

922/98

837

## KESKUSTELUJA MINÄN KANSSA

Tapaustutkimus reflektiivisestä ajattelusta opettajuuden välineenä

Sari Saloranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kevät 1998

## TIIVISTELMÄ

Saloranta, S. 1998. Keskusteluja minän kanssa. Tapaustutkimus reflektiivisestä ajattelusta opettajuuden välineenä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus, 107s.

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa avoimen syvähaastattelun keinoin on pyritty selvittämään yksittäisen luokanopettajan opettajuuden kehittymisestä. Kehitysprosessia tutkimalla pyritään ymmärtämään, minkälaisessa prosessissa opettajuus kehittyy ja kuinka sitä voi tietoisesti kehittää reflektiivisten ajattelutaitojen avulla. Taustalla on käsitys nykyaikaisen opettajan tehtävästä työnsä jatkuvana kehittäjänä. Tutkimustapauksena on 59-vuotias luokanopettaja.

Tutkimuksessa vahvistui oletus siitä, että opettajuuden kehitysprosessi on hyvin yksityinen ja henkilökohtainen. Muutokset esimerkiksi kasvatusfilosofisissa käsityksissä tapahtuvat hitaasti koko ammatillisen elämänkaaren aikana. Reflektiivinen opettaja on jatkuvasti valmis muutoksiin, mutta suuret käännekohdat opettajuudessa näkyvät vasta jälkikäteen reflektoiden. Reflektoinnilla tarkoitetaan sellaista ajattelua, jossa yksilö kykenee tarkastelemaan itseään ja toimintaansa ikäänkuin käytännön yksittäisten tapahtumien tai arjen ulkopuolelta tai sivusta. Kriittiseksi reflektointi muuttuu silloin, kun kyetään kyseenalaistamaan oman toiminnan taustalla olevia oletuksia, joihin toiminta perustuu.

Tapauksena oleva luokanopettaja on käyttänyt päiväkirjoja ajattelunsa kehittämisen välineinä. Hänen käytössään ovat päiväkirjat yli 50 vuoden ajalta. Päiväkirjojensa avulla hän käy jatkuvaa keskustelua itsensä kanssa ja pystyy vetäytymään arkikokemuksista käsitteelliselle tasolle. Reflektiiviset ajattelutaidot auttavat opettajaa suojautumaan ulkoisilta paineilta ja muotivirtauksilta sekä näkemään vallitsevien rakenteiden yli. Varmimmin reflektiivisyys toimii todellisen muutoksen välineenä yltäessään kriittisen itsereflektion tasolle. Tällöin opettaja ei vain kyseenalaista toimintaansa, vaan toiminnan perustana olevia ennako-oletuksia. Vaikka koulutus ei tarjoaisikaan luokanopettajalle välineitä oman työn tutkimiseen, luokanopettaja voi kehittää ajattelutaitojaan ja ottaa vastuuta omasta ammatillisesta kehittymisestään. Tutkimus esittelee yhden tavan ja esimerkin kehittää sekä reflektiivisyyttään kirjoittamisen avulla että opettajuuttaan hankittujen reflektiotaitojen avulla.

Avainsanat: ammatinkuva, kriittinen itsereflektio, opettaja-ajattelu, opettajuus, pedagoginen ajattelu, reflektiivisyys

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	3
1.1 Tutkimuksen kohteena opettajuuden kehitys	5
1.2 Tutkimuksen	6
2 KATSAUS OPETTAJIEN AJATTELUA JA AMMATTIKÄSITYKSIÄ KOSKEVAAN TUTKIMUKSEEN JA KÄSITTEISIIN	8
2.1 Ammatinkuvat	9
2.2 Käsitys omasta opettajuudesta	10
3 REFLEKTIOTAITO JA KÄYTTÖTEORIA	13
3.1 Refleктоiva opettaja	13
3.2 Kohti kriittistä itsereflektiota	17
3.3 Teorian ja käytännön suhde reflektiivisessä työn kehittämisessä	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	24
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	27
5.1 Tapaustudkimuksen luonteesta ja menetelmistä	27
5.2 Tapauksen löytäminen	30
5.3 Tapauksen esittely: luokanopettaja x	33
5.4 Teema-alueet keskustelujen pohjana	40
5.5 Aineiston käsittely	44
6 AINEISTON ANALYYSI	46
6.1 Ammatillinen kehitys	46
6.2 Henkilökohtainen kasvatustietäminen	48
6.2.1 Tietokäsitys	51
6.2.2 Ihmiskäsitys	55
6.3 Käytännön opetustyö	57
6.3.1 Opetuksen tarkoitus: sisällöt	58
6.3.2 Opetuksen tarkoitus: kasvatustieto ja arvot	60
6.3.3 Opetuksen tarkoitus: tietoisuus kontekstista	64
6.3.4 Valintojen teko: opetustaidot	66
6.3.5 Valintojen teko: arviointi	67
6.3.6 Valintojen teko: suunnittelu	70
6.3.7. Tekojen taso: vuorovaikutus	74
6.3.8 Kollegat peleinä	74
6.3.9 Oppilaiden ja opettajan suhteet	77
6.4 Persoonallisuuden kehitys	80
6.4.1 Itsetuntemuksen kehittyminen	80
6.4.2 Kirjoittaminen kehittymisen välineenä	84
6.4.3 Persoonallisuuden aktiivinen kehittäminen	86
6.4.4 Opetustyylin löytäminen	88
7 LOPUKSI	91
7.1 Luotettavuudesta	93
7.2 Opettajuuden kehityksestä	95
7.3 Puheen aitous	91
LÄHTEET JA LIITTEET	

*Ihmistä useimmat tuskin päivälleen tiennevät ikäkausiensa syys- ja kevätpäivän tasauksia, heidän elämänsä siirtyy päivien vilisevässä virrassa, vähitellen.*

*(Aino Kallas)*

## 1 JOHDANTO

Yhteiskunnan muuttuessa perinteiset käsitykset opettajan tehtävistä ovat joutuneet uudelleen arvioinnin kohteeksi. Enää ei niinkään puhuta ”hyvästä” opettajasta, vaan opettajasta ajattelevana, tiedostavana ja tutkivana ammattilaisena. On alettu kiinnittää huomiota tietoon, jota opettaja joutuu työssään jatkuvasti hankkimaan, ja jota hän kokemuksiansa kautta muodostaa.

On alettu puhua myös ns. laajasta opettajapätevyydestä perinteisten tiukasti määriteltyjen virkojen rinnalla, opettajalta odotetaan joustavaa liikkuvuutta, muuntautumiskykyä ja halua kehittää ja kouluttaa itseään. Muutoksia on tapahtunut myös tiedonkäsityksessä: opettajakoulutuksessa painotetaan oppijälähtöistä tiedonkäsitystä perinteisen ulko-ohjautuvan oppimiskäsityksen sijaan (Kari 1996, 15).

Kuitenkin yhä vielä suomalaisessa koulussa elää sitkeästi luottamus ja nojautuminen ”ylhäältä päin annettuun, oikeaan tietoon”. Jotkut käsittävät opettajan omaa ajattelua kohtaan esitetyt vaatimukset siten, että perinteinen tiedonkäsitys olisi korvattava jollain tietyllä uudella käsityksellä. Tämä ahdistaa toisia ja on toisille tervetullut uutinen. Perimmiltään kyse on kuitenkin laajemmasta ajattelutavan muutoksesta, kuten Jouni Välijärvi kirjoittaa:

”(..) ajatus, että suhde tietoon ja opetustyön koko perusta pitäisi jokaisen opettajan itse ajatella uudelleen näyttää typeryyttävältä. Juuri tähän on kuitenkin päästävä, mikäli pyritään todelliseen muutokseen koulun käytänteissä.” (Välijärvi 1992, 126)

Tämä kaikki on kiinnittänyt päähuomiota opettajatietoisuuden kehittämiseen: kuinka opettaja muuttuu kokemuksiansa kautta, mitä tietoa hän arvostaa ja mitä ammatillinen tieto on ja ennenkaikkea: millaisissa prosesseissa ammatillinen tieto kehittyy.

Nykyaikaisen opettaja-ammattilaisen tulee siten olla tietoinen paitsi yhteiskunnan hänen työlleen asettamista haasteista myös omasta ammatillisesta identiteetistään, työhönsä kuuluvista tehtävistä ja myös omasta osaamisestaan.

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut moniarvoisemmaksi ja monikulttuurisemmaksi. Opettaja kohtaa ”erilaisuuden” työssään jatkuvasti. Tämä edellyttää häneltä jatkuvia moraalisia ja eettisiä valintoja suhteessa siihen, mikä on oppilaiden, vanhempien, opettajan itsensä, kollegojen tai koko yhteisön etu ja ”hyvä”. Opettajan tulisi tiedostaa, mitkä arvot ovat hänen toimintansa perustana ja kuinka nämä arvot tukevat inhimillistä kasvua.

Opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa korostetaan opettajan pyrkimyksiä saavuttaa tietoisuus opetustyönsä perusteina olevista käsityksistä ja arvopohjasta. Tämä tiedostaminen on mahdollista, kun ajattelussa noustaan välittömistä arkikokemuksista työn reflektoinnin tasolle. Tällöin opettaja voi myös sitoutua vastuuseen omasta ammatillisesta kasvustaan.

Henkinen kasvu mahdollistaa muutosten syntymisen, mutta toisaalta muuttuminen ja uudistuminen voidaan kokea myös vaativana. Esimerkiksi muuttuneiden oppimiskäsitteiden ja omien työkäytäntöjen vertaaminen voi herättää riittämättömyyden tunteen. Lisäksi on usein vaikeaa tarkastella omaa työtä ikäänkuin sivusta, kriittisesti, oli opettaja kokenut tai vasta opetusuransa alussa. Vaikka nykyinen koulutus pyrkii tarjoamaan opettajille reflektoinnin taitoja, reflektointi on monille vastavalmistuneille opettajille sekä kokeneillekin vaikeata. Toisaalta teorian ja käytännön interaktiivista prosessointia opitaan myös työssä, vaikkei sitä koulutuksessa olisikaan sisäistetty. Olisikin pyrittävä selvittämään, miksi ja miten tietoisuuteen voidaan kasvaa.

Tällaiseen selvittämiseen tähtää niisanottu tutkiva opettajuus, jossa opettaja itse tutkii itseään ja toimintaansa kasvattajana. Tutkimalla kasvatustyönsä arvoperustaa opettaja saavuttaa paremman itsetuntemuksen ja voi siten tukea myös oppilaitaan muodostamaan oman minäkuvansa ja löytämään arvonsa. Tutkiva opettajuus on koko elämän kestävä tutkimusmatka.

Kaiken kaikkiaan opettajan ammattitaito rakentuu ilmeisestikin varsin monista eri tekijöistä. Siihen kuuluva tieto voi olla olemukseltaan eri laatuista ja käsitellä hyvin erilaisia alueita, joista vähäisimpiä eivät liene edellämainitut itsetuntemus ja reflektointitaito. Olennaista on kuitenkin se, että ammattitaitoon kuuluvan tiedon luonnetta ei vielä kovin hyvin ymmärretä. Opettamisen ammattitaidon monimutkaisuutta ja opettamiseen liittyvän tietämyksen kehittymistä tulisi pyrkiä ymmärtämään, jotta työelämässä toimivia opettajia voitaisiin auttaa kehittämään työhönsä liittyvää tietoisuutta, yleensäkin voitaisiin kehittää opettajien perus- ja täydennyskoulutusta oikeaan suuntaan.

## 1.1 TUTKIMUKSEN KOHTEENA OPETTAJUUDEN KEHITYS

Tässä työssä haluan kuvata opettajuuden kehitystä ja reflektiivisyyden taitoa kehityksen apuvälineenä. Työssäni yritän hankkia arkikokemusta syvempää tietoa siitä, miten ja millaisin välinein omaa opettajuutta voi tietoisesti kehittää. Yritän kuvata millainen opettajuuden kehitys voi prosessina olla. Samalla on yritettävä ymmärtää, kuinka työn kehittämisen kannalta olennainen reflektiivinen prosessi toimii ja muuttuu työvuosien myötä.

Lähestyn prosessia tutkimalla opettajan käsityksiä omasta kehittymisestään ihmisenä ja erityisesti ammatissaan opettajana. Tutkin, kuinka käsitykset ovat muuttuneet reflektion ansiosta ja millainen on koulutuksen ja työkokemuksen tuloksena syntynyt arjen työtä helpottava käyttöteoria. Tällainen käyttöteoria ja koko opettajuus ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia ilmiöitä, vaikka eri yksilöiden kokemuksissa ja käsityksissä varmasti on yhteisiäkin piirteitä. Tässä tutkimuksessa yritän päästä lähelle opettajaa kokonaisvaltaisesti yksilönä. Yritän ainutlaatuisen ammatillisen elämänkaaren avulla kuvata ja ymmärtää tätä itsetuntemuksen ja opettajuuden muotoutumisen pitkäaikaista ja monipolkuista prosessia .

## 1.2 TUTKIMUKSEN MERKITYS

Kun halutaan kehittää opetusta ja koulua, tärkeimmät voimavarat ovat opettajan henkiset valmiudet ja ominaisuudet. Yksittäisen reflektiivisen opettajan opettajuuden kehitystä ja ajatusmaailmaa hahmottamalla voidaan antaa lisää tietoa opettajankoulutukselle sekä auttaa ammattiin aikovien valintoja. Tähän kannusti jo kasvatustieteilijä Martti H. Haavio, joka nyt ajankohtaiselta tuntuvalta tavalla tuki aikanaan opettajia itsekasvatukseen ja sisäiseen valvontaan (Törmä 1998, 19). Haavio piti mielekkäänä myös opettajista tehtyjä henkilökuvia ja autobiografioita, muovaavathan toisten opettajien opettajakokemukset ja elämysmaailman hahmottaminen käsitystämme opettajuudesta siinä, missä omat kokemuksemekin itsestämme opettajina.

Vaikka tässä tutkimuksessa on kohteena ainutkertainen, yksilöllinen käsitys opettajuuden kehittämisen mahdollisuudesta ja luokanopettajana olemisesta, ei tutkimuksen hyöty jää vain yhden ”hyvän”, ammattiaan itseohjautuvasti kehittävän opettajan kuvaukseksi. Toivon tutkimukseni muodostuvan tutkimustyöhöni osallistuville tutkivan opettajuuden uudeksi apuvälineeksi. Tutkimus lisää omaa ymmärrystäni ammattiani kohtaan ja on muodostamassa käsitystäni opettajuudesta. Lisäksi sen avulla voidaan ymmärtää useita, lähellä tätä reflektiivistä ajattelutapaa olevia kehityskulkuja.

Haluan välttää tavoittamieni kokemusten muovaamista niin, että jäljelle jäisi vain persoonattomia ja keskiarvoistuneita yleistyksiä. Saman kulttuurin ja yhteiskunnallisen tilanteen jakavilla ihmisillä on mahdollisuus ymmärtää enemmän tutkimaani ilmiötä juuri tämän uniikkitapauksen avulla. Toisen luokanopettajan kokemusten ymmärtäminen voi auttaa paitsi koulutuksen suunnittelua myös muita ammatissaan toimivia opettajia löytämään itsestään ja kollegoistaan mahdollisuuksia kehittää opettajana olemistaan ja koulumaailmaa yleensä.

Pidän tutkimustani merkittävänä vielä eräästä näkökulmasta. Koulutusta ja opettajien suhtautumista työhön on pitkään hallinnut dikotominen suhtautuminen teoriaan ja käyt-



täntöön. Opetusharjoittelussa tai työssä on siis testattu teoriaa. Nykyisenä tavoitteena on kuitenkin teorian ja käytännön jatkuva vuorovaikutteisuus. Onkin tärkeää yrittää kuvata ja ymmärtää esimerkin avulla, minkälaista voisi olla sellainen jokapäiväinen työn kehittäminen, jossa pyritään identifioimaan oman toiminnan piilevää teoriaa ja arvioidaan tätä suhteessa vaihtoehtoisiin teorioihin.

## 2. KATSAUS OPETTAJIEN AJATTELUA JA AMMATTIKÄSITYKSIÄ KOSKEVAAN TUTKIMUKSEEN JA KÄSITTEISIIN

Opettajan ammattia koskeva tutkimus on lisääntynyt Suomessa viime vuosien aikana voimakkaasti. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettama arviointiryhmä jaoteli 1980-luvulla ammattia ja työtä koskevan tutkimuksen on kahteen lohkoon

1. opettajan koulutusta hyödyttävään tutkimukseen ja
2. opettajankoulutukseen kohdistuvaan tutkimukseen (Kari 1996, 26).

Erityisesti jo työssä olevien opettajien ammattiajattelua ovat tutkineet meillä esimerkiksi Kansanen (1991, 1993) ja Kari (1977, 1985, 1988, 1991, 1996), reflektointia pohtii muunmuassa Koistinen (1993). Niemi on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä (1995), Ojanen ammatillaiseksi tulemistä ja Viljanen selvittelee opettajankuvaa (1988). Opettajan ajattelua ja opettajatietoisuutta esittelevistä teoreettisista malleista tuoreimpia on Kansanen (1993) malli.

Ulkomainenkin opettaja-ajattelun tutkimus on jakautunut karkeasti ainakin kahteen pääsuuntaukseen tai trendiin.

1. Opettajan reflektoinnin kehityksen dokumentoinnit ja kuvaukset (Kitchener & King 1995, La Boskey 1990, Russel & Munby 1991, Mezirow 1991 ja 1995, Van Manen 1977). Näistä Kitcheneriä & Kingiä sekä Mezirowia esittelen tarkemmin luvuissa 3.1 ja 3.2.
2. Opettajan ajatteluun vaikuttavia sosiaalisia ja yksilöllisiä ehtoja koskevat tutkimukset (Ashcroft & Griffiths 1989, Erickson & Mackinnon 1991, Grimmet & Crehan 1990, Wubbels & Korthagen 1990, Richert 1990).

Tutkimuksista välittyy näkemys, etteivät opettajat enää ole ylhäältäpäin johdettavia ja passiivisia toteuttajia, vaan todellisia ammattilaisia, jotka tekevät itse kasvatusta koskevia päätöksiä. Esimerkiksi Bennet (1991) on tutkinut opettajan ajattelutavan ja asenteiden muotoutumista opettajakoulutuksen aikana sekä opetuksen teoreettisen tiedon hahmottamista ja jäsentämistä integroiden työssä uudella tavalla.

Korthagen on kehittänyt opettajakoulutusta opiskelijan professionaalisen, reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi (Korthagen 1988), opettajakoulutuksen näkökulmasta professionaalisen ajattelun kehitystä ovat tutkineet myös muunmuassa Calderhead (1988) ja Johnston (1988). Teorian ja käytännön vuorovaikutusta aloittelevan ja kokeneen opettajan ajattelussa on tutkinut esimerkiksi Russell (1988). Mezirow on tutkinut kriittisen itsereflektion kehittymistä erityisesti aikuisen oppimisessa. Hänen kokoava reflektion ja kriittisen itsereflektion määritelmänsä on myös tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen.

Puhuttaessa ihmisten itseään koskevista käsityksistä tutkimuksissa käytetään varsin kirjavaa ja runsasta käsitteistöä. Puhutaan identiteetistä, ihmiskuvasta, minäkuvasta tai minäkäsityksestä - yhteisenä piirteenä käsitteillä on se, että ne määrittelevät ihmisen tietoisuutta itsestään ja toiminnastaan. Olen valinnut esiteltäviksi opettajan ammatillista tietoisuutta koskevasta käsitteistöä tutkimuksen kannalta kuvaavimmat ja olennaisimmat käsitteet.

## 2.1 AMMATINKUVAT

Jokaisella opettajalla on oma henkilökohtainen näkemyksensä siitä, millainen opettajan on oltava. Tämä niinsanottu ammatinkuva voidaan erotella ihannekuvaan ja empiiriseen, realistiseen kuvaan (Viljanen 1988, 34):

- a) ihannekuva on subjektiivinen, arvoväritteinen ja normatiivinen; se kuvaa opettajan ideaalista käsitystä ja heijastelee yksilöstä riippuen vaihtelevassa määrin yhteisön ja yhteiskunnan toiveita,
- b) empiirinen opettajankuva ilmenee opettajan käyttäytymisessä ja sitä voidaan tutkia tutkimuksen keinoin esimerkiksi havainnoimalla, laatimalla erilaisia mittareita ja niin edelleen. Se kertoo siitä, mitä opettaja todellisuudessa on - tai ainakin se pyrkii tarjoamaan ihannekuvaa objektiivisemmän näkökulman.

Ihannekuvat vaikuttavat opettajan elämään, koulutukseen ja kehitykseen. Joskus opettaja joutuu ristiriitoihin yhteisönsä, työtovereiden, vanhempien tai vaikkapa oppilaiden asettaman ihannekuvan kanssa. Tällaisia traditionaalisia ainakin luokanopettajaan kohdistuvia odotuksia voisivat olla vaikkapa isänmaallisuus tai luovuus, äidillisyyys, siveellinen ryhti, kristillinen usko, nöyryys, tahdikkuus jne. (Viljanen 1988, 29).

Opettaja voi myös itse pitää yllä kuvitteellista kuvaa itsestään kaikkitietävänä ja joskus ahdistua ihannekuvansa edessä. Lisäksi opettajalla saattaa olla hajanainen ja perustelematon käsitys ammattinsa vaatimuksista tai omista ominaisuuksista.

Luonnollisestikin opettajan käsitys opettajuudestaan koostuu muistakin tekijöistä, kuin ammatinkuvasta, oli tuo ammatinkuva sitten realistinen tai ihanteellinen. Opettajuutta muovaavat ainakin hänen persoonallisuutensa kehitys sekä käsitys ammattitaidosta.

## 2. 2 KÄSITYS OMASTA OPETTAJUUDESTA

Käsitys itsestä opettajana, käsitys omasta opettajuudesta muodostuu edellä tarkastellun ammatinkuvan lisäksi muistakin tekijöistä. Opettajuus on siten ammatinkuvaa laajempi käsite.

Tällaisia muovaavia tekijöitä ovat opettajankoulutuksessa ja ammattikvalifikaatioita käsittelevissä teoksissa lähtökohtana olevat ihannekuvat opettajan ominaisuuksista. Kokonaisuutta voisi nimittää viralliseksi tai vallitsevaksi ammattitaitokäsitykseksi. Virallista ammattitaitokäsitystä muovaavat uusin tutkimus ja opettajakoulutuksen kehittämisestä vastaavat instituutiot sekä joukkotiedotuksen, kuten ammattilehdistön välittämä yhteiskunnallisella tasolla käytävä keskustelu.

Koulutusinstituution ja tutkimuksen tarjoamissa määritelmissä painottuvat kasvatustieteelliset, -teoreettiset oppisuunnat tai näkökulma, jota määritelmä palvelee (koulutus, työelämä, ammattijärjestöt). Käsite on muotoutunut ja uudistunut jatkuvasti. Kuvauksissa on kuitenkin ollut selviä yhteisiä pääpiirteitä. Ne ovat pitkään keskittyneet neljään perinteiseen osa-alueeseen: didaktisiin taitoihin, psykologisiin taitoihin, ihmiskäsitykseen ja tietokäsitykseen:

- a) didaktisia taitoja voidaan kutsua myös opetusteknisiksi taidoiksi (aineenhallinta, opetusmenetelmät ja välineiden hallinta),
- b) psykologisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi oppilaantuntemus (eri oppilaiden tarpeiden tunnistaminen, kyky kehittää oppilaan yksilöllisiä taipumuksia). Samaan ryhmään voidaan liittää sosiaaliset taidot (yhteistyökyky, luokan sosiaalisten suhteiden tajuaminen ja kyky kehittää niitä),
- c) tietokäsitystä määrittää nykyinen oppijalähtöinen oppimiskäsitys, oppimisen ja opettamisen analysointitaito, koulun ja luokan toiminnan erittelykyky, tietoiset ja tiedostamattomat päämäärät),
- d) ihmiskäsitys liittyy opetuksen eettisiin ja moraalisiin seurauksiin, kykyyn tehdä näitä koskevia ratkaisuja sekä pohjimmiltaan filosofiseen käsitykseen ihmisenä olemisesta (Heikkilä 1988, 46-57).

Tämän tutkimuksen lähtökohdan ja merkityksen kannalta huomionarvoisempaa on kuitenkin se, että tuoreimmista ammattitaitoteorioissa on esitetty keskeisinä piirteinä jatkuvan koulutuksen ja itsensä kehittämisen idea, kollegiaalinen yhteistyö, itseohjautuvuus, itsearviointi, oman opettajatietoisuuden kasvattaminen, tiedollisten ja taidollisten valmiuksien ylläpitäminen muunmuassa oman alansa tutkimusta seuraamalla.

Ainakin osan näistä yhteisistä käsityksistä opiskelijat sisäistävät perintönään koulutuksensa aikana. Jo työssä olevat opettajat seuraavat ammattinsa vaatimuksia koskevaa julkista vuoropuhelua vaihtelevasti. Joka tapauksessa koulutuksen ja tutkimuksen tarjoama ammattitaitokäsitys muovaa yksittäisen opettajan käsitystä ammatin vaatimuksista ja ammattitaidosta. Kaikkiaan ammattitaitokäsitys on hyvin yksityinen ja henkilökohtainen rakennelma, jossa parhaimmillaan voisivat vuoropuhella koulutuksen ja tutkimuksen anti sekä kokemuksen ja opettajapersoonallisuuden erityispiirteet. Sen sijaan, että jäätäisiin pohtimaan opettajan käsityksiä ammattitaidon eri osa-alueilla, on mielekästä korostaa opettajan osaamistaan koskevan ajattelun syvyyttä: kykyä siirtyä perustehtävistä soveltamiseen, konkreetista abstraktiin, pohtia valintojen taustalla olevia arvoja jne. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää tavoittaa se syvyys, jolla opettaja osaamisensa ja opettajuutensa käsittää ja kokee.

Käsitteistöä voidaan lopuksi koota seuraavasti: opettaja voi sekä pohtia ammattinsa ihannekuvaa, olla empiirisesti tietyn opettajankuvan näköinen ja muotoilla itselleen oman sisäisen käsityksen ammattitaidosta. Käsitteistön monimutkaisuudesta huolimatta on syytä lisäksi mainita suomalaisessa tutkimuksessa kokoavana käsitteenä käytetty opettajan ammatti-identiteetin käsite (Kari 1988,103). Se merkitsee yksittäisen opettajan samastumista tai sosiaalistumista omaan ammattiryhmäänsä eli pohdintaa: ”mikä minä olen tässä ammatissa, opettajana?” Toisin sanoen puhutaan juuri henkilökohtaisesta opettajuuden kokemisesta.

### 3 REFLEKTIOTAITO JA KÄYTTÖTEORIA

Yksittäisen luokanopettajan käsitys opettajuudesta on hänen henkilökohtaiseen ja oma-kohtaiseen kokemukseensa perustuva. Sen pohjana on koulutuksen aikana muodostuva käsitys. Koulutuksen tavoitteena on henkilökohtainen käyttöteoria, jonka avulla ja varassa opettaja voi toimia missä tahansa työympäristössä itseään arvostaen ja vastuullisena (Koistinen 1993, 149; Kari 1996, 25).

Ammatillinen kasvu on kuitenkin pitkäaikainen prosessi. Esimerkiksi Ropo (1987) on huomannut eroja kokeneen ja aloittelevan luokanopettajan välillä siinä, että kokeneella on opetustyössä täsmällisemmät tavoitteet ja kyky nähdä oppiminen enemmän oppijan kannalta. Varsin pian valmistuttuaan opettajan tulisi ideaalitapauksessa huomata työsäään, ettei hän voi säilyttää yhtä ainoaa käyttöteoriaa pysyvästi oikeana, vaan teorian tulisi rakentua reflektoinnin avulla koko ajan muovautuen.

#### 3.1 REFLEKTOIVA OPETTAJA

Kaikkia ammatin taitoja ei voida sisällyttää koulutuksen kautta hankittaviksi, sillä käytännön työssä tilanteet vaihtelevat, eikä niitä voi etukäteen ennustaa. Reflektiiviseen ajatteluun harjaantuminen tarjoaa opettajalle välineen henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. Reflektointi edellyttää kuitenkin tiettyjä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ehtoja, joista opettaja-ajattelu on riippuvaista.

Reflektoinnin käsitteestä onkin tullut eräänlainen iskusana opettajankoulutuksessa (Kari 1996, 22). Reflektiivistä ammattilaista on kuvattu monisanaisesti koti- ja ulkomaisessa kirjallisuudessa ja keskustelussa (Järvinen 1990, Zeichner & Liston 1987). Olennaista

määrittelyille on ollut opettajan oman aktiivisuuden korostaminen eli painotetaan oppijalähtöisyyttä ulkoahjautuvan, positivistisen käsityksen vastakohtana. Yhteisenä perustana on ollut Deweyn ajattelu (Syrjälä 1994, 37). Sen mukaan toiminta voidaan jakaa kahteen perustyyppiin: rutiinomaiseen ja ajateltuun eli reflektiiviseen.

Yrjönsuuri (1993) on määritellyt reflektion käsitteen olevan

”sisäistä intentionaalista toimintaa, jossa yksilön intentiot suuntautuvat omiin kokemuksiin ja aikaisempiin tiedonrakenteisiin ja jossa hän pyrkii sisäisillä teoillaan järjestelmään tiedonrakenteitaan kokemustensa perusteella”.

Calderheadin mukaan reflektion prosessissa tapahtuu oman opettamisen kriittistä arviointia suhteessa vaihtoehtoisin malleihin opettamisen päämääristä ja luonteesta (Calderhead 1988, 9).

