhön ja oppilaisiin. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 25 - 29.) Tällaisesta kasvattaja-opettajasta voitaneen puhua myös kutsumusopettajana. Opettajan persoonan mukanaolon tähdentäminen ja salliminen on kuitenkin vaihdellut eri aikoina. Haavion päivien jälkeen on ollut vallalla toisenlainenkin ajattelu, jota myös Kantola 70-luvulla ruoti.

> *Poliittisen ja teknologisen "puhdistusvaiheen" mukana koulusta pyyhkäistiin kuitenkin opettajapersoonallisuus syrjään ja täydennyskoulutuksen kohteeksi tulivat lähinnä oppimateriaalit ja opetusteknologia.* (B19)

Nykyisin opettajuudessa on alettu uudelleen ottaa huomioon opettajan elämä ja elinikäinen kasvu pitkäaikaisena, yksilöllisenä, kontekstisidonnaisena ja jatkuvana oppimisprosessina. Viljanen (1992, 10) toteaa, että "opettaja kasvaa ja häntä kasvatetaan. Näiden prosessien yhteistuloksena syntyy opettajan ammattitaito." Työ on kokonaisvaltaista kasvamaan saattamista, kuten Hollo (1952, 22) opettajan työtä kuvasi. Kasvamisen ajatus esitetään myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelmassa, jossa opettajuutta kuvataan jatkuvana oman työn tutkimisena, ammatillisena kasvuna ja muuttuvana elinikäisenä persoonallisena kasvuprosessina (Juutinen ym. 1993, 35 - 36). Opettajuuden ymmärtäminen yksilön ja yhteiskunnan elämässä muuttuvaksi toiminnaksi luo tässä myös perustan sen tutkimiselle.

> *Luova suhtautuminen opetustilanteeseen voi syntyä vasta, kun rohkenee irrota annetuista opetussuunnitelmista ja menetelmistä. Kysymys on siis opettajan oman persoonan kehittymisestä, kasvusta ja voimasta.* (A1, 99)

Opettajuuden kokonaisvaltaisen tarkastelun taustalla voidaan nähdä holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan opettajuutta voi pitää opettajan käyttäytymisen ja toimintatapojen kokonaisuutena, johon kuuluvat tajunnallinen (psyykkis-henkinen), kehollinen ja situationaalinen (esim. elämäntilanteet) kokonaisuus (Rauhala 1992, 9; ks. myös Niikko 1995, 9). Ihminen muodostaa kokonaisuuden, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen: yhtä puolta ei ole olemassa ilman toista. Opettaja ei ole ulkopuolinen myöskään työhönsä sisältyvissä

ihmissuhteissaan: hän on itse osallinen siitä eettisestä elämästä, johon hän oppilaita kasvattaa (Toiskallio 1994, 34).

> *Nii, ei me olla niinkään opettajia pelkästään, vaan niinku sä nyt näit mut nyt noitten ihmisten kanssa tuolla, niin me kohdataan toisemme monella tasolla yhtä aikaa, et me ollaan seksuaalisia olentoja ja isiä ja äitejä, ja tota ihmisiä täs yhteiskunnassa, oppilaita ja opiskelijoita, vaik ollaankin opettajia.* (D1)

4.1.1 *Ihmiskuvasta se lähtee* (E10)

Opettajuus koskettaa opettajan elämän eri alueita ja on osa identiteettiä (Kukkonen 1994, 206). Niasin (1989, 18) mukaan opettajat puhuvat työstään kertoessaan itse asiassa itsestään, ja toiminnan ymmärtämisen lähtökohtana on siten pidettävä tietoa heistä ihmisinä. Hargreaves (1994, 73) katsoo persoonallisten tekijöiden olevan suoraan yhteydessä opetukseen, työtoverisuhteisiin ja muutokseen suuntautumiseen. Persoonallisina tekijöinä Hargreaves pitää muun muassa eettistä identiteettiä, uskonnollisia näkemyksiä, ideologista sitoutumista sekä uran vaihetta ja tavoitteita. Opettajan ajatukset maailmasta, elämästä, ihmisestä, oppilaista ja itsestään opettajana vaikuttavat siihen, miten hän työtään tekee. Lauriala (1986, 21) toteaa, ettei opettajan menestyminen riipu niinkään menetelmistä, vaan ennen kaikkea hänen asenteistaan, tunteistaan, käsityksistään ja päämääristään. Niihin vaikuttavat tekijät tulevat useimmiten varsinaisen opetustyön ulkopuolelta (Bell & Gilbert 1994; Kelchtermans 1993).

Omaa ja toisten elämää rakentaessaan opettajan on tiedostettava toimintansa ja ajattelunsa taustalla vaikuttava ihmiskuva. Kantola on kokenut tämän opettajuudessaan hyvin tärkeäksi, ja hän on korostanut sen huomioon ottamista myös tässä tutkimuksessa. Hänen mukaansa opettaja kasvattaa ja toimii ennen kaikkea elämännäkemyksestään käsin (C36). Ihmiskuva on osa persoonaa, minää ja opettajuutta. Siitä kertoo henkilökohtainen kasvatusteoria - käsitys kasvatuksesta, oppimisesta ja opettajan tehtävästä (Kelchtermans 1993). Ihmiskuvan tarkasteleminen on oikeutettua, vaikka Kantola toteaakin aiheellisesti, ettei ihmiskuva ole piirrettävissä, koska se ei ole paikalleen jähmettynyt kokonaisuus (A2, 162).

> *Väitän, että merkityksellisempää kuin opetussuunnitelman tavoitteet on lapselle opetustapahtumassa se, millainen on opettajan oma henkilökohtainen ihmiskäsitys ja hänen tapansa toimia kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi* (B18, 28).

Ihmiskuva erotetaan tässä käsitteenä ihmiskäsityksestä, vaikka niitä arkikielessä käytetäänkin rinnakkain ja niiden käsitteellinen määrittelykin on toisinaan ristiriitaista. Rauhalan (1992) mukaan ihmiskuvan käsite on ihmiskäsitystä väljempi ja epämääräisempi. Hänen mukaansa sitä käytetään esimerkiksi silloin, kun todetaan, että ihmisten keskinäiset suhteet heijastavat heidän "ihmiskäsityksiään". Tällöin puhutaan ihmissuhteista ja tajunnan sisällöistä, jotka toimimista säätelevät, eikä niitä voi analysoida yleistettävinä asiasisältöinä. Ihmiskuvan syntymisessä on mukana tiedollisten ainesten lisäksi tunteita, kokemuksia, uskomuksia ja elämänkatsomuksellisia vaikutteita. (Rauhala 1992, 7.) Näiden inhimillisten tekijöiden mukanaolo selittää Varton (1992, 31 - 32) käsitystä siitä, että ihmiskuva on aina yksityiskohtaisempi kuin ihmiskäsitys. Hänen mukaansa ihmiskäsitys liittyy ontologiseen olemassaolotavan erittelyyn, jonka tuloksena voidaan määritellä käsitystä siitä, mitä ihminen on suhteessa muihin ilmiöihin. Ihmistä luonnehditaan joko yksilönä tai suhteessa yhteisöön, esimerkiksi edellä kuvatun holistisen ihmiskäsityksen mukaan.

Ihmiskuvan merkitys tässä tutkimuksessa liittyy läheisesti Kukkosen (1994, 203) ajatukseen, jonka mukaan ihmiskuva voidaan yhdistää siihen, millaisia oletuksia opettaja liittää oppilaan ja opettajan toimintaan. Käsityksen taustalla voi nähdä Lindemanin (1985, 27 - 28) pedagogisen ihmiskuvan, jota kuvaavana hän pitää muun muassa opettajan käsityksiä oppilaista, oppimisesta, opetuksesta ja koulutustavoitteista. Sisällöllisesti se kertoo toiminnasta ja ajattelusta opettajana yleensä, jolloin yhteys henkilökohtaisen kasvatusteorian käsitteeseen on läheinen. Lindeman (mt.) toteaa, että opettajan ihmiskuva ohjaa kognitiivisia prosesseja ja muita toimintoja, jotka vuorostaan muovaavat ihmiskuvaa. Tästä näkökulmasta katsottuna ihmiskuva on opettajan ammatillisen toiminnan ja tiedon perustana kysymyksissä, miten opettaja suhtautuu tietoon, omaan oppimiseensa, jatkuvaan kouluttautumiseen ja itseensä ammattilaisena.

Kysymykset mitä teen? miksi teen? miten teen? eivät koske didaktisia temppuja, vaan opettajan omaa elämänasennetta ja ihmisnäkemystä. Olennaista on, miten opettaja näkee oman asemansa suhteessa ympäristöön. (B40, 86)

4.1.2 *Ihminen on kasvava kehittyvä* (E10)

Alli Kantolan ihmiskuvassa korostuu ihmisen näkeminen koko elämän ajan kasvavana ja kehittyvänä yhteisön jäsenenä. Hänen opettajuutensa perustana voi pitää kasvua, jota tapahtuu yksilöissä ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvava luo kasvun edellytyksiä muillekin.

Vain kasvava
voi kokea
kasvuprosessin toisessa ihmisessä. (A1, 10)

Kantolan työn ja elämän mielekkyys syntyy siitä, ettei ihminen hänen mukaansa tule koskaan valmiiksi. Elämänkulun pohjalta nousee jatkuvassa liikkeessä oleva kasvatusajattelu ja käsitys opettajana toimimisesta, suhteessa itseensä, muihin ja tietoon. Kasvavan ihmisen omakuvaa ovat suunnanneet kokemukset elämän ja opettajuuden vaiheissa.

Perusvalinta elämän edessä:
kehittyminen
vai itsepetos. (A3, 19)

Ammatinvalinnan taustalla oli kasvatustehtävän tärkeyden tiedostamisen lisäksi kuva omista osaamisen alueista: *ettei ollut erityisen hyvä missään, esimerkiksi kielissä* (E16). Itsetunto oli heikko eikä sitä parantanut Allin työssään kokema tunne omien taitojen puutteellisuudesta. Käsitys itsestä muovautui paljolti työympäristön palautteesta ja omien taitojen vertaamisesta toisten kykyihin. Muut tuntuivat olevan parempia ja pätevämpiä opettajia jo siksi, että he osasivat tehdä kaikkea sitä, missä Alli itse koki avuttomuutensa: *en osannut hienosti painaa kangasta, kirjoittaa siististi, soittaa upeasti* (E14).

Opiskeluaikanaan Alli suhtautui oppilaisiin pelonsekaisella kunnioituksella kokiessaan riittämättömyytensä. Vaikka työhön käytti kaikki voimansa, opettajana olisi voinut aina olla

enemmän. Työn ilonkin keskellä oli myönnettävä uupuminen. Omien rajojen kohtaaminen johti pian huomaamaan, ettei työssä yksin pysty kaikkeen. Kasvaminen yksilönä oman toiminnan reflektoinnin myötä avasi väyliä yhteistyöhön ja keskusteluun (ks. Dana 1992; Niemi 1995; Raivola 1993, 21).

> *Opettajan pitäisi nähdä, milloin hän väsyy ja tekee liikaa. Pitää osata sanoa, että nyt olen töttöröö, ja siitä lähdettävä yhdessä muuttamaan asioita ja olosuhteita sellaisiksi, että voidaan elää ja kasvaa. Opettajat vain ei uskalla ja halua myöntää sitä, kun on oltava täydellinen ja pätevä ja uupumaton.* (E14)

Uudesta tilanteesta syntyi perusta reflektoivalle työskentelylle, johon johtavina tekijöinä Koistinen (1993) mainitsee juuri osaamattomuuden ja epävarmuuden kokemisen. Kantola toteaa, että erityisesti suhteessa tietoon olisi rohjettava olla epävarma, avuton ja keskeneräinen. Senge (1990, 142) pitää erityisen tärkeänä sitä, että opettaja on tietoinen tietämättömyydestään. Sen voi katsoa koskevan tietoja ja taitoja, mutta myös sen myöntämistä, ettei ole kaikessa ja ainaisesti korvaamaton. Tällöin myös tehtäviä ja ajatuksia uskalletaan jakaa.

> *Uskallan katsoa, että olen itse häviävä fyysisesti ja ajatuksellisesti. Näen, että mun rajat on tässä, että tässä ollaan ja mennään pois. (E16)*

Mills (1990, 188) toteaa hyvän ammattimiehen tunnusmerkin olevan se, että hän kykenee samalla sekä luottamaan omiin kokemuksiinsa että epäilemään niitä. Tällainen reflektoiva opettaja lähestyy opettamista ja oppimista "epävarmana", millä ei tarkoiteta osaamattomuutta, vaan kykyä ymmärtää, että opettajana oleminen vaatii ennen kaikkea luovia ratkaisuja ja valmiutta muutoksen kohtaamiseen (Ojanen 1993b, 133). Kantola katsoo tällaisen työtavan perustuvan siihen, että itse näkee *oman räpeltämisensä* (E14). Kyseessä ei ole itsensä vähätteleminen, vaan paremminkin tosiasioiden tunnustaminen.

> *Että uskaltaa olla tietämättä*
> *on eräässä mielessä paluuta paratiisiin,*
> *jolloin on kasvokkain sen kanssa*
> *joka tietää kaiken.* (A3, 99)

Kantola on opetellut elämässään pieneksi tulemista ja luottamista siihen, että voi tulla hyväksytyksi sellaisenaan. Matkassa ovat auttaneet ryhmätyön ja työnohjaajan koulutus, joiden kautta on syntynyt myös halua muutokseen. Epätäydellisyyden kokeminen ja jatkuvaan kasvuun suostuminen on kuitenkin toisinaan ollut yksinäistä ja tuskallista kivun kautta kulkemista. Pieneksi kasvamista ja pimeyden läpi kulkemistaan Kantola vertaa Raamattuun: vasta Getsemanen ja pitkänperjantain hylätyksi tulemisen, yksinäisyyden ja pimeyden jälkeen koittaa ylösnousemus ja uusi alku (E14).

> *Jos luovuus ja kasvu on yksinäinen prosessi, niin yksinäisyyttä minulla on työssäni riittänyt* (C25, 16). *Opettaja, joka työskentelee viikonloput ja lomat prosessoiden kipeiden lasten asioita, reflektoi tilanteita, suunnittelee ohjausta, tekee hyvin yksinäistä työtä* (C26, 3).

Kantola huomauttaa, että hänen ajatuksistaan on usein siteerattu lausetta *vain kasvava voi kasvattaa*. Hän jatkaa kysymällä, monikohan on ymmärtänyt hänen tarkoittavan kasvulla pieneksi tulemista, reflektiokyvyn kehittymistä ja keskeneräisyyden myöntämistä itsessään. (C25, 21) Kasvun ajatellaan helposti olevan jatkuvaa kehitystä puutteellisesta täydelliseksi (Törmä 1996, 80).

> *Itseensä katsominen pakenematta*
> *vie katastrofeihin, joista selviämistä*
> *kutsutaan kehittymiseksi.* (A3, 27)

Kantola vertaa kasvua täydellisyyden muurin murtumiseen, jossa ehjästä ja hyvästä tulee sellainen kasvava ihminen, joka on auki itselleen ja ympärilleen ja joka antaa muiden tiedon ja osaamisen tulla oman rinnalle (kuvio 3).

KUVIO 3. Kantolan näkemys kasvuprosessin ymmärtämisestä sisältäpäin: *avaan itseni, annan jotain käydä lävitseni, alistun käymään lävitse* (B29)

Kantolan mielestä sellaisen ihmiskuvan pohjalta, jossa uskalletaan katsoa oman erinomaisuuden yli yhteisiin mahdollisuuksiin, avautuu luokassa ja koulussa mahdollisuuksia toisten asiantuntijuudelle. Apua pyydetään ja sen annetaan tulla. Asia ei kuitenkaan Kantolan mukaan ole käytännössä niin yksinkertainen, miltä se kuulostaa. Vierellä olevien osaamisen ja yhteisten mahdollisuuksien hyödyntäminen vaatii myös oman itsensä kohtaamista. Kantola on huomannut, että täydellisyyden muurin murtuminen voi tapahtua vähitellen pehmeten, mutta myös hyvin rajusti. Kuitenkin vasta ehjän ja täydellisen murruttua avautuu mahdollisuus yhteistyöhön ja omaankin kehittymiseen.

Muutoksen lähteminen oman itsen kosketuksesta vahvistaa Bellin ja Gilbertin (1994) käsitystä opettajan kasvun ja oppimisen kokonaisvaltaisuudesta toiminnan, uskomusten ja tunteiden tasolla. Vuorovaikutus alkaa yksilön kasvusta ja vaikuttaa samalla yhteistyökyvyn ja opettajan ammatillisuuden kehittymiseen. Tätä voi pitää Kantolan kuvaaman sisältäpäin lähtevän kasvuprosessin ytimenä, jossa kuljetaan vähitellen ulos kaikkitietävästä, valtaa pitävästä professionaalisuudesta. Vasta opettajan ajattelu- ja toimintatavan kehittyessä muutos voi siirtyä myös työhön ja oppilaiden käsityksiin.

> *Tiedoillani ja taidoillani on juuri sen verran merkitystä kuin kykenen asettamaan ne toisen tietojen ja taitojen rinnalle* (B61). *Koulussakin pitäisi tajuta se, ettei jokaisen ole tarkoitus olla pää. Eli ruumiissa on niin monia tehtäviä. Tarvitaan käsiä ja jalkoja, aivan yhtä lailla kuin silmiä ja korvia.* (E12)

Kantolalle rajojen rikkominen on toisaalta myös kokonaiseksi ihmiseksi tulemista, mikä on ohjannut tutkivaan asenteeseen, eri aineiden integrointiin, kokonaisopetukseen ja yli luokkarajojen ulottuvaan opetukseen työn alkuajoista lähtien. Kokonaisvaltaisessa ihmisenä toimimisessa ja ihmisten kohtaamisessa tärkeänä voimavarana on ollut oman hiljentymisen ja pysähtymisen merkityksen ymmärtäminen ja siitä kiinni pitäminen.

> *Taiteen harrastuksen pitäisi olla eräs opettajapersoonallisuuden käyttövoimista. Sekä taide että lasten opetus operoivat mielikuvalla. Opettajan mielikuvaelämän ruokkiminen tapahtuu taiteen avulla - -.* (B19)

Omassa elämässään kohtaamiaan pelkoja ja vaikeita elämäntilanteita Kantola pitää mahdollisuuksina, joiden kautta kasvaessaan omasta pienestä lokerostaan on ollut astuttava kysymään ja etsimään ja elämään todeksi avaraa ihmiskuvaa. Kantola painottaa, että kun opettajana oppii katsomaan ihmisenä olemistaan silmiin niilläkin alueilla, joita itsessään vähättelee ja piilottaa, oppii kohtaamaan myös muita ihmisiä kokonaisina, pelkoineen, puutteineen ja taitoineen. Tämä korostuu myös oppilaiden kohtaamisessa ja heidän oppimiseensa auttamisessa.

> *Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta tämän kulloisenkin kehitysvaiheen mukaan jatkuvaan itsensä kehittämishaluun. Tämä halu syntyy vain, jos ihminen tuntee olevansa ryhmälle tärkeä sellaisenaan - eheänä ihmisenä - -. Jos opettaja aikoo kasvattaa eheitä ihmisiä, hänen on sisimmässään rikottava nämä rajat, katsottava ihmisenä olemisen kokonaisuutta. Vain silloin opettaja voi ohjata opetettavaansa tiedon käyttämiseen: kokonaisnäkemykseen, oman vaikutuksensa näkemiseen ympäröivässä kokonaisuudessa, elämän merkityksen kokemiseen vastuuntunnosta käsin ja jatkuvaan oppimisen haluun - -. Eheänä, kokonaisena opettaja näkee opetettavansa vain, jos on itse oppinut kohtaamaan itsessään ihmisenä olemisen eri puolia - -. Kokonaisen ihmisen kohtaaminen oppilaassa, vanhemmassa ja työtoverissa ei ole helppo prosessi. Siinä ei voi kieltäytyä myös itse muuttumasta.* (B61)

Ihmiskuvan liikkuvuus ilmenee Kantolan mukaan opettajan kyvyssä löytää lapsen oppimisen tyyli. Ajattelua ja elämää on tietoisesti avattava uudelle ja tuntemattomalle, koska uuden kohtaaminen vaatii jokaiselta kynnysten ylittämistä. Opettajan tehtävänä on auttaa näiden kynnysten yli lapsia ja heidän vanhempiaan, koska vanhemmat saattavat estää myös lapsen oppimisen siirtäessään lapseen mahdollisen oman oppimisen pelkonsa. Ihmiskuvan liikkeessä opettajan on oltava Kantolan mukaan *monenvärinen*: hän ei voi olla rajoittunut yksin omaan käsitykseensä (B38).

Kasvu on Kantolalle prosessi, jossa ihmisyyteen kasvetaan, kun opitaan huomaamaan myös muut - heidän tietonsa ja taitonsa omien rinnalla. Ihmisen kasvun ymmärtäminen opetusta ohjaavana teoriana on vapauttanut havaitsemaan oppilaiden erilaisia tarpeita. Opettajuuden suuntana avautuu kasvusta tie Kantolan työn ytimessä näkyvälle vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen etsimiselle, jota voi pitää seurauksena oman työn ja elämän aktiivisesta

reflektoinnista. Kantola toteaa, että opettajan olisi pidettävä huoli siitä, että myös itsestään ja ympäristöstään löytää jatkuvasti uusia asioita ja nauttii kasvustaan (A1, 160). Kasvavan lapsen rinnalla alati muuttuvassa yhteiskunnassa ei voi pysähtyä täydellisyyden ja muuttumattomuuden valheeseen.

> *Miksi tulla tähän päivään,*
> *ellei siinä ole tilaa eikä aikaa*
> *kasvaa huomista varten.* (A3, 102)

4.2 *Yhteys ihmisestä toiseen rakentuu vaillinaisuudesta - siitä, että tarvitsemme toinen toisiamme* (A3, 69)

Kantolan opettajuutta värittää kokonaisuudessaan pyrkimys yhteistyöhön ja aktiiviseen vuorovaikutukseen. Hän on pyrkinyt kiinnittämään huomiota oppilaiden ja opettajan sekä opettajan ja muiden aikuisten vuorovaikutukseen nähdessään sen merkityksen sekä opettajan työn että lasten tulevaisuuden kannalta. Yhdessä elämisen malli syntyy erilaisten ihmisten yhteistyöstä, jota opettajien ja muiden aikuisten on ensin itse opeteltava: *oppilaitten arvomaailmaa ei voi kehittää muutoin kuin aikuisten ajattelu- ja elämäntapaa kehittämällä* (C5, 4).

> *Tilan antaminen oppilaiden tunteille, ajatuksille ja tekemiselle onnistuu vain vuorovaikutuksellisen toiminnan itse kokeneelle. Kuuntelu- ja ilmaisuharjoitukset, toisen ihmisen huomaaminen, arvostaminen ja hänen kannustamisensa opettaminen on lähdettävä opettajayhteisön harjoituksesta. Samaan piiriin on saatava hallinnon ja tutkimuksen edustajat. Näköpiiri laajenee vasta yhteisten tunteiden ja tietojen kohtaamisen kautta.* (C36, 1 - 2)

Kantolan tarve yhteistyöhön on syntynyt oman kasvun opettelusta ja riittämättömyyden kokemisesta niin tiedollisesti, taidollisesti kuin fyysisesti ja psyykkisestikin. On ollut hakeuduttava koulutukseen, pyydettävä ja suostuttava ulkopuoliseen apuun. Tästä on alkanut todellinen professionaalisuus. Työn hedelmällisyys omalle persoonalle ja professionaalisuudelle on noussut vuorovaikutuksesta sekä oman ja toisten kasvatustyön kunnioittamisesta.

> *Kun opettaja uskaltaa katsoa tilannetta ja uskaltaa sanoa, että nyt on niin kova paikka, ettei tähän yksin omat keinot riitä, hän uskaltaa pyytää apua ja osoittaa näin olevansa työstään vastaava ammatti-ihminen - -. Oman rajallisuuden havaitseminen on ammattitaitoa. Ammattitaitoa on rohjeta muuttaa työkuvaa. Ammattitaitoa on ottaa ei-opettajia mukaan työhön ja toimia pr-ihmisenä sillä tavalla, että muut ilolla tulevat kouluun. Kuka tulee kylmän ja itsetietoisen opettajan viereen työskentelemään?* (C25, 23)

Koulun liittäminen yhteistyön kautta sitä ympäröivään todellisuuteen toteutuu Kantolalla osaltaan kyvyssä ja halussa suuntautua tiedon ja taidon hakemiseen sieltä, missä sitä on. Tärkeitä yhteistyökumppaneita on löytynyt toisten opettajien lisäksi koulun ulkopuolelta. Toisinaan Kantola on käyttänyt opettajina ulkopuolisia asiantuntijoita, joiden opetuksen hän on tarpeen mukaan kustantanut itse. Tähän on ajanut halu antaa oppilaille sellaista erityisosaamista, johon on itse kokenut olevansa kykenemätön.

> *Opettajan asiantuntija-asema ei suinkaan vähene, vaan korostuu, kun hän työskentelee yhdessä taiteilijoiden, tutkijoiden, mielenterveystyöntekijöiden, sosiaalityöntekijöiden ja erilaisten vanhempien kanssa* (C40, 5).

Kantolan opettajuudessa vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtäminen vanhempien, kollegojen ja muiden yhteiskunnan asiantuntijoiden kanssa on syventynyt erityisesti alkuopetukseen perehtymisen kautta.

> *Työvuosien jälkeen oli hyvä erikoistua alkuopetukseen, jonka ymmärsin ihmisen koko elämän kannalta tärkeimmäksi ajaksi. Käsitin, että erikoistuminen tähän ikäluokkaan merkitsee kotien, päiväkodin ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa kiinteää yhteistyötä.*(C25, 9)

Itsensä kehittäminen ja kouluttaminen vuorovaikutuskyvyissä sekä kokemukset ryhmätyöstä koulutyön ulkopuolelta muun muassa leirien ja opintopiirien ohjaajana ovat johtaneet Kantolan myös alan konsultiksi ja kouluttajaksi. Tehtävät opettajankoulutuksen alkuopetuksen perus- ja täydennyskoulutuksessa ja eri aloilla toimivien johtamistaidon ja työnohjauksen koulutuksessa ovat avartaneet sitä työnkuvaa, jota Kantola oppilaiden kanssa toteuttaa. (Liite 2.)

> *Mulle on ollu hirmusen tärkeetä se, että mä olen opettanut eri-ikäisiä ihmisiä. Että se lapsen ymmärtäminen, lapsuuden merkityksen ymmärtäminen on tullu siitä, että mä olen kohdannu työnohjauksessa ja aikuiskoulutuksessa ja yliopiston opiskelijoiden - varsinkin siin ilmaisun koulutuksessa - oon kohdannu näis aikuisissa sen heidän lapsuutensa - - et se on sellanen tausta, jota ilman ei voi sitä lapsuuden merkitystä ymmärtää. Näistä kokemuksista mä oon ymmärtäny, minkälaisia juttuja mun pitää hoitaa täällä yks-kaks -luokilla, tääl ihan alussa.* (D1)

Oppilaiden kanssa toteutuvan Kantolan henkilökohtaisen kasvatusteorian kantavan sisällön voi kiteyttää Varton ja Veenkiven (1993, 100) ajatukseen filosofisen pohdinnan merkityksestä: tulla kokonaisiksi ihmisiksi, jotka pystyvät luottamaan omaan kokemukseensa niin paljon, että osaavat sen kokemuksen kautta olla maailmassa. Kantolan sanoin tavoitteena on *vahva minä ja valmius vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten kanssa* (B19). Tästä versovat yhteistyön eri muodot, tarpeet ja tavat.

4.2.1 *Kasvua ryhmän avulla* (B23)

> *Vaivattomat luokat eivät ole tavoite, vaan ilmaisukykyiset, toimivat, vuorovaikutussuhteissaan elävät luokat* (A1, 159).

Kantola pitää kasvatusta ryhmän avulla ainoana mahdollisuutena uuden kasvatuskulttuurin luomisessa: tiedollinen opetus onnistuu vasta, kun ryhmässä on valmiudet yhteistoimintaan. Tässä kokonaisuudessa ovat mukana luokkaryhmä, kouluyhteisö, vanhemmat ja yhteiskunta. Ohjatessaan 70-luvulla yliopiston opiskelijoiden ilmaisukoulutusta Kantola alkoi ymmärtää, että jokainen ryhmä sisältää sen yksilöiden kasvuprosessin mahdollisuuden. Kysymys näytti olevan ennen kaikkea siitä, miten ryhmää vedetään.

> *Havaitsin, että ilmaisu, kommunikaatio ja kasvuprosessi olivat erilaisten pelkojen takana. Noiden pelkojen syntyaika oli jäljitettävissä monesti kouluaikaan, yksilön, opettajan ja luokan suhteeseen. Aloin ymmärtää, mitä koulussa tapahtuu ihmiselle, miksi opettamisen tuloksena onkin niin monesti oppimisen sammuminen. Näin myös, miksi kiusaaminen ei muutu yhteistyöksi. Opettajat itse siirtävät yksilöiden ja yhteisöjen välistä vastakohtamallia opetuskäytännöillä. Ellei lapsi saa omassa pienryhmässään kosketusta yhdessä elämisen positiivisesta, iloa ja turvallisuutta tuovasta kokemuksesta, ei se siirry käskyvaltaisesti isoihin ikäluokkiin.* (C25, 12.) - - *Tähän asti*

> *luokan toimintatapaa ovat ohjanneet suupaltit häiriköijät luokan muiden resurssien peittyessä heidän alleen. Suuri osa lapsista elää yhteisöllisen pelon vallassa lastentarhaiästä aikuisikään.* (C10, 3)

Kantola toteaa, ettei koulussa kuitenkaan voida yhtäkkiä vain päättää uudenlaiseen toimintaan ohjaamisesta. Käytäntöjen on vakiinnuttava ensin pienryhmässä myönteisten elämysten ja kokemusten kautta. Ryhmän toiminnassa Kantola lähtee siitä, että minän kehitys on osa vuorovaikutusprosessia ja lapsen suhtautuminen itseensä määräytyy suhteessa toisiin. *Yksityinen hiukkanen ei vielä tee kokonaisuutta, ratkaisevaa on, mitä hiukkasten välillä tapahtuu* (B31, 438). Kantolan mukaan lapsen itsensä kehittämisen into ja elämänhalu syntyy ja kasvaa, kun lapsi saa kokea olevansa tärkeä itselleen ja muulle ryhmälle. Opettajan on autettava käyttämään tietoa muiden kanssa sekä ohjattava kasvun ja elämän lakien ymmärtämiseen. Erityisesti alkuopetusvaiheessa on mahdollisuus kehittää toisten tunteiden huomioon ottamista, tilannetajua ja rohkeutta toimia. Kasvun jatkumisen vuoksi pysyvä luokkaryhmä on äärettömän tärkeä varsinkin koulutaipaleen alussa.

> *Vuorovaikutustapahtumassa nostamme esiin toisissamme tiettyjä ominaisuuksia. Omasta tiedostetusta ihmisen kuvastamme riippuu, miten tarkoituksenmukaisesti osaamme käyttää tätä mahdollisuutta hyväksemme opetuksessamme.* (B40, 93) *Vuorovaikutus on kuin hengitystä: avautumista ulkomaailmalle ja sulkeutumista tutkistelemaan vaikutelmiaan. Tästä hengityksestä riippuu ihmisen voima ja kyvykkyys kestää ulkoisia tilanteita.* (B23)

Kantolan kielikuvissa opettaja ja oppilaat muodostavat luokkaperheen, jossa opitaan elämisen, kuuntelun ja vuorovaikutuksen taitoja. Sosiaalisen kasvattamisen välineenä on avoin, lämmin, toisia aktiivisesti kuunteleva ja toiset huomioon ottava ilmapiiri. Tämän elämänmuodon luomisessa opettajalla on suuri vastuu. Kantolan tavoitteena on opettaa tutkivan elämisen rohkeutta käytännössä, *minä ryhmää ja ryhmä minua varten* (A1, 123). Tähän kasvamista Kantola kutsuu *ryhmääntymiseksi*. Sen luominen on ensimmäisten kouluvuosien vaativa tehtävä.

> *Luomme uusia hermoratoja, käytösmalleja, ja se on kuin ojankaivuuta, kun ojan reunat jatkuvasti murtautuvat kaivajan päälle. Ensimmäisten viikkojen aikana me olemme kuin päivän ankarassa kivisateessa olleita. Uskon, että sama tila on myös lapsilla. Seuraakin flunssa-aalto.*(C13, 11) - - *Kun olen*

> *loppuun puristettu luokkani kanssa hoitaessani kahdenlaista erityisluokkaa muun luokan sisässä, tiedän tekeväni arvokasta työtä, koska kokemukseni mukaan ryhmääntymisprosessin tapahduttua me kaikki olemme enemmän kuin olisimme, jos olisin luovuttanut opettamalla kaikkia samalla tavalla ja arvioimalla lapsia Gaussin käyrän mukaan.* (C25, 15)

Ryhmän tilanteita muunnellaan kasvatuksen näkökulmasta sellaisiksi, että oivallus ja ryhmätoimintakyvyt kehittyvät (C36). Opettajalla on Kantolan mukaan oltava opetuksessaan selkeä päämäärä, johon pyritään systemaattisesti eri tilanteissa. Yhteiset toimintatavat omaksuttuaan ryhmä ohjaa yksilöä. Käytännössä Kantola pyrkii tähän ohjaamalla oppilaita esimerkiksi omien kokousten pitämiseen ja opetuksen yhteiseen suunnitteluun. Tärkeitä tehtäviä jaetaan ja nostetaan esiin osaamista ja ajattelua, joka jää helposti näkyvämmän tai kuuluvamman varjoon. Yksilön ja ryhmän kasvaessa opitaan vähitellen arvostamaan sekä omaa että toisten tekemää työtä. Kantolan mukaan kiitoksen antamisessa oppilaiden keskinäinen kannustus ja rohkaisu on opettajan sanoja voimakkaampaa ja vaikuttavampaa.

> *On tärkeää, että opettaja saa luokan kiittämään lasta. Luokan kiitos vahvistaa minäkuvaa tehokkaammin ja kestävämmin kuin opettajan antama kiitos.* (A1, 83)

Kun opettaja ei pyri olemaan luokan tähtihahmo, yksilöt oppivat huomaamaan sekä toisensa että tiedon ympärillään. Toiminta ei ole tällöin ylhäältäpäin ohjattua yksisuuntaista viestintää. Työssään Kantola pyrkii siihen, että jokainen on jollain alueella erityisen hyvä tai se, jolta kysytään apua. Yksilöiden erityistaitoja ja -tietoja käytetään yhteiseksi hyväksi, ja tilanteen tullen jokainen on vuorollaan johtaja. Vuorovaikutussuhteissaan elävä ryhmä on Kantolan mukaan kuin lukuisista kolmioista muodostuva liikkeessä oleva ympyrä, joissa tieto ja taito liikkuvat joka suuntaan. Kantola toteaa tähän pääsemisen olevan sekä opettajan että oppilaiden pitkä kasvuprosessi (D2).

Toisten taidot huomioon ottavaa vuorovaikutusta on opeteltava myös työyhteisössä, jossa Kantola myös painottaa kiitoksen antamista. Sitä tarvitsevat kaikki. Aikuisten yhteistyön nähdessään oppilaat saavat mallin siitä, ettei kukaan selviä yksin - ei edes opettaja.

> *Kiitän jokaista joka tilassa. Osoitan lapsille, miten tärkeitä ovat erityisopettaja ja musiikinopettaja. Luon positiivista ilmapiiriä. Kannustan lapsia kiittämään toistensa työstä. Näytän lapsille kiittämisen mallia kiittämällä (ja osoittamalla iloni) työtovereistani. Halaamme lasten nähden.* (C13, 11 - 12)

Lasten kasvun ja ryhmääntymisen tärkeänä tukijana Kantola on pitänyt vuorovaikutusta lasten aikaisempien ja senhetkisten muiden kasvattajien kanssa. Kirje entiselle hoitajalle on esimerkki tällaisesta vuorovaikutuksesta. Kantolan mukaan yhteistyökulttuuriin oppimisessa on tapahtunut vihdoinkin muutosta: 90-luvulla tällaiseen kirjeeseen saatiin myös vastaus.

> *Hei. Olen nyt täällä koulussa. Luokkani on 1a. Meitä on 24 oppilasta. Opettajamme nimi on Alli Kantola. Tänne meidän luokkaan voi tulla katsomaan, mitä me teemme. Voimme myös leikkiä ja tehdä jotain yhdessä, jos haluatte. Opettajani sanoo, että te olette opettaneet minua hyvin. Hän on siitä kovin iloinen. Opettaja sanoo, että osaan jo paljon asioita. Hän lähettää Teille terveisiä ja kiitoksia kaikesta tekemästänne työstä. Hän sanoo, että siitä on hyvä jatkaa. Minäkin kiitän teitä. Toivottavasti nähdään joskus! Hyvää syksyä!* (C13, 10)

Kokonaisuutena ajatus kasvusta ryhmän avulla tiivistyy Kantolan muistiinpanoissa erään luokkaperheen kasvun matkasta. Siinä kuvastuu myös työn vuorovaikutusluonteen, professionaalisuuden ja opettajan persoonan yhteen sitoutumisen kompleksisuus.

> *Luokassa on jo oma kasvamista edistävä kulttuuri. Lapset luottavat opettajaan ja ennen kaikkea itseensä. He auttavat toisiaan ja osaavat jakaa tietojaan ja taitojaan. Osaamme rentoutua yhdessä - -. Olen ponnistellut ankarasti tilan ja ajan jakamiseksi tasan kaikkien lasten kesken, mutta en ole onnistunut. Psyykkisesti kipeille lapsille on ollut annettava paljon pienryhmäaikaa. Se on ollut muilta pois, koska jaksamiselleni on tullut raja - -. Lopulta olen siis nähnyt, että puolentoista vuoden taistelu alkaa tuottaa tuloksia: sosiaalisesti kipein lapsi on tervehtynyt. Hän ottaa iloa vastaan ja antaa toisille myönteistä palautetta - - näen lapsen katseessa, että hän alkaa olla isäntä omassa itsessään. Vaikkei tämä ryhmän kipein lapsi vielä uskalla ryhmätöihin eikä muiden kuin minun johtamiin rentoutusharjoituksiin - - hän kuitenkin jo antaa tovereille puheenvuorot ja kuuntelee heitä - -. Luokan kulttuuri on siis muodostunut: tiedetään, miksi ollaan yhdessä. Into itsensä kehittämiseen on melkoinen!*

> *Tästä kaikesta saan kiittää niitä monia ihmisiä, jotka ovat luokassani vaikuttaneet - -. Kaiken olen kyllä puristanut myös itsestäni - -. Miten monta*

> *yötä aivoni ovat työskennelleet tilanteiden hoitamiseksi! Miten monta iltayötä ja varhaista aamua olen istunut kirjoittamassa vanhemmille. Rohkaisua! Ohjantaa! Kyselyjä ja yhteistoimintasuunnittelua! Nyt - puolentoista vuoden ankaran esityön jälkeen - lapset ovat siis oppimisen tilassa. Kommunikaatiotaidot ja ryhmätyö osataan. Jos ryhmäkokoja suurennetaan - - niin kuin on kaavailtu, mahdollisuus kasvua edistävän kulttuurin muodostamiseen häviää.* (C25, 1)

4.2.2 *Lapsen koulu onkin vanhempien ja opettajien suhde* (B60)

> *Eräs perheneuvolan johtaja tähdentää: "Opettajalle riittää oma työ lasten kanssa, ei hänen tarvitse hoitaa vanhempia." Tämä on mielenkiintoinen ajatus. Missä lapsen elämä kodin ja koulun välillä pannaan poikki? Mitä tehdä vanhemmille, jotka soittavat avuttomana: "Minä en selviä näiden lasten kanssa!" Mitä tekee opettaja, joka havaitsee, että vanhemmat ovat lapsen oppimisen esteenä? Järkyttävä havainto, josta ei saa edes puhua. Opettaja ei tee työtään yksin.* (C25, 19 - 20)

Kantolan näkemys luokkaperheen ja yhteisön yhdessä kasvamisesta muuttuu käytännöksi yhteistyön muotoja etsivässä toiminnassa vanhempien ja muun yhteiskunnan kanssa. Kasvatuksen tavoitteet on mahdollisuuksien mukaan luotava vanhempien kanssa uudelleen tilanteessa, jossa opettaja edustaa osalle lapsista ainoana ihmisenä kasvatuskulttuuria (B49, 218). Lasten oppimisen edellytykset voidaan saavuttaa aikuisten yhteistyöllä, vaikka tieltä raivattavat esteet saattavatkin opettajan uuvuttaa.

> *Opettaja joutuu ottamaan sen ammatillisen roolin, joka on iskostunut oppilaitten vanhemmille heidän omasta lapsuudestaan. Opettajan työn kehittämiseen kuuluu roolimallin tarkistaminen.* (C30, 12) *1. - 2. -luokan opettaja on myös aikuiskouluttaja. Uutta työryhmää, sen ihmissuhteita muodostettaessa hänen on uskallettava lähteä rohkealle seikkailulle jatkuvasti uusien ihmissuhteitten maailmaan.* (A1, 79)

Yhteistyö vanhempien kanssa on Kantolan mielestä ainoa mahdollisuus ohjata lasta, sillä *lasta ei kuitenkaan voi auttaa ohi vanhempien* (B52). Vuorovaikutuksessa tiedon on kuljettava joka suunnassa. Ilman sitä mikään ryhmä tai suhde vanhempiin ei Kantolan mukaan toimi. Tähtimallissa, jossa viesti kulkee vain ylhäältä alaspäin, ei ole tilaa tai edes mahdollisuutta kasvulle. Kantolan mukaan ensisijaista on rehellisestä yhteistyöstä syntyvä

opettajan ja vanhempien välinen luottamus, jonka aikaan saaminen voi olla kivuliastakin. Asioista on kuitenkin uskallettava puhua ennen kuin ne ryöstäytyvät käsistä.

> *Väärinkäsitykset ovat aina oienneet, kun tilanne on nähty paikan päällä ja ongelmia selvitetty ihan kädestä pitäen ja sitten lyöty päät yhteen ja uskottu, toivottu ja rakastettu* (C32).

Tehdessään työtä vanhempien ja muiden lasten kanssa toimivien aikuisten kanssa opettajalta vaaditaan herkkää ihmis- ja tilannetajua. Vuorovaikutuksen ymmärtämisessä ja toteuttamisessa Kantolaa on auttanut omien kasvuprosessien läpi käyminen.

> *Missä pelko toteuttaa periaatettaan:*
> *hajota ja hallitse,*
> *siinä rohkeus kuiskaa:*
> *toimi yhdessä!* (A3, 86)

Tilannekohtaiset toiminnan tavat aukeavat käytännön tarpeista ja avoimuudesta. Kantolan mukaan opettajan on uskallettava lähestyä vanhempia tasavertaisina kasvattajina ja suostuttava alistumaan aggressionkin kohteeksi vanhempien purkaessa omia, mahdollisesti kielteisiä koulukokemuksiaan. Jos vanhempien asenne opettajaa ja koulua kohtaan muodostuu esimerkiksi kilpailevaksi, on pyrittävä rakentamaan sellainen asetelma, jossa työtä tehdään yhdessä ja keskitytään lapseen (E16). Myöntäessään erehtymisensä ja ollessaan itsekin kyselevä Kantola kokee antavansa tilaa lapsen ja vanhempien oppimiselle ja yhteistyölle. Hän kuvaa tapausta, jossa yhteistyöhön uskaltamalla vältettiin alkuopetusryhmässä oppimista ja opetussuhdetta estänyt tilanne. (Nimet on muutettu.)

> *Hirveä meteli. Menemme jonossa kirkkoon. Matkalla Pekka juoksee jonon vieressä ja kailottaa koululle ja ohikulkijoille:"Isä sano, ett' sä et osaa opettaa. Etkä sä valvo! Sä vaan istut ja syöt. Sä olet oikea syömämummo." Naapuriluokassa, jossa opetan, puhuu Anna samaa koulupelkoaan auki moittimalla rinnakkaisluokan opettajaa. Toimin vaistomaisesti, koulutuksessa saatu tieto ja kokemus ovat nyt käytössä: otan nämä lapset ja heidän vanhempansa tosissani. Opettajaan luottamus on oppimisen edellytys. Niinpä vielä keskiyöllä kirjoitan kirjettä Pekalle ja Annalle kotiin vietäväksi. (Annan tapaukseen puutuin vasta sitten, kun olin pitänyt naapuriluokassa muutamia tunteja ja lapsi itse oli nähnyt ja kokenut minut.)*

> *Kirjeistä tuli samana iltana puhelinsoitto ja asia selvitettiin välittömästi. Pahat puheet jäivät ja perheet sitoutuivat koulun tavoitteisiin. Asennetuki oli rakennettu lapsen opiskelutielle. Ennen työnohjauskoulutusta en osannut hoitaa tilanteita, joissa opettajaa mustamaalattiin aiheettomasti. Olin sylkykuppi - sillä tavalla en pystynyt auttamaan ketään, en itseäni, en vanhempia, en lastakaan parhaalla tavalla. - - Nyt olin osunut oikeaan. Riski oli kannattanut. Vanhempien pelko ja muiden joukkoon häviämisen (avuttomuuden) tunne tuli hoidetuksi. Kun Pekka ja hänen vanhempansa sitoutuivat ryhmään, Pekan kouluinnostus oli valtava ja äiti sai olla ylpeä pojastaan, jota ei "tarvinnut" laittaa harjaantumis- eikä tarkkailuluokkaan, joihin poikaa 0-luokalla oli aikanaan kaavailtu. Sain kaikki rakastamaan Pekkaa ja Pekasta tuli luokan ritari. Onnistumisen edellytys oli, että vanhemmat luottivat opettajaan.* (C13, 9 - 10)

Kantolan kokemuksen mukaan vanhemmat palkitsevat moninkertaisesti heille annetun luottamuksen ja rakkauden, kun opettaja ei lähesty heitä ylhäältäpäin, vaan yhdessä kasvaen. Toisaalta opettajan pyrkimys välttää auktoriteettiasemaa saattaa aiheuttaa vanhemmissa myös epäluuloa ja jopa torjuntaa: *erilainen opettaja on outo ja suhtautumistapaa häneen haetaan* (F18). Vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen opettaja tarvitsisi koulutusta (B20). Kantola sanoo kuitenkin vielä vanhempien kouluttajanakin monesti jännittäneensä vanhempien kanssa käytäviä neuvotteluja (C15). Yhteistyö ei välttämättä suju, niin kuin se kodin ja koulun yhteistyön oppikirjoissa kuvataan.

> *Vanhemmat reagoivat joskus asioihin, joista opettajalla itsellään ei ole aavistustakaan. Pahat puheet lähtevät liikkeelle joskus vanhempien omista syyllisyyden ja pelon tunteista.* (F18) *Opettajille tulisi kertoa ihmisen pimeistä puolista ja siitä, miten ne vaikuttavat yhteisössä ja ihmissuhteissa. Ainakin jokaisen luovan ja kokonaisvaltaisesti toimivan ihmisen tulisi hakeutua johonkin ryhmänohjaukseen, että ymmärtäisi negatiivisia palautteita ympäristöstään.* (C25, 26)

Oma yksinhuoltajuus ja vanhempienohjaajan koulutus ja kokemus ovat avartaneet Kantolan näkökulmia ja ohjanneet erilaisten yhteistyömuotojen ja ohjauksen etsimiseen sekä vanhemmuuden tukemiseen, jonka merkitystä Kantola erityisesti korostaa (mm. B53; 56, C26). Opettajilta vaaditaan hänen mukaansa suurta henkistä ja fyysistä voimaa sekä kykyä luoda yhdessä vanhemmuutta tukeva ja arvostava perhe- ja koulukulttuuri (C26). Kantola on

ymmärtänyt tehtäväkseen herättää vanhempia kuulemaan, näkemään ja reagoimaan heidän omaan asemaansa yhteiskunnan tärkeimmässä osassa, kasvattajana.

> *Vanhemmuuden arvostaminen on kadonnut. Tilanteelle en näe muuta keinoa kuin että muodostamme kouluissamme luokkaperheitä, vahvoja, itseään arvostavia perheitä, joissa toinen toisensa kannustamisessa kilpaillaan. Voima, jota nyt tarvitaan, on nimittäin olemassa: se on lapsissa, työtovereissa, toisissa aikuisissa. Tarvitaan vain roolipukujen ja vastakkainasetelmien pois heittämistä. Tässä olemme kaikki uuden oppimisen edessä - -.* (C35) *Lukemattomien tavoitteiden yhteenveto tapahtuu luokan normien luomisessa. Opettajan vastuu: tiedänkö, mikä kasvamisen kannalta on tärkeää? Osaanko nostaa vanhemmissa esiin sen, mikä on heissä kasvun puolella?* (C13, 8)

Uutta ryhmää muodostettaessa opettajan tehtävä on ratkaiseva (C3). Yhteistyön jatkuessa aloite tulee myös vanhemmilta. Kantola on ottanut vanhempia aktiivisesti mukaan koulutyöhön, sen mukaan kuin se on kunkin perheen tilanteessa ollut mahdollista.

> *Sanon vanhemmille, että he voivat tulla luokkaan kuin omaan kotiinsa - ei tarvitse ilmoittaa. Opettaja on herkkä kotien arvomaailman vastaanottaja. Lapsissa avautuu se mitä arvostamme. Mikä elämässä on meille tärkeää? MITÄ TAHDOMME.* (C13, 8)

Koulu on monessa suhteessa erilainen kuin vanhempien omana kouluaikana. Kantola pitää tärkeänä, että vanhemmat tuntevat koulun ja opettajan arkista todellisuutta, jolloin yhteistyölle voidaan löytää yhteinen kieli.

> *Vanhempien yksittäiset luokassa käynnit ovat huomattavasti hyödyllisempiä kuin suuret vanhempaintilaisuudet. Kun kotiväki näkee lapsen luokkatilanteessa, keskustelu lähtee ihan toiselta pohjalta kuin niiden kertomusten perusteella, joita lapsi esittää kotona. Tämän hetken luokan luonne ei ole samanlainen kuin parikymmentä vuotta sitten. Miksi? Esimerkiksi tästä kysymyksestä lähtee keskustelu, jossa opettaja ja vanhemmat ovat joltisenkin samassa lähtöpisteessä. Tajutaan, että ilman yhteistyötä ei yhteisvastuu toteudu.* (B8)

Kantolan kohdalla vanhempien ottaminen mukaan arkiseen koulutyöhön alkoi huolesta, etteivät erilaisten lasten kyvyt pääse esille suurissa luokissa.

> *on liian paljon liian monenlaisten lasten tarpeita eikä lasten yksilölliseen havaitsemiseen repeä, vaikka mitä tekisi. - - Ilo katoaa, jos väsyy pääsemättä kuitenkaan haluamiinsa tuloksiin. - - On ollut pakko värvätä kaikki muokkaajat yhteisen pellon ääreen.* (C45).

Vanhemmat luokassa -projekti lähti eräässä alkuopetusluokassa liikkeelle yhden isän tarjoutuessa auttamaan luistimien kiinnittämisessä. Sen jälkeen vanhempia ja isovanhempia alkoi tulla. Varsinkin työttömät vanhemmat pystyivät käyttämään voimavarojaan lasten hyväksi, ja Alli näki heidän nauttivan lasten oppimisen ilosta - iloa työhönsä sai myös opettaja.

> *Kaikki vanhemmat eivät koskaan pääse koululle. Eikä tarvitsekaan! Eivät-hän kaikki luokkaan yhtä aikaa edes sopisikaan. Ne tulevat, jotka pääsevät ja silloin kun pääsevät. Yhdessä sitten hoidetaan yhtä lailla omia ja naapureitten lapsia. Kun katselen, millä huolenpidolla luokassa olevat vanhemmat opastavat muiden perheiden lapsia, minulla - entisellä yksinhuoltajalla - on monesti pala kurkussa. - - Sen verran edelleen on kiire, että aristella vanhempia en ehdi. Perimmäinen tarkoitus on tietenkin, että aikuiset tekevät vähitellen itsensä tarpeettomaksi lasten vierellä, joten ryhmän ohjaus ei ole ihan yksinkertaista ja vaatii ihmissuhderohkeutta.* (C45.)

Yhteistyöstä hyötyivät Kantolan mukaan myös vanhemmat, jotka tukivat toisiaan kasvattajina. He havaitsivat lapsen itsekurin ja keskittymisen merkityksen oppimiselle, ja opetussuunnitelman perusteet pystyttiin rakentamaan todellisuuden kuvasta käsin. Jo koulussa olevien lasten isät kertoivat uusien koulutulokkaiden vanhemmille koulutyöstä ja pysähtymisen merkityksestä. *Näistä asioista vanhemmat osaavat puhua paremmin kuin minä* (C45).

> *Ainoa tuloksellinen yhteisökasvatusmuoto on itsensä alttiiksi paneminen, yhdessä kasvaminen - -. Kysymys on vain vetäjän asenteesta, oikean näkökulman hakemisesta. Jokainen meistä on rakkauden nälkäinen. Jokainen haluaa tuntea, että hänestä huolehditaan. Sen, jolla on enemmän tietoa ja turvallisuutta, on tehtävä aloite. Ensimmäinen askel on vaikein: on kaivettava esiin herkkyys ja rakkaus. Mutta tien päässä odottaa niin suuri voitto, ettei sitä korvaa mikään muu tässä maailmassa.* (B20)

Seuraavassa viitataan Kantolan omien ajatusten lisäksi myös edellä kuvatun luokan vanhempien henkilökohtaisiin kokemuksiin; Kuorelahti ja Liimatainen (1996) tekivät

kyseisessä luokassa tutkimuksen kodin ja koulun yhteistyöstä vanhempien kokemana. Koulutyöhön osallistuneille vanhemmille merkitys tuntui olevan suuri, ja he kokivat apunsa tarpeelliseksi (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 60).

> Antosaa tietysti se, että muuttanu käsitystä nykyisestä koulusta, siitä mitä ite oli koulussa ja se on hyvä - -. On ollu mahdollisuus vaikuttaa, se riippuu jokaisen omasta aktiivisuudesta niin paljon - -. Helppohan on tietysti vierestä viisastella ja syytellä, että kun ei sanottu sitä eikä tätä. Silloin vanhempien täytyy mennä itteensä ja asiaan on puututtava. Kyllä homma hoituu, jos siihen ottaa vaan osaa. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 53, P2)

> Eihän se nyt oo mikään pelkästään opettajan tehtävä, että kyllä vanhemmatki täytyy olla mukana siinä jutussa, nimenomaan päävastuu on vanhemmilla. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 54, Y4)

Tutkimuksen kohteena olleen luokan oppilaista liki puolet tuli yksinhuoltajaperheistä. Kantola otti huomioon nämä perheet järjestämällä keskustelutilaisuuksia yksinhuoltajuudesta, tuki vanhempia omien kokemustensa pohjalta ja pyysi vieraileviksi puhujiksi ulkopuolisia asiantuntijoita. Hän lähetti viikoittain kotiin tiedotteita luokan ja oppilaan tilanteesta. Yhteyttä pidettiin myös reissuvihon välityksellä.

> Tietää sen, että aina pystyy soittaan ja käymään, kirjeitse lähestyyn, kun tarvii. Ehkä se turvallinen tunne, sen takia ei oo tarvetta kauheasti miettiä, kelata ja keksiä mitään ihmeellistä. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 58, P1)

Perinteisten vanhempainiltojen lisäksi Kantola järjesti pienryhmäkeskusteluja, joissa pohdittiin vanhemmuutta. Kaikki perheet pitivät henkilökohtaista keskustelua opettajan kanssa tärkeänä yhteistyön muotona.

> Yhteiset vanhempainillat semmosia, että joku kova puhuja vie niin paljon aikaa, että hiljasemmilta vanhemmilta jää kaikki sanomatta. Henkilökohtaisessa keskustelussa saa luottamuksen opeen, kun on antanut lapsensa koululle - -. Vanhempainillassa saattaa tulla luuloja, ymmärtää väärin, kun kahenkesken tietää varmasti, mikä koskee omaa lasta. (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 50 - 51, P4)

Vanhemmat pitivät tärkeänä ja antoisana sitä, että he saivat tietoa omasta lapsestaan ja nykypäivän koulusta. Heidän mielestään yhteistyö oli avointa ja he kokivat, että he saattoivat vaikuttaa koulun todellisuuteen. Yhteistyöllä näytti olevan myönteinen vaikutus myös lapsen ja vanhemman sekä oppilaiden perheiden väliselle vuorovaikutukselle (Kuorelahti &

Liimatainen 1996, 53 - 56). Opettajalle työtapa antoi jaksamista ja uskoa omaan työhön. Kantolan opettajuudessa vanhemmat ovat voimavara, vuorovaikutuksen äärettömän tärkeä osa.

> *Ryhmähengen saaminen maksaa paljon: irrottautumisen arvohierarkiasta ja oman persoonansa kokonaan antamisen. Ryhmästä saa vielä enemmän: monta sydäntä, kosolti kiitollisia ajatuksia, elämisen tunnon.* (C3, 2)

4.2.3 *Kun on kaksi opettajaa, ei ole yhtään oppilasta?* (C30)

Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan monissa tutkimuksissa. Yhteistyö edistää opettajan ammatillista kehittymistä ja henkilökohtaista reflektointia kohti toinen toisiltaan oppimista ja kokemusten jakamista. Opettajat kehittyvät huomatessaan ammattitaidon ympärillään rikkautena ja käyttävät osaamista yhteiseksi hyväkseen. (Ks. mm. Beattie 1995; Bell & Gilbert 1994; Biott & Nias 1992; Connelly & Clandinin 1990; Hargreaves 1994; Niemi 1995, 28; Tripp 1994; Valde 1994.)

Kantola on halunnut aktiivisesti suunnata opettajuutta pois yksin selviytymisen ja tietämisen harhasta. Pyrkimys yhteistyökulttuuriin on vaatinut sitoutumista oman työn reflektointiin ja opetuskulttuurin muutokseen. Yhtenä päämääränä on ollut yhteisen kielen ja tavoitteiden löytäminen.

> *Opettajien yhteistyön sujumiselle on tärkeää (eivät kokoukset) vaan se, että sanoilla on sama merkityssisältö. Miten teet, että se ja se tavoite saavutettaisiin? Mikä on tärkeää?* (C13, 17)

Cochran-Smith ja Lytle (1992, 310) huomauttavat, että ulkoisesti mitäänsanomattomilta näyttävillä, pinnallisilla ja kiireisillä "kahvikuppikeskusteluilla" on tärkeä merkitys työyhteisöjen kehittymisessä. Ne luovat ja ylläpitävät vuorovaikutusta, jonka seurauksena opettajat tutustuvat toistensa kokemuksiin.

> *Vuorovaikutuskyky kasvaa arkisissa ihmissuhdetilanteissa, niiden tarkkailussa ja niiden kautta oppimisessa* (A1, 147).

Työilmapiirin muutos on kiinteässä yhteydessä yksittäisen opettajan persoonan kasvuun ja koulun elämässä tapahtuvaan monikerroksiseen yhteistyöhön, jonka perusta nousee Kantolalla kasvun näkökulmasta ja johtaa toinen toisensa tarvitsemiseen. Muutos on ennen kaikkea oman itsen kosketuksen kautta syntyvää tutkimista ja yhteistyötä; kasvu ryhmän avulla on päämääränä myös aikuisten yhteistyössä.

> *Tutkivan opettajan ankarin työ on kokemukseni mukaan omien psyykkisten kasvuprosessien kohtaaminen. - - Jotain olennaista on tapahduttava opettajapersoonan sisäisessä maailmassa ennen kuin hän kykenee muuttamaan kokemustietä tulleen autoritaarisen mallin omassa työyhteisössään subjekti-subjekti-malliksi, pohtivaksi yhteistyömalliksi. Tätä mallia opettajan tulee omalla toiminnallaan näyttää sekä oppilaille että vanhemmille.* (C30, 5 - 6)

Toimiva yhteistyö koskettaa opettajan tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia toimia ammattinsa aktiivisena kehittäjänä ja oman työnsä tutkijana. Toiselle on annettava tilaa tehdä itse, mutta samalla on myös huomattava tarve yhteistyön mahdolliseen uudelleen arvioimiseen. Yksilön ongelmat ovat yhteisön ongelmia, mutta toisaalta myös yhden kehittyminen on jokaisen kehittymistä (mm. Cochran-Smith & Lytle 1992; Karjalainen 1992.) Keskeistä on opettajien halu työyhteisön toiminnan suunnan tarkistamiseen (mm. Fullan 1994, 30; Hargreaves 1994, 11; Niemi 1992, 15).

> *Toinen toistaan tukeva työyhteisö on jaksamisen edellytys. Ellei työyhteisö tue yksityisiä opettajia, opettajien paineet purkautuvat tuhoisana käyttäytymisenä omaan itseen tai oppilaisiin. Ihmisen jaksamisella on rajat. Joskus lyö yli. Jos työyhteisössä joku opettaja käyttäytyy aggressiivisesti oppilasta kohtaan, olisi yhteisön pysähdyttävä ja mietittävä, onko paineita kasattu vai jaettu.* (C25, 27)

Hargreaves (1994, 192 - 193) puhuu toimivan yhteistyökulttuurin muodoista, jotka ovat spontaaneja, ennustamattomia, vapaaehtoisia, ajasta ja paikasta riippumattomia ja kehitykseen suuntautuvia. Kohonen (1990, 97) kuvailee vastaavana yhteistoiminnallista professionalismia, johon kuuluu positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu ja toiminnan yhteinen pohtiminen.

> *Varsinaisen yhteistyön takana oli tunteiden ja kokemusten jakamista. Oli rohkeaa uupumisen ja avun tarpeen kertomista. Ensimmäisen lukuvuoden työskentelimme lähes kumpikin yksin. Silloin kanssakäyminen oli voittopuolisesti vain sitä, että lasten lähdettyä nojasimme toisiimme ja huokasimme: -Olemme sentään elossa! Vasta toisella lukukauden puoliskolla molemminpuolinen apu laajeni opetukselliseksi yhteistyöksi, jossa työt jaettiin tilanteen mukaan kaikkien parhaaksi.* (C15, 2) *Opettajalla pitäisi ehdottomasti olla joku henkilö, joka olisi saatavilla, kun kipeä prosessi lapsen kasvutilan raivaamiseksi on menossa* (B26, 21 - 22).

Kantola liittää toimivaan yhteistyökulttuuriin näkemyksensä tutkivan opettajan työtavasta, johon kuuluu itsessä ja ympäristössä olevien asioiden arvioiminen ja kyseenalaistaminen. Tutkiva opettaja joutuu etsimään itsestään jatkuvasti oppijan, mikä on Kantolan mukaan hänen omassa kasvussaan vaatinut paljon työtä. Erilaisuutensa vuoksi tällainen työtapa aiheuttaa ristiriitoja professionaalisten vallankäyttäjien kanssa. (C30)

> *yksityisen opettajan työ on sidoksissa muun yhteisön työhön siinä määrin, että Tutkivat opettajat ja Vallankäyttäjä-opettajat lopulta ajautuvat kaltaistensa joukkoon ja syntyy Tutkiva yhteisö ja Vallankäyttäjäyhteisö* (C30, 7).

Hargreaves (1994, 150) myöntää, että kaikki opettajat eivät työskentele luottamuksellisissa ja tukea antavissa yhteisöissä. Koulun ilmapiiri voi jo sinänsä johtaa opettajan työskentelemään yksin, vaikka opettajalla olisikin halua yhteistyöhön (Bell & Gilbert 1994, 495). Opettajayhteisö saattaa olla esimerkiksi jakautunut pieniin keskenään erimielisiin ryhmiin, ja vuorovaikutus voi estyä individualismiksi tai erillisyydeksi vääristyneen autonomian takia (Hargreaves 1994, 238). Opettajan paineet voivat kasautua, kun ongelmien käsittelemisestä vaietaan eikä työhön saa kollegojen apua ja tukea. Lisäksi oman ja yhteisen toiminnan rehellistä reflektointia vaikeuttaa opettajan professionaalisuuden kiinteä yhteys persoonaan: työn arviointi kohdistuu helposti persoonaan ja itsetuntoon. Kantolan kuvauksiin rinnastaen on kyse autoritaarisesta vallankäyttäjäyhteisöstä, joka saa voimansa vallalla olevasta hyväksytystä elämäntavasta. (C30).

> *Harva työyhteisö hengittää sillä tavoin, että sen sisällä voi olla tutkiva ja luova opettaja. Sellaisesta tulee useassa yhteisössä ennen pitkää suuri uhka, kun ei enää voidakaan selittää häntä omituisena, persoonallisena tai peräti*

> *häiriintyneenä, niin kuin monella koululla olen nähnyt tapahtuvan. Uhka syntyy siitä, että jokin pakottaa katsomaan asioita uusin silmin.* (C25, 11)

Oman koulutuksensa ja kokemuksensa myötä Kantola on havainnut tärkeäksi opettajien työn tukijaksi ja yhteistyöhön auttajaksi työnohjauksen. Siinä opettajat sitoutuvat tarkastelemaan työssä esiin tulevia tilanteita ulkopuolisen ammatti-ihmisen kanssa. Asiantuntijan ohjauksessa pystytään mahdollisesti käsittelemään myös työyhteisön ongelmia. Työnohjaukseen ei Kantolan mukaan kuitenkaan ole totuttu, vaikka teoriassa tiedetään, ettei tieto muutu näkyväksi ilman keskustelua. Uuden oppimisen pelko tulisi ylittää persoonatasolla. *Meitä on opetettu tehokkaasti opettamaan, ei oppimaan yhdessä ja siinä on olennainen ero* (B40, 186). Ongelmia käsitellessä astuu kuvaan helposti kaikkitietävä professionaali, joka ei apua kaipaa.

> *"Menköö se, joka tarvihtoo!" toteaa rehtori. Olin koulussani ainoa, joka ilmoitti menevänsä työnohjaukseen. Ja menin. Ainoana. Itse tiesin työnohjaajana, mitä siitä saisi.* (C25, 24)

Vaikka Kantola pitää työnohjausta ja työn itsenäistä ja yhteistä reflektointia keskeisinä, hän ei halua rakentaa omista kokemuksistaan toisille mallia. Malliksi tulemisen vaaran hän on kokenut kouluttajana toimiessaan. Myös Cochran-Smith ja Lytle (1992) painottavat, että muutoksen tarpeen ja tavan tulisi löytyä oman työn ja persoonan kautta. Tämä koskee myös yhteisön aktiivisen vuorovaikutuksen etsimistä.

> *pelkkä menetelmä ei auta ketään. - - vuorovaikutukseen kasvamisen prosessi on monin eri oppimisen vaihein käytävä jokaisessa ihmisessä itsessään. Kyky kohdata toinen ihminen ei tule minkään menetelmän kautta. Se tulee vain herkkyyden, rohkeuden ja henkisen liikkumisen - rakastamisen kyvyn kautta.* (A1, 147)

Kantolan mukaan työyhteisöstä voi syntyä kasvuryhmä, kun sen jäsenet reflektoinnissaan kehittyessään jakavat kokemaansa yhteisölle (C26). Edellytyksenä on aikuinen - aikuinen-suhde alistamisen tai alistumisen sijaan (C25, 27). Toisen kohtaaminen ihmisenä samalla tasolla, riippumatta työvuosien ja kokemuksen määrästä, luo perustaa laajemmalle, kasvatustyötä auttavalle yhteistyölle. Erilaisesta elämänkokemuksesta ja elämänhistoriasta

nousevia näkemyseroja olisi tutkittava ja pohdittava yhdessä, jotta yhteisö ja sen yksilöt voisivat kehittyä (Jaatinen 1994, 192). Merkitys on suuri opettajien jaksamiselle ja hyvinvoinnille, ja sitä kautta myös oppilaille.

5 KUVA ELÄÄ

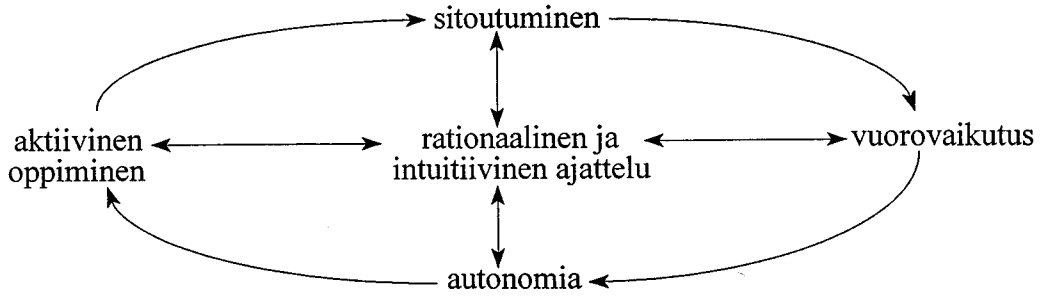
Alli Kantolan opettajuuden tarkastelusta piirtyy kuva elämäntyöstä, jossa on syntynyt tarve jatkuvaan eteenpäin menemiseen ja haluun sitoutua kokonaisvaltaisesti työn moniulotteisuuden haasteisiin. Tässä kasvuun ja yhteistyöhön nojaavassa tutkivan opettajan ammatillisuuden kuvassa yhdistyy tämän ajan opettajuutta yleisestikin rakentavia piirteitä: opettajan odotetaan olevan itsenäinen työnsä hallitseva professionaali, jonka ammattitaito syvenee aktiivisen oppimisen, kriittisen ajattelun ja vuorovaikutuksen luovassa yhdistämisessä. Kantolan reflektoivasta, vuorovaikutuksellisesta ja vahvan yhteiskunnallisen luonteen tiedostavasta opettajuudesta nousee myös opettajan ääni, jossa kuva elää. Sen kautta opettaja nähdään jatkuvan hiljaisen uudistuksen tekijänä sekä omassa työssään että yhteiskunnassa. Opettajan äänen kautta elää ja muuttuu myös opettajuuden ulospäin näkyvä kuva.

5.1 Kantolan uusprofessionaalinen opettajuus

Viime vuosikymmenellä opettajan tehtävän ja oppimisen avainkäsitteiksi nousivat monet yksilöllisyyttä korostavat käsitteet: alettiin puhua autonomisuudesta, itseohjautuvuudesta ja reflektiivisyydestä (Yrjönsuuri & Yrjönsuri 1995, 9). Tällainen opettaja on ammattilainen, joka asettaa ongelmia, näkee ristiriitoja teorian ja käytännön välillä, kyseenalaistaa rutiineja ja koettaa tehdä itselleen ja muille näkyväksi sitä, mitä opettamiselta ja oppimiselta odotetaan. Pitäessään itseään oppijana ja tutkijana hän avaa luokkansa muille, kyselee toisilta opettajilta vaihtoehtoisia toiminnan tapoja ja etsii apua. Hän pitää vaikeuksia ja itsekriittisyyttä olennaisena osana työtään ja elämäänsä ottaen siten riskin opettajalle luodussa professionaalisessa asemassa. (Cochran-Smith & Lytle 1992; Niemi 1995; Ojanen 1993b.) Kantolan opettajuuden kuva voidaan sijoittaa opettajatutkimuksen nykyisiin painotusalueisiin, joissa opettaja nähdään reflektoivana, tutkivana ja ammatillisesti kehittyvänä. Tässä tutkimuksessa opettajuuden kuvassa on lisäksi erikseen käsitelty kysyvää professionaalisuutta erotukseksi valtaa pitävästä professionaalisuudesta, jonka varjopuolia Kantolakin on työssään kokenut.

Kantolan opettajuuden kuva kootaan seuraavassa uusprofessionaalisuuden viitekehykseen, jossa nähdään mahdollisuus soveltaa ja nivoa yhteen hänen opettajuutensa keskeisiä tekijöitä sekä yleisen opettajuuskäsityksen suuntaamia, muuttuvan yhteiskunnan edellyttämiä opettajuuden ominaispiirteitä. Niemi (1995, 36) kuvaa uusprofessionaalisuuden keskeisiksi käsitteiksi opettajan aktiivisen oppimisen, työhön sitoutumisen, vuorovaikutuksen, autonomian sekä intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun, joka tässä tutkimuksessa käsitetään reflektoinniksi. Uusprofessionaalisuuden kehyksessä Kantolan opettajuus ymmärretään kasvavan persoonan kysyväksi professionaalisuudeksi, joka suuntautuu elinvoimaisena vuorovaikutukseen ja muutokseen työyhteisössä ja ympäristössä.

Lähtökohtana on Niemen (1995, 36) malli uusprofessionaalisuuden komplementaarisista (toisiinsa vaikuttavista) peruskäsitteistä (kuvio 4), joiden todetaan olevan myös tämän tutkimuksen perusteella tiiviissä vuorovaikutuksessa Näkemys käsitteiden keskinäisestä riippuvuudesta (Niemi 1995, 38) painottuu, kun kuva liitetään Bellin ja Gilbertin (1994) tutkimuksesta sovellettuun persoonan, professionaalisuuden ja sosiaalisuuden aktiiviseen yhteyteen kuviossa 5.



KUVIO 4. Uusprofessionaalisuuden komplementaariset peruskäsitteet (Niemi 1995, 36)

Uusprofessionaalisuuden kuvan keskuksena olevan rationaalisen ja intuitiivisen ajattelun tulkinta reflektoinniksi perustuu käsitteelliseen rajaukseen ja kokonaisnäkemykseen Niemen (1995, 36 - 38) mallista. Opettajan reflektiivisyys ymmärretään tässä aktiiviseksi toiminnaksi luokassa ja ympäristössä, tavaksi oppia kokemuksistaan ja ajatella sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Tiuraniemi (1995, 156) valottaa intuitiivista ajattelua

toteamalla, että se on reflektion näkökulmasta erilaisten tilanteiden välitöntä ymmärtämistä kokemustiedon perusteella. Tätä ymmärrystä voidaan reflektoida ennen toimintaa ja sen jälkeen, mikä tarkoittaa opettajalla esimerkiksi koulupäivän kasvatustilanteiden analysoimista. Intuitiivinen ja rationaalinen ajattelu voidaan ymmärtää myös Sparks-Langerin ja Coltonin (1991, 38) kuvaamaksi kognitiiviseksi reflektioksi, joka koskee tietoja, tiedon prosessointia ja päätöksentekoa. (Ks. myös lukua 2.4.1)

Uusprofessionaalisuuteen liitettävä reflektio ymmärretään tässä myös edellä kuvattua laajemmaksi kriittiseksi reflektioksi, joka sisällytetään opettajan äänen liikkeellä olevaan, kantaaottavaan luonteeseen. Kantolan elämässä ja opettajana toimimisessa ajattelun reflektoivuus ja havainnoiminen ovat synnyttäneet halua muutokseen henkilökohtaisessa elämässä ja kasvatuksen yhtymäkohdissa osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Toiminnan ja ammatillisuuden kognitiivisesta reflektoinnista on kasvanut kriittistä reflektointia, joka kohdistuu Sparks-Langerin ja Coltonin (1991, 39) mukaan ajattelua ja toimintaa suuntaaviin taustatekijöihin, joita ovat esimerkiksi kokemukset, uskomukset, arvot sekä sosiaaliset ja yhteiskunnalliset päämäärät. Kriittiseen reflektointiin ulottuu myös ammatin eettinen vastuu, joka tarkoittaa Niemen (1995, 37) mukaan sitä, ettei työ ole vain itsensä toteuttamista, vaan opettajan kysymyksiä siitä, miksi opetan. Ajattelussaan ja toiminnassaan opettajan ei tule etsiä vastauksia vain uusimmista koulutuspoliittisista ohjelmista tai uudistuksista, vaan hänen on ennen kaikkea kysyttävä, mitä, miten ja mitä varten opetan (Giroux 1988). (Vrt. reflektio kuviossa 6)

Niemen (1995, 38) mukaan opettajalta vaaditaan jatkuvaa oman oppimisen arviointia ja kriittistä reflektointia: opettajan on oltava aktiivinen oppija, koska hänen oppimisen tapansa välittyy myös oppilaille. Kantolan opettajuutta tulkitsevissa narratiiveissa tämä näkyy arkisen toiminnan kognitiivisessa reflektoinnissa, työn tutkivassa asenteessa ja elinikäisen kasvun korostamisessa (luku 3.2.2). Ihmiskuvasta nouseva vajavuuden ja heikkouden myöntäminen sekä epävarmuuden paljastaminen on avannut ovia yhteistyöhön ja toisaalta autonomiseen työskentelyyn, joka on kuvastunut uskalluksena toimia itsenäisesti niistä lähtökohdista, joita itsellä opettajana on. Oppimiskäsitys on laajentunut ja syventynyt persoonan ja professionaalisuuden kasvuun perehtymisen sekä jatkuvan tiedon hankkimisen

myötä. Niemi (1995, 38) toteaakin opettajan autonomisen toiminnan edellyttävän laajoja pedagogisia ja yhteiskunnallisia opintoja. Vankan ammatillisen tiedon, omien mahdollisuuksien tiedostamisen ja itsensä hyväksymisen kautta opettajalle voi muodostua "sellainen sisäinen turvallisuus, ettei hänen tarvitse puolustautua tai vetäytyä sen vuoksi, ettei paljastaisi omaa epävarmuuttaan" (Niemi 1992, 17).

Kriittinen reflektointi näkyy Kantolan opettajuudessa myös ammattiin sitoutumisena ja opettajuuden arvostamisena. Lähtökohdat ulottuvat elämänkulun aikaisempiin vaiheisiin, persoonaan ja koulutukseen. Niemen (1995) mukaan opettajan sitoutuminen työhönsä onkin enemmän kuin tehtävien tunnollista suorittamista; se merkitsee henkilökohtaisen panoksen antamista, reflektointia ja riskien ja epävarmuuden kohtaamista. Usko tehtävän tärkeydestä ohjaa etsimään uusia mahdollisuuksia parempien kasvatusmahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1995, 36.) Kantola on sitoutunut työhönsä pyrkien kehittymään itsenäisenä opettajana ja kehittämään työtään myös suhteessa muihin. Tällaista sitoutumista luonnehtii ennakkoluulottomuus, kokosydämisyys ja vastuullisuus, joita muun muassa Dewey piti reflektiiviselle ajattelijalle ominaisena asenteena (Törmä 1996, 76).

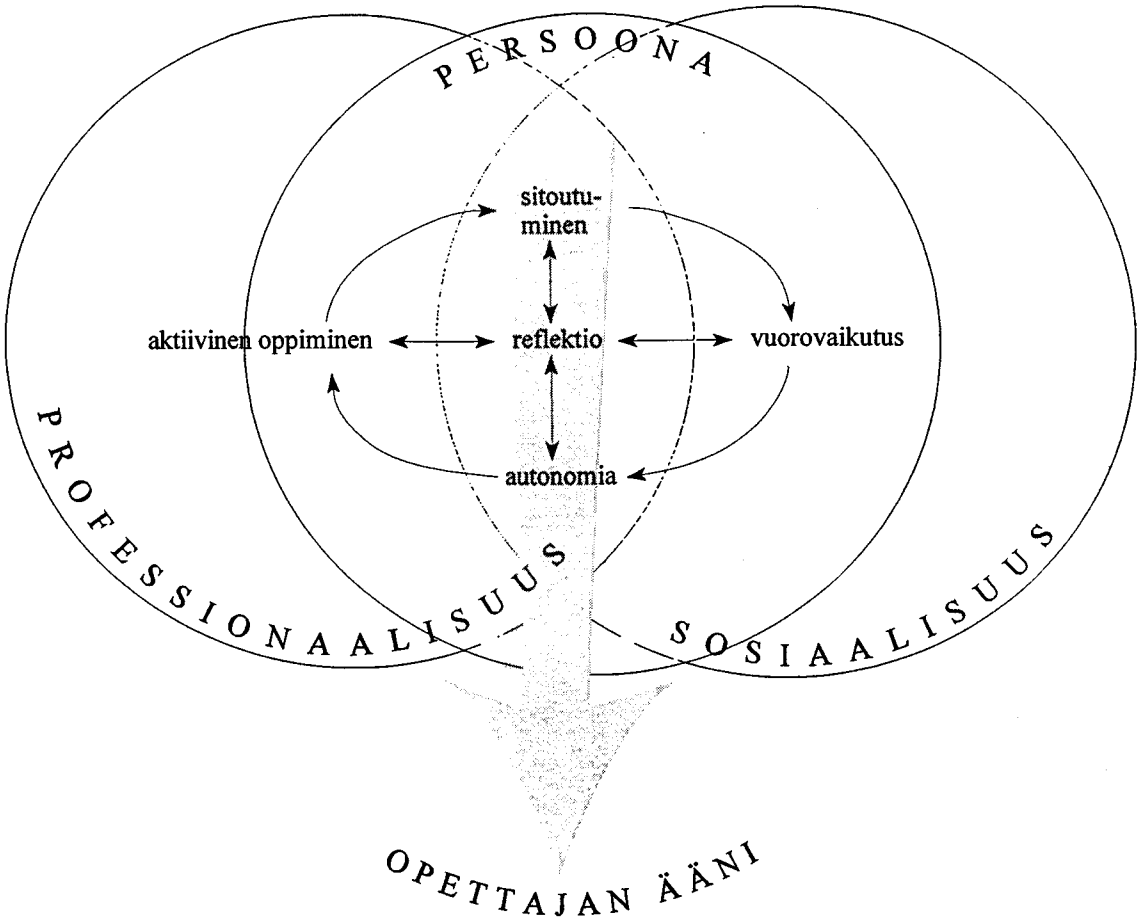
> *Panen tähän työhön kaiken sen, minkä Luoja on antanut, ja jos mä panen kaikkeni, kai mä silloin arvostan tätä* (E16).

Kantolan opettajuudessa reflektointi ymmärretään kuvaa kokoavaksi perustekijäksi, ja sen voi nähdä sekä toiminnan keskuksena että olennaisena sitoutumisen, aktiivisen oppimisen, vuorovaikutuksen ja autonomian osana (kuvio 5). Ojasen (1993b) mukaan reflektoiva opettaja ei pidä toimintaansa itsestään selvänä rutiinina, vaan kyseenalaistaa tekemisiään, etsii merkityksiä, pyrkii muuttamaan epäkohtia sekä asettamaan ja ratkaisemaan ongelmia reflektoimalla tilanteita ja merkityssuhteita asiaan tai henkilöön. Hän katsoo taakseen ja suuntautuu tulevaan kysymällä itseltään, miten minusta tuli tällainen, mikä merkitys tällä työllä on ja miten voisin muuttaa toimintaani. Hän on myös valmis pohtivaan ja rakentavaan keskusteluun työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Samalla suhde työhön kehittyy ja muuttuu paremmin hallittavaksi. (Ojanen 1993b 127 - 129.) Kohosen (1992) luonnehdinta kriittisesti reflektoivasta opettajasta kuvaa hyvin Kantolan toimintaa aktiivisena osallistuja-

na ja vaikuttajana: Kriittisesti reflektoiva opettaja ymmärtää työnsä syvällisenä kokonaisuutena ja ottaa vastuuta työyhteisön kehittämisestä. Hän osallistuu myös oman koulun ja kunnan pedagogiseen kehittämistyöhön, uusien opettajien ohjaamiseen, ammatilliseen yhteistyöhön, tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja mahdollisesti tieteellisiin jatko-opintoihin. (Valde 1994, 157.)

Kantolan uusprofessionaalisen opettajuuden perustana voi pitää hänen elämänkulkuaan, persoonaansa ja ihmiskuvaansa. Opettajuuden matka on sisältänyt kasvua persoonana, kyselevänä professionaalina ja oppijana. Nämä alueet ovat vaikuttaneet saumattomasti toisiinsa tiedon, tunteen ja toiminnan tasolla. Persoonan kasvu on avannut tietä ammatillisuuden kehittymiseen ja vuorovaikutukseen (E12). Työn vuorovaikutusluonteen Kantola näkee Niemen (1995) tavoin monella tasolla tapahtuvaksi, laaja-alaiseksi palvelutehtäväksi yhteiskunnassa. Lähimpänä ovat oppilaat, joiden kanssa syntyvä vuorovaikutus on kommunikoinnin lisäksi usein syvää, persoonallista vastuuta kehityksestä ja uskoa siihen, että voi opettajana vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan myönteistä muutosta. Opettajan yhteistyö ulottuu aktiivisen, uusprofessionaalisen ammattikäsityksen mukaan laajasti myös koulun ulkopuolelle, jolloin opettajilta edellytetään mukanaoloa myös kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossa. (Niemi 1995, 37.)

Niemen (1995) mallia tukevana ja Kantolan uusprofessionaalisuuden kuvaa kokoavana ja syventävänä voi uusprofessionaalisen opettajuuden taustalla nähdä opettajan persoonan, professionaalisuuden ja sosiaalisuuden vuorovaikutuksen, mikä korostuu Bellin ja Gilbertin (1994) opettajien kehittymisen tutkimuksessa (ks. lukua 2.4.2). Kuviossa 5 tekijät yhdistyvät kokonaisuudeksi, josta avautuu näkökulma myös opettajan ääneen. Kantola kiinnittää huomion näiden alueiden vuorovaikutukseen ja yhtyy Bellin ja Gilbertin käsitykseen siitä, että työn vuorovaikutuksellinen luonne vaikuttaa opettajan persoonaan sekä professionaalisuuteen ja päinvastoin. Jos yksi alue jää huomiotta ja kehittymättä, muutkin alueet kaventuvat (E12).



KUVIO 5. Kantolan opettajuus ja opettajan ääni uusprofessionaalisuuden viitekehyksessä Niemen (1995, 36) sekä Bellin ja Gilbertin (1994) malleja mukaillen

5.2 Opettajan ääni rakentaa muutosta

> *Missä on se loppututkinto*
> *ja virka-asema*
> *joilla ei sitouduta vaikenemaan*
> *siitä, mitä näkee?* (A3, 43)

Opettajan ääni (teacher's voice) on käsitteenä monimutkainen: sillä voidaan tarkoittaa sekä oikeutta ja valtaa puuttua asioihin että sanoman sisältöä (McDonald 1988). Opettajan työssä ääneen sisältyy myös velvollisuus työn ja sen mahdollisten epäkohtien esille tuomiseen. Tässä tutkimuksessa opettajan ääni nähdään opettajuuden kuvan osana. Ääni kuuluu

Kantolan ajattelussa, toiminnassa ja kysymyksissä. Sillä ei kuitenkaan tarkoiteta hänen opettajuutensa erityistä sanomaa, joka voitaisiin esittää toiminnan ydinkohtana. Tämän vuoksi esimerkiksi ajatusta *vain kasvava voi kasvattaa* (esim. A1, 16; C22; 34), pidetään hänen opettajuutensa kuvan muovaajana ja ihmiskuvasta rakentuvana toiminnan suuntaajana, mutta ei erityisenä opettajan äänenä. Äänellä tarkoitetaan opettajan aktiivista toimimista, halua ottaa kantaa ja puuttua opettajan työtä ja kasvatusta koskeviin kysymyksiin. Ulospäin suuntautuvana se muokkaa myös yleistä opettajuuden kuvaa. Kantolan opettajan ääni muodostuu uusprofessionaalisesta opettajuudesta, sen aktiivisesta, vuorovaikutukseen pyrkivästä luonteesta.

5.2.1 Uskallus omaan ääneen

> *Olen oppinut matkoiltani, että meillä on paljon rohkeita ja luovia ihmisiä opettajina. Useimpia näistä rohkeista kuitenkin varjostaa erilaisuuden pelon herättämä pilvi.* (C25, 28)

Opettajan kriittinen osallistuminen keskusteluun ja kouluelämän arkisiin muutoksiin synnyttää helposti vastustusta. Erilaisuutta ja muutokseen suuntautuvaa opettajan ääntä on todellisuudessa vaikea sietää, jos se edellyttää myös oman työn ja ajattelun suunnan tarkistamista. Totuttuja toimintoja kyseenalaistava opettaja leimataan työyhteisössä helposti häiriköksi, ja yhden tutkiva asenne saattaa aiheuttaa toisissa voimakkaan vastustuksen ja vastareaktion. (Dana 1992; Hargreaves 1994; Kurtakko 1993.) Tarttuessaan toiminnallaan ja äänellään epäkohtiin myös Kantola on kokenut usein jäävänsä yksin. Hänen mukaansa itsenäisesti ajatteleva opettaja on hallinnolle uhka. Tuen puuttuessa on ollut toimittava sitä ilman. Keskustelukanavia on syntynyt kirjoittamisen kautta.

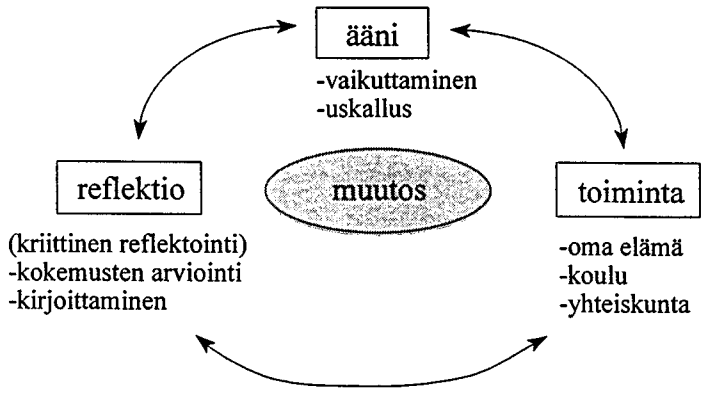
> *Yksityinen opettaja, joka toimii hiljaisella antaumuksella lasten hyväksi, tulee vieläkin savustettua koulusta ulos väärän puolueen, tempperamenttinsa tai muun erilaisuuttaan silmiinpistävän ominaisuuden takia. Riittää jo se, että hänellä on yhteyksiä koulun ulkopuoliseen maailmaan ja että hän avaa koulun ovet menestyksekkäästi muulle maailmalle. Hän on uhka muulle yhteisölle.* (C25, 28)

Opettajaa ja opettajan ääntä muutoksen tekijänä opettajayhteisössä kuvataan muun muassa Danan (1992) toimintatutkimuksessa, jossa eristäytynyttä yhteisöä pyrittiin kehittämään tukemiseen ja välittämiseen. Vaikeaksi koettiin oman äänen esille tuominen. Rohkeus ääneen sekä toisten mielipiteiden ja toimintatavan arvostamiseen syntyi vasta toiminnan yksityisen ja yhteisen kriittisen reflektoinnin kautta, mikä vaati tietoista panostamista. Opettajuuden vahvistumisen (empowerment) kautta aukeni väyliä myös opetusta, työympäristöä, yhteiskuntaa ja opettajia itseään koskeviin muutoksiin. (Dana 1992.)

> *Motivaatio on joka tapauksessa oltava voimakas, sillä työntekijä-uudistaja maksaa työilostaan aineellisen ja sosiaalisen turvallisuuden. Uudistajalla, jonka jälkipolvikin yhteisesti hyväksi hyväksyy, täytyy olla ainakin vuorovaikutuksellista herkkyyttä, kykyä havaita ja vastata havaittuun.* (C30, 2)

Danan (1992) mukaan opettajayksilöiden tavat ilmaista muutosta ja ääntään ovat hyvin henkilökohtaisia. Uskallus oman äänen esiin tuomiseen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin kuitenkin vahvistuu, kun opettajat kokevat, että heitä ja heidän näkemyksiään kuunnellaan. Myös Kantola on huomannut, että *tulee rohkeus omaan ääneen, kun huomaa, että hyväksytään ja arvostetaan* (E16).

Kantolan suuntautumisessa muutokseen ja oman äänen vahvistumiseen nähdään reflektion, äänen ja toiminnan suhde, joka korostuu myös Danan (1992) tutkimuksen tuloksissa. Vuorovaikutus ulottuu uusprofessionaalisen opettajuuden kokonaisuuden kattavaksi muutoksen kehäksi, jossa opettajan kriittisellä reflektiolla on tärkeä tehtävä (kuvio 6).



KUVIO 6. Kantolan opettajan ääni muutoksessa Danan (1992) mallia mukaillen

Reflektion, äänen ja toiminnan vuorovaikutusta kuvaa myös Kurtakon (1990, 85 - 86) näkemys oppimisessa tapahtuvan toiminnan, reflektion ja tiedon suhteesta: toiminta, kokemus ja tulkinta syntyvät vuorovaikutuksessa asian tai kohteen kanssa. Tulkinnasta seuraa toiminnan muuttaminen ja ympäristöön vaikuttaminen. Äänen vahvistuessa omat kokemukset muotoillaan uudelleen suhteessa käytäntöön ja toimintaa tarkastellaan kriittisesti kyseenalaistaen opetusta koskevia itsestäänselvyyksiä (Grimmet ym. 1990, 31 - 35). Kantolan kohdalla omien elämäntilanteiden vaikeuksien kohtaaminen ja opettajan tehtävien ulkopuolella toimiminen ovat avanneet näköaloja toiminnan suunnan kriittiseen tarkistamiseen. Mezirovin (1995, 31) mukaan kriittiseen reflektointiin tarvitaankin monesti näkökulman muutoksia, joita syntyy tavallisesta poikkeavissa työtehtävissä ja elämäntilanteiden muutoksissa. Kriittisen reflektoinnin kehittyessä käytäntö ja teoria vaikuttavat toisiinsa. Samalla toiminta ja reflektio muokkaavat opettajan ääntä, jolloin reflektion ja toiminnan suhteesta muodostuu etenevä, itseään vahvistava kokonaisuus.

Opettajan ääni rinnastetaan tässä myös luvussa 2.4.3 kuvatun henkilökohtaisen kasvatusteorian kehittymiseen reflektion ja toiminnan vuorovaikutuksessa (Kelchtermans & Vandenberghe 1994). Henkilökohtaisen kasvatusteorian reflektoinnista nousee kriittisyys ja pyrkimys muutokseen. Näkökulmaa valaisee kuviossa 5 kuvattu opettajan äänen kokonaisvaltainen syntyminen, jossa toiminta ja äänen suhde reflektioon sijoitetaan uusprofessionaalisen ammattikuvan osaksi. Ääni syntyy aktiivisesta toiminnasta vaikuttaen toiminan ja ajattelun kriittiseen reflektointiin, joka näkyy opettajuuden persoonan, professionaalisuuden ja sosiaalisuuden kehittymisessä. Kantolan opettajuudessa siihen liittyy erityisesti toiminnan suuntautuminen yhteistyöhön ja yhteiskuntaan.

5.2.2 Ääni yhteiskunnassa

> *Kun me* (opettajat) *porukalla ruvettais tutkimaan, mitä meidän työ on, siitä aukeis valtavat näkymät* (E16).

Useat nykytutkijat rakentavat kuvaa opettajasta aktiivisena vaikuttajana ja muutoksen tekijänä. Opettajilta vaaditaan näkyvää ja kuuluvaa yhteyttä yhteiskuntaan (Niemi 1993, 62). Hyvänä ammattilaisena opettajan oletetaan syventyvän alaansa ja luovan siitä laaja-

alaisen kulttuurimuodon (Peltonen 1993, 102). Reflektoivan, työhönsä sitoutuneen opettajan odotetaan kehittävän työtään ja luovan yhteyksiä ulospäin. Yhä laajenevissa työrooleissa toimivilta opettajilta odotetaan osallistumista ja paneutumista työnsä uudistamiseen. Kurtakko (1993, 23) toteaa, että tuottaakseen uutta, merkityksellistä tietoa opettajan on kyettävä liittämään ongelmanasettelunsa yleisiin kysymyksiin sekä tuomaan pohdintojensa tulokset koulutuspoliittisiin yhteyksiin. Työtä pidetään yhteiskunnallisena tehtävänä, jossa korostuu yhteistyö eri tahojen kanssa. (Ks. esim. Fullan 1994, 30; Giroux 1988; Hirvi 1993; Kincheloe 1991; Niemi 1995, 29, 42; Raivola 1993, 21 - 24; Räsänen 1993, 22.)

Työtä tehdään koulun ja yhteiskunnan alati muuttuvassa todellisuudessa, joka vaatii opettajalta yhä enemmän kasvatusvastuun ottamista ja oppimisen edellytysten luomista. Voidaan kysyä, miten opettaja jaksaa olla mukana yhteiskunnallisessa toiminnassa koulussa tekemänsä työn rinnalla. Vaikka osallistuminen voi parhaimmillaan ollakin työstä lähtevää ja sitä tukevaa, siitä voi tulla myös opettajaa rasittavaa ja hajottavaa. Kantola rohkaisee kuitenkin työn todellisuuden näkemiseen ja siitä keskustelemiseen, jolloin toiminnan reflektoinnista voi aueta mahdollisuuksia vaikuttaa myös oppilaiden elämään (esim. B20; 52). Kantola kiteyttää, että koulu ei ole koskaan *erillisesti johdettava saareke yhteiskunnassa* (B39).

Kantola näkee opettajan oman aktiivisuuden äänen kuuluville saattamisessa tärkeänä, vaikka yhteiskunnan opettajalle asettamat muutoksentekijän paineet saattavatkin kasvaa koulun arkipäivään asetettuina kohtuuttomiin mittoihin. Kantolan opettajuudessa opettaja kuitenkin haluaa vaikuttaa yhteiskunnassa ja hallinnossa siihen kuvaan, joka koulusta, kasvatuksesta ja opettajan työstä muodostetaan. Opettaja ei ole koulussa *vain sietääkseen ongelmia, vaan vastatakseen yhteiskunnalliseen keskusteluun omalla työllään* (C40). Samalla korostuu todelliseen professionaalisuuteen sisältyvä oman ammatin terve arvostaminen ja sen kautta arvostuksen siirtäminen myös yleiseen opettajakuvaan.

> *Muutos tapahtuu yksityisten opettajien työn kautta. Vain yksityiset opettajat kykenevät murtamaan instituutioiden välinpitämättömyyden kuoren ja luomaan vuorovaikutuksellisen välittämisen verkoston, joka tukee sekä yksityisiä opettajia että oppilaita.* (C30, 5)

Kantola kiinnittää huomion Kincheloen (1991, 17) tavoin opettajien keskinäisen yhteistyön sekä kentän ja hallinnon yhteistyön merkitykseen kasvatuksen muutosten ja toimivan vuorovaikutuksen perustana. Kantolan kohdalla pyrkimykset hallinnon ja opettajien yhteisen kielen etsimiseen ovat osaltaan olleet näiden edellytysten luomista. Hänen mielestään yksittäisten käytännön kasvattajien ja tutkijoiden välinen yhteydenpito olisi erityisen tärkeää aikana, jolloin kasvatuksen arvolähtökohdat muokataan pitkälti taloudellisten näkökohtien varassa. Tutkimus ja käytäntö toimivat Kantolan mukaan tälläkin hetkellä liian kaukana toisistaan eikä yhteistä kieltä löydetä eristäytymällä. Niemi (1995, 37) tiivistää saman toteamalla, että monet kouluelämän ongelmat syntyvät juuri siitä, että opettajilla ja hallinnon edustajilla on hyvin erilaiset käsitykset tiedosta, oppimisesta ja opettajan tehtävistä.

> *Kunnollista yhteistoimintaa ei ole. Koska ei ole yhteistä kokemusta, ei ole yhteistä kieltä. Sanoilla ei ole sama merkityssisältö.* (C22, 3) *Vasta yhteiskunnassa, missä hallinnon, tutkimuksen, käytännön työn, taiteen sekä uskonnon alueiden ihmiset ovat yhdessä luomassa ihmiskuvaa, voi muodostua kasvatukselle otollinen ilmapiiri.* (B45)

Kantola on tavoitellut koulun ja hallinnon työntekijöiden ajatusten yhteen tuomista ja näkökulmien avaamista käytännön tasolla varsinkin kirjallisissa kannanotoissaan (esim. B24; 47; 51; C35). Kouluelämän muutosten vaiheissa hän on lisäksi ollut mukana muun muassa peruskoulu-uudistuksen toteuttamisessa sekä yhteistyössä opetusministeriön ja ammattikasvatushallituksen kanssa (liite 2). Toimittamassaan kirjassa Tulevaisuuden opettaja (A2) Kantola haastoi opettajia, hallinnon työntekijöitä ja tutkijoita uudenlaiseen yhteistyöhön, jossa pyrittiin pois perinteisestä autoritaarisesta ihmissuhdemallista käskijöineen ja käskettävineen, johtajineen ja johdettavineen. Opetuksen merkityksiä ja tavoitteita arvioitiin yhdessä eri näkökulmista. Kantolan mukaan ilman tämänsuuntaista yhteistyötä ei voi syntyä todellista kasvatuksen perustyötä tukevaa kulttuuria (C38).

Kantola haluaisi myös kasvatustieteen tutkimustulosten tulevan sinne, missä niitä todellisuudessa tarvitaan - koulun, opettajien ja vanhempien elämismaailmaan. Keskustelusuhteen toimiessa molempiin suuntiin voitaisiin päästä lähelle Carrin ja Kemmisin (1986, 156) tavoittelemaa kriittistä tutkimusta, josta he toteavat: "- - critical educational science is not

research on or about education, it is research in and for education." Kokonaisuudessaan Kantolan opettajan äänessä voikin kuulla kriittisen tutkimuksen sävyjä, jossa opettaja nähdään emansipatorisena, muutokseen pyrkivänä ammattilaisena ja yksilönä, joka ottaa ongelmia pohdittavakseen ja ratkaistavakseen: kasvatus ja opetus voivat olla yhteiskunnallisen muutoksen välineitä (Grimmet ym. 1990; Kemmis 1992).

Itseään Kantola kuvaa jatkuvan koulu-uudistuksen rakentajana. Vahvoina vaikuttiminaan hän mainitsee muun muassa omat kouluaikaiset kokemuksensa ja suuntautumisen monipuoliseen ammatillisuuteen. Työtään hän on pyrkinyt tekemään siitä yhteiskunnallisesta ja arkisesta todellisuudesta, jossa kulloinkin on eletty. Halu on lähtenyt omasta elämänpiiristä, josta käsin on syntynyt tarve muuttaa käytäntöjä ja toimimatonta vuorovaikutusta. (C30)

> *Opettajan tehtävä on osallistua yhteiskunnalliseen vuoropuheluun. Opettajalle ja kouluhallinnon ihmiselle ei riitä, että MINÄ osaan. On autettava myös muita tekemään. Tämä merkitsee monien käytänteiden uudelleen arvioimista ja koulutuksen sisällön ja muodon muuttamista.* (C40, 1) *Ellei opettaja käytä ammattitaitoaan ja toimi tietoisesti, ei hän voi puolustaa asemaansa yhteiskunnassakaan. Hän on vaiti ja hymyilee, kun hänen päätään hakataan ja häntä syljetään.* (C25, 21)

Opettajan yhteiskunnallisen vaikuttajan rooli korostuu Fullanin (1994, 32) väitteessä, jossa hän toteaa opettajan työn muodostuvan mielekkäämmäksi, jos opettaja tiedostaa yhteiskunnalliseen kehitykseen vaikuttamisen kasvatuksen tärkeimmäksi alueeksi. Tällöin opettaja toimii yhteiskunnassa vallitsevia rakenteita vahvistavana tai murtavana ja häntä voi pitää kriittisen tutkimuksen edustajana. Kantolan mukaan opettajan on rohjettava kysyä itseltään, mitä arvoja ylläpitää minun tapani olla toisten ihmisten kanssa. Kokemukset yhteiskunnan rattaiden pyörityksessä ovat osoittaneet hänelle käytännössä, kuinka paljon kasvattajan vuorovaikutusmallit todella muokkaavat yhteiskuntaa.

> *Kasvatan siis lapsia joko turhautumaan tai murtamaan vallassa olevaa järjestelmää* (A1, 123). *- - teen kaikkeni kasvattaakseni sellaisen ihmisen, joka uskaltaa pysähtyä lähimmäisensä eteen ja kykenee käyttämään tietojaan siinä todellisuudessa, missä hän on* (A1, 104).

Niemi (1995, 37 - 38) liittää opettajan yhteistyön muotoihin yhteydet paikalliseen yhteisöön sekä osallistumisen päätöksentekoon ja muistuttaa, että todellisena ammattilaisena opettaja joutuu esittämään myös yleistä mielipidettä ja hallintoa vastustavia käsityksiä. Aidon professionaalin olisikin Raivolan (1993, 15) mukaan voitava ja uskallettava "toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteettia silloin, kun hän roolinsa funktion kannalta katsoo sen välttämättömäksi". Opettajan on tunnistettava myös koulutuspolitiikan tai tietyn strategian vahingollisuus lapsen mahdollisuuksien rajoittamisessa (Kincheloe 1991). Cochran-Smith ja Lytle (1992, 318) toteavat, että erityisesti tutkivat opettajat auttavat näkemään koulupolitiikan ja käytännön kriittisiä alueita, jotka vaativat uudelleen tarkastelua ja muutosta. Kantola tähdentää, että opettajan on oltava se ammattilainen, joka muistuttaa, ketä varten koulussa toimitaan. Hänen mukaansa tutkiva opettaja ei pyri keskustelussa ja työssään oman asemansa tai valta-asemansa kohottamiseen. Korostaessaan opettajan "pedagogista aikuisuutta" Kantola tarkoittaa opettajan todellista auktoriteettia. "Aikuinen" opettaja ei käytä oppilaitaan kokeiluesineinä tai välineinä oman asemansa korottamiseen. (B61)

Kantolaa voi pitää opettajana, joka on yhteiskunnallinen vaikuttaja ja muutosten hallintaan kykenevä reflektiivinen asiantuntija (Ojanen 1993a, 9). Työtapa vaatii intensiteettiä, jatkuvaa avoimena olemista ja ongelmien näkemiseen uskaltamista. Olennaista on opettajan asema tiedon luojana ja itsenäisenä kehittäjänä, joka pystyy tulkitsemaan, ymmärtämään ja lopulta muuttamaan koulujen sosiaalista elämää (Cochran-Smith & Lytle 1992, 303). Kantolalle tämä on opettajuuden kokonaisuuteen, persoonaan, ammatillisuuteen ja työn sosiaaliseen luonteeseen liittyvien tosiasioiden havaitsemiseen uskaltamista, näkemistä ja oppimaan oppimista. Sen seurauksena syntyvät yhteistyön ja muutoksen edellytykset.

> *Mikä ei ole helppo tehtävä, sen mielellään eliminoi havainnoistaan. Niin minäkin tein yli kaksikymmentä vuotta. Kunnes silmät aukenivat. Eikä niitä enää sen jälkeen ole saanut kiinni, vaikka kuinka todellisuuden tuottama kipu koskisi.* (C42, 4)

6 *SEN NÄKEE, MINKÄ ON NÄKEMÄÄN VALMIS* (A3, 103)

6.1 Ikkuna opettajuuteen

Tapaustutkimus Alli Kantolan opettajuudesta avaa ikkunan opettajuuden kuvaamiseen. Tutkijan ajatuksiksi ja sanoiksi jäsentämä näkymä muotoutuu tutkimukseen valitusta tarkastelukulmasta, jonka tavoitteena oli hahmottaa yhden kokeneen opettajan opettajuutta viitekehyksessä, joka nousee aineiston kautta opettajan omasta elämismaailmasta ja kiinnittyy yhteiskuntaan ja opettajan työn tutkimiseen. Tavoitteena on pidetty tutkijan ja tutkittavan välistä dialogia, jolla on pyritty varmistamaan näkökulman kiinnittyminen todellisuuteen. Narratiivisen tutkimuksen keinoin muodostettu kuvaus perustuu tapausopettajan omakohtaisiin kokemuksiin, näkemyksiin ja kannanottoihin työstä ja elämästä. Käsittelyn raamit muodostuvat opettajuudesta yhteiskunnallisena, professionaalisena ja henkilökohtaisena tehtävänä. Sisältö ja kiinnekohdat rakentuvat opettajuuden kuvan, äänen ja henkilökohtaisen kasvatusteorian vuoropuheluksi ja pohdinnaksi.

Tutkimustehtävä on ollut tutkimuksen tekemisen aikana avoin muutoksille, ja tutkija on pyrkinyt ottamaan sen muodostamisessa huomioon menetelmän ja tulkinnan etenemisen tarjoamat rajoitukset ja mahdollisuudet. Tutkimuksen edetessä tehtävä liikkui Kantolan opettaja- ja ihmiskuvan ja opettajuuden kehittymisen tutkimuksesta henkilökohtaisen kasvatusteorian muotoutumiseen. Lopulliseksi tutkimustehtäväksi asettui Kantolan opettajuuden kuvan luominen ja äänen etsiminen. Varsinaiseen tutkimustehtävään vastaaminen synnytti lisäksi uusia kysymyksiä ja vahvisti matkan varrella rakentunutta ymmärrystä esimerkiksi opettajan äänen yhteydestä kasvatusteoriaan ja sen reflektointiin. Koska tavoitteena oli kuvan luominen, tutkimustehtävään vastaamisessa ei puhuta "tutkimustuloksista". Tutkimuksen narratiivisesta ja dialogisesta luonteesta johtuen onkin parempi puhua tutkimusprosessin kuluessa jatkuvasti eläneestä ja muotoutuneesta tulkinnasta, joka on muuttunut tapausopettajaan, tutkimusalueeseen syventymiseen ja tutkimuksen tekoon käytetyn ajan myötä. Teoreettinen kehittely on pyritty sitomaan tiiviisti tapausopettajasta valittujen ja hahmotettujen kuvien yhteyteen, mitä kautta tutkimuksen kirjallisessa muodos-

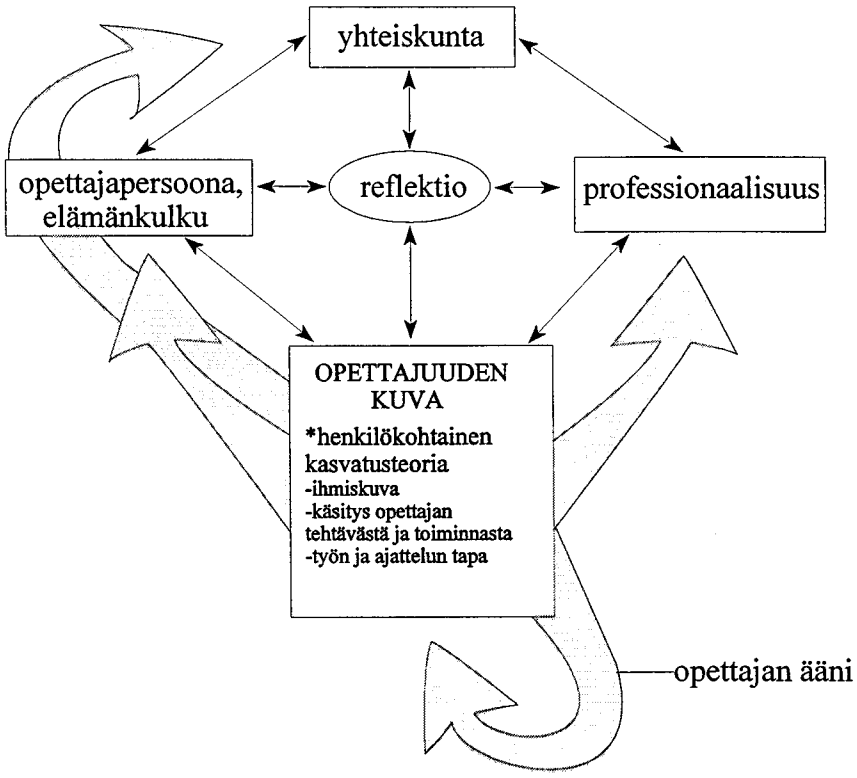
sa on vähitellen päästy tavoitteena olleeseen kokonaiskuvaukseen ja löydetty yksi tapa yhdistää käytäntöä ja teoriaa tutkimuksen raportoinnissa.

Opettajuuden tarkastelussa lähdetään opettajan työstä yhteiskunnassa, jossa kasvatuksen rajat hämärtyvät lisääntyvän epävarmuuden, pirstaleisuuden ja yhteisten päämäärien katoamisen myötä eikä opettajalle voida osoittaa selkeää työnkuvaa. Opettajan on luovittava siinä todellisuudessa, jonka hän oppilaissa ja heidän perheissään kohtaa. Opettajan on ohjattava kokonaisuuksien hahmottamiseen ja huolehdittava, että tiedolla on elämässä myös merkitystä. Tässä todellisuudessa myös opettajan professionaalisuutta on pohdittava uudelleen. Kantolan opettajuutta tarkasteltaessa vahvistuu käsitys siitä, että opettaja voi omalla tutkivalla toiminnallaan itse vaikuttaa siihen todellisuuteen, jossa hän työtään tekee.

Kantolan opettajuuden keskeisiksi rakentajiksi ja sisältöalueiden kuvaajiksi nousevat yhteiskunnallisen tilanteen vaikutus perheisiin ja opettajan tehtävään, ammatin professionaalisuus sekä työn perustana oleva opettajan persoona ja ihmiskuva. Nämä alueet liittyvät voimakkaasti toisiinsa, mikä vahvistaa myös aikaisempien tutkimusten tuloksia (Bell & Gilbert 1994; Kelchtermans 1993). Tarkoituksenmukaisen opetus- ja kasvatustyön sekä oman jaksamisensa vuoksi opettajalta vaaditaan jatkuvaa omaa oppimista, kykyä itsenäiseen kysymiseen, kyseenalaistamiseen ja yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen kuvaamassa opettajan todellisuudessa ei voi selviytyä kaavamaisesti opitulla tiedolla tai kaikkitietävällä professionaalisuudella. Todellinen ammatillisuus ilmenee ennen kaikkea tutkimuksessa kuvatussa omien rajojen myöntämisessä ja yhteisten mahdollisuuksien etsimisessä. Kantolan opettajuudessa oman toiminnan ja ajattelun jatkuva kriittinen reflektointi näkyy tutkivassa työtavassa ja aktiivisessa oppimisessa, josta nousee myös työn päämäärä suhteessa kasvatuksen teoriaan, yksittäiseen oppilaaseen, luokkaperheeseen ja koko kasvatusyhteistyöhön: Kasvava opettaja toimii vuorovaikutuksessa pyrkimyksenään kasvattaa ryhmän avulla. Hän kasvaa itse työnsä tutkijana ja vaikuttaa sitä kautta todellisen vuorovaikutuksen toteutumiseen työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Perusta Kantolan työnkuvalle ja kasvatuksen painotusalueille pohjautuu hänen elämänkulkuunsa ja ihmiskuvaansa, jossa ihminen nähdään kehittyvänä, keskeneräisenä ja sitä kautta toisia tarvitsevana yhteisön jäsenenä.

Tutkimuksessa Kantolan opettajuuden kuva syventyy sovelluksena uusprofessionaaliseen ammattikäsitykseen, jossa yhdistyvät sitoutuminen, autonomia, aktiivinen oppiminen, yhteistyö ja työn reflektointi (Niemi 1995). Näihin toisiinsa vaikuttaviin alueisiin yhdistetään opettajan persoona, professionaalisuus ja sosiaalisuus (Bell & Gilbert 1994), joiden kautta tavoitetaan myös tutkimuksen aikana muotoutunut käsitys opettajuuden kuvasta nousevasta opettajan äänestä (kuvioissa 5 ja 7).

Opettajan ääni vaikuttaa henkilökohtaisen ja vuorovaikutteisen reflektoinnin kautta ammattikuvaan sekä siihen rooliin, joka opettajalle professionaalina ja persoonana yleisesti asetetaan. Henkilökohtainen kasvatusteoria muodostuu toiminnan ja reflektoinnin vuorovaikutuksessa (Kelchtermans & Vandenberghe 1994) rakentaen opettajan ääntä, joka on vaikuttamisen väline niin kuvallisesti kuin konkreettisestikin. Uusprofessionaaliseen opettajuuden kuvaan tukeutuen äänen katsotaan synnyttävän toimintaa, jossa opettaja toimii ammatillisista tiedoistaan ja havaitsemastaan todellisuudesta käsin. Liittämällä opettajuuskuvaan opettajan ääni kiertyy umpeen kehä, joka lähtee Kantolan korostamasta yhteiskunnan todellisuuden luomasta tehtävästä ja työn vaativuudesta ja palaa työssä toimimisen ja reflektoinnin kautta mahdollisuuteen vaikuttaa omaan opettajuuteen ja yhteiskunnassa vallitsevaan todellisuuteen. Tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamiseksi opettajuuden kuvasta ja äänestä rakennetaan kuvio, joka antaa välineitä opettajuuden laajempaankin hahmottamiseen (kuvio 7).



KUVIO 7. Opettajuuden kuva ja opettajan ääni

Tutkimuksen perusteella nykykoulun ja -yhteiskunnan voi todeta tarvitsevan ennen kaikkea itselleen ja työlleen rehellisiä, oppimiselle ja uudelle avoimia opettajia, joiden ammattitaito perustuu paitsi laajaan tietoon myös kykyyn kohdata itsessään ja toisessa epävarma kyselijä ja kasvun kipu. Opettajan professionaalisuus ja persoonallinen työn tekemisen tapa rakentuu monipuolista vuorovaikutusta hyödyntävässä opettajuudessa, jossa ei lukkiuduta omaan tietämiseen tai totuttuun toiminnan kaavaan. Uusprofessionaalinen opettaja uskaltaa sitoutua työhönsä reflektoiden omaa toimintaansa sekä toimia vastuullisena aktiiviseen oppimiseen ja yhteistyöhön ohjaajana. Työtään arvostavat, persoonallisista lähtökohdistaan ammatissaan toimivat opettajat ovat opettajakunnan voimavara.

6.2 Kuvan tarkastelukulma

Opettajuuden kuvan luomiseen ja yhden opettajan näkökulman ja äänen etsimiseen ei ollut käytettävissä valmiita malleja, joten tutkimustehtävän osaksi muotoutui myös yksilön opettajuuden luonteen huomioon ottavan tutkimusmenetelmän ja tulkinnan kehyksen

rakentaminen. Menetelmäksi valittu narratiivinen metodi ja siihen liittyvä elämäkerrallinen näkökulma antoivat mahdollisuuden opettajuuden yleisten kehysten ja henkilökohtaisen opettajuuden luovaan käsittelytapaan. Koska näkökulma on Suomessa toistaiseksi vielä melko vähän käytetty, tutkimuksen rakenteen ja tutkimustehtävän käsittely oli muotoiltava pääasiassa ulkomaisen tutkimusmenetelmäkirjallisuuden valossa ja analysoinnin kehys oli rakennettava useista tulkinnan muodoista.

Menetelmävalintana narratiivisuus osoittautui opettajuuden kuvan ja äänen etsimistä hyvin palvelevaksi, vaikkakin aikaa vieväksi. Tutkimustehtävän avoimuus ja menetelmän väljyys vaikeuttivat osaltaan aineiston analysointia, jossa oli toisaalta pyrittävä luotettavuuteen ja tarkkuuteen mutta toisaalta myös irrottauduttava yksityiskohdista ja narratiivisista tilannekuvauksista kokonaisuuksien hahmottamiseen. Yksittäisistä narratiiveista syntyneitä käsityksiä oli pystyttävä punnitsemaan vaikutelmien, oletusten ja kokonaisuuden hahmottamisen valossa. Analysoinnissa olisi voitu lähteä myös aikaisempien opettajatutkimusten malleista ja käsitteistä. Tarkastelukulmien eroavuus aiheutti kuitenkin sen, ettei esimerkiksi Kelchtermansin (1993) tutkimuksen mallia opettajan ammatillisesta minästä ja henkilökohtaista kasvatusteoriasta voitu tässä tutkimuksessa soveltaa.

Tutkimuksen kuluessa liikuttiin useiden lähestymistapojen alueella: tutkivan, kehittyvän, reflektoivan ja professionaalisen opettajuuden kuvat toivat vuorollaan uusia näköaloja vaatien kuitenkin samankaltaisuudessaan käsitteellistä tiivistämistä ja oleellisen löytämistä. Tutkimustehtävää varten eri lähteistä koottua analysoinnin tapaa voi pitää ensisijaisesti näkökulmaa laajentavana ja osaltaan luotettavuutta parantavana tekijänä (Syrjälä 1990, 38). Luotettavuuden osoittamisessa tärkeimmiksi tekijöiksi muodostuivat tutkimusprosessin ja menetelmän kuvaaminen ja tutkittavan dialogissa antama palaute.

Metodiin sisältyvä elämäkerrallinen lähestymistapa helpotti kokonaisuuden hahmottamista, mutta vaati henkilökohtaisuudessaan uskallusta sekä tutkittavalta että tutkijalta. Omaelämäkerrallisen aineiston perusteellisempi huomioiminen ja sitominen tutkimustehtävään ja aiheen käsittelyyn olisi voinut synnyttää tutkimuksessa syvempää ymmärtämistä ja selkeämpiä tulkintoja. Jos opettajuuden käsittely olisi liitetty toiminnan ja ajattelun kehittymi-

sen analysoimiseen, kokonaisuuteen olisi kytketty myös Kantolan perheenjäsenten, kollegojen ja muiden opettajuuteen vaikuttaneiden henkilöiden haastatteluja, suunnitelmallista toiminnan seuraamista ja analysointia (vrt. esim. Syrjälä 1990). Tällöin kyseessä olisi ollut varsinainen elämäkerrallinen tutkimus, johon tämän elämäkerrallisen lähestymistavan puitteissa ei kuitenkaan pyritty. Aineiston rajaamiseen vaikutti osaksi myös se, että tutkija teki työtä yksin. Jos aineisto olisi laajennettu opettajan arkipäivän elämän havainnoimiseen, menetelmä olisi vaatinut pitkän tarkkailujakson, mikä ei tämän tutkimuksen puitteissa olisi ollut mahdollista. Mainittakoon kuitenkin lyhyet opetuksen seuraamisen jaksot tutkittavan kanssa käytyjen keskustelujen yhteydessä (E5 - 8; 19; 21). Kysymyksessä oli tutkimusmenetelmävalinta: toisen tutkijan ja tutkittavan kohdalla olisi luultavasti päädytty erilaiseen ratkaisuun. Menetelmässä ja aineistossa pysyttiin alkuperäisessä tarkasteluasemassa, jossa dialogi mahdollisti tiedon totuudellisuuden.

Aineiston luotettavuuden osalta voi kysyä, miten pitkälle jo olemassa ollutta, osin toistakymmentä vuotta vanhaa materiaalia voi käyttää kuvaamaan opettajuutta, joka elää ja kehittyy koko ajan. Tutkimuksen kuluessa tutkittavan kanssa kuitenkin tarkasteltiin niitä opettajuuden teemoja, joiden tutkija erityisesti havaitsi säilyneen vuosikymmenten aikana (esim. E14; F15). Pääasiassa Kantolan kohdalla voi puhua elämänkulun aikana vahvistuneista ja syventyneistä painotusalueista, joiden sisällä tapahtuneita muutoksia tai kehitystä ei tämän tutkimuksen yhteydessä arvioitu. Vaikka tutkimustehtävänä ei ollutkaan Kantolan opettajuuden ja kasvatusnäkemyksen kokonaisuuden kriittinen analysointi tai kasvun kuvaaminen, tutkimusprosessi näytti lisäävän tutkittavalla oman ajattelun reflektointia tutkimuksen aikana esiin nousseilla alueilla, mitä voi pitää tutkimuksen tuottamana hyötynä opettajalle itselleen (mm. F5; 6; 14; 15). Kokonaisuudessaan Kantola koki dialogin omaa elämäänsä ja ajatteluaan rikastuttavaksi: *yhteistyömme on ollut minulle tärkeä ilo* (F14). Yhteistyöstä oli hänelle apua oman työn arvioijan rooliin pääsemisessä. Lisäksi Kantola piti tärkeänä, että hänen ajatuksensa ja työnsä sidottiin *laajempaan opetustyön verkostoon. - - Tätä samaa kokemusta toivoisin monelle kasvattajalle ja opettajalle.* (F18) Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena voikin pitää opettajan ja tutkijan välisen dialogin tarkastelua tutkimusprosessin vaiheissa.

Luotettavuutta heikentävänä tekijänä voi pitää sitä, että tutkijalla ei ollut työparia, mikä olisi mahdollistanut tutkimuksen kriittisemmän tarkastelun ja erilaisten näkökulmien esiin tuomisen suhteessa tutkimusmenetelmään ja tutkittavaan. Voi kuitenkin olettaa, että tällaisen tutkimuksen tekemisessä kahden tutkijan mukanaolo olisi voinut myös vaikeuttaa työn etenemistä. Työn pyrkiessä jatkuvaan aineiston ja teorian dialogiin työvaiheita olisi ollut vaikea ennalta jakaa ja arvioida. Yhden tutkijan etuna voi pitää myös mahdollisuutta persoonallisen työtavan luomiseen, jossa on mahdollista syventyä mutta myös tehdä joustavia ja nopeita päätöksiä. Raportointiin on myös vaivatonta liittää tutkijan omia tunteita, joiden mukanaoloa Grönfors (1982, 182) pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä.

Luotettavuutta voisi parantaa ottamalla huomioon erilaisten elämäntilanteiden vaikutukset narratiivien sisältöön. Omaeläkerrallisessa kirjoittamisessa kertomisen ajankohdalla on suuri vaikutus siihen, mitä asioita yksilö tuo elämästään esiin (Bullough & Gitlin 1995, 27). Muissa narratiiveissa huomioon voisi vastaisuudessa ottaa erityisesti liittymäkohdat niiden kirjoitusajan koulutuspoliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, jolloin tutkimus lähenisi kasvatuksen historian ja yhteiskuntatieteen tutkimusta.

Tutkimuksen analysoinnin ja tutkimustehtävän tarkastelemisen pohdinnasta nousee jatkotutkimuksen aiheita myös liittyen opettajan kasvatusajatteluun. Tulevaisuudessa voisi perehtyä tarkemmin muun muassa kasvatusteorian analysointiin. Tulkinnan menetelmiä kehittämällä voitaisiin samastakin aineistosta päätyä erilaisiin näkemyksiin. Kantolan ajattelun voisi rinnastaa esimerkiksi Törmän (1996) kuvaamaan Deweyn ja Meadin kasvatusajatteluun. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella tutkivan opettajan tiedon luomisen taustaa, rakentumista ja toteutumista suomalaisten opettajien tai jo edesmenneitten kasvattajapersoonien ajattelussa (esim. Haavio). Elämäkerrallisen näkökulman laajentuessa voisi aueta myös opettajaksi opiskelevan tutkijan omaa kasvua tukevia tutkimusalueita.

Yleisemmin opettajuuden tutkimuksessa olisi mahdollista soveltaa käytännön työn pitempiaikaista havainnointia ja tutkittavan elämänpiiriin kuuluvien henkilöiden haastatteluja, joita

voi pitää yhtenä käyttökelpoisena ja varsin mielenkiintoisena aineistona. Tällöin tutkimus voitaisiin tehdä, vaikka käytettävissä ei olisi tämän tutkimuksen tavoin laajaa, opettajan omaa työtä koskevaa kirjallista materiaalia. Narratiivisissa tutkimuksissa valinnat on kuitenkin tehtävä tapauskohtaisesti.

6.3 Uusia näköaloja

Tapaustutkimus Alli Kantolasta vastaa osaltaan haasteeseen tuoda esiin opettajan ääntä opettajia, koulua ja yhteiskuntaa koskevassa keskustelussa. Tutkimuksessa voi katsoa toteutuvan narratiiviselta tutkimukselta odotettava tutkittavan ajatusten ja elämän äänen kuuluminen (Connelly & Clandinin 1990; Kelchtermans & Vandenberghe 1994). Tutkijan ja tutkittavan dialogista avautuva lähestymistapa nostaa opettajan työstä ja kasvatuksesta käytävässä keskustelussa esiin käsityksiä opettajista ja opettajuudesta. Lukijalle ei kuitenkaan anneta valmista opettajuuden kuvaa tai työssä sovellettavaa mallia. Sen sijaan tutkimuksessa rakennetaan kehykset lukijasta riippuen joko oman opettajuuden pohdintaan tai yhteiskunnassa käytävään keskusteluun opettajuudesta niillä alueilla, joita opettaja työssään näkee.

Tässä tutkimuksessa esitettyä kuvausta voi pitää lähtökohtana työtään tutkivan ja kasvuun perustavan opettajan ajattelun tutkimukselle. Vaikka tutkimusta ei ole varsinaisesti osoitettu millekään erityisryhmälle, sen antia ja jatkotutkimuksen näkymiä voi tarkastella tutkijan ja tutkittavan lisäksi ainakin suhteessa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun, opettajiin ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen.

Opettajan työn esille nostaminen on sinänsä kunnianosoitus jokaiselle opettajalle. Työn arvostus yhteiskunnassa voi syntyä vain arkisen todellisuuden tunnetuksi tekemisen kautta. Kun työstä puhutaan julkisesti, voidaan myös murtaa käsityksiä, joita yleinen mielipide ja oman kouluajan haalenevat muistot pitävät yllä: koulu ei ole nykyään samanlainen kuin se oli vanhempien ja päättäjien omana kouluaikana. Esiin nousevat muun muassa kysymykset siitä, miten Kantolan korostama kasvu ja oppiminen ryhmän avulla voi toteutua määrärahojen supistuessa ja työn edellytysten sitä kautta kaventuessa.

Hargreaves (1994, 4, 11) painottaa, että tuottaakseen tulosta opettajan havainnot, intuitiivinen ajattelu ja näkökulmat olisi otettava vakavasti myös koulun ulkopuolella. Niemi (1995, 38) toteaa, että kun opettajilta odotetaan autonomista toimintaa ja aktiivista pyrkimystä kehitykseen ja muutoksiin, heille tulisi antaa myös hallinnon taholta työn vaatimat edellytykset. Tähän pyrittäessä tarvitaan keskustelussa yhteiskunnan ja opettajan todellisuuden kokonaisvaltaista huomioon ottamista, jolloin vältetään paikalleen pysähtyminen ja toisaalta myös epäolennainen uudistaminen oppilaiden ja opettajien kustannuksella. Opettajan äänen esille nostaminen ja kuuleminen voi herättää kiinnostusta työn lähempään tarkasteluun, mikä voi tasoittaa tietä Kantolan korostamalle samalta tasolta käytävälle keskustelulle, jossa vallankäytön sijasta uskalletaan tutkivan opettajan tavoin kysymysten esittämiseen ja vaihtoehtojen puntaroimiseen.

Tarkasteltaessa tutkimuksen antia opettajan näkökulmasta mukaan astuu myös elämäkerrallisesti värittyneen narratiivisen tutkimuksen mahdollisuus antaa sijaiskokemuksia ja eväitä oman työn kehittämiseen: toisen opettajan elämästä ja työstä lukeva opettaja rinnastaa lukemaansa omiin kokemuksiinsa. Toisen opettajuuskuvan näkeminen ja äänen kuuleminen voi synnyttää tulkintoja ja kriittisiä ajatuksia myös suhteessa oman työn todellisuuteen. Kantolan opettajuuteen sidotusta tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä saattaa aueta ajatuksia ja rakennuspuita oman persoonan, työn professionaalisuuden ja vuorovaikutuksen käsittelyyn, mikä voi reflektoinnin kautta vahvistaa oman työn ja opettajana toimimisen ääntä. Ayers (1993, 9) toteaakin, että vastuu ammatin elinvoimaisuudesta ja arvostuksen kohottamisesta kuuluu suurelta osalta opettajille itselleen: opettajien on selvitettävä työnsä arvo itselleen ja muille. Hargreavesin (1994, 73) mukaan tämä auttaa opettajia myös siinä itsensä tuntemisen prosessissa, jolle heidän työnsä ja elämänsä perustuu. Samalla se antaa opettajan omalle persoonalliselle ja praktiselle tiedolle sen kaipaamaa arvostusta ja uskottavuutta.

Narratiivisten tutkimusten tulevaisuus kasvatustieteen alueella helpottunee jatkuvasti lisääntyvän menetelmäkirjallisuuden ja metodien kehittymisen myötä. Kasvatustieteen opetuksessa ja kasvussa opettajuuteen voitaisiin siten entistä enemmän hyödyntää opettajien kokemuksiin ja niistä kertomiseen perustuvaa tutkimusta. Varsinkin opettajankoulutuksessa

voitaisiin tarkastella mahdollisuuksia, joita käytännön työssä toimivien opettajien dialogissa tapahtuva tutkiminen ja opettajapersoonallisuuksien kuuleminen voisi luoda. Tutkimukseen voitaisiin liittää myös harjoittelua tutkittavan opettajan luokassa, koulun todellisuudessa. Opettajuuteen kasvamisessa toisen opettajan työhön paneutuminen panisi myös noviisin pohtimaan omaa kasvatus- ja opettajuuskuvaansa, minkä merkitystä opettajankoulutuksen tavoitteissa yhä enemmän painotetaan (esim. Juutinen ym. 1993, 32 - 36; Tähtinen 1994). Oman opettajuuden asettaminen reflektoinnin prosessiin estää mestari - oppipoika-asetelmaan usein leimatun oman ajattelun katoamisen ja mallin siirtämisen. Tutkijalla säilyy kosketus todellisuuteen, ja teorian ja käytännön dialektinen suhde voi toteutua jo opinnäytetyövaiheessa, kasvatustieteellisen tutkimuksen luonteeseen tutustuttaessa. Lisäksi tutkimus asettaa myös tutkittavan opettajan oppijan paikalle, jolloin tuoreen kasvatustieteellisen tutkimuksen tulokset voivat kulkea opiskelijan mukana koulun todellisuuteen ja niiden hyöty ja totuudenmukaisuus voidaan käytännössä osoittaa.

Opettajan persoonan ja ihmiskuvan merkityksen noustessa tässä tutkimuksessa merkittäväksi on myös syytä kysyä, olisiko persoonallisen kasvun alueet otettava paremmin huomioon koulutuksessa, koulun arjessa ja työyhteisössä. Varsinkin opiskelussa niille tulisi antaa enemmän aikaa. Normaaleissa neljään vuoteen puristetuissa opinnoissa ehtii vain hätäisesti huomata olevansa kasvamassa omaan persoonaan ja yhteiskuntaan niin kokonaisvaltaisesti vaikuttavaan ammattiin kuin opettajuus tämän tutkimuksen kehyksissä tai koulutuksen tavoitteissa kuvataan. Tutkimuksen opettajuuskuvaan vedoten olisi syytä myös tarkistaa, voitaisiinko opettajankoulutuksessa nykyistä enemmän paneutua ryhmän toiminnan ja kasvamisen teoriaan ja käytäntöön niin oppilaiden kuin opettajienkin tasolla. Näiden tavoitteiden toteuttamisessa opettajatutkimuksia olisi mahdollista hyödyntää.

6.4 Yhden polun päässä

Tämän työn tekeminen on johtanut minut opettajaksi opiskelevana tutkijana kokonaisvaltaiseen oman opettajuuden pohdintaan ja aktiiviseen oppimiseen. Oman elämänkulun ja työnkuvien suhde opettajuuteen on kulkenut mukana ajatuksissa ja kohtaamisissa prosessin kaikissa vaiheissa, vaikka sitä ei varsinaiseksi tutkimustehtäväksi asetettukaan. Opittavana

on ollut ennen kaikkea elämää. " - - on hyvä huomata, että tämä tekeminen on vaikuttanut ajatuksiini opettajana olemisesta eikä käsitys ole vain pinnallinen. Ja tuntuu siltä, että tämä, mitä tutkin, on ihan oleellista ja tärkeää." (G1, 31.1.96.)

Jaatinen (1994) toteaa, että opettajuuteen kasvamisen lähtökohtana voi pitää sitä, että opettaja tuntee ja ymmärtää oman elämänsä kautta ensin merkitysmaailmaansa, uskomuksiaan ja käsityksiään, minkä kautta hän oppii luottamaan omaan kokemukseensa ja ymmärtämään kullekin ihmiselle ominaista oppimista ja merkityksen luomista. Opettajuuden rakentaminen onnistuu ainoastaan tiedostamalla ja käsittelemällä omia kokemuksen kautta syntyneitä merkityksiä ja rakentamalla uutta tälle perustalle. (Jaatinen 1994, 186, 193.)

Bullough ja Gitlin (1995, 26) toteavat oman elämänkulun ja kokemusten läpi käymisen luovan edellytyksiä ymmärtää, mitä itse on opettajana. He kuvaavat opettajaksi kasvua jatkuvaksi haasteelliseksi prosessiksi, jossa muovataan myös omia näkemyksiä ja uskomuksia. Jaatinen (1994, 186) painottaa, että kun kasvatustoiminta ymmärretään koko olemuksesta lähteväksi, elämäkerrallisessa prosessissa jatkuvasti muuttuvaksi, nähdään myös, että oppiminen ja kehittyminen kuuluvat opettajuuteen laaja-alaisesti: sitä voi oppia kaikkialla, missä kohtaa toisen tai toisia.

Tutkimustavan ennakoimattomuus ja avoimuus ovat pakottaneet minut itsenäiseen työskentelyyn ja oman tutkimisen tavan kehittämiseen. Olen saanut toimia myös itsenäisesti työtään reflektoivana "ohjaajana", kun valmiita ratkaisuja ei ole ollut tarjolla missään vaiheessa. Tieltä on ollut raivattava ennen kaikkea omaa epäilyä, kysymyksiä ja epävarmuutta. Tutkittavaan opettajaan tutustuminen on avannut eteen sellaista opettajan työn todellisuutta, josta opettajankoulutuksen kokonaisuudessaankin läpikäyneellä on vasta hatara aavistus. Työ on ohjannut uusien näköalojen eteen etenkin suhteessa opettajan yhteiskunnalliseen tehtävään ja professionaalisuuteen. Tutkimuksen myötä olen huomannut suhtautuvani opettamiseen ja oppimiseen aikaisempaa syvällisemmin. Tutkittavan rehellisyys työn vaikeuksien esiin tuomisessa ja opettajana olemisen kipujen kohtaamisessa on vaikuttanut myös oman alan arvostamiseen: "Ajattelen opettajaa enemmän arvostaen tänään

kuin vuosi sitten. - - Jotenkin on siirtynyt lähemmäs opettajaa. Näkee sitä, että työn arvostus nousee työstä itsestään." (G1, 17.11.95.)

Vaikka pitkän tutkimusprosessin aikana muodostunut opettajuuskuva varmasti vaikuttaa myös omaan käyttäytymiseeni opettajana, on huomattava, että opettajuuteni rakentuu hyvin erilaisista lähtökohdista kuin tutkitulla opettajalla lähtien elämänkulun taustasta ja kiinnostuksen kohteista. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tekemisellä on kuitenkin ollut suuri merkitys kasvulleni ja oppimiselle, mikä vaikuttanee opettamiseen, kasvattamiseen ja ihmisten kohtaamiseen yleensä. Tutkimuksen opettajuuskuvassa ja äänessä voi tarkastella omaa opettajuuden käytäntöä ja teoriaa.

Työn vaiheisiin, tekemisen luonteeseen ja tutkimuksen merkitykseen tutkijalle luodaan lopuksi katsaus Boomerin (1992, 34) oppimisprosessin valossa. Boomer hahmottaa viisi oppimisen vaihetta ja aluetta, jotka voi nähdä toisiinsa kietoutuneina sekä tutkijan toiminnassa ja ajatuksissa että prosessin kokonaisuuden rakenteessa. Vaiheita ovat haaste, valmistelu ja pohtiminen, etsiminen, kokeileminen sekä reflektoiva arviointi. Boomer toteaa kaikkien vaiheiden vaativan sitkeyttä, ponnistelua, toisten tukea, apua ja neuvoja.

Epätavallinen tutkimusaihe työn lähtökohtana oli haaste, johon sisältyi jännitystä ja odotuksia koko tutkimuksen tekemisen ajan: "Pelottaa, etten saakaan mitään aikaiseksi enkä löydä sitä tapaa, jolla tämä pitäisi luoda" (G1, 3.7.96). Matkan jatkuessa eteen tulleita hämmennyksen tunteita oli opittava sietämään sekä opeteltava kysyvän professionaalin kuvaan kuuluvaa epävarmuuden sietokykyä. Päämääriä oli asetettava vähitellen ja odotettava dialogissa muodostuvia uusia mahdollisuuksia. Haasteeseen sisältyi myös vastuu työstä tutkittavalle. Kirjoitettaessa toisesta oli oltava samanaikaisesti tarpeeksi pieni ja rohkea.

Oppimisprosessin valmisteluun Boomer (1992, 34) sisällyttää pohtimisen, joka kuvaa hyvin tämän tutkimuksen työtavan luonnetta. Se ei kuulunut vain alkuun: suuntaa oli tarkistettava koko ajan, palattava aiemmin käsiteltyyn, hahmotettava aineistoa ja selvitettävä, mitä todella halutaan tietää ja ymmärtää: "Ajattelen, että kun sen itse ymmärrän, se on se, mihin

pyrin. Ennen ei voi luovuttaa, vaikka kuinka haluaisi hypätä näiden vaiheiden yli." (G1, 19.10.96.)

Valmistelun ja suunnan pohtimisen tien risteyksissä korostui työparin puuttuminen: vaikka ohjausta oli mahdollista pyytää asiantuntijoilta ja tutkittavan opettajan kanssa saattoi keskustella, kukaan ei todellisuudessa tuntunut tietävän, missä vaiheessa tutkimuksessa oli menossa ja omille ajatuksille sokeutui helposti. Uusprofessionaaliseen opettajuuteen kuuluvaa selviytymistä ja kysymiseen uskaltavaa autonomiaa saattoi kuitenkin oppia: "Tuntuu siltä, että paljon enemmän tästä pitäisi puhua. - - Ei saa tässäkään jäädä nyhjöttämään ja potemaan opettajan tautia - minä pystyn, minä voin. - - on kuitenkin myös luotettava itseensä." (G1, 24.5.95.)

Boomerin (1992) mainitsemat etsiminen, kokeileminen ja reflektoiva arviointi liittyvät toisiinsa tämän tutkimuksen oppimisen prosessissa niin vahvasti, ettei niitä ole syytä irrottaa toisistaan. Opettajuuden tutkimisen tapoja oli etsittävä kokeillen erilaisia reittejä. Aiheen rajaaminen, teorian hahmottaminen ja käsitteellisen selkeyden etsiminen edellyttivät jatkuvaa reflektointia sekä toiminnan arvioimista. Tämä kuvastuu erityisesti reflektoivassa päiväkirjassa, joka auttoi itsenäistä työskentelyä. "Tämä kirjoittaminen on myös gradun tekemistä, kun kerran teen tätä yksin. Tämä on keskustelua ja osa tutkimuksen kulkua. - - Opin paljon muutakin kuin mitä varsinaisesti tähän kirjoitan." (G1, 31.1.96.) Luovan oppimisprosessin läpi käyminen vaikuttanee myös suuntautumisessani aktiiviseen oppimiseen ja reflektointiin työssä ja työyhteisössä.

Tutkimustehtävään vastaamiseen kietoutui ja tiivistyi myös Kantolan opettajuudesta luotava kuva. Opettajanakin toimiessa on suostuttava keskeneräisyyteen. Työ ja sen tutkiminen ovat jatkuvaa oppimista, reflektointia, omien rajojen etsimistä ja tunnustamista - alusta aloittamista uudelleen ja uudelleen. Myös kirjoitettaessa toisen elämästä on sanottava: tämä on minun näkemykseni nyt. Jonkun muun tekemänä lopputulos olisi varmasti toisenlainen. (Mazzarella 1996.) Sanoiksi ei myöskään voi pukea kaikkea kokemaansa, tuntemaansa ja oppimaansa. Yhden polun päässä on uusien kuvien edessä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. p. Tampere: Vastapaino.

Allwright, D. & Bailey, K. 1991. Focus on the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Ayers, W. 1993. To teach. The journey of a teacher. New York: Teachers College Press.

Bacharach, S. B. & Conley, S. C. 1990. Uncertainty and decisionmaking in teaching: implications for managing line professionals. Teoksessa T. I. Sergiovanni & J. H. Moore (toim.), 310 - 329. Artikkeliin viitattu teoksessa H. Niemi 1995, 31.

Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Research 37 (1), 53 - 70.

Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal, and social development. Teacher and Teacher Education 10 (5), 483 - 497.

Biott, C. 1992. Impost support for teachers' learning: implementation or development partnerships? Teoksessa C. Biott & J. Nias (toim.), 3 - 18.

Biott, C. & Nias, J. (toim.) 1992. Working and learning together for change. Buckingham: Open University Press.

Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 25 - 36.

Boomer, G. 1992. Curriculum composing and evaluating: an invitation to action research. Teoksessa G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook. (toim.), 32 - 45.

Boomer, G., Lester, N., Onore, C. & Cook, J. (toim.) 1992. Negotiating the curriculum: educating for the 21st century. London: Falmer Press.

Bullough, R. V. & Gitlin, A. 1995. Becoming a student of teaching. Methodologies for exploring self and school context. New York: Garland.

Bullough, R. V. & Knowles, J. G. 1991.Teaching and nurturing: changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. Qualitative Studies in Education 4 (2), 121 - 140.

Bullough, R. V., Knowles, J. G. & Crow, N. A. 1991. Emerging as a teacher. London: Routledge.

Burden, P. R. 1990. Teacher development. Teoksessa W. R. Houston (toim.), 311 - 328.

Campbell, J. K. 1988. Inside lives: the quality of biography. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), 59 - 75.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.

Clift, R. T., Houston W. R. & Pugach, M. C. (toim.) 1990. Encouraging reflective practice in education. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1990. Research on teaching and teacher research: the issues that divide. Educational Researcher 19 (2), 2 - 11.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1992. Communities for teacher research: fringe or forefront? American Journal of Education 100 (3), 298 - 324.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2 - 14.

Dana, N. F. 1992. Teacher leadership through collaborative action research: implications for teachers, principals, and university researches/teacher educators. Paper presented at the annual meeting of the Pennsylvania Association of Colleges and Teacher Educators. Grantsville, PA, October 1992. ERIC, ED352343.

Darling-Hammond, L. 1990. Teacher professionalism: why and how. Teoksessa A. Lieberman (toim.), 25 - 50.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.

Eklund, K. 1992. Asiantuntija - yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 12.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & McCormack Steinmetz, A. 1991. Doing qualitative research: circles within circles. London: Falmer Press.

Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen ym., 9 - 18.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suomentaja T. Kananoja. Helsinki: VAPK.

Giroux, H. A. 1988. Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning. New York: Bergin and Garvey.

Goodson, I. 1994. Studying the teacher's life and work. Teaching and Teacher Education 10 (1), 29 - 37.

Grimmet, P. P., McKinnon, A. M., Erickson, G. L. & Riecken, T. J. 1990. Reflective practice in teacher education. Teoksessa R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (toim.), 20 - 38.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4. uud. p. Jyväskylä: Gummerus (alkuteos julk. 1948).

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Teachers College Press.

Hatch, A. & Wisniewski, R. (toim.) 1995. Life history and narrative. Qualitative Studies Series 1. London: Falmer Press.

Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.

Hirvi, V. 1993. Opettajuuden uudet haasteet. Opettajankouluttaja 1, 4 - 5.

Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.

Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 167 - 192.

Houston, W. R. (toim.) 1990. Handbook of research on teacher education: a project of association of teacher educators. New York: Macmillan.

Huhmarniemi, R. 1996. Murros, muutos ja opettajuus - johdanto kirjan teemaan. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.). Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:54, 1 - 9.

Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 181 - 196.

Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.

Josselson, R. 1993. A narrative introduction. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.), ix - xv.

Josselson, R. & Lieblich, A. (toim.) 1993. The narrative study of lives. Newbury Park: Sage.

Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.

Kalaoja, E. (toim.) 1985. Kohtaaminen ja kasvu: juhlakirja Martti Jussilan merkkipäivänä 23.11.1985. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 32.

Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993d, 40 - 51.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.

Karonen, R. & Lauriala, A. (toim.) 1986. Kokeileva koulu - kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kaunisto, K.-M. 1992. Inkeri Karvonen - opettaja, äiti ja lastenkirjailija. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Keeves, J. P. (toim.) 1988. Educational research, methodology, and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon Press.

Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. Teaching & Teacher Education 9 (5/6), 443 - 456.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. Journal of Curriculum Studies 26 (1), 45 - 62.

Kemmis, S. 1992. Developing critical communities: tasks for teacher education. Oveido, Spain, April 1992.

Kemmis, S. 1994. Emansipatory aspirations in a postmodern era. Originally prepared as a keynote address to the conference "Curriculum changes in Hong Kong: the needs of the new era", The Chinese University of Hong Kong, April 29 - 30, 1994, 1 - 39.

Kincheloe, J. L. 1991. Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. New York: Falmer Press.

Kohonen, V. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 89 -100.

Kohonen, V. 1992. Opettajan ura - elinikäistä oppimista. Luentomoniste. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tekstiin on viitattu artikkelissa E. Valde, 157.

Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan reflektoimaan? Teoksessa S. Ojanen (toim.)1993d, 148 - 153.

Kontiainen, S. & Nurmi, K. E. (toim.) 1993. Muutos ja interventio. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 139.

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141 - 154.

Korpinen, E. 1996a. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiö. Polemia-sarja 18: Vammala.

Korpinen, E. 1996b. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996b, 21 - 30.

Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. Helsinki: Otava.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.

Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 197 - 212.

Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. "Yhteispelillä se sujuu." Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kurtakko, K. 1990. Lapsen integraatio lähikulttuuriin. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 77 - 88.

Kurtakko, K. 1993. Opettajat ja oppimistulokset itsearvioinnin kohteena. Tiedepolitiikka 4, 23 - 28.

Lahdes, E. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 114 - 128.

Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK

Lauriala, A. 1986. Koulun ongelmat uudistustoiminnan haasteina. Teoksessa R. Karonen & A. Lauriala (toim.), 11 - 31.

Lehtimäki, H. & Mielonen, M. 1994. Viljandin maakunnan sosiaalialan täydennyskoulutuksen opetussuunnitelma ja sen toteutuminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 117 - 144.

Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:21

Leino, A.-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993d, 90 - 98.

Lieberman, A. 1990. Schools as collaborative cultures: creating the future now. London: Falmer Press. Tekstiin on viitattu teoksessa H. Niemi 1995, 29.

Lindeman, M. 1985. Pedagoginen ihmiskuva. Yläasteenopettajien käsitysjärjestelmät sosiaalisen kognition näkökulmasta. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 49.

Lindqvist, M. 1989. Ihmisenä ja ammatissa kasvaminen. Ammatti ja persoona. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 159 - 164.

Lindqvist, M. 1992. Auttajan varjo: pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa. Helsinki: Otava.

Lindroos, R. 1993. Elämäkerta, elämänprosessit, aikuiskasvatus. Teoksessa S. Kontiainen & K. E. Nurmi (toim.), 63 - 85.

Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY

McDonald, J. P. 1988. The emergence of teacher's voice: implications for the new reform. Teachers College Record 89 (4), 471 - 486.

Mazzarella, M. 1996. Writing one's life - and other people's. Luentomuistiinpanot. Morality and narratives - individual, collective, and cross-cultural perspectives. The 3rd Summer school of cultural studies organized by Network Cultural Studies and Research Unit for Contemporary Culture. 20. - 24.5.1996, Jyväskylä.

Mezirov, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentaja L. Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 37.

Mills, C. W. 1990. Sosiaalinen mielikuvitus. 2. p. Suomentaneet A. Karisto, E. Konttinen, P. Takala & H. Uusitalo. Helsinki: Yliopistopaino (alkuteos julk. 1959).

Nias, J. 1989. Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 65 - 99.

Niemi, H. 1992. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.), 14 - 28.

Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993d, 52 - 65.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:3.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.)1996b, 31 - 44.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:2.

Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B:13.

Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 10.

Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Rousi, H. 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 3.

Nykysuomen sivistyssanakirja 1977. Vierasperäiset sanat. Toim. Nykysuomen laitos. Helsinki: SKS ja WSOY.

Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.

Ojanen, S. 1993a. Johdanto. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993d, 7 - 13.

Ojanen, S. 1993b. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.)1993d, 125 - 147.

Ojanen, S. 1993c. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.)1993d, 27 - 39.

Ojanen, S. (toim.) 1993d. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojanen, S. 1995. Luentomuistiinpanot. Tutkiva opettaja -päivät. 10. - 11.8.1995, Jyväskylän yliopisto.

Ojanen, S. 1996a. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.)1996b, 51 - 62.

Ojanen, S. (toim.) 1996b. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Peltonen, J. 1993. Opettaja tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993d, 99 - 110.

Piippo, E. 1990. Eheyttäminen käytännössä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 115 - 116.

Piippo, E. (toim.) 1992. Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.

Plummer, K. 1990. Documents of lives. London: Unwin Hyman.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Qualitative Studies in Education 8 (1), 5 - 23.

Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A:44.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.

Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.), 7 - 17.

Richardson, V. 1994. Conducting research on practice. Educational Researcher 23 (5), 5 - 10.

Rosenthal, G. 1993. Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.), 59 - 91.

Rubin, L. 1989. The thinking teacher: cultivating pedagogical intelligence. Journal of Teacher Education 40 (6), 31 - 34.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 31.

Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä: opettajan etiikka -opintojakson kehittely-prosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Sarja E:12.

Saarikoski, S. 1996. Bisnes ja yrittäjyys eivät innosta suomalaisia. Ammattien arvostusmittauksessa jyräävät hoiva, turva ja tieto. Suomen Kuvalehti 45, 24 - 35.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Kasvatus 26 (4), 311 - 321.

Schulman, J. H. 1990. Now you see them, now you don't: anonymity versus visibility in case studies of teachers. Educational Researcher 19 (6), 11 - 15.

Schön, A. D. 1987. Educating reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P. M. 1990. The fifth discipline: the art and practice of learning organisation. New York: Doubleday Currency.

Sergiovanni, T. I. & Moore, J. H. (toim.) 1990. Schooling for tomorrow. Boston: Allyn and Bacon.

Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. Qualitative research in education. Focus and methods. Explorations in ethnography series. New York: Falmer Press.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

Smith, L. M. 1994. Biographical method. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 286 - 305.

Sowden, S & Keeves, J. P. 1988. Analysis of evidence in humanistic studies. Teoksessa J. P. Keeves (toim.), 513 - 526.

Sparks-Langer, G. M. & Colton, A. B. 1991. Synthesis of research on teachers' reflective thinking. Educational Leadership 48 (6), 37 - 44.

Stenhouse, L. 1988. Case study methods. Teoksessa J. P. Keeves (toim.), 49 - 53.

Stevan, J. R. & Blumberg, A. 1986. The concept of access in supervisor-teacher relationships. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researcher Association. San Francisco, CA. March 31 - April 4, 1986. ERIC, ED 272979.

Syrjälä, L. 1985. Elämäkerrat kasvatustieteen tutkimusaineistona. Teoksessa E. Kalaoja (toim.), 262 - 278.

Syrjälä, L. 1990. Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa: Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 68.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä. L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.)1996b, 137 - 150.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.

Tella, S. (toim.) 1992. Joustava laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Juhlakirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.

Tiuraniemi, J. 1995. Reflektio, vuorovaikutus ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 149 - 158.

Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 23 - 40.

Tripp. D. 1994. Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. Qualitative Studies in Education 7 (1), 65 - 76.

Tähtinen, J. 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus: kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden pohdintaa George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A:496.

Valde, E. 1994. Opettajan työ. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 146 - 160.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 83 - 116

Varto, J. & Veenkivi, L. 1993. Näkyvä ja näkymätön: filosofisia keskusteluja. Helsinki: Yleisradio. [Opetusjulkaisuja]

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä: Gummerus.

Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. p. Applied Sosial Research Methods Series 5. Newbury Park: Sage.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITE 1. TUTKIMUSAINEISTON LUOKITUS

ENSISIJAISET LÄHTEET (A - C) aikajärjestyksessä

A. Julkaistu aineisto: kirjat

1. Yhdessä onnistumme. 1980. Jyväskylä: Gummerus.
2. Tulevaisuuden opettaja. 1988. A. Kantola (toim.) Jyväskylä: Atena.
3. Matkalla tapaamme. 1989. Jyväskylä: Atena.

B. Julkaistu aineisto: artikkelit, mielipidekirjoitukset

1. Me tarvitsemme toisiamme. Savon Sanomat 24.9.1970.
2. Emme ole tabula rasoja. Opettajain lehti 34/1971, 6 - 7.
3. Opetustemppu. Savon Sanomat. Syyskuu 1971.
4. Peruskouluun siirtymisestä. Pieksämäen lehti. Syyskuu 1971.
5. Potkiako tutkainta? Pieksämäen lehti 5.10.1971.
6. Sen kunniaksi! Savon Sanomat 3.1.1973.
7. Miksi lapsen pitäisi olla luova? Keskisuomalainen 17.9.1974.
8. Vanhemmat koulussa. Jyväskylän Koulusanomat 1975.
9. Lukekaa, arvioikaa ja sanokaa sananne. Keskisuomalainen 17.8.1976.
10. Yksinhuoltajuus ja perhevastuu. Keskisuomalainen 7.9.1976.
11. Tunnelmailmapiiri kasvatuksessa sanallista opetusta tärkeämpi. Keskisuomalainen. 27.2.1977.
12. Taiteen ja työn iloa tarvitaan. Keskisuomalainen 27.6.1977
13. Yhteisvastuullinen ilmapiiri - paras vastuun kasvattaja. Keskisuomalainen 24.10.1977.
14. Älkää suotta masentuko murrosikäisten vanhemmat. Keskisuomalainen. Lokakuu 1977.
15. Lapsen arvostelu on itsensä arvostelua. Helsingin Sanomat. Kesäkuu 1978.
16. Yhteiskuntarakenteen muutos tekee kasvattajat neuvottomiksi Helsingin Sanomat. 10.8.1978.
17. Alussa oli ajatus. Opettaja 48 - 49/1978, 30 - 31.
18. Peruskoulun opettaja kouluorganisaatiossa. Katsaus. Kriittinen korkeakoulu 4/1979, 28- 30.
19. Opettajien täydennyskoulutus yliopistoon? Keskisuomalainen 19.9.1979.
20. Paljon on vielä tehtävissä riskilapsien hyväksi. Keskisuomalainen. 8.6.1980.
21. Ihmisen kasvaminen. Ryhmätyö 10 (1), 1981, 11 - 13.
22. Yhteisöllisyyteen ei kasveta tietopaketeilla. Keskisuomalainen 28.4.1981.
23. Yksilö ja kommunikaatio. Tiedepolitiikka 2/1982, 19. = (Kilpailun sijasta olisi opeteltava yhdessä elämistä. Keskisuomalainen 30.4.1982.)
24. Vapaus ja vastuu ovat kasvamisen tärkeitä tekijöitä. Keskisuomalainen 9.3.1982.
25. Vai tulevaisuuden opettajakoulutusta! Opettaja 16/1982, 29.
26. Kouluyhteistyö monimutkaistaa opettajan työkuvaa. Ryhmätyö 11 (3), 1982, 20 - 23.
27. Rohkeutta yhteistyöhön ja ajatteluun kasvatuksessa. Kasvatus 13 (6),1982, 400 - 401.

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

28. Autoritaarinen ei ymmärrä Engeströmiä. Aikuiskasvatus 4/1983, 189 - 190.
29. Luova kasvattaja - todellinen auktoriteetti. Keskisuomalainen 22.4.1983.
30. Yhteistyö - pelottavaa vai vapauttavaa. Erityisopettajien lehti/1984.
31. Sulkeutuneen maailmankuvan filosofiaa. Kanava 7/1984, 437 - 438.
32. Opetussuunnitelma ja todellisuus. Kasvatus 15 (3), 1984, 188 - 191.
33. Vuorovaikutuksellisuus - jatkuvaa oppimista. Keskisuomalainen 11.10.1984.
34. Tieto - tunnekokemus - kyky toimia. Ryhmätyö 14 (2), 1985, 2 - 4.
35. Ihmisen kohtaamisen kautta elämän kokonaisuuden näkemiseen. Koulu-Keko. Keskustan koulutuspoliittisen liiton julkaisu 2/1986.
36. Tietäminen on portti. Keskisuomalainen 16.6.1986.
37. Taiteen merkitys todellisuuden näkemiselle. Keskisuomalainen 6.7.1986.
38. Erityisopetus koulun ihmiskuvan laajentajana. Lukiopettajien lehti. Syksy 1986.
39. Opettaja kasvattaa elämään. Suomenmaa 15.10.1986.
40. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta kaikki lähtee. 1986. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki, 85 - 94.
41. Humanisti - rajojen ylittäjä. Keskisuomalainen 9.1.1987.
42. Yhteistyöllä tulokselliseen toimintaan. Keskisuomalainen 4.3.1987.
43. Opetustapa ja "huippuälykkäät". Opettaja 10/1987, 15.
44. Opettaja - avaatko lasta vai suljetko hänet? Keskisuomalainen 12.5.1987.
45. Kasvattaminen on yhteistyötä. Kasvun aika 1987.
46. Armahtakaa kouluttajat nuoria opettajia! Opettaja 20/1987, 22.
47. Kun elämänvoima häviää. Keskisuomalainen 12.4.1988.
48. Kasvamisen motivaatio ja tiedon käsittely. Opettaja 31 - 32/1989, 23.
49. Kuinka iloa silmään. 1989. Teoksessa P. Lahti ja M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 215 - 219.
50. Pelin politiikkaa vai ymmärtämisen? Keskisuomalainen 5.7.1990.
51. Syrjään työnnettyjen voima. Keskisuomalainen 10.3.1993.
52. Koulukiusaaminen pois yhteistyöllä. Keskisuomalainen 23.12.1993.
53. Miksei tieto muutu ymmärrykseksi? Opettaja 50 - 52/1994, 34.
54. Kasvatus oppimisen perustana. Kotimaa 24.3.1995.
55. Seurakunta ja koulu yhteistyössä. Kotimaa 6.10.1995.
56. Kasvatus ja kansakunnan hyvinvointi. Tiedepolitiikka 2/96, 53 - 55.

Kirjoittamisajankohta ja julkaisija tuntematon:

57. Ihmisen vieraantuminen ja vastuuntunto ympäristöstä.
58. Kasvattajan vastuu: opeta elämään.
59. Lapsen kohtaaminen.
60. Luottamus herättää luottamusta - ennakkoluulo pelkoa. Jyväskylän asukasyhdistysten lehti.
61. Riko rajasi - ole kokonainen.

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

62. Opetusorganisaation vangit (radio-ohjelman käsikirjoitus).
63. Vanhempainkoulu (radio-ohjelman käsikirjoitus).

C. Julkaisematon aineisto

1. "Peruskouluun siirtyminen merkitsee ennen kaikkea oppimistapahtuman uudistamista" (ei mitään uutta auringon alla eli tähän on pyritty, kun vaan edellytykset annettaisiin.) Lausunto Pieksämäen kaupungin koulujen pedagogiselle työryhmälle 26.7.1971.
2. Puheenvuoro rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien koulutuksessa. 22.9.1978.
3. Kasvatusyhteisön ihmissuhteet. Päiväkodin ja perheen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Kesä 1980.
4. Alustus kouluneuvoston kokouksessa. Pupuhuhdan koulu 24.5.1984.
5. Oppilaiden persoonallisuuden tutkiminen ja arvomaailman kehittäminen. Kommenttipuheenvuoro Valtakunnallisilla tutkimuksen päivillä. Jyväskylän yliopisto. 27. - 28.3.1985.
6. Taidekasvatus - ei erillinen opetuksen alue. Syksy 1987.
7. Peruskouluko päivähoitoa? 1987.
8. Lait ja käytäntö koululelämässä. 1987.
9. Selvitys kouluttajuustiedoistani ja -kokemuksistani. 2.11.1991.
10. Ajatuksia tämän hetken opettajan työstä. Jyväskylän kaupungin kouluviraston henkilöstökoulutus. Syksy 1992.
11.Palveluneuvonnan koulutus. Luentorunko. Keski-Suomen Maatalous- ja metsäopisto. 25.10.1992.
12. Kirjeitä ja tiedotteita Päiville ja Maijalle 1993 - 95.
13. 1. luokan vaelluksesta. Koulun päiväkirja 1993 - 94.
14. Opetusjärjestelyt, osa opetussuunnitelmaa. Kevät 1994.
15. Noviisi kohtaa eksperttiopettajan. Puheenvuoro 1994.
16. Muuttuva aika - muuttuva ihminen. Luento ammatillisten oppilaitosten opettajien valtakunnallisilla koulutuspäivillä 24.-25.9.1994.
17. Opettajuus - puheenvuoro Jyväskylän Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Syksy 1994.
18. Psykologinen itsenäisyys. Juhlapuhe Suolahden kaupungin itsenäisyysjuhlassa 6.12.1994.
19. Viestinnän opettamisesta. Hahmotelma opetuksen suunnittelusta. Kevät 1995.
20. Viestintäviikko Pupuhuhdan koululla. Suunnitelma 13.1.1995.
21. Kirje oppilaan kotiin. 15.3.1995.
22. Ajatuksia tutkimuksen alkuneuvottelua varten. 17.3.1995.
23. Kirje oppilaiden vanhemmille. 20.1.1995.
24. Ajatuksia reflektoinnista opettajan työssä. 4.3.1995.
25. Omaelämäkertaa ja opettajan tehtävän hahmottelua. 24.3.1995.
26. Opettajuus nyt - kompastuuko koulu kasvatukseen? Puheenvuoro ETL:n seminaarissa. Jyväskylän yliopisto 8.4.1995.

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

27. Kirje oppilaalle. 20.4.1995.
28. Mitä olen oppinut? 9.5.1995
29. Kasvattamisesta. Ote päiväkirjasta. Syksy 1995.
30. Vuorovaikutus ja roolit. 10.8.1995.

Kirjoittamisajankohta tuntematon:

31. Demokratia.
32. Ensiluokkalaisen stressistä.
33. Hyvinvoivan yhteiskunnan pahoinvoiva koulu.
34. Ihmeidentekijä.
35. Kaikkien yhteinen murros.
36. Opettaja on ihminen.
37. Oppimisen uudet mahdollisuudet.
38. Pahempaa kuin työttömyys.
39. Takaisin barbarismiin? Kouluko pelastaa ja millainen koulu?
40. Työelämän rutiineissa ihminen helposti menettää ihmisyytensä.
41. Työn sisällön tarkentamista tämän hetken lähtökohdista. Sisältö työnohjauksen keskusteluluennoille.
42. Tähtimallista vuorovaikutuskulttuuriin.
43. Tämän päivän koulu luo huomisen yhteiskuntaa.
44. Vanhemmat kasvattamisesta.
45. Vanhemmat luokassa.
46. Yhteiskuntasuunnittelu ja ihmiskäsitys.

- -

Ensisijaisten lähteiden luokitus aihealueiden mukaan:

1. Opetustyö on opettajan kasvun prosessi.
2. Opettaja kasvattaa elämään. Opettajan tehtävä oppimisprosessissa.
3. Lasten vuorovaikutuskyvyn kehittäminen ryhmässä.
4. Vuorovaikutus työyhteisössä.
5. Yhteistyö kotien kanssa. Opettaja aikuis- ja ryhmäkasvattajana.
6. Kasvattaminen yhteiskunnan todellisuudesta käsin.
Pyrkimys vuorovaikutukseen yhteiskunnassa.
7. Koulu uudistuu sisältäpäin.

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

DIALOGI (D - G)

D. Haastattelut

1. Alkuhaastattelu. 17.3.1995.
2. Päätöskeskustelu. 8.1.1997.

E. Muut keskustelut: tapaamiset, puhelut

1. Puhelu. 10.3.1995.
2. Puhelu. 24.5.1995.
3. Keskustelu. 29.5.1995.
4. Keskustelu. 14.8.1995.
5. Luokassa seuraamassa. 17.8.1995.
6. Luokassa seuraamassa. 18.8.1995.
7. Luokassa seuraamassa. 22.8.1995.
8. Luokan runo- ja musiikkimatinea. 13.10.1995.
9. Keskustelu. 18.12.1995.
10. Puhelu. 8.2.1996.
11. Puhelu. 14.3.1996.
12. Keskustelu. 18.3.1996.
13. Puhelu. 9.7.1996.
14. Keskustelu. 10.7.1996.
15. Tapaaminen. 11.7.1996.
16. Tapaaminen ja keskustelu yhdessä toimittaja Merja Karjalaisen kanssa. 21.8.1996.
17. Tapaaminen. 5.9.1996.
18. Puhelu. 7.12.1996.
19. Luokan pikkujoulu. 9.12.1996.
20. Puhelu. 14.12.1996.
21. Yhdessä pidetty musiikkitunti. 19.12.1996.
22. Puhelu. 7.1.1997.
23. Puhelu. 28.1.1997.

F. Kirjeenvaihto (A=Allilta, P=Pirkolta)

1. A. Aineistoa. 27.3.1995.
2. P. Tutkimussuunnitelma. 21.6.1995.
3. A. Tutkimussuunnitelman kommentointia. 17.7.1995.
4. A. Viesti artikkeleista. 3.8.1995.
5. A. Viesti. 9.9.1995.
6. A. Ajatuksia koulun alkaessa. 14.9.1995.
7. A. Ajatuksia koulujen kilpailusta. 25.9.1995.
8. A. Viesti. Kutsu luokan runo- ja musiikkiesitykseen. 8.10.1995.

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

9. P. Aineistoa. 13.10.1995.
10. A. Viesti. Kiitos aineistosta. 15.10.1995.
11. P. Tutkimusmateriaalia. 18.12.1995.
12. A. Tutkimusmateriaalin kommentointia. 4.1.1996.
13. A. Viesti. 30.3.1996.
14. A. Viesti ja lehtikirjoitus (=B56). 29.6.1996.
15. A. Keskustelun herättämistä ajatuksista: kehittymisestä. 1.8.1996.
16. A. Viesti. 11.12.1996.
17. P. Tutkimuksen käsikirjoitus. 19.12.1996.
18. A. Käsikirjoituksen kommentointia. "Alli Kantola luettuaan oheisen työn." 8.1.1997.
19. A. Pyydetty (E23) ote uuden kirjan käsikirjoituksesta. 30.1.1997.

G. Tutkijan kenttämuistiinpanot

1. Reflektoiva päiväkirja
2. Kuviot ja hahmotussuunnitelmat

TOISSIJAISET LÄHTEET (H)

Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. "Yhteispelillä se sujuu." Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

H. Kantolaa koskevat lehtikirjoitukset

1. "Ryhmä minua ja minä ryhmää varten." Koulutyöntekijä 5 - 6/1980. (lainaus A1, 158; B19)
2. Aalto, P. "Valmis ja hyvä ei enää kasva." Savon Sanomat. 28.1.1981. (lainaus A1, 160)
3. Hirvonen, J. Opettajan työt. Kirja-arvostelu. Karjalainen. 1981.
4. Möhkäleajattelu tappaa luovuuden. Kotimaa. 4.6.1982.
5. Suhola, A. Ja suurin niistä on rakkaus. Keskisuomalainen. 1.5.1983.
6. Uusi lukuvuosi odottaa. Vesainen. 4 (5) 1983.
7. On aika unohtaa auktoriteettiin nojaava kasvatus. Itä-Häme. 24.10.1985.
8. Vuorovaikutuksessa tärkeintä on laatu. Keskisuomalainen. 27.1.1988.
9. Kasvukriisin kohtaaminen yhdessä. Jyväskylän ympäristölehti. 10/1991.
10. Karjalainen, M. Vanhemmuuteen kuuluu niin syyllisyyttä kuin syyllistämistä. Koska äidin vastuu lapsesta loppuu. Kotiliesi 23 - 24/1993, 18 - 20.
11. Salvi, H. Kompastuuko koulu kasvatukseen. Keskisuomalainen. 9.4.1995.
12. Karjalainen, M. Nyt tarvitaan tutkivaa opettajaa. Kotiliesi 16/1995, 77 -78.

LIITE 2. TIETOJA KOULUTUKSESTA JA TYÖTEHTÄVISTÄ
-koottu Kantolalta saadun aineiston perusteella

Koulutus:

Heinolan seminaari 1959.
Tanssi- ja teatteritaiteen opintoja.
Alkuopetuksen ja liikunnan erikoistumisopinnot, peruskoulunopettajien täydennyskoulutus, Helsingin yliopisto (Lahden kesäyliopisto).
Toimittajakoulutus, Savon Sanomat.
Radio- ja televisiotyön koulutus, Yleisradio.
Yhteiskuntatieteiden opintoja, Jyväskylän yliopisto.
Ryhmänohjauskoulutus, Ryhmätyö ry.
Aikuisten pienryhmäohjaajakoulutus ja lyhytterapiakoulutus
-vanhempainohjaaja
-vanhempainohjaajien kouluttaja, Mannerheimin lastensuojeluliitto.
Työnohjaaja- ja koulun kehittämiskonsultin koulutus, Oulun yliopisto.

Työ luokanopettajana:

Juva. 1959 - 69.
Pieksämäki. 1970 - 74.
Jyväskylä. 1974 -

Muita tehtäviä:

Toimittajana, lehtiavustajana: Savon Sanomat.
Radio- ja televisiotoimittajan työ.
Koulutuspoliittinen työ.
Peruskoulun uudistustoimikunta.
Yhteistyö opetusministeriön ja ammattikasvatushallituksen kanssa.
Ilmaisun opetusta eri tiedekunnissa, Jyväskylän yliopisto.
Alkuopetuksen perus- ja täydennyskoulutusta, Jyväskylän yliopisto.
Yhteistyötä Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen kanssa projekteissa *Vanhemmat koulussa, Viestinnän opetus, Viestintävälineet oppikirjoina*
Opinto- ja taidepiirit, esim. vanhempainryhmät *Yhdessä onnistumme* ja *Uuvutko kasvattajana?*
Koulutustilaisuuksia, konsultointia ja työyhteisökoulutusta opetus- ja sosiaalialalla: mm. vanhempainiltoja eri kouluissa, henkilöstökoulutusta kouluissa ja sairaaloissa, alustuksia, esitelmiä.

LIITE 3. ALKUHAASTATTELUN AIHEET

Tie opettajaksi - elämää, koulutusta
Elämänkaaresta
Opettajaksi kasvaminen
Merkittäviä muutoksia työelämän aikana
Opettajana tänä päivänä - koulu, oppilaat, vanhemmat