883/97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 514/

KATSE PEILIIN JA PEILIN TAAKSE

Tapaustutkimus opettajan matkasta ammatillisuuteen.

Pro gradu-tutkielma

Kesä 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Sari Soini

Tiivistelmä

Sari Soini

Katse peiliin ja peilin taakse. Tapaustutkimus opettajan matkasta ammatillisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma 1997.

Tämä tutkimus on saanut alkunsa tutkijan henkilökohtaisesta kiinnostuksesta oman työn tutkimista ja kehittämistä kohtaan. Tavoitteena on ollut etsiä ammattiin kasvamisen polkua omaelämänkertamenetelmän kautta. Toisaalta on etsitty tietyn tapauksen kautta vahvistusta oletukselle, jonka mukaan ammattilaiseksi kasvaminen vaatii laajan kokemuspohjan ja reflektiivisen työotteen.

Tutkimuskohteena on keski-ikäinen naisopettaja, joka on toiminut opetustyössä 21 vuotta. Tällä neljän lapsen äidillä on värikäs koulutuksellinen tausta. Hänellä on runsaasti työkokemusta eri ikäisistä oppilaista. Tutkimusmateriaaleina on tutkittavan laatima vapaamuotoinen koulutuksellinen omaelämänkerta. Kirjallista aineistoa on täydennetty tutkijan ja tutkittavan välisillä keskusteluilla ja vapaamuotoisen haastattelun avulla. Aineistoa on peilattu aikaisempaan ammatillista kehittymistä ja reflektiota käsittelevään kirjallisuuteen.

Tässä omaelämänkerrallisessa tapaustutkimuksessa tutkittava pystyy pohtimaan kriittisesti omia kokemuksiaan matkalla nykyiseen osaamiseensa. Tutkittavan laaja kokemuspohja auttaa pääsemään kriittisen ajattelun tasolle. Tutkittava osoittaa myös taitoa asettua tutkimaan toimintaansa itsensä ulkopuolelle. Tutkittava kokee kriittisen omien elämänkokemusten peilaamisen omaan työhön mahdollisuutena kehittää omaa ammatillista osaamistaan ja kasvua ihmisenä.

Avainsanat: reflektiivisyys, opettajan ammatillinen
kasvu, koulutuksellinen omaelämänkerta

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 PEILAILEVAA AMMATTILAISTA ETSIMÄSSÄ 4

2 TEKEMÄLLÄ OPPII 6
2.1 Kokemuksellisen oppimisen malli 6
2.2 Kokemuksellinen toiminta ja kokemuksen luonne 8
2.3 Määrätietoisesti vaistojen varassa 10

3 HEIJASTUKSIA PEILISTÄ 14
3.1 Reflektiivisyyden käsitteestä 14
3.2 Reflektion tasot ja kohteet 16
3.3 Reflektoiva toiminta 19
3.4 Itseohjaavuus reflektiivisenä prosessina 23

4 KERRO KUVASTIN, KEN ON TAITAVIN 25
4.1 Eväitä ammatilliselle kasvulle 25
4.2 Opettajuus on oppia läpi elämän 27
4.3 Kohti kriittistä reflektiota 32

5 KURKISTUS PEILIN TAAKSE 35
5.1 Mitä ja miten opettaja reflektoi? 35
5.2 Oma elämä pelikenttänä 38
5.3 Valmis, vaan ei kuitenkaan 39

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 40
6.1 Tutkimuksen tarkoitus 40
6.2 Tutkimusmenetelmä 41
6.2.1 Tapaustutkimus 41
6.2.2 Elämänkerrallinen lähestymistapa 42
6.2.3 Tutkimusmenetelmän problematiikkaa 45

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMISEN VAIHEET 47
7.1 Tutkimuskohteen valinta 47
7.2 Tutkimuksen aineisto ja analysointi 47
7.3 Tutkimuksen uskottavuus 48

8 KUVASTIMEN KERTOMAA 50
8.1 Tutkimusaineiston kuvailua 50
8.2 Mitä tuloksia saatiin? 53

9 TUTKIMUKSEN POHDINTAA 56

10 MITÄ PEILISTÄNI NÄIN ? 60

LÄHTEET 63

LIITE 69

1 PEILAILEVAA AMMATTILAISTA ETSIMÄSSÄ

Koulutuksen, oppimisen ja opettamisen avainsanoja ovat tänä päivänä itseohjautuvuus, refleksiivisyys ja reflektio, itsearviointi sekä muut yksilöllisyyttä korostavat käsitteet. Oppiminen nähdään yksilöllisenä konstruktiivisena prosessina, mikä on oppijan oman toiminnan tulosta, mutta tilannesidonnaista. Oppimistapahtumaan merkittävästi vaikuttavat sekä ihmisten väliset sosiaaliset suhteet, että henkilöiden aikaisemmat kokemukset.(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.)

Koulumaailmalle uusi ajattelutapa asettaa omia haasteitaan. Koulutuksen joustavuus, koulutuksen laadun parantaminen ja oppijan henkisen kasvun monipuolinen tukeminen ovat vaativia tavoitteita. Niinpä koulutusta on uudistettava vastaamaan nykypäivän haasteisiin. Yksittäiset opettajat ovat tässä uudistusprosessissa avainasemassa. Yksittäisen opettajan kyky kehittyä nykyvaatimusten mukaan riippuu opettajan kyvystä analysoida omia arvojaan, tavoitteitaan, opetustaan ja oppilaiden oppimista(Jokinen 1995).

Opettajien on sen lisäksi, että he itse omaksuvat nykyajattelun, osattava ohjata oppilaitaan joustavaan ja yksilölliseen opiskeluun ja pystyttävä tarjoamaan sellaiset puitteet, joissa tällainen oppiminen on mahdollista. Opettajilla on siis merkittävä osa kouluyhteisön kehittämistoiminnassa. Oppilaiden opiskelu ei muutu itsestään, vaan siihen tarvitaan aikaansa seuraavia, jatkuvaan oppimiseen sitoutuvia, yksilölliseen, itsenäiseen ja reflektoivaan oppimiseen ohjaavia kasvatuksen ammattilaisia.

Muutos lähtee yksilöstä itsestään. Oman elämänhistorian tutkiminen ja reflektoiminen voi selventää yksittäisen opettajan toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja, ihmiskuvaa ja henkilökohtaista kasvatusnäkemystä.

Omaelämänkerran saattaminen kirjalliseen muotoon pakottaa kirjoittajan asettumaan hetkeksi omien näkemystensä ulkopuolelle, jolloin myös kriittinen reflektio on mahdollista. Reflektoiva opettaja tutkii elämänarvojensa taustoja peilaten niitä koulutukseensa ja aikaisempiin kokemuksiinsa yleensä. Tällöin hän pystyy paremmin ymmärtämään toimintaansa ja itseään ihmisenä sekä kasvattajana.

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan opettajan ammattiin kasvamisen tietä koulutuksellisen omaelämänkerran kautta. Tavoitteena on tutkia, miten koulutukselliset kokemukset ovat muovanneet tietyn opettajan käsitystä omasta ammatillisuudestaan. Tutkittavan laatiman reflektiivisen omaälämänkerran avulla pyritään analysoimaan koulutuksellisen taustan ja työkokemusten merkitystä tutkittavan reflektion syvyydelle.

2 TEKEMÄLLÄ OPPII

2.1 Kokemuksellisen oppimisen malli

Ihmisen ajattelun ja toiminnan suhdetta on pohdittu aina antiikin ajoista lähtien. Kokemukseen perustuvalla oppimismallilla on juurensa monissa kognitiivista kehitystä tutkivista lähestymistavoista. Kokemuksellisen oppimisen malli pyrkii tarkastelemaan toisaalta ihmisen kognitiivista prosessointia ja toisaalta ihmisen kasvun ja kehityksen vaiheita. Keskeistä eri teorioissa on omakohtaisen kokemuksen korostaminen itse oppimistapahtumassa.(Järvinen 1990, Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.)

Vuosisatamme alun tärkeimpiä kasvatustieteen tutkijoita on John Dewey. Dewey tutki nimenomaan teorian ja käytännön suhdetta toisiinsa. Deweyn käsite "learning by doing", tekemällä oppiminen, korostaa oppimisen yksilöllistä ja kokemusperäistä luonnetta. Dewey käytti ihmisen ajattelua käsittelevissä tutkimuksissaan käsitteitä reflektiivisyys, refleksiivinen ajatus ja refleksiivinen ajattelu(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995).

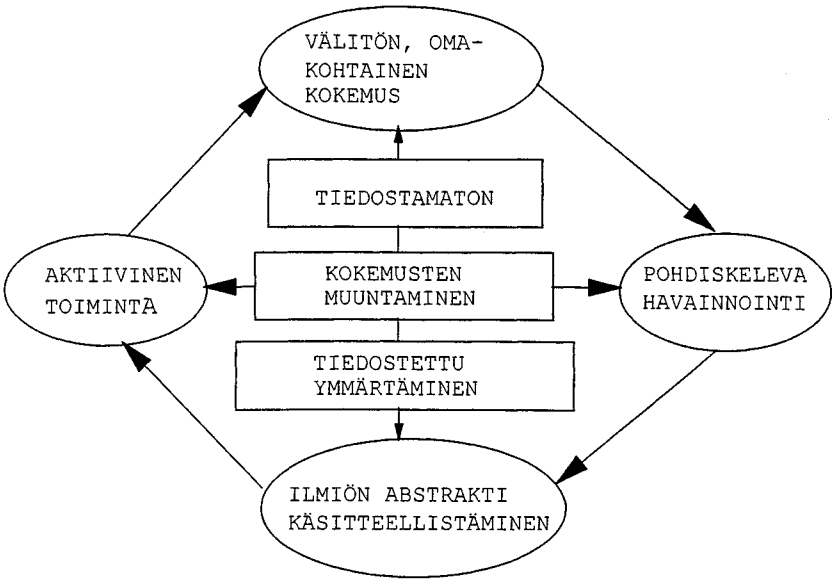
Järvisen (1990) mukaan Dewey korostaa yksilön omaa kokemusta oppimisprosessissa. Vaikka omakohtainen kokemus on tärkeää, se voi myös ilmetä perinteisiin ja ulkoisiin auktoriteetteihin pohjautuvana rutiinitoimintana. Kokemuksellinen toiminta voi olla myös refleksiivistä, jolloin luultua tietoa ja oletettuja seurauksia pohditaan aktiivisesti ja huolellisesti.(Järvinen 1990, 5.)

Kolb (1984) kuvaa ja analysoi Deweyn, Lewinin ja Piagetin oppimismallien yhteisiä piirteitä ja yrittää niiden avulla määritellä kokemuksellisen oppimisen luonnetta. Lewinin teorian mukaan oppiminen on nelivaiheinen sykli. Sen mukaan reflektio perustuu välittömään konkreettiseen kokemukseen. Omakohtaiset kokemukset assimiloituvat teoriaksi, jonka pohjalta yksilö muokkaa toimintaansa uudelleen.(Kolb 1984.)

Piaget´n käsitys aikuisoppimisesta perustuu kahteen dimensioon: kokemus vastaan käsitteellistäminen ja toiminta vastaan reflektio. Kolb (1984, 40) toteaa, että jokainen edellä mainituista kasvatustieteilijöistä korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. Kolb löytää Deweyn, Lewinin ja Piaget´n oppimisen malleista seuraavat yhteiset linjat:

1. Oppiminen voidaan parhaiten ilmaista prosessina, ei tuotoksina.
2. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu henkilökohtaiseen kokemukseen.
3. Oppimisprosessi vaatii jatkuvaa vastakkaisten dimensioiden ristiriidan työstämistä.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen, jatkuva ja elinikäinen sopeutumisprosessi maailmaan.
5. Oppimiseen kuuluu tiivis yksilön (sisäinen ja ulkoinen) ja ympäristön välinen vuorovaikutus.
6. Oppiminen on prosessi, missä tieto luodaan sosiaalisen ja persoonallisen kokemuksen kautta.(Kolb 1984, 25-38.)

Järvinen (1990) selittää Kolbin esittämää kokemusperäisen oppimisen nelivaiheista sykliä. Tässä mallissa konkreettinen kokemus muodostaa pohjan havainnoille ja pohdinnalle. Näiden tuloksia oppija käyttää muodostaakseen uusia käsitteitä ja yleistyksiä omaan ajatteluunsa. Uudet käsitteet ja yleistykset luovat pohjan niille johtopäätöksille ja ratkaisuille, jotka ohjaavat uuden toimintamallin muodostumista, josta saatujen uusien kokemusten pohjalta sykli jatkuu.
(Järvinen 1990, 8.)



KUVIO 1: KOKEMUSPERÄISEN OPPIMISEN MALLI (Kolb 1984, 42)

Tehokasta oppimista varten oppija tarvitsee kaikkia esitellyn oppimissyklin osatekijöitä. Dimension aktiivi kokeileminen vs. reflektoiva havainnointi Kolb nimeää kokemusten muuntamiseksi. Dimension välitön kokemus vs. abstrakti käsitteellistäminen hän nimeää kokemusten ymmärtämiseksi. Näillä dimensioilla liikuttaessa oppija joutuu muuntautumaan tilanteiden mukaan toimivasta persoonasta tarkkailijan rooliin ja asioiden välittömästä, omakohtaisesta kokijasta yleisen, objektiivisen otteen etsijäksi ja ymmärtäjäksi.(Järvinen 1990, 9.)

2.2 Kokemuksellinen toiminta ja kokemuksen luonne

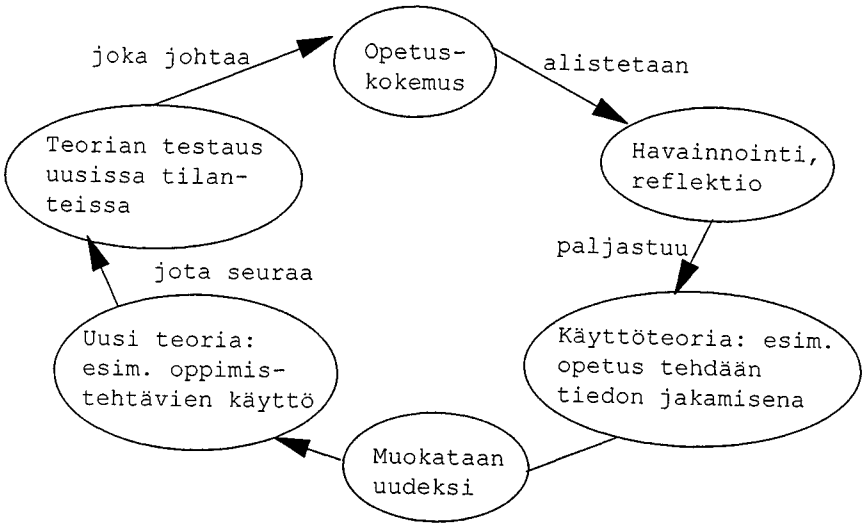
Kokemuksellista oppimista voidaan kuvata jatkuvana prosessina, jossa käsityksiä tiedostetaan, muutetaan ja kokeillaan yhä uudelleen ja uudelleen. Kokemuksellinen oppiminen vaatii, että opiskelija oppii oppimaan omista kokemuksistaan ja sitomaan teorian omaan toimintaansa. Tällöin on mahdollista tehdä oppimisprosessista henkilökohtainen ja saada teoria elämään käytännössä.(Nurmi 1993a, 79.)

Jarvis (1987) näkee omakohtaisen kokemuksen oppimisprosessin käynnistäjänä. Mikä tahansa kokemus ei johda oppimiseen, vaan ainoastaan sellaiset tilanteet, jotka eivät suju aikaisemman kokemuksen tuomalla rutiinilla tai jotka koetaan sellaisiksi, joihin ei voi vaikuttaa. Kyse on ihmisen omakohtaisen ja häntä ympäröivän sosiokulttuurisen kokemusmaailman välisestä ristiriidasta. Oppimista ei tapahdu ilman ristiriitatilannetta.(Jarvis 1987.)

Kokemuksellisen oppimisen tavoitteena on yksinkertaisesti oppimisen helpottaminen. Oppimisprosessin aikana oppija yrittää saada järkeä vaihtuviin kokemuksiinsa. Oppimisesta tulee luova ja itsenäinen tekemisen jatkumo, joka yhdistää toisiinsa yksilön työn ja oman persoonallisen kehityksen. (Ojanen 1993, 107-108.) Tässä prosessissa omia käsityksiä tehdään tietoisiksi, niitä kokeillaan ja muokataan (Nurmi 1993a, 79).

Oppiminen ja inhimillinen toiminta voidaan parhaimmillaan nähdä luovana toimintana. Luovuus vaatii kuitenkin rehellisyyttä ja rohkeutta. Rohkeutta tarvitaan tietoisten riskien ottamiseen ja omien ajatusten ja kokemusten tarkastelu vaatii rehellisyyttä. Luova ihminen pystyy tuottamaan ajatuksia, joiden avulla hänen oma tietoisuutensa lähenee totuutta.(Hänninen 1994, 20.)

Uuden asian omaksuminen vie aina aikansa. Analysoimattomia kokemuksia ei voi käyttää hyödyksi, vaan tiedostava toiminnan ymmärtäminen jäsentää kokemuksen käyttökelpoiseksi. Rehellisessä omien kokemusten arvioinnissa oppija näkee itsensä ja oman toimintansa osuuden. Tällöin käytännön kokemus muodostaa tarttumapinnan, johon teoria kiinnittyy jatkuvasti täsmentyvässä ja syventyvässä oppimisprosessissa.(Nurmi 1993a, 81.)



KUVIO 2: KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN MALLI OPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ (Nurmi 1993a, 80)

2.3 Määrätietoisesti vaistojen varassa

Yrjönsuuret (1995) pitävät omassa tutkimuksessaan opettajan osaamisesta lähtökohtana ajatusta, että opettajat toimivat jatkuvasti intentionaalisesti kulloinkin elettävän tilanteen mukaan. Opettaja ei välttämättä tietoisesti toteuta yleisiä kasvatustavoitteita tai opetussuunnitelmaa, mutta ne todennäköisesti vaikuttavat vahvasti toiminnan taustalla.(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 15.)

Intentionaaliselle toiminnalle on tunnusomaista tietoinen pyrkimys tiettyyn päämäärään. Intentionaalinen toiminta on kokonaisuus, joka koostuu aikomuksesta, tekojen valinnasta, tekojen toteuttamisesta ja tulosten arvioinnista.(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 15.)

Tavoitteellinen toiminta on tyypillistä sekä ihmisen, että eläimen käytökselle. Eläimestä ihmisen erottaa se, että ihminen voi tulla tietoiseksi toimintansa tarkoituksista ja hän kykenee tietoisesti muodostamaan tarkoituksia, jotka toteutuvat hänen toiminnassaan. Ihmisen tietoisuuden rakenteeseen vaikuttavat ruumiillisten ja ympäristöllisten ominaisuuksien lisäksi hänen ajatus- ja tiedostustapansa. Nämä ajattelumallit voivat vaihdella eri yksilöissä, sekä eri yhteisöissä, kulttuureissa ja historian eri vaiheissa. Ajattelumalleja voidaan oppia tunnistamaan ja sitä kautta ennustamaan yksilön toimintaa, mutta myös kehittää tietoisuutta. (Wilenius 1987.)

Kansanen (1993) erottaa toisistaan suuntautuneisuuden ja tavoitteellisuuden. Suuntautuneisuus liittyy opettajan mielessä oleviin aikomuksiin. Tavoitteellisuus puolestaan koskee opetussuunnitelman päämääriä ja kohteita. Tavoitteena on, että opettaja sisäistää opetussuunnitelman tavoitteet omaan intentionaaliseen ajatteluunsa. Kansasen mukaan tällöin on kyse pedagoogisesta ajattelusta.(Kansanen 1993, 59.)

Intentionaalinen toiminta voidaan esittää myös kaavion muodossa(Yrjönsuuret 1995, 16):

X aikoo saada aikaan p:n. X arvelee, että hän voi saada aikaan p:tä, ellei hän tee a:ta. Niinpä X ryhtyy tekemään a:ta.

Intentionaalisen toiminnan tulos voi olla p:n saavuttaminen kokonaan, osittain tai sen saavuttamatta jääminen. Syy toteutumattomuuteen voi olla missä tahansa kaavion eri vaiheessa tai niissä kaikissa. Lisäksi teon a tekeminen saattaa johtaa ennalta arvaamattomiin seurauksiin.(Yrjönsuuret 1995, 16.)

Edellä kuvatun kaavion tulkinta tapahtuu siten, että toiminnasta muodostetaan tietty käsitys edellä esitetyn kaavion mukaan. Kyseistä kaaviota voidaan soveltaa sisällöltään ja laajuudeltaan erilaisiin toimintoihin. Intentionaalinen toiminta koostuu erilaisten intentioiden verkostosta, jossa yksinkertaisimmat toiminnot voivat olla laajempien päämäärien tavoittelua. (Yrjönsuuret 1995, 17.)

Wilenius (1987) nimittää tietoista toimintaa "käytännölliseksi päättelyksi". Wileniuksen mukaan inhimillisen toiminnan lähtökohtana tieto toiminnan päämääräs-tä eli tarkoituksesta (päämäärätieto). Toiminnan toisena edellytyksenä on tietoisuus tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu (tilannetieto). Kolmas edellytys toiminnalle on tieto niistä keinoista ja menetelmistä, joiden avulla päämäärä on mahdollista saavuttaa (menetelmätieto). (Wilenius 1987, 22.)

Kasvatustoiminnan olessa kyseessä, on päämäärän muodostaminen jatkuva prosessi. Päämäärän muodostamiseen vaikuttaa toiminnan arviointi ja se myös antaa suuntaa uusille tavoitteille. Tilannetieto sisältää sekä tiedon kasvun yleisistä lainalaisuuksista, että tiedon kasvavien yksilöiden konkreettisesta kasvuympäristöstä.

Wilenius selittää tilannetietoisuutta "todellisuuden tieteellisen tiedostamisen yhtymiseksi todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen". Tällä Wilenius tarkoittaa, että mikäli kasvattaja ei pysty reagoimaan todellisissa tilanteissa, jää teoria ikään kuin tyhjän päälle ilman kohdetta.(Wilenius 1987, 23.)

Menetemätietoisuutta puolestaan tarvitaan, että kasvattaja pystyy löytämään juuri meneillään olevaan ainutlaatuiseen tilanteeseen sopivan toimintakeinon. Ilman kasvattajan luovaa toimintaa menetelmistä voi muodostua valmiita kaavamaisia toimintamalleja, joita kasvattaja tilanteesta ja kohteesta riippumatta työssään toteuttaa.(Wilenius 1987, 24.)

Wilenius haluaa vielä laajentaa edellä kuvaamaa kaavaansa niin, että mukaan tulee kasvattajan välitön, tilanteeseen liityvä kokemus. Toiminnan intentiot voivat muuttua toiminnan aikana ja vasta omakohtainen kokemus auttaa näkemään todelliset toteutettavissa olevat päämäärät. Kasvatustoimintaa ei voi kovin pitkälle ohjata ulkoapäin, sillä se perustuu aina kasvattajan tietoisuuteen vallitsevasta tilanteesta ja hänen aikaisempiin kokemuksiinsa. Tämä puolestaan johtaa päämäärien jatkuvaan tarkastamiseen ja uudelleen muovaamiseen. (Wilenius 1987, 25.)

Tavoitteellisen toiminnan perusteet voidaan jakaa kahteen ryhmään. Kun ihminen (esimerkiksi opettaja) pitää itsensä kannalta tärkeänä jonkin aikomuksen toteutumista (esimerkiksi ammatillista kehittymistään), on kyse halusta. Jos henkilö (opettaja) kokee olevansa sellaisessa sosiaalisessa asemassa, että häneltä odotetaan tiettyjen aikomusten toteuttamista (esimerkiksi opetussuunnitelma), on kyse velvollisuudesta.(Yrjönsuuret 1995, 18.)

Ihmisen ryhtyessä johonkin toimintaan, hän tekee aina valintoja. Osa valinnoista saattaa olla tekijälleen niin tuttuja tai automatisoituneita, ettei hän pysty niiden perusteita edes tiedostamaan. Tällöin on kysymys intuitiivisesta toiminnasta. Ihmisen intuitiivinen toiminta tarkoittaa jonkin asian tai tapahtuman välitöntä tajuamista ja sisäistä käsittämistä, tarvitsematta harkita sitä. Silloin ihminen toimii tietyllä tavalla pystymättä itsekään selittämään miksi.

3 HEIJASTUKSIA PEILISTÄ

3.1 Reflektiivisyyden käsitteestä

Suomen kielessä refleksiivisellä tarkoitetaan jotain itsekohtaista, taaksepäin tai itseensä viittaavaa. Refleksio "lat. reflexio", tarkoittaa harkintaa, mietiskelyä ja itsensä tarkkailua. Reflektoiminen voi tarkoittaa heijastamista, harkintaa tai mietiskelyä.(Joka kodin suomenkielen opas 1995, 617.) Reflektio tarkoittaa myös peiliä, ikkunaa tai peilistä heijastuvaa kuvaa. Reflektiivistä ajattelua voidaan pitää rutiinioppimisen vastakohtana, koska siihen liittyy aina uuden tiedon omaksumisen mahdollisuus.(Ojanen 1996, 51-55.)

Reflektio ja itsereflektio ovat käsitepari, jotka kuvaavat kokemuksellisen oppimisen teorian kiinnostuksen kohteita. Refleksiivisyydellä viitataan sykliseen oppimisprosessin reflektiiviseen vaiheeseen, jossa oppija palauttaa mieleensä, havainnoi ja arvioi omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Itsereflektio on hieman käytännönläheisempi käsite. Sillä viitataan reflektion ja itsereflektion keskeisyyteen oman työn analyysissä ja tutkivaan työotteeseen.(Järvinen 1990.) Itsereflektiota voidaan kuvata myös psyykkisenä toimintana. Itsereflektiota on toiminta, jossa henkilö asettaa jonkin puolen itsestään tarkkailun kohteeksi. Tätä kykyä ihminen pystyy itsessään tietoisesti kehittämään.(Leiman 1988.)

Niemi (1989) määrittelee refleksiivisyyden ajattelutavaksi, joka sisältää yksilön kyvyn tehdä järkeviä valintoja ja vastata valinnoistaan. Reflektio on prosessi, joka koostuu yksittäisistä osatekijöistä. Reflektiivisyys on aikaisemmin liitetty tiiviisti ajatteluun ja järjen käyttöön. Nykyisin käsitettä on laajennettu kattamaan myös tunteiden, ihmisen henkilökohtaisen kehityksen ja sosiaalisten suhteiden vaikutus reflektioprosessiin.(Kari 1996.)

Monet aikuisoppimisen tutkijat (Boud 1985, Jarvis 1987, Kemmis 1985, Kolb 1984, Mezirow 1981) pitävät refleksiivisyyttä aikuisoppimisen ja -kehityksen keskeisenä käsitteenä. Boud, ym. 1985 määrittelee reflektiivisyyden oppimisen yläkäsitteeksi niille älyllisille ja tunneperäisille toiminnoille, joissa yksilö tutkii omia kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Usein puhutaan, miten joku "reflektoi" omaa työtään.(Järvinen 1990.)

Vuosisatamme alussa Dewey korosti ajattelun ja toiminnan suhdetta kasvatuksessa. Dewey kuvasi reflektiivisyyttä jatkuvaksi, huolelliseksi harkinnaksi tai tietämisen tavaksi tarkastella omaa käyttäytymistä ja sen seuraumuksia. Deweyn mukaan reflektiivisyyteen sisältyi kolme asennetta: avoimuus, vastuullisuus ja kokonaisvaltaisuus.(Ojanen 1989.) Deweylle reflektio tarkoitti "omien uskomusten perusteiden arviointia", niiden olettamusten järkiperäistä tutkimista, joilla olemme uskomuksemme perustelleet.

Deweyn jälkeen reflektoivaa toimintaa analysoi 1930 -luvulla G. H. Mead. Kun Dewey käsitteli reflektiivisyyttä yksilön ajatteluun liittyvänä toimintana, analysoi Mead reflektiivistä toimintaa yksilön ja yhteisön monivivahteisena interaktiona. Meadin reflektoivan toiminnan perusta on yksilön käsitys itsestään ja osana yhteisön sosiaalista rakennetta.(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.)

Kriittisen yhteiskuntatieteen edustaja Kemmis (1985) liittää kokemuksen ja ajattelun tiiviisti yhteen. Hänen mukaansa reflektiivisyys on ihmisen sisäisen ajattelun ja ulkoisen toiminnan, myös yksilöiden, välistä vuorovaikutusta. Tämän vuorovaikutuksen tarkastelu ohjaa uutta ajattelu- ja toimintaprosessiamme.(Kemmis 1985, 141.)

Jarvis (1987) toteaa, että reflektio on olennainen osa oppimista. Tällöin ihminen tutkii kokemuksiaan tietoisella tavalla, joka johtaa uudenlaiseen oppimiseen. Jokainen ihminen reflektoi omalla tavallaan, joten reflektiivisyys on persoonallinen prosesi. Reflektiivisyys on sekä itsereflektiota, että ympäröivän yhteisön tutkimista tavoitteena toiminnan muuntaminen tai kehittäminen.(Hänninen 1994; Järvinen 1990.)

Schönin (1983) mukaan reflektiota voi esiintyä samanaikaisesti toiminnan kanssa. Schönin "reflection in action" viittaa siihen, että ongelma voidaan muotoilla ja sitä voidaan tutkia yhä uudelleen reflektion ja itse toiminnan aikana. Tällöin reflektio sisältyy intuitiivisesti toimintaan. Toimija ei välttämättä edes tiedä reflektoivansa. Schön korostaa silti oman toiminnan tekemistä tietoiseksi. Juuri Schönin katsotaan antaneen sysäyksen opettajankoulutuksen ja opettajan toiminnan kehittämiselle, vaikka hän ei kirjassaan The Reflective Practitioner edes erityisesti käsitellyt opettajan reflektiivistä toimintaa.(Yrjönsuuret 1995, 19-20.)

Reflektiivisyys on saanut nopeasti runsaan kannattajamäärän kasvatustieteilijöiden joukossa. Reflektiivinen toiminta ja ajattelu nähdään tärkeänä tekijänä opettajankoulutuksessa ja opettajan ammatillisessa kehittymisessä, mutta yksimielistä teoriaperustaa ei ilmiölle ole löytynyt. Kritiikin kohteeksi ovat joutuneet sekä käsitteen pinnallinen omaksuminen, että ne keinot, joilla refleksiivistä toimintaa voidaan edistää.(Järvinen 1990, 16; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 20.)

3.2 Reflektion tasot ja kohteet

Reflektiivisessä ajattelussa on erotettavissa erilaisia tasoja. Karkeasti ilmaistuna reflektointi voi tapahtua teknisen, tulkinnallisen tai kriittisen reflektion tasolla. Ensimmäisellä tasolla reflektio tyytyy tarkastelemaan asioita eräänlaisina selviöinä. Tyypillistä asioiden teknistä prosessointia on arkirutiinien suorittaminen ilman sen kummempaa pohdintaa. Tulkinnallisella tasolla reflektioon liittyy omien kokemusten arviointi ja käytössä olevien toiminta vaihtoehtojen perusteellinen pohtiminen.

Kriittisen reflektion tasolla arvioinnin kohteeksi nousee yksilön koko ajattelutapa ja sen vaikutus omiin työskentelytapoihin.(Virtanen 1994.)

Monien aikuisoppimista ja kehitystä kuvaavien teorioiden pohjana (vrt. Van Manen, Kemmis, Mezirow) on Habermasin (1971) tiedonintressitarkastelu, joka on tuonut kriittisen itsereflektion aikuisoppimisen keskeiseksi tekijäksi.(Järvinen 1990, 12.)

Habermasin ensimmäinen, tekninen intressialue viittaa niihin keinoihin tai menetelmiin, joilla halutaan hallita tai manipuloida ympäristöä. Tällä välineellisellä tasolla huomataan, että tietty teko johtaa tiettyyn lopputulokseen. Toiminta perustuu kokemukselliseen tietoon. Toinen, praktinen tiedonintressi perustuu ihmisten vuorovaikutukselliseen toimintaan. Tällä tasolla pyritään selittämään ja ymmärtämään toimintaa. Kolmas, emansipatorinen intressialue viittaa kriittiseen itsereflektioon. Itsestäänselvinä pidettyjä sääntöjä tai rajoituksia (esimerkiksi poliittinen toiminta tai vallankäyttö) tutkitaan ikään kuin ulkoa päin. Kriittinen tarkastelu vaatii oman persoonan vapautumista subjektiivisen tarkkailun kohteeksi.(Järvinen 1990, 12.)

Habermasin tiedonintressit ovat myös van Manenin (1977) minäreflektion käsittelyn lähtökohtana. Ensimmäisellä tasolla käsitellään käytännön toimintaa (keinot ja menetelmät) suhteutettuna annettuihin tavoitteisiin. Toisella tasolla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään kasvatuskokemuksia, sekä yksilön, että yhteisön näkökulmasta. Kolmas taso, kriittinen reflektio, kohdistuu käytännön toiminnan (esim. luokkahuoneessa) taustalla vaikuttavien moraalisten ja eettisten perusoletusten tarkasteluun.(Järvinen 1990, 12 ja Yrjönsuuret 1995, 21.)

Kemmis (1985) toteaa, että reflektointi on meta-ajattelua, jossa tutkimme ajatustemme ja toimintamme vuorovaikutusta. Tämä ulkoisen ja sisäisen vuorovaikutuksen tarkastelu ohjaa uusia ajattelu- ja toimintamallejamme.

Myös Kemmis erottaa toisistaan kolme reflektion tasoa:

1. Tekninen reflektio, joka on lähinnä ongelmanratkaisua.
2. Praktinen reflektio, joka koostuu toiminnan tutkimisesta myös moraalisena kysymyksenä.
3. Kriittinen reflektio, jossa painopiste on oman ajattelun arvioinnilla.(Kemmis 1985, 142-145.)

Mezirowin kolme tietoisuuden tasoa pyrkivät vastaamaan kysymyksiin: mitä, miten ja miksi. Ensimmäinen reflektiivisen toiminnan taso, josta Mezirow käyttää termiä content reflection, käsittää ne yksittäiset teot, joista voidaan tulla tietoiseksi. Toisella, erottelevan reflektiivisyyden tasolla arvioimme havaintojamme, ajattelemme tehokkuutta, tutkimme asioiden syitä, tms. Tähän tasoon sisältyy normaali arkitietoisuus ja ajatteluprosessin tutkiskelu. Mezirow nimittää toista reflektiivisen ajattetun tasoa prosessien reflektoimiseksi (process reflection).(Mezirow 1991, 104-105.)

Kolmannesta reflektiivisyyden tasosta Mezirow käyttää nimitystä premissien reflektointi. Tällä kriittisen reflektion tasolla (premise reflection) tulemme tietoisiksi niistä arvo- ja uskomusjärjestelmistä, jotka vaikuttavat omien havaintojemme ja arvojemme taustalla.(Mezirow 1981; 1995.)

Habermas 1971		
I Tekninen tiedonintressi **Keinojen ja menetelmien pohtiminen**	**II Praktinen tiedonintressi** **Toiminnan ymmärtäminen ja selittäminen**	**III Emanssipatorinen tiedonintressi** **Itsestään selvinä pidettyjen perusoletusten kriittinen tarkastelu**
Van Manen 1977		
Käytännön toiminnan soveltaminen tavoitteiden mukaan	Kasvatuskokemusten tulkinta ja ymmärtäminen	Käytännön toiminnan taustalla vaikuttavien moraalisten ja eettisten oletusten tarkastelu
Kemmis 1985		
Tekninen reflektointi - ongelmanratkaisua	Praktinen reflektointi - toiminnan tulkitsemista	Kriittinen reflektointi - oman ajattelun arviointia
Mezirow 1991		
Sisällön reflektointi Mitä reflektoidaan ?	Prosessien reflektointi Miten reflektoidaan ?	Premissien reflektointi Miksi reflektoidaan ?

KUVIO 3: REFLEKTION TASOJEN KOONTI

3.3 Reflektoiva toiminta

Virtasen (1994) mukaan reflektiivinen ajattelu voidaan ilmaista prosessina, jolloin se rakentuu pääasiassa kolmesta vaiheesta:

1. Kokemuksen mieleenpalauttaminen. Kokemukset kerrataan mielessä todellisuutta vastaavina, ei omana tulkintana todellisuudesta.
2. Tunteiden huomioiminen. Oppimisessa hyödynnetään myönteisiä tunteita ja luovutaan oppimista ehkäisevistä kielteisistä tunteista.
3. Kokemuksen uudelleen arviointi. Uudet tiedot liitetään aikaisempaan tietorakenteeseen.

Schön (1983;1987) on paneutunut erityisesti reflektoivaan toimintaan käytännössä. Schönin ajattelun keskeinen käsite, "reflection-in-action", tarkoittaa sitä, että taitava käytännön toimija sisällyttää reflektion intuitiivisesti toimintaansa. Hän pystyy toimimaan intuitiivisesti aikaisempien kokemustensa perusteella, ilman että osaa sen tarkemmin selittää tekojensa perusteita. Olennaista on myös tilanteiden ainutkertaisuus ja epävarmuus.(Yrjönsuuret, 1995, 22-23.)

Vaikka toiminta käytännössä on intuitiivista, liittyy siihen aina tietty tarkoitus. "Toimija tuottaa intentioita , valitsee tekoja ja toteuttaa niitä, vaikka ei tuottaisikaan intentioita tietoisen harkinnan kautta" (Yrjönsuuret 1995, 23). Reflektiivistä ajattelua voidaan pitää rutiiniajattelun ja ohjeiden seuraamisen vastakohtana, koska siihen sisältyy aina mahdollisuus uuden ajattelun kehittymiseen. Reflektoija voi hyödyntää valmista tietoa, mutta on samalla myös uuden tiedon kehittäjä ja käyttäjä. Reflektiivinen ajattelu voi olla joko tiedostettua tai tai täysin tiedostamatonta.

Kun ihminen pysähtyy pohtimaan toimintaansa, on Schönin (1983) mukaan kyse reflektiosta toiminnan ulkopuolella, "reflection-on-action". Schönistä poiketen monet muut tutkijat pitävät juuri tätä reflektiona. Esimerkiksi Schulmanin (1987, 19) mukaan reflektoivaa toimintaa on juuri se, kun opettaja palaa opetuksessaan taaksepäin, rekonstruoi tapahtuneen ja muotoilee sen uudelleen mielessään.

Mezirow (1991) toteaa, että ihminen voi tulla tietoiseksi omista havainnoistaan, ajatuksistaan ja toiminnastaan, sekä niistä totutuista tavoista, jotka yleensä ohjaavat ajatteluamme ja toimintaamme. Todellinen reflektiivisyys vaatii henkilöltä kykyä pysähtyä ja arvioida toimintaansa uudelleen. Reflektiivistä toimintaa voi ilmetä toimintaa edeltävässä päätöksentekovaiheessa, toiminnan aikana tai toiminnan jälkeisessä tulosten kontrollointi vaiheessa.(Mezirow 1991, 104.)

Mezirow (1981;1991) puhuu perspektiivin transformaatiosta eli näkökulman laajenemisesta. Tällöin kiinnostus suunnataan ulkoisten tekojen merkityksiin ja perusteisiin. Toiminnan avulla jäsennämme todellisuutta ja siitä saatavaa tietoa. Toiminnan perusteista on tultava tietoiseksi, jotta niihin voi vaikuttaa.

Perspektiivin muuntuminen on Mezirowin (1981) mukaan mahdollista vain tietyn hämmennystilan kautta. Hämmennys voi johtua koetusta ristiriidasta tai vastaavasta tilanteesta, jota on vaikea kestää(Mezirow 1981).

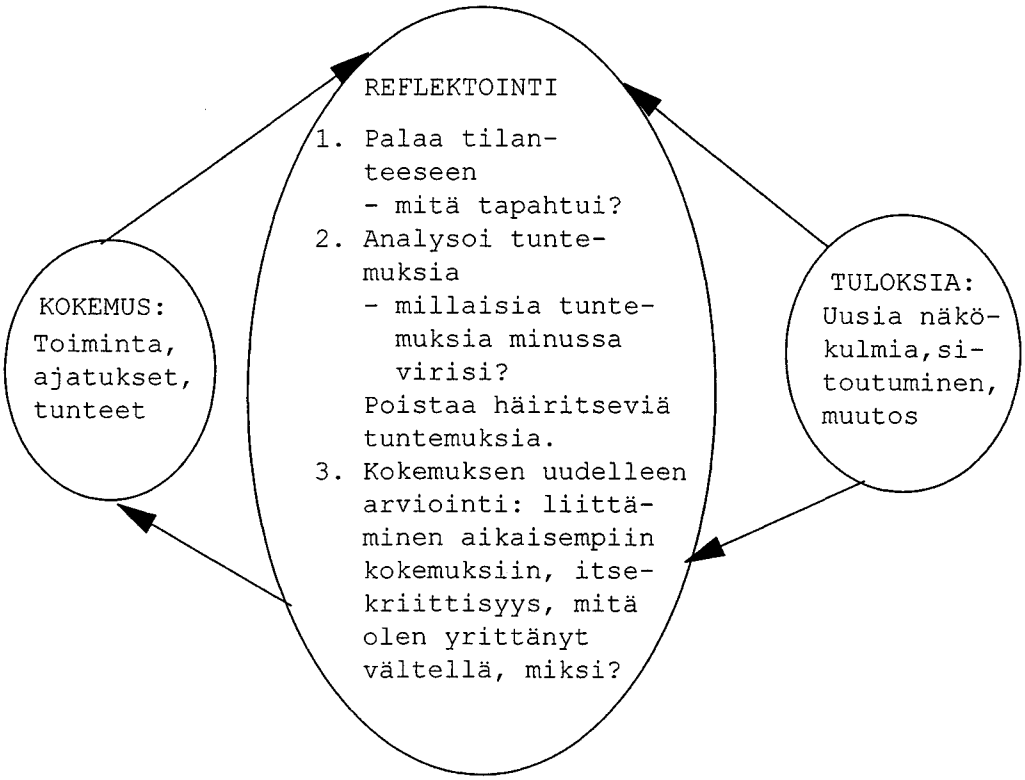
Yrjönsuurten (1995) mukaan Schön käyttää termiä muotoilu, puhuessaan tietyn olevan tilanteen muuttamisesta halutuksi tilanteeksi. Muotoilu on prosessi, jossa ihminen mielessään yhdistää eri asioita ja tuottaa uusia kokonaisuuksia yhä uudelleen ja uudelleen. Prosessissa on tavallaan " keskustelua tilanteen kanssa" ja siinä voi olla mukana sekä tuttuja, että tuntemattomia muuttujia.(Yrjönsuuret 1995, 24.)

Schönin (1992) mukaan muotoilu muodostaa käytännön toiminnan ytimen kaikissa ammateissa. Opettajan työn muotoilemisen ytimen muodostavat ne taidot, mielikuvat ja kielikuvat, joita opettaja käyttää opettaessaan tietyn asian tietyille oppilaille. Schön korostaa, että taitava ammatillinen osaaminen perustuu enimmäkseen aikaisempiin kokemuksiin. Reflektoivaa toimintaa voidaan pitää ihmisen sisäisenä tekona, joka yhdistää kokemuksen ja tilanteen arvioinnin seuraavan teon tarkoituksen muodostamiseen.(Yrjönsuuret 1995, 24-25.)

Shulman (1987) kuvaa reflektiota tiedostetusti tietyn tilanteen mieleenpalauttamiseksi ja uudelleen läpikäymiseksi. Reflektointi sinänsä, oli se sitten tiedostamatonta tai tietoista, ei automaattisesti takaa hyvää toimintaa, vaan ratkaisevaa on, kuinka reflektointi tapahtuu.(Shulman 1987, 19.)

Kohonen (1990) kuvaa reflektointiprosessia kokemusten työstämiseksi rehellisen pohdinnan kautta. Tärkeää on pyrkiä analysoimaan kokemuksia ja tunteita järjestelmällisesti, ikään kuin itsensä ulkopuolelta katsoen. Rehellinen itsekriittisyys voi parantaa kehityshakuisen ajattelun toteutumista. Tällöin arkiajattelun korvaa ammatillinen, kokemuksen syvälliseen ymmärtämiseen pyrkivä ajattelu.(Kohonen 1990, 43.)

Reflektiivisessä prosessissa yksilö palaa kokemuksiensa myönteisiin, mutta myös negatiivisiin puoliin ja pyrkii arvioimaan niitä uudelleen(Boud & al. 1985, 19-20). Ilman syvällistä omakohtaista pohdintaa ei ihminen pysty näkemään vähäpätöisten asioiden yli, toimintansa taustalla vaikuttaviin itsestään selvinä pidettyihin arvo-asetelmiin.



KUVIO 4: REFLEKTOINTIPROSESSIN VAIHEET (Kohonen 1990, 43)

3.4 Itseohjaavuus reflektiivisenä prosessina

Reflektoiva toiminta voidaan nähdä myös yksilön itseohjautuvuutena. Itseohjautuvuuteen kuuluu, että toimintaa tulkitaan tiedon ja tunteiden kautta. Eräs itseohjautuvan yksilön tärkeimmistä ominaisuuksista on vastuullisuus. Tällöin henkilö ottaa vastuun omasta ajattelustaan, mikä edellyttää toimivaa sisäistä kontrollijärjestelmää ja kriittistä reflektiokykyä.

Itseohjautuvuus voi liittyä, sekä ihmiseen, että toimintaan. Ihmistä kuvattaessa itseohjautuvuus on ihmisen henkilökohtaista autonomiaa, taipumusta toimia ja ajatella itsenäisesti tai taipumusta ohjata omia pyrkimyksiä. Ulkoaohjautuva toimii ulkoisten tekijöiden mukaan.(Yrjönsuuret 1995, 26.)

Itseohjautuvuutta ei kuitenkaan tule asettaa ulkoaohjautumisen vastakohdaksi. Itseohjautuvuus tulee nähdä eräänlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on yksilön halu ja valmius ohjata itse oppimistaan ja toisessa päässä tarve tulla opetetuksi.(Hänninen 1994, 25.)

Termiä itseohjaava voidaan käyttää myös kuvaamaan jonkin henkilön toimintaa. Itseohjaava toiminta tarkoittaa lähes samaa kuin omaehtoinen. Tällöin yksilö toimii autonomisesti saamatta ulkoista vahvistusta toiminnalleen. Itseohjaavaan toimintaa liittyy kiinteästi suunnitelmallisuus, arviointi ja vastuu omasta työskentelystä.(Yrjönsuuri, R. 1995, 73.)

Aikuiskoulutuksen tutkimuksissa itseohjautuvuuteen on liitetty mm. seuraavia ominaisuuksia:

- avoimuus, aloitteellisuus ja itsenäisyys
- käsitys itsestä tehokkaana oppijana
- vastuun ottaminen omasta oppimisesta
- oppimishalukkuus ja luovuus
- tulevaisuuteen suuntautuminen
- ongelmanratkaisun taidot(Yrjönsuuri,R. 1995, 75.)

Itseohjautuvuus ei voi toimia ilman oman toiminnan tiedostamista ja arviointia, metakognitiivisia taitoja. Psykologiassa on metakognitiolla tarkoitettu lähes samaa, kuin reflektiolla. Metakognitio on kohteeltaan suppeampi, kuin reflektio. Kun metakognitiivinen ajattelu liittyy kognitiivisten tietojen tiedostamiseen ja oman toiminnan säätelyyn, on reflektiossa mukana myös tunteet ja tahto.(Hänninen 1994, 26.)

4 KERRO KUVASTIN, KEN ON TAITAVIN

4.1 Eväitä ammatilliselle kasvulle

Käsite "refleksiivinen opetus" omaksuttiin nopeasti opettajankoulutuksen ja opettajan työn kehittämisen filosofiseksi perustaksi ympäri maailmaa. 1980- luvun puolivälissä syntyi useita reflektoivan toiminnan kokeiluohjelmia, erityisesti amerikkalaisessa opettajan koulutuksessa, mutta pian myös muualla. Suomeen tämä kansainvälinen tutkimus- ja kehitystyö tuli 1980 -luvun lopulla.(Järvinen 1990, 4; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 19.) Reflektiivisyyttä tutkineiden asiantuntijoiden mukaan opettajankoulutuksen tulisi tukea ja vahvistaa opiskelijan refleksiivisen ajattelun käynnistymistä ja kehittää refleksiivistä ammattikäytäntöä.(mm. Järvinen 1990, Ojanen 1993; 1995.)

Opettajankoulutuksen harjoittelut ja tutkimukset ovat syystä saaneet kritiikkiä osakseen niiden suorituspainotteisuuden vuoksi. Aina viime vuosiin asti on koulutuksessa korostettu opettajan mekaanisia ja teknis-rationaalisia opetustaitoja. Opettajankoulutuksen painopiste on ollut enemmän opetustaitojen kuin opettajan persoonan ja ammatillisuuden kehittämisessä(Ojanen 1993, 104-105).

Arvioinnin kohteena pitäisi olla meneillään oleva oppimis- tai ohjausprosessi, jossa tavoitteena on kokemuksesta oppiminen ja kokemuksellisen tiedon hyödyntäminen. Tässä prosessissa avainasemassa on opetusharjoittelun ohjaaja. Ohjaajan ja ohjauksen tehtävänä on luoda perusta opettajakokelaan reflektiiviselle ajattelulle. Onnistunut ohjaus antaa aikaa ja tilaa ohjattavan ajattelulle. "Ihanneohjaaja" ei tarjoa valmista mallia, vaan pohtii ja kyseenalaistaa asioita tasavertaisena opiskelijan kanssa. Kuitenkin jokainen opiskelija on viimekädessä itse vastuussa oman oppimis- ja ajatteluprosessin kehittymisestä.(Ojanen 1993; 1995.)

Korpinen (1993) kuvaa opettajankoulutusta sosialisaatioprosessiksi, jossa yksilö siirretään opettajan ammattikulttuuriin. Koulutuksen aikana tarjotaan ihanteita, tavoitteita ja odotuksia, joiden hallitsemiseen pitäisi harjaantua.

Koulutuksen tulisi tukea oman opettajakuvan muodostumista. Opettajaksi opiskelun motivaatio on yleensä sisäistä ja perustuu oman kehityksen havaitsemiseen. Koulutuksen tärkein tulos pitäisikin olla terveen itsetunnon omaava opettajapersoona, joka kehittää jatkuvasti työtään ja on aktiivinen vaikuttaja ja kasvattaja.(Korpinen 1993.)

Opettajien ammatillista kasvua pidetään yhtenä koulun kehittymisen tärkeimmistä tekijöistä (Ojanen 1995, Yrjönsuuri 1989). Ojasen (1995) mukaan "ammatillisen kasvun tavoitteena pitäisi olla itsenäisen ja tietoisen ajattelun kehittyminen, jossa itseohjautuvuus ja ongelmia tunnistava asennoituminen ovat keskeisiä". Tämä puolestaan edellyttää rutiinien murtamista, kriittistä tiedostamista ja konkreettisen toiminnan ottamista kehitystyön lähtökohdaksi jo opettajankoulutuksen aikana. Koulutuksen tulisi tarjota opettajakokelaalle ainekset vahvan ammatillisen minäkuvan rakentumiselle ja kehittämiselle(Korpinen 1993).

Opettajankouluksen tulisi antaa opettajakokelaalle riittävät eväät oman ammatillisen kasvun alkamiselle. Kari (1996) erottaa opettajaksi kehittymisessä ja opettajakokelaan ajattelun kehityksessä koulutuksen aikana kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään opettajankoulutukseen ja siitä selviämiseen. Toisessa vaiheessa esille nousee itse opetustapahtuma. Vasta viimeisessä vaiheessa pohdinnan kohteeksi nousee opetus- ja kasvatustyön vaikutukset oppilaaseen.(Kari 1996, 175.)

Opettajaksi kasvaminen on jatkuvaa identiteettityötä, jossa painiskellaan erilaisten odotusten, vaatimusten ja paineiden alaisina(Mustikkamaa 1993, 106). Omassa tutkimuksessaan Mustikkamaa toteaa, että opettajaksi opiskelevan itsetietoisuuden syveneminen ja laajeneminen näkyi konkreettisina uskalluksina harjoittelussa. Opiskelijoilla tuntui olevan kaksi kehitysprosessia yhtäaikaa käynnissä: oman ajattelun kehittyminen ja itsetuntemuksen syveneminen.(Mustikkamaa 1993, 10.)

Kasvattajan ammatillinen minäkuva kehittyy läpi elämän ja heijastuu opettajan käytöksessä, valinnoissa ja päätöksissä(Korpinen 1993). Mustikkamaa (1993) vertaa omassa pro-gradutyössään opettajaksi kasvua vaatteiden sovittamiseen. Toinen puku ahdistaa ja voi tehdä olon tukalaksi. Joku toinen puku taas sopii kuin valettu. Pääasia on, ettei pukua saa enää valmiina, vaan se on itse valittava.(Mustikkamaa 1993, 106.)

Opettajan työ on jatkuvien valintojen tekemistä. Opettajan valmistuttua opettajaksi, hänellä oletetaan olevan valmius tehdä oikeaan osuvia ja tietoon perustuvia valintoja erilaisten opetusryhmien kanssa. Omaa työtään pohdiskeleva, reflektoiva opettaja miettii valintojensa taustoja ja seurauksia ja pyrkii syvällisesti ymmärtämään itseään ihmisenä ja kasvattajana.(Ojanen 1995.)

Tänä päivänä opettajan ei tarvitse, eikä hän voikaan sanoa olevansa täysin oppinut ja valmis. Opettajien tulisikin tiedostaa se tosiasia, ettei opettajan työssä voi saavuttaa sellaista ammattitaitoa, jolla selviää joka tilanteesta. Jaatisen (1994) mukaan opettaja joutuu hankkimaan jokaiseen opettamaansa tilanteeseen ja ryhmään uuden ammattitaidon(Jaatinen 1994, 191).

4.2 Opettajuus on oppia läpi elämän

Opettajuuden käsitteeseen liittyy monia määritelmiä. Opettajuudella voidaan tarkoittaa opettajan minäkuvaa tai ammattikuvaa. Opettajuus voi käsittää hallinnollisten työtehtävien lisäksi persoonallisen ulottuvuuden. Opettajuus voi myös olla kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta. Jokaisen opettajan oma käsitys opettajuudesta muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön, ammatissa toimimisen ja oman elämän kanssa.

Hyvän opettajan kriteerit ovat säilyneet lähes samankaltaisina läpi vuosikymmenten. Sahlmanin (1997) artikkelissa professori Kari Uusikylä toteaa, että hyvä opettaja on usein kutsumusopettaja, joka todella uskoo omaan työhönsä.

Hän haluaa toimia lasten parhaaksi ja tiedostaa oman vaikutuksensa lapsiin. Hyvä opettaja on kasvatuksen ammattilainen, joka ymmärtää ja osaa käyttää tieteellistä tietoa opetustyön apuna, mutta ei ole pinnallisten muotivirtausten vietävissä. Uusikylän mukaan hyvä opettaja luonnollisesti hallitsee myös opetuksen perustaidot.(Sahlman 1997, 4-5.)

"Koulutusta ohjaavien arvojen uudelleen arviointi, järjestelmän joustavuus, opetussuunnitelmien valinnaisuus ja sisällöllinen väljyys, opetuksen yksilöllisyys, opiskelun itseohjaavuus ja oppimisen autonomisuus saavat oppilaita koskevan merkityksensä nimenomaan sen kautta, kuinka opettajat kouluyhteisön jäseninä niitä tulkitsevat"(Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 11-12).

Nykyisin opettaja nähdään aktiivisena oman työnsä tutkijana ja elinikäisenä oppijana, joka itse ottaa vastuun omasta ammatillisesta kehittymisestään. Jokisen (1995) mukaan oman toiminnan itsearviointi ja -reflektio ovat ammattitaidon kehittymisen perusta ja edellytys. Opettajan itsearviointi, tietojen kerääminen omasta toiminnasta ja niiden analysointi vaatii refleksiivisen asiantuntijan otetta.(Jokinen 1995, 21.)

Suomessa opettajan ammatillista kehittymistä ovat tutkineet erityisesti Annikki Järvinen, Hannele Niemi sekä Raija ja Yrjö Yrjönsuuri. Kiinnostus opettajan oman työn tutkimista ja pedagoogista ajattelua kohtaan on kasvanut viime vuosien aikana. Niemen (1989) mukaan opettajan ammatillinen kasvu tapahtuu kolmella eri sektorilla, joita ovat ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Edellä mainitut sektorit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kehitystaso vaihtelee eri alueilla. Opettajan tulisi kehittää itseään jatkuvasti ja tasapuolisesti kaikilla ammatillisen kasvun alueilla. Opettaminen on työtä oman persoonallisuuden kanssa. Ammatillisessa kasvussa opitut tiedot yhdistyvät henkilön persoonan osaksi (Sava 1987, 13).

Opettajan ammatilliseen kasvuun voidaan Ojasen (1993, 104) mukaan liittää seuraavia yksilön ominaisuuksia:

- vahvat ammatilliset odotukset
- kyky ottaa riskejä
- avoimuus kritiikille ja muutoksille
- halukkuus tehdä jatkuvasti pieniä kokeita ja kokeiluja luokassa
- vahva tietoisuus opetustekniikoista ja oppimisesta
- vahva aineen hallinta
- aikaisempia myönteisiä kokemuksia arvioinnista

Opettaja työskentelee varsin monimutkaisessa, ristiriitoja tulvillaan olevassa työympäristössä. Työn rasitustekijöitä on useita ja eri opettajat kokevat eri asiat rasittaviksi. Eräänä rasitteena voidaan kokea ristiriita oppimistavoitteiden ja oppilaan itsenäisen ajattelun kehittämisen välillä. Toisaalta opettaja voi kokea kasvatusvastuun liian raskaana. Vanhempien, oman työyhteisön ja hallinnon viralliset odotukset suhteessa opettajan omaan näkemykseen voivat myös aiheuttaa ristiriitatilanteita.(Saarinen & al. 1989.)

Työrauhaongelmatkin voidaan kokea henkilökohtaisena epäonnistumisena. Työpaineita syntyy myös silloin, kun opettaja kokee oman persoonallisuutensa tai käytöksensä olevan ristiriidassa opetuksensa tai ammatillisen minäkuvansa kanssa. Varsinainen opetuskin voi muodostua rasittavaksi erilaisine suunnitteluineen, valintoineen ja päätöksineen. Myös yksittäinen oppilas voi eri syistä hankaloittaa opettajan työtä oleellisesti.(Saarinen & al. 1989, 226-227.)

Kuitenkin opettaja on se, jolla on käsitys koulun toiminnan kokonaisuudesta ja tietty teoria, minkä varassa hän työtään tekee. Opettaja ei aina pysty kuvaamaan ajatteluaan, vaan se ilmenee hänen toiminnassaan. Jokainen opettaja pyrkii selviytymään työssään parhaansa mukaan eteen tulevista tilanteista.(Nurmi 1993b, 511.)

Opettajan tulisikin pyrkiä tietoisesti kehittämään omia menetelmiä muuttuvan todellisuuden hallitsemiseksi. Tutkiva työote ja tieteellisen ajattelun kehittäminen tähtää ilmiöiden moniuloitteisuuden ymmärtämiseen myös kasvatus- ja opetustyössä. Opettajan ammatissa on tärkeää, että opitaan pohtimaan, keskustelemaan, analysoimaan ja syntetisoimaan omia kokemuksia ja uutta tietoa. Opettajan ajattelu ja ammatilliset valmiudet kehittyvät käsikkäin.(Nurmi 1993b, 511.)

Reflektiivisesti ajatteleva asiantuntija pystyy joustavasti hallitsemaan muutoksia, tekee oman toimintansa tietoiseksi ja asettaa omat taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi. Itseään tutkiva opettaja haluaa ja pystyy tiedostamaan ja myöntämään myös virheiden mahdollisuuden(Jokinen 1995).

Reflektiiviiseen ammattilaiseen voidaan yhdistää seuraavat ominaisuudet:
- hän ei ota tavoitteita annettuina
- hän ei tyydy pelkästään keinojen etsimiseen
- hän rajaa ja muotoilee ongelmatilanteen yhä uudelleen ja on valmis joustavaan "keskusteluun" tilanteen kanssa (Ojanen 1993, 105)

Opettajan omat elämänkokemukset, ennakkoluulot ja virheelliset käsitykset saattavat myös ehkäistä ammatillista kasvua. Avoin ja vaihtoehtoinen ajattelu tyrehtyy, mikäli omia kokemuksia ja niiden yhteydessä syntyneitä käsityksiä ei pystytä tiedostamaan ja kriittisesti arvioimaan.(Aaltola, Aarnos & Kiviniemi, 1995.)

Opettajan tärkein työkalu on hänen oma persoonansa. Persoonallisuuteen liittyy myös hänen kykynsä havaita toimintansa todellinen olemus sekä siinä tapahtuvat muutokset ja vaikuttaa niihin oman arviointinsa perusteella. Opettajan ammatillisen kehittymisen taustalla vaikuttaa opettajan kyky reflektiiviseen ajatteluun. Reflektion avulla voi parantaa itsetuntemusta ja päin vastoin, mikä merkitsee yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden lähentymistä.(Virtanen 1994.)

Opettaja voidaan nähdä myös itseohjautuvana oman työn kehittäjänä. Itseohjaavuus saattaa kuitenkin olla ongelmallista työn ulkoisten velvollisuuksien vuoksi. Opettaja joutuu joissakin tapauksissa toimimaan ulkoaohjautuvasti, vaikka hänellä onkin vapaus toteuttaa omia valintojaan velvollisuuksien noudattamisessa(esimerkiksi opetussuunnitelma). Yksilön omat käsitykset toimintansa onnistumisesta tai epäonnistumisesta ovat avainasemassa yritettäessä ymmärtää itse toimintaa.(Yrjönsuuret 1995, 27.)

Nykyisin opettajalta edellytetään taitoa nähdä tieteellisen tutkimuksen ja opetustyön välinen yhteys. Opettajan on pystyttävä kyseenalaistamaan ja kriittisesti arvioimaan ympäröivää tietoa.

Kun reflektiolla pyritään asiantuntijuuden lisäämiseen, on yksilön kohdalla kyse kokonaisvaltaisesta ammatillisesta kasvusta. Jos koulutuksen kautta tapahtuva kasvu nähdään henkilön koko persoonaa koskettavana ammatillisena kasvuna, liittyy siihen myös näkökulmien laajeneminen ja jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä ammatillinen itsetuntemus.(Eteläpelto 1992.)

Niemen (1992) mukaan joustava opettaja pystyy näkemään työssään epäkohtia, osaa kysyä, etsii muutosta eikä pelkää muutoksiin liittyviä kriisejä. Kysyvän ja etsivän opettajan ominaisuudet ovat lähellä myös tutkivan opettajan tuntomerkkejä(Niemi 1992, 14-15). Todellisen ammattilaisuuden voidaan katsoa alkaneen silloin, kun opettaja tiedostaa ammattinsa olevan liian monimutkainen täydellisesti hallittavaksi(Halmio 1997,61).

Opettajan jatkuva oman työn reflektointi tulisi olla normaali, päivittäinen osa opettajan työtä. Reflektoinnista pitäisi muodostaa perusta opetuksen laadulliselle kehittämiselle.(Hancock & Settle 1990, 1.) Reflektointi on itsearvioinnin tärkein peruste ja parhaimmillaan se auttaa ja tukee opettajan työtä tekemällä työn tyydyttävämmäksi ja nautittavammaksi. Ilman reflektointitaitoja opettaja ei voi arvioida omaa työtään eikä ohjata oppilasta syvälliseen itsearviointiin.(emt., 13.)

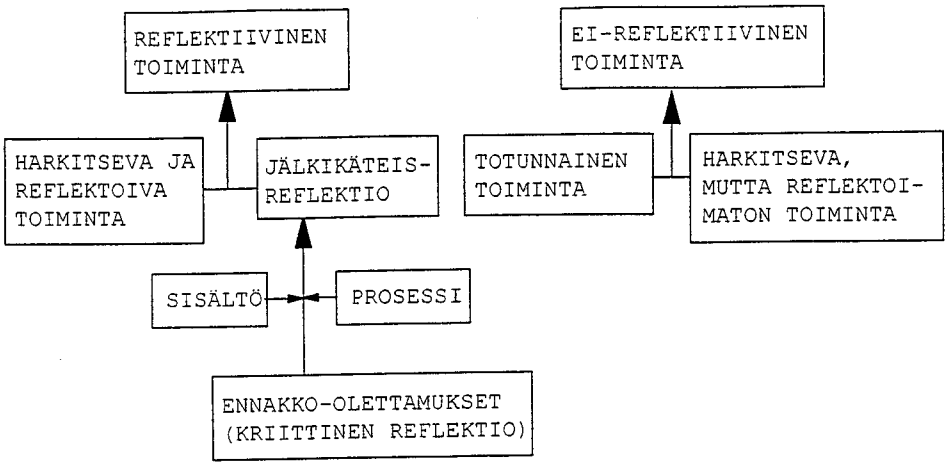
4.3 Kohti kriittistä reflektiivisyyttä

Mezirow (1981) kuvaa oppimista tietoisuuden muutoksena. Mezirowin mukaan tietoisuuden ylin taso on teoreettinen reflektiivisyys eli perspektiivin transformaatio.(Mezirow 1981.) Omaksumamme merkitysskeemat voivat muuttua, mikäli kohtaamme kokemusmaailmastamme tai totutuista olettamuksistamme poikkeavia tilanteita. Muutos vaatii kuitenkin poikkeaman reflektiivistä käsittelyä.

Mezirow (1995) kertoo esimerkin kotirouvasta, joka aikuisiällä huomaa, ettei toisten naisten tarvitse huolehtia samoista asioista kuin hänen. Tällainen toiminnan analysointi, muutuvien merkitysten liittäminen aikaisempiin ajattelumalleihin voi aiheuttaa perspektiivin muutosta.(Mezirow 1995, 30.)

Nurmi (1993a) tulkitsee Mezirowin tietoisuuden ylintä tasoa seuraavasti. Kriittisen reflektion ensimmäisenä vaiheena on omien käsitteiden merkitysten arvioiminen. Toisena vaiheena on tietoisuus ympäröivän tiedon rajallisuudesta. Kolmas vaihe käsittää tietoisuuden siitä, että reflektointikäytäntö perustuu tiettyihin itses- täänselvinä pidettyihin kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin.(Nurmi 1993a, 78.)

Mezirow (1995) haluaa erottaa kriittisen reflektion harkitsevasta toiminasta. Kaikki inhimillinen toiminta, jossa on ajatus mukana, ja joka ei perustu pelkästään tottumuksiin, on harkitsevaa. Harkitseva toiminta on myös reflektiivistä, mutta se ei ole sama kuin reflektio. Reflektiota voi tapahtua osana päätöksentekoprosessia tai se voi olla jälkikäteen tehtyä asioiden uudelleenarviointia. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan olemassa oleviin ennakko-oletuksiin kohdistuvaa reflektiivistä ajattelua.(Mezirow 1995, 22-23.)



KUVIO 5: REFLEKTIO (Mezirow 1995, 23)

Kriittisen reflektion tasolla ihminen ikään kuin asettuu itsensä ulkopuolelle, jolloin oma persoona tulee tutkimuksen kohteeksi. Oleellista on se, miten tärkeäksi ihminen kokee oman menneisyytensä merkityksen itselleen, roolilleen, mahdollisuuksilleen ja sosiaalisille odotuksilleen. Tällöin itsetiedostus käsittää myös yksilön osana tiettyä kulttuuria.

Kriittinen itsetietoisuus on Mezirowin (1981) mukaan myös vapauttavaa, koska auttaa ihmistä näkemään elämässä koettujen ristiriitojen ja ongelmien todelliset aiheuttajat. Tällaisia voivat olla ympärillämme vaikuttavat aatteet, ideologiat, vaikkapa vanhempiemme kasvatusperiaatteet.(Mezirow 1981)

Kriittisen tietoisuuden tasolla kritiikin kohteiksi opettajan työssä nousevat oma tai muiden ihmis- ja/ tai maailmankuva. Opettaja voi myös kyseenalaistaa omaa oikeuttaan toimia opettajana. Opettaja voi innostua pohtimaan omaa oppimiskäsitystään, opiskelun mielekkyyttä tai oikeutta puuttua opiskelijan oppimisprosessiin. Opetussuunnitelmaa työstettäessä esille nousevat kysymykset kuka, missä ja millä oikeudella suunnitelma tehdään?(Järvinen 1990, 35.)

Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajien poikkeuskoulutuksen päätavoitteena on itsenäisesti ajatteleva ja yhteistyökykyinen opettaja. Aikuiskoulutukseen hakeutuvat opettajat ovat hyvä esimerkki elämänkokemuksen vaikutuksesta ajattelun kriittisyyteen. Niskasen ja Tornbergin (1995) artikkelissa todetaan, että aikuisopiskelijoilla oli valmiuksia edetä kriittisen tietoisuuden tasolle jo opintojen alussa. Opettajien poikkeuskoulutukseen osallistuneiden kriittinen tietoisuus oli voimakkaasti mukana heti ensimmäisen harjoittelun aikana ja käsitteli laajasti reflektion eri kohteita (vrt. Järvinen 1990). Kirjoittajat toteavatkin, että "poikkeuskoulutukseen osallistuneiden aikaisempi koulutus, ammatillinen kokemus ja henkilökohtainen rohkeus mahdollistivat itsenäisen ajattelun tavoitteeseen pääsyn."(Niskanen & Tornberg 1995.)

5 KURKISTUS PEILIN TAAKSE

5.1 Mitä ja miten opettaja reflektoi?

Ojanen (1995) kuvaa opettajan refleksiivisyyttä dynaamiseksi tavaksi toimia luokassa, oppia kokemuksistaan ja ajatella samanaikaisesti sekä intuitiivisesti, että rationaalisesti. Intuitiivinen toiminta auttaa opettajaa muodostamaan käsityksiä omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksista oppilaiden oppimiseen. Rationaalista toimintaa puolestaan tarvitaan päättäväisyyden lisäämiseen, keskittymiskyvyn parantamiseen ja oman elämän hallinnan ja vaihtoehtoisten toimintamallien kehittämiseen(Virtanen 1994).

Annikki Järvinen on tutkinut opettajan reflektiivisen ajattelun kehittymistä sekä koulutuksen aikana että työelämässä. Järvinen (1990) löytää opettajan työstä neljä reflektion kohdetta: työpersoona, opetus- ja oppimisprosessi, opetussuunnitelma sisältöineen ja koulutusinstituutio ja yhteiskunta. Järvisen kuvaamat reflektion tasot ovat tekninen ajattelu, praktinen ajattelu ja kriittinen tietoisuus. Tasot ovat lähellä van Manenin (1977) reflektiivisyyden tasoja. Kriittisin tietoisuuden tasolla Järvisen kuvaama malli lähenee myös Mezirowin (1981) perspektiivin muutosta.(Järvinen 1990, 31.)

Järvisen (1990) mukaan opiskelija valitsee reflektion kohteet melko varhaisessa vaiheessa opiskeluaan, eikä yleensä enää laajenna niitä. Sitävastoin opiskelija syventää tietämystään valitsemillaan alueilla. Tavallisimmat reflektion kohteet Järvisen tutkimuksessa olivat oma persoona sekä opetettavan alan tietoperusta. (Järvinen 1990, 45.)

REFLEKTION TASOT	REFLEKTION KOHTEET/SISÄLLÖT Työ-persoona	Opetus- ja oppimis-prosessi	Opetus-suunnitelma ja sen sisällöt	Koulutus-instituutio ja yhteiskunta
Tekninen kompetenssi	Luontaiset 'hyvän opettajan' piirteet	Metodinen opetustilanteen hallinta	Annetun OPS:n struktu-rointi ja didaktinen jäsentäminen	Säädösten ja normien tarkka noudattaminen
Reflektiivisen toiminnan välineet:				
Päästösten perustelujen analyysi	Oman havainnoinnin, viestinnän ja oppimisen tutkiminen	Opiskelijatuntemus Oppimisprosessien tuntemus	OPS:n sisältöjen perusteiden analysointi	Koulutuspoliittisen päätöksenteon perusta ja siihen vaikuttaminen
Yhteistoiminnan kehittäminen	Ihmisten väl. havainnoinnin ja viestinnän tutkiminen	Yhteistoiminnallisten työtapojen tutkiminen	Sisältöjen koordinointi ja integrointi	Yhteistoiminta muiden opettajien kanssa Koulun kehittäminen sosiaalisena yhteisönä
Kriittinen tietoisuus	Opettajan toiminnan kritiikki Oman/opettajan maailman- ja ihmiskuvan kritiikki	Oman/opettajan oppimisnäkemyksen kritiikki	Opiskelijan oikeus sisällöllisiin valintoihin Tiedon subjektiivisuus OPS:n sisältöjen kritiikki	Koulutusinstituution ja yhteiskunnan suhteen problemaattisuus Koulun sosiaalinen ja kulttuurinen reproduktio: piilo-opetussuunnitelma

KUVIO 6: OPETTAJAN REFLEKTION KOHTEET JA TASOT

(Järvinen 1990, 33)

Yrjönsuuret (1995, 29) löytävät opettajan työstä neljä reflektoinnin perusulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ohjaavat reflektoivan toiminnan kohteen valitsemista. Lyhyesti sanottuna kyse on niistä asioista, joita opettaja pitää työssään tärkeinä. Näitä ulottuvuuksia voivat olla:

1. opetussuunnitelman noudattaminen
2. omaksutun mallin noudattaminen
3. uusien ideoiden etsiminen
4. oppilaan oppimisen auttaminen

Opettajan työssä voi olla myös muita reflektion perusulottuvuuksia, kuten kodin ja koulun välinen yhteistyö, kurin ylläpitäminen, mukavan opettajan maineen saavuttaminen, tms.(Yrjönsuuret 1995, 29). Opettajan oma näkemys siitä, mikä hänen työssään on tärkeää, määrää reflektoinnin kohteen. Edellä mainitut reflektoinnin ulottuvuudet vaihtelevat yksittäisen opettajan työskentelyssä, mutta jokin osa-alue voi nousta muita enemmän esille.(emt., 32.)

Reflektointi voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Tiedostettu toiminta opettajan työssä voi olla kahden tyyppistä: opettaja tiedostaa reflektoivansa toimiessaan tai opettaja tiedostaa reflektoivansa toiminnan ulkopuolella. Edellistä Yrjönsuuret vertaavat Schönin reflektioon toiminnassa(reflection-in-action). Tällöin on kyse siitä, että opettaja tiedostaa reflektoivansa opetuksen aikana. Jälkimmäisessä on kysymys Schönin reflektiosta toiminnalla(reflection-on-action), jolloin opettaja pysähtyy jälkikäteen ajattelemaan toimintaansa.(Yrjönsuuret 1995, 33.)

Tiedostamaton reflektio voidaan jakaa myös kahteen tyyppiin: opettaja toimii luottaen itseensä tai opettaja toimii luottaen opettajan rooliin. Nämä kummatkin vastaavat Schönin reflektiota toiminnassa. Kun opettaja toimii luottaen itseensä ja omaan persoonaansa, hän tietää olevansa tarpeeksi kokenut selvitäkseen uusista, vaihtelevista tilanteista. Kun opettaja toimii luottaen opettajan rooliin, hän tukeutuu siihen, että on saanut opettajan koulutuksen ja työskentelee opettajana. Kun reflektointi on tiedostamatonta, opettaja näkee kyllä käytännön tason, mutta ei tiedosta omaa reflekttiivistä ajatteluaan.(Yrjönsuuret 1995, 33-34.)

Kumpikaan, tiedostamaton tai tiedostettu reflektointi ei yksiselitteisesti takaa hyvää lopputulosta. Molempien reflektointityylien soveltaminen sopiviin tilanteisiin voi tuottaa onnistunutta toimintaa.

5.2 Oma elämä pelikenttänä

Ihmisen ammatillinen identiteetti muotoutuu pikkuhiljaa elämän varrella. Siihen vaikuttavat ennakko-odotukset ja -tiedot kyseisestä ammatista sekä omakohtaiset kokemukset. Kun minäidentiteetti muodostuu pääasiassa lapsuudessa, ammatillisen identiteettin muotoutumisen keskeistä aikaa on koulutus ja ensimmäiset työvuodet.

Opettajan ammatista on jokaisella suomalaisella useamman vuoden ajalta omakohtaisia kokemuksia. Opettajankoulutukseen valituilta tätä kokemusta löytyy vähintään 12 vuotta. Opettajankoulutuksen tulisikin pyrkiä hyödyntämään tätä kokemuspohjaa. Opettajakokelaan oman kokemuskentän esille nostaminen ja pohtiminen voi tuoda opiskeluun aivan uuden, omaa identiteettiä vahvistavan näkökulman.

Heikkinen ja Räihä (1997) kuvailevat artikkelissaan opettajankoulutuksessa toteutettavaa kotiryhmäopetusta. Lähtökohtana on omaelämänkerrallinen lähestymistapa, joka korostaa elämänhistorian aikana saatujen kokemusten merkitystä oppimisessa. Omien koulutuskokemusten ja elämänhistorian pohtiminen yleensä on opettajakokelaalle tärkeää. Tällöin on mahdollista tunnistaa omat elämänarvonsa ja niiden taustalla vaikuttavat taustaoletukset. Omien arvojen, maailmankuvan ja ihmiskäsityksen pohtiminen yhdessä toisten ihmisten kanssa voi avata tien aivan uudenlaisen itseymmärryksen tasolle ja tukea oman ammatillisen identiteetin muodostumista.(Heikkinen & Räihä 1997, 30-31.)

Ojasen (1993) mukaan ammattilaiseksi kasvaminen on pitkäkestoinen, ainutlaatuinen ja henkilökohtainen prosessi. Se kytkeytyy kiinteästi ihmisenä olemiseen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Opettajan ammattitaito on pitkälti tilannesidonnaista, käytännön toimintaan liittyvää ja omakohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa. Kokemuksellinen oppiminen on parhaimmillaan prosessi, jossa yhdistyy ihmisen työ ja persoonallinen kehittyminen. Omien kokemusten työstäminen kehittää reflektointikäytäntöä ja sitä kautta ammatillista osaamista.(Ojanen 1993.)

Opettajan ammatissa työskentelee elämänkokemuksiltaan ja persoonaltaan erilaisia henkilöitä. Koska myös oppilaat tulevat hyvin erilaisista kodeista, muodostuu opettajan työkentälle monivivahteinen ihmissuhdeverkosto. Opettajan omakohtaiset kokemukset työstä voivat toimia reflektioprosessin käynnistäjinä. Kuten Kari (1996) toteaa "Ilman monipuolisia kokemuksia opetustyöstä ei ole mahdollistakaan päästä kovin korkealle ja kriittiselle tasolle reflektoinnissa".(Kari 1996, 24.)

5.3 Valmis, vaan ei kuitenkaan

Opettajan ammattitaidon kehittäminen vaatii jatkuvaa koulutusta, kuten Erkki Viljanen on todennut jo lähes kymmenen vuotta sitten. Opettajankoulutuksen tavoitteita on mahdoton asettaa niin, että peruskoulutuksen aikana valmistuu täysin oppineita opettajia. Viljanen onkin esittänyt varsin mielenkiintoisen ehdotuksen, jonka avulla voitaisiin taata opettajankoulutukseen riittävä määrä harjoittelua ja valmille opettajille täydennyskoulutusta.(Viljanen 1988, 41.)

Viljasen (1988) mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutus voitaisiin yhdistää toisiaan tukevalla tavalla. Lukuvuoden mittainen opetusharjoittelu kunnan koulussa tekisi opiskelijalle käytännön koulunpidon tutuksi. Lisäksi se varmistaisi opettajakokelaan soveltuvuutta alalle. Vakinainen viranhaltija voisi puolestaan hankkia silläaikaa täydentäviä opintoja itselleen.(Viljanen 1988, 41-42.)

Opettajan siirryttyä työelämään, on ammatillinen kasvu hänestä itsestään kiinni. Kukaan ei voi pakottaa opettajaa ylläpitämään ja kehittämään omaa ammattitaitoaan. Koska opettajan työ ei ole kaikille kutsumusammatti, ei oman työn kehittämistä ehkä nähdä tarpeellisena: riittää kun hoitaa vaaditut tehtävät. Opettajan työ on kuitenkin vaativaa sekä fyysisesti, että henkisesti. Opettaja kokonaisvaltaisesti sidottu toimintaansa koko päivän ajan. Kehittyminen työssä ja ihmisenä yleensä voi auttaa ihmistä jaksamaan paremmin ja tekee työn mielekkäämmäksi. Oman toiminnan ja sen taustalla vaikuttavien arvojen reflektiivinen pohtiminen on eräs merkittävä keino kehittää omaa työtään.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämä tutkimus on lähtenyt tutkijan hekilökohtaisesta mielenkiinnosta oman työn tutkimista ja kehittämistä kohtaan. Tutkimuksen avulla halutaan nostaa esiin kokemusten reflektiivisen pohdinnan merkitys opettajan ammatissa. Tavoitteena on ollut kuvata omaelämänkerrallisen lähestymistavan keinoin erästä ammatilliseksi kasvamisen polkua ja siitä esille nousseita ajatuksia. Tutkimuksen punaisen langan muodostavat ne tutkittavan omakohtaiset kokemukset, joita hän pitää ammatillisen kehityksensä kannalta merkittävinä.

Opettajankoulutuksen aikana opiskelijoissa pyritään herättämään jatkuva innostus oman työn tutkimista ja reflektointia kohtaan. Koulutuksen aikana refleksiivistä prosessia käynnistellään nivomalla kasvatusteoria ja opetusharjoittelu sopivalla tavalla yhteen. Pääsy kriittisen ajattelun ja reflektion tasolle vaatii kuitenkin laajan omakohtaisen kokemuspohjan, paljon työtä erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa.

Tutkimuksen eräänä tavoitteena on ollut kokeilla koulutuksellista omaelämänkertaa kriittisen reflektion välineenä, jonka avulla opettaja voisi tutkia ja kehittää omaa ammatillista osaamista. Opettajan työhön vaikuttavat vahvasti hänen koulutuskokemuksensa ja oma persoonallisuus. Opettajan ammattitaidon kehittymisen ehtona on puolestaan kyky oman työn kriittiseen arviointiin. Kysymys kuuluukin: pystyykö opettaja omaelämänkerran avulla tiedostamaan kokemustensa merkityksen ja hyödyntämään aikaisempia kokemuksiaan reflektiivisen ajattelun kautta? Voiko opettaja käyttää kokemuksiaan ammatillisen kasvunsa tukena?

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tukimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkittavan laatiman koulutuksellisen omaelämänkerran, tutkjan ja tutkittavan välisten keskusteluiden ja haastattelun kautta on pyritty etsimään yhtymäkohtia ja vahvistusta teoriataustassa esitetyille ajatuksille.

6.1.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus kohdistuu yleensä tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tarkastelun kohteeksi nousevat tiettyjen ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä asioista. Tutkittava tapaus on yleensä "tyypillinen, kriittinen, ainutkertainen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava". Tutkija voi joko joutua tilanteeseen, josta kiinnostuu tekemään tutkimusta tai tarkoituksella etsiä tietyn tyyppistä tutkimustilannetta tai käyttää tiettyä tutkimusmetodia.(Syrjälä & Numminen 1988.)

Tapaustutkimusta voidaan pitää luontevana lähestymistapana opetuksen ja oppimisen tutkimisessa. Tällöin tiettyä tapausta voidaan tarkastella ja kuvata kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimuksen avulla pyritään löytämään ilmiölle selityksiä. Kohteen syvällinen ymmärtäminen vaatii sekä nykyisyyden että menneen tarkastelua.(Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11-12.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Roolit eivät ole selvästi erotettavissa ja tutkimus edellyttääkin molemminpuolista luottamusta ja avoimuutta. Alasuutarin (1995, 87) mukaan tietojen antamisessa ollaan rehellisiä, mikäli luottamus on molemminpuolista.

Tapaustutkimuksen avulla voidaan tarjota sijaiskokemuksia tutkimuksen lukijoille ja sitä kautta innoittaa lukijaa muistelemaan omia samankaltaisia kokemuksia. Ihminen muuttaa toimintaansa saadessaan uusia kokemuksia. Sijaiskokemukset voivat saada aikaan todellista muutosta lukijassa, mikäli tutkimuksen tarjoamat tiedot on helposti liitettävissä lukijan aikaisempiin kokemuksiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 172.)

Toisaalta tapaustutkimusten avulla voidaan välittää lukijalle sellaista tietoutta, joka vastaa lukijan akuuttia tarvetta. Tapaustutkimukset ovat aina ainutkertaisia ja tilannesidonnaisia, joten ne voivat myös innostaa opettajia suorittamaan itsereflektiota ymmärtääkseen paremmin omia käytäntöjään.(Syrjälä & Numminen 1988, 173.)

6.1.2 Elämänkerrallinen lähestymistapa

Elämänkertomus voidaan määritellä henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään. Elämänkerralla puolestaan tarkoitetaan jonkin muun kuin itse kyseessä olevan yksilön tekemää elämänkulun kirjallista kuvausta. Omaelämänkerta on henkilön itsestään laatima elämänkuvaus.(Huotelin 1996, 14.)

Elämänkerrallista tutkimusta on käytetty jo pitkään mm. sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa, historiassa, psykologiassa, kirjallisuustieteessä ja antropologiassa (Syrjälä & Numminen 1988, Dominice 1995). Kasvatustieteessä elämänkertatutkimusta on toistaiseksi käytetty varsin vähän, mutta mielenkiinto menetelmää kohtaan on lisääntynyt viime vuosina(Huotelin 1996, 14). Dominice (1995) on kehitellyt erityisesti aikuiskasvatukseen sovellettua koulutuselämänkertatekniikkaa.

Eräänä lähtökohtana elämänkerran käyttämiseen kasvatuksessa on ollut se, että aikuisoppiminen edellyttää tietynlaista elämänkerrallista reflektiota(Huotelin 1996, 15). Koska elämänkerrallista lähestymistapaa voidaan käyttää sekä tutkimus- että oppimismenetelmänä, elämänkerta voi toimia rakentavana työkaluna kasvatuksen alueella. Elämänkertatekniikkaa pidetäänkin nykyisin eräänä kriittisen reflektion välineenä(Dominice 1995).

Koulutuksellinen elämänkerta on eräs muunnelma varsinaisesta elämänkerta-tutkimuksesta. Pierre F. Dominicen kehittämä elämänkertatekniikka perustuu aikuisten omien oppimisprosessien mieleenpalauttamiseen ja niiden tulkintoihin. Tällöin oppiminen voi olla oma tutkimuskohteensa ja itse tutkimus voi tarjota tutkittavalle mahdollisuuden uudistavaan oppimiseen.(Dominice 1995, 214.) uudistavalla oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, joka voi johtaa muutoksen ja asioiden uudelleen jäsentämiseen.

Dominice (1995) on käyttänyt koulutuselämänkertaa aikuiskoulutuksessa ryhmäreflektion välineenä. Koulutuselämänkerran laatiminen lähtee liikkeelle henkilön suullisesta omaelämänkerran esittämisestä. Tämän jälkeen ryhmän muilla jäsenillä on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja keskustella esityksestä. Seuraavaksi laaditaan kirjallinen versio elämänkerrasta. Kirjoitelman muoto on vapaa, mutta sisällössä täytyy keskittyä prosessiin, jonka kautta henkilöstä on tullut juuri se, mitä hän nyt on. Erityisesti tulee pohtia niitä koulutuksellisia kokemuksia, jotka ovat henkilön oppimiseen vaikuttaneet. Vapaa tekstin rakenne auttaa ilmaisemaa kunkin oman elämänkerran erikoispiirteitä.(Dominice 1995, 217.)

Dominice (1995, 222) toteaa, että "aikuiset oppivat silloin, kun he pystyvät jäsentämään uudelleen ja rikastamaan jo osaamaansa". Kun saadun koulutuksen mallit ja oman elämän merkitykselliset tapahtumat nostetaan analysoinnin kohteeksi, määritellään samalla niitä toiminnan taustalla vaikuttavia perusteita, joiden avulla maailmaa hahmotamme. Jokaisen koulutuselämänkerta on ainutkertainen, jota voidaan myös pitää tutkimusmetodin etuna.(Dominice 1995, 220.)

Narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka pyrkii kuvaamaan ihmisiä sellaisina kuin he ovat ja miten heistä on sellaisia tullut. Connelly ja Clandinin (1990) kuvaavat narratiivista tutkimusta kokonaisvaltaiseksi laadulliseksi tutkimukseksi, jossa kasvattajat ovat asiantuntijoita. Opettajan käytännössä tekemä työ, hänen elämänkokemukset ja yksilöllinen ajattelu muodostavat tämän kokonaisuuden.(Connelly & Clandinin 1990, 2-4). Narratiivista tutkimusta voidaan verrata elämänkerralliseen tutkimukseen, joka pohjautuu esimerkiksi opetajien itse kirjoittamiin kertomuksiin työstään ja elämästään (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 139).

Opettajien ammatillista kasvua on tutkittava laajana, "koko uran kestävänä henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyvänä prosessina" (Syrjälä & al. 1994, 59). Kuuntelemalla ja ymmärtämällä paremmin opettajien urakehitystä ja siihen liittyviä elämänkäänteitä, on mahdollista tukea opettajien ammatillista kasvua ja sitä kautta saada aikaan muutosta myös kouluissa.(Syrjälä & al. 1994, 59.)

Koulutuksellisen omaelämänkerran menetelmä edellyttää useita eri vaiheita. Yhtä oikeaa tapaa soveltaa elämänketamenetelmää ei ole, vaan sen käyttötapa tulee valita tapauskohtaisesti. Omaelämänkertaa voidaan kuvata jatkuvasti liikkeelä olevaksi itsen jäsennykseksi, joka on osa kirjoittajansa todellista elämää(Vilkko 1995, 159).

Koettu elämä muodostaa sen perustan, jonka pohjalta kasvattaja erilaisissa kasvatustilanteissa toimii. Elämänkertoja ja -kokemuksia voidaan käyttää soveltuvin osin myös kasvatuksellisten materiaalien tukena, mutta tärkeämpää lienee kasvattajan oman toiminnan taustalla vaikuttavien perusteiden ymmärtäminen.(Huotelin 1996, 15). Elämänkertametodi voi uudella tavalla avata henkistä kasvua ja kehitysprosesseja ja sitä kautta myös esimerkiksi edistää opettajan ammatillista kehittymistä(Syrjälä & al. 1985, 275-276).

Tässä tutkimuksessa on sovellettu Dominicen koulutuksellista elämänkertametodia yhteen tutkittavana olevaan opettajaan. Tutkija ja tutkittava ovat käyneet vuorokeskustelua tutkittavan koulutuksellisesta taustasta, jonka jälkeen tutkittava on laatinut siitä kirjallisen vapaamuotoisen selostuksen. Tutkitavan tehtävänä on ollut pohtia niitä koulutuksellisia kokemuksia, joiden ansiosta hän on juuri se, mitä hän nyt on. Kirjallista tuotosta on täydennetty avoimen haastattelun ja keskusteluiden avulla. Tutkija on ollut vahvasti läsnä koko tutkimuksen ajan. Tutkimustehtävä on muotoutunut ja täsmentynyt tutkimuksen aikana.

6.2.3 Tutkimusmenetelmän problematiikkaa

Elämänkertomus syntyy aina tietyssä, ainutkertaisessa tilanteessa ja on kertojasta johtuen tietynlainen. Kertomuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat mm. tutkijan ja tutkittavan suhde, kertomisen motiivit, kertojan muisti ja esitystilanne sekä kertomuksen persoonallinen jäsennystyyli.(Huotelin 1996, 16.)

Elämännkerrallisen aineiston ollessa kyseessä nousee esiin aina eettisiä kysymyksiä: kenelle tekstit kuuluvat ja kuka niistä on vastuussa? Tutkijan analysoidessa kertomuksia hän saa tietoa tutkittavan henkilökohtaisesta elämästä.

Tutkijalta vaaditaan herkkää ja hienotunteista otetta tutkimusta kohtaan.(mm. Syrjälä & al. 1994, Dominice 1995). On myös muistettava, että elämänkerrat kirjoitetaan yleensä lukijaa tai kuulijaa varten. Tällöin niiden motiivit voivat vaihdella huomattavasti.(Huotelin 1996.)

Narratiivinen tutkimus sisältää aina kirjoittajansa kertoman näkemyksen tietystä asiasta. Kertomus on sen hetkisiin tunnelmiin tukeutuva ja näin ollen jatkuvan muutoksen alainen. Ei voida olettaa, että kertomus tuo esiin absoluuttisen totuuden, vaan kyse on tiettynä ajankohtana mieliin palautetusta tapahtumasta. Ongelmallista voi olla yhteys kertomuksen ja eletyn elämän välillä.(Huotelin 1996, 18.)

Elämänkerrallisen tutkimuksen luotettavuutta voi myös olla vaikea esittää. Esille nousee ainakin kysymys luotettavuuden kriteereistä. Millä tavalla tutkimuksen laatua on mahdollista arvioida ja millaisten kriteerien pohjalta se tapahtuu?(Huotelin 1996, 18.)

Elämänkerrallinen tutkimusmenetelmä voi tarjota käyttökelpoista ja uskottavaa tutkimustietoa, kunhan vain tiedostetaan menetelmän rajat. Tutkimusmenetelmän kautta tutkimus hahmotetaan tietystä näkökulmasta. Tutkimustulokset esitetään tietynlaisina tulkintoina. Menetelmän käyttö täytyy olla perusteltu juuri kyseisen tutkimuksen kohdalla. Tässä tutkimuksessa omaelämänkerrallinen lähestyminen on perusteltua, koska sitä kautta nostetaan tietoisesti omia elämänkokemuksia kriittisen reflektion kohteeksi.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMISEN VAIHEET

7.1 Tutkimuskohteen valinta

Tutkimuksessa on etsitty tutkittavan elämänkokemuksista yhtäläisyyksiä tutkijan laatimaan teoriataustaan. Mikäli elämänkerrallisessa tutkimuksessa pyritään yleistämiseen, voidaan tutkittavat valita edustamaan jotain tiettyä ryhmää. Tällöin on mahdollista tutkia teoreettisten oletusten paikkaansa pitävyyttä tutkitussa tapauksessa.(Syrjälä & al. 1994, 18.)

Tutkimuksen kohteena on naisopettaja, joka on toiminut alalla 21 vuotta. Tutkimuskohten valintaan on vaikuttanut tutkittavan laaja elämänkokemusten kirjo sekä useat erityyppiset koulutuskokemukset ja työpaikat. Jos tutkija haluaa tutkittavien täyttävän tiettyjä kriteerejä, tutkija voi houkutella vapaaehtoisia tutkittavia mukaan tutkimukseen(Syrjälä & al. 1994, 22). Tässä tutkimuksessa tutkittava on vapaaehtoisesti mukana. Tutkittavasta käytetään nimeä Kaisa.

7.2 Tutkimuksen aineisto ja analysointi

Tutkimuksen teoreettisen osuuden rakentaminen on aloitettu syksyllä 1994. Tutkielman näkökulma on vaihdellut ja muotoutunut vähitellen teoriataustan kasvaessa. Tutkimus on täsmentynyt nykyiseen muotoonsa syksyn -96 aikana, jolloin on päätetty myös tutkimusmenetelmästä. Samoihin aikoihin on aloitettu keskustelut tutkittavan kanssa. Kaisan koulutuksellinen omaelämänkerta valmistui maaliskuun 1997 lopussa. Avoin haastattelu tehtiin toukuun 1997 alussa. Keskustelua tutkijan ja tutkittavan välillä on käyty tilanteen mukaan.

Tutkijan on aloittanut saamansa aineiston analysoinnin kokoamalla ensin omaelämänkerrasta poimitut tiedot kappaleeseen 8.1. Aineistoa on täydennetty tarvittaessa keskustelemalla tutkittavan kanssa. Tutkimuksen tulokset on koottu kappaleeseen 8.2. Pohdintajaksossa kootaan tutkimustulokset, osoitetaan teorian ja empiirisen osan yhtäläisyyksiä sekä arvioidaan tulosten merkitystä yleisesti. Tämän tutkimuksen tekeminen tutkijan työn ohessa on ollut myös tutkijan henkisen kasvun aikaa.

7.3 Tutkimuksen uskottavuus

Elämänkertomusten sisältöön vaikuttavat monet tekijät. Tekijöiden vaikutuksia ei välttämättä voi ennalta määritellä. Tämän vuoksi elämankerrallista menetelmää on pidetty puutteellisena, subjektiivisena ja luotettavuudeltaan heikkona aineistona. Elämänkerralliseen tutkimukseen ei voi suoraan käyttää hyvään tutkimukseen yleisesti liitettyjä laatuvaatimuksia.

Eräänä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää, että kuvaus on todella tapahtunut niin, kuin kertoja väittää. Tutkijan, tutkittavan ja tutkimuksen kohteena olleen asian väliset yhteydet tulisi osoittaa mahdollisimman selvästi. Tässä tutkimuksessa on pyritty perustelemaan tutkimuksessa käytettyä teoreettista taustaa teoreettisen tarkastelun rinnalla sen edetessä tietyistä lähtökohdista eteenpäin. Tutkimusaineiston totuudellisuutta on tarkastettu tutkittavalta aina epäselvissä tilanteissa.

Connellyn ja Clandinin (1990) mukaan tutkimuksen sisäistä luotettavuutta parantaa tutkimukseen käytetty aika ja sen tuoma kokemus. Tutkittava ja tutkija ovat tunteneet toisensa parin vuoden ajan. Tähän tutkimukseen on käytetty tutkittavan ja tutkijan yhteistä aikaa vajaa vuosi.

Tutkittavan tuottama koulutuksellinen omaelämänkerta on laadittu juuri tätä tutkimusta varten, mitä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Tutkittava esiintyy peitenimellä, mikä voidaan myös tulkita tutkimusta heikentäväksi tekijäksi. Menettely on kuitenkin tutkijan tietoisesti tekemä valinta.

Käyttämällä tutkittavasta peitenimeä, halutaan säilyttää tutkittavan yksityisyys. Tutkimus on syntynyt teorian, tutkimusaineiston, tutkittavan ja tutkijan välisessä kiinteässä vuorovaikutuksessa. Lisäksi tutkijalla on aikaisempaa kokemusta tutkimusaiheesta ja oman työn tutkimisesta.

Grönforsin (1982, 186) mukaan ainoa tapa osoittaa laadullisen tutkimuksen luotettavuus, on kuvailla tutkimuksen kulku mahdollisimman tarkkaan. Tämän tutkimuksen toteuttamisen vaiheista on kerrottu luvussa 7.2. Tarkkoja päivämääriä ei ole kerrottu, koska tutkimus on ollut jatkuvassa liikkeessä ja se on täsmentynyt vähitellen tutkimuksen aikana.

Tämän tutkimuksen lopullinen uskottavuus on varmistettu luettamalla se tutkittavalla. Grönfors (1982, 180) toteaa, että tutkimus voidaan antaa tutkittavalle luettavaksi ennen sen julkaisemista. Tällöi tutkimuksen kohde varmistaa, että hänen sanomansa löytyy myös tutkimuksesta. Riittävänä luotettavuuden osoituksena Grönfors pitää sitä, että tutkittava löytää itsensä tutkimuksesta.(Grönfors 1982, 180.)

8 KUVASTIMEN KERTOMAA

8.1 Tutkimusaineiston kuvailua

Kaisan tie opettajaksi on ollut varsin omaperäinen. Matka nykyiseen opettajuuteen on mutkitellut useiden sivukatujen kautta, välillä on käyty myös umpikujassa. Häntä ei voi suoraan sanoa kutsumusopettajaksi. Silti hänestä löytyy monia nykyopettajalta vaadittavia ominaisuuksia.

Kaisa oli koulussa hyvä oppilas. Hän ei kuitenkaan sopinut kiltin ja hiljaisen tytön muottiin.

> "Taisin olla monien koulukavereideni mielestä sietämätön: en vain hyvin menestyvä, vaan myös tiedonhaluinen, utelias, aidosti innostunut koulusta ja aina äänessä."

Koulunkäynnin edetessä Kaisan kokemukset koulusta muuttuivat yhä negatiivisemmiksi. Kaisa koki turhautuvansa kaavamaisessa, "valmiiksi tarjoillussa" opetuksessa.

> "Meidän oletettiin omaksuvan sen, mitä opetettiin, omia mielipiteitä tai kysymyksiä ei saanut esittää. Tunnit etenivät aina saman kaavan mukaan,---."

1970-luvun alussa kohdistui vanhaan oppikouluun hyvinkin kriittisiä kirjoituksia ja peruskoulua suunniteltiin. Kaisa puolestaan kiinnostui yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta.

> "70-luvun alkupuolella tulivat kouluneuvostot ja Teiniliiton aktiivinen koululaispolitikointi ja minä tietysti hääräsin innolla mukana,--- Tutustuin mm. yrjö Engeströmin kirjaan Koulutus luokkayhteiskunnassa---"

Kaisa valmistui ylioppilaaksi kansaivälisestä United World College of the Atlantic -nimisestä oppilaitoksesta Walesista. Hakeutuminen kansainväliseen kouluun johtui pettymyksestä suomalaista koululaitosta kohtaan.

> "---tunsin turhautuvani yhä pahemmin, kun koulu ei lainkaan vastannut toiveitani. Toisaalta halusin yliopistoon ja tiesin, että lukio oli on pakko käydä. Olin kuitenkin jo lukion ensimmäisellä luokalla niin kyllästynyt, että aloin aktiivisesti etsiä vaihtoehtoja ja onneksi sellainen löytyikin."

Kansainvälisessä lukiossa opiskelu oli Kaisan mielestä vaativaa ja haasteellista.

> "---opiskelijan nimenomaan odotettiin esittävän kysymyksiä, kriittisiä huomioita, omia mielipiteitä ja pystyvän keskustelemaan. Yhtäkkiä kaikki se, mistä minua oli Suomessa arvosteltu, olikin suorastaan välttämätöntä.---. Oma aktiivinen tiedonhankinta oli opiskelun edellytys."

Lukion jälkeen Kaisa haki Maa- ja metsätaloustieteelliseen tiedekuntaan opiskelemaan. Hänen lukiotutkintoaan (International Baccalaureate) ei kuitenkaan huomioitu yliopistoon pyrittäessä. Niinpä Kaisa matkusti poikaystävänsä luokse Meksikoon opettamaan ja opiskelemaan englannin kieltä. Opettajaksi Kaisa "joutui vahingossa", koska Meksikossa ainoa tarjolla ollut työ oli englannin opettajan työ.

> "Meksikossa pääsin töihin Berlitzin kielikouluun opettamaan englantia, ja itse asiassa siellä saamani perehdyttämiskoulutus kielen-opetukseen on ollut käytännönläheisisn saamani, vaikka myöhemmin olenkin istunut monenmoisessa opettajankoulutuksessa."

Eläminen Meksiko Cityssä oli kuitenkin suomalaiselle vaikeaa. Lisäksi tilannetta hankaloitti se, ettei Meksikossa tunnettu opintolainoja. Kumpikaan ei näinollen voinut suorittaa haluamiaan opintoja. Kaisa päätti muuttaa poikaystävänsä kanssa Suomeen.

Suomeen muuton jälkeen hän toimi nykyisen miehensä tavoin kieltenopettajana työväenopistossa. Meksikossa saatu työ motivoi jatkamaan ja vuoden kuluttua alkoivat englantilaisen filologian, aikuiskasvatuksen ja tiedotusopin opinnot Tampereen yliopistossa. Samoihin aikoihin, vuonna 1978, syntyi perheen ensimmäinen lapsi.

> "Työn ja perheen ohella opiskelu oli hidasta, mutta opintosuoritukset lisääntyivät pikkuhiljaa: valmistuin filosofian kandidaatiksi lopulta vuonna -90, vain vähän ennen neljännen lapseni syntymää."

Omien lasten tultua kouluikään, heräsi Kaisan kiinnostus uudelleen suomalaista koulua kohtaan. Toisaalta Kaisa oli huomannut, miten vaikeaa vieraan kielen oppiminen oli aikuisiällä, mikäli ei ollut aikaisempaa pohjaa. Opettajan ammatti ei koskaan ollut tuntunut Kaisasta kovinkaan houkuttelevalta. Kaisa siirtyi kuitenkin kokeilumielessä työhön ala-asteelle.

> "Aikuisten opettaminen oli ollut antoisaa ja hauskaa - heiltä myös sai paljon uusia ajatuksia varsinkin keskusteluryhmissä.---Hyppy aikuisista suoraan ekaluokan opettajaksi oli aikamoinen ja muistan ajatelleeni, että yritän kestää ainakin jouluun asti."

Hiljalleen Kaisa kuitenkin alkoi pitää työstään luokanopettajana. Vuoden työrupeaman jälkeen Kaisa haki poikkeuskoulutukseen Helsingin yliopistoon ja valmistui luokanopettajaksi kaksi vuotta myöhemmin. Nykyisin Kaisa työskentelee ala-asteella kielikylpyluokan opettajana. Tulevaisuudessa hän haluaisi tehdä myös tutkimustyötä.

Kaisa toteaa, että "kaikesta työkokemuksesta on ilman muuta ollut hyötyä ja varmasti kaikki se on muovannut minua opettajana samoin kuin kaikki käymäni alan kurssit". Suurimpana vaikuttajana siihen mitä hän nyt on, Kaisa kuitenkin pitää sitä pettymystä, jonka hän itse koki koulussa ja sitä muutosta, jonka hän koki siirtyessään lukioon Walesiin.

8.2 Tutkimuksen tuloksia

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata erään opettajan polkua ammattilaiseksi. Omaelämänkerrallisesta kuvauksesta on pyritty nostamaan esille niitä tapahtumia, joita tutkittava pitää oman ammattiin kasvamisensa kannalta merkityksellisinä. Tutkittavan ajattelusta poimittuja, hänelle itselleen merkityksellisiä kokemuksia on verrattu teoriataustassa esitettyihin ajatuksiin.

Tässä tutkimuksessa on haluttu myös kokeilla keinoa, jolla voi tietoisesti kehittää omaa ajatteluaan. Kriittisen ajattelun kehittymisen taustalla on pyrkimys oman ammattitaidon ja ihmisenä olemisen kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa tutkittavan reflektiivisen ajattelun tason kuvaus perustuu omaelämänkerrasta saatuihin tulkintoihin.

Kaisan koulutuksellisen omaelämänkerran analysoinnissa on käytetty viitekehyksenä Järvisen (1990) reflektion tasoja (sivulla 36). Tässä mallissa reflektion kohteina/sisältöinä ovat opettajan työpersoona, opetus- ja oppimisprosessi, opetussuunnitelma ja sen sisällöt sekä koulutusinstituutio ja yhteiskunta.

Kaisa käsittelee omaelämänkerrassaan kaikkia Järvisen mainitsemia reflektion kohteita. Eniten negatiivista kritiikkiä osakseen saavat koululaitos ja hänen oman kouluaikansa opetusmenetelmät. Kaisan halu vaikuttaa ympäröiviin asioihin näkyi hänen aktiivisena järjestötoimintana: hän halusi ottaa kantaa asioihin ja sitä kautta saada muutosta aikaan. Jo omana kouluaikanaan hänen ajattelunsa läheni tällä saralla kriittisen tietoisuuden tasoa. Nykyisin Kaisa hoitaa luokanopettajan tehtävien lisäksi omassa kunnassaan luottamustehtäviä.

Kaisan omakohtaiset kokemukset opetuksesta ja oppimisesta olivat vahvasti ristiriidassa hänen oman ajattelunsa kanssa. Kaisa koki oman ajattelunsa ja innostuksensa tukahtuvan opettajajohtoisessa koulussa. Kritiikin kohteeksi nousivat kouluaikana ainakin opettajan ja oppilaan välinen suhde, käytetyt opetusmenetelmät, opiskelijan oikeus omaan ajatteluun ja opettajan auktoriteettiasema. Voidaan sanoa, että Kaisan ajattelu oli lukion alkuaikoina vähintään praktisen tarkastelun tasolla.

Kaisa toteaa, että kyllästyminen sai hänet etsimään opiskeluun muita vaihtoehtoja. Kansainvälisen lukion Kaisa koki opetusmenetelmiltään ja -sisällöiltään haasteelliseksi ja hänen odotuksiaan vastaavaksi. Kaisa sai vahvistusta omalle ajattelulleen: ne asiat, joista häntä oli suomalaisessa koulussa arvosteltu (mm. kriittisyys, kyselevä ote ja oma-aloitteisuus) olivat nyt oppimisen edellytys.

Nykyisessä työssään Kaisa pyrkii toteuttamaan Walesissa omaksumia oppimis- ja opetusprosesseja. Tutkiva ote: kysyminen, etsiminen ja löytäminen näyttelee Kaisan omassa opetuksessa ja oppimisessa suurta osaa. Kaisa toimii kriittisen tietoisuuden tasolla kyseenalaistaessaan praktista toimintaa ja sen perusteita.

Opetussuunnitelmien ja niiden sisältöjen kohdalla Kaisa painottaa valinnaisuutta ja oppilaan omaa oikeutta sisällöllisiin valintoihin. Tärkeämpää on kyky etsiä ja kysyä kuin oppia asioita ulkoa. Kaisan toteuttama opetussuunnitelma on jatkuvassa liikkeessä jo senkin vuoksi, ettei hänellä ole valmista mallia käytössään. Järviseen (1990) nojautuen Kaisa toimii tälläkin alueella ainakin osittain kriittisen tietoisuuden tasolla.

Omasta opettajan työpersoonastaan Kaisa puhuu varsin vähän. Kertomuksesta voidaan kuitenkin poimia joitakin siihen viittaavia mainintoja. Kaisan työpersoonaan liittyvät kuvaukset käsittelevät lähinnä praktisen toiminnan tasoa. Hän tunnistaa omaa oppimistaan, havainnointiaan, kommunikointiaan ja itsensä arviointia. Näitä ominaisuuksia hän pyrkii itsessään myös kehittämään.

Toisaalta Kaisa toteaa olevansa varsin tuore luokanopettajana ja pyrkivänsä kehittymään työssään jatkuvasti. Hän tuntee vastuuta pienten lasten oppimisesta paljon enemmän kuin aikuiskouluttajana ollessaan. Myös maininnat tutkimustyön tekemisestä lähenevät kriittisen tietoisuuden tasoa.

Tämän tutkimuksen tuloksia luettaessa on syytä muistaa tutkimusmenetelmän rajallisuus. Tulokset pohjautuvat tutkittavan itse kirjoittamaan elämänkertaan, joka on laadittu tätä tutkimusta varten. Tuloksia ei voi tulkita täysin objektiivisesti.

9 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Edellä on kuvailtu Kaisan kulkemaa tietä hänen nykyiseen osaamiseensa. Kaisan tien monihaaraisuuteen on saattanut vaikuttaa hänen tiedonhalunsa. Omakohtaisilla kokemuksilla näyttää olevan suuri merkitys Kaisan valinnoille. Kokemuksia on useimmiten pohdittu joko tietoisesti tai tiedostamatta, koska niitä on voitu käyttää uusissa haasteissa hyödyksi.

Kaisan tie nykyiseen ammatillisuuteensa on monivivahteinen ja varsin epätyypillinen. Hänen koulussa kokemansa pettymys oli niin valtaisa, että se sai hänet etsimään uusia vaihtoehtoja. Kokemuksellinen oppiminen perustuu siihen, ettei asiat suju totutulla tavalla tai ne koetaan sellaisiksi, ettei niihin voi itse vaikuttaa(Jarvis 1987). Ristiriita Kaisan koulua koskevien odotusten ja omakohtaisten kokemusten välillä muodostui sietämättömäksi, jolloin oli pakko etsiä muutosta. Jarvis (1987) toteaakin, ettei oppimista tapahdu ilman ristiriitatilannetta.

Kaisan henkilökohtaiset valinnat koulutuksessa ja työelämässä ovat pakottaneet hänet kehittymään ammatillisesti. Siirtyminen suomalaisesta koulusta Walesiin, opiskelu ja työskentely Meksikossa ovat osoittaneet halua ohjata omaa opiskelua, riskinottokykyä ja rohkeutta itsenäisiin valintoihin. Yrjönsuuret (1995, 26) mainitsevat itseohjaavuuden olevan ihmisen henkilökohtaista autonomiaa, taipumusta toimia itsenäisesti ja ohjata omia pyrkimyksiä. Itseohjaavuuteen liittyy läheisesti reflektiivinen toiminta. Muutos "tavallisen luokan" opettajasta kielikylvettäjäksi on vaatinut myös jatkuvaa kouluttautumista.

Kaisan aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttaneet hänen seuraaviin valintoihin sekä koulutuksen että työelämän suhteen. Omassa elämänkerrassaan Kaisa palaa sekä myönteisiin (esim. aikuisopettajana toimiminen), että kielteisiin (esim. omat kansakoulukokemukset) kokemuksiin. Tärkeintä oppimisen kannalta on, että kokemuksiin palataan uudelleen ja niitä käsitellään, olivatpa ne kumpia tahansa(Boud & al. 1985, 19-20).

Opettajan ammatti ei ole ollut Kaisalle mikään kutsumus, päinvastoin. Hän oli ollut kauan aikaa sitä mieltä, ettei missään nimessä haluaisi opettajaksi. Opettajan elämää Kaisa oli seurannut kotona, koska oma isä oli opettaja. Kaisan opettajaura alkoi vahingossa Meksikossa ja työn motivoimana jatkui myös Suomessa. Kokemukset aikuisopiskelijoiden parissa olivat niin hyviä, että Kaisa päätti hakeutua yliopistoon opiskelemaan. Kiinnostus suomalaista koulua kohtaan heräsi omien lasten tultua kouluikään. Aikaisemmat ennakkoluulot saivat väistyä omakohtaisten kokemusten kautta.

Ammatillisen kasvun kannalta Kaisan järisyttävin kokemus oli siirtyä aikuisten parista ekaluokalle. Sillon Kaisa huomasi, miten paljon hänen täytyi opettajana muuttua. Opetukseen täytyi paneutua kokonaisvaltaisesti ja vastuu pienistä oppilaista ja oppimisesta oli huomattavasti suurempi kuin aikuisista. Aikuisethan olivat hakeutuneet koulutukseen vapaaehtoisesti, joten oppiminen oli heistä itsestään kiinni. Aikuisoppilaiden kanssa ei syntynyt todellista opettajan roolia, vaan kyse oli lähinnä opiskelun ohjamisesta.

Kaisan elämässä ovat vuorotelleet koko ajan opiskelu ja käytännön kokemukset. "Elämä on ollut jatkuvia seesteisten kausien ja muutosten vaihteluja." Kaisa on kokenut jatkuvan teorian ja käytännön vuorovaikutuksen antoisana oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Oppimaansa on voinut heti soveltaa käytäntöön. Toisaalta ongelmatilanteita on pystynyt puimaan koulutuksessa.

Karin (1996) mukaan monipuoliset omakohtaiset opetus- ja oppimiskokemukset ovat kriittisen ajattelun tason saavuttamisen ehto. Opiskelu työn ohessa on tuntunut välillä raskaalta, mutta sen tuoma hyöty omaan työhön on kannustanut jatkamaan. Mezirowin (1981) sanoin voidaan todeta, että Kaisan näkökulma omasta ammatistaan on kokenut opettajaksi kasvamisen aikana monia muutoksia.

Ihmisen oma käsitys toiminnan onnistumisesta tai epäonnistumisesta ohjaa itse toiminnan ymmärtämistä(Yrjönsuuret 1995, 27). Työssään antoisampana Kaisa pitää niitä tilanteita, jolloin huomaa työn tuottavan tulosta. Erityisesti tilanteet, jotka ovat olleet ongelmallisia ja vähitellen selvinneet tuottavat tyydytystä. Nykyisestä työstään Kaisa sanoo nauttivansa, koska oppilaiden oppimiskyky on valtava. Työssään hän huomaa hommien onnistuvan.

Vaikeimpina asioina työssään Kaisa pitää lasten kodista lähtöisin olevia vaikeuksia. Oppilaiden auttaminen on vaikeaa, jos vanhemmat eivät halua olla siinä mukana. On tilanteita, joissa opettaja on voimaton. "Masentavaa on, kun huomaa, ettei voi auttaa." Kaisa pystyy joustavan opettajan tavoin (vrt. Niemi 1992) näkemään työssään epäkohtia, myös niitä joihin hän ei itse pysty vaikuttamaan. Mezirowin (1981) mukaan tällainen tietoisuus voi olla myös vapauttavaa, mikäli opettaja ymmärtää, mitkä ovat ongelmien todellisia aiheuttajia.

Opettajan on itsetuntemuksen lisäksi pyrittävä kehittämään toimintaansa sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Ei riitä, että opettaja hallitsee opetettavan aineksen ja menetelmät, vaan hänen on nähtävä toimintansa osana suurempaa kokonaisuutta.Nykyisessä työssään Kaisa pyrkii koko ajan kehittämään itseään mm. täydennyskoulutuksen avulla. Hän toimii opettajan työn ohella omassa kunnassaan luottamustehtävissä. Korpisen (1993) mukaan opettajankoulutuksen tärkeänä tehtävänä onkin tuottaa itseensä luottavia aktiivisia vaikuttajia ja kasvattajia.

Kielikylvettäjän työn hän kokee on haastavana ja raskaanakin, koska valmista kaavaa ei ole. Kaisa pyrkii toteuttamaan Walesissa omaksumia oppeja myös omassa opetuksessaan. "Tärkeintä ei ole oppia ulkoa vaan oppia etsimään, kysymään ja löytämään tutkimisen kautta".

Kaisan tulevaisuuden suunnitelmiin kuuluu tutkimustyön tekeminen. Hän mainitsee pyrkivänsä mahdollisuuksien mukaan tekemään joko lisensiaatti- tai väitöskirjatyötä vietyään ensin nykyisen luokkansa ala-asteen loppuun saakka. Kaisa korostaa tutkimuksen merkitystä opetusmenetelmänä ja näkee tutkivantyöotteen tärkeänä myös oman kehittymisensä kannalta.

Koulutuksellisen omaelämän kirjoittamisen Kaisa koki hyödyllisenä itselleen erittelemättä sen itselleen tuomaa hyötyä sen enempää. Hän toteaa, että jokaisen opettajan olisi ammatillisen kehittymisensä kannalta hyvä laatia vastaavanlainen tuotos esimerkiksi viiden vuoden välein. Kirjallisen kertomuksen avulla voisi kukin käydä kehitystään läpi esimerkiksi työnohjaajan opastuksella. Koulutuksellista omaelämänkertaa voidaan pitää eräänä hyvänä kriittisen ajattelun kehittäminen välineenä, kuten Dominice (1995) toteaa.

Pystyäkseen kriittisesti analysoimaan omaa asiantuntijuuttaan, on opettajan tiedostettava toimintansa taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet. Oman elämänhistorian pohtiminen voi aukaista portin uuteen ammatillisuuteen. Kaisa tiedostaa kokemansa ristiriidat, joista on ollut pakko etsiä tietä muutokseen. Kaisa tiedostaa myös ne myönteiset kokemukset, jotka ovat kannustaneet kohti uusia haasteita.

Kaisa on rohkeasti ja määrätietoisesti hakenut ja kokeillut erilaisia vaihtoehtoja koulutuksessaan ja elämässään yleensä. Hän on ollut valmis kohtaamaan uusia ja tuntemattomia haasteita. Silti hän on pystynyt sitoutumaan työhönsä, ottanut vastuuta ja pyrkinyt kehittämään sitä lisäkoulutuksen ja tutkimuksen kautta. Voidaan sanoa, että Kaisasta löytää reflektiivisen, kriittisesti ajattelevan ammattilaisen tuntomerkit.

10 MITÄ PEILISTÄNI NÄIN ?

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan erästä, erilaista polkua opettajuuteen. Toivon tutkimuksen antavan tietoa ja toivoa opettajaksi oppimisen mahdollisuudesta myös Kaisan kaltaisen tien kautta. Toivottavasti joku saa lukemastaan sijaiskokemuksia ja ehkä innostuu muistelemaan omia samankaltaisia kokemuksia ja sitä kautta kehittämään omaa reflektiivistä työotettaan. Ainakin itselleni on käynyt juuri niin.

Oma tieni opettajuuteen on ollut pitkä ja kivinen. Erilaiset elämänmuutokset ja työmahdollisuudet ovat ohjanneet valintojani. Pidän itseäni onnekkaana siinä suhteessa, että olen saanut tehdä työtä hyvin erilaisissa työpaikoissa. Kokemukset eri aloilta ovat auttaneet minua arvostamaan opettajan työtä yhä enemmän. Olen myös työskennellyt opettajan sijaisena koko opiskelujen ajan. Koulunkäynnin arjen näkeminen ja kokeminen on opettanut tiettyä nöyryyttä opettajan työtä kohtaan: valmiiksi opettajaksi ei tule koskaan ja omaa opettajuutta on jatkuvasti kehitettävä. Toisaalta työn ja opiskelun vuorovaikutus on myös pakottanut pysymään ajan hengessä mukana. Teoria ja käytäntö ovat nivoutuneet kuin itsestään yhteen. Erilaiset työpaikat, opettajat, oppilaat ja koulun muu henkilökunta ovat puolestaan auttaneet opettajaksi sosiaalistumisen prosessia. Olen kokenut kasvaneeni vähitellen nykyiseen opettajuuteeni, mutta en aio pysähtyä paikoilleni. Tutkimustulokset vahvistavat samoja ajatuksia myös Kaisan tapauksessa.

Tutkimustulosten valossa voin vain todeta, että opettajankoulutuksen harjoitteluista saadut kokemukset ovat avainasemassa opettajaksi kasvun kannalta. Opetusharjoittelut ovat merkittävä osa opettajaksi tulemisen prosessia. Se, miten harjoittelu järjestetään (suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi), ohjaa opettajakokelaan omaa työtä tulevaisuudessa. Mikäli harjoittelijan annetaan kokeilla omia ideoita ja ottaa riskejä, tekee hän todennäköisesti myös tulevaisuudessa niin. Harjoittelun ohjaajalla puolestaan on vastuu siitä, että opetuskokemusten tukena on opiskelijan ja ohjaajan tasavertainen, kyselevä ja keskusteleva ohjaussuhde. Tällä ohjataan opiskelijaa yhteistyöhön omien opiskelu- ja opettajaystävien kanssa.

Kriittisen itsearvioinnin harjoittelu olisi hyvä aloittaa ajoissa opintojen aikana. Oman opettajankoulutuksen puutteena pidän sitä, etten mielestäni saanut tarpeeksi ohjausta oman työn tutkimista ja arviointia varten. Opettajana toimiminen on niin nopeasykkeistä, että työn lomassa tapahtuva arviointi jää herkästi hyvin pinnalliseksi. Pysähtyminen, hiljainen hetki omien ajatusten kanssa ja niiden kirjaaminen paperille on eräs hyvä keino tarkastella kriittisesti omia mietteitään. Henkilökohtainen kiinnostukseni oman ajattelun tutkimiseen sai alkunsa Sinikka Ojasen toimesta harjoittelupäiväkirjan pitämisellä. Olen havainnut opettajaharjoitteluista kirjoittamisen ja ajatusten kriittisen pohtimisen huomaamatta kehittäneen reflektointitaitojani. Olen kirjoittanut päiväkirjaa kaikista harjoitteluista ja nämä kirjoitukset ovat toimineet raporttieni materiaaleina. Nykyisessä työssäni tämä tapa jatkuu yhä työpäiväkirjan muodossa.

Omien elämänkokemusten tarkastelu joko yksin tai yhdessä tuo avaruutta omaan ajatteluun. Yksinäistä tarkastelua voi tehdä esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetyn koulutuksellisen omaelämän kautta. Omien kokemusten rehellinen tarkastelu voi auttaa tuntemaan itseään paremmin ja sitä kautta tuntemaan omaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä. Kokemuksia voi "vaihtaa" esimerkiksi erilaisissa työyhteisön sisäisissä tai ulkoisissa elämänkertapiireissä. Toisten kanssa jaetut elämänkokemukset voivat puolestaan tarjota uusia näkökulmia tai antaa samaistumiskohteita. Sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia voi hyödyntää kehittämään omaa osaamistaan, kunhan nämä kokemukset ensin tiedostaa. Mitkään kokemukset eivät sellaisenaan paranna ammattitaitoa, vaan kokemuksista oppiminen vaatii niiden kriittistä pohdintaa. Mitään tietoa ei periaatteessa pitäisi niellä sellaisenaan, vaan asioita tulisi tarkastella monelta eri suunnalta. Tähän tulisi opettajakokelaita ohjata jo opiskelujen alkuvaiheissa. Tämän tutkimuksen päähenkilö on tavallaan ollut aikaansa edellä kyseenalaistaessaan aikanaan omien opettajiensa toimintaa ja opetussuunnitelmia. Tämä kriittinen ajattelu on toisaalta auttanut Kaisaa pysymään ympärillä tapahtuvien muutosten mukana.

Tänä päivänä opettajien suuri työmäärä, isot opetusryhmät ja valtava vastuu näkyy uupumuksena ja työtyytymättömyytenä. Yhteiskunnan lamavuodet näkyvät kouluissa todellisuudessaan vasta nyt: virkoja ei vakinaisteta, määrärahoja vähennetään, kouluja lopetetaan edelleen. Opettajille on tarjolla monenlaista työnohjausta ja kurssitusta avuksi työssä jaksamiseen, mutta kuinka monella koululla on varaa siihen. Silti opettajilta vaaditaan jatkuvaa kouluttautumista ja ajan hengessä pysymistä sekä parempia tuloksia opetustyöstään. Iloinen, osaava ja työssään tyytyväinen opettaja viestii myönteistä elämänasennettaan myös oppilaille. Opettajan työkalu, hänen oma persoonansa vaatii jatkuvaa huolenpitoa. Opettaja voi oppia huolehtimaan omasta henkisestä tasapainostaan jos hän pystyy tarkastelemaan itseään kriittisesti, mutta kohtuudella. Itsensä tunteminen ja hyväksyminen on sekä ihmisenä, että ammattilaisena kehittymisen edellytys.

LÄHTEET

Aaltola, J., Aarnos, E. & Kiviniemi, K. 1995. Andragogiikkaan pohjautuva opettajankoulutus opettajuuden avartajana. Teoksessa H. Kynäslahti & al.(toim.), 29-49.

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

Boud, D. Keogh, R. & Walker, D. 1985. Reflection: Turning experience into learning. London: Kogan Page.

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

Dominice, P. F. 1995. Koulutuselämänkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow & al.(toim.), 214-232.

Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntisuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen ym. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajankoulutuksen julkaisuja 3, 9-18..

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

Habermas, J. 1971. Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press. Tekstiin viitattu teoksessa Yrjönsuuri R. & Y. 1995.

Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli kantolan opettajuudesta. Teacher Researcher 1/1997. Jyväskylän Yliopistopaino.

Hancock, R. & Settle, D. 1990. Teacher appraisal and self evaluation. A practical guide. Oxford: Blackwell Education.

Heikkinen, L. T. ja Räihä, P. 1997. Kotiryhmästä voimaa opettajaksi kasvamiseen. Opettaja-lehti 10/1997, 30-31.

Huotelin, H. 1996 Elämänkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Gummerus.

Hänninen, R. 1994. Itsestäänselvä itsearviointi. Kasvatustieteen Pro gradu- työ Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kas- vatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa-matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 181-196.

Jarvis, P. 1987. Adult Learning in the social context. London: Croom Helm.

Joka kodin suomen kielen opas. 1995. Keuruu: Otava.

Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 15-23.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers` pedagogical thinking. In P. Kansanen(ed.) Discussions of some educational issues IV. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 121.

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

Kemmis, S. 1985. Action reseach and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), 139-163.

Kohonen, V. 1990. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisenoppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 34-64.

Kolb D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the sourse of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

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

Kynäslahti, H., Lauriala, A. & Suortamo, M. 1995. (toim.) Kokeileva POKO. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä. Helsingin yli-opisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 147.

Leiman, P. 1988. Reflektiivisen toiminnan kehittyminen psykoterapiassa. Psykologia 3, 170-177.

van Manen, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of beeing practical. Curriculum Iquiry 6(3), 205-228.

Mezirow, J. 1981. A critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32(1), 3-24.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of Adult learning. California: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al.(toim.), 17-37.

Mezirow, J. & al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.

Mustikkamaa, K. 1993. Saanko? Osaanko? Uskallanko? Opettajaksi opiskelevan elämismaailma pelitilana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

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

Niemi, H. 1992. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S.Tella (toim.) Joustava laajaalainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Juhlakirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992. Helsingin yliopisto. opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 14-28.

Niskanen, K. & Tornberg, A. 1995. Itsenäisesti ajatte- leva opettaja. Reflektointi opettajankoulutuksessa pedagogisten päiväkirjojen ja itsearviointien kautta tarkasteltuna. Teoksessa H. Kynäslahti & al.(toim.), 51-72.

Nurmi, H. 1993a. Muuttuuko opettaja - ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R Miettinen(toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki:VAPK, 69-89.

Nurmi, H. 1993b. Opettajan ja tutkijan reflektoiva dialogi - unelmako? Kasvatus 24(5), 503-515.

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

Ojanen, S. 1993. Ammattilaiseksi tuleminenopettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen(toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.

Ojanen, S. 1995. Oppimis- ja ohjausprosessin kehittämisen arviointia. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylä: KopiJyvä, 25-33.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.)Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutus keskus.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Salpausselän kirjapaino.

Sahlman, H. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. Opettaja-lehti 21/97, 4-5.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Hakapaino oy.

Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

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

Schön, D. A. 1992. The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. Curriculum Inquiry 22(2), 119-139. Tekstiin viitattu teoksessa Yrjönsuuri R. & Y. 1995.

Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harward Educational Review 57(1), 1-22.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

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

Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena kustannus oy.

Viljanen, E. 1988. Opettajankuva opettajankasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Kantola(toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena kustannus oy, 25-42.

Vilkko, A. 191995. Lukijaelämää. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkko(toim.) Kerro vain totuus. Elämänkertatutkimuksen omaelämänkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 157-172.

Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri-erityisopetus. Opetushallituksen julkaisuja 9. Helsinki: Painatuskeskus.

Yrjönsuuri,R. 1995. Odotuksia ja opiskelua poikkeuskou- lutuksen alussa. Teoksessa H. Kynäslahti & al.(toim.), 73-92.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaami- nen. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, Y. 1989. Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Helsinki: kouluhallitus.

LIITE

Kirjoita vapaamuotoinen koulutuksellinen omaelämänkertasi. Pohdi erityisesti niitä koulutuskokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet siihen, mitä nyt ammatissasi olet.