Reflektiivisen ammattilaisen muotokuvaan kuuluu Ojasen mukaan (1994, 105) se, ettei opettaja hyväksy tavoitteita annettuina ja tyydy vain keinojen etsintään, vaan muotoilee ja rajaa omakohtaisesti ongelmatilanteen yhä uudelleen. Hän on valmis joustavaan dialogiin sen kanssa. Reflektiivisyyttä voidaan kuvata myös aktiivisena ja intensiivisenä omien uskomusten sekä toimintatapojen pohdintana. Reflektiivinen opettaja pyrkii löytämään perusteet toiminnalleen. Bennetin mukaan (ks. Kari 1996, 45-46) opettajan persoonalliset asenteet, arvopohja, periaatteet ja ihanteet auttavat häntä ”oikeuttamaan” ja ”yksilöimään” päätöksentekoa ja toimintaa työssä. Reflektiivisyyden käsitettä on määritellyt myös Raivola (1994, 21), jonka mukaan ideana on paljastaa ja tehdä näkyväksi työkokemukseen sisältyvä viisaus ja hiljainen tieto. Opettaja kehittää käyttöteorioita, jotka mukautuvat erilaisiin tilanteisiin. Näiden avulla hän ymmärtää työtään paremmin ja niissä kumuloituu tieto, jolle tulevan työn voi perustaa. Yksilö voi syvemmän tietoisuutensa avulla muuttaa vaikkapa vallitsevia rakenteita - yhteiskuntaa. G.H. Meadin ajatuksia väitöskirjassaan esittelevä Sirpa Törmä kuvaa, kuinka yksilön minää tiettyillä toimintamalleilla leimaava yhteiskunta antaa toisaalta myös välineet kehittää minän rakennetta ja toimintaa. Tällä tavoin syntyvät myös valmiudet muuttaa esimerkiksi koulutusta laajemmin (Törmä 1996, 68).



Joillekin reflektiivisyys tuntuu olevan kuin luontaista. Varmastikin tähän vaikuttavat monet henkiset ja älylliset ominaisuudet. Reflektiiviseen ajatteluun myös harjaannutaan - tässä ajatuksessa on tämänkin tutkimuksen mielekkyys. Sen sijaan reflektiivisyys ei ole ominaisuus, joka koskaan luonnehtisi jonkun yksilön kaikkea ajattelua. Jokaisen ihmisen ajattelun taso tai syvyys vaihtelevat ainakin kontekstin, ongelman ja motivaation vuoksi.

Tarkastelemalla erilaisia ajattelun tasoja saadaan käsitys siitä, millä tavoin reflektiivisyys eroaa muunlaisesta ajattelusta. Toisin kuin useimmat reflektiivisen ajattelun kuvaajat, Kitchener ja King (1995, 183-186) ovat kehittämällään mallilla pystyneet väläyttämään konkreettisia esimerkkejä erilaisista ajattelun tavoista ja tasoista. Kitchenerin ja Kingin yli tuhannen haastateltavan tutkimuksessa käytetty malli kuvaa niiden olettamusten kehitystä, jotka koskevat tiedon lähteitä ja varmuutta siitä, miten päätöksiä niiden varassa perustellaan. Sen avulla tutkitaan henkilön käsityksiä esimerkiksi tiedon luonteesta: mitä voidaan tietää, mikä on auktoriteettien merkitys hänen ajattelulleen, minkälaisia perusteluja hän vaatii tai rakentaa tietoa käsitellessään ja päätellessään. Opettajan ajattelun tasoja on esitellyt myös Van Manen (1977), joka erottaa tasot toisistaan suhteessa niiden tuloksena syntyvään toimintaan.

Koska Kitchenerin ja Kingin malli sopii hyvin apuvälineeksi tarkasteltaessa opettajan yksilöllistä ajattelun tapaa, haluan esitellä mallin tässä pääpiirteissään. Mallissa on seitsemän tasoa, jotka kuvaavat joukkoa uskomuksia ja olettamuksia, jotka normaalisti kehittyvät samaan aikaan. Mallin seitsemäs taso kuvaa reflektiivistä pohdintaa, jollaista haastateltavani esseessään esiintyy. Mallin kuvaamat ajattelun tasot ovat lyhyesti luonnehdittuina seuraavat:

Ensimmäinen taso: konkreettinen uskomusjärjestelmä. Henkilön mielestä tieto on ehdottomaa ja konkreettista, uskomuksia ei tarvitse perustella. Henkilö ei tunnusta ongelmia, joihin ei ole ehdottomia vastauksia.

Toinen taso: henkilö uskoo totuuden olevan saavutettavissa ja kaikkien ongelmien olevan ratkaistavissa, mutta ei välittömästi jokaisen tiedossa. Joillakin on ”oikeita”, joilla-

kin ”väärä” uskomuksia. Yksilön tehtävänä löytää oikea vastaus. Lähteenä voi olla jokin auktoriteetti (vrt. Van Manenin ensimmäinen taso: ajattelun ja toiminnan kohteena kasvatustieteellisen tiedon tehokas käyttö tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteita ei kyseenalaisteta, vaan hyväksytään sellaisenaan).

Kolmas taso: henkilö uskoo, että totuus voi olla tilapäisesti tavoittamattomissa joissain asioissa, muutoin auktoriteetit tietävät totuuden. Epävarmoilla alueilla on tyydyttävä kunkin henkilökohtaisiin tunteisiin ja vaikutelmiin, kunnes totuus ratkaistaan. Tunteiden ja uskomusten perustana on siis se, mikä kulloinkin tuntuu oikealta.

Neljäs taso: henkilö myöntää epävarmuutensa sen suhteen, mitä hän voi yleensä tietää ja hyväksyy jopa tietäjän omaksi rajoitukseksi. Auktoriteetteja ei ole ja on epävarmaa, voiko yleensä väittää tietävänsä mitään. Yksilö ei voi perustella omaa näkemystään. Hän pystyy (toisin kuin aiemmilla tasoilla) kuitenkin erottelemaan ”hyvin jäsennellyt” ongelmat (esim. aritmeettinen yhtälö), jotka voidaan kuvata ja ratkaista sekä ”huonosti jäsennellyt” ongelmat, joiden parametrit eivät ole selkeitä tai saatavilla (yhteiskunnalliset kysymykset, filosofiset ongelmat jne.)

Viides taso: henkilön mielestä tieto on suhteessa viitekehukseensä. Tulkinta vaikuttaa yksilön havaintoihin. Samasta asiasta esitettyjen erilaisten tulkintojen suhteellista paremmuutta ei voida arvioida.

Kuudes taso: henkilön mielestä tietäminen on epävarmaa ja ymmärrettävä suhteessa viitekehukseen, josta se on johdettu. Tietäminen sisältää arviointia ja tiettyjä perusteluja tai perspektiivejä voidaan pitää parempana kuin toisia. Mielenpitoa on vertailtava. Yksilöllä on jo alustava kyky muodostaa käsityksiä edellä mainituista ”huonosti jäsennellyistä” ongelmista (vrt. Van Manenin toinen taso, jolla ajattelun ja toiminnan kohteena ovat oletukset ja lähtökohdat, jotka selittävät toimintaa. Toiminnan katsotaan liittyvän aina arvoarvostuksiin, myös kasvatuksellisia päämääriä pohditaan).

Seitsemäs taso: reflektiivisen ajattelun taso. Henkilö uskoo tietämisen olevan epävarmaa ja tulkinnanvaraista. Hänen mielestään voidaan kuitenkin esittää perusteltuja väit-

teitä siitä, mikä on parempi tai paras ratkaisu ongelmaan. Tieto voidaan kriittisen ajattelun avulla muodostaa väittämiksi, joilla on tietty totuusarvo tai jotka ovat perustellumpia kuin toiset. Tällaisia väittämiä voidaan tarjota mielekkäinä, tilapäisinä ratkaisuin ongelmiin (vrt. Van Manenin kriittinen ajattelu, jossa punnitaan kasvatuksen tavoitteiden ja toiminnan perustana olevia elämänarvoja ja problematisoidaan eri toimintamahdollisuuksien kentästä tehtäviä arvovarautuneita valintoja).

Malli kuvaa siis ajattelun käsitystä nimenomaisesti tietämistä ja tiedon olemusta koskevien uskomusten näkökulmasta. Esiteltyjen reflektioteorioiden ja viimeksi esitellyn ajattelun tasoja kuvaavan mallin perustella opettajan reflektiionin voidaan sanoa merkitsevän eräänlaisia metakognitiivisia prosesseja, joiden avulla opettaja voi jatkuvasti kehittää työtään.

Huolimatta lukuisista esiteltyistä reflektion määritelmistä, on kuitenkin edelleen kysyttävä: mitä sitten todella ja käytännössä ovat nuo taidot, joita tarvitaan itse reflektoinnissa ja kuinka ne hankitaan? Kuinka kehittyä esimerkiksi taito irrottautua oman työn objektiiviseksi sivusta katsojaksi vailla emotionaalisia sitoutumuksia? Kuinka tavallinen opettaja voisi harjaantua ja hankkia välineitä opettajuutensa reflektivoivaan kehittämiseen? Sitä yritetään kuvata tämän tutkimuksen haastateltavan välityksellä.

### 3.2 KOHTI KRIITTISTÄ ITSEREFLEKTIOTA

Lukuisiin reflektion määritelmiin tutustuttuani olen tarkentanut oman käsitykseni käyttäen apuna Jack Mezirowin (1995, 199) erittelyä, jossa hän täsmentää reflektion ja erityisesti kriittisen reflektion käsitettä. Reflektiolla ymmärretään Mezirowin (emt. 8) sanoin

”(..) omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi.”

Reflektion avulla ihminen voisi siis oikaista uskomuksiinsa sisältyviä vääristymiä ja virheitä, joita on tehnyt ratkaistessaan ongelmia. Mezirowille pelkkä reflektiivisyys ei kuitenkaan riitä. Kriittinen reflektio ulottuu syvemmälle, sillä se tarkoittaa niiden ennako-oletusten arvostelua, joille yksilön omat uskomukset rakentuvat. Ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja niiden merkitystä aina tietyin ennako-olettamuksin ts. tiettyjen merkitysperspektiivien viitekehyksessä. Merkitysperspektiivit ovat toisin sanoen tapoja, joilla vaikkapa opettaja tulkitsee kokemuksiaan minäkehityksensä ja reflektiivisen arvioinnin eri vaiheissa. Ne voivat olla opettajan henkilökohtaisia ideologioita, hänen elämänsä henkisiä kehitysvaiheita, ”havaintosuodattimia”, jotka sisältävät tapoja ymmärtää tai käyttää tietoa sekä käsitellä omia tunteita.

Yksilön ennako-olettamuksista muodostuva ymmärtämisen ja tulkinnan ”kehikko” muovautuu elämänkaaren aikana - tiedosti yksilö sitä tai ei. Sitä voi toisaalta olla vaikeaa muuttaa, vaikka yksilö tiedostaisikin esimerkiksi lapsuudessaan omaksutut merkitysperspektiivit. Merkitysperspektiivien ”kehikkoa” luonnehtii myös käsite ’situationaalisuus’, joka liittyy fenomenologian käsitykseen ihmisestä. Perttulan mukaan

”(..) situationaalisuus eli elämäntilanteisuus on ihmisen kietoutuneisuutta alkuperäisessä olemassaolossaan oman elämäntilanteensa rakennetekijöihin, kuten maantieteellisiin oloihin, taloudelliseen tilanteeseen, kulttuuriin, ihmisiin ja arvostuksiin.” (Perttula 1995, 18)

Ihmisen käyttäytymistä selitettäessä painotus siirtyy ulkoisten tekijöiden ja vaikutusten sijaan niihin suhteisiin, joissa ihminen on ympäröivän maailman kanssa. Yksilö on osa elämäntilanteisuuttaan, suhteissa oleminen on osa ihmisenä olemista. Tämä liittyy fenomenologisen tradition näkemukseen tietoisuudesta suhteena (Niskanen 1994, 22). Tie-

toisuus ei ole vain tunnetila, vaan suhe tietoisuuden ja jonkin olion välillä. Tietoisuuden rakenteeseen kuuluu myös merkitysulottuvuuksia.

Elämäntilanteisuus on luonteeltaan yksilöllistä, ihmiset eivät ole suhteessa ympäröivään todellisuuteen samalla tavoin. Jotkut situationaalisuuden rakennetekijät ovat ”perittyjä”, toisin sanoen ihmisen on mahdotonta vaikuttaa niihin. Tällaisia ovat mm. rotu, sukupuoli, syntymäjärjestys ja vanhemmat (emt. 19). Merkitysperspektiivit ovat siis tahattomasti opittuja esim. lapsuuden sosialisatioprosessissa (oleminen oman sukupuolensa, sukupolvensa, tai tietyn ikäryhmän jäsenenä).

Useimmat rakennetekijät tai merkitysperspektiivit ihminen omaksuu kulttuurisesti, jotkut hän on voinut tarkoituksellisesti oppia (esim. poliittinen sitoutuminen). Perityt ja opitut perspektiivit ja niiden taustalla olevat ennako-oletukset rajoittavat ja valikoivat kaikkea käsittämäämme ja oppimaamme ja näin vaikuttavat käyttäytymiseen koko elämässämme - myös opettajan ammatissa. Esimerkiksi opettajan tietty oppimiskäsitys on odotustottumus, joka muuttuu merkitysperspektiiviksi, kun opettaja käyttää sitä tietyn opetustilanteen uusien kokemusten tulkitsemiseen ja sulauttamiseen.

Kriittisesti refleктоiva ihminen pystyy arvioimaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyttä. Hän kykenee tutkimaan oletusten lähteitä ja seuraamuksia. Kun tällainen reflektio korostetusti kohdistuu juuri omaan itseen ja omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointiin, voidaan luonnollisestikin puhua kriittisestä itsereflektiosta (Mezirow 1995, 8). Esimerkiksi opettaja kykenee arvioimaan, mitä seuraamuksia hänen oppimiskäsityksestään tai ihmiskäsityksestään on käytännön toiminnalle.

Kriittisen reflektion taito on usein nostettu esiin puhuttaessa uudesta, tutkivasta ja työtään kehittävästä opettajasta. Pohtiessani opettajan käytännön työn luonnetta ja reflektiivisyyttä arkipäivän työssä, törmäsin tutkimukseni alkuvaiheessa suureen selvittämättömään kysymykseen: eikö jokaisen ihmisen toiminta yleensä ole juuri aiemmin koetun ja opitun avulla arvioitua ja harkitsevaa? Tuskin kovinkaan moni opettaja työs-

kentelee puhtaasti tottumustensa varassa saati ajatuksettomasti, mutta siltikään hänen sinänsä mielekäs toimintansa ei vielä ole riittävää. Hänen työssään tekemänsä muutokset eivät ole strategisesti harkittuja, vaan perustuvat pelkästään havaintoihin, eivät syvällisempään pohdintaan (Syrjälä 1994, 37). Kriittiseen reflektointiin perustuvan ajattelun ja työskentelyn täytyy siten ylittää vielä johonkin syvempään.

Ihmisyksilöiden psykologisen tiedostamattomuuden muuttumista tiedostuvuudeksi pohtii myös Perttula (1995, 21) nojautuen Lauri Rauhalan ajatuksiin. Hänen mukaansa kokemukselliset sisällöt voivat tulla tiedostetuiksi, jos tajunta saavuttaa tietyn rakenteellisen kehitystason, jolla on tiettyjä ymmärtämysyhteyksiä. Tiedostava kokija kykenee ilmaisemaan kokemansa tunteet käsittein. Itsetiedostava yksilö voi oivaltaa Perttulan mukaan

”(..) olemisensa merkitysten subjektina, mahdollisuuden säädellä itse merkityksiä ja merkityksillä operointiin liittyvän vastuullisuuden.” (emt. 22)

Hän voi hahmottaa itseään ulkopuolelta menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Perttulan ja Rauhalan näkemyksistä heijastuu voimakas usko ihmisen kykyyn henkisyytensä myötä reflektoida ja eritellä kokemuksiaan. Ihminen kyky etäännyä psyykkisistä kokemuksistaan on arkipäiväisen elämän toimintatapa, ei vain tiettyjen yksilöiden ominaisrakenteeseen kuuluva toimintatapa.

Jack Mezirow ei hänkään väitä reflektiivisyyden olevan vain tiettyjen yksilöiden ominaisuus. Sen sijaan muutoksiin pystyvä kriittinen reflektiivisyys on Mezirowin mukaan harvinaisempaa. Hän osoittaa selkeästi, joskin vaativasti sen, millaista on käytännössä työ, jossa pelkän ennalta tiedetyn reflektiivisen hyödyntämisen sijaan omat uskomukset ja odotukset todella kyseenalaistetaan. Mezirowille harkitseva, aiemmista kokemuksista opitun tietonsa perusteella toimiva opettaja ei riitä täyttämään reflektiivisen opettajan mittoja.

”Reflektio harkitsevassa toiminnassa edellyttää pysähtymistä arvioimaan tilannetta uudelleen kysymällä: Mitä teen väärin?” (Mezirow 1995, 22)

Tällä tavoin ajatteleva opettaja kykenisi uudistamaan kokemuksensa perusteella toimintansa taustalla olevia käsityksiä eli esimerkiksi tarkentamaan ja muuttamaan oppimistai tiedonkäsitystään, itse asiassa muovaamaan käsitystään vaikkapa juuri opettajuudesta.

Reflektoinnin taito on mielestäni edellytys sille, että opettaja voi tiedostaa kasvatustyönsä ja opettajuutensa perusteet. Kokeneimmankin opettajan toiminta automatisoituu helposti siten, ettei hän enää kiinnitä huomiota toimintaansa erityisesti. Työskentelyn kuvaaminen tai syvälinen pohdinta voi olla vaikeaa - olkoonkin, että toimintarutiinit ovat syntyneet omien kokeilujen ja valintojen myötä pitkän kehitysprosessin aikana (Leino & Leino 1990, 17).

Kaiken tämän jälkeen käsitykseni uudeltaisesta opettaja-ajattelusta ponnistaa uudeltaisesta vastuun ottamisesta: opettajaksi kasvamisen prosessi edellyttää sitoutumista vastuuseen omasta ammatillisesta kehityksestä. Tämä puolestaan edellyttää syventynyttä tietoisuutta oman ammatin eri alueista. Opettajuus muodostuu siinä prosessissa, jossa omakohtainen kokemus arvioidaan ajattelumallin avulla. Opettajan tieto, kokemus ja käyttöteoria auttavat jäsentämään uusia tilanteita. Tietoisuus opettajuudesta ja omasta ammatti-identiteetistä eivät kehity pelkän opetustyön keinoin, vaan prosessinomaisesti (reflektio) edellyttäen, että tuota prosessia tuetaan ja sille annetaan aikaa. Uudeltaisella, tiedostavalla opettajuudella on merkitystä kuitenkin vasta silloin, kun tietoisuus saa aikaan muutosta. Arvojen ja odotusten tiedostaminen ei riitä, vaan vaaditaan pysähtymistä ja kysymistä Mezirowin tapaan: mitä tein väärin? Eikä kyseenalaistaminenkaan vielä riitä oman työnsä kehittäjälle ennenkuin se tulee näkyväksi muuttuneena, entistä tarkoituksenmukaisempaan toimintaan.

### 3.3 TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN SUHDE REFLEKTIIVISESSÄ TYÖN KEHITTÄMISESSÄ

Kriittisen itsereflektion merkityksen ymmärtäminen opettajan työn kehittämisessä ei vielä yksin riitä. On syytä pohtia, millaista on luonteeltaan se tieto, jota opettaja toiminnastaan saa ja kuinka tuo tieto muuttuu reflektiivisessä prosessissa. Tyypillisesti on ymmärretty, että opettajan ammattitaito, toisin sanoen opettamisen taito ja tieto (knowledge of teaching) rakentuu monista eri tekijöistä (Calderhead 1988, 8). Tuon tiedon luonnetta ei kuitenkaan kovin hyvin ymmärretä, vaikka sen kehittymisen ja karttumisen tapojen tuntemus olisi erittäin keskeistä yritettäessä kehittää työtä ja koulutusta.

Opettajan työssä ei voi kuvitella tieteellisen tiedon yksin voivan antaa valmiuksia menestyä. Arkikokemuksen avulla opettaja voi selvitä pitkälle, mutta yksin sekään ei riitä. Jackson (1986) edellyttää arkiajattelun rinnalle pedagogista ajattelua, jonka avulla opettaja kykenisi sekä irrottautumaan konkreettisista ja yksittäisistä tapahtumista että jäsentämään ja rakentamaan opetusta varten organisoitua tietoa.

Uusi tutkiva opettajuus edellyttäisi opettajilta tieteellistä otetta työhönsä. Tästä näkökulmasta käytännön työssä hankittu kokemustieto olisikin pikemminkin vain väline toimintaa ohjaamassa kuin väline toiminnan ymmärtämiseksi. Reflektiivisyyttä korostava käsitys opettajan osaamisesta hylkää teorian ja käytännön dikotomisen asetelman: teoria on implisiitisti läsnä käytännössä. Teorialla ja käytännöllä on jatkuva interaktiivinen suhde. Jackson (emt. 50) hylkää dikotomian, eikä halua pitää tiedon lajeja vastakohtaisuuksina tai toisiaan poissulkevinä. Teoriaa ei siis ”muuteta” käytäntöön, vaan teoriaa tulisi välittää käytännön sovelluttajille.

Toiskallion (1994, 33) mukaan opettajien ’käytännöllinen viisaus’ on oppivan yhteiskunnan haaste. Kun kasvatuksen tieteellistämässä on sitouduttu rationaalisen tieteen traditioon, on luotu opetustiedettä. Opettaja ei ole tekniikko eikä teoreetikko, vaan



praktikko. Toiskallion mielestä (emt. 37) praktisen toiminnan näkökulma muuttaisi opetuksen teoriaan metodioppimaisuudesta eettis-poliittiseksi tieteeksi (kreikan 'praxis' on ymmärrettävissä eettis-poliittiseksi toiminnaksi ja sen edellytyksenä on 'fronesis', käytännöllinen viisaus). Opetusta ei tulisi käsittää teknokraattien toiminnaksi, vaan kasvamaan saattamiseksi.

Tieto ei riitä, vaikka kaiken ammatillisen toiminnan pohjana onkin kyky hallita ja hankkia oman alan tietämystä itsenäisesti. Lindqvistin (1989, 159) mukaan tieto johtaa ammatillisuuteen ilman persoonallisuutta: "(.)viisaus on sisäistettyä, koettua ja arvotettua tietoa."

Tutkivan opettajan käytännön viisaus voisi kasvaa siten, että peruskoulutuksensa jälkeen opettaja hankkisi kompetenssia työssä ja vähitellen alkaisi identifioida teoriaa, joka on implisiittinä hänen toiminnassaan ja vertailla tuota teoriaa muihin mahdollisiin teorioihin. Prosessi on spiraalimainen, kehämäinen: käytäntöä arvioidaan ja muutetaan, suunnitellaan vaihtoehtoja, toimitaan, arvioidaan jälleen ja niin edelleen. Teoria tarjoaa analyyttisen ja käsitteellisen välineen ajatella käytäntöä. Käytäntö puolestaan tarjoaa tilanteita testata ja muovata teoriaa (Calderhead, 1988, 9). Esimerkiksi Russell (1988, 15) on vakuuttunut siitä, että kuva, joka opettajalla on teorian ja käytännön suhteesta voi merkittävästi vaikuttaa siihen, kuinka opettaja tiedostaa ja hallitsee omaa oppimisprosessiaan. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään, millaista teorian ja käytännön interaktiivinen vuoropuhelu voi arjen työssä olla ja kuinka tämä vaikuttaa luokanopettajan oman oppimisen tiedostamiseen.

#### 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata opettajuuden kehitysprosessia ja yrittää ymmärtää, miten reflektiivinen ote työhön on vaikuttanut tähän kehityskaareen. Yksittäisen luokanopettajan opettajuuden kehitysprosessin hahmottamista voidaan luonnehtia ymmärrettäväksi tutkimukseksi. Sitä voidaan kutsua myös idiografiseksi tutkimukseksi, jonka keinoin selvitetään yksilön ainutkertaisia erityispiirteitä.

Tutkimusta voi luonnehtia myös empiiriseksi ja kokonaisvaltaiseksi. Teoriaa ja käsitteitä pyritään rakentamaan siten, että ne nousevat aineistosta, mutta tärkeimpiä aihealueeseen liittyviä käsitteitä on esitelty tutkimuksen alussa. Aihetta koskevaan kirjallisuuteen tutustuminen ja kokemusten pohtiminen kuuluvat tutkimustyötä auttaviin prosesseihin. Alussa esittelemäni katsaus aiempaan tutkimukseen ja käsitteistöön orientoi lukijaa aihepiiriin ja käsitteistöön, jolla operoidaan.

Tutkijana en voi kohdata yleensä mitään todellisuutta ilman ennakkokäsitteitä. Hermeneuttis-fenomenologisen suuntauksen perusajatuksena on kaiken ymmärryksen perustuminen esiymmärrykseen, mikään ymmärtäminen ei ala tyhjästä (Niskanen 1994, 23). Esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen välinen vuorovaikutus saa aikaan tietoisuuden spiraalimaisen luonteen. Tätä tutkimustyötä aloittaessani yritin aluksi miettiä tutkimani ilmiön todellista olemassasaoloa. Kysyin tapahtuuko luokanopettajan urankehityksessä ja ajattelussa todella jotain, vai oletanko itse ilmiön olevan olemassa (LeCompte 1993, 120). Voiko opettajien ajattelutaidoissa olla jokin perustavanlaatuisen ero, joka vaikuttaisi vaikkapa valmiuksiin kehittää omaa työtä? Olen kentällä, toisin sanoen erilaisissa opettajanhuoneissa kollegojen vuorovaikutuksessa tavannut joskus luokanopettajia, joiden ammattia ja ammattitaitoa koskeva ajattelu tuntuu eroavan muiden opettajien julkituomasta ajattelusta. Heidän suhtautumisensa oman työnsä itseohjautuvaan kehittämiseen ja työn perusteiden syvälinen pohdiskelu on selvästi erottunut tarkkaillessani luokanopettajia yleensä.

Seuraavaksi asetin kysymyksen: mitä kentällä tapahtuu? Palasin johdannossa esittelemiini muutoksiin, jotka koskevat opettajuuteen kohdistuvia vaatimuksia: nykypäivän luokanopettajalta vaaditaan laaja-alaista pätevyyttä, itsearvioinnin kehittämistä ja itseohjautuvaa sekä tutkivaa otetta työnsä kehittämiseen. Pohdin myös sitä, onko ilmiöllä laajempaa kiinnostavuutta. Julkisen keskustelun perusteella tiedän uudenlaisen suhtautumisen työhön ja ammattiin luovan paineita ja ahdistustakin, varsinkin jos tieto ja keinot työn kehittämiseksi ovat kateissa. Juuri tätä varten tutkimukseni yrittää antaa tietoa ja selventää prosessia. Yritin tämän jälkeen pohtia, mitkä asiat ongelmakentässä kytkeytisivät yhteen ja millä tavoin ne kytkeytyvät. Apuna käytin omaa opettajankokemustani, havaintojani työelämässä ja aikaisempia aiheita sivuavia tutkimuksia.

Tutkimustehtävieni taustalla on siis oma kokemukseni ja ihmetykseni sekä yhteiskunnallinen keskustelu työn kehittämisestä ja reflektointitaitojen oppimisesta. Tehtävien muotoilu on ollut melko avointa, olen kerännyt aineistoa, keskustellut ja yrittänyt tarkastella sitä kriittisesti. Tutkimusprosessin alussa tekemäni kirjallisuuskatsaus on auttanut tehtävien asettelussa.

Vähitellen alustavat ja ylimalkaisetkin tietoni alkoivat tarkentua tutkimustehtäviksi:

1) Millaisessa prosessissa opettajuus kehittyy?

2) Miten reflektiivisyys edesauttaa opettajuuden kehittymistä?

Ainutkertaisen opettajajaksilön näkökulmasta tutkimustehtävät saivat yksityiskohtaisemman ilmaisuuden:

3) Tapahtuvatko opettajajaksilön arkipäiväisen toiminnan perustana olevien merkitysperspektiivien muutokset tietoisesti? Tapahtuvatko ne herätyksenomaisesti vai pitkänä kehitysperiodeina?

#### 4) Minkälaisia välineitä yksilö voi käyttää edesauttaakseen reflektiivaa ajattelua?

En pyri tekemään tutkimukseni perusteella yleistyksiä: yksi reflektiivinen, pitkän kokemuksen omaava luokanopettaja tutkimuksen kohteena on tapauksena ainutkertainen - toisaalta paljastava ja ehkä opettavakin. Keskittyminen yksilön uran elämänkaareen syvällisesti on suuri haaste.

Oletan kokemukseni ja intuitioni perusteella, että yleensä oman opettajuutensa kehitysprosessia tarkastellessaan yksilön on melko helppoa nähdä jälkikäteen sellaisia periodeja, jotka liittyvät työn ulkoisissa olosuhteissa ja opetusjärjestelyissä tapahtuneisiin muutoksiin. Näiden takana olevia merkitysperspektiivejä saati niiden muutoksia ei välttämättä tiedosteta. Oman osaamisen kehitystä arvioitaessa painottuvat helposti ammattitaidon ulkoiset osa-alueet, erityisesti didaktiset taidot. Tämän tutkimuksen onnistumisen kannalta on kuitenkin olennaista löytää opettaja, joka kykenee reflektiivisesti pohtien selvittämään työnsä kehitystä. Onkin kiinnostavaa nähdä, millä tavoin hän hahmottaa opettajuutensa kehitystä ja mitkä ovat olleet hänen ajattelunsa työvälineet.

Oletan, että ihmis- ja tietokäsityksen muutokset näkyisivät hänen opettaja-ajattelussaan erityisellä tavalla. Minua kiinnostaa myös millä tavoin oman persoonan kehitys mieltyy osaksi hänen opettajuuttaan. Arkiajattelussa ja - keskustelussa juuri ihmis- ja tietokäsitys koetaan usein vaikeina, ”korkealentoisina” tai arjelle vieraina. Yleensä arkisen työn käytäntöjen perusteleminen tai liittäminen näihin hyvin filosofisiinkin ajatusrakennelmiin jää opettajilta ajan puutteen tai muiden syiden vuoksi hyvin vähäiseksi.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kun halutaan ymmärtää syvällisesti opettaja-ajattelun kaltaisen ilmiön kehityskaarta ja olemusta, kuten tässä tutkimuksessa, on selvää, että tutkimustyössä on pyrittävä pääsemään ilmiön sisälle ja lähelle todellisessa toiminnassa olevaa, ajattelevaa opettajaa. Tämä on mahdollista, jos tutkimuksessa annetaan aikaa yksilölle ja tarkastellaan häntä hänen omassa ympäristössään. Yksilö on nähtävä kokonaisvaltaisesti: nykyhetken lisäksi läsnä ovat hänen menneisyytensä ja nykyisyytensä. Hänelle on annettava tilaa tutkimuksen subjektina. Ilmiön sisälle pääseminen on yksi tapaustutkimuksen tunnusmerkkeistä (Syrjälä & Numminen 1988). Tutkimusmenetelmäksi olikin luontevaa valita tapaustutkimus, jossa keskitytään syvällisesti yhden yksilön kokemuksiin.

### 5.1 TAPAUSTUTKIMUKSEN LUONTEESTA JA MENETELMISTÄ

Tapaustutkimus on tämän tutkimuksen kannalta luonteva lähestymistapa, sillä ollaan tutkimassa ilmiötä, jossa

” (...) on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen kuvaus ja tarkastelu, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta.” (Syrjälä 1994, 11)

Tapaustutkimuksen avulla ilmiötä voidaan ymmärtää syvällisemmin. Yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää ei ole Syrjälän (emt.7) mukaan mahdollista esittää. Määritelmät ovatkin hänen mukaansa varsin yleisiä, esim.

”(..) MacDonalidin ja Walkerin (1975), joiden mukaan tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapauksen tutkimista. Yin (1983, 23) puolestaan tarkoittaa tällä käsitteellä empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä.” (emt. 11)

Syrjälän mukaan tapaustutkimuksen keskeiset piirteet voidaan tiivistää seuraaviin ominaisuuksiin:

- ”1. yksilöllistäminen,
2. kokonaisvaltaisuus,
3. monitieteisyys,
4. luonnollisuus,
5. vuorovaikutus,
6. joustavuus ja
7. arvosidonnaisuus.” (Syrjälä 1994, 13)

Tapaustutkimuksen keskeiset ominaisuudet Syrjälä esittää Ericksonin (1986) luokittelun mukaan:

kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin silloin, kun halutaan tietää:

1. tapahtumien yksityiskohtaisesta rakenteesta, ei yleisluonteesta. (miltä jokin tuntui tietystä opettajasta, tietyssä hetkessä, tietyssä paikassa).
2. Kun tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat ( tietyn opettajan perusteet, hänen tehdessään ratkaisuja).
3. haluttaessa tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei kontrolloida vaikuttavia tekijöitä (emme yritä vakioida olosuhteita, joissa opettaja käyttäytyisi tietyllä tavalla, emmekä vaikuttaa opettajaan niin, että hän ajattelisi tietyllä tavalla).
4. halutaan tietoa tapaukseen liittyvistä syy-seuraussuhteista. Voidaan kehittää teoriaa opettajan ajattelun vaiheista (emt. 12-13).

Käytännössä tapaustutkimusten tyypit eivät täysin eroa toisistaan. Omassa työssäni on toimintatutkimuksen piirteitä, sillä luokanopettaja tutkii omaa työtään. Toimintatutki-

mus on Syrjälän mukaan (1994, 17) käytännössä toimivien henkilöiden, esimerkiksi opettajien suorittamaa oman työnsä tutkimista ja kehittämistä.

”Se yhdistää opettajan ammatillisen tietoisuudessa ja käytännön toiminnassa tutkijan ja opettajan roolit toisiinsa.” (emt.25)

Kuitenkaan tutkimuksessani ei ole kyse mistään projektista, eikä lähtökohtana ole opettajan työstä nousevaa tiettyä ongelmaa, joka tutkimuksella haluttaisiin ratkaista. Siten tutkimustani on mahdotonta määritellä tiukasti toimintatutkimukseksi. Niinikään työssäni on piirteitä myös etnografisen tutkimusperinteen menetelmistä. Yritän kuvata opettajan kehitystä eri elämäntilanteissa ja uran eri vaiheissa, mutta en kuitenkaan tee selkeästi omaelämäkertaan perustuvaa elämäkertatutkimusta.

Kuten edellisessä kappaleessa kerroin, en pyri tekemään yleistyksiä yksilön ainutkertaisen kokemusten perusteella. Eräs tapaustutkimuksen piirteistä onkin yksilöllistäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 8). Yhdenkin esimerkkitapauksen avulla voidaan ymmärtää enemmän itse ilmiötä opettajuuden kehittyminen reflektiivisessä prosessissa. Haluan antaa opettajani äänelle tilaa, sillä uskon sanojen takaa kuuluvan myös reflektiivisen tavan tiedostaa ja hahmottaa suhtautumista työhön, itseen ja elämään. Tutkimukseni luoman kuvan avulla lukija voi ehkä pohtia omia kokemuksiaan, yksilöllistää, verrata omaa tilannettaan ja oppia. Yleistysten sijaan korostankin tulosten käyttökelpoisuutta. Haastavimpana tavoitteena olisi siten tehdä näkyväksi yhden eksperttipedagogin ajattelun taitoja ja välineitä.

Tapaustutkimus on onnistuneimmillaan myös kokonaisvaltaista. Pyrin kuvaamaan opettajuuden kehitystä suurena prosessina, mutta myös todellisuutta läheltä kuvaten. Tapaustutkimus kohdistuu siten nykyisyyteen, mutta kohteen ymmärtämiseksi myös menneisyyteen (Syrjälä & Numminen 1994, 11).

Kun reflektiivisen ajattelun ja opettajuuskäsityksen ongelmia lähestytään tämän tutkimuksen aineiston avulla, on pohdittava mitkä ovat juuri yhden opettajayksilön opettajuuskäsityksen piilevät rakenteet ja ominaisuudet. Millaista on kasvatustyö, jonka tämä

opettaja kokee tärkeäksi? Miksi opettaja hahmottaa opettajuuden juuri näin? Miten käsitys on muodostunut? Miten reflektiivisesti ajatteleva opettaja kehittää työtään? Millaista käyttöteoriaa hän muodostaa ja miten? Minkälaista on ajatustyö, joka toimii välineenä hänen dynaamisessa kasvussaan täyteen mittaansa työssään kasvattajana?

Le Compten (1993, 47) mukaan tämän tyyppisessä tutkimuksessa yritetään rekonstruoida käyttäytymismalleja, toimintamalleja ja kategorioita niistä käsitteistä, joilla tutkitavat operoivat eli joilla he itse selittävät kokemuksiaan ja maailmaa. Minua kiinnostivat merkitykset, joita luokanopettaja antaa toimintoilleen työssään. Näin saamani tieto ei ole yleistettävää, mutta menetelmää voidaan käyttää esimerkiksi toisen henkilön tutkimiseen. Pyritään siis juuri tämän ilmiön syvempään ymmärtämiseen.

Seuraavassa kappaleessa esittelen prosessia, jonka aikana tutkimukseni tapaus, 'case' löytyi. Kerron myös niistä tapaustutkimuksen menetelmistä, jotka ovat tälle tutkimukselle ominaisia.

## 5.2 TAPAUKSEN LÖYTÄMINEN

Tutkimukseni päähenkilön valintakriteereinä olivat alkuperäisen tehtävänasettelun mukaisesti reflektiivisyys ja kokemus. Aluksi yritin etsiä sopivaa henkilöä identifioimalla ne henkilöt, jotka voisivat antaa minulla tietoa tutkimastani asiasta: reflektiivisestä ajattelusta oman opettajuuden kehittymisen apuvälineenä. Tein tätä varten Le Compten (1993, 51-53) suosittelman aineistonkeruumatriisin. Erotin siinä mahdolliset informantit sekä varsinaiset tutkimuksen ongelmat (purpose and goal). Tutkimukseni kohteeksi muodostui tyypillisen reflektiivisen, ammattitaitoaan kehittävän opettajan tapaus, jonka avulla kehitysprosessi voitaisiin tehdä näkyväksi.



Tiesin etsiväni henkilöä, joka toisaalta kykenisi kuvaamaan omaa kehitystään opettajana ja jonka opettajuudessa reflektiivisellä otteella olisi merkittävä sija. Valintakriteerinä oli siis reflektiivisyys. Toisaalta etsin henkilöä, jolla olisi riittävästi kokemusta toisten kanssa jaettavaksi ja näin ollen materiaalia kehitysprosessin kuvaamista varten. Halusin selvittää, mikä on ”kokeneen” opettajan käsitys opettajuuden kehittymisestä ja miten hän on opettajuuttaan tiedostaen rakentanut? On huomautettava, että ”kokeneella” opettajalla tarkoitetaan tässä opettajaa, jolla on runsaasti työvuosia takanaan. Ikä ei tässä ole ratkaiseva tekijä, vaan opettajan työkokemus. Näin ollen aloitteleva opettaja ei kuulu käsitteen piiriin.

Luokanopettaja X löytyi henkilökohtaisten suhteideni ja kokemusteni avulla. Olin kuullut opettajakollegoiden luonnehdintoja luokanopettaja X:stä ja kiinnostukseni hänen työtapojaan ja monikymmenvuotista alkuopetusuraansa kohtaan oli herännyt. Tutustuin häneen työskennellessäni samassa koulussa hänen kanssaan. Samalla tutustuin hänen työtapoihinsa ja kiinnitin huomiota hänen tapaansa puhua työstään tehdessäni hänen sijaisuuttaan. Sain seurata hänen tapaansa opettaa ja keskustelin hänen kanssaan useaan otteeseen opettajuuden kehittymisestä. Sain tietää hänen varsin pitkästä alkuopetuksen urastaan ja monista ideoistaan alkuopetuksen kehittämiseksi. Näin uteliaisuuteni tätä kokenutta alkuopettajaa kohtaan heräsi.

Halusin hahmottaa hänen urakaartaan paremmin ja saada hänen työtapojaan ja ajattelutapojaan kuvaavaa materiaalia muistakin lähteistä kuin omista havainnoistani. Tapaus-tutkimuksen joustavuus mahdollistaa juuri sen, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada (Syrjälä 1994, 14). Sille on lisäksi ominaista monipuolisten ja monilla eri tavoin hankittujen tietojen käyttö.

Aluksi pyysin opettajaa suullisesti sekä pienen kirjeen avulla ( liite 1) kirjoittamaan esseen oman opettajuutensa kehittymisestä. Oletin hänen tarjoavan omalla reflektiivisyydellään sekä tutkimusaineistoa että myös välineistöä kuvata opettajuuden kehittymisen prosessia.

Opettaja tempautui esseen kirjoittamisprosessiin. Monikymmensivuinen kirjoitelma syntyi lähes tauottoman kirjoittamisen tuloksena. Minua varten opettaja kiteytti ajatuksensa kuuden sivun kirjoitelmaan. Esseiden avulla luokanopettaja hahmotti opettajuuttaan ja sen muutoksia eri vuosikymmeninä. Oman pitkän työuran tarkastelu yhtenä kokonaisuutena oli hänelle kiihdyttävä kokemus, joka sai hänet unohtamaan ajan ja vaivan. Matka omaan opettajuuteen näin jälkikäteen reflektoiden oli hänelle antoisa kokemus ja se avasi monia portteja minun käydä tutkijana sisään. Luokanopettaja tuli avanneeksi myös sellaisia portteja omaan opettajuuteensa, jotka jäivät minulta suljetuiksi. Niistä käyminen varmastikin on osa hänen yksityiseksi jäävää kehitysprosessiaan. Uskon tämän tutkimuksen jo alkuvaiheessaan olleen omalta osaltaan uusi väline tutkimattomien polkujen kulkemiseen.

Halusin edelleen tarkentaa käsitystäni luokanopettaja X:stä myös muiden kollegojen avulla. Lisäksi tunsin tarvetta saada menneiltä työvuosilta tutkimusmateriaalia muistakin lähteistä, kuin häneltä itseltään. Pyysinkin hänen entistä työpariaan kuvaamaan luokanopettaja X:n tapaa arvioida ja suunnitella työtään, hänen tapaansa tuoda ajatuksiaan näkyviksi ja kykyään kollegiaaliseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa kappaleessa esittelen luokanopettaja X:n hänen esseensä ja kollegan kommenttien avulla. Pysin myös näyttämään hänen reflektiivisen kykynsä pohtia työnsä kehittymistä

Esseen tarkastelun apuvälineenä olen käyttänyt Kitchenerin ja Kingin käyttökelpoista reflektiivisen pohdinnan mallia (1995, 183-186), sekä Mezirowin määritelmiä kriittisestä itsereflektiosta, joita esittelin jo aiemmin. Muodostettuani Kitchenerin ja Kingin sekä Mezirowin mallien avulla itselleni ajatuskehikon siitä, millaisia tuntomerkkejä kriittisen itsereflektion tulisi täyttää, etsin esseestä lauseita ja painotuksia, sekä , joissa esiintyvät nuo tuntomerkit tai jotka antavat esseelle kokonaisuutena reflektiivisen luonteen. Näiden avulla on osoitettavissa haastateltavani ajattelutapojen yleinen reflektiivinen luonne, kun hän kuvaa työtään tai itseään.

### 5.3 TAPAUKSEN ESITTELY: LUOKANOPETTAJA X

Esitellessäni luokanopettaja X:n, osoitan samalla hänen reflektiivisyytensä nivomalla opettajuuden kehitystarinaan otteita hänen omaa työtään koskevasta kirjoitelmasta että työparin antamia kommentteja, jotka koskevat luokanopettajan työ- ja ajattelutapaa. Otteet on erotettu kursiivilla ja lainausmerkein, kun taas kollegakommentit vain lainausmerkein.

Tämän tutkimuksen päähenkilö on 59-vuotias perheetön nainen, luokanopettaja Pohjanmaalta. Hän valmistui vuonna 1965, minkä jälkeen hän on toiminut opettajana aluksi kahdella pienellä sivukylän koululla eri kunnissa ja vuodesta 1976 nykyisessä virassaan noin 30 000 asukkaan kunnassa. Lähes koko 33-vuotisen opettajanuransa ajan luokanopettaja X on toiminut alkuopettajana ja ollut myös alkuopetuksen ohjaavana opettajana.

Ensimmäisen vakituisen virkansa hän sai pieneltä sivukylän koululta A:n kunnasta heti valmistuttuaan. Seuraavana vuonna oli edessä siirto toiselle sivukoululle ja uuteen kuntaan B. Näin hän erottaa kirjoitelmassaan selvästi työuransa aikana käännekohtia ja vaiheita, jotka vaativat toiminnan perustana olevien käsitysten uudelleenarviointia:

*”(..) kovin vähäisin opetuksellisin eväin otin vastaan opettajanviran pieneltä kaksiopettajaiselta koululta. (..) Opettajainvalmistuslaitoksessa ei meitä kokelaita millään tavoin valmennettu vastaanottamaan luokkaa. (..) muistan pohtineeni, miten opetan lukemaan. (..) Kun muita opettajia ei koululla ollut kuin yläluokkien miesopettaja ja hänkin vasta valmistunut, ei opettamisen perintöä saanut, eikä omia tunteksiään voinut liiemmästi kenenkään kanssa jakaa.”*

*”B:n vuosieni alussa aloin hiljalleen löytää oman persoonallisemman otteen opetustyöstä. Uskalsin löysätä oppituntisidonnaisuudesta, muistan kokeilleeni jo silloin*

*teemoja, vaikka niitä ei opetuksessa silloin tunnettukaan.(..) Ehkä näinä tasaisina vuosina itsessäni kasvoi jotakin koko ajan ja hain tietoisesti muutosta.”*

*”B:n kunta siirtyi kokeiluperuskouluun 1973-74, jolloin myös opettajien uudelleen-  
koulutus alkoi tarmokkaasti. (..) kokemuksen ja näkemyksen innostavasta, elä-  
myksellisestä, tekemällä oppii-opetuksesta oli jo pursuamassa!”*

B:n kunnan oppilasmäärä väheni kuitenkin nopeasti ja syksyllä 1976 opetettavia oli luokassa enää viisi. Luokanopettajamme haki paikkakunnalle C, jossa oli pulaa pätevis-  
tä opettajista. Syksyllä hänen luokassaan oli 36 oppilasta.

*”C:n kunta aloitteli peruskoulua. Minähän olin siinä jo kutakuinkin sisällä (..) mi-  
nut nimitettiin alkuopetuksen ohjaavaksi opettajaksi. (..) ohjaavana opettajana olin  
näköalapaikalla koko ajan, kai yli kymmenen vuotta. Koulutukseen käytin hyvin  
paljon aikaa. Jo varsin pitkään työssäni olivat ainejaot hämärtyneet.(..) kun tee-  
mat, kokonaisuudet ja eheyttäminen tulivat, tartuin niihin innolla.”*

*”Oppikirjasidonnaisuuden oli jo kauan ymmärtänyt siten, että kirja oli vain tekijöi-  
den ja kustantajan näkemys opetussuunnitelmasta. Teemat teemaviikot sopivat  
opetuskäsityksiini todella hyvin. Innolla suunnittelin lukuvuoteeni teemaviikot, ta-  
pahtumat, vierailut. Kuin sulut olisivat auenneet! Nyt sain käyttää opetustyössäni  
voimakkaasti oman persoonallisuuteni vahvoja alueita. Hain tietoja. Kielellinen  
kansanperinne tuli mukaan, kuvaamisen monet muodot, kirjoittamiskokeilut, käden  
taidot monine kokonaisuuksineen. (..) Ammattitaitoni oli saanut kasvaa ja kehittyä  
pienten koulujen vuosina, mutta nyt alkoi todella vaativa haaste koulutyössäni. Nyt  
ymmärrän, että vaikeat ja vaativat tehtävät ja haasteet ovat kuljettaneet elämäni  
eteenpäin ja antaneet motivaatiolle pohjan.”*

Suuri opetusryhmä pakotti miettimään monia uusia menettelytapoja:

*”(..) en keksinyt muuta keinoa, kuin ottaa vanhemmat mukaan auttamaan jo heti  
ensimmäisenä päivänä. Ajattelen ja tiedän, että C:n kouluun tuli ”mukanani” van-*

*hempien mukaantulo, kodin ja koulun yhteistyö alkoi, tiedotteet koteihin, joulukirjeet ynnämuut.”*

*”Suuren luokan aikana opetukseeni tulee mukaan myöskin aivan opetuksellisista syistä elämyksellisyys. Pienet kynttilänsytytysriitit ennen uuden asian tai asiakokonnaisuuden alkua, piparinpaistajaiset ihanine tuoksuineen, kynttilänuotiot lattialla ja me yhdessä pohtimassa eettisiä asioita tai kipeitäkin pulmia, opettajan leipoma laskiaispulla kuuman mehun kera viimeisestä laskiaissäästä selviytyttyämme. Runebergin päivä, Sven Tuuva ja Runebergintorttu!”*

*”Äitien laittama notkuva tarjoilupöytä,. Maljat koululle, isänmaalle, meille! Juhla Ollille, kun hän oli oppinut uuden ässän. Monia, monia unohtumattomia pieniä opetus- ja elämysasioita. Vuosia, vuosia.”*

Myös opettajatoveri koki luokanopettaja X:n löytäneen opetustyyhinsä ja sai nauttia itsekin elämyksistä:

*(..) opin vuoden yhdessä uurastamisen kautta elämyksellistä opettamista ja elämysten kautta oppimista enemmän kuin OKL:stä yhteensä.”*

Luokanopettajan ajattelussa näkyy avoimuus käsitellä erilaisia vaihtoehtoja työssään ja kyseenalaistaa senhetkinen toiminnan perustana oleva viitekehys. Jatkuva vuorovaikutus oppilaiden kanssa, herkistynyt kyky kuunnella lasta, auttaa häntä arvioimaan työtään ja muuttamaan työtapoja:

*”Oppilaani ovat aina saaneet ottaa osaa opetuksen suunnitteluun. Tuttu kysymys minulta viikon alkaessa: mitä muuta tällä viikolla haluaisit oppia tai tehdä?”*

*”Saan usein impulssin, idean, aiheen oppilailta. Sanoista, toiveista, ilmeistä, eleistä syntyy minussa hetkessä mielikuva, joka näkyy konkreettisena tuloksena tai toteutuksena luokassani.”*

Luokanopettaja näkee myös hyvän kollegayhteistyön ja vuorovaikutustaitojen olleen merkittävä apuväline uudistumisessa:

*”Olen saanut joitakin kertoja työparikseni henkilöitä, jotka ovat innostuneet ja innostaneet. Yhdessä on suunniteltu viikkoteema, projektityöt. Yhdessä olemme myöskin viikon tai projektin jälkeen pitäneet kritiikin, jolloin on läpikäyty onnistumiset ja vähemmän onnistuneet osiot.”*

Entinen kollega kuvaa luokanopettaja X:n kykyä arvioida kriittisesti työtapojaan ja opetuksen sisältöjä sekä kyvystä nousta käsittelemään konkreettisia tapahtumia ”irti” käsitteellisemmälle tasolle näin:

*”Hän halusi aktiivisesti kehittää omaa työtään, työskentelytapojaan ja työmuotojaan (...) arviointi sekä itsensä että toisten (työparin) kuului oleellisesti prosessiin. Pidimme molemmat ennakoivaa suunnittelua tärkeänä ja hyödyllisenä (...) Se toimi ponnahduslautana seuraaviin projekteihin. Saatoimme prosessoida tulevia asioita tietyssä kehyksessä, imeä virikkeitä ja ideoita (...)”*

Opettajalla on halu kehittää persoonallisuuttaan ja opettajuuttaan. Hän on valmis muutoksiin. Hän kykenee erittelemään ja kuvaamaan omaa minuuttaan:

*”Eräs lahjoistani on varmaan valtaisa kokonaisnäkemys. Uskallan vastaanottaa muutoksia, jos niin on tarve. Yritän kehittyä ja kasvaa muutosten myötä (...). Kriittisyys valita, mikä minulle sopii. Myöskin usein kyseenalaistaan, mutta rohkeus kokeilla on voimakas.”*

*”Itse on kai kriittisimmillään oman opetuksensa suhteen kokeiden, tulosten äärellä ja arvioinnin aikaan. Minulle kriittisyys iskee usein pidetyn tunnin jälkeen.”*

*”Olen nähtävästi parhaimmillani silloin, kun vaaditaan kovia ponnisteluja ja on tyystin unohdettava itsensä.”*

Hän on herkkä reagoimaan myös oppilasaineksen ja olosuhteiden muutoksiin. Muuttuneet käsitykset tehokkaasta opetuksesta ja oppimisesta ovat saaneet hänet syvällisesti pohtimaan opetustyönsä perusteita ja uusiutumaan.

***”Kolmenkymmenenkuuden oppilaan luokassa oli haastavuutta. Minun oli ajateltava aivan uusia toimintamalleja (..) Sitä alkoi pohtia kuvaa, kuvien merkitystä alkuopetuksessa, kuvan käyttöä aivan toisella tavalla. Kirjallis-kielelliseen opetukseen tuli voimakkaasti mukaan kuva havaintokohteena, symbolina, ikonina.”***

Kollega kuvaa luokanopettaja X:n muutosvalmiutta ja herkkyyttä tajuta opetuksen muuttuvia vaatimuksia siten, että luokanopettaja X:llä on

”(..)ihana kyky imeä ympäröivästä elämästä, menneestä ja tulevastakin asioita ja elementtejä opetukseen (..) muistan ihmetelleeni kolmatta työvuotta aloittavana opettajana, kuinka ”valveutunut” hän oli erilaisten työmuotojen ja oppimisympäristöjen tuntijana. Tuntui kuin olisimme valmistuneet samalta vuosikurssilta. (..) en koskaan kokenut, etten olisi ”riittänyt” hänen työparikseen, vaikka varmasti kokemuseromme tuli useasti näkyviin.”

Esteetikkona ja eheästi oman persoonallisuutensa kanssa sopusoinnussa luokanopettaja on löytänyt uudistumiseensa välineitä mm. taiteesta:

***”Kahdeksankymmentäluvun puolivälissä opetukseeni tulee mukaan taidekuva. Toki se oli ollut pölvänä opetuksessani mukana koko ajan, mutta nyt taidekasvatus oli suunniteltua ja muuhun opetukseen niveltävää. Taidekuva, kasvatus, tieto ei ollut mikään irrallinen osa, vaan siihen palattiin usein.”***

Pohtiessaan työtään kasvattajana opettaja tiedostaa toiminnan taustalla vaikuttavan arvoperustan. Hänen arvoperustansa on muovautunut hitaasti ja se kehittyy yhä elämänmittaisessa prosessissa:

***”Yhä enemmän ja voimakkaammin tulen vakuuttuneksi esteettisen elämyksen vaikutuksesta kasvamisessa ja opetuksessa. Olen ”nojannut ” siihen ihmisenä ja opettajana. Kauneus kaikessa olemisessä.”***

Luokanopettaja X:stä välittyy kuva opettajana, joka on läsnä opetuksessa kokonaisena persoonana. Esteettiset ja humanistiset arvot näkyvät opetuksessa ja kaikessa olemisen tavassa. Näin kertoo entinen kollega:

”Hän jos kuka osaa maalata sielunsa maisemia. Ilmaisuu on erittäin rikasta ja rönsyilevää (..) pyyteetön auttaja viimeiseen asti. Ihmisen ymmärtäjä ja tukija. Hän ei edellyttänyt, että minun hänen työparinaan olisi pitänyt tehdä asiat juuri samoin kuin hän. Hän tarjosi omia ideoitaan ja mahdollisuuksia, ei vaatinut niiden toteuttamista juuri hänen tavallaan. Käytännössä hän oli erittäin avulias ja avoin työpari.”

Kauneuden ja esteettisyyden lisäksi luokanopettajan arvoperustaan kuuluvat kulmakivenä sitoutuminen valittuun työhön ja lapsen kasvuun:

***”Opetuskäsitykseni. Kipeä asia! Olen yrittänyt antaa oppilailleni juuret ja siivet. Siis henkisen perinnön varasto ja halu voittaa ja valloittaa unelmissaan ja teoissaan ehkä omat vaikeatkin rajoituksensa. Ja etsiä ja edetä kohti uutta.”***

***”Ehkä kaikkein tärkein ominaisuuteni on uskollisuus ja tunnollisuus tälle työlle. Ja rakkaus lapseen!”***

Työtoverin mukaan luokanopettaja X

”uskoo ihmisten hyvyyteen ja mahdollisuuksiin. Vaikeuksistakin voi löytää valoa. Jokainen oppii erilaisia asioita, sellaisia jotka häntä hyödyttävät omasta kokemusmaailmastaan nousevina.”



Esseen, keskustelujemme ja kollegoiden antamien kommenttien vakuuttamana pidän luokanopettaja X:ää reflektointitaitoisena ajattelijana. Hän käyttää ajattelutaitojaan tietoisesti työn kehittämisen välineenä. Näitä taitoja olisi tärkeää saada kuvattua muidenkin nähtäväksi. Vakuutuin yhä enemmän hänen ainutkertaisuutensa, sillä tällaisia opettajia lienee aika vähän. Kuten muutkin aikalaisensa, opettaja on saanut koulutuksensa 60-luvulla, jolloin opiskelijoita ei erityisesti ohjattu tutkivaan työhön tai itsereflektointiin. Luokanopettajan reflektiivisyys on kehittynyt jollain muulla tavalla, jonka tuntemisesta on apua itselleni ja muille opettajille. Tästä siis koostuu esiyymmärrykseni, josta on tarkoitus edetä kohti ilmiön syvempää ymmärrystä.

Essee ilmentää opettajan kykyä pohtia koko elämänkaartaan ja urakaartaan siten, että pohdiskelu ylittää yksittäiset tapahtumat ja suuremmat linjat sekä käännekohdat tulevat näkyviin.

Luokanopettaja kykenee tiedostamaan muutoksia ja niiden taustalla olevia syitä. Luokanopettaja X osoittaa muutosvalmiutensa ja kykynsä reagoida muuttuneisiin olosuhteisiin. Tämä ilmentää mielestäni näkemystä totuuksien suhteellisuudesta ja tilannesidonaisuudesta. Halukkuus vastata oppilaiden tarpeisiin muuttuvassa maailmassa ja taito nähdä vallitsevien rakenteiden yli kertoo myös kyvystä visioida. Hän on kokeileva, tiedostava ja kysyy itseltään.

Luokanopettaja X pystyy luonnehtimaan opetuskäsitystään ja opetustyyliään käyttämällä abstrakteja käsitteitä. Hän tiedostaa arvonsa ja situaationsa. Toisin sanoen hän ”nousee arkikokemuksen yläpuolelle” tai kykenee tarkastelemaan toimintaansa ikäänkuin kauempaa tai ulkopuolelta kriittisesti. Hän pohtii ja arvioi opetustaan etu- ja jälkikäteen reflektoiden. Hän käyttää myös kollegoja arvioinnin apuna.

Mezirowin (1995, 23) sekä Kitchenerin & Kingin (1995, 183-186) esittämiin reflektiivisyyden määritelmiin viitaten, luokanopettajan kerronnan tavassa ja kerronnan sisällöissä tiivistyvät kriittisen itsereflektiivisyyden peruspiirteet: luokanopettaja osoittaa kykyä kriittiseen arviointiin, kykyä tehdä päätelmiä ja muodostaa käsityksiä auktoriteeteista riippumatta, kykyä käsitteellistää konkreettisia tapahtumia ja toimintaa, kykyä kyseen-

alaistaa vallitsevan toiminnan taustalla olevaa arvoperustaa tai oletuksia ja kykyä muuttaa toimintaansa uudelleenarvioinnin perusteella.

#### 5.4 TEEMA-ALUEET KESKUSTELUJEN POHJANA

Luottamuksen synnyttyä luokanopettaja oli halukas ryhtymään tutkimukseen, josta sekä hän että minä voisimme oppia lisää itsestämme opettajina ja ajattelijoina. Esseen kirjoitusprosessin jälkeen meidän oli luontevaa edetä syvempiin keskusteluihin esseestä nousseiden aiheiden avulla.

Kun luokanopettaja X oli hahmottanut oman opettajuutensa kehitystä kirjoitelman ”Matka omaan opettajuuteen avulla”, luin hänen tekstinsä useaan kertaan läpi. Kirjoitelmassaan hän itse ”antoi” minulle ne päälinjat tai teemat, joita hän itse piti merkityksellisinä opettajuutensa kehitykselle. Näin sain luotua jatkotyöskentelyedellytykset kaavamaisen ja tutkijajohtoisen haastattelun sijaan luontevalle keskustelulle, jossa sekä luokanopettaja X että minä voisimme valita keskustelun suunnan ja edetä melko vapaasti. Olimme jo tähän mennessä käyneet niin monia keskusteluja, että halusin antaa luokanopettajan aktiivisuudelle ja sanottavalle tilaa. En voinut ajatella jatkotutkimusmenetelmäksi haastattelua, jossa minä yksin asettaisin lähtökohdat ja tavoitteet (Eneroth 1984, 102). Esseitä kirjoittaessaan luokanopettaja oli jo alustavasti hahmottanut mielessään tärkeimmät opettajuutensa käännekohdat ja kulmakivet. Tällaisten perusteemojen avulla keskustelussa muistetaan ottaa esille olennaisia alueita, mutta myös uusille esiintuleville aiheille jätetään tilaa.

Kiteytin keskusteluteemat siten, että etsin kirjoitelmasta ilmiön eli opettajuuden kehityksen kannalta merkityksellisiä yksiköitä. Liitin samankaltaisuudet ja toisiaan täydentävät ilmaisut yhteen. Annoin merkityskokonaisuuksille nimet. Nämä melko abstraktit käsitteimet eivät siis olleet tekstissä olemassa, vaan olivat minun kieltäni. Sijoitin ja

yhdistelin käsitteelliset kokonaisuudet laajemmiksi teema-alueiksi, joiden syvempi tutkiminen auttaisi minua selvittämään tutkimusongelmani. Muodostin teemat kuitenkin erittäin väljiksi pyrkien turvaamaan luonnollisen keskustelutilanteen.

Tavoitteenani oli toisaalta olla tiiviisti läsnä keskustelijana, mutta myös samalla tarkkaila keskustelun etenemistä ja palauttaa se tarpeen mukaan aiheeseen. Vältin etukäteen laadittavia selkeitä kysymyksiä, koska haastateltavan tuli saada käyttää omaa, aitoa termistöään. Hänellä tuli olla myös tilaisuuksia nostaa esille haastattelun aikana aiheita, joita haastattelijana en ole ymmärtänyt kysyä. Silverman puhuu (Silverman 1993, 91) interaktiivisesta näkökulmasta, jossa haastateltava nähdään kokevana subjektina, joka aktiivisesti luo sosiaalista maisemaa. Ihanteellisin tapa hankkia tietoa hänen kokemuksestaan Silvermanin mukaan olisi täysin strukturoimaton, avoin syvähaastattelu, jossa haastattelija tarkkailee ja on läsnä.

Le Compte mainitsee (LeCompte & Preissle 1993, 169) teemajaon olevan perusteltua, jos se mahdollistaa jatkokysymykset ja haastateltavan aktiivisen osan haastattelutapahtumassa. Hänen mukaansa teemahaastattelu ei siten kahlitse tutkijaa eikä haastateltavaa syvälliseenkin ymmärtämiseen pyrkivässä haastattelutapahtumassa, vaan sallii uudet näkökulmat. Itse pyrin kuitenkin siis pitämään tilanteen keskusteluna, jossa teemat toimivat apunani eräänlaisena muistilistana ( Le Comptella `check-list`), yleisenä ohjeena. Teemat saivat esiintyä järjestyksessä, jossa ne haastattelutapahtuman luonnollisessa järjestyksessä nousivat esiin.

Le Compte suosittelee kuitenkin teemojenkin sisällä alateemojen väljää organisointia siten, että (emt. 171) keskustelu etenisi konkreettiselta tasolta aina kompleksisempiin mahdollisesti hyvin sensitiivisiinkin alueisiin. Tällä tavoin haastateltava saa mielestäni luonnollisella tavalla ”laskeutua” uuteen aihepiiriin käytännön kokemusten kautta, eikä hän tunne häkeltyvänsä yhtäkkisistä syvällisistä tai abstrakteista kysymyksistä. Luottamuksen ja läheisyyden tunteen kasvu haastattelun edetessä mahdollistavat arkojenkin asioiden pohdinnan haastattelun loppupuolella (emt. 175).

Etsittyäni teemoja huomasin, että opettajan kirjoitelmassa opettajuuden kehityskaarta hallitsi melko luonteva jako A) ammatilliseen ja B) persoonalliseen ulottuvuuteen. Hän kertoi kehityksestään ihmisenä ja toisaalta vielä ammatin näkökulmasta. Nämä näkökulmat vaikuttavat toisiinsa, mutta eivät ole yksi ja sama asia. Korostan vielä, että nämä teema-alueiden nimet ovat minun antamiani ”käsiteleimoja”, eivät opettajan käyttämiä nimityksiä, tekstissä esiintyville asiakokonaisuuksille.

Päätin ottaa edellämainitut kaksi suurta aluetta keskustelussamme myös erikseen esille, vaikka ne luonnollisesti kietoutuisivat monissa kohdin toisiinsa. Persoonallisuuden käsitteilyn päätin sen sensitiivisyyden vuoksi jättää viimeiseen haastattelukertaan luottamuksen kasvettua.

Kuvatessaan ammatillista kehitystään opettaja toi esille oman 1) kasvatusfilosofiansa kehittymisen. Tottumus kasvatusfilosofiaan liittyvien aiheiden, kuten ihmis- ja tietokäsitysten, pohdintaan näkyi jo hänen tavassaan kirjoittaa. Tämän teema-alueen tietoinen tutkiskelu jäi tutkimusprosessin avauksessa eli kirjoitelmassa kuitenkin vielä melko vähälle, joten pidin sen syventämistä tärkeänä tavoitteena keskustelullemme.

Luokanopettajan tarkastellessa ammatillista kehitystään hän painotti toisaalta myös 2) käytännön opetustoiminnan muutoksia ja niiden taustoja. Tämän merkitsin muistiin keskustelumme yhdeksi teema-alueeksi. Käytännön opetustyön kehittymistä pohtiesaan luokanopettaja erotti käsitteeseen kuuluvaksi opetuksen sisällöt. Suhtautuminen opetuksen sisältötietoon paljastaa mielestäni paljon opettajan tiedonkäsityksen kehittymisestä, joten merkitsin tämänkin aiheen muistiin haastattelua varten. Lisäksi hän liitti esseessään käytännön työn kehittymiseen seikkoja, jotka ilmensivät muutoksia hänen tiedoissaan kasvatuksesta, muutoksia kontekstien tajuamisessa, opetustaidon kehittymisessä, arviointitaidossa ja suunnittelun taidossa. Näistä luonnostelin keskustelullemme alateemoja, joiden avulla pääsisimme ymmärtämään entistä syvemmin, kuinka nämä opettajuuden elementit ovat kehittyneet ja minkälaisen ajatustyön tuloksena. Viimeinen ammatillisen kehityksen osa-alue, joka kirjoitelmassa korostui oli vuorovaikutustaito ja sen merkitys työlle.

Toista laajempaa esseen pääjuonetta eli persoonallisen kehityksen ulottuvuutta luonnehti opettajan 1. itsetuntemuksen korostaminen: oman minän ja käyttäytymisen analysoiva pohdiskelu. Toinen piirre, jota hän painotti oli käsitys 2. persoonallisuudesta aktiivisesti ja tietoisesti kehitettävissä olevana ominaisuutena. Persoonalliseen ulottuvuuteen liittyi myös opettajan kuvaus 3. opetustyylin etsimisestä, joten päätin ottaa sen keskustelun kohteeksi persoonallisuudesta puhuttaessa, jos se ei muuten tulisi esiin.

Keskusteluun valmistauduin tekemällä näistä esiinnousseista seikoista hyvin väljän rungon, jonka avulla voisimme ottaa keskustellessamme esille luokanopettajan tärkeäksi kokemia opettajuuteen liittyviä alueita, mikäli ne eivät keskustelutilanteissa muuten tulisi esille. Keskustelun muistilistana käytetty teemarunko on esitetty liitteessä 2.

Tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan pyrin luomaan keskustelutilanteet avoimiksi ja strukturoimattomiksi. Keskustelukertoja oli kaksi. Toisella kerralla tutkimme yhdessä opettajan tekemiä ja toteuttamia lukukausisuunnitelmia, jotka toimivat apuvälineenä keskustelulle. Apuvälineinä olivat myös piirroksot, joilla haastateltava hahmotti omia vuorovaikutussuhteitaan ja opettajuutta.

Välillä pysähdyimme tarkentamaan käyttämiämme ilmaisuja ja käsitteitä, jotta niiden merkitys olisi ollut molemmille ymmärrettävä. Pyrin luonnollisuuteen ja olin itsekin vuorovaikutustilanteessa osallistuvana ja oppivana subjektina. Käytin hyväkseni empatian taitojani päästäkseni lähemmäksi yhteisiä kokemuksia, jotka saatoimme jakaa. Yritin olla vilpitön ja herkkä luokanopettajan painotuksille ja keskustelussa liikkuneille tunteille, sillä monet tilanteet olivat hyvin emotionaalisesti latautuneita. Yritin eläytyä opettajan tuntemuksiin ja huomata hänen eleidensä ja ilmeittensä antamat lisämerkitykset keskustelun kohteille. Aktiivinen empaattinen menetelmä sallii tapauksen itse hallita ilmaisuun (Eneroth 1984, 97). Kysymykset eivät johdattele, vaan ponnistavat siitä, mitä kohteella on jo mielessään.

## 5.5 AINEISTON KÄSITTELY

Nauhoitin haastattelut, joiden kesto oli kaikkiaan noin seitsemän tuntia. Kuuntelin haastattelut kolmeen kertaan. Litteroituna haastattelumateriaalia kertyi 34 sivua, lisäksi keskustelun ohessa syntyi piirroksia ja käytössä oli vanha lukukausisuunnitelma.

Analysointivaiheessa pyrin ensin tutkimaan vahvistivatko keskustelut kirjoitelman tarjoamien teema-alueiden olemassaoloa. Hahmotin keskeisiä elementtejä ja tein litterointiin systemaattisesti reunamerkintöjä, jotta aineiston käsitteleminen oli mahdollista. Koodasin näitä tekstin kohtia niiden kirjoitelman antamien keskeisten elementtien sekä ilmiöön liittyvien olennaisten käsitteiden mukaan niin, että koodaus tuki tutkimuskohteenani olevan ilmiön hahmottumista.

Mikäli alkuperäisillä luokanopettajan antamilla ydinteemoilla edelleen oli merkittävyyttä, yritin säilyttää ne kokonaisuuksina. Etsin koko ajan myös uusia asiakokonaisuuksia. Keskustelussa teema-alueet kuitenkin paljolti sekoittuivat ja asiat tulivat esille yhä uudelleen uusissa yhteyksissä. Pyrin syventämään tai tarkentamaan alkuperäisiä teema-alueita etsimällä niihin liittyviä ja tutkimusongelmieni kannalta merkityksellisiä lauseita ja kokonaisuuksia. Toimin siis samoin kuten kirjoitelmaa käsitellessäni, kun huomasin teemoihin liittyviä eräänlaisia merkitystihentymiä. Luokanopettaja toi monin eri sanoin tai kommentein useammassa yhteydessä tai ilmein ja elein painottaen esille seikkoja, joilla mielestäni oli erityistä merkittävyyttä. Luotin tässä arviointiedellytyksiini arkikokemukseni, tematisoinnin sekä tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutustumieni teorioiden perusteella (ks. Kiviranta 1995, 100).

Pyrin pääsemään tulkinnassani pelkkää koodausta ja aineiston järjestämistä pitemmälle. Yritin jäsentää merkityksellisiä elementtejä siten, että ne voisivat yleisemmällä käsitteellisellä tasolla kuvata luokanopettajan opettajuuden kehittymisen säännönmukaisuuksia, johdonmukaisuutta ja kriittisen itsereflektion toimintamallia.

Nostin esille myös uusia tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Pysin unohtamaan etukäteisoletuksiani ja näin huomasin aivan uusia isoja asiakokonaisuuksia, joita kirjoitelma ei ollut tuonut esille. Tarkastelin luokanopettajan painotuksia yrittäen luokitella niitä löytääkseni niistä vastauksia kolmeen varsinaiseen tutkimusongelmaani. Lopullisen raportoinnin päädyin esittämään runsaan materiaalin ja aiheen laajuuden vuoksi siten, että esitys noudattelee pitkälti keskustelun luonnollista kulkua ja etenee isosta asiakokonaisuudesta (teemasta) toiseen. Erittelen kuitenkin raportoinnissani pää- ja alateemat, jotta lukijalle syntyisi käsitys ydinkategorioista ja näiden kategorioiden välisistä suhteista. Näin luokanopettajan opettajuuden kehitys hahmottuu lukijallekin mielekkäässä ja helposti luettavassa muodossa.

## 6. AINEISTON ANALYYSI

Keskustelujemme alkupuoli keskittyi ammatillisen kehityksen suurten linjojen ja kään-  
teiden pohtimiseen ja niiden ”ankkuroimiseen” tiettyihin koulumaailmassa tai opetusteh-  
tävässä tapahtuneisiin ulkoisiin seikkoihin.

### 6.1. AMMATILLINEN KEHITYS

Luokanopettaja X valmistui opettajaksi 1960-luvun puolivälissä. Opettaja on vuosien  
varrella pohtinut tuota aikaa jälkikäteen reflektoiden. Hän muistaa ja tiedostaa hyvin ne  
olettamukset, joiden varassa hän opiskelijana ja vastavalmistuneena pyrki ymmärtämään  
työtään, muita ihmisiä ja itseään.

”mun täytyy sanoo ihan nöyränä, että... mä olen keskustellut siitä ystäväni kanssa, joka  
valmistui samaan aikaan. (...) me ei saatu evääksi mitään semmosia opetustapoja, ei  
opetuksellisia näkökohtia, ei mitään oppimiskäsityksiä, ei me edes semmoisia opeteltu  
tai niitä edes käyty läpi. Lähdettiin hirveen paljain käsin. Niin kevyesti lähdettiin liik-  
keelle. (...) pienillä paikkakunnilla jokainen opettaja loi oman luokkansa ilmapiirin ja  
työtavat (...) siinä mä sen luokan kanssa sitten opettelin. Kyllä mä pohdin niitä asioita.  
Kyllä mä oon niitä pohtinut.”

Luokanopettaja tunnisti lähtökohtansa heikoiksi. Tuon ajan koulutus ei hänen mieles-  
tään tarjonnut välineitä oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen, ei liioin teoreettista  
pohjaa. Ensimmäiset vuodet olivat työssä kasvamisen aikaa. Kokemuksen kautta alkoi  
muotoutua oma käyttöteoria. Valtakunnallisesta opetussuunnitelmastakaan ei ollut pe-  
rustaksi, jolta ponnistaa



”kato silloin oli vaan Aukusti Salo. Ja sitten kun tuli kokeiluperuskoulu ja POPS, niin nehän oli sellaisia tiiliskiven kokoisia juttuja ja ne piti lukee. Ja kun tarkastaja tuli, ne piti olla opettajanpöydällä. Kukaan ei jaksanut niitä silleen lukea. Keneenkään ei kolah-  
tanut. ”

Oman työn tutkimisen ja kehittämisen aloittamisen ”kynnystä” lisensiaattityönsä käsi-  
kirjoituksessa pohtinut Lindh (1994), jota Syrjälä esittelee artikkelissaan (1994, 18) on  
löytänyt tiettyjä yhteisiä sysäyksen antajia. Hänen mukaansa työn kehittämisen aloitta-  
minen liittyy selvästi tiettyihin kontekstuaalisiin tekijöihin. Innovaatio on saattanut  
käynnistyä esim. toteutettaessa samaan aikaan peruskoulun ja korkeakoulun uudistusta.  
Muutaman työvuoden jälkeen joillekin opettajista tuli uupumus ja kyllästyminen, mikä  
sai pohtimaan kahta vaihtoehtoa: opettajan työstä luopumista tai lopullista sitoutumista  
ammattiin.

Opettajaksi kehittymisen on katsottukin jatkuvan koko uran ajan ja peruskoulutus an-  
taa ainoastaan edellytykset sitoutua jatkuvaan ammatilliseen kasvuun. Kehityssysäyksen  
voivat sitten antaa esimerkiksi työssä koetut ristiriidat tai vastoinkäymiset ( Kohonen  
1994, Ojanen 1993, Niemi 1992). Luokanopettaja X:n tapauksessa koulutuksen anta-  
mat edellytykset olivat kuitenkin hyvin vähäiset.

Tutkimukseni luokanopettaja ei kokenut varsinaista käännekohtaa, mutta aktiivisen  
opettajuuden kehittämisen alku ajoittuu peruskouluun siirtymisen vaiheisiin. Opettajuu-  
den kehitys oli hidasta. Ongelmatilanteissa ja yhteiskunnan, koulutukselle asetettujen  
vaatimusten, oppilasaineksen jne. muuttuessa opettaja määritteli kriittiselle reflektikolle  
ominaisesti tavoitteensa uudelleen. Hän reagoi nopeasti muuttuneeseen kontekstiin.  
Suuret perusarvoja koskevat muutokset ja oppimis-, tieto- tai ihmiskäsityksen kehitty-  
misen linjat opettaja tiedostaa jälkikäteen reflektoiden. Apunaan hän käyttää päiväkirjo-  
ja, joiden avulla hän palaa tapahtumiin yhä uudelleen.

## 6.2 HENKILÖKOHTAINEN KASVATUSFILOSOFIA

Kun uusi peruskoulun opetussuunnitelma tuli, siihen oli kirjattu lähinnä kentällä jo muovautunut käytäntö. Se ei antanut luokanopettajalle uusia herätteitä. Luokanopettaja oli kuitenkin jo saanut kokemuksia, jotka olivat tehneet hänet kriittisemmäksi. Huolimatta koulutuksen vaatimattomista eväistä, hänellä oli jo valmiuksia muuttaa sellaisia olettamuksiaan, jotka eivät edistäneet sopeutumista uusiin haasteisiin, muuttuvaan koulumaailmaan tai olivat riittämättömiä uusien ongelmien ratkaisemisessa.

”mulla ei oo ollut suuria herätyksen aaltoja (...) mä oon kokeillut pikkuhiljaa. (...) kun tuli jotain uutta, mä hirveen kauan tarkkailin, että mitä mä tosta otan. Mulla oli iskunvaimennin päällä. Mä en lähtenyt hurmahenkisyyteen, että tää on nyt ainut oikea. Mä kattelin sitä niinkun matkan päästä, vaikka mun piti tuoda uudet asiat ohjaavana opettajana omalle paikkakunnalle lähinnä alkuopetuksen opettajille. (...) muistan kun luovuus-sana tuli (...) Ei se sillä tule, että sulla on niitä papereita, mitä siellä kurssilla oli, pöydänkulmalla ja otat siitä ja kokeilet. Ei luokassa tehdä luovan toiminnan tuokioita. Ei se niin mene. Kyllä sen pitää olla itsessä, ei niitä paperista tarkisteta, kuinka sitä tehdään.”

Kriittisyyteen ja oman kasvatustilafilosofian muotoutumiseen luokanopettaja tarvitsi siis aikaa ja kokemuksia. Hänen filosofiastaan tuli erilaisten pedagogisten virtausten sulautuma, jossa oli paljon omia innovaatioita.

”Oma pedagogiikka on syntynyt pikkuhiljaa. Mähän olen perehtynyt aika paljon montessoripedagogiikkaan ja steineriin. Mulla on paljon aineksia steinerilta. Mä olen sinne päin kallellani, mutten tähän ideologiaan. Ja silloinhan mä oon steinerilaisista out. Mulla on sieltä eräänlainen pehmeys kaikessa. Montessoripuolelta välineet ja ehkä Freinet’äkin (...) tekemisen tapa. Mutta mä oon ottanut niistä sen, mikä mulle sopii. Ei mulla tällaisia yhtäkkisiä kääntymisiä ole. Ehkä vuosikymmenien aikana eniten olen oppinut - sanotaan saanut, kun lähdettiin peruskouluun. Se oli minulle käänteentekevää. Alkoi

avoimuus ja koulutettiin. Huomasin: apua mähän oon tätä tehnyt ja sitten tuli siihen uusia ideoita. Se täydensi mun omaa.”

Kasvu oli hidasta, eikä kulminoitunut herätyksenomaisiin muutoksiin. Voisi ajatella ajan olevan yksi ratkaiseva tekijä kriittisen reflektiivisyyden kehittymisessä. Kitchener ja King (1995, 180) ovat tutkimusten perusteella vakuuttuneita siitä, että tietyt merkitysperspektiivit ovat ikäsidonniaisia ja ne muuttuvat ajan myötä ennustettavalla tavalla. Yli tuhannen henkilön haastatteluun perustuvassa tutkimuksessa he osoittavat, kuinka reflektiivinen pohdinta kehittyi ihmisyksilön lapsuus- ja nuoruusvuosien ajattelusta kriittiseksi reflektoinniksi iän ja koulutuksen myötä ennustettavalla tavalla. Yliopisto-opintojen alkuvaiheessa reflektiivisyyden tasoon vaikuttaisivat tutkimuksen mukaan erityisesti koulutuksen vaihe ja taso, eikä esimerkiksi ikäero aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden välillä. Kuitenkin aikuisten tulokset vaihtelevat voimakkaammin tuoden esille yksilöllisiä eroja. On huomattava, ettei myöskään suuri osa opintonsa päättäneistä ja ikääntyneemmistä haastateluista saavuta reflektiivisen pohdinnan mallin ylimpiä tasoja - niille ei siirrytä johdonmukaisesti iän myötä.

Luokanopettaja X:n tapauksessakaan kokemukset ja aika eivät sittenkään olleet varsinainen syy kehittymiselle. Alusta lähtien hänen kehitystyönsä oli tietoista ja oman filosofian työstäminen aktiivista. Vaikka opettajan oli ollut vaikeaa tunnistaa selviä muutosprosesseja kyseisissä elämänvaiheissa ja ajanjaksoina, jatkuva kehitys tapahtui siten, että jokapäiväisessä työssään opettaja vertasi aiemman toimivuutta ja muodosti jatkuvasti uusia tavoitteita. Jälkikäteen reflektoiden tavoitteissa näkyy selkeästi tietty yhteinen päämäärä. Yöuran alussa opettaja testasi koulutuksensa antia ja hankki kokemuksia, jotka sitten kumuloituivat. Vähitellen hän pystyi luomaan toiminnalleen sääntöjä yhdistelemällä asioita ja systematisoimalla kokemuksiaan. Näin hän alkoi kehittää itselleen käyttöteoriaa.

Luokanopettaja ei odottanut auktoriteettien, olivatpa ne sitten kasvatustieteessä vallinneita suuntauksia tai konkreettista täydennyskoulutusta, tarjoavan hänelle valmiita skeemoja suoraan käyttöön. Hän käsitti tehtäväkseen itse päätellä, kuinka hän soveltaa tietoa yleiseltä tasolta yksityiseen eli rakentaa itse toimintamallinsa ideoiden niitä teori-

oiden ja periaatteiden pohjalta. Opettaja loi siten kokemustensa ja toimintaa ohjaavien teoriaideoiden avulla käyttöteoriaansa ja kyseenalaisti toimintamallejaan.

Luokanopettajan kykyä tietoiseen työnsä kehittämiseen ei voida siis selittää koulutuksella, eikä ajalla eikä yksin kokemuksillakaan. Sen sijaan hän oli joka päivä aidosti innostunut työnsä tavoitteista. Päivästä päivään hän myös sitoutui noihin tavoitteisiin ja muutosta tapahtui.

”Kasvatustieteellistä ohjausta ei koskaan tullut, vaikka ohjaavan opettajan koulutuskin oli aika monipuolista. Mä en oo kokenut sitä puutteena, mä oon itse lukenut. Siitä mä sain paljon, kun näki valtakunnallisesti muita opettajia- ja ohjaaviksihan haettiin juuri sellaisia, jotka olivat kiinnostuneita.”

Vankka, ajanmukainen koulutus ei siten tehnyt tästä opettajasta reflektiivistä työnsä kehittäjää. Kitchenerin ja Kingin ajatukset tukevat keskustelussamme muodostunutta käsitystä, että yksilölliset henkiset tekijät sekä elämäkokemus yhdessä vaikuttavat aikuisen kykyyn alati uusiutua ja kyseenalaistaa suuriakin ideologioita ja näkymättöminä vallitsevia kokemisen tapoja. Myös opettajan kriittisyys, itsenäisyys ja riippumattomuus auktoriteeteista ovat yhteneväisiä Kitchenerin ja Kingin reflektiivisen ajattelijan määritelmän kanssa.

### 6.2.1 TIETOKÄSITYS

Opettajan innokkuus ja valmius testata ja kokeilla jatkuvasti työssään uutta liittyvät mielestäni myös hänen tietokäsitykseensä. Hän etsii totuuksia olosuhteiden ja tulosten avulla jatkuvasti. Hänen mielestään totuuksia voi olla monia olosuhteista ja näkökulmista riippuen.

”Mä muistan, kun 60-luvun alussa tuli televisio ja nyt tietokoneet. Tiedätkö, oonko mä sitten saavuttanut sellaisen tasapainoisen ajattelutavan, ettei mua sillä tavalla nuo totuudet hätkäytä. Jotenkin musta vaan tuntuu, että se on aina jonkun ihmisen, jonkun ryhmän totuus. Se ei välttämättä oo koko totuus, eikä mulle hirveen tärkeä. Ei häiritse, että ihmisillä on erilaisia totuuksia. Vanhemmiten tulee suvaitsevaisemmaksi.”

Hän tiedostaa itse merkitysperspektiivinsä kyseenalaistuneen ja uudistuneen hitaan työstämisen kautta. Apuna ovat olleet muunmuassa päiväkirjat yli 50 vuoden ajalta.

”Olen joutunut kyseenalaistamaan perusasioita, perustotuuksia. Kokoan monien ihmisten totuuksista tietoa ja sitten jotenkin itsessäni yhdistelen. Mä vierastan auktoriteetteja. Tieteessä on päästy pitkälle, mutta tänä päivänä näin, huomenna noin. Totuuksia kumotaan päivittäin. Voin joutua vielä itsekkin muuttamaan totuuttani, olen ihan valmis. Ei se oo tuskaista. Epäily ja usko vuorottelee. Jonakin hetkenä epäily joka ainoan asian oikeutuksesta. Ja sitten taas tuntuu, että jokin asia on ihan hyvä ja oikea. Se on sellaista vuorotahtia.”

Luokanopettaja kykenee erittelemään ajattelunsa metataitoja ja strategioita. Niitä hän haluaa opettaa myös oppilailleen, mutta korostaa alkuopetuksessa jatkuvasti myös kokonaisvaltaisuutta: tunteita, elämyksiä, konkretiaa.

”Mä itse lähden luultavasti kokonaisuuksista. Tää on varmaan mulle ominaista ja sitten meen sen ilmiön sisimpään. Mutta, se ei ehkä oo koko totuus, riippuu käsitteistä. En mä opetuksessa oo sellanen, että siirrymme kohtaan B. Mä en opeta näin, vaikka mä suunnittelen tarkasti. Mä lähdän konkreettisesta asiasta liikkeelle. Mulla on luokassa hyvin paljon piirroksia ja havaintovälineitä. Mä oon todennut, että käsitteet on kolmannella luokallakin liian vaikeita, jos sä vain sanoilla selität. Kyllä mulla on konkreettisia opetusvälineitä. Mä oon tietoisesti kehitellyt niitä. Jos mulla ei oo havaintovälinettä, niin mulla on mielettömästi käsitteitä tehtyinä kartongille piirroksina. Ja lappuja ja eläimiä, jotka kiinnitetään taululle ja niillä leikitään.”

Luokanopettaja ei käsitä tietämistä pelkkänä perinteisenä logiikkaan turvautumisena. Suhde tietoon ja tietämiseen on kriittinen. Myös oppilailleen hän opettaa yleistämisen ja käsitteellistämisen taitoa.

”Lapset hyväksyy sen, että muut oppilastoverit on monta mieltä ja asiat ei ole ristiriidattomia. Pidettiin luokkakokous (..) sanoin, että kukaan ei saa puhua toistensa päälle, ja minä olen puheenjohtaja ja jokainen saa puheenvuoron. Ja sit ne jutteli ja pohti sitä, mikä kunkin mielestä on totuus on ja ne kuunteli sitä (..)Ja kun kierros oli käyty loppuun, niin siinä tuli niin ihania ja monia asioita, että mä sanoin: huomaatteko! Piirissä istuen me nähdään kaikki toistemme kasvot, opettaja on se joka pitää koossa tätä hommaa. Ja se asia tuli melko tyhjentävästi - ei ollut mun totuutta, ei ollut Sampan totuutta, vaan kuunneltiin kaikkia. Huomattiin, että jokaisella oli käsityksensä asiasta. Se oli se tunti ja N (työpari) varmaan pääsi hirveesti eteenpäin sillä tunnilla, mutta me opimme hyvin sosiaalisen tavan miettiä ja kuunnella.

Luokanopettajalle tietäminen merkitsee ennenkaikkea kykyä valita paras mahdollinen ratkaisu käytännön ongelmissa. Tiedon suhteellisuus ja kontekstisidonnaisuus liittyivät Kitchenerillä ja Kingillä ajattelutaitojen seitsemänteen eli reflektiiviseen tasoon. Tieto ja totuus ovat luokanopettaja X:n mielestä suhteessa kontekstiin, mutta hänen mukaansa on hyväksi myös tuntea mahdollisimman monia eri näkökulmia. Hän on oppinut arvostamaan monipuolista tietämistä ja hyvää yleissivistystä. Opettajan tulisi siten kriittisesti seurata laaja-alaisesti yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ilmiöitä sekä tieteen kehitystä.

Tämän tietämyksen valossa arvioidaan omia merkitysperspektiivejä ja päätellään, miten valintoja ja toimintaa perustellaan. Tietäminen onkin kykyä päätellä ja valita eri to- tuuksien paremmuus kussakin kontekstissa. Myös Mezirov luonnehtii reflektiivistä ajattelua joko nopeaksi, parhaan toimintatavan valinnaksi tai jälkikäteen tapahtuvaa uudelleenarviointia. Se on jokatapauksessa oleellinen osa toimintaa, ei siis irrallaan ta- pahtuvaa ”teoretisointia”.

”Mä haen tietoa opetustapahtumiin ja itseni kasvamiseen. Mä haluan tietää monista asioista. Ja mä tiedän, että mä tiedän aika monista asioista. Seuraan politiikkaa, luen uskontotieteitä, seuraan kasvatustieteitä. Mutta mikä on se viisaus, joka kaiken tämän tiedon mukana tulee. Viisas ihminen on varmaan sellainen, joka tietää itse aika paljon, muttei tuputa viisauttaan. Tai että osaa toimia arkipäivän tasolla, tehdä ratkaisuja, etten mä teekään noin ja mitä siitä seuraa. Viisaus ei välttämättä ole mikään maailmoja sylei- levä asia, vaan aika paljon arkipäivän ratkaisuisissa - viisaus ja tieto.”

Viimeisen kymmenen työvuotensa ajan luokanopettaja X on seurannut, kuinka yhä suu- rempiä määriä tietoja voidaan käsitellä ja välittää tiedotusvälineiden ja informaatiotek- nologian avulla. Vaatimukset välittää yhä enemmän tietoa maailmasta ja vastapoolina kasvatustavoitteet ovat olleet dilemma, jossa luokanopettajankin on ollut valittava tar- koituspäämäärien väliltä. Arjen työssä nämä suuntaukset ovat muodostuneet tendens- seiksi, joiden mukaisesti mielestäni monet opettajat näkevät itsensä tietoa välittävinä asiantuntijaopettajina tai kasvattaja-opettajina. Niinsanottu tiedon tulva ei ahdistä hän- tä, koska hänen tavoitteenaan on ohjata oppilaitaan tiedon käsittelijöiksi. Hän tunnistaa ja tunnustaa rajat, jotka yksilöllä on faktatiedon hallitsijana ja näkee todellisen tietämi- sen perustuvan tapaa jäsenellä tietoa. Näin hän on voinut kehittää eräänlaisen strage- gian, reagointitavan, jolla selvitä esimerkiksi sisältöjen valikoinnista. Hän reagoi her- kästi opetustilanteissa lapsien tarpeisiin ja käyttää hyväkseen lasten luontaista halua hakea tietoa ”kylläntymiseen” asti, toisin sanoen oppilaat saavat tyydyttää tiedonhalu- aan, kunnes heidän näkökulmastaan mitään asiaa selittävää ja uutta ei enää ilmene.

”Joskus tuntuu vanhana opettajana, että pitäis säästää lapsia. Tietoa tulee joka paikasta. Kaiken ne lapset saattaa ladella ja niillä on hirveesti tietoo, mutta siellä takana onkin hirveen pieni tyttö tai poika, joka ei oo päässyt kypsymään, vaikka nippelitietoo on hirveesti. Ei kaikkea tarvi muistaa, kun on kirjahylly ja internetti. Sitä suhtautumista on opetettava. Ja mun mielestä sitä tietoo on aina ollut yhtä hirveesti. (...) kriittisyyttä voi opettaa. Me on keskusteltu siitä, että pitää miettiä asioita, ei kaikkea pidä uskoa.”

Selkeä näkökulma tietämisen mahdollisuuksiin ja rajoihin on vähentänyt ahdistusta.

”Musta tuntuu, että säkin varmaan koet, kun olet muutaman kymmenen vuotta opettanut, että meillä tunnit yhtäkkiä kuluu, kun lapset pohtii jotain asiaa. Hups, miten me eksyttiinkään tähän. Kyllä mä ekaluokallakin otan usein jonkin vaikeankin asian. Sitten me pohditaan ja pohditaan, eikä lasten ole sitä lopultakaan vaikeaa käsittää.”

Luokanopettaja korostaa tiedon olevan muuttuvaa ja tilanteeseen sidottua. Tieto on muokattavissa ja jalostettavissa olevaa. Hän käsittää tiedon luonteen dynaamiseksi ja prosessoi sitä itse kriittisesti. Opetuksen merkitys ei hänelle ole tietojen opiskelemista, vaan tietämyksen rakentamista. Käsitys totuuksien suhteellisuudesta luonee kriittiselle reflektikolle paremmat edellytykset muutosvalmiudelle, kuin totuuksien käsittäminen pysyvinä, muuttumattomina ja annettuina.

Luokanopettaja ei aseta tieteen saavutuksia sinänsä kyseenalaisiksi, mutta näkee tieteen edellyttävän myös arkitietämyksen olemassaolon, ts. elämismailman. Tiede tarjoaa kasvatukselle idealisoidun maailman aineksia, jotka nousevat elämismailmasta. Tiede ja elämismailman kokemus ja viisaus voivat yhdessä kasvattaa oppilaista kokonaispersoonallisuuksia.



## 6.2.2 IHMISKÄSITYS

Opettajan ihmiskäsitys on muotoutunut vastaamaan paljolti peruskoulun opetussuunnitelman humanistista ihmiskäsitystä. Hän painottaa ihmisen omaa kykyä ottaa vastuu omasta oppimisesta. Kokemukset erilaisista oppilaista ja heidän metakognitiivisista taidoistaan ovat opettaneet, ettei erilaisia taitoja voi asettaa paremmuusjärjestykseen.

”Mä arvostan paljon erilaisia ajattelijoita. Joku saa vain tuloksen vaadittaessa laskua, lauseketta ja tulosta. S esimerkiksi etenee johdonmukaisesti ja saa myös oikeat vastaukset. Mä sanon, että selitä mulle miten sä päädyit siihen. Varsinkin eppuluokalla pyydän, että kerro miten sä sen laskit. Ne selitykset on ihania, ne pääsee siihen milloin sormilla ja huulilla ja millä milloinkin. Ei se aina ole johdonmukaistakaan. Mutta ihailen omia ratkaisuja (..) ”

Opettaja luottaa oppilaiden omaan ongelmanratkaisukykyyn ja hän on kiinnostunut niistä henkisistä ratkaisumalleista, joilla oppilaat operoivat. Hän on hyväksynyt itsensä oppijaksi muiden joukossa. Oppilaat ovat innovatiivisia, luovia ja aktiivisia kokeilijoita ja tiedon etsijöitä. Tutkimusprosessit ovat opettajan ja oppilaiden yhteisiä.

”Millä tavalla sitten alkuoppilas tietoo muodostaa, mä oon kokenut tämän suurena haasteena ja kipuna. Mä oon joskus aliarvioinut ja ottanut asiakokonaisuuksia lapsellisesti. Ja oon huomannut kuinka ne itse rakentaa kokonaisuuksia upealla tavalla. Ja mä oon antanut niiden tehdä tietenkkin, kun mä oon hoksannut, ettei se näin meekkään, kuin mä olin ajatellut.”

”Sä selvität kymmenalitusta taululla ja palikoilla ja tikuilla. Sitten kuitenkin joskus huomaa, että apua, se on ollut aivan turhaa. Lapsi jotenkin itse raktaisee ja kysyn, että miksei se mun tarjoamani kelvannut. Ja niillä on aivan omat ihanat ratkaisut - mähän oon ihan haltioissani! Mä vaahtoon joskus, että näin ja näin. Mä paasaan luokan edessä

ja niistä on varmaan joskus hauska kattella mun touhua. Ja sitten kuitenkin ne ratkaisut on hirveen yksinkertaisia. (...) lapsi on ratkaissut sen ihanan loogisesti. Mitäs siinä voi muuta kuin taputtaa: ihanaa - tee näin, jatka näin. Joskus kysyn itseltäni, mitä nää aikuisten tekemät ratkaisumallit on. Ei ne välttämättä sovi lapselle, lapsi tekee omansa.”

Opettajan työskentelyssä näkyy kyky tieteelliseen ajatteluun, yleistämiseen ja käsitteellistämiseen. Kysyin häneltä, kuinka hän itse muodostaa tietoa tai tekee päätelmiä.

”Jos mun täytyy tehdä jokin esitys (...) mulla täytyy olla aika paljon tietoja taustalla. Ensin mä käsittelen jotenkin yleisesti ja lähdän siitä yksityiskohtiin. Ajatellaan vaikka sitä kirjaa, jonka mä tein. Ja sitten jokin lopputiivistelmä tai teesi.”

Ihmiskäsityksestä kertoo myös käsitys omasta itsestä. Opettaja on hyväksynyt myös käsityksen itsestään oppijana rajoineen ja kykyineen. Tämä on vähentänyt riittämättömyyden tunnetta.

”(...) kun mä sanon, että mä en kyllä nyt tiedä, ne sanoo, että voisitko opettaja ottaa selvää. Ja sitä ne arvostaa, että opettaja, kun sä oot niin oikeudenmukainen. Se minkä sä lupaat, sä teet. En tiedä onko se vanhemmuutta tai kokeneisuutta, että kun niiden äidit on niin nuoria, ne lapset kokee mut sellaisena turvallisenä. Että mä en ainakaan ole kaikkietävä. Mä en tiedä monista asioista paljoa, mutta mä lupaan ottaa selvää. Jos jossakin ei ole omat taidot riittäneet, mä olen soittanut ystävälle ja kysynyt. Mulla on Helsingissä ystävä, jolta oon saanut hirveesti neuvoja ja materiaalia.”

”Mulla on se kuva kotoo, että meidän äiti osas kaikkee. Mäkin osaa paljon, mun ei koskaan saanut kotona sanoo, etten mä osaa. Mä osaan vaikka tehdä risuaidan, monia käytännön asioita. (...) tiedollisia asioita... mä tiedän siinäkin, että mä osaan joitakin asioita hyvin. Mä vältän sanaa itsetunto, mutta mulla on semmonen rohkeus tarttua asioihin.”

Vahvasti itsenäinen, kriittinen ajattelu on ilmeisestikin antanut itsetuntoa ja luottamusta oman toiminnan oikeutukseen.

”En mä kaivannut tekemisilleni auktoriteetin hyväksyntää. Mä tiesin, että mä en voi muulla tavalla opettaa, se on teennäistä. Luuletko sä, että mä olisin jaksanut 33 vuotta tehdä tätä työtä jotenkin keinotekoisesti. Mähän olisin ollut out jo aikaa, jos mä olisin aina ajatellut, että kokeillaan nyt tätä uutta, kun sitä on.”

Kyky kriittiseen ja tieteelliseen ajatteluun on antanut valmiuksia oman työn oikeansuuntaiseen kehittämiseen. Pelkkä älykkyys ei suinkaan riitä pedagogiseen viisauteen, vaan ammatillinen kehitys on edellyttänyt kasvatuksen ilmiöiden ymmärtämistä ja soveltamista. Näin syntyy vaikuttavaa kasvatusta.

Opettaja on perustellut itselleen käsityksen ihmisen mahdollisuuksista ja tarkoituksesta. Hän kunnioittaa ihmisen erilaisuutta ja ottaa tietoisesti tämän huomioon kaikessa opetuksessa. Kaiken kaikkiaan hänen ihmiskäsitystään voi luonnehtia aktiiviseksi, tutkivaksi ja tietoa muodostavaksi. Tällaisena hän pitää johdonmukaisesti ja eheästi niin itseään kuin oppilaitaan.

### 6.3 KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖ

Käytännön opetustyön kehittymisestä keskusteltaessa opettaja painotti muutoksia, jotka koskivat opetuksen sisältöjä, tietämystä kasvatuksen päämääristä ja tajua oppilaiden kulloisestakin tiedon tarpeesta. Yhdessä näitä teemoja voisi kutsua nimikkeellä kasvatuksen tarkoitus. Toinen laaja kokonaisuus oli menetelmien valinnan kehittyminen. Tässä erottuivat alateemat: opetustaidon, arviointitaidon ja suunnittelun kehittyminen. Viimeiseksi kokonaisuudeksi hahmotin vuorovaikutustaitojen kehittymisen.

### 6.3.1 OPETUKSEN TARKOITUS: SISÄLLÖT

Luokanopettaja on seurannut opetussuunnitelmissa tapahtuneita sisällöllisiä muutoksia uransa aikana. Hän säästänyt useiden vuosien ajalta vanhat lukukausisuunnitelmansa kommentointeineen ja päiväkirjansa joihin hän palaa yhä uudelleen suunnitellessaan uutta. Hän on tiedostanut opetuksen sisällöissä suurten linjojen muutokset. Esimerkiksi ympäristönsuojelu ja kansainvälisyys ovat läpäisseet kaikkien oppiaineiden sisällöt. Opettaja näkee sisältömuutosten takana laajempia yhteiskunnallisia syitä. Suomi on todellakin toisenlainen kuin hänen aloittaessaan uraansa 60-luvun puolivälissä.

”Se kertoo siitä, että maailma on auennut 80-luvulla toisella tavalla. Rajat ovat auneet, ihmiset matkustelevat, meille on tullut pakolaisia. Mutta opetuslaitos tulee aina vähän viiveellä perässä”

Usein uskotaan opettajien käsittävän ammatitaitonsa ja opettajuutensa keskeiseksi elementiksi sisältöjen hallinnan ja jonkin alan erityisosaamisen. Luokanopettaja X:n kuvaessa opettajuutensa kehittymistä opetuksen sisällöt eivät saaneet suurta huomiota, opettajuuden keskeiset elementit ovat muunlaiset. Ilmeisestikin kriittisyys ja abstrahoiva ajattelu ovat syventäneet tiedonkäsitystä, kuten aiemmin olen kuvannut.

Vuosikymmenten opetustyön aikana luokanopettaja on tietenkin sisäistänyt valtakunnallisen opetussuunnitelman päälinjat, mutta opetuksen perimmäiseksi tukipilariksi hän ei halua niitä kutsua. Opetussuunnitelma on hänelle lähinnä muistin apuväline, kun luokanopettaja suunnittelee lukuvuoden sisältöä.

”Mähän karsin aika lailla ja mietin, miksi mä tätä otan, jos tää ei vie asiaa eteenpäin. Vaikka mä oon hyväksynyt syksyllä jotain suunnitelmaan, niin nyt mä kysyn uudelleen itseltäni.”

Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen oli hänelle merkityksellinen prosessi, mutta koko koulun opetustavoitteiden kannalta sen merkitys on hänen pettymyksekseen jäänyt vähäiseksi.

”Tiedäksä, että koulun opetussuunnitelmaan nähtiin hirveesti vaivaa. Uskoisinpa, että meidän koulusta ei oo kukaan sitä avannut sen jälkeen. Ja hienot mietelmät: millaisia oppilaita me kasvatetaan. Me turhaan sorvattiin hienoja juttuja. Tottakai ne pitää olla siellä, mutta joskus tuntuu, kun katselee opettajanhuonetta, että kuinka ne siellä tietää yhtään mitään meidän opetussuunnitelmasta vaikka historian kohdalta.”

Luokanopettaja X:llä on selvä kuva siitä, kuinka valtakunnallista opetussuunnitelmaa tulisi muuttaa alkuopetuksen osalta:

”Mä muuttaisin tokaluokan kevättä niin, että opetettaisiin käsitteiden muodostamista enemmän (..) ja että he tekisivät pieniä tutkielmia tai kirjoitelmia asioista. Luetun ymmärtäminen tulisi siinä samassa. Musta se otetaan meillä liikaa jonain erikseen opetettavana asiana. (..) käytettäisiin lähteitä enemmän, erilaisia tietoteoksia, kirjastoa. Haettais aktiivisesti tietoa eri lähteistä ja muodostettais joku kokonaisuus. Ja oman työn jäsentelyä. Sitä vois opettaa jo aikaisemmin.

”Mä hirveesti haluaisin, että tulis luokaton alkuopetus. Meidät on niin valtavasti sidottu luokkaan. Että sais mennä omaa tahtia. Mä edellyttäisin, että ois suuri luokkatila, jossa olis kirjasto, tietokoneet ja muutama opettaja, jotka olisivat ohjaajia. Ja se olis luokaton. (..) josta ihanasti siirryttäisiin sitten... yläastettakin voitais niveltää. Miks pitää olla rajoja? Mä oo aina ollut niitä vastaan. Mutta siinä on pieni ristiriita...Kaikki taidot eivät välttämättä käy käsi kädessä tiedollisen osaamisen kanssa ja sosiaalisuus.(..) jokaisesta lapsesta tehtäis oma suunnitelma (..) kun siinä on vanhemmat ja lapsi mukana, se ei oo mikään mahdottomuus. Ja sitä korjataan ja tarkistetaan.”

Luokanopettaja on kehittänyt itsenäisesti käsiteltävää tietoa, kriittiselle reflektikolle ominaiseen tapaan kyseenalaistanut sitä, eikä tyytynyt annettuun. Suunnitellessaan

opetusta, hän haluaa kysyä ensin miksi, sitten vasta miten ja viimeisenä pohtia mitä opetetaan. Tämä tarkoittaa oppilaiden tarpeiden asettamista etusijalle huolimatta siitä, mitä vallitsevat rakenteet arvostavat ja painottavat.

### 6.3.2 OPETUKSEN TARKOITUS: KASVATUSTIETO JA ARVOT

Kriittiseen itsereflektioon kuuluu arvopohjan tunnistaminen ja sen taustalla olevien oletusten tiedostaminen. Tärkeimmäksi kysymykseksi luokanopettaja X:n käytännön opetustyössä on vähitellen noussut kysymys miksi. Opettaja on pohtinut omien kasvatustenttioidensa perusteita. Hän tiedostaa lähtökohtien olevan omassa lapsuudessaan. Hänellä on kyky tiedostaa arvopohjansa ja sen muutokset.

”Mä itse oon saanut talonpoikaiskasvatuksen. Äiti ei ollut käynyt kouluja hän osasi ihanalla tavalla antaa elämän eväät. Ja sieltä on jäänyt paljon jaettavaksi muillekin. Sen jälkeen tapahtui irtiottoa opiskeluaikana ja kun sain viran.”

”Meidän suku on hyvin lapsirakas ja minä olen aivan viimeisen päälle. Vien kipuna hautaan asti sen, ettei mulla oo omia lapsia. Mun aika ja energia on kohdistuneet lapseen. Lapsi on mulle Se. Sen hyvinvointi ja elämä. Jos te aikuiset ette pärjää, niin olkaa pärjäämättä. Oonko mä tähänkin vuosien ja vuosikymmenten myötä hiljaa kasvanut?”

Arvoperusta antaa tukevan pohjan kasvatustentioille:

”Tietty rohkeus. Arasta ja ujostakin lapsesta tulee sellainen, että mun oppilaat tietää, missä ne on hyviä. Ja ne hyväksyy toisten voimakkuudet. Ne sanoo, että opettaja, tuu katsomaan: sä et tiedä miten hyvin Laura piirtää! (..) suvaitsevaisuus, rohkeus ottaa vastaan elämää ja haasteita.”

Oma sosiaalinen ja historiallinen situaatio ovat vaikuttaneet arvopohjan muodostumiseen. Osan arvoista hän kokee saaneensa kulttuurista, ”äidinmaidosta” itse niitä rakentamatta.

”(..) mä oon hirveen tunnollinen ja uskollinen. Siis mä uskon, jos se nyt on arvo. On se arvo! Se on suuri arvo. Mä oon tunnollinen ja uskollinen sille työlle, mitä mä teen. Mä teen sen viimeisen päälle. Jos joku asia kolahtaa, mä kaikkeni annan sille. Ne avut, mitä mulla on. Mä en osaa mitään muuta työtä niin sydämellä kuin tätä. Siihen sisältyy sitten kaikki osa-alueet: mun tuotokset ja lapsen. Ja mä tunnen, että mä teen tätä niin hyvin kuin osaan, mä oon ylpeä. Uskollisuus, tunnollisuus työlle.”

Luokanopettaja X:n mielestä hänen perusarvonsa eivät kuitenkaan ole automaattisesti sidoksissa kulttuurin muutoksiin. Hän on itse pyrkinyt tietoisesti muuttamaan ja rakentamaan maailmankuvaansa ja arvomaailmaansa.

”(..) kauneuskäsitys, esteettisyys. Ei mua oo kotona opetettu siihen, talonpoikaismiljöössä. Mistä se sitten on tullut, mä oon pohtinut lukemattomat kerrat. Mistä se kasvaa ja tulee. Kyllä mä tietoisestikin oon lukenut paljon taidehistoriaa ja kulttuurihistoriaa. Mutta mistä se kasvaa, se on mulle sellaisena suurena kysymysmerkinä. Kasvaako se puutteesta?”

Maailman muuttuminen ei ole vienyt luokanopettajaa, vaan hän on itse ollut aktiivinen muutoksen tekijä myös arvoperustansa uudistajana.

”Mä oon ollut jonkin verran politiikassa mukana, mutta mä koin sen niin, että mä olin siellä yksilönä. Mä olin vielä sellaisessa kuin kulttuuri- ja kirjastolautakunnassa, joissa ei niin yhteiskunnalliset murrokset näkyneet. No, ehkä sen verran, että oli kyse aina rahasta. Mä en ole kokenut yhteiskunnallisia murroksia voimakkaina, vaikka niitä on ollut. Olen lukenut Lapuan liikkeen ajasta ja äiti oli siinä mukana. Mä koin sen ajan jotenkin ihanteena, kun äiti kertoi mitä jännittävää ja hauskaa silloin tehtiin. Mikä ei ollut ollenkaan historian valossa sitä. Ja kyllä mä muistan 60-luvun radikaalit ja valtauksset. Kyllä mä ne totesin ja luin. Lapualaisooppera on mulla tuolla hyllyssä. Oonko mä

sitten koko elämäni suodattanut nää asiat, että ne ei oo tulleet intohimoisena tulisieluisuutena. En mä oo torjunut, mä oon kattonut vähän matkan päästä.”

”Kyllä mä pidän merkittävänä sitä, että mä tiedostan arvopohjani. Mä en pidä sanasta uskonnollisuus, mä vierastan sitä sanaa, mutta kyllä mulle nää arvot koti, uskonto ja isänmaa ovat (...) Kyllä se mun opetuksessanikin näkyy. Nää arvot on muuttuneet vuosien aikana. Vaikka kirkko ja maailma ja uskonnot ovat tulleet lähemmäksi toisiaan, mulla on semmonen perusturvallisuus. Se uskonto ja kirkko laajasti käsitettynä on niinkun mussa. Ehkä uskonto, koti ja isänmaa... yhä enemmän mä ajattelen sillä lailla, että mä koen ne luonnossa. Tää on ehkä naiivia, kun mä sen näin esitän. Mutta tiedäksä, että metsä on mun perhe, koti, kirkko, uskonto ja isänmaa. Ei mun tarvi mennä kirkkoon (...) mä voin kuunnella omaa saarnaa metsässä tai lakiolla.”

Luokanopettajan mielestä opettajalta edellytetään arvojensa tiedostamista. Niitä ei ole syytä salata oppilailta eikä vanhemmiltakaan.

Törmän (1996, 69) mukaan arvojen reflektointi ei ole pelkästään älyllinen prosessi, vaan siihen liittyvät tunteet. Kasvattajan työssä on ilmennyttävä emotionaalisuus. Reflektiivinen opettaja on kokonaisvaltainen, hän ilmentää myös epävarmuuden tunteita ja valintojen ristiriitoja.

”Mä ajattelen omia vanhempainiltojeni. Ne tietää, mitä mä arvostan. (...) joskus mä oon viitannut isänmaallisuuteen, uskontoon en varmaan. Oppikirjaa on voitu katsoa, mutta ei se oo ollut mun käsitystä. Ei arvopohjaa voi salata. Se tulee esille tavalla tai toisella opetuksessa. Kyllä mun mielestä vanhempien pitäisi tietää, sehän pulpahtelee esille tunnista toiseen. Tapa millä sen esittää vanhemmille on tärkeä. Ei voi olla kovin hyökkäävä, kyllähän meidän pitää opettajina ottaa se huomioon, jos se mitä esitetään, on jonkun arvomaailmalle tosi vierasta. Mä oon sitäkin miettinyt monta kertaa, että pitäisikö opettajan olla sellainen keskitien kulkija.”



Tämä arvoperustansa tiedostaminen on yksi kriittisesti refleктоivan opettajan tärkeimmistä taidoista. On tunnettava itsensä, tavoitteensa ja tarkoituksensa, jotta niitä voisi myös muuttaa ja arvioida. Tällainen tiedostamisen taito ei välttämättä ole kovin yleistä. Tai se koetaan hankalaksi ja turhaksi, koska selviä vastauksia ei aina löydy. Opettaja kokeekin kiusallisena opettajien ammattikunnan yleisen nihkeyden arvioida työn arvopohjaa. Hän on huomannut opettajien odottavan valmiiksi annettuja arvovaihtoehtoja itsensä tutkiskelun sijaan.

”Onhan me sovittu koulun opetussuunnitelmassa arvoista. Me on käyty läpi arvomaailmaa. Opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta pyydettiin mielipide. Jotta me oltais päästy jollain tavalla alkuun opetussuunnitelman teossa, mä ehdotin, että jokainen laittais viisi arvoa paperille. Moni opettaja kysyi, että mitä ne on. Mitä mä nyt tähän laitan? Kun siinä ei ollut valmiiksi mitään. Ne ei tienny, siis ne ei tienneet mitään. Seuraavaksi viikoksi yt-tunnille mä laitoin 36 arvoa, rastita niistä viisi. Ei kato päästy mihinkään alkuun. Ne ei tienny mitä on arvo. Koitas nyt miettiä, jos sinä ja minä tiedostamme, niin muita ei oookaan. Tai niitten ei koskaan oo tarvinnut miettiä.”

Keskustelumme herätti myös kysymyksiä tiedostamattomien odotusten vaikutuksista opetustyöhön. Luokanopettaja oli avoin myös tällaisten odotusten olemassaololle. Piilo-opetussuunnitelma oli käsite, joka käynnisti uuden itsetutkiskelun prosessin opettajassa. Tämänkin tutkimusprosessin aikana kyseenalaistuivat opettajan nykyiset toimintamallit ja hän oli valmis analysoimaan ja muuttamaan uudelleen ajatteluaan ja sen perusteella toimintaansa.

”Mä ymmärrän sen asian olleen ehkä aikaisemmin, mutta nykyisin mä en osaa eritellä odotanko tytöiltä jotain muuta. Aika on muuttunut. Tietysti tasa-arvoasiat ovat muuttuneet. Oman elämään se ei ole vaikuttanut. Mähän olen vielä ammatissa, jossa tasa-arvo on jollainlailla toteutunut, niinkuin samapalkkaisuus. Jos mä ajattelen jotain tietokoneiden käyttöä, en mä tee mitään eroa. Samoin kuin jokin puutyö (..) tytöt sahaa niinkuin pojatkin. Ja mulla on aina eppuluokalta asti ompelukone luokassa. Mä puutun ehkä herkemmin siihen, että kun pojat jotain esittää, niin se asia otetaan käsittelyyn. Kyllä mä varmaan oon tähän syyllistynyt. Mutta eikö nää roolit oo kuitenkin hämärty-

neet. Ei mulla oo tarvetta tietoisesti omassa luokassa rikkoa mitään roolimalleja. Kuinka paljon sulla tulee tää vastaan, vai tiedostatko sä koko ajan sen? Täytyypä kiinnittää tuohon huomiota, että miten mä reagoin, opetanko jotain mallia. Mutta mä tiedän, etten mä ainakaan ruoki mitään mallia.”

Kriittinen refleктоija tiedostaa luokanopettaja X:n tavoin ensin oman arvoperustansa. Hän ymmärtää ”perineensä” kulttuurisen ja historiallisen kontekstin myötä arvoja. Hän näkee myös mahdollisuuksia yrittää muuttaa näitä monesti pysyvinä pidettyjä arvoja. Muutoksen edellytyksenä on tietää ensin, mitä ollaan muuttamassa. Hän ei tyrkytä arvojaan, mutta tuo avoimesti tiettäväksi, että ne ovat hänen vahvuutensa. Avoimuus lisänee vanhempien ja lasten luottamusta tällaiseen opettajaan, vaikka he itse löytäisivätkin vahvuutensa erilaisista arvoista.

### 6.3.3 OPETUKSEN TARKOITUS: TIETOISUUS KONTEKSTISTA

Luokanopettajan reflektiivisyyteen kuuluu olennaisesti kyky tajuta oppilaittensa tarpeet. Opettaja pystyy tiedostamaan asiat, joiden oppiminen on tarpeellista esimerkiksi yhteiskunnallisten muutosten tai sosiaalisen tilanteen vuoksi. Kyse on siten tiedon asiayhteyden näkemisestä suhteessa sen taustatodellisuuteen. Tämä näkyy luokanopettajan kykyinä visioda tulevaisuutta ja arvioida, miten kasvatetaan lapsia maailmaan, jota vielä ei ole edes olemassa. Siitä on tullut myös osa omaa kasvatustilfilosofiaa. Luokanopettaja X:n opetustyössä yksi merkittävä tilannetekijä on 30 vuoden ajan ollut alkuopetusoppilaiden kehitystaso.

”Se mua ajatteluttaa. Mä koen sen yhtenä kipuna. Miten mä tiedän, mä voin antaa joi-tain perusasioita, joilla pärjäis: kohtelias ja kaunis käytös, kyky etsiä tietoa... Kyllä mä ne hirveen alastomina maailmalle lähetän. On aateltava, että mitäs varten mä kasvatan. Mä tiedän, että mun pitäis ottaa tietoyhteiskunta huomioon paljon enemmän. Mutta kun

mä oon aina ollut alkuopetuksessa, siellä on niin tärkeätä lämpö, ihmiskosketus ja vuorovaikutus. Mä annan tämän mikä on mun tehtävä. Mä uskoisin, että toisen ihmisen kunnioittaminen, lämpö ja läheisyys. Miten voi osoittaa toiselle, että sun kanssa on mukava tehdä töitä (...) Musta nää perusasiat on tärkeet. Kun ne löytäis itsensä ja niille tulis ihana minäkuva: mä osaan, mä selviän, ja jos en niin hyvinselviä, niin mistä mä haen apua. Mistä mä saan tietoa, jos en sitä tästä löydä.”

Nimenomaan refleктоiva opettaja pystyy ylittämään vallitsevat rakenteet ja pohtimaan vallitsevien traditioiden ja arvojen oikeutusta, esimerkiksi tietotekniikan ylikorostamista opetuksessa, jatkuvan kasvun ideologiaa tai medioiden valtaa. Luokanopettaja ei ole jäänyt odottelemaan lupaa tai valmiita näkemyksiä opetuksen tarkoituksesta auktoriteeteilta. Hän on puolustautumaan muotivirtauksia vastaan.

Tällainen erilaisten tiedonintressien arvottaminen muistuttaa Niemen (1994, 41-42) jaottelua opetustyössä korostettavista erilaisista tiedonintresseistä. Mikäli opettajan kehitys pysähtyy ns. praktisen tiedonintressin korostamiseen opettaja kyllä kykenee tiedostamaan ammatti-identiteettinsä, pohtimaan tiedonkäsitystään ja kasvatusfilosofiinsa, mutta hän jää vallitsevien rakenteiden kehikseen (emt.42). Niemen mukaan on suuntauduttava vallitsevien rakenteiden yli ja arvioitava kulloistenkin traditioiden, käsitysten ja tulkintojen oikeutus ja kyky edistää ihmisyyttä. Luokanopettaja X on halunnut kuunnella ”sydämensä ääntä”:

”Näin toimin riippumatta siitä, saanko kiitosta tai en.”

Omien polkujen kulkeminen ei ole välttämättä tuonut kiitosta kollegoilta. Lasten ja vanhempien palaute ja toiminnan perusteleminen itselle ovat riittäneet.

#### 6.3.4 VALINTOJEN TEKO: OPETUSTAITOT

Vuosien kuluessa luokanopettaja X on alkanut yhä enemmän hyödyntää lasten omaa kokemusmaailmaa, johon uusi asia sidotaan. Uuden asian opettelusta muodostuu ”lasten oma juttu” ja lapset opettavat toisiaan.

”Jostain tunnin mittaisesta, jonka mä olin suunnitellut, on revennyt koko viikon mittainen juttu aina vaan lasten kautta ideoituna. Lapset innostuivat ja toivat materiaalia ja joka päivä juttu kasvoi. Kysyn, mitä vielä haluaisitte tällä viikolla tehdä tai tietää. Ja sieltä nousee ajatuksia. He tulevat mukaan suunnitteluun.”

Opettaja näkee lapsen kokonaisvaltaisena olentona. Hänen opetuksestaan on tullut monikanavaista ja kaikkia aisteja hyödyntävää.

”Mä luulisin, että varmaan pala palalta lapsi kokoaa, siihen tulee tunteet ja kokeminen, pelkokin lopulta. Tämä on muovannut mun tapaa opettaa. Muista, kun sä jotain asia-kokonaisuutta opetat, siinä pitää olla kaikki: haju, maku, näkö, kuulo, sanallinen, silloin sä tiedät, että se menee perille.”

Opetuksen perustaminen monikanavaisuuteen selittyy opettajan holistisella ihmiskäsityksellä, mutta myös sillä, että opettaja on mallintanut näkyväksi itselleen alkuopetuksikäisen lapsen näkymättömiä ajattelumalleja. Kokemukset erilaisten oppijoiden oppimistyyleistä suorastaan pakottivat hänet kehittämään opetustaitojaan.

”Kerran kun mulla oli oikein älykäs poika... Meillä oli opetuspäälliköt ja kaikki, mitä niitä voi silloin olla kun oli rahaa, mä kysyin mitä mä teen tällaisen lapsen kanssa. Ne kohautteli olkapäitään, että keksi itte. (...) mulla on ollu erityisen lahjakkaita oppilaita. Jos olisin ollut vain kolmosnelosella tai vitoskuutosella, en ymmärtäis sitä näin. Mutta mä oon nähnyt, kun ne mulle pienenä tulee. Tämmönen kannustaminen ja elämisen roh-

keus: sä selvitä. Mä oon opettanut omaa luokkaani näin: jos siellä joku ähkii vaikka matematiikan sanallisten kanssa, niin se lahjakas on heti liikkeellä ja auttaa.”

”Käytännön ja teoreettinen osaaminen eivät ole vastakohtia. Ajattele ykkös-kakkosen tai vielä kolmostenkin maailmankuvaa. Ei pidä pitää asioita itsestäänselvästi ymmärrettävinä. Ajattelepa sellaistaikin oppilasta, jolla näön tai tekemisen avulla muistaa, mutta ei saa tekstistä selvää. Näiden on saatava samat asiat selville. Olen huomannut J:n kohdalla, jolla on näkömuisti, että hänellä oli itsetunto viime vuonna nollassa. Se oli luokan huonoin. Kun se oli kaks päivää mulla, niin kirjoitus oli selkiytynyt niin, että entinen opettaja ei uskonut, että se oli J:n. Hänellä on valtava näkömuisti (..) jotkin biologian asiatkin on selvästi nähtävä. Sille pojalle selkis kerralla, kun se pääsi virikkeelliseen käsillä tekemiseen.”

Keskeistä opetustaidon kehittämisessä on ollut ammattipätevyyden kehittyminen käytännöllis-konkreettisista, puolimekaanisista tiedon esittämistaidoista yleistämistä ja soveltamista herättäväksi reflektioksi. Opettaja korosti opetuksen sisältöjä pohtiessaan sisältöjä enemmän opettamista tiedon hallintaan ja käsittelyyn sekä käsitteiden muodostamiseen ja jäsentelyyn. Kontekstuaalisuudesta puhuessaan hän osoitti perustavansa opetuksensa pitkälti lapsista itsestään nouseville ongelmanasetteluille.

### 6.3.5 VALINTOJEN TEKO: ARVIOINTI

Arviointitaitojen ja seuraavassa luvussa käsiteltävien suunnittelutaitojen kehittyminen liittyvät läheisesti yhteen luokanopettajan ajattelussa. Arviointi kohdistuu sekä tulevaan opetukseen että jo tapahtuneeseen toimintaan. Hän arvioi tulevaa asettaen oppimiselle tavoitteita. Päiväkirjojen, vanhojen suunnitelmien ja jokapäiväisen havainnoinnin avulla hän arvioi tapahtunutta ja muuttaa tarpeen mukaan toimintaa tai itse tavoitteita. Luokanopettaja X:lle arviointi on irrottamaton osa toimintaa itseään. Arviointi on jokapäi-

väistä siinä mielessä, että hän peilaa opetusta ja oppimista koko ajan tiukasti tavoitteisiin ja muuttaa toimintaa nopeasti paremmin tavoitteita vastaavaksi. Myös tavoitteet ovat jatkuvan arvioinnin kohteena.

”Mä kysyn näin: miksi ja miten. Ja sitten vasta mitä.”

Oppilaiden edellytykset, oppimistyyli ja kontekstuaaliset tarpeet muuttavat tavoitteita nopeasti. Kasvatuksen tavoitteet ja arvopohja sitä vastoin joutuvat arvioitavaksi hitaammassa prosessissa, jossa arvioinnin perustana ovat opettajan oma kriittisesti alati tarkentuva maailmankuva ja persoonallinen kehitys.

Tavanomaisen numeroarvioinnin lisäksi luokanopettaja on kehittänyt oppilaiden itsearviointitaitoja.

”Mä olen aloittanut meidän koululla itsearvioinnin, joka on mennyt kotiin asti, että vanhemmat antaa palautteen. Mutta mullahan on käytössä tällaisia lukemattomia arviointeja, joissa oppilas itse arvioi ja opettaja arvioi samaa. Se on suunnitelmallista...(..) ja syksyn aikana arvioidaan tiettyjä jaksoja. (..) Tarviiko sen aina olla kirjallista. Musta tuntuu, että oikeastaan arviointia on koko tunti. Meillä oli sadun aloituksia ja elementtejä ja siinä tuli lapsilta suullisesti ihana palaute: tässä mä oon hyvä, mulla on mielikuvitusta! Ne tietää, että ne on tuottamisessa hyviä, että ne on saduissa hyviä. Kyllä arviointi on tunneittain ja päivittäin tapahtuvaa.

Luokanopettaja X:lle kollegiaalinen arviointi ja tuki merkitsisivät paljon. Opettajanuran aikana innovatiivisiksi kohokohdiksi ovat muodostuneet ne ajat, jolloin työpariksi on tullut avoin kokeilija.

”Nykyisin työparin kanssa tehtävä arviointi on viikottaista (..) nyt käytiin läpi todistusten kriteerit ja menttiin kaikki oppilaat läpi. Muutettiin todistusta, kun huomattiin, että tämä ei kerro mitään. Ei mulla oo koskaan aikaisemminkaan ollut paitsi N:n kanssa näinkään pitkälle mennyttä. Nykyinen työpari kertoo hyvin vähän. Niinpäin se on ollut, että mä kerron, miten mä jonkin asian otin, että mä kokeilin näin ja jouduin paikkaa-

maan. Että älä ota näin. Oman työn arviointi on meissä enemmän jokaisessa itsessään. Ja kun arvioi koko vuotta, pysähtyy todistusten edessä. Oonko mä varmasti tehnyt kaiken jonkun oppilaan kohdalla (..) se vaikuttaa seuraavaan lukuvuoteen. Sitä on esimerkiksi kriittisempi nappaamaan tukiopetukseen aikaisemmin. Ja sisältöjä hylkää (..) yksittäisiä juttujakin panen päiväkirjaan. Jossain päiväkirjan sivussa on, että ota sitä mukaan tai toisella tavoin. Mun mielestä mä oon aina ollut kriittinen oman työn suhteen.”

Luokanopettajan toteuttamana arviointi on kehämäinen prosessi, jossa hänen kohdallaan ja laajemminkin on olennaista reflektion vaikutus toiminnan suuntaajana - reflektiivinen arviointi on siis todellinen muutosvoima.

Mezirow on vaativampi. Hänen reflektiivisen toiminnan mallinsa (1995, 22) erottaa äärimmäisyytenä ei-reflektiivisen, totunnaisen toiminnan - tällaista tuskin voi kenenkään ammatissaan pysyvän opettajan toiminta olla. Useammin opettajien tekemä arviointi saattaa jäädä pinnalliseksi kokemusten erittelyksi ja ehkä toiminnan suuntaamiseksi kokemusten perusteella. Hiukan harvemmassa lienevät ne reflektiivisesti ajattelevat opettajat, joiden arviointi ja toiminta on harkitsevaa ja siinä mielessä reflektiivisempää. Mezirowille kriittisen reflektion huipentuma tapahtuu jälkikäteisreflektion prosessissa, jossa katsotaan uudelleen aiemmin opittuun, eikä vain menettelytapoihin, sisältöihin tai ratkaisuprosessiin vaan nimenomaan ennakko-oletuksiin, joiden pohjalta ongelma on asetettu. Reflektiivinen opettaja kyseenalaistaa kriittisesti omien uskomustensa oikeutuksen ja kykenee selvittämään niitä. Itse pidän merkityksellisenä reflektion vaikutusta toiminnan uudelleensuuntaamisessa.

### 6.3.6 VALINTOJEN TEKO: SUUNNITTELU

Hyvin tärkeä osa luokanopettaja X:n opettajuutta on suunnittelu. Elämäkulkukin on varmasti tukenut tämän ominaisuuden kehittymistä. Luokanopettaja X on perheetön, hänellä on ollut mahdollisuus käyttää aikaa työnsä ja vapaa-aikansa täysipainoiseen hoitamiseen ja hän on käyttänyt tuon mahdollisuuden.

”Mä rakastan, rakastan, rakastan suunnittelua, mutta se siinä on ihanaa, että kun mulla on ihanat rungot ja teemat, mulla on valtava rohkeus mennä mihin vaan. Jos en mä niitä kohtaa, niin yks lysti.”

Tutkimme yhdessä kevään 1993 lukukausisuunnitelmaa ja pohdimme, kuinka kuinka keskustelumme aikana esille tulleet opettajuuden peruselementit näkyvät tai eivät näy suunnittelussa. Sisällöllisesti kevään 1993 suunnitelma noudattelee pitkälti kirkollisia juhlapäiviä, kulttuurin merkkipäiviä ja luonnontiedon opetussuunnitelmaa, mutta mukana on myös paljon omasta persoonasta ja esteettisyyden arvostamisesta kertovaa.

”Kyllä mulla on sitten muutakin: maisema ja perinne, tarina eläväksi... Kansanperinne ja kulttuuri on mulla sellaista omaa. Täällä on pääsiäisviikolla Johan Sebastian Bach ja hänen musiikkinsa on ollut koko viikon teema. Ja sitten on taiteilijan työ ja vierailijoita, kotiseudun kulttuuri. Kai ne on varmaan just ne, joissa pystyy antamaan itse paljon. Mulle on tullut teemoja, jotka on mulle vahvoja. Mutta sitten on tällaista: vaikka mä en hirveesti urheilua rakasta, musta ois ihana hakea siitä tietoa. Ei se oo vastenmielistä.”

Opettajan oma tietokäsitys ja kyky tieteelliseen ajatteluun, yleistämiseen, luokitteluun ja käsitteellistämiseen on suunnittelun väline. Opettajalle ominaisiin ajattelustrategioihin kuuluu se, että hän muotoilee mielessään käsittehierarkioita, hyvinkin tarkkoja eräänlaisia miellekarttoja, mutta kykenee samalla näkemään asiat konkreetian tasolla.



”(..) kun mä teen näitä kokonaissuunnitelmia, mikä tässäkin on, mä saan aikaan jonkinlaisen konseptin. Mä nään mielessäni kokonaisuuksia. Mihin aikaisempaan ne liittyy. Mitä niihin liitetään. Kuinka ne jatkuvat. Itse asia ja konkreettinen toteutus yhdistyy jo tässä vaiheessa.”

Kuten edellisessä luvussa mainitsin tavoitteet ovat suunnittelun lähtökohta. Kouluympäristön rajoitukset, materiaalien niukkuus tai omat senhetkiset valmiudet eivät saa muodostua tavoitteiden esteiksi tai tavoitteiden lähtökohdaksi.

”Mä oon joskus ihmetellyt (..) kun joku näyttää jonkun askartelun ja tiedän, että sillä on menossa jokin tietty opetettava asia, että mitä merkillistä se tekee...

Kun se on ollut sen mielestä vain kiva juttu. Se on ollut vain erillinen pätkä, se askartelu. Se ei ole liittynyt aiheeseen, se on ollut vain kiva askartelu opettajan mielestä ja materiaalia on ollut. Mä en osaisi ajatella näin. Onko tämä opittu taito vai synnynnäistä... Mulla tulee heti sata mielikuvaa, kun jokin asia nousee esille. Moni tuijottaa koulun mahdollisuuksiin, että onko mulla kaapissa sitä, onko koululla materiaaleja ja asia pysähtyy tähän. Mä en osaa koskaan ajatella näin. Mä oon jo haalimassa ja soittamassa ja tiedän mistä mä haen. Sitä mä tässä vain kipuilen, että tarviiko sen kaiken olla näin hirveen visuaalista ja konkreettista? No kyllä mä tiedän, että sen tarvii (..) ykskakkoset ja kolmosetkin on vielä hirveen pieniä.”

Perusarvot ovat tietoisesti luokanopettajan mielessä suunnitelmia tehtäessä.

”Ovat ne tietoisesti mielessä. Eniten painottuu luonto. Ihmisen pienuus luonnossa. Se uskonnollisuus ei tuu mulla sillä tavalla. Muistatsä, että mä en pidä uskonnollisista ihmisistä, mä pelkään tällaisia. Mutta se varmaan purkautuu tällaisessa: kyllähän taidekin on hirveen lähellä tällaista uskontoon liittyvää. Et säkään varmaan voi pitää kauan erossa suunnittelusta arvoja.”

Maailmankuva ja ihmiskäsitys ovat tietoisesti suunnittelun lähtökohtia. Tavoitteet ja toiminta suunnitellaan ihmisille, jotka ovat oman kohtalonsa ja maailmansa muokkaajia, eivät traditioon sopeutujia tai pelkkiä sosiaalistujia.

”Kun mä mietin työtapoja, ne ei oo vain sellaisia, että lapset omaksuu. Ne saa muuttaa asioita. (..) on sellaisia lapsia, joilla ei oo puhtia, ei yhtään ystävää, jopa niitä hyljeksitään (..) mä en voi opettajana ja kasvattajana tajuta millään, että on sellaisia lapsia, koska mulla ei oo koskaan ollut sellaisia - mä en päästä sitä tapahtumaan. Mä haluan opettaa niille selviytymistä.”

Kulttuurihistoriasta ja kansanperinteestä kiinnostunut luokanopettaja on tietoisesti yrittänyt välttää sitä, että näillä aihealueilla olisi yksipuolisesti sosiaalistava ja säilyttävä funktio opetuksessa.

”Kuule mä en ihannoi kansanperinnettä sinänsä. Jos tehdään runo, se tuodaan nykyaikaan. En mä ihannoi savupirttikulttuuria. Se on ollut sitä aikaa. Kyllä mä aina pohdin, miten asiat nyt on. Ihan tietoisesti annoin jonkin runon ‘Hiiri metsään menee’ ja sitten tehtiinkin siitä joku työhaastattelu. Oppilaat tekee uutta kansanperinnettä. Mä voi sanoa, että tässä on kirnu, mutta mä reippaasti tuon esille, mikä sen nykyaikana korvaa. Mä opetan varpuvispilän teon, opetan sitomisen. Mutta olen sanonut, että paljon työläämpää se on näin, kuin jos sä teet sen tehosekoittimella. Mehän kerran kudottiin ryijy. Jokainen nukitti ja teki. Mä sanoin, että harvan kodissa nykyään on ryijy, ei niitä nykyisin niin pidetä. Silloin oli pölyallergiaa. Mutta mä neuvon kuinka tää tehdään. Tehkää sitten kuinka teette, te ootte oppineet ryijysolmun, oppineet tekemään jotain yhdessä.”

Oppijälähtöisyys näkyy myös suunnittelussa. Se pakottaa muuttamaan omia suunnitelmia ja kyseenalaistamaan jopa niitä oletuksia, joiden perusteella ongelma on muotoiltu. Tavoitteena on saattanut olla tietyn ongelman vastauksen ratkaiseminen, mutta lapsia herkästi kuunneltaessa ratkaisuprosessista on tullut kaiken ydin.

”Mä teen hirveen tarkkaan suunnitelman, mutta jos tulee jotain lapsilta, niin mä käyn hakeen kirjastosta kaikkee ja seuraavana päivänä sitä pohditaan ja mä annan mennä niin kauan, että asia selviää. En mä voi siihen etukäteen varata aikaa, mutta pitäähän tälleen voida joustaa. Mä oon yrittänyt sanoa nuorille opettajille: tee suunnitelma, mutta sä voit antaa mennä. Ei siis tällaisia voi olla suunnitelmassa.”

Opetusmenetelmien suunnittelussa erilaiset oppimistyyliet ovat saaneet luokanopettajan muovaamaan menetelmät kaikille sopiviksi, monikanavaisiksi.

”Mullahan on tällaisia lapsia, joilla on näkömuisti. Heidän takiaan koko luokka opiskelee tiettyjen menetelmien avulla.”

Opetuskokemukset jo uran alkupuolella suuressa luokassa pakottivat tutkimaan muita, kuin auditiiviseen oppimiseen perustuvia menetelmiä. Luokanopettaja kertoo suuren luokan ja erilaisten oppijoiden ”pakottaneen” kehittämään opetusta yhä monikanavaisemmaksi. Visuaalisuus, kuvan perusteltu ja tietoinen käyttäminen oli hänelle herätyksenomainen keksintö. Jotkin innovaatiot, kuten kuvan käyttö ja monikanavaisuus jäivät opetusmenetelmien pysyviksi elementeiksi, jotka ovat aina mukana myös suunnittelussa.

### 6.3.7 TEKOJEN TASO: VUOROVAIKUTUS

Reflektiivinen ajattelutaito ei kehity itsestään, vaan sille on järjestettävä aikaa ja sitä on tuettava, kuten aiemmin olen todennut. Tällaista tukemista on myös kollegayhteisön tarjoama peilauspinta.

### 6.3.8 KOLLEGAT PEILEINÄ

”Mä pidän todella tärkeänä, että rinnakkaisluokan opettajat tekevät yhteistyötä. Varsinkin, kun saa työparikseen jonkun, joka on vähän samalla aaltopituudella. (...) mä oon hirveen vastaanottavainen, mutta on joku varmaan saanut kuvan, että mä oon hirveen itseriittoinen, että mä en tarvitse ketään. Kun itsellä alkaa mennä liian lujaa, toinen tasa-painottaa. Mutta nähtävästi mulla on aikaa toteuttaa sellaistaakin, joka tuntuu toisesta mahdottomalta. (...) on käynyt niinkin, että nuoremmalla työparilla meni lujaa. Mä tiesin, että se ei välttämättä onnistu. Mutta mä annoin hänen.. sovimme, että tehdään näin. Ja sitten kokeilimme sitä. Ja hän tulee ja sanoo: voi sä tiesit tämän. Niin, mutta en mä oo siinä aina se, joka sanoo, että ei se kuule mee näin, vaikka mulla ois kokemusta.”

”Pidän tärkeänä myös suuremman joukon vuorovaikutusta opettajanhuoneessa. Siitä voidaan tietysti puhua, minkä tasoista se on. En tiedä onko siellä tullut koskaan mitään sellaista, mitä mä olisin voinut sellaisenaan toteuttaa. Mä nappaan jonkin idean, sovellan itseeni.”

Luokanopettaja on kokenut, etteivät omat opettajatoverit ole vuosien kuluessakaan kyyenneet altistamaan työtään toisten tarkasteltavaksi.

”Ehkä erilainen lähestymistapani oppilaisiin ja opetustapahtumaan on ahdistanut kansakulkijoita. Myönnän, että minun kanssani ei ole ehkä ollut helppoa olla työpari.”

”(..) kului varmaan 10-15 vuotta, että vaikka ois kuinka kivaa ollut, ei uskaltanut sanoa, että nyt mä tein tämmöstä tai mä kokeilen tätä. Mä siellä kaikessa hiljaisuudessa tein ja toteutin ja siitä olis ollut monelle apua (..) koska aina ajatellaan, että tuossa se nyt leveilee. Mutta se on varmaan aika monen opettajanhuoneen ilmiö. Ja se, että opettaja on herra luokassa. Sitten kun se tulee opettajanhuoneeseen, sille on jäänyt rooli päälle (..) ne elää voimakkaasti vielä luokassa, siinä onko tunti mennyt hyvin tai huonosti. Pitäisi kuunnella missä puhe menee. Harvoin kukaan tietoisesti ajattelee, miten mä voisin ottaa osaa keskusteluun. Niin kauan, kuin mä olen ollut tässä koulussa ja varsinkin niin kauan, kuin yt-tunteja on ollut, niin meillä on aina käsitelty rutiiniasioita (..) yhtään ainoata kertaa siellä ei oo käsitelty tämmösiä asioita, että kuinka sä tän opetat tai miten sä opetat, miten tämä asia voitaisiin opettaa.”

”Nyt ollaan ehkä menossa avoimempaan suuntaan. N sanoi, että voisitko sä tulla hänen luokkaansa opettamaan marmoroinnin (..) hän tulee mun luokkaani ja opettaa äidinkieltä ja matematiikkaa. Tällaista meillä ei ole koskaan ennen tapahtunut. Nyt miehet ovat ruvenneet ehdottamaan näin, että vaihdetaanpas vähän, kun sä osaat sen niin hyvin. Nää muutokset tulee pitkällä viiveellä kouluihin. Näistä puhutaan niin suurina asioina... että on avoimet ovet ja monta opettajaa, mutta näin hitaasti ne tulee. Todellisuus on ankea.”

Todellisuus on valitettavasti usein kaukana reflektiivisestä kollegavuorovaikutuksesta, jossa erilaisten ihmisten todellisuudet, oletukset ja arvomaailmat kohtaavat. Olkoonkin, että toisen täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta, vaikka ymmärtämiseen kuinka pyritään (Perttula 1995, 46).

Kriittisesti omaa opettajuuttaan refleктоivalle opettajalle kollegayhteistyö tuntuu muodostuvan ainakin jossain vaiheessa ehdottoman tärkeäksi. Kun omat voimat ja ideat eivät riitä ja kehitys tuntuu pysähtyvän, riittää edes yhden toimivan vuorovaikutussuhteen olemassaolo. Mikäli vuorovaikutusta ei synny omalla työpaikalla, sitä haetaan

muualta. Etätyöparin toteutuksia on tuotu vaikutteina omaan työhön ja kouluun. Näin on tehnyt luokanopettaja X:

”(..)hän oli pari vuotta täällä ja me tutustuttiin. Hän oli hyvin älykäs, teki Kirjayhtymälle ihania kirjoja. Ja hän on mun ystävä. On ollut vuosia, että me on aivan vain kirjeitse hoidettu tätä hommaa. Tää on hyvin molemminpuolista. Hän oli 10 vuotta rehtorina eräässä koulussa ja sai jo rakennusvaiheessa suunnitella koulua. Ja hän sai kutsua kaikki opettajat, kenet halusi. Tottakai hänen perässään tuli upea opettajakunta. (..) se koulu oli upea. Sitten hän kyllästyi ja on nyt toisessa koulussa, jonka rakensi itselleen. Sinne meidän alkuopetuksen opettajat kävi tutustumassa mun alotteesta.

Hän kirjoittaa pitkiä kirjeitä. Siellä mennään eri tavalla: se on ilmaisupainotteinen koulu. Ja saksa alkaa ekaluokalta ja ranska. Mä olin kuuntelemassa ekaluokalla, arvaa nyt... Siis mä olin aivan... Siellä on luokaton alkuopetus. Kun päästäis sun kanssa katsomaan sitä.

Mä vein sinne töitä, joita olin teettänyt. Arvaa ottiko ne innolla vastaan. Se on niin tärkeä ihminen ollut mulle.(..) mutta en mä tunne millään tavalla, että... vaikka mä en kouluja rakennakaan...”

Koko tämä tutkimusprosessi perustuu olettamukseen, että samassa sosio-kulttuurisessa tilanteessa elävinä yksilöillä on mahdollisuus ymmärtää toistensa elämismaailmaa, kun sosiaaliset toimintamallit ja merkitykset tunnetaan. Ilmeisesti kriittiseen reflektointiin kykenevät yksilöt saavat paljon irti vuorovaikutuksesta, koska eivät lähde tulkitsemaan toisiaan ongelmattomasti pelkästään omasta kokemuksesta lähtien, vaan ainakin tehdään ero omien intentioiden ja toisen kokemusten välillä (Kiviranta 1995, 92).

Luokanopettajalle hyvä kollegavuorovaikutus on erittäin tärkeää. Tämä ei tarkoita sitä, että hän kaipaisi toiminnalleen tai päätöksille toisen hyväksyntää. Toinen on hänelle peili. Martti Lindqvist kuvaa peilinä olemista osuvasti:

”Me näemme toisissamme oman kuvamme, kuten myös toiset näkevät meissä itsensä. Siksi kykymme auttaa toisia ihmisiä on ratkaisevasti kiinni meidän itsesuhteestamme.

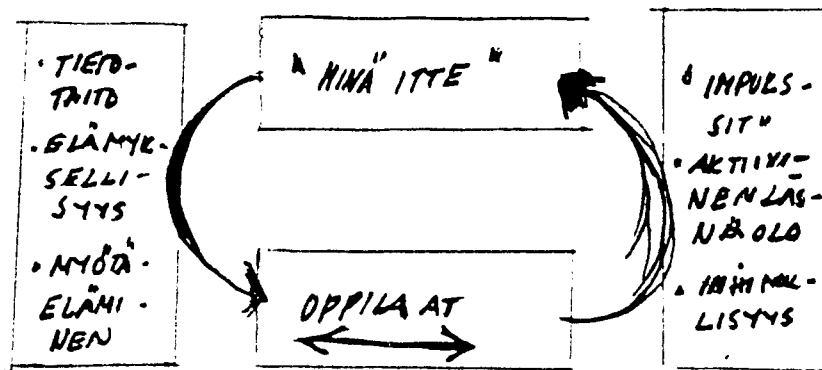
Kaikkein vahvimmin meistä välittyy toiselle se, miten kohtelemme itseämme hyvässä ja pahassa.” (Lindqvist 1989, 160)

### 6.3.9 OPPILAIDEN JA OPETTAJAN SUHTEET

Luokanopettaja X näkee oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen muuttuneen syvällisesti työvuosien aikana. Taustalla ovat kulttuurissa tapahtuneet laajemmat muutokset kielessä, käyttäytymiskoodistossa ja lapsen ja nuoren asemassa.

” Se on tullut vuosien myötä hirveen välittömäksi. Oppilailta tulee palaute hyvin nopeasti. Mä monta kertaa kysynkin, että miltä tää tuntui. Ennen ei uskallettu sanoa opettajalle, oli raja-aitoja. Nyt sanotaan spontaanisti (...) Maailma ympärillä on muuttunut, harva oppilas enää ei uskalla kysyä.”

Opettaja piirsi luokkansa vuorovaikutussuhteita kuvaavan kaavion. Hän näkee ne kehämäisenä mallina, jossa opettaja välittää tieto-taitoa ja empatian taitoja elämyksellisesti ja myötäelämisen keinoin. Oppilaat näkyvät vuorovaikutuksen osapuolina aktiivisina läsnäolijoina tilanteissa. He välittävät impulsseja opettajalle ja lisäävät vuorovaikutussuhteeseen erilaisia inhimillisiä ulottuvuuksia. Kehässä ei ole yhtä ainutta selvää liikkeellepanevaa voimaa niin, että opettaja tai oppilaat olisivat ajallisesti tai hierarkisesti lähettäjän ja palautteen antajan asemassa. Opettaja ja oppilaat ovat jatkuvassa toisiaan hyödyttävässä vuorovaikutuksessa. Oppilaat ovat lisäksi keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettajan mielestä syntyy uutta, opettajasta riippumatonta ja itsenäistä. Opettaja on kuitenkin vastuussa suurista linjoista kokonaisnäkemyksellään.



Kuva 1. Luokan vuorovaikutussuhteiden kuva opettajan itsensä piirtämänä.

Opettaja on itse kehittänyt tapoja synnyttää välittömämpää vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Koulutus ei tarjonnut eväitä vastaanottaa koulutulokkaita, vuorovaikutustaitojen merkitys oli ymmärrettävä ensin itse ja kehitettävä sitten keinot.

”(..) mä en alkuaikoina tehnyt yhtään mitään sen eteen. Lapset tuli sinne luokkaan niin, ehkä me jotakin laulettiin. Toivotettiin tervetulleeksi ja että nyt alkaa tästä työt. Ei silloin leikinomaisesti viritelty (..) lapset olivat ehkä käyneet jo sisarusten kanssa koulussa. He usein kysyivät, saiko pikkusisko tulla päiväksi kouluun. Opettaja tunnettiin jo ennakolta, mutta hyvin vähän tehtiin mitään vuorovaikutuksen eteen.

Nyt kaikki lähtee jo tutustumispäivästä. (..) kuusivuotiaat on tulleet tutustumaan ja olen tiennyt jo kirjan, joka niille tulee, niin Onni ja Enni lähtivät tutustumispäivänä kotiin niiden kanssa. Ne saivat tulla lapsen mukana syksyllä kouluun. Milloin oli Aapeli, hyvä haltijatar, joka sai tulla takaisin kouluun. Sadunomaisesti.”

Opettaja on joutunut muuttamaan ennako-oletuksiaan ja tiedostamaan ennakkoluulojaan käsityksissään oppilaista. Tämä on vaatinut oletusten oikeutusten pohdintaa: perus-



tuvatko käsitykset tunteisiin vai havaintoihin? Onko käsityksiä muutettava kokemusten perusteella? Kuinka käsitysten muutos näkyy todella toiminnassa?

”Mulla on nyt oppilas N. Hänen isoveljensä kanssa, joka on nyt jo kahdeksannella, oli ihan hirveää kaks ensimmäistä vuotta. Se ei hallinnut yhtään itseään käytävässä eikä välitunnilla. Se pissasilla lapasilla huiatoi siellä. Aina iltapäivällä, kun tulin koulusta, ajattelin, että kuinka mä huomisen päivän sen kanssa meen. Ajattelin sitten sitä N:ää, että kuinka mä siihen suhtaudun. N oli sellainen näsäviisas, kun se tuli. Mä ensin ajattelin, että mä en voi, mä siirrän siihen kaiken. Mä taistelin. Se oppilas sai mut muuttamaan käsitykset ja mä itte tein selväksi, että N ei ole sen isovelji.”

”Mutta mulla on voimakkaat antipatiat ja sympatiat. Joskus on joku ollut ekaluokalta lähtien vastenmielinen ja sen tiedostaa. Mä yritän pehmentää. Tuskinpa sitä on kukaan huomannut, mä olen yrittänyt. Mä olen aikuinen ja hän on lapsi. Mä en voi siirtää niitä tunteita siihen lapseen. Mutta mä tiedän, että niitä on ollut - onneksi vähän.”

Vuorovaikutussuhteissa tulee näkyväksi sekä opettajan tieto- että ihmiskäsitys. Oppiminen on opettajan ja oppilaan yhteinen prosessi, koska kumpikaan ei hallitse tai omista tietoa auktoriteetin asemassa. Keskusteleva opetustapa ja reagoiminen oppilaiden palautteeseen edellyttävät valmiutta muuttaa suunnitelmia ja kyseenalaistaa omia näkemyksiä.

Opettaja pyrkii tiedostamaan ihmissuhteisiin vaikuttavat asenteet ja muuttamaan niitä myönteisemmiksi. Hän hyväksyy myös kielteisten tunteiden ja asenteiden olemassaolon ja sen, että niitä on vaikeaa vilpittömästi ja totaalisesti muuttaa ainakaan nopeasti. Niiden tiedostaminen auttaa häntä kohtaamaan näitä tunteita ja hallitsemaan niitä. Hän selittää itselleen uudenlaisten perusteiden oikeutuksen ja kehittää ajattelumalleja, joiden avulla voi hallita ennako-oletuksiaan.

## 6.4 PERSONALLISUUDEN KEHITYS

Keskustelujemme viimeisenä suurena aiheena oli opettajan persoonallisuuden kehitys. Persoonallisuus on osa opettajuutta kuten ammatillinen ulottuvuuskin. Voisi helposti kuvitella, että reflektiivisen opettajan persoonallisuuden piirteitä olisivat ainakin avoimuus, aitous ja vastuuntunto. Lienee kuitenkin mahdotonta päätellä yksilön persoonallisuudesta tekijöitä, jotka varmuudella olisivat edullisia juuri reflektiivisen opettajuuden kehittymiselle, eikä se ole mielekästäkään, jos halutaan uskoa, että jokainen opettaja persoonallisuudesta riippumatta voi kehittyä tutkivaksi ja reflektioivaksi.

Luokanopettaja X:n kanssa käymiemme keskustelujen myötä minulle oli jo selvinnyt, että hänen reflektiivisen opettajuutensa kehitykseen vaikuttavia tekijöitä olivat olleet kokemukset, intensiivinen sitoutuminen työhön ja keskittyminen vaativien ajattelutaitojen harjaannuttamiseen. Persoonallisuudesta käymämme keskustelut antoivat ymmärtää, että ajattelutaitojen kehittäminen oli vaikuttanut myönteisesti myös hänen persoonallisuutensa aktiiviseen kehittämiseen. Tällä tavoin syntynyt hyvä itsetuntemus on ollut tukena opettajuuden ammatilliselle ulottuvuudelle. Ajattelun taidot palvelevat siis opettajan kokonaisvaltaista kehitystä ihmisenä ja opettajana.

### 6.4.1 ITSETUNTEMUKSEN KEHITTYMINEN

Opettajan kyky analysoida omaa minää ja käyttäytymistä antaa vahvuutta hyväksyä oma itsensä rajoituksineen ja vahvuuksineen. Se on lisännyt kykyä vastustaa riittämättömyyden tunnetta ja valmiutta kohdata epäonnistumisia. Opettajuudessa se näkyy kykyinä empaattisuuteen:

”Mä haluan opettaa niitä selviytymään. (...) tietty rohkeus, arasta ja ujostakin lapsesta tulee sellainen (...) rohkeus ottaa vastaan elämä ja haasteita. Mun ystäväpiirissä ei voi olla sellaista ihmistä: reppanaa. Mä ravistelisin sitä ja panisin järjestykseen sen elämän. Mä en voisi sitä kattella (...) mä ahdistuisin siitä.”

”Kun mä olen vienyt oppilaat ja heidän vanhempansa keväällä tuonne lakian reunaan ja kateltu luontoa ja tehty nuotio sinne ja keitelty kahvia. Mä oon sanonut, että kuulkaa: täällon juuret, tänne tullahan silloin kun maailma oikein musertaa. Tänne. Oon niille vanhemmillekin yrittänyt opettaa sitä. Ja eräskin äiti kertoi, että hänelle tuli sitten muutamana vuoden päästä avioero ja oli tosi vaikeaa. Sitten hän muisti mun sanoneen, että lakialle. Hän kiersi sitä, kiersi, kiersi. Sinne.”

Itsetuntemuksen kehittymiseen on vaikuttanut kriisien, vakavienkin, työstäminen. Niiden perusteellinen selvittäminen itselle on tuonut itsevarmuutta ja tyyneyttä.

”Tiedätkö, mä oon ollut semmoisessa kriisissä yhden ainoan kerran (...) Mä suunnittelin sen niin hyvin, että mä mun kerholaiset hyvästelen. (...) Kun mä olen yksin maailmassa, siitä on helpompi lähteä. Ehkä se, että mulla ei oo perhettä, joiden takia mun ois elettävä, mitään mikä pitäis mut kiinni elämässä, kun tulee tämmöstä. Ei mulla oo velvollisuuksia.”

”(..) Mutta kohtalo puuttui asiaan aivan yllättävällä tavalla (...) siitä mä nousin hyvin nopeasti. Mä nousin niin vahvana, että mä en pelkää mitään. Sellaista vaikeutta ei voi tulla, että mä itselleni jotain tekisin. Se on ollut käännekohta. Jokaisen ihmisen elämässä on aallonpohjia, jotka pitää elää ja jotka kuuluu elämään. Muutenhan tää ei tuntuisi miltään. Jälkikäteen ajatellen ne ovat olleet hyvin pieniä. Ja aina on toivo.”

”Uskopa, tämmösten kriisien jälkeen on entistä vahvempi. Ainakin mä oon käynyt niin pohjalla ja rakentunut hirveen nopeasti sen jälkeen. Mulle tapahtuu hyvin nopeasti realisoituminen elämään. (...) mä tein itelleni tiettäväksi, ettei lähteminenkään mitään ratkaise. Et mä tein itelleni selväksi, että mä oon entistä vahvempi. Ei voi tulla mitään sel-

laista, että mä en ois itsessäni jo käsitellyt. Mulla on siitä jo tunto. Ja kun se tulee myös fyysisenä kipuna, niinkuin suolet käännettäis väärinpäin ja hinkattais niitä. Se on henkinen ja fyysinen kipu, mutta kun siitä nousee...”

Voimakas omakohtainen kokemus ja sen analysointi ovat varmasti saaneet opettajan sitoutumaan työnsä tavoitteisiin hyvin voimakkaasti. Hän tietää, millaisia valmiuksia ihmiseltä voidaan vaatia elämässä.

Yksin eläminen on vaatinut ja toisaalta edistänyt sisäisen maailman tutkimista.

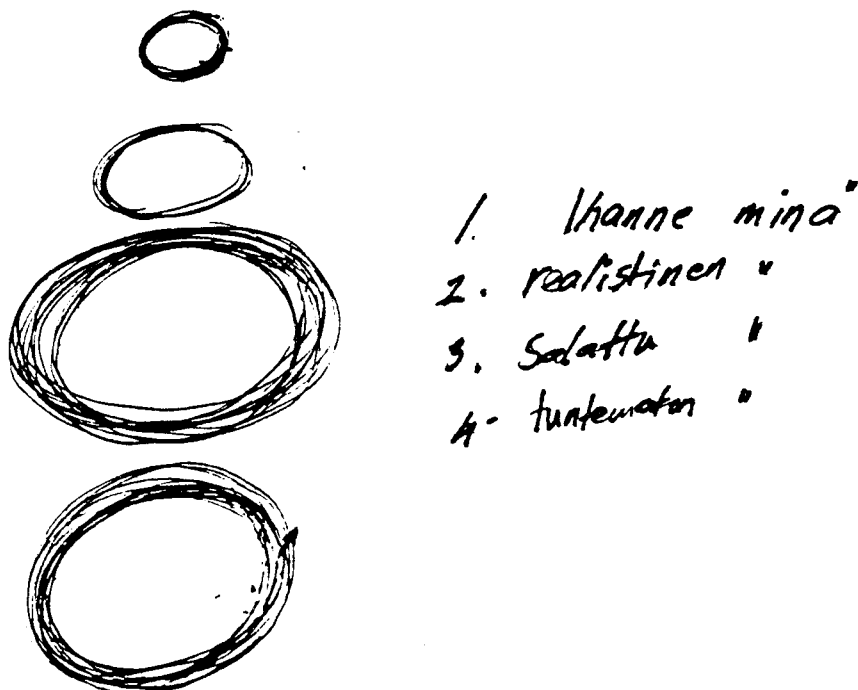
”Mä olen joutunut niin paljon itse ratkaisemaan asioita. Mulla menee hirvittävän kauan ennenkuin mä oon käsitellyt ne. Että jos ois joku toinen siinä, vaikka illalla, kun käsitellään asiaa. Se siinä jo laantuis, toinen antais ehkä hyviä ajatuksia. Mulla ei oo ketään. Mä en osaa puhua asioistani. Ei niin hyvää ystävää mulla oookkaan. Mussa jää aina joku valvomaan. Joku jää aina perkaamaan asioita.”

Luokanopettaja kuvasi itsetuntemustaan lisäksi piirroksen keinoin. Keskustelimme niinsanotun Joharin ikkunan avulla. Piirtäessään opettaja voi pohtia ihanneminänsä, realistisen minänsä, salatun minänsä ja tuntemattoman minänsä välisiä voimasuhteita.

Minän kuvauksessa näkyi toisaalta opettajan realismi: minuutensa hyväksyminen, toisaalta salatun puolen tunnistaminen ja hyväksyntä osaksi minuutta. Näin opettaja selitti piirtäessään:

”(..) mulla se unelma, se ihanneminä on jotenkin pienentynyt. Se on aivan pieni. Mulla ei oo enää mitään näyttämisen halua, ei mitään, missä haluaisin päteä. Tää salattu on kaikkein suurin. Mä pidän salassa paljon. Tuntematon... ne alueet, joita mä en halua päästää (..) se on kuule iso möykky. Vai tuntuuko musta vaan. Tää on hirvittävän iso tää salattu ja tätä voi vieläkin suurentaa. Luuletsä, että tää tuntematon tulee täältä joskus voimakkaana. Mutta en mä pelkää, sen kanssa mä oon vahva.”

Tällainen optimismi, elämänusko ja rohkeus ovat tulleet ilmi jo aiemmin myös luokanopettajan työlleen asettamissa tavoitteissa ja arvoperustassa. Hän itse ei ole jäänyt tilu-aationsa vangiksi. Hän näkee oman tajuntansa uudelleen organisoituvana ja rakentuvana; samoin hän antaa vähitellen päävastuun kasvamisesta lapselle itselleen.



Kuva 2. Minuuden kuva luokanopettajan itsensä piirtämänä.

#### 6.4.2 KIRJOITTAMINEN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

Luokanopettaja X:n reflektiivisyyden taustalla on yhtenä tekijänä ollut keskittyminen ajattelutaitojen kehittämiseen. Kriittisyys, käsitteellistäminen, yleistäminen ja toiminnan taustalla olevien oletusten kyseenalaistaminen eivät suinkaan ole kehittyneet itsestään.

”Kun mun on pitänyt aina, kahdeksanvuotiaasta asti analysoida omaa elämää ja aina kirjoittaa se. Tai ”pitänyt” lainausmerkeissä, varmaan jostain henkisestä, sisäisestä käs-

kystä. Mä oon joutunut aina. Kun opettajanhuone on ollut kriisissä, mä oon aina joutunut pohtimaan, miks minä käyttäydyin niin, miks minä sanoin näin, mistä tää johtuu. Eisiellä opettajanhuoneessa kukaan pohdi, miks minä sanon näin. Ne vaan syyttää toisiaan.”

Tällä luokanopettajalla on ollut siis aivan erityinen, tietoinen kehittämisen väline: kirjoittaminen. Hän on kirjoittanut päiväkirjaa yli viidenkymmenen vuoden ajan joka päivä. Ainutlaatuinen elämäntarina on toiminut myös käytännöllisenä jälkikäteisreflektoinnin välineenä. Hän on oppinut hahmottamaan kokonaisuuksia ja näkemään arvoperustansa ja merkitysperspektiivinsä muutoksiin johtaneita prosesseja.

”Mä palaan asioihin usein. Mä saatan kattoo kymmenen vuoden takaa, että mitäs silloin olikaan. Ja vuoden takaisia asioitakin (..) et mites mä silloin ajattelin täästä ja onko mun ajatukset ja käsitykset muuttuneet. Kun on ollut vaikeita ihmissuhteita, niin mä katon, mitä mä oon ajatellut silloin. Ja nyt, kun mä oon kirjoittanut näin, että missäs kohdassa se on ruvennut heittämään kuperkeikkaa (..) hänessä on ruvennut tulemaan esiin positiivisia piirteitä.”

”Arkipäivään sekoittuu niin monia muita asioita, kaikkea ei voi sillä lailla analysoida. Mutta pitkän ajan, niinkuin kymmenen vuoden taakse voi katsella. Ja jopa 50 vuodenkin taakse, minkälaisia on olleet pikkutyttö ja murrosikäisen asiat. Ja tänä päivänä viimeksi palasin vuoteen 57 ja 58 kansankorkeakoulun aikaan. Mä luin kasvatusoppia, psykologiaa ja Suomen historiaa (..) mitä minä itse olin silloin. Kyllä mä olin lapsi. Ajattele, sitä vaan luki kasvatusoppia ja psykologiaa ja teki muilutuksista kirjoitelmia... Enkä mä kirjoita sellaisista asioista, että tänään on pakkasilma. Useinmiten se on oman itsen ja ulkomaailman käsittelyä tai kohtaamista. Omien tuntojen kohtaamista. En mä siinä luettele, että Kekkonen kuoli.”

Näkymättömien ajatusten muuttaminen kirjoitetuksi, näkyväksi kieleksi päivittäisessä kirjoitusprosessissa on varmasti muovannut ajattelua. Luokanopettaja on palannut uudelleen päivän tapahtumiin, etäännyttänyt itsensä arjesta, miettinyt syitä ja seurauksia, tehnyt johtopäätöksiä, joutunut miettimään tunteille ja hajanaisille asioille yksiselitteisen

käsiteilmaisun. Tällainen säännöllinen oman toiminnan ja ajattelun analysointi edesauttaa varmasti pukemaan ajattelua yhä abstraktimpaan muotoon. Ilman kirjoittamista analysointi voisi olla selkiintymättömämpää.

Päiväkirja helpottaa reflektiivistä vetäytymistä konkreettisten tapahtumien tasolta. Lukinskyn (1995, 233) mukaan päiväkirjan avulla ihminen voi muuttaa elämänsä suuntaa vetäytymällä ensin reflektiivisesti ja palautumalla uudelleenarvioituun toimintaan. Lukinsky tarkoittaa sekä pitkän aikavälin kehitystavoitteita että kykyä vetäytyä satunnaisesta tapahtumasta, keskustelusta tai lukukokemuksesta.

Päiväkirjan avulla yksilö voi kokeilla eri näkökulmia toisin kuin keskustellessaan muiden kanssa. Kirjoittaminen on Lukinskyn mukaan synteettinen reflektion metodi, jossa ajatukset, tunteet ja toiminta kytkeytyvät toisiinsa (emt.235).

”Sitä on jonkinlainen kokonaisnäkemys. Oisko tää kaikki mun suunnittelun rakkaus sitä, oisko tässä sellaista pohjaa. Että kuinka mä lähden asioita käsittelemään. Mun on helppo kirjoittaa, kun mä oon aina joutunut kirjoittamaan.”

Kirjoittaminen ei ole luokanopettajalle vain pelkkä keino hyvän opettajuuden tai kypsän, eheän persoonallisuuden saavuttamiseksi. Se on hänelle olemisen tapa. Lukinskyn mukaan reflektiivinen kirjoittaminen voi muuttua itseisarvoksi. Siitä tulee

”(..)sisäisen etsinnän objektivoituma, ankkuri, johon tukeutuen voimme jatkaa etsintöjämme.” (emt.235)

”Kaikkein vaikeimpia murroksia mä en ole voinut vielä lukea, koska ne ovat niin kipeitä vielä. Kyllä ne varmaan elämä vielä tasaa. Tiedäksä, että loppujen lopuksi, kun tuska on ohi, mä olen aika realisti. Sehän se onkin, että päiväkirjoissa mä lukemattomat kerrat päätän, että tätä tietä mä meen. Aivan selkeästi nään, että tässä menee mun tie (..) tätä on mun loppuelämä. Eikä mene kuin muutama päivä, niin tulee 95 asteen kulma. Silti mä edelleenkin haluan pitää langat käsissä. Niin, ettei mun kantava voima oo usko kohtaloon. Että otettais vastaan, mihin elämä mua vie.”

Kypsyminen oman minuuden rajoihin on yhteenvetoa 50 vuoden kokonaisuuden jälkikäteisreflektoinnista. Omaan elämänvaiheeseen lähenevine eläkeikineen liittynee halua löytää kokemuksista jokin suuri, yhdistävä elämän perusolemusta määrittävä käsite:

”Mä kirjoitan joka päivä ja sitä on jatkunut viiskyt vuotta. Se on melkoinen pino. Eikä ne sen ajan kriisit oo sen kummempia kuin nytkään. Ehkä nyt ovat vain jalostuneemmassa muodossa, (..) jos mä vähän hienommin sanon ne tänä päivänä, kuin viiskyt vuotta sitten kahdeksanvuotiaana tyttösenä. Mutta sama tuska, sama elämäntuska.”

Elämänkaarta ja urakaarta päiväkirjojen avulla reflektoidessa on mahdollista tarkastella ainutlaatuisella tavalla yhtäaikaa menneisyyden visioita ja toteutunutta tulevaisuutta. Martti Lindqvistin sanoin:

”Elämänkaaren jokaisesta pisteestä avautuu yhtä suuri näköala - jos vain uskaltaa katsoa sitä. Joka kohdasta näkyvät sekä meidän kehtomme että hautamme. Kaikki se, mikä on joskus ollut, on vieläkin. Ja kaikki se, mikä on tulevaa, on salatulla tavalla läsnä jo nyt.” (Lindqvist 1989, 163)

#### 6.4.3 PERSONALLISUUDEN AKTIIVINEN KEHITTÄMINEN

Persoonallisuuden tietoinen kehittäminen ponnistaa samasta halusta, kuin voimakas sitoutuminen työhön ja sen tavoitteisiin. Tämän halun taustalla näyttäisivät olevan ainakin elämäkokemusten tuoma optimismi, omasta kasvatuksesta saatu selviytymistahto ja rohkeus elää.

”Mä olen tietoisesti kehittänyt persoonallisuuttani. Mun on pyrittävä, mä yritän kasvat-  
taa heikkoja alueita. Mä tunnen oman heikkouteni. Mä kohtaan niitä. Niin helposti tulee



vanhat käyttäytymiskaavat. Koko ajan pitää muistaa, että nyt, tänä päivänä mä en tee niin, yritän kestää vähän pitempään. Kyllä mä palaan päiväkirjoihin tässäkin hyvin usein.”

Opettajan työ on ollut yksi kenttä, jolla luokanopettaja on kokonaisuena yksilönä voinut kehittää itseään.

”Työ ei oo määrännyt mun muuta elämää. Tää on elämäntapa. Tätä mä oon kysynyt monta kertaa itteiltäni, että onko tää, jonka mä annan oppilaiden eteen, jokin tuotos, näyte. Tuonko mä niinkuin itteni siihen, että se on multa jostakin täältä... Nähtävästi mä näen sen niin, että mulle tuo tyydytystä, että mä oon saanut aikaan jotain, josta oppilaat sanoo: tää on ihanaa, tätä on kiva tehdä. Mun oppilaat on tottuneet siihen, ettei niillä oo kovin paljon kirjoja, vaan tällaista mun tekemää. Niinkuin joku taiteilija tekee taulun tai runoilija runon, niin mulle työ tai projekti on sitä.”

”Oisinko mä sitten, jos en olisi opettaja, joku tutkija. Mä tykkäisin kauheasti hankkia materiaalia, tutkija ja tehdä. Kyllä mä oon järjestelmällinenkin, multa puuttuukin paljon avuja. Mä oon miettinyt, onko tää mun kiinnostus liian laajaa. Oisko pitänyt keskittyä, oisko jossakin päässyt pitemmälle. Mutta ajattelepa kuinka vastakohtaihminen mä olen. Vaikka mä välillä huitelen näissä asioissa, mulla on monia jokapäiväisiä taitoja: mä osaan laittaa ruokaa todella hyvin, leipoa, saan hevosen aseisiin: vanhalta mallilta länget kaulaan ja reen eteen. Saisin pystyyn varmasti aidankin. Onko mulla sellainen perusrohkeus, että mä teen.”

Omien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen mahdollistaa tasapainon löytämisen välttämättömyyden ja vapauden välille. Usko muutosten mahdollisuuteen ei merkitse kriittiselle reflektoijalle sitä, että kaikki kielteiset ilmiöt ja ominaisuudet ovat poistettavissa tai ylitettävissä. Parhaan mahdollisen vaihtoehdon puuttuessa on tyytyminen lähinnä parhaaseen, jotta minkään toiminnan jatkuminen olisi mahdollista.

#### 6.4.4 OPETUSTYYLIN LÖYTÄMINEN

Opetustyyli kuuluu enemmän persoonallisuuden kehittymisen piiriin, kuin varsinaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Se ei määritä välttämättä opetuksen menetelmiä, tavoitteita tai sisältöjä. Opetustyyli on se opettajuuden elementti, jossa yksilön persoonallisuus tulee selvimmin näkyvällä, konkreettisella tavalla esiin myös oppilaille.

Tilanteiden ja tunnelmien virittämiseksi opettaja on kehittänyt omia keinoja, mutta niiden valinta ja käyttö tapahtuvat vaistonvaraisesti. Opettajasta henkii erityisenä ominaispiirteenä herkkyyttä tavoittaa tunnelmia ja luoda niitä.

”Kuva ja musiikki. Käytän hyvin paljon musiikkia. Joskus, kun oli oikein rauhaton luokka, niin se ei ollut virittämistä, vaan rauhoittamista. Mä panin rauhoittavaa musiikkia päivän loppuun ja sitten ne sai vaikka nukahtaa siihen käsien päälle. Ja ne lähti rauhassa luokasta pois. Mutta virittämisestä vielä: kynttilä, tuli on hirveen tärkeä, lämpö. Aistielämykset: pimeys ja valo.”

Luokanopettajalle on kehittynyt rohkeus heittäytyä lapsista välittyviin tunnelmiin. Heittäytyminen merkitsee aikuiselta itsensä asettamista alttiiksi. Aidoissa tunnelmatilanteissa ovat oppilaiden ja opettajan tunteet läsnä.

”Yhtäkkiä ulkona alkaa sataa lunta: opettaja kato, ulkona sataa. No, pannaan kaikki pois ja tehdään ikkunaan lumihiutaleita. Saatetaan yhtäkkiä lähteä rantaan, kun joku oli nähnyt siellä jotakin. Sitten kastutaan ja ollaan märkiä ja patterit on täynnä sukkiä ja sukkahousuja... Tartu niihin tilaisuuksiin. Jos et sinä päivänä voi toteuttaa, niin seuraavana. Oppilas sanoo, että olis ihana käydä teatterikulissien takana, niin mehän päästään. Se idea lähtee pyörimään, enkä mä kato mikä tunti sen toteuttamiseen menee.”

Luokanopettaja arvostaa esteettisyyttä. Hän on oppinut käyttämään kauneudentajuaan luodessaan alkuopetuksessa välttämättöminä pitämiään konkreettisia välineitä sekä suunnitellessaan monikanavaista opetusta.

”Tämä on muovannut mun tapaa opettaa. Muista kun sä jotain asiakokonaisuutta opetat, siinä pitää olla kaikki: haju, maku, näkö, kuulo, sanallinen, silloin sä tiedät, että se asia menee perille. Vaikka kun ajattelee pääsiäistuohusten, pashan ja pullan tuoksua. Syödään pashaa ja siinä tuohukset palaa ja niistä tulee mehiläisvahan imelä tuoksu. Ja samalla sä koet: opettaja, sun pasha on maailman parasta. Kotona ei semmoista ehkä edes tehdä. Varmaan mun lapset, jotka mulla on, yhdistää ne omassa elämässä. Ja hiljainen hämärä ja ikonikuva. Ei niiden tarvi suuria ja pitkiä tuokioita olla. Vaan että siinä on läsnä kaikki. Miten sä opetat Sven Tuuvan ja Runebergin, jos ei siinä oo Runebergin torttua?”

Luokanopettaja on pystynyt valjastamaan luovuutensa ja herkkyytensä vahvuuksiksi palvelemaan työtä. Oppilailta tuleviin spontaaneihin ideoihin ei voi valmistautua ja juuri tällöin itsensä tunteva ja itseensä luottava opettaja voi antautua intuitiolle.

”Kerran tytöt pyysi, opeta miten runo syntyy. Mietin, miten se nyt syntyykään... Tein pimeään salin lattialle kynttilöistä nuotion. Siellä oli kiviä, joita olin tuonut ympäri maailmaa. Mä annoin jokaiselle kiven ja sanoin: pyörittele sitä niin kauan, että sä tiedät, että se on ihan varmasti sinun - että sun käden lämpö on siirtynyt siihen. Pane silmät kiinni, pane kivet kiertämään. Avaa sitten silmäs, kun tunnet, että oma kivi on varmasti tullut kohdalle. Mä annoin laput ja kynät ja ne kävi vatsalleen maaten. Mä sanoin, kerro miltä susta tuntui, kun kivi lähti ja kiersi. Sitten mä pyysin niitä sovittelemaan keskenään niin, että niistä tulee runo. Tää ei sovi tähän, alotettasko tällä, ne neuvotteli siinä hetken. Ne oli aivan ihania (..) tunsin, miten lämpöni siirtyi kiveen (..) mietin palaako kiveni koskaan takaisin (..) , runo voi syntyä myöskin näin. Ne löysivät itse sen, ei mun tarvinnut selittää...”

Esteettinen taju ja tunnemaailma ovat edelläkuvatun kaltaisissa tilanteissa opettajayksilön ja oppilasyksilöiden todellisuuksien alueita, joilla voidaan vähin sanoin ymmärtää toista yksilöä. Tällaisina hetkinä onnistuessaan opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi: oppijan ja opettajan rajat lakkaavat hetkeksi olemasta. Heittäytyminen koko persoonal- laan ja tunteellisesti sitoutuen tilanteisiin ei merkitse aikuiselle tunteidensa hallinnan menettämistä. Opettaja, joka kykenee edes hetkittäin olemaan oppimistilanteessa läsnä kokonaisena persoonana on aito, yksilöllinen ja elävä ihmisen malli oppilailleen. Sen sijaan mikäli opettajat eivät itse toiminnallaan ja opetuksensa ”hengessä” kykene siihen vapautuneisuuteen ja tunteelliseen sitoutuneisuuteen, jota he kuitenkin itse oppilailtaan edellyttävät, oppilaat tuskin uskaltavat olemaan omia itsejään.

## 7. LOPUKSI

Luokanopettaja X:n kanssa tekemäni matka hänen opettajuuteensa sai minut syventämään käsitystäni opettajuudesta yleensä. En hakenut tutkimuksessani yleispätevää vastausta tai pyrkinyt yleistykseen, mutta vasta tutkimustyöskentelyn aikana todella ymmärsin kehitysprosessin liikkeellepanevan voiman, etenemisen ja välineiden olevan ennenmuuta yksilöllisiä ja jokaisen itse löydettävissä.

### 7.1 LUOTETTAVUUDESTA

Yritin tutkimuksessani ymmärtää yksittäisen luokanopettajan ajattelua. Sen anti ei ole sellaisenaan yleistettävissä, eikä tutkimuksen toistaminen voi antaa täysin samankaltaista tulosta edes samaa henkilöä haastateltaessa: aika ei pysähdy, ihminen muuttuu, haastatteluolosuhteet ja mieliala vaikuttavat siihen, miten haastattelu onnistuu, vaikka haastateltavan asenteet ja mielipiteet olisivatkin pysyneet samoina.

Voidaan kysyä keskiarvoistaako tällainen yhteisen ymmärryksen tavoittelu ja toisen todellisuuden selittäminen itselle ihmistä, kuten Kai Kiviranta kysyy (1995, 97). Onko yleensä olemassa ainutkertaisten kokemusten taustalla piileviä ihmisille yhteisiä rakenteita, jotka sulkeistamalla saadaan esiin? Banalisoiko yleisyyksien etsiminen ihmisen ainutkertaisuutta. Onko yhteisesti jaettu kokemus ristiriidassa ihmisen ainutkertaisesti koetun elämismaailman välillä?

Yksittäisen luokanopettajan elämismaailma rakentuu ainutkertaisuudessaankin kulttuurisessa, sosio-yhteisunnallisessa todellisuudessa. Saman kulttuurin sisällä elävinä todellisuutemme voivat lähentyä toisiaan hämmästyttävän paljon sisältäen samansuuntai-

sia merkityksiä. Opettajilla on kullakin oma alustava käsitys ja kokemus ihmisenä olemisesta, ja opettajana olemisesta. Teorioiden, elämysten, havaintojen ja oman elämänhistorian myötä käsitys itsestämme muotoutuu. Toisen ihmisen, toisen opettajan elämiss maailman tavoittaminen kuuluu näihin opettajuuttamme muovaaviin kokemuksiin.

Kvalitatiivisen analyysin toistettavuutta ei ole tapana muotoilla reliabiliteetti-ongelmaksi, eikä sitä rinnasteta tilastollisen mallin selitysvoimaan. Sen sijaan kvalitatiiviselle analyysille on olemassa muita mittapuita. Yksi niistä on aineiston merkittävyys. Tutkimuksen merkitystä olen perustellut jo raporttini alussa. Tässä tutkimuksessa aineistolla on merkittävyyttä yhteiskunnallisesti koulutuksen ja opetuksen kehittämisen kannalta. Opettajan ajattelun tutkiminen ja sitä kautta opettajan persoonan kokonaisvaltainen kehittäminen lujittavat ammatti-identiteettiä. Opettajien työn tutkimuksen avulla voidaan suunnitella entistä paremmin palvelevaa perus- ja täydennyskoulutusta, joka rakentaa ammatti-identiteettiä vahvan minä-käsityksen kautta.

Määrällisesti tutkimukseni aineisto on riittävä juuri yksittäisen opettajan käsitteenmuodostuksen tarkastelemiseksi syvällisesti. Yhden henkilön kehitysprosessin kuvaus tuo olennaispiirteet käsitteestä esiin ja ymmärtämään ilmiötä entistä paremmin.

Validiteetin vaatimukset otin huomioon koko tutkimusprosessissa. Validiteetti-ongelma on ollut läsnä jo pohtiessani aluksi ketä tämä tutkimus palvelee, kenen arvoja ja kenen tarkoitusperiä. Validiteettia olen pohtinut myös käsitteiden rajaamisessa. Olen pyrkinyt rajaamaan ja tarkentamaan käytetyt käsitteet niin, että ne sopivat luokanopettajan käsitteisiin ja luonnolliseen kieleen.

Olen laajentanut aineistoperustaa siten, että keräsin materiaalia samalta tapaukselta eri menetelmin (muistiinpanot, päiväkirjat, vapaa kirjoitelma, piirroksot, keskustelu). Lisäksi luetutin tutkimukseni luokanopettajalla kommentteja varten.

Olen joutunut väistämättä myös tiedostamaan oman ihmis- ja tietokäsitykseni tehdesäni tätä tutkimusta ja pohtiessani, mikä on tämän tutkimuksen filosofia. Lähtökohtani ja suhteeni ihmiseen on sillä tavoin idealistinen, että käsitan ihmisen olevan aktiivisesti

itseään, toimintaansa ja ympäristöään kehittävä yksilö. Yksilö voi pyrkiä kohti omaa ideaaliaan, opettaja kohti omaa yksilöllistä opettajuuden ideaalia. Hyvä opettajuus ja ammattitaito ovat siten yksilöllisiä ideoita, mutta niissä on useita yhtenäisiä piirteitä, kuten eri teorioita esitellessäni olen kuvannut.

## 7.2 PUHEEN AITOUS

Syvällisellä keskustelulla pyritään ihmisen sisimpiin todellisiin tuntemuksiin. Toisaalta syvähaastattelun menetelmää kritisoitaessa tutkimuskohdetta on verrattu kuorittavaan sipuliin, jonka joka kerros on yhtä todellinen, eikä lopullista sisintä ole olemassakaan (Niskanen 1994, 161). Pohdin työskennellessäni sitä, onko luokanopettaja X:n ”syvä” autenttinen puhe todellisempaa kuin hänen muu puheensa. Mitä puhetta minä sain kuulla? Oivalsin, etten minä juuri yliopistosta lähtevänä, uusimpia tieteellisiä ilmauksia käyttävänä, saa suoraan tulkita opettajan käyttämän termistön ja käsitteistön perusteella mitään hänen kyvystään reflektoida tai käsitteellistää. Oli otettava huomioon hänen koulutustaustansa ja ikänsä vaikutus kieleen. Ajattelun taidot näkyivät tulkintojen ja havaintojen terävyytenä, tavassa jäsenellä asioita, kuoria ilmiöstä ydin esiin. Varmasti puheessa oli mukana myös institutionaalista koulumaailman ja opettajaroolin synnyttämää puhetta. Autenttisuus ei välttämättä ole pääasiallinen tavoite, vaan keskusteluhetkien ja puheen luonnollisuus, jottei keskustelu olisi ainakaan arkista puhetta vieraampaa todellisuudelle.

Kuten aiemmin olen kuvannut, yritin herkistyä luokanopettajan ilmeiden ja eleiden tulkitsemiselle. Keskustelun luonne oli intiimi. Hän oli kokonaisvaltaisesti läsnä ja antoi myös tunteidensa näkyä. Toisaalta eläydyin empaattisesti hänen kokemuksiinsa, toisaalta yritin pysytellä tilanteessa tarkkailijana. Yhteinen tutkimusprosessimme luokanopettaja X:n kanssa käynnistyi siten, että selvitimme yhdessä, mikä tutkimuksen merkitys on ja mihin me molemmat toivomme sen antavan vastauksia. Sovimme mielestäni demo-

kraattisesti siitä, millaista aineistoa voidaan julkaista, jotta hänen ei tarvitsisi rajoittaa ja kontrolloida ilmaisuaan keskustellessamme.

Pohdin myös sitä, kuinka opettaja todennäköisesti jättää monia ”itsestäänselvyyksiä” mainitsematta, olimmehan tilanteessa, jossa molemmat ovat opettajia ja jakavat paljon yhteisiä kokemuksia. Yritin keskustelussa pitää itseni tietoisesti myös tarkkailijana, jolloin jätin kommentoimatta ja täydentämättä monia seikkoja. Uskon saaneeni näin hänet kertomaan myös asioita, jotka olisi helposti tullut ohitettua itsestäänselvyyksinä.

Onko tutkijan tehtävä sitten lukea tällainen puhe puhutun puheen takaa, jos hän ymmärtää ilmiöiden läsnäolon haastateltavan muun puheen ja ilmeiden tai eleiden avulla? Olen pyrkinyt toimimaan näin katsoessani voivani tulkita epäselviä ilmaisuja koko haastattelun antaman kokonaiskuvan valossa.

Luokanopettaja X:n käyttämä kieli kuvaa hyvin hänen ajattelunsa reflektointia. Pohtiessaan jotain hän esittää ensin nopean, vaistonvaraisen ja arkikokemukseen perustuvan väitteen tai ratkaisun. Sitten hän nopeasti erittelee eri vaihtoehtoja, vertaa niitä, tekee päätelmän ja kysyy lopuksi itseltään ajatteleeko hän todella näin. Hän keskustelelee itsensä kanssa:

”(..) olisiko näin, että mä ajattelen sittenkin niin (..) Olenko mä sitten sellainen, että...ei, kyllä siellä taustalla on kuitenkin mulla tällainen ajatusrakennelma (..)”

Testasin keskustelutekniikkaa ja teemoittain etenemistä ystävääni. Keskustelin aiheesta 33-vuotiasta kieltenopettajan kanssa. Minun oli valittava keskustelukumppaniksi tuttu kieltenopettaja, koska kyseessä oli harjoituskeskustelu. Oli mahdotonta pyytää vierasta opettajaa ryhtymään vain testimielessä tällaiseen prosessiin, joka ei ole aivan ”oikea” - liikutaanhan teemoissa hyvin henkilökohtaisissa ja aroissakin aiheissa.

Koekeskustelu osoittautui tarpeelliseksi. Esittämäni ajatukset ja kysymykset olivat liian abstrakteja. Esitin vain muutamia kuvitteellisia tilanteita, joiden avulla olisi ollut helpompaa lähteä ”purkamaan kerää” ja siirtyä vähitellen abstraktimmalle tasolle. Kysy-



mysteni olisi pitänyt ammentaa todellisista, aktuaaleista tilanteista, esimerkiksi työn suunnittelusta tai arvioinnista, jolloin konkreettisia toimia kuvaillessaan opettaja paljastaisi ajattelumallejaan. Tässä testikeskustelussa kysymyksissä en aina onnistunut tavoittamaan spesifyyttä enkä välttämättä selkeän kielen vaatimustakaan - yksiselitteisyys ei liene mahdollistakaan. Jälkeenpäin tarkasteltuna osa kysymyksistä tuntuu varsin johdattelevilta tai ainakin mukana olisi pitänyt olla enemmän tilannekuvauksia, joissa opettaja voi tuoda spontaanisti uutta ja omaa mukaan. Lisäksi olin muotoillut teemarungon liikaa valmiita kysymyksiä sisältäväksi, jolloin tilanne muistutti enemmän haastattelua kuin keskustelua. Tämä kokemus sai minut muuttamaan olennaisesti varsinaisen tutkimukseni teemarungon laatimista ja asennoitumista rooliini keskustelussa.

### 7.3 OPETTAJUUDEN KEHITYKSESTÄ

Luokanopettaja X:n lähtökohtana oli teoreettisesti ja ajattelutaitoihin opastamisen kannalta vaatimaton koulutustausta. Kuitenkin hän oli kyennyt kehittämään ajatteluun kriittisen reflektiiviselle tasolle ja ote omaan työhön oli tutkiva. Reflektiivinen opettajuus ei ole staattinen ominaisuus, jonka vain kouluttaja tai eksperttiopettaja hallitsee. Sitä ei voida näin ollen koulutuksessa siirtää toiselle opettajalle. Tässä mielessä nykypäivän valmistuvat opettajat eivät välttämättä ole niin kovin eriarvoisessa asemassa vanhemman polven opettajiin nähden, joskin nykyopettajille tarjotaan koulutuksessa apuvälineitä ja sysäyksiä, joista lähteä oman itsen tutkimiseen. Reflektiivisyys on siten luokanopettaja X:n tapauksessa kehittynyt muista lähtökohdista. Reflektiivisyys on kehitettävissä oleva ominaisuus, joka edellyttää keskittymistä ajattelutoimintoihin ja sitoutumista oman itsensä tarkkailuun.

Ensimmäinen tutkimustehtäväni (tehtävä 1) oli selvittää millaisessa prosessissa opettajuus voi kehittyä. Luokanopettaja X:n jälkikäteisreflektionin vertailu- ja materiaali-pohjana olivat yli 30 vuotta opettajan työtä. Tämä antoi ainutlaatuisen eheän ja laajan

kuvan yhden opettajuuden kehityksestä saman yksilön eri ikäkausina ja yhteiskunnan muutosvaiheissa. Luokanopettajan aktiivinen opettajuuden kehitystyö alkoi toden teolla vasta muutaman työvuoden jälkeen ja ajoittui peruskoulun tulon mullistuksiin. Tällöin hän oli huomannut omien merkitysperspektiivinsä olevan ristiriidassa työkokemusten tuomien haasteiden kanssa. Hän oli hankkinut kokemuksia, joiden merkitykset vähitellen kumuloituivat. Pelkät kokemukset eivät kuitenkaan johda reflektiiviseen tiedostamiseen, mutta niitä on oltava. Opettajalla täytyy olla kokemuksia erilaisista oppilaista ja tilanteista, jotta hän voi pohtia toimintaansa. Kokemukset on reflektoitava elämän ymmärtämiseksi. Ne on käsitteellistettävä.

Yksi tutkimustehtävistäni (tehtävä 3) oli luokanopettaja X:n opettajuuden kehittymisprosessin olennaisten vaiheiden ymmärtäminen. Alkuvuosina luokanopettajan kokemukset hierarkisoituivat ja systematisoituivat. Ne tarjosivat luokanopettajalle kaivatut säännöt, joita koulutus ei ollut tarjonnut. Vähitellen opettaja kehitti näistä henkilökohtaisen opetusteoriaansa, joka ehkä juuri kirjoitusprosessin ansiosta on ollut tiedostettu ja niin reflektiivinen kuin on. Luokanopettaja X:n refleктоiva opettajuus on kehittynyt hitaasti. Muutosprosessit ovat kestäneet vuosia, jopa vuosikymmenten jaksoja - yhtäkkisiä herätyksiä ei ole ollut.

Opettajuuden kehityksessä tapahtuneiden muutosten hitaus on ymmärrettävää. Yksityiselämän kokemukset, kasvatuskokemukset ja yhteiskunnalliset heijastumat muuntavat käsitystä vuosien aikana.

Tutkimustehtäviini (tehtävä 2) sisältyi myös sen selvittäminen, kuinka juuri reflektiivisyys auttaa opettajuuden kehittämisessä. Reflektiotaitojahan ei voi keinotekoisesti kiihdyttää; elämän syvätasojakaan ei ehkä ole mahdollista muuttaa yhtäkkisillä päätöksillä tai epämääräisellä mietiskelyllä. Nuori ja innokas opettaja ei voi vaihdella määrättömästi tai tiuhaan kasvatusfilosofiaansa, vaikka pedagogisia kokeiluja tekisikin. Kaikki merkitysperspektiivien ja arvoperustan muutokset edellyttävät yhden tien kulkemista loppuun, luopumista, pysähtymistä (kuten Mezirow sanoo) ja kypsymistä näkemään uusia vaihtoehtoja. Olisiko tässä haaste VESO-päiville: opettajat olisi saatava edes hetkeksi

tietoisesti pysähtymään ja takautuvasti pohtimaan työnsä ja tavoitteidensa perusteita mieluummin kuin kokeilemaan pinnallisesti jotain uutta ja annettua.

Määrittelin tutkimustehtäväkseni ( tehtävä 4 ) myös tutkia, millaisia yksilöllisiä välineitä luokanopettaja X:llä on ajattelutaitojensa kehittämisessä. Hitaiden muutosprosessien järjestelmällinen jälkikäteisreflektointi on ollut mahdollista juuri näiden välineiden ansiosta. Opettaja on käyttänyt kehitystyössään apuna päiväkirjoja. Ne ovat olleet systemaattinen kehityksen väline. Päiväkirjat ja tarkat suunnitelmat ovat olleet toiminnan ulkoistamisen apuvälineitä. Ne ovat hänen toimintatapansa ja työskentelytyylinsä osa. Kirjoittaminen ajattelutaitojen ja opettajuuden kehittämisen välineenä vaikuttaa erinomaiselta tavalta tehdä matkaa. Luokanopettajan on ollut keskellä arkea vaikea nähdä kehitystä päivittäisessä työssä, vaikka tavoitteet ovat olleet sisäistettyjä. Kirjoittaminen on auttanut pysähtymään ja tarkistamaan suuntaa.

Pysähtyminen itsessään ei sekään vielä riitä. Kriittinen itsereflektio on merkityksellistä vasta, kun uudelleenarviointi näkyy toimintana. Kriittisen itsereflektion avulla opettaja muuttaa toimintansa perusteita. Näin myös toiminnan tasolla muutokset ovat pysyvämpiä, harkitumpia ja tavoitteellisempia, kuin epämääräiseen pohdiskeluun perustuvat toimintatavat tai niiden muutokset.

Vähitellen opettajan huoli oman itsen kehittymisestä on muuttunut huoleksi oppilaasta, kasvavasta. Luokanopettaja X:n kohdalla se on näkynyt sinnikkäänä uskollisuutena työlle; opettaja on joka päivä aidosti kiinnostunut työn tavoitteista ja sitoutuu niihin päivästä päivään. Kun kasvattaja tietoisesti omaksuu jäsenytyneen kasvatusfilosofian sekä tieto- ja ihmiskäsityksen oman työnsä pohjaksi, hänellä varmasti on edellytyksiä vuorovaikutussuhteissa rikastuttaa ymmärrystään ihmisestä ja ihmisen sisäisestä maailmasta.

Hän sitoutuu tarkentamaan tavoitteitaan ja muuttamaan toimintaansa yhä paremmin tukemaan lapsen kasvua. Tämä on pedagogista rakkautta. Olisiko niin, että oman opettajuuden kehittämiseen sitoutuminen vaatisi motivaatiokseen juuri eräänlaisen pedagogisen rakkauden?

Intensiivinen ja tutkiva ote työhön on voimia vievää ja vaativaa. Jaksako opettaja, työskenteli hän sitten alku- tai aikuisopetuksessa työskennellä näin, ellei hän tunne syvästi vastuuta oppilaan kasvusta ja oppimisen tukemisesta. Tästä voisi olla kyse pedagogisessa rakkaudessa. Luokanopettaja haluaa turvata kasvavalle persoonallisen tyydytyksen kasvavan omasta olemassaolosta ja antaa elämäntaidon eväitä. Opetuksen tarkoitusta pohtiessaan hän on ylittänyt koulutukselle esitettävien vaatimusten muotivirtaukset. Tavoitteet hän muotoilee kasvatettavien tarpeiden edellyttämällä tavalla. Niitä ovat elämänilo, elämän itsensä arvostaminen ja elämäkelpoisuuden edistäminen.

Tutkimustyöni aikana luokanopettaja X heräsi pohtimaan uusia opettajuuteensa liittyviä kysymyksiä, kuten piilo-opetussuunnitelman tiedostamista. Valmius muutoksiin eläähän. Hän ei varmasti ole ensimmäisten ”putoajien” joukossa muutosten ahdistassa nuortakin opettajakuntaa. Elämänkaaren aikana kehitetyt taidot ja mallit suojelevat opettajaa. Aktiivinen kehittäminen varmasti vaatii paljon ja on raskasta, mutta toisaalta se estää opettajan persoonaa köyhtymästä ja auttaa loppujen lopuksi jaksamaan paremmin.

Itselleni tutkimustyö antoi luottamusta oman persoonallisen opettajuuden kehitystyön jatkamiseen. Hitaan kypsymisen mahdollisuus rauhoitti minua, aloittelevaa opettajaa, jolla on kova kiire löytää oma opettajuutensa. Luokanopettaja käytti työtään reflektoidessaan välineenään päiväkirjaa. Vetäytyminen kirjoittamisen avulla oman opettajan työn arkikokemuksista tuntuisi mielekkäältä jatkotyöskentelyltä. Toisaalta tutkimusprosessi sai pohtimaan, pitäisikö jokaisen luokanopettajan tehdä omaa opettajuutta reflektoiden tutkimus muutaman työvuoden jälkeen. Kriittinen reflektointi ja muutos vaativat joiltakin pidempää pysähtymistä, kun taas joillekin päivittäinen vetäytyminen kirjoittamisen avulla on helppoa. On pakko myöntää, että vaikka onnistuin hetkittäin tavoittamaan luokanopettaja X:n elämänsä maailman ja ymmärtämään opettajuutta juuri hänen näkökulmastaan, opin tämän tutkimustyöskentelyn aikana ehkä eniten ymmärtämään omaa itseäni. Voiko tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena muuta ollakaan: pyrimme ymmärtämään ympäröivää todellisuutta ymmärtääksemme itseämme - tai lopulta sittenkin jotain yhteistä ja jaettavaa: ihmisyyttä.

## LÄHTEET

Ashcroft, K & Griffiths, M. 1989. Reflective teachers and reflective tutors: School experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 35-52.

Bennett, C. 1991. The Teacher as Decision Maker Program An Alternative for Career-Change Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 42 (2) 119-130.

Erickson, G. & Mackinnon, A. 1991. Seeing classrooms in new ways: on becoming a science teacher. Teoksessa D. Schon (toim.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 15-36.

Grimmett, P. & Crehan, E.P. 1990. Conditions which facilitate and inhibit teacher reflection in clinical supervision: Collegiality reexamined. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Eneroth, B. 1984. Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod. Göteborg: Natur och kultur.

Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa Kantola, A. (toim), *Tulevaisuuden opettaja*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 43-60.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatus* 21, 91-97.

Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa Kansanen P. (toim.), Discussions on some educational issues IV. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 121, 51-65

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

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

Kitchener, K.S. & King, P.M. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179-197.

Kiviranta, K. 1995, Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.), Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B, numero 13. Tampereen yliopisto, 91-106.

Kohonen, V. 1994. Ajatuksia aineenopettajakoulutuksen kehittämisestä Tampereen yliopistossa. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19.

Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan reflektoimaan. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsinki.

LeCompte, M.D. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Second Edition. San Diego: Academic Press.

Leino, A. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja. No4. Helsinki: Helsingin yliopisto, 15-33.

Lindh, L. 1994. Toimintatutkimusprosessi kokeilevien ja tutkivien opettajien kuvaamana. *Lisensiaattityön käsikirjoitus*. Oulun yliopisto. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lindqvist, M. 1989. Ihmisenä ja ammatissa kasvaminen. Teoksessa: Ojanen, S. 1989. *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimusyksikkö. Tutkimusjulkaisuja No.4. Helsinki: Helsingin yliopisto, 19-164.

Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa Mezirow J. et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto 233-256.

MacDonald, B. & Walker, R. 1975. Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education* 5, 2-11.

Mead, G.H. 1962. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mezirow, J. 1995. Kriittisen itsereflektion edistäminen: kuusi esimerkkiprojektia. Teoksessa Mezirow J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 8-37.

Mezirow, J. 1995. Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 374-397.

Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Niskanen V. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 154-169.

Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen, ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

Niemi H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 31-46.

Niskanen, V. 1994. Länsimaisen filosofian ja tieteellisen ajattelun peruspiirteitä. Teoksessa Niskanen V. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä.



Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 11-27.

Ojanen, S. 1994. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Luukkainen O. (toim.), Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kehittyminen. Juva: WSOY, 96-111.

Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.), Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 9-30.

Richert, A. 1992. Voice and Power in teaching and learning to teach. Teoksessa Valli L. (toim.), Reflective teacher education: Cases & Critiques. Albany, New York: SUNY, 187-197.

Ropo, E. 1987. Teachers Conceptions of Teaching and Teaching Behavior: Some Difference between Expert and Novice Teachers: A paper presented at the Annual Meeting of AERA. Washington DC.

Russel, T. & Munby, H. 1991. Reframing: The role of experience in developing teachers - professional knowledge. Teoksessa D. Schon (toim.), The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press, 164-188.

Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: Sage.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/88. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa: Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B46. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 23-40.

Törmä, E. 1998. Martti Haavion ajatukset ajankohtaisempia kuin koskaan. Opettajuuden muutoksissa. Luokanopettaja-lehti 1/1998. 18-19.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelu George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisutoimikunta.

Van Manen, M. 1977. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry 6, no 3.

Viljanen, E.. 1994. Opettajankuva opettajakasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa Kantola, A. Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 25-42.

Wubbels, T. & Korthagen, F. 1990. The effects of a preservice teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 29-44.

Väljärvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim), Opetuksen mahdollisuuksia. Keskusteluja tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: VAPK-kustannus. Kouluhallitus, 125-134.

Yin, R. K 1983. Case study research. Design and methods. *Applied Social Research Methods Series vol 5*. London: Sage.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Zeichner, K. M. & Liston, D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57, 23-48.

## MATKA OMAAN OPETTAJUUTEEN

## LIITE 1

Mieti omaa opettajuuttasi ja opetustyösi kehitystä. Palauta mieleesi urasi alkuaikoja, työvuosien kiertoa: vastatuulia ja myötäisiä, pysähtyneisyyden aikaa ja myrskyjäkin.

Kirjoita vapaamuotoinen essee, josta kuitenkin ilmenevät

- 1) mahdolliset käännekohdat työurallasi
- 2) miten olet päätenyt nykyiseen opetustyyliisi ja opetuskäsityksiisi
- 3) mikä on nykyinen / mitkä ovat nykyiset opetuskäsityksesi

Antoisaa ajattelumatkaa!

AMMATILLINEN ULOTTUVUUS

## 1. KASVATUSFILOSOFIAN MUOTOUTUMINEN

- opiskeluajkojen pedagogiset tuulet ja niiden merkitys luokanopettajalle
- pedagogisten suuntausten muutoksen työelämän varrella
- oman käsityksen muotoutuminen

## a) tietokäsitys

- millaista tietoa arvostaa
- mitä tietäminen on
- millaisin tiedoin haluaa evästää lapsia maailmalle, muutokset tässä uran aikana

## b) ihmiskäsitys

- alkuopettajana toimiminen: miten vaikuttanut käsityksiin lapsesta ja oppimisesta
- lapsi tiedon käsitteijänä ja muodostajana
- oppilaiden osuus suunnittelussa, muutokset tässä uran aikana

## 2. KÄYTÄNNÖN OPETUSTOIMINTA

- a) opetuksen sisällöt: ops:ien linjamuutokset vuosien varrella, sisältöjen valikoinnin perusteet suunnittelussa, osat ja kokonaisuus: eheytyt, teemat, kokonaisopetus, asioiden väliset yhteydet ja suhteet

- b) kasvatustaidot, -intentiont: kulmakivet, arvot, tavoitteet, muutokset näissä uran aikana

- c) kontekstin merkitys: visiointikyvyn kehittyminen, visioinnin merkitys, oppilaiden senhetkisen tilanteen tai tarpeiden huomioiminen työssä ja suunnittelussa

- d) opetustaito: oppimistyyli, menetelmien perusteleminen

- e) arviointi: tavoitteellisuus, vaikutus, kehittyminen

- f) suunnittelu

- g) vuorovaikutus: psykologisen silmän kehittyminen, vuorovaikutusmallien tiedostaminen

PERSOONALLINEN ULOTTUVUUS

- a) itsetuntemuksen kehittyminen ja välineet

- b) persoonallisuuden tietoinen kehittäminen

- c) opetustyylin löytäminen