875|97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/431/

"VÄHITELLEN AINA ENEMMÄN JA ENEMMÄN USKALTAA"

- tapaustutkimus luokanopettajan kehittymisestä uskonnonopettajana

Timo Elo

Ari Huotari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Elo, T. & Huotari, A. 1997.: Vähitellen aina enemmän ja enemmän uskaltaa. Tapaustutkimus luokanopettajan kehittymisestä uskonnonopettajana.

Elämänkerrallisen tutkimusotteen avulla selvitettiin kaksikymmentä vuotta sitten valmistuneen alkuopetuksessa työskentelevän luokanopettajan, Ellin, kehittymistä uskonnonopettajana. Opettajan uraa ja kehittymistä koskeva aineisto kerättiin haastatteluin. Aineistoa tarkasteltiin kirjallisuuden ja aineiston avulla muodostettujen näkökulmien kautta. Nämä näkökulmat olivat opettajan persoonallisuus ja sitoutuminen, koulun muutos ja opettajan autonomia, yhteistyö ja ammatilliset taidot sekä opetuskäsitys ja oppiminen. Näkökulmien avulla luotiin erikseen kuva Ellin opettajuudesta ja uskonnonopettajuudesta. Kehittymistä näissä tarkasteltiin myös samoissa näkökulmissa. Näitä vertaamalla etsittiin uskonnonopettajana kehittymisen erikoispiirteitä. Ellin yleisessä kehittymisessä merkittävin tekijä oli työyhteisö ja sen tarjoama tuki ja yhteinen reflektointi mahdollisuus. Uskonnonopetuksen osalta työyhteisön yhteinen reflektointi puuttui täysin. Sen sijaan painottui opettajan persoonallisuus ja sitoutuminen, joka uskonnonopetuksessa näkyi ennen kaikkea oppilaiden turvallisuuden tunteen korostamisena. Yhteisen pohdinnan puutteesta huolimatta uskonnonopetus ja -opettajuus oli kehittynyt samaa tahtia yleisen kehittymisen kanssa. Tämän aiheuttajaksi nähtiin Ellin vakaumus, jonka ansiosta uskonto on kiinteä osa hänen arkipäiväänsä.

Asiasanat: uskonnonopetus, opettajuus, opettajana kehittyminen, alkuopetus

ESIPUHE

Emmepä arvanneet mihin lähdimme.
Tuskin olisimme lähteneet, jos olisimme arvanneet.
Onneksi siis emme arvanneet.

Syksystä 1992 kesään 1997. Iloa. Surua. Riemua. Tuskaa. Syksyjä. Keväitä. Ahdistusta. Helpotusta. Paineita. Vapautumista. Jumiutumista. Etenemistä. Syntymää. Kuolemaa. Tappioita. Voittoja. Eripuraa. Sovintoja. Erimielisyyttä. Ratkaisuja. Ehdottomuutta. Kompromisseja. Kärsimättömyyttä. Kestävyyttä. Epävarmuutta. Uskoa. Epätoivoa. Tukea. Talvia. Kesiä. Sumua. Kirkasta. Pakkasta. Hellettä. Hikeä. Vilua. Uutta. Vanhaa. Hapuilua. Löytämistä. Kasvua.

Laadullinen tutkimus on monipuolista kuin elämä itse.

Kiitämme kaikkia matkalle ja matkalla auttaneita: Elliä ja koulun muuta henkilökuntaa, ohjaajiamme Eiraa ja Marja-Leenaa, (muinaista) projektiryhmäämme sekä muita opiskelutovereitamme, läheisiämme ja varsinkin vaimojamme.

Jyväskylässä, kesäkuun 1997 loppuessa

Timo Elo

Ari Huotari

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1 JOHDANTO 6

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ 9

3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -PROSESSI 10
3.1 Laadullinen tapaustutkimus 10
3.2 Elämänkerrallinen tutkimusote 11
3.2.1 Elämänkertomus - ilmaus koetusta todellisuudesta 13
3.2.2 Konstruktivistinen tietoteoria 15
3.3 Luotettavuus 18
3.4 Tapauksen valinta 20
3.5 Aineiston keruu 21
3.6 Aineiston analyysi ja tulkinta 25

4 NÄKÖKULMIA ELLIN OPETTAJUUTEEN JA SEN KEHITTYMISEEN . 28
Ellin ura: lyhyt oppimäärä 28
Suodin I: Ellin oppimiskäsitys 30
4.1 Näkökulmien valinta 32
4.2 Persoonallisuus ja sitoutuminen 35
4.3 Koulun muutos ja opettajan autonomia 36
4.4 Yhteistyö ja ammatilliset taidot 39
4.5 Opetuskäsitys ja oppiminen 44

5 ELLI USKONNONOPETTAJANA 48
Suodin II: Ellin uskonnollisuus 48
5.1 Uskonnonopetus nyt 51
5.1.1 Tavoitteena turvallisuuden tunne 52
5.1.2 Lähtökohtana lapsi 53
5.1.3 Yhteisöllisyyttä korostaen 55
5.2 Näkökulmia kehittymiseen 59
5.2.1 Persoonallisuus ja sitoutuminen 59
5.2.2 Koulun muutos ja opettajan autonomia 62
5.2.3 Yhteistyö ja ammatilliset taidot 64
5.2.4 Opetuskäsitys ja oppiminen 66

6 NÄKÖKULMIEN KERTOMAA 68
6.1 Kehittymisen syitä 68
6.2 Uskonnonopettajuuden erikoispiirteet 79

7 POHDINTAA 84
7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta... 84
7.2 ... ja tuloksista 86

LÄHTEET 90

LIITTEET
Liite 1: Aineisto 98
Liite 2: Haastattelujen teemat 99
Liite 3: Uskonnonopetukseen vaikuttavat tekijät -käsitekartta 100

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkusysäyksensä jo kesällä 1992, jolloin toinen meistä suoritti uskonnon perusopintojen kurssia. Kurssilla monet opiskelijat sanoivat pitävänsä uskonnonopetusta vaikeana.

> *No siellä demoilla yks sun toinen sanoi, että ei se oikein tahdo sujua ... ite en oo ollu koskaan edes sijaisena, mutta silloin se alko vähän ihmetyttämään ...(Timo)*

Tästä heräsi ajatus ottaa proseminaariesitelmän aiheeksi luokanopettajien uskonnonopetus. Kiinnostusta aiheeseen lisäsi se, että toinen meistä oli ennen opiskeluja töissä ollessaan huomannut uskonnonopetuksen vaikeuden.

> *Oltiin koulupsykologin istunnossa sen kolmasluokkalaisen pojan kanssa, ja se psykologi kysyi siltä, että mistä aineista se tykkää? Se sanoi pitävänsä uskonnosta, mutta sanoi myös, että ope pitää tylsiä tunteja. Silloin mä rupesin ajattelemaan, että kyllä nyt on jossain vikaa, kun tuo pieni poikakin on tuota mieltä ... (Ari)*

Proseminaariesitelmämme otsikkona oli 'Luokanopettajien uskonnollisuus ja suhtautuminen Raamattuun ja sen opettamiseen', ja sen oli tarkoitus olla pro gradu -työn kirjallisuuskatsaus. Toisin kuitenkin kävi, ja olemme muuttaneet näkökulmaamme ja tutkimuksen ongelmanasettelua moneen kertaan. Kiinnostuksen kohteena on kuitenkin koko ajan säilynyt ala-asteen uskonnonopetus.

Luokanopettajan (kirkkoon kuuluvan) velvollisuuksiin kuuluu opettaa myös uskontoa, joka peruskoulussamme on säädöksien (Luhtanen 1994) mukaan tunnustuksellista opetusta oppilaiden enemmistön, siis käytännössä evankelis-luterilaisen, tunnustuksen mukaisesti. Moniarvoistuneessa yhteiskunnassa kirkkoon kuuluvien elämänkatsomus ja -tapa ovat kuitenkin usein varsin kaukana kirkon opetuksesta (Heino 1988, 29). Uskontotunneilla opettaja voikin joutua ottamaan kantaa asioihin, jotka eivät välttämättä ole hänen omassa elämässään tärkeitä. Tutkimuksissa onkin todettu, että juuri uskonnonopetuksessa koetaan eniten opetusvaikeuksia. Oppiaineeseen asennoituminen on henkilökohtaisemmalla tasolla kuin muissa oppiaineissa, ja oppisisällöt saattavat aiheuttaa asennoitumisongelmia aineenhallinnasta huolimatta. (mm. Tirri 1984; Keskitalo 1987.)

Vaikka uskonnon opetuksen tarpeellisuudesta on keskusteltu hyvinkin paljon, se on säilyttänyt asemansa monenlaisissa vaiheissa. Ei siis tunnu kovin perustellulta olettaa, että uskonnonopetus olisi poistumassa lähi-tulevaisuudessa alaasteelta, vaikka sen asemasta käydyt keskustelut huomataan myös kentällä.

> *Se on aika tuulinen. Sen takia, että mun mielestä on on on selkeesti ilmassa semmostaki, että tunnustuksellinen uskonnonopetus pitäis kokonaan lopettaa ja .. ja nythän täss oli justiin niitä.. jostain luin jotain kirjoituksiakin, ku oli tästä, että valtio ja kirkko eroaa ja tarviiko enää sitte peruskoulussa olla tunnustuksellista uskonnonopetusta ja .. ja jossain koetaan niin ongelmalliseks tämä tilanne, että meillä on näitä niin paljon näitä vierasmaalaisia lapsia, jotka.. on näitä eriuskoisia ni sen järjestäminen koetaan niin hankalaks, että ollaan jo sitä mieltä, että pitäs kokonaan luopua tästä, että tämä helpottus ja olla vaan jotain semmosta eettistä kasvatusta, mikä sopis kaikille .. (H4,4)*

Koetuista vaikeuksista huolimatta tuhannet opettajat opettavat uskontoa päivittäin. Kiinnostuksemme alkoikin herätä sitä kohtaan, miten opettaja voi oppia tulemaan toimeen uskonnon opetuksen kanssa. Intuitiivisesti ajatellen tuntuu siltä, että kokeneemmat opettajat eivät koe uskonnon opettamista niin vaikeaksi kuin aloittelevat tai vasta opiskelevat opettajat. Tällaiseen tulokseen on päädytty myös tutkimuksissa (esim. Haanperä 1976, 110; Karttunen 1978, 178; Karvonen 1995, 67). Toisaalta 1970-luvun tutkimuksien tuloksia voisi selittää sillä, että silloinen vanhempi opettajapolvi on voinut vielä olla arvomaailmaltaan kristillisempää kuin nuorempi. Kuitenkin 20 vuotta myöhemmin, jolloin silloiset nuoret opettajat ovat kokeneempia ja vanhempia opettajia, tutkimukset antavat saman suuntaisia tuloksia. Näin ollen tutkimustenkin tulosten perusteella on ilmeistä, että opettajien kokemukseen uskonnonopetuksesta vaikuttavat uskonnollisuuden lisäksi opettajien ikä ja kokemus. Kiinnostuimmekin siitä, **miten opettaja kehittyy uskonnonopetuksessaan ja oppii selviämään opetukseen liittyvistä ongelmista**.

Opettajien ammatillinen kehittyminen ja sen edistäminen on viime vuosina ollut keskeinen teema opettajia koskevissa tutkimuksissa. Ammatillisen kehittymisen on todettu olevan välttämätöntä (Ojanen 1996a, 12), ja sen tukemiseen on kiinnitetty entistä enemmän huomiota jo opettajien koulutuksessa. Kehittymisprosessiin kuuluu olennaisena osana vanhojen käsitysten arviointi ja muuttuminen. Sen rinnalla uskonnonopetus, joka yleensä mielletään konservatiivi-

seksi, perinteitä säilyttäväksi ja historiallista aspektia korostavaksi (Niemi 1991, 6), tuntuu kuitenkin varsin vanhanaikaiselta ja eristäytyneeltä. Kiinnostuksemme kohteeksi täsmentyikin kysymys siitä, **miten opettajan ammatillinen kehittyminen voi liittyä ja liittyy uskonnonopetukseen**.

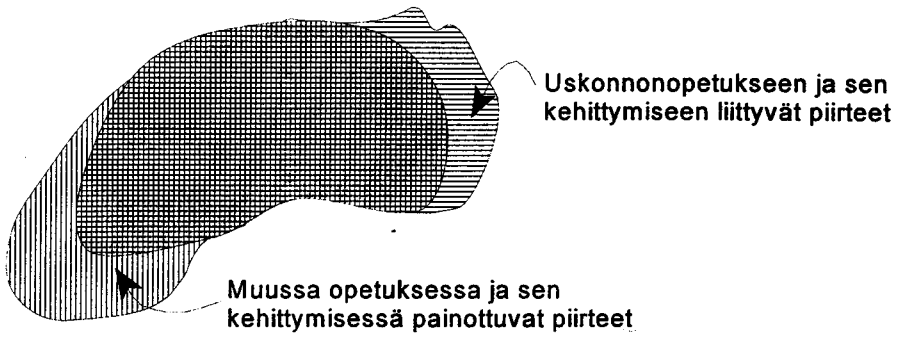
Tämän selvittämisessä olemme alusta asti halunneet pyrkiä pääsemään syvemmälle kuin pelkkään yleiskartoitukseen, joten emme halunneet tehdä laajaa kyselytutkimusta. Rajoitettujen resurssien vuoksi päädyimme tutkimaan vain yhtä opettajaa. Kun tutkittavana on ollut vain yksi opettaja, tapauksen valinta (ks. lukua 3.4) on ollut tutkimukseemme ja sen ongelmanasetteluun voimakkaasti vaikuttava tekijä.

Tapausopettajamme, Elli, työskentelee alkuopetuksessa, missä uskonnonopetus poikkeaa vanhempien lasten opettamisesta. Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisin ero on se, että alkuopetuksessa oppilaat luottavat opettajaan lähes täydellisesti. Kriittistä ajattelua opetusta kohtaan ei juuri esiinny, jolloin opettajan vastuu sanomisistaan on suuri. Toinen tutkimukseen voimakkaasti vaikuttava seikka on se, ettei Elli ole kokenut uskonnonopetusta vaikeaksi uransa missään vaiheessa. Vaikka tämä lähtökohta poikkesikin ajattelemastamme, koimme sen erittäin mielenkiintoisena. Yleensähän ajatellaan, että vaikeudet saavat aikaan tarpeen kehittymiseen ja uusien ratkaisujen etsimiseen, sillä hyvää ja toimivaahan ei kannata muuttaa (vrt. Koistinen 1993).

Myös opettajan uskonnollisuus voi Haavionkin (1969, 87) mukaan olla opetuksen kehittymisen estäjä. Lisäksi pohdinta ja reflektointi nähdään esimerkiksi Kolbin (1984) esittämässä kokemuksellisen oppimisen mallissa, joka tässäkin tutkimuksessa on yhtenä viitekehyksenä, oppimisen ja kehittymisen olennaisina osina (Kohonen 1989). Elli kuitenkin vaikutti kehittyneen siitäkin huolimatta, että hän on uskonnollisen vakaumuksen omaava eikä ole luonnostaan syvälliseen pohdintaan ja reflektointiin pyrkivä. Tavoitteenamme onkin ollut selvittää, **mikä on saanut Ellin kehittymään uskonnonopettajana ja miten**.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Haluamme selvittää, miten ala-asteen luokanopettajana toimiva Elli on kehittynyt uskonnonopettajana. Koska uskonnon opettaminen on vain yksi osa opettajan työn kokonaisuutta, katsomme välttämättömäksi selvittää ensin Ellin yleistä kehittymistä opettajana. Lähtökohtanamme on oletus, että tällöin voimme saada näkyviin mahdollisia eroja opettajan yleisen kehittymisen ja uskonnon opettajana kehittymisen välillä. Oletamme, että luokanopettajan kehittymisessä opettajana on löydettävissä sekä sellaisia piirteitä, jotka painottuvat nimenomaan uskonnonopetuksessa, että sellaisia, jotka painottuvat muussa opetuksessa uskonnonopetusta selvästi enemmän (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkimustehtävään liittyvä oletus luokanopettajan yleisen kehittymisen ja uskonnonopettajana kehittymisen suhteesta

Ellin ammatillisen kehityksen selvittämiseksi on kuitenkin ensin tarkasteltava hänen nykyistä opettajuuttaan, josta käsin voidaan sitten katsoa, mikä on muuttunut ja miten. Tämän jälkeen voidaan tutkia, löytyykö uskonnonopettajuudessa ja siihen/siinä kehittymisessä eroja tähän. Tehtävänä on siten pohtia, mistä mahdolliset eroavuudet voivat johtua.

3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -PROSESSI

3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, joka voitaisiin määritellä tutkimusotteeltaan elämänkerralliseksi. Tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, elämismaailma, minkä Varto (1992, 28) mainitsee laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tässä tutkimusotetta, joka ei käytä laskemiseen, mittaamiseen eikä tilastollisiin menetelmiin perustuvia menetelmiä (Alasuutari 1994, 24). Myös käytetty aineisto on laadullista eli kvalitatiivista määrällisen eli kvantitatiivisen vastakohtana.

Tapaustutkimus voidaan määritellä nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä tutkivaksi empiiriseksi tutkimukseksi (Yin 1994, 13). Sen lähestymistapa tutkimuskohteeseen on tällöin idiografinen, jolloin ajatellaan, että on pätevää tutkia vaikka vain yhden ihmisen elämää, ja hahmotella sitä omassa kontekstissaan (Huotelin 1996, 19). Yleistämisen sijasta tapaustutkimuksessa onkin olennaista pyrkiä yksilöimään ja tarkastelemaan yksilön kautta aukeavaa todellisuutta. Syrjälä sanookin tapaustutkimuksen olevan kuvaileva tutkimus, joka pyrkii tarkastelemaan kohdettaan kokonaisvaltaisesti ja löytämään selityksiä nykyisille ja menneille tapahtumille (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11). Tutkimustehtävämme kannalta on välttämätöntä pyrkiä tarkastelemaan opettajan koko elämän kokonaisuutta, ei vain yhtä osa-aluetta. Opettajan ammatillinen kehittyminen ei nimittäin riipu ainoastaan esimerkiksi hänen nykyisestä ympäristöstään, vaan myös hänen elämänhistoriastaan ja kokemuksistaan (Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 46). Kuvailun lisäksi tutkimuksessa pitäisi kuitenkin pystyä löytämään myös selityksiä eli vastaamaan miksi -kysymyksiin (Alasuutari 1994, 202).

Laadullisen tapaustutkimuksen kohteen valinta on harkitun valinnan tulos, ei satunnainen otanta tai näyte kuten kvantitatiivisen tutkimuksen kohdejoukko. Kohteen valinta voi perustua mm. tyypillisyyteen, kriittisyyteen, ainutkertaisuuteen tai paljastavuuteen. (Syrjälä ym. 1994, 23.) Toisaalta Syrjälä on todennut tapaustutkimuksen kohteena olevan usein tavallisen opettajan (Syrjälä & Numminen

1988, 17), jollainen meidänkin tutkimuksessamme oli alunperin tarkoitus olla tutkimuskohteena. Tavallista opettajaa, mikä sellainen sitten onkaan, tutkittaessa ongelmana voi tosin olla se, ettei hänestä saa tutkimuksen päämäärän kannalta tärkeää tietoa. Tapausten valinnassa tavoitteena kun on saada informatiivisesti rikkaita tapauksia, joista voidaan oppia paljon ja joista saadaan hyvää tietoa tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin (Huotelin 1992, 51; Patton 1990, 169, 181; vrt. Roos 1987, 40).

Tapaustutkimukselle on tyypillistä sen eläminen - muotoutuminen, muuttuminen, joustaminen, kehittyminen - tutkimusprosessin aikana esimerkiksi juuri kohteen mukaan (Borg & Gall 1989, 386). Tutkijoiden ja tutkittavan kokemustodellisuus on tutkimuksessa koko ajan läsnä, yhtä aikaa muuttuvana ja muutettavana. Koska tutkijat väistämättä vaikuttavat tutkittavan elämismaailmaan, niin ihmistä tutkivalla ei ole mahdollisuutta toimia ulkopuolisena tarkkailijana. (Varto 1992, 28, 29.) Tutkijoiden toiminta ja valinnat prosessin eri vaiheissa vaikuttavat siten olennaisesti tutkimukseen, minkä vuoksi niiden selvittäminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden ja arvioinnin kannalta. (Borg & Gall 1989, 385; Grönfors 1982). Tutkimusmenetelmän kuvauksen yhteydessä kuvaammekin myös tutkimuksen prosessia.

3.2 Elämänkerrallinen tutkimusote

Tutkimuksemme kohteena olevaa opettajan ammatillista kehitystä voidaan ymmärtää paremmin tarkastelemalla sitä persoonalliseen elämänhistoriaan liittyvänä prosessina, joka jatkuu koko uran ajan (Kelchtermans 1993, 443; Syrjälä ym 1994, 58). Tällöin elämänkerrallinen tutkimusote on luonnollinen valinta, sillä Nummisen (Syrjälä & Numminen 1988) mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta elämänkertatutkimuksessa oleellisinta on mahdollisuus ihmisen näkemiseen kokonaisvaltaisena olentona, joka elämänprosessissaan määrittelee ympäristöään ja jolla on menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus (Syrjälä & Numminen 1988, 67). Huotelinin (1992, 14) mukaan elämäkerrat soveltuvat ensisijassa ihmisten sosiaalista toimintaa, kulttuurista kokemusta ja

persoonallisia valintoja koskevien kysymysten ratkaisemiseen, jotka ovat myös opettajan työssä keskeisiä osatekijöitä.

Kokonaisuutena elämäkertatutkimus on monimuotoista. Siinä on kysymys yksilön elämän käännekohtia kuvaavien dokumenttien koonnista ja käytöstä monien eri teoreettisten lähtökohtien pohjalta (Syrjälä ym. 1994, 58). Elämäkertatutkimuksissa käytetään rinnakkain useita käsitteitä, joilla on kuitenkin toisistaan jossain määrin poikkeava sisältö. Käsitteellisesti voidaan erotella toisistaan esimerkiksi ihmisten elämää sisällöllisesti kuvaavat käsitteet (esim. elämänkulku, elämänkaari, elämänura, elämänsykli, elämänprosessi) ja metodologiset käsitteet (esim. biografia, elämänkertomus) (Huotelin 1992, 16). Tässä tutkimuksessa elämäkertaa tarkastellaan metodologisten käsitteiden avulla. Esimerkiksi kirjoituskilpailujen avulla kerätystä aineistosta voidaan käyttää nimitystä autobiografia. Yhdessä tutkittavan kanssa koottu aineisto, esim haastattelujen nauhoitus, tuottaa elämänkertomuksen (life story). Näin koottua elämäntarinaa tarkentamalla, esim. läheisten haastatteluilla ja muilla dokumenteilla, saadaan aikaan elämän historia (life history). (Syrjälä ym. 1994, 59.)

Tässä tutkimuksessa Ellin elämäntarina on pitänyt luoda vain hänen omaan kertomuksensa perusteella. Hän ei ole pitänyt päiväkirjaa, eikä hänen opettajaurastaan ollut saatavissa muitakaan subjektiivisia dokumentteja. Elämäntarinallisen aineiston olemme keränneet haastattelemalla, joten kyseessä on siis elämänkertomus.

3.2.1 Elämänkertomus - ilmaus koetusta todellisuudesta

Tässä tutkimuksessa käsitämme elämänkertomuksen ilmaisuna koetusta todellisuudesta. Tällöin elämä voidaan nähdä elettynä, koettuna ja kerrottuna. Elämä elettynä tarkoittaa elämänkulkua sosio-historiallisessa kontekstissa ja mennyttä elämää tapahtumineen. Tämä muodostuu siitä, mitä todella on tapahtunut, mistä todellisuus koostuu ja mitä kuuluu todellisuuteen. Elämä koettuna taas tarkoittaa todellisuuden ilmenemistä tietoisuudessa yksilön näkökulmasta katsottuna. Kokemukseen kuuluvat muun muassa mielikuvat, tunteet, ajatukset ja vaikutelmat. Elämä kerrottuna on ilmaisua, johon kuuluu koetun todellisuuden välittäminen sanoin ja symbolein. (Huotelin 1996, 34.)

Vaikka olemme kohdanneet tutkimuskohteemme Ellin vasta hänen nykyisessä tilanteessaan, voimme elämänkertomuksen kautta saada käsitystä kehityksen ja ihmiselämän kokonaislaadusta sekä eri ikävaiheiden suhteista toisiinsa (Syrjälä & Numminen 1988, 67, 68). Muistelun kautta menneitä tapahtumia ei kuitenkaan tavoiteta sellaisena kuin ne ovat tapahtuneet, vaan kerronnassa menneisyys hahmotetaan nykyisyyden kautta, jossa tulevaisuuskin on mukana. Tietoisuus on työstänyt menneistä tilanteista ja toiminnoista toisenlaista todellisuutta eikä elämänkulkua voi tavoittaa sellaisena kuin se näyttäytyi tapahtumahetkellä (Huotelin 1992, 61). Esimerkiksi päiväkirjoissa tapahtumat kuvataan tapahtumahetkellä nähtyinä, mutta meillä ei sellaisia valitettavasti ole käytössämme. Näemmekin siis Ellin kehitysprosessissaan syntymästä siihen hetkeen kun tapaamme hänet, jossa hän elää nyt, jolloin hän jäsentääkin elämäntapahtumiaan sen hetkisen elämäntilanteensa valossa. (Syrjälä & Numminen 1988, 72)

Elämänkertomuksiin vaikuttavat tekijät tulisikin Huotelinin (1992) mukaan tiedostaa ja huomioida analyysissä, tuoda esille raportoinnissa ja pohtia niiden osuutta tutkimustuloksiin (Huotelin 1992, 3). Ensinnäkin elämäntarina on aina otos menneistä tapahtumista (Syrjälä & Numminen 1988, 71). Menneisyydestä muisti valikoi merkittäviä ja kertomisen arvoisilta vaikuttavia tapahtumia, joiden arviointi ja painottaminen tapahtuu nykytietämyksen ohjaamana (Huotelin 1992, 61). Kognitiivisen psykologian mukaan ihminen on aktiivinen tiedon organisoija. Muistin työskentelyä ohjaavat skeemat, joiden perusteella uudet kokemukset

luokitellaan ja organisoidaan. Skeemat, jotka heijastavat kokemuksien säännönmukaisuutta, mahdollistavat muistamisen. Ne myös ohjaavat muistista hakua, muistamista, joka on uudelleen rakentavaa toimintaa. (ks. esim. Eysenck & Keane 1990, luku 5.)

Ihmiset muistavat yksityiskohtia huonosti, sillä ihminen ei ole kameran tapainen passiivinen tallentaja vaan muisti ennemminkin maalaa (Huotelin 1992, 60, 61). Yleensä tärkeät, merkittävät ja onnelliset tapahtumat muistetaan, kun taas ikävien annetaan unohtua tai niitä ei kerrota. Muistamiseen vaikuttaa myös tapahtumiin liittynyt tunnekokemus ja tavallisuudesta poikkeavuus (Huotelin 1992, 61).

Huotelin muistuttaa, että vaikka muistettu tieto olisikin virheellinen, se on samalla merkittävä, vaikuttava ja tärkeä, sillä lausumat ovat ihmisille itselleen tosia (Huotelin 1992, 63). Roosin (1987, 29) mielestä kertomusten autenttisuutta olisikin tarkkaan varjeltava. Elämänkerrallisessa tutkimusotteessa korostuvat yksilön subjektiivinen elämismaailma ja yksilön tapahtumille antamat merkitykset (Huotelin 1992, 2). Tutkimuksemme ei kuitenkaan ole varsinainen elämänkertatutkimus, vaan käytämme elämänkerrallista lähestymistapaa tutkimustehtävämme selvittämisessä. Tehtävämme ei ole ensisijaisesti selvittää, miksi Elli antaa niille tapahtumille, joita hän kertoo, ne merkitykset, mitkä antaa, vaan miten ja miksi Elli on kehittynyt. Tutkimuksen lähtökohtana on tällöin eletyn todellisuuden mahdollisimman hyvä selvittäminen, minkä jälkeen tapahtumia voidaan tarkastella eri näkökulmista (ks. luku 3.2.2).

Todellisuuden selvittämiseksi joudumme liikkumaan niin kutsutulla hermeneuttisella kehällä. Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Siinä on kyse kehästä, koska ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden ymmärtämiseen. Tarkoituksena on siis etsiä syitä, miksi ymmärrämme jonkin asian olevan ymmärtämämme kaltainen. Tällöin voidaan nähdä, mille oletuksille ymmärtämyksemme perustuu. Omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa jossain määrin niiden orjuudesta, mutta siihen sisältyy samalla uusien olettamusten ottaminen ymmärtämisen pohjaksi. Näihin on jälleen palattava, jotta niistä voidaan vapautua. Hermeneuttinen kehä ei loppumattomuudestaan huolimatta siis ole umpeutuva kehä, jossa ei edetä mihinkään. (Varto 1992, 69).

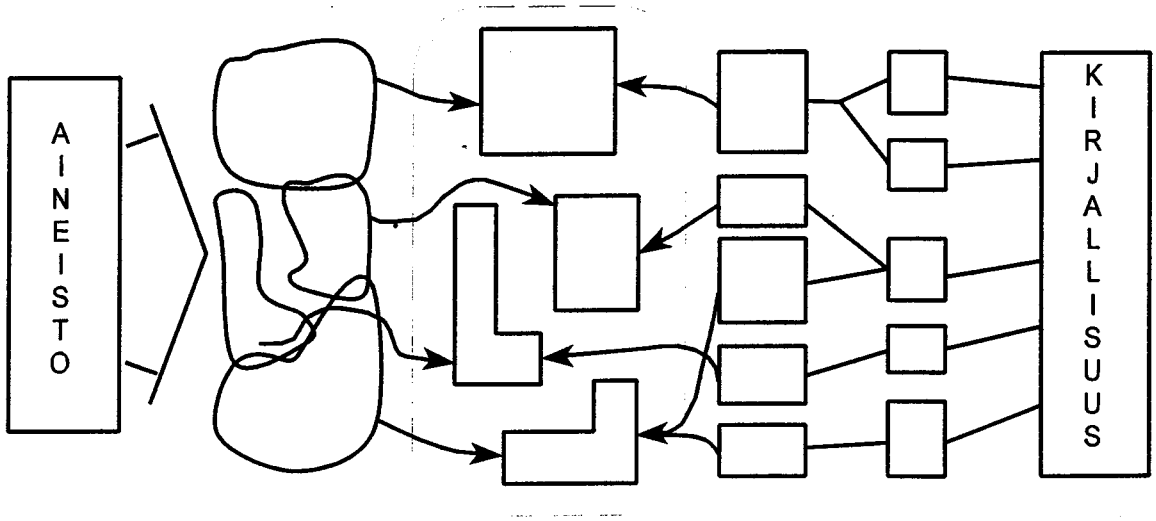
3.2.2 Konstruktivistinen tietoteoria

Vaikka pystyisimmekin saavuttamaan Ellin todellisen ja eletyn elämän, se ei kuitenkaan vielä vastaisi siihen, miksi Elli on kehittynyt opettajana niin kuin on. Katsomalla elämän kulkua erilaisista näkökulmista voidaan tähän saada erilaisia vastauksia, joista kaikki voivat olla omasta näkökulmastaan katsottuna oikeita. Absoluuttista totuutta ne eivät kuitenkaan kerro. Tutkimuksemme voidaankin ajatella kuuluvan konstruktivistisen tieteenteon mallin viitekehykseen, jos ajatellaan, että olemassa olevat totuudet ovat eri näkökulmien kautta saatavia totuuksia. Tällöin esimerkiksi Ellin oma näkemys on yksi totuuksista.

Huotelinin (1992) esittämässä konstruktivistisen tieteenteon mallissa todetaan konstruktionistisen tutkimuksen olevan ontologialtaan relativistista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen pohjalta voidaan tehdä aina useita päätelmiä eikä ole olemassa kriteereitä, joilla perimmäinen totuus tai vääryys voitaisiin todeta. Totuuksia on siis useita, ja ne ovat olemassa mentaalisina rakennelmina ihmisten tietoisuudessa ja ovat luonteeltaan sosiaalisia, erityisiä ja riippuvaisia kulloinkin kyseessä olevasta ihmisestä. Koska tutkittava todellisuus sijaitsee yksilön tietoisuudessa, näyttäisi Huotelinin mielestä ainut tapa sen lähestymiseen olevan subjektiivinen vuorovaikutus. (Huotelin 1992, 32.) Tässä tutkimuksessa erilaiset totuudet syntyvät siten, että todellisuutta, Ellin elämää ja opettajana kehittymistä, tarkastellaan erilaisista näkökulmista. Näin saadaan kuvia siitä kompleksisesta todellisuudesta, joka on tarkastelun kohteena. Tarkastelun tekevät kuitenkin tutkijat, jolloin siihen vaikuttaa myös se subjektiivinen vuorovaikutus, joka tutkijoilla on valittujen näkökulmien kanssa. Olennaista on se, kuinka hyvin tutkijoina pystymme "naulaamaan" itsemme kiinni aina kyseiseen näkökulmaan. Näin ollen myös teoreettisen näkökulman kautta muodostettavissa konstruktioissa on edellä käsitellyllä hermeneutiikalla keskeinen osuus.

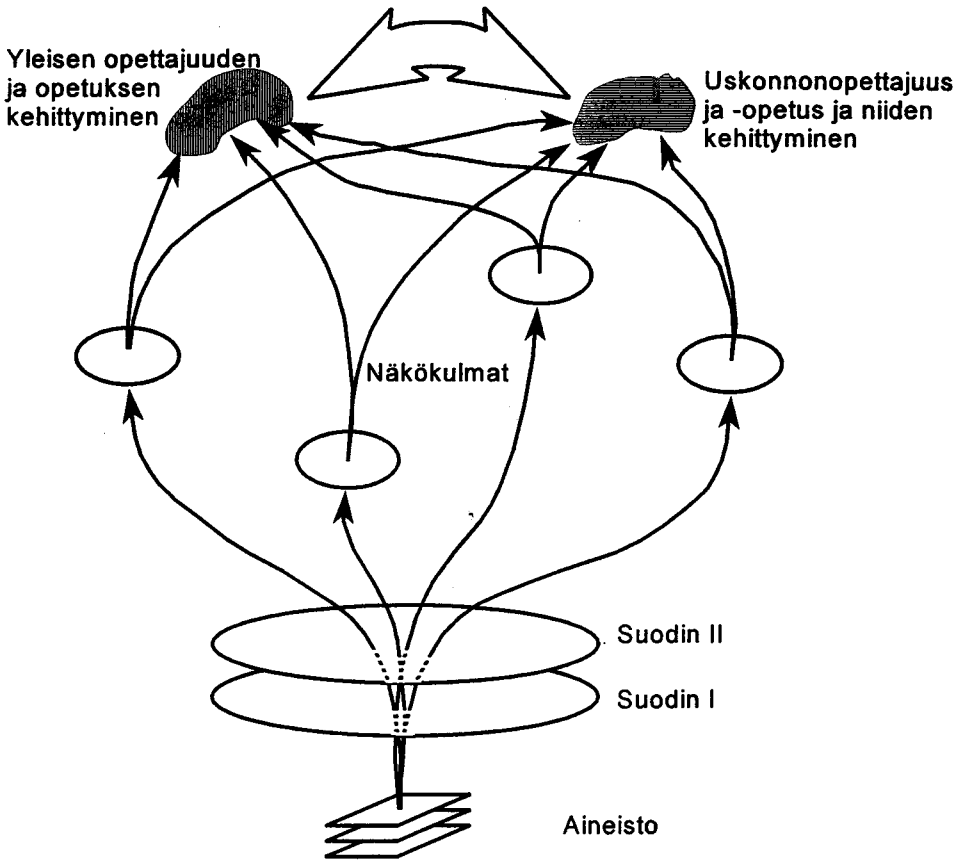
Konstruktionistisen tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa vallitsevien konstruktioiden olemassaolo ja saada niiden välille mahdollisimman paljon konsensusta. Prosessit ovat hermeneuttisia ja dialektisia eli hermeneuttisesti kartoitetaan yksilölliset konstruktiot mahdollisimman tarkkaan, jonka jälkeen dialektisesti vertaillaan näitä yksilöllisiä konstruktioita suhteessa toisiin konstruktioihin. Oleel-

lista konstruktionistisessa lähestymistavassa on myös jatkuvan kommunikoinnin mahdollisuus, joka saattaa vaikuttaa konstruktioihin niitä muuttavasti. (Huotelin 1992, 32.) Tässä tutkimuksessa keskinäisen vertailun kohteena eivät siis Huotelinin esittämän mallin tapaan ole eri ihmisiltä saadut konstruktiot, vaan erilaisten näkökulmien kautta muodostetut konstruktiot. Nämä näkökulmat ovat toisaalta lähteneet nousemaan opettajien ammatillista kehittymistä koskevien aiempien tutkimusten tuloksista ja niiden avulla muodostetuista teorioista. Toisaalta niiden muotoutumiseen ovat vaikuttaneet aineistostamme nousseet keskeiset teemat ja aihealueet. Nämä ovat aluksi eläneet erillään toisistaan, mutta täsmentyessään ja toisistaan tukea saadessaan ne ovat lopulta löytäneet toisensa (ks. kuvio 2). Kysymyksessä ei ole ollut puhtaasti induktiivinen lähestymistapa aineistoon, sillä ennakkotiedot ovat vaikuttaneet siihen, mitä teemoja aineistosta on tullut esiin (Alasuutari 1994, 80).



KUVIO 2. Näkökulmien muotoutuminen

Kuviossa 3 esitetään tutkimuksen menetelmä tiivistetysti. Aineistoa, josta pääosan muodostaa elämänkerrallisen tutkimusotteen avulla muodostettu Ellin elämäntarina, tarkastellaan hermeneuttisella kehällä liikkuen. Tärkeitä suotimia tässä ovat Ellin oppimiskäsitys (suodin I) ja uskonnollisuus (suodin II). Muodostettujen neljän näkökulman kautta aineistoa tarkastelemalla luodaan kuvat Ellin yleisestä opettajana kehittymisestä sekä uskonnonopettajana kehittymisestä. Näiden kuvien vertailuunkin valitut näkökulmat antavat pohjan.



KUVIO 3. Tutkimusmenetelmä

3.3 Luotettavuus

Laadullisen tapaustutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on käyty paljon keskustelua. Laadullisessa tapaustutkimuksessa luotettavuus käsitetään yleensä kuvauksen ja tulkintojen totuudenmukaisuudeksi. Grönforsin (1982, 178) mukaan ainoa tapa laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittamiseen on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Luotettavuus perustuu hänen mukaansa siis tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Tähän useimmissa laadullisissa tutkimuksissa viitataankin, vaikka mielestämme tutkimuksen tarkka kuvaus jää usein toteutumatta. Alasuutari (1994, 221) toteaakin, että kirjallisessa esityksessä ei yleensä esitetä tutkimuksen suunnittelun aikana tapahtuneita laajoja pohdintoja, jotka ovat oleellisesti vaikuttamassa koko tutkimukseen. Pikkutarkan kuvauksen esittäminen vaikuttaisi kuitenkin tutkimuksen raportoinnin selkeyteen ja kokonaisuuden tuntuun, jotka Connelly ja Clandinin (1990, 7) mainitsevat eräinä luotettavuuden kriteereinä.

Luotettavuutta on yritetty jakaa myös alakäsitteisiin esimerkiksi nimeämällä ja määrittelemällä uudelleen kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä. Tältä pohjalta Huotelin (1992) esittää kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi vastaavuutta, siirrettävyyttä, tutkimustilanteen arviointia ja vahvistettavuutta. Vastaavuudella hän tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkijan muodostamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat todellisuutta. Siirrettävyydellä hän tarkoittaa tuloksien teoreettisen yleistämisen mahdollisuutta ja teoreettista tärkeyttä (vrt. Yin 1994).

Erityisesti elämänkertatutkimuksen laatuun liittyvistä käsitteistä on Huotelin (1996) tehnyt yhteenvedon lukuisten tutkimusten ja artikkeleiden pohjalta. Näitä käsitteitä ovat: vastaavuus, esteettinen viimeistely, lähestyttävyys, autenttisuus, uskottavuus, sulkeminen, pakottavuus, jatkuvuus, selittävyys, tarkkuus, moraalinen vakuuttavuus, todentuntuisuus, vahvistavuus, vakaumuksellisuus, todellisuuden tuntuisuus (Huotelin 1996, 21).

Mutta kuten edellä on todettu, tutkimuksemme ei ole ensisijaisesti elämänkertatutkimus vaan elämänkerrallista lähestymistapaa käyttävä laadullinen tapaustutkimus. Näin ollen luotettavuuskriteeritkin ovat lähinnä yleiskvalitatiivisia. Toisaalta työmme lähtökohtana on ollut ensin muodostaa kuva Ellin elämänkulusta, minkä prosessin onnistuneisuutta voitaneen tarkastella elämänkertatutkimuksen kriteereillä. Tutkimuksessamme tapahtuukin tavallaan jo Ellin elämäntarinaa muodostettaessa ainakin kahteen kertaan Grönforsin (1982, 39) kuvaama rekonstruointi prosessi: ensin Ellin luonnollisesti tapahtuva muistista haku, ja sitten meidän tutkijoina tiettyjä kriteerejä ja menetelmiä käyttäen tapahtuva Ellin kertomusten rekonstruointi. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta elämäntarinan totuudellisuudella on keskeinen merkitys. Sen totuudellisuus on pitkälti kiinni hermeneuttisella kehällä kulkemisemme onnistuneisuudesta. Tämän vuoksi olemme pyrkineet raportoinnissa tuomaan esiin ajatuksiemme ja pohdintojemme kulun tutkimuksen aikana.

Triangulaation katsotaan parantavan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Samaa kohdetta voi lisäksi tutkia useampi tutkija. (mm. Cohen & Manion 1985, 259; Patton 1990, Eskola & Suoranta 1996, 40). Erityisen tarkoituksenmukaisia tilanteita triangulaation käytölle ovat Cohenin ja Manionin (1985, 260) mukaan tilanteet, joissa kasvatuksen tuloksista on saatava kokonaisempi kuva, kun joku monimutkainen ilmiö vaatii selvittämistä, kun eri opetusmenetelmiä arvioidaan, kun kasvatuksen kiistanalaiset ilmiön vaativat syvällisempää tarkastelua, kun joku vakiintunut käsittelytapa johtaa rajoittuneeseen ja vääristyneeseen tulokseen, tai kun tutkija on sitoutunut tapaustutkimukseen ja kysymyksessä on monimutkaisen ilmiön valaiseminen, kuten tässä tutkimuksessa.

Käyttökelpoisimpia tapoja triangulaatioon kvalitatiivisessa analyysissa ovat aineisto- ja tutkijatriangulaatio (Eskola & Suoranta 1996, 41). Tutkijatriangulaatio on toteutunut tutkimuksessamme luontevasti alusta saakka. Niinkuin Eskola ja Suorantakin (1996, 41) kirjassaan mainitsevat, tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon. Heidän on myös päästävä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksen ratkaisuista, kuten aineiston hankinnasta,

sen luokittelusta ja tulkinnasta, raportin kirjoittamisesta ja jopa kirjoittajien nimien järjestyksestä julkaisussa. Tutkimuksemme kulkua ovatkin kautta linjan värittäneet pitkät tutkijoiden väliset pohdinnat ja väittelyt monista tutkimukseen liittyvistä asioista. Olemme usein huomanneet erilaisten tulkintojemme aiheutuvan erilaisista lähtökohdistamme ja elämänkatsomuksistamme. Näin ne ovat jatkuvasti olleet muistuttamassa ennakkokäsitysten näkyväksi tekemisen tärkeydestä. Erilaiset tulkinnat ovat monipuolistaneet tutkimusta ja tarjonneet olennaisella tavalla laajempia näkökulmia aineistoon ja analyysiin.

Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään (Denzin 1978, 295; Eskola & Suoranta 1996, 40). Menetelmätriangulaatiossa taas tutkimuskohdetta tutkitaan usealla eri tutkimusmenetelmällä (Eskola & Suoranta 1996, 41). Tutkimuksessamme olemme vertailleet keskenään useiden haastattelujen, kirjoitelmien ja observointien kautta saatua aineistoa. Muutamissa kohdissa tuntien observoinneista saatu aineisto osoittautui ristiriitaiseksi haastatteluista tekemiemme johtopäätösten kanssa. Samoin eri haastatteluissa kerättyjen aineistojen pohjalta oli tehtävissä ristiriitaisia tulkintoja. Tämä pakotti muuttamaan ja tarkentamaan tulkintaa, jota varten aineistoa hankittiin vielä lisää myöhemmissä haastatteluissa, jotta laadulliselle tutkimukselle asetettava absoluuttisuuden vaatimus toteutuisi. Absoluuttisuus on Alasuutarin (1994, 29) mukaan sitä, että aineisto ei miltään osin ole ristiriidassa tehtyjen tulkintojen kanssa.

3.4 Tapauksen valinta

Nummisen (Syrjälä & Numminen 1988) mukaan tutkimuksemme kaltaisessa tilanteessa, jossa ollaan kiinnostuttu tietystä teemasta, voi tutkittavia olla vaikea löytää (Syrjälä & Numminen 1988, 69). Kohdallamme vaikeutta lisäsi se, että emme ole kotoisin Jyväskylästä, joten emme tunteneet ketään jyväskyläläistä opettajaa. Emme myöskään halunneet tutkia normaalikoulun opettajaa, koska heidän työnkuvansa poikkeaa tavallisen opettajan työnkuvasta. Jouduimmekin turvautumaan ulkopuoliseen apuun etsiessämme sopivaa tutkimushenkilöä. Pyy-

simme erään Jyväskylän ala-asteen rehtoria, joka on aikanaan toiminut uskonnon ohjaavana opettajana, ehdottamaan meille jotakin henkilöä, joka täyttäisi asettamamme kriteerit.

Perusvaatimukseksi tutkimuksemme kohdehenkilölle asetimme sen, että hän on vähintään kymmenen vuotta työssä ollut ja uskontoa opettanut ala-asteen luokanopettaja. Rehtori antoikin meille viikon mietittyään ja opettajien halukkuutta kyseltyään kolme vaihtoehtoa, joista valitseminen tietysti jäi meidän tehtäväksemme. Valinnan teimme kuitenkin pitkälti rehtorilta saamamme informaation perusteella. Hän suositteli tutkimuksemme kohteeksi Elliä, jonka hän sanoi olevan "tavallinen pohtija". Puhelimitse otettu ensikontakti Elliin ja ensimmäinen tapaaminen olivat siinä määrin innostavia, että päätimme valita hänet tutkimuksemme kohteeksi.

Haastatellessamme myöhemmin rehtoria keskustelimme myös syistä, joiden perusteella hän suositteli Elliä tutkimuskohteeksemme. Tällöin meille oli jo selvinnyt, että Elli oli rehtorin läheisimpiä työtovereita. Rehtori kertoi ajatelleensa, että Ellillä *"on niinku asiat järjestyksessä jotenkin, ja vaikkei sillä uskonnonopetus varmaan oo niinku se keskeisin asia opetuksessa, mutta että .. että mä varmaan ajattelin, että hän hoitaa senkin sillä tavalla, että siitä voi hyvin saada jotakin irti"* (RH, 6). Rehtori ei siis ollut ajatellut varsinaisesti uskonnonopetusta Elliä ehdottaessaan. Haastatteluissa on myös selvinnyt, että rehtorin ja Ellin uskonnolliset käsitykset eroavat toisistaan sen verran, ettei kysymys ole ollut uskonnollisesti rehtorin kanssa samalla tavalla ajattelevan ihmisen suosittelemisesta.

3.5 Aineiston keruu

Monet korostavat, että laadullista aineistoa käyttävässä tutkimuksessa tutkijan oma osuus aineiston keruussa on ensiarvoisen tärkeä (mm. Grönfors 1982, 13; Borg & Gall 1989). Aineistonkeruutaitojen lisäksi prosessia ohjaavat näkemykset ja tutkijoiden ennakkokäsitykset vaikuttavat kerättyyn aineistoon. Menetelmäkirjallisuudessa korostetaan usein, että tutkijoiden on tehtävä oma vaikutuksensa näkyväksi. Olemme selvitelleet ennakkokäsityksiämme pitkin prosessin etenemis-

tä niin keskusteluissamme kuin kirjoittamallakin. Näiden selvittelyjen pohjalta olemme voineet tarkkailla toistemme ennakkokäsitysten vaikutusta niin aineiston keruussa kuin tulkinnassakin ja pyrkiä eliminoimaan niiden vaikutuksen.

Aineisto on kerätty kahdessa jaksossa, keväällä 1995 ja keväällä 1997. Keväällä 1995 kävimme seuraamassa Ellin opetusta uskontotunneilla parin kuukauden ajan. Uskontotuntien vähyyden ja myös vertailukohdan saamisen vuoksi seurasimme myös muiden oppiaineiden tunteja. Tänä aikana ehdotimme Ellille, että hän kirjoittaisi itsestään kirjoitelman, jossa hän kertoisi omasta elämästään ja opettajana olemisestaan. Hän suhtautui ajatukseen innostuneesti, ja kirjoitusajan järjestämiseksi pidimme hänen luokalleen koulua yhden päivän. Elli oli innoissaan tästä projektiryhmässämme esille tulleesta toimintatavasta, ja hän uskoi sellaisen auttavan opettajia lähtemään mukaan tutkimuksiin. Käytännössä kirjoittaminen ei ollut kuitenkaan helppoa. Kirjoitelmasta tuli noin parin sivun mittainen ja asioita vain hyvin yleisellä tasolla käsittelevä. Tämän ensimmäisen kirjoitelman pohjalta teimme muutamia tarkentavia kysymyksiä ja Elli kirjoitti hieman laajennetun kirjoitelman. Sekään ei ollut kuitenkaan kuin noin kolmen sivun mittainen, mutta auttoi meitä haastattelurungon rakentamisessa.

Vaikka luimmekin kirjallisuudesta neuvoja ja ohjeita niin observoinnin kuin haastattelunkin tekemisestä, se osoittautui käytännössä toiseksi kuin "teoriassa". Observointia hankaloitti vielä se, ettemme oikein tienneet mitä olisimme havainnoineet, koska tutkimusongelmamme oli vielä varsin jäsentymätön. Harkitsimme myös oppituntien videointia, mutta se ei silloin tuntunut aiheelliselta. Tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa olisimme kuitenkin ehkä voineet käyttää videonauhoja joidenkin muistikuvien vahvistamiseen. Seuratuista tunneista kirjoitimme tunnilla muistiinpanoja, ja joistakin tunneista kirjoitimme tuntien jälkeen tarkemman kuvauksen. Tämän työn teimme kumpikin itsenäisesti. Samoin tapaamisista kirjoitimme kumpikin omat muistiinpanomme näkemyksemme ja kokemuksemme mukaisesti.

Haastattelua koskevissa metodikirjoissa kehotetaan harjoittelemaan haastattelua etukäteen (mm. Cohen & Manion 1985; Patton 1990; Eskola & Suoranta 1996) mutta katsoimme sen tarpeettomaksi, sillä tarkoituksemme oli perehtyä vain yhteen henkilöön, jolloin haastattelujen avulla ei ollut tarkoitusta saada

muihin samanlaisiin haastatteluihin vertailukelpoista aineistoa. Koska haastatteluja oli alun alkaenkin tarkoitus tehdä useita, ajattelimme, että pitkissä ja toistuvissa haastatteluissa on mahdollista korjata taidoistamme puuttuvat virheet ja esimerkiksi täsmentää asioita. Useiden haastattelujen avulla uskoimme myös luottamuksellisuuden kasvavan, mikä lisäisi aineiston luotettavuutta (mm. Alasuutari 1994, 85). Käytännössä puutteiden korjaaminen uusissa haastatteluissa osoittautui erittäin hankalaksi. Esimerkiksi tilanteisiin, joista vasta litteroituna huomattiin jatkokysymysten mahdollisuus, oli mahdotonta palata.

Kitwood (Cohen & Manion 1985, 303) on kritisoinut "haastattelijaa tutkimusvälineenä" ja kiinnittää huomion ristiriitaan, joka muodostuu perinteisiin yleistettävyyden ja luotettavuuden aspekteihin. Mitä enemmän tutkija kiinnittää huomiota haastattelunsa yleistettävyyteen ja siten yrittää kontrolloida sitä ja sen elementtejä, sitä vähemmän luotettavia ovat haastattelusta saatavat tulokset. Kitwood on sitä mieltä, että pääasiallisena syynä haastattelun käyttöön tutkimuksissa on uskottu olevan se, että ihmisten välisissä kohtaamisissa ihmiset todennäköisimmin paljastavat enemmän ajatuksiaan, tunteitaan ja arvojaan kuin vähemmän inhimillisessä tilanteessa. On pyrittävä luomaan tilanne ja keskusteluilmapiiri, jossa haastateltava tuntee itsensä rentoutuneeksi. Toisin sanoen selkeästi inhimillinen tunnelma haastattelussa on tärkeää sen luotettavuuden kannalta. Mitä järkiperäisempi, laskelmoivampi ja objektiivisempi tutkija on, sitä vähemmän haastattelu koetaan lämpimäksi vuorovaikutustilanteeksi ja sitä harkitumpia vastaukset todennäköisesti ovat.

Teimme haastattelut Ellin ehdotuksesta hänen työpaikallaan koululla. Olimme valmiita menemään myös hänen kotiinsa, mutta koulu tuntui luontevimmalta paikalta. Ensimmäiset haastattelut tehtiin joko aamulla ennen oppituntien alkua, tai iltapäivällä oppituntien jälkeen.

Ensimmäisten haastattelujen teemat olivat pääosin peräisin lukemamme kirjallisuuden ja mm. projektiryhmässä käymiemme keskustelujen pohjalta muodostuneesta uskonnonopetukseen vaikuttavat tekijät -käsitekartasta (liite 3). Oman ja merkittävän vaikutuksensa niihin antoivat myös Ellin kirjoitelmat. Kevään 1997 haastattelut pohjautuvat aikaisempiin haastatteluihin, niiden analysoinnin esille nostamiin kysymyksiin sekä kirjallisuuteen, johon haastattelujen välillä tutustuimme. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Kaiken kaikkiaan nauhoitettua haastattelua oli noin 7,5 tuntia, josta vain kahden ensimmäisen haastattelun osuus, noin 3 tuntia, litteroitiin sanatarkasti. Näin saatua aineistoa oli noin 65 sivua (pistekoko 12, riviväli 1). Loput haastattelut litteroitiin sanatarkasti vain tutkimustehtävämme kannalta keskeisiltä osiltaan. Sanatarkasti litteroimattomien kohtien sisällöt kirjattiin ylös omin sanoin. Loppujen haastattelujen (H3, H4, RH) pituus oli yhteensä noin 40 sivua. Haastattelunauhat ja muu aineisto ovat tutkijoiden hallussa.

Vaikka Roos (1987, 32) onkin sitä mieltä, että itsevalinta ei välttämättä ole niin suuri ongelma kuin ajatellaan, niin tässä tutkimuksessa huomasimme, että haastateltavat miettivät, mikä on meidän tutkimuksemme kannalta hyödyllistä ja mikä ei. Tämä tuli eteemme jo tapausta valitessamme. Alasuutari (1994, 129) korostaakin, että haastateltava yksilö ei vastaa kysymykseen ilman pyrkimystä käsitykseen siitä, mihin kysymyksillä pyritään, mitä tutkimus käsittelee ja mitkä asiat ovat kysymyksen taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta "oleellisia". Haastateltava saattaa pyrkiä vastaamaan tutkijan kysymyksiin siten, että vastauksiin sisältyisi asioita, joita tutkija haluaa hänen mielestään kuulla (Cohen & Manion 1985, 303). Pyrimme kuitenkin ehkäisemään tällaisen itsevalinnan vaikutusta sillä, että haastatteluissa juttelimme hyvinkin laveasti sellaisista asioista, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimuksemme tehtävään. Tämä tosin aiheutti sen, että mielenkiintoista, mutta tutkimustehtävämme kannalta varsin vähäiseen käyttöön jäänyttä aineistoa kertyi varsin paljon.

Olennaista elämänkerran muodostamisen onnistumisessa on vuorovaikutuksen onnistuminen ja luottamuksen syntyminen (Roos 1987, 33). Tutkimussuhteen muodostuminen luottamukselliseksi on tärkeää, sillä jos luottamus on molemminpuolista, tiedon antamisessa ollaan myös rehellisiä (Alasuutari 1994, 87). Meillä ongelmakohdaksi olisi voinut muodostua pitkä tauko aineiston keruussa. Tauko osoittautui lopulta hyödylliseksi, sillä se ei vaikuttanut suhteen luottamuksellisuuteen, mutta sen aikana sekä tutkijoiden että tutkittavan käsitykset eri asioista selkiytyivät (ks. esim. Suodin II).

Tutkimuksen aineistona on käytetty myös muissa kuin haastattelutilanteissa Ellin kanssa käymiämme keskusteluja. Kuitenkin näissä keskusteluissa käsitellyt asiat joko käytiin laajemmin läpi myöhemmissä haastatteluissa tai ne olivat pieniä yksityiskohtien tarkennuksia. Niihin ei tämän vuoksi raportissa viitata, joten tätä aineistoa emme ole luokitelleetkaan.

3.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Grönforsin (1982) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuu varsin pitkälle samanaikaisesti sitä täydentävän aineistonkeruun kanssa. Samalla tavalla kuin tutkija on osa aineistoa, hän on myös osa analyysiä, jolloin tutkijan käsitykset ja tekemiset ovat keskeinen osa analyysiä (Grönfors 1982, 145.) Meilläkin aineiston analyysi alkoi heti kun aineistoa oli olemassa. Keskustelimme heti ensimmäisten havainnointiemme ja tapaamistemme jälkeen yrittäen löytää Alasuutarin (1994, 34) johtolangoiksi nimeämiä havaintoja, joiden perusteella pääsisimme tehtävän ytimeen käsiksi.

Ellin kirjoitelmia emme analysoineet kovinkaan tarkoin niiden lyhyyden ja yleisyyden vuoksi. Pyrimme vain löytämään niistä pääkohtia ja teemoja, joita haastattelussa pyrimme tarkentamaan. Ensimmäisten haastattelujen litteroinnin jälkeen analysoinnin olisi pitänyt päästä vauhtiin, mutta toisin kävi. Luimme kumpikin haastattelut moneen kertaan läpi ja kirjasimme ylös esiin nousevia kysymyksiä, havaintoja ja teemoja. Kuitenkin turhauduimme, Grönforsin (1982) nimenomaisesta varoituksesta huolimatta, kun huomasimme, ettei ajatus uskon-

nonopetukseen vaikuttavista osa-alueista tuntunutkaan tuovan mitään ongelmaa eteemme. Meiltä puuttui myös laadullisessa tutkimuksessa vaadittavaa epävarmuudensietokykyä (Varto 1992), sillä emme osanneet ja uskaltaneet lähteä viemään tutkimusta oikein mihinkään suuntaan. Kun lisäksi oli tarjolla mielenkiintoista ja aikaa vievää puuhaa muiden opintojen ja vauvanhoidon parissa, tutkimustyö keskeytyi lähes 1,5 vuodeksi.

Vuoden 1997 alussa aloitimme työmme tavallaan alusta. Kartoitimme ja kirjasimme ylös sen hetkiset tutkimustyöhön liittyvät käsityksemme. Tauon aikana olimme lukeneet opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyvää kirjallisuutta, joka oli yhtenä uutena ohjaavana tekijänä perehtyessämme uudelleen ensimmäisiin haastatteluihin. Kaivoimme myös esiin vanhat muistiinpanot haastattelujen herättämistä ajatuksista ja kysymyksistä. Joissakin asioissa käsityksemme olivat hyvin erilaisia, jolloin luimme uudestaan kohtia, joiden perusteella olimme johtopäätöksemme tehneet. Tarkastelimme kohtia sana sanalta miettien ja pyrkien ymmärtämään, mitä Elli oli sanonut tai väittänyt, millä hän perusteli väitettään ja mihin hän oletti tai väitti asian johtavan. Mietimme myös syitä tulkintojemme erilaisuuteen, ja useimmiten syyksi paljastuivat erilaisista ennakkokäsityksistämme johtuvat tulkintaerot. Nämä keskustelut olivat erittäin hedelmällisiä, sillä erimielisyyksien vuoksi jouduimme arvioimaan tulkintojemme perusteita, ja tekemään käytännössäkin ennakkokäsitystemme vaikutusta näkyväksi. Kaikkiin tulkinta erimielisyyksiin ja kysymyksiin ei vastausta löytynyt heti, mutta niiden selvittämiseksi hankittiin lisää aineistoa seuraavissa haastatteluissa. Myös tehdyt tulkinnat pyrittiin varmistamaan haastatteluissa tai keskusteluissa. Samoin kirjallinen raportti on luotettavuuden varmistamiseksi luetettu Ellillä.

Aineiston pelkistämistä tehtiin mm. järjestämällä asiasisältöä perinteisellä "leikkaa-liimaa" menetelmällä sekä paperilla että tietokoneella. Sisältöä jaoteltiin luettaessa esiin nousseiden aihealueiden perusteella. Näistä aihealueista muotoutuivatkin sitten näkökulmat, joiden avulla analyysiä syvennettiin (vrt. Grönfors 1982, 155). Laadullisen aineiston analyysin olisi Alasuutarin (1994) mielestä aina oltava sidottu johonkin teoreettiseen näkökulmaan. Toisaalta korostetaan myös mahdollisimman suurta avoimuutta aineistolle. Näiden näkökulmien välillä emme aluksi kyenneet löytämään tasapainoa, eli ihmettelimme miten hankkia

vahva teoreettinen ja menetelmällinen pohja menettämättä avoimuutta (Grönfors 1982, 45). Epävarmuus jatkuikin hyvin pitkään, kunnes viimein näkökulmat aineistoon muotoutuivat aineiston ja kirjallisuuden vuorovaikutuksessa (ks. kuvio 2).

Näkökulmien muodostuttua aineistosta etsittiin kuhunkin näkökulmaan liittyviä asioita. Asiat jaoteltiin eri näkökulmiin kirjallisuudesta löytyneiden kriteerien avulla. Asioista pyrittiin muodostamaan looginen kokonaisuus, joka esitetään raportissa. Ongelmia aiheutti se, että näkökulmat ovat keskenään niin tiukasti sidoksissa toisiinsa, että samat asiat liittyvät useampaan näkökulmaan. Toiston välttämiseksi ne on pyritty esittämään vain sen näkökulman kohdalla, jossa ne tulevat painotetuimmin esiin.

Näkökulmien avulla muodostettuja kuvia analysoimalla etsittiin syitä Ellin kehittymiseen opettajana sekä uskonnonopettajuuden kehittymisen erikoispiirteitä. Tässäkin vaiheessa kirjallisuudella oli keskeinen merkitys. Luku 6 on kirjoitettu analysoinnin kulun mukaisesti, minkä vuoksi kulkua ei tässä kuvata.

4 NÄKÖKULMIA ELLIN OPETTAJUUTEEN JA SEN KEHITTYMISEEN

Ellin ura: lyhyt oppimäärä

Elli asui ennen kouluikää koululla, koska hänen äitinsä oli koulun keittäjä.

> *...mää olin niin kasvanu siihen, että määhän oon varmaan yksvuotiaasta ollu siellä luokassa aina pyörimässä. Et mä olin just semmonen pieni tyttö, joka aina meni kysyyn opelta "Saanks mä tulla?" Sitte "Tule, tule, tule... Sit mä tota tällasen ensimmäisen opettajakokemukseni tein eppuluokalla; opetin naapurin kolmevuotiaan pojan lukemaan. Istutin sen ja sanoin, että nyt sää opit lukemaan, kun minä opetan. Ja Erkki oppi lukemaan... (naurua). Äiti oli vähän kauhuissaan, että miten se Erkki voi oppia, mutta minä pontevana tätinä sanoin, että kyllä se oppii, kun minä opetan. (H1, 8)*

Koulun miesopettaja oli Ellin mielestä *"opettaja isolla oolla"*, sillä hän oli paljon aikaansa edellä. Koulun oppilailla oli kirjeystäviä Fidzi-saarilta ja koululla kuvattiin kaitafilmikameralla jo aikana, jolloin oppilaat eivät olleet välttämättä nähneet edes televisiota. Opettaja käytti opetuksessaan paljon pelejä ja otti oppilaitakin mukaan opetuksen suunnitteluun. Myös englanninkieliset kielikylvyt kuuluivat opetukseen. (H1, 9, 10.)

Kouluaikana Ellin suosikkiaineita olivat matematiikka ja historia, kuvaamataito taas tuntui kaikkein ikävimmältä. Lukion jälkeistä opiskelupaikkaa miettiessään Ellillä olivat vaihtoehtoina OKL:n lisäksi historian lukeminen sekä teknillinen ala, jolle hän oli myös saanut opiskelupaikan. Kesätöiden kautta hänelle oli myös tarjottu mahdollisuutta kouluttautua pankkivirkailijaksi. Opettajan ammatti kuitenkin tuntui sopivan hänen persoonallisuuteensa parhaiten. "TEKU" oli vain hätävara, koska Elli ei olisi halunnut pitää välivuosia. Pankkivirkailijan ammatti taas ei kiinnostanut, koska *"luokassa minä voin sanoo lapselle joskus, että nyt sinä käyttäydyit aika rumasti ja sanoit minulle typerästi, mutta asiakkaalle ei saa koskaan sanoo. Pitää vaan hymyillä ja kuunnella, vaikka ne puhuu aivan soopaa."* (H1, 21)

Elli opiskeli Jyväskylän OKL:ssa vuosina 1974-77. Päällimmäisenä mieleen ovat jääneet *"pitkät päivät (naurahdus). Meillähän oli varmaan hyvin niinku ohjattua, että meillä oli aivan lukujärjestys, ja sitte me kiltisti mentiin demosta*

luennolle ja luennolta liikuntatunnille ja tehtiin hyvin tarkkaan." (H1, 20). Ellin erikoistumisaineita olivat alkuopetus, tekstiilityöt ja matematiikka, johon opintoihin kuulunut proseminaari työkin liittyi. Proseminaarityö oli Ellin mielestä kuitenkin hyvin pintapuolinen (H4, 6). Valmistujaisissa opiskelijoille sanottiin, että *"olette saaneet ajokortin lähteä harjoittelemaan. Että OKL:n päästötodistus on ajokortti, että saa lähtee kentälle harjottelemaan."* (H4, 6)

Ensimmäinen työpaikka

> *oli semmonen kolmiopettajainen koulu, jossa oli se vanha miesopettaja, jonka vaimo oli jo jäänyt sieltä eläkkeelle. Ja sitte olin minä, ja sitte oli toinen semmonen nuori opettaja, joka oli sen ensimmäisen vuoden vielä äitiyslomalla, että sen ensimmäisenä vuotena siellä oli se vanha miesopettaja ja me kaks vihreetä sitte siellä talossa. Ja siellä oli ollu semmonen systeemi, että sen vaimo oli aina opettanu äidinkielet, kuvaamataidot ja matematiikat kolme viiva kuus luokille ja tämä mies oli opettanu musiikin ja uskonnon, ja mitä siitä nyt jäi biologiaa ja... Niin se piti tehä, ei sitä ollu niinku... ja joka aamu pidettiin oikeen kunnon aamuhartaus, ja minun kuulu saarnata joka aamu. Kolmekymmentä vuotta mun vaimo kerran saarnas, niin sinä saarnaat nyt sitten. Hän soitti harmoonilla virsiä ja minä saarnasin. Näin meni kaks vuotta. (H1,25)*

Äitiyslomavuoden jälkeen Elli meni töihin nykyiseen työpaikkaansa, joka on noin 20 perusopetusryhmän koulu. Kyseinen koulu oli ollut hänen työpaikkaunelmanaan jo opiskeluaikana, koska se oli uusi ja sijaitsi sopivasti asunnon läheisyydessä. Koulun keskeisenä toiminta-ajatuksena on alusta alkaen ollut hyvään työilmapiiriin pyrkiminen (ks. luku 4.4). Elli on opettanut vuodesta 1980 lähtien alkuopetuksessa, ja vain kerran hän on ollut saman luokan opettajana neljänteen luokkaan asti. Omalle luokalleen hän on yleensä opettanut musiikkia lukuunottamatta kaikkia aineita. Hän on toiminut Jyväskylän kaupungin alkuopetuksen ohjaavana opettajana 80-luvun alkupuolella. 90-luvulla hän on ollut koulunsa vararehtori ja siten myös koulun johtoryhmän jäsen. Tällä hetkellä hän on kaupungin esiopetustyöryhmän puheenjohtaja.

Koko työssä oloajan Elli on osallistunut erilaisiin jatkokoulutuksiin arvionsa mukaan keskimääräistä aktiivisemmin (H1, 50). Koulutuksiin hän on lähtenyt innokkaasti, koska hän on ajatellut, että aina sieltä voi jotakin oppia. Esimerkiksi alkuopetuksen ohjaavaksi opettajaksi hän suostui, koska tiesi siihen liittyvän paljon koulutusta, jota hän ei muuten olisi saanut (H3, 8; H1, 53).

Suodin I: Ellin oppimiskäsitys

Kuten menetelmäluvussa tuli ilmi, niin menneiden asioiden hahmotusta ja järjestelyä ohjaavat yksilön nykyiset käsitykset. Opettajan oma käsitys oppimisesta ohjaa luonnollisesti myös hänen käsitystään kehittymisestään eli oppimisesta työssään. Tämän vuoksi katsomme tärkeäksi ensin kuvata sitä käsitystä Ellin oppimisesta, jonka olemme luoneet ja jonka läpi olemme tarkastelleet hänen näkemyksiään opettajana kehittymisestään. Näin jokainen voi arvioida sen merkitystä Ellin antamiin lausuntoihin omasta kehityksestään.

Ellin oppimisnäkemykseen vaikuttaa varsin voimakkaasti se, että hän on työskennellyt lähes yksinomaan alkuopetuksessa. Hän korostaa sitä, että *"oppijalla täytyy olla jotenki semmonen vaihe ja kypsyys ja tilanne, että se oppiminen pystyy tapahtumaan. Et musta sitä on nyt tuolla meidän esi- ja alkuopetuksen ryhmässä on tullu paljon, että meille tulee paljon kouluun, jotka eivät ole semmosessa tilanteessa, että ne vois oppia, elikkä niillä on turvaton olo tai jotain muuta."* (H1, 48.) Toisaalta sama ajatus tulee esiin hänen käsityksessään omasta kehittymisestään (H1, 51; H2, 26). Alkuopettajuus näkyy myös siinä, että hän näkee keskeisinä opittavina asioina "ihmisen taidot", joilla hän tarkoittaa lähinnä sosiaalisia taitoja (H1, 5).

Se, miten oppiminen tapahtuu ja millainen oppimisprosessi on, riippuu Ellin mielestä paljon siitä, mitä lapsi oppii. Oppimisen edellytyksenä ovat oppijan valmiuksien lisäksi suotuisat puitteet, jotka opettajan täytyy luoda.

> *T: ...eli mitä on ne puitteet, mitä pitää siinä sitten olla?*
> *E: Se riippuu niin kauheesti, että mitä se laps oppii. Et jos se oppii esimerkiks tämmösiä ihmissuhdetaitoja, niin sen pitää olla eläny semmosessa yhteisössä, missä se on nähny semmosia malleja esimerkiks kuinka toista ihmistä kohdataan. Tai sitte jos se on tämmönen käytännön taito, niin sille on neuvottu tekniikoita, et se kykenee sitte niitten varassa itse sen oppimaan, että ai noin se tapahtuu. (H1, 48.)*

Opettajan tehtävänä on järjestää tilanne semmoiseksi, että oppiminen on mahdollista. Toisin sanoen opettajan on järjestettävä luokkaan *"semmosia materiaaleja ja semmosia tilanteita, missä se voi tapahtua"*. Hänen on myös opetettava *"niitä tekniikoita"* ja oltava mallina, *"jota se laps siinä oppimisessa tarttee"*. Elli

näkee opettajan tehtäväksi myös yrittää järjestää kuntoon lapsen elämäntilanteessa olevia oppimista häiritseviä tekijöitä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi turvattomuuden tunnetta tai koulussa oireiluna näkyvää pahaa oloa aiheuttavat kotiolot. (H1, 48, 49; H3, 6.) Tässä keskeisenä keinona on yhteistyö vanhempien kanssa (ks. lukua 4.4).

> Kuitenkaan...*se ei oo tärkeintä että mitä minä teen siellä luokassa vaan se, että se lapsi itse sen asian oppii, tulee lapsen pääomaks ja omaisuudeks se asia (H1, 48).*
> *että laps niinku jonkun asian oivaltaa, et näinhän se tapahtuu ja näinhän se pitää tehdä. Niinku itsessänsä tapahtuu jotakin. (H1, 47.)*

Oppilaan tehtävänä on järjestellä *"täällä mielessänsä niitä asioita"*. Tärkeintä on, että oppimiseen liittyy *"tämmöstä kokeilua ja hakemista"*, oppilaan omaa aktiivista toimintaa. Oppiminen ei ole siis sitä, että lapsi *"sen hetipaikalla oivaltaa."* (H1, 49.)

Ellin näkemys oppimisesta muistuttaa kovasti konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan valmiuksia, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, elämänläheisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppimaan oppimisen taitoja (Von Wright 1994), ja johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen (von Wright 1994, 19). Painopiste Ellillä on voimakkaasti vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kontekstissa sosiokonstruktivismin painotusten mukaan. Toisaalta Ellin oppimiskäsityksessä ja toiminnassa korostuu vielä konstruktivismiakin voimakkaammin humanismi, johon tosin konstruktivismillakin on yhtymäkohtansa (ks. esim. von Wright 1996). Tässä oppimiskäsitys on kuitenkin suotimena aineiston käsittelyssä, jolloin sen tarkoituksena on paljastaa niitä värittymiä, joita Ellin oppimiskäsitys aiheuttaa hänen kertomuksiinsa kehittymisestään ja menneisyydestään. Tähän tarkoitukseen riittää Ellin oppimiskäsityksen kuvaaminen konstruktivistiseksi.

4.1 Näkökulmien valinta

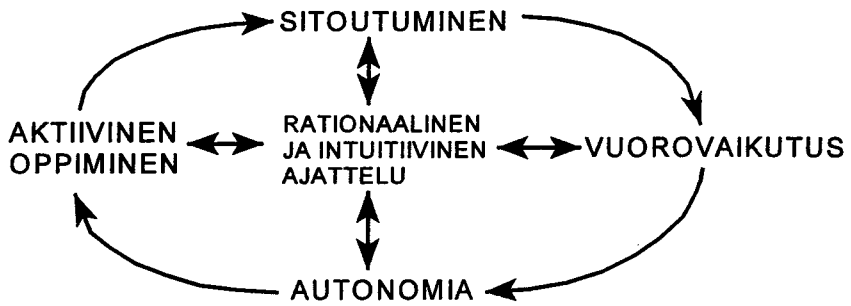
Koulumaailman muuttuminen on Ellinkin työssäoloaikana tuonut paljon uusia vaatimuksia opettajien työlle. Opettajien ammatillinen kehittyminen onkin viime vuosina ollut varsin tutkittu alue. Opettajan ammatista, ja siitä, miten opettajan tulisi kehittyä, on kuitenkin hyvin erilaisia käsityksiä. Bacharach ja Conley (1990, 319) ovat luokitelleet opettajan työtä sen perusteella, millainen rooli opettajalla on työssä kohdattavaan epävarmuuteen. Epävarmuutta voidaan nähdä kahdella eri ulottuvuudella, jotka ovat kohdattavien ongelmien sekä mahdollisten ratkaisujen määrän ulottuvuudet. Kun työ nähdään, siten kuin Ellikin sen näkee, lukuisia haasteita ja ratkaisuvaihtoehtoja sisältävänä, sitä voidaan pitää professionaalisen ammattilaisen työnä. Tällöin se edellyttää tekijältään riskien ottoa, epävarmuuden sietoa, kehittämistä, tulevaisuuden ennakointia ja suuntautumista uusiin vaihtoehtoihin (Niemi 1995, 31).

Opettajien kohdalla on puhuttu usein uudesta professionalismista tai uusprofessionaalisuudesta (mm. Hargreaves, D. 1994; Hargreaves A. 1992; Fullan 1993; Liebermann 1990; Niemi & Kohonen 1995; Darling-Hammond 1990). Se eroaa ratkaisevasti perinteisestä ammattiliittotyyppisestä professionalismista, joka pyrki ammatin statuksen nostamiseen lähinnä palkkapolitiikan avulla (Niemi 1995, 29). Uusprofessionaalisuuden käsitteeseen eri tutkijat liittävät hieman eri ominaisuuksia. Yhteistä määritelmissä on kuitenkin opettajien aktiivinen panos koulun kehittämisessä ja yhteiskunnassa (Niemi 1996, 33). Pyrkimyksenä on päästä perinteisestä opettajan eristetyn yksityisyyden ja ammatillisen auktoriteetin ajatuksesta uudenlaisen yhteistyön ja suhteen luomiseen niin kollegojen, oppilaiden kuin vanhempienkin kanssa (Hargreaves 1994, 424).

Opettajan työn eettinen luonne korostuu myös varsin monella tutkijalla (mm. Fullan 1993); korostetaan, että opettajan työ on ennen kaikkea oppilaiden kasvun mahdollisuuksien avaamista ja rakenteellisten ja pedagogisten uudistusten etsimistä (Niemi 1996, 33). Opettaja ei uusprofessionalismin näkökulman mukaan siis ole vain tekninen taitaja, jolle on annettu tiukat normit, ohjeet ja tavoitteet, joiden noudattamista ja toteutumista muut kontrolloivat. Perimmäisenä tavoitteena on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen

yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. (Niemi 1995, 29.) Keskeiselle sijalle nousee siis opettajan oma kasvu ja kehittyminen. Itsensä kasvavaksi persoonaksi ja ammattilaiseksi ymmärtävällä opettajalla on nimittäin paremmat välineet huomata ja tukea kasvua toisissa yksilöissä. (Niemi & Kohonen 1995, 22.)

Niemen ja Kohosen (1995) mukaan opettajien aktiivinen oppiminen on noussut erääksi keskeisimmistä asioista opettajan ammatillisessa kehittymisessä. He ovat luoneet tutkimusten, ennen kaikkea OECD/Cerin Teacher Quality- ja Active learning-projektin tutkimusten, ja uusprofessionaalisuutta koskevan kirjallisuuden pohjalta mallin, johon on koottu keskeisiksi nousseet tekijät, kun eri maissa on arvioitu hyviin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksia. Mallin pohjana on ajatus opettajasta oppijana professionaalisuutta ja ammatillista kasvua koskevan kirjallisuuden korostuksen mukaisesti (Niemi 1995, 35).



KUVIO 4. Opettajana kehittyminen uusprofessionaalisuuden syklisessä mallissa (Niemi & Kohonen 1995, 75; Niemi 1995, 36)

Tämä malli ja sen käsitteet auttoivat meitä jäsentämään näkökulmia Ellin kehittymiseen. Ne nimittäin tuntuivat heti ensinäkemältä nimeävän aineistostamme löytyneitä teemoja varsin hyvin. Aineiston teemojen mukaisesti olemme kuitenkin laajentaneet näkökulmia ja tarkentaneet niitä. Aineistosta esiin nousseita teemoja ja keskeisiä tekijöitä Ellin opetuksessa sekä opettajana kehittymisessä olivat yhteistyö vanhempien kanssa, työyhteisö, vuorovaikutustaidot,

jatkokoulutukset, uusi oppimiskäsitys, koulumaailman muutos sekä vastuu lapsista.

Nämä kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja ovat, aivan kuten opettajan kehittymisen syklisen mallin elementitkin, jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Malliin liittyykin olettamus käsitteiden keskinäisestä riippuvuudesta ja toisiaan täydentävyydestä. Sitoutuminen vaatii yhteistyötä yhteiskunnan eri tahojen kanssa. Toisaalta yhteistyö edellyttää opettajilta aktiivista pyrkimystä vaikuttaa kehitykseen. Aktiiviseen roolin yhteiskunnassa ja ammatin eettiseen luonteeseen liittyvää vastuuta taas on vaikea toteuttaa ilman autonomiaa. Autonomia on edellytys myös aktiivisen oppimisen strategioiden toteuttamiseen niin omassa kuin oppilaidenkin oppimisessa. Aktiivisen oppimisen keskeiset tunnusmerkit, omakohtainen ongelmanasettelu, aktiivinen tiedonhankinta ja itsearviointi jäävät hyvin rajatuiksi, jos tavoitteet ja kontrolli eivät ole oppijasta peräisin. (Niemi & Kohonen 1995, 75)

Niemen (1992) ammatillisen kehittymisen mallissa kolme keskeistä aluetta, joiden välillä oletetaan myös vallitsevan monisäikeisen vuorovaikutuksen, ovat ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Kasvu eri alueilla voi olettamuksen mukaan tapahtua eri rytmissä. Niemi (1995) onkin opettajan ammatillista kehittymistä koskevassa tutkimuksessaan tarkastellut kuviossa 4 esitettyä uusprofessionaalisen opettajan kehittymisen mallia erikseen opettajan persoonallisuuden, ammatillisten taitojen ja kognitiivisten prosessien kohdalla. Nämä olemme tämän tutkimuksen näkökulmien valinnassa liittäneet kuviossa 4 esitetyn mallin eri osa-alueisiin. Lisäksi olemme ottaneet yhdeksi tarkastelun kohteeksi koulumaailman ja sen muutokset, joka aineiston perusteella on ollut eräs vaikuttava tekijä Ellin kehittymiseen ja jonka merkitystä opettajan ammatillisen kehityksen kannalta korostavat myös Kelchtermans ja Vandenberghe (1994, 48 - 49). Se on nimittäin se sosiaalinen konteksti, jossa Ellin oppiminen, kehittyminen, on tapahtunut, minkä vuoksi sen tarkasteleminen ja arvioiminen on tärkeää (vrt. von Wright 1994, 18).

Aineiston ja uusprofessionaalisen opettajan syklisen mallin sekä Niemen (1992) ammatillisen kehittymisen mallin osa-alueiden synteesi antaa siis näkökulmat Ellin opettajuuden ja sen kehittymisen tarkasteluun. Samoihin alueisiin ovat

kiinnittäneet huomiota myös muut tutkijat (mm. Bell & Gilbert 1994), mitä käsitellään eri alueiden yhteydessä. Nämä näkökulmat ovat: 1) persoonallisuus ja sitoutuminen (kasvun ja oppimisen edistämiseen), mikä sisältää myös eettisyyden ja arvot, 2) koulun muutos ja opettajan autonomia, 3) yhteistyö ja ammatilliset taidot, joka sisältää myös vuorovaikutuksen niin kollegojen, vanhempien kuin oppilaiden kanssa sekä 4) opetuskäsitys ja oppiminen, johon kuuluvat myös mm. jatkokoulutukset.

4.2 Persoonallisuus ja sitoutuminen

Vaikka Elli on alusta alkaen ollut sitoutunut työhönsä ammattialana, niin häntä ei voi pitää uransa alkuvaiheessa tässä tarkoitettavalla tavalla kasvun ja oppimisen edistämiseen sitoutuneena opettajana. Sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen nimittäin merkitsee uskoa siihen, että voi työllään saada aikaan positiivista muutosta oppilaiden elämässä (Niemi & Kohonen 1995, 24), jolloin työ on siis enemmän kuin tehtävien tunnollista suorittamista (Niemi 1995, 36). Ellin nykyisen käsityksen mukaan hänen opetuksensa oli aluksi mahdollisimman tunnollista tehtävien suorittamista, ja *"tiukasti menin oppikirjan mukaan, että en uskaltanut paljon poukkoilla"* (H1, 29). Riskien välttäminen oli yksi työtä keskeisesti kuvaavista piirteistä, mikä Niemen ja Kohosen (1995, 24) mukaan ei kuulu sitoutumiseen.

Elli näkikin työnsä aluksi vain opettamisena, eikä ajatellut kasvatustehtävää juuri lainkaan (H1, 21). Koulutuksen pohjalta hän olisi kyllä osannut teoriassa jaotella luokkatyön kasvattamiseen ja opettamiseen (H1, 56). Käytännössä suurin osa aikaa ja energiaa meni kuitenkin luokkahuoneen arkipäivän rutiinien mahdollisimman hyvään hoitamiseen, mikä on alkuvaiheessa opettajille hyvin tyypillistä.

Siirtyminen alkuopetukseen (vuonna 1980) sai huomaamaan, ettei *"se voi olla niin, että vaan opettaa"*, vaan että itseasiassa kasvatus on koulutyön pohja. Se on *"pohja sen takia, että alkuopetuksessa ne lapset on sellasia, että siellä ei voi ajatella, että minä tätä aata opetan ja tätä matematiikkaa, vaan nämä kasvatukselliset asiat tulee siellä mun mielestä hyvin korostetusti."* (H3, 8.) Ellin mielestä

opetus ja kasvatus ovatkin *"niin limittäin ja lomittain yhtä vyyhtiä"*, ettei niitä voi lainkaan erotella toisistaan (H1, 56).

Opettaja opettaa -ajatuksesta eroon pääsemisen Elli näkee kohdallaan erittäin merkittävänä.

> *Siinä se varmaan se suurin muutos mulla onkin tapahtunukin. Että mää nyt nään, että minä touhuan niitten lasten kanssa siellä, ja katotaan mitä tämä tuo tullessaan. Enkä niinkään tätä äidinkieltä ja matematiikkaa ja liikuntaa ja kuvaamataitoa. (H1, 21)*

Keskeiselle sijalle on noussut oman henkilökohtaisen panoksen ja persoonallisuuden peliin laittaminen (Niemi 1995, 36). Tämä on mahdollistanut oman oppimisen ja sitoutumisen myös oman oppimisen ja kehittymisen edistämiseen, mihin liittyy myös riskien ottaminen (Fullan 1993, 17). Opettaja opettaa -ajatuksen hylkäämisestä on seurannut myös mahdollisuus oppilaiden tarpeiden huomioimiseen ja niistä liikkeelle lähtemiseen. Niistä on tullut eräs Ellin opetuksen keskeinen lähtökohta (K1), mikä on myös sitoutumiseen kuuluva piirre (Niemi & Kohonen 1995, 24). Toisaalta Ellin mielestä opetusta rajoittivat aikaisemmin niin tiukat ohjeet ja säädökset, ettei lapsesta ja lapsen tarpeesta olisi voinut hänen mielestään lähteä liikkeelle, vaikka sen merkityksen olisi ymmärtänytkin. Ellillä lapsen tarpeiden huomioiminen opetuksessa liittyykin erittäin läheisesti autonomisuuden alueella tapahtuneeseen kehitykseen.

Sitoutumisen merkkinä pidetään myös opettajan itsetutkistelua ja -arviointia (Niemi 1995, 36). Elli pitää itsearviointia luonnollisena osana työtään. Itsearviointia ohjaavat yleensä ne ajatukset, jotka ovat kulloinkin päällimmäisenä mielessä. Tämän vuoksi arviointi kohdistuu yleensä tarkemmin vain tiettyyn asiaan kuten opetusmenetelmään. (H1, 59, 60.) Kyseessä on tällöin enemmän työn arviointi kuin itsetutkistelu.

4.3 Koulun muutos ja opettajan autonomia

Niemen ja Kohosen (1995) tutkimuksessa autonomian - riippuvuuden dimensio muodosti yhden ammatillisen kehittymisen dimension (Niemi & Kohonen 1995, 64 - 65). Tällöin autonomialla tarkoitetaan lyhyesti sanottuna eristäytymätöntä it-

senäisyyttä (Niemi 1995, 37). Uusprofessionaalisuuteen liittyykin ajatus opettajan eristäytymisestä irrottautumisesta (Hargreaves 1994, 424). Opettajan ammatin perinteiseen kuvaan kuuluu voimakkaasti ajatus yksin omassa suljetussa luokassaan työskentelevästä opettajasta (Kohonen & Leppilampi 1994, 62; Karjalainen 1992). Ellin ensimmäisellä työpaikalla tällainen vanhastaan vaikuttanut eristäytymisen malli ei siten tukenut opettajan autonomiaa. Keskeinen ajatus oli, että tekemällä se, mikä käsketään, työ ja tehtävä on hoidettu hyvin. Eristäytyminen olikin laajemman ja isomman asian heijastuma. Sitä merkittävämmän esteen autonomian toteutumiselle Ellin uran alkuvaiheessa muodostivat koululaitokseen laajemmin liittyvät asiat.

Koululaitoksessa vaikuttanut ilmapiiri vaikutti Ellin työhön hyvin pitkään "päiväkirjakammona", mikä liittyi opettajan asemaan ylemmän tahon valvonnan alaisena työskentelevänä työntekijänä. Opettajien työtä valvoivat läänin koulutarkastajat, ja opettajien oli tarkkaan kirjattava päiväkirjaan oppituntien kulku. Elli koki, että päiväkirjan täyttämisvelvollisuus esti häntä joissakin tilanteissa toimimasta oikeaksi katsomallaan tavalla. Hän sanoo, ettei hän uskaltanut esimerkiksi ryhtyä selvittämään lasten välituntiriitoja äidinkielen tunnilla. *"Oli semmonen olo, että tarkastaja voi niihin puuttua...et sullahan lukee päiväkirjassa noin, et sehän ei ole ollenkaan äidinkielen asioita tämmöset jutut. Et oli niinku semmonen olo, että en mää voi tehdä vastoin näitä määräyksiä."* (H2, 23.)

Päiväkirjakammon pohjalla oli siis ajatus opettajasta tunnollisena tehtävien suorittajana. Tällöin työstä puuttui autonomiaan olennaisesti kuuluva vastuullisuus (Niemi & Kohonen 1995, 17 - 19).

> *Ennen me tehtiin vaan, kun näin oli määrätty, vaikka me nähtiin, että toi laps tippu tuossa kohtaa ja tuo laps tossa kohtaa. Mutku näin kuuluu tehdä, näin on sanottu Helsingissä. (H1, 23, 24)*

Samoin työstä puuttuu autonomiaan liittyvä ajatus valinnan mahdollisuudesta ja erilaisista vaihtoehdoista (White 1990). Alistumisen syyksi Elli sanoo oman rohkeuden puuttumisen ja kokemattomuuden lisäksi koulutuksensa vaikutuksen.

> *...eikä niinku ollu toisenlaista mallia. Niinku oli siihen koulutettu, ja se oli niinku se tyyli...Se oli se sidottu malli, että kun se on kerran näin suunniteltu, niin näin se tapahtuu. Niin siinä ei jääny tilaa sille lapsen omalle sen hetken tilanteelle. (H2, 25)*

Opetussuunnitelma, joka silloin oli nykyistä tiukempi, saneli pitkälle, mitä tunneilla käsiteltiin. Toisaalta kun opetussuunnitelma sai konkreettisen muotonsa oppikirjassa,

> *niin kyllä sillon oli tavote hyvin pitkälle se, että täällä kirjassa lukee tässä kohtaa näin ja näin, niin se suunnitelmakin oli sitte hyvin pitkälle se, että mitä siellä sanotaan. En mää uskaltanut vihreenä alkuopettajana ensimmäisen kerran ekaluokalla muuta kun tunnollisesti tehdä, mitä oppikirjan tekijä on sanonu. (H2, 20)*

Työtä ohjannutta ja päiväkirjakammoa heijastanutta oppikirjasidonnaisuutta Elli määrittelee myös siten, että

> *se sillon oli niinku sellanen käsitys, että mun täytyy just tehä niinku tässä oppikirjassa sanotaan. Että kun tällä sivulla on nyt tämä juttu ja tämä opettajanopas sanoo tästä näin, niin mun täytyy tämä tehdä nyt näin. Elikkä oli niinku jotenki OKL:stä semmonen kuva, että se se se on niinku Raamatun tekstiä, että sitä ei saa mennä muuttelemaan. Se pitää uskoa niin, että se on niin. (H3, 10)*

Kuusisto (1989) totesi tutkimuksessaan, että luokanopettajat ovat yksi oppikirjasidonnaisimmista opettajaryhmistä. Oppikirjasidonnaisuutta lisää opettajan epäpätevyys ja -varmuus sekä työmäärän lisääntyminen (Kuusisto 1989, 46). Tämä sopii myös Ellin antamaan kuvaan, sillä varsinkin ensimmäisessä työpaikassa hän koki olleensa oppikirjasidonnainen. Vähitellen oppikirjasidonnaisuus on vähentynyt, eikä oppikirja enää ole sitova auktoriteetti (tästä enemmän luvussa 5.2.2).

Päiväkirjakammo oli niin sisäänrakennettu, että sen murtuminen vei varsinaisen päiväkirjanpitovelvollisuuden poistumisen jälkeen vuosia. Elli on kuitenkin vähitellen uskaltanut ottaa oman autonomisen asemansa, jonka seurauksena vastuuta ei enää voi siirtää muualle.

> *Mä niinku tunnen, että se on mun heikkous, jos se tippuu, kun mulle ei kukaan sano, että mä en saa järjestää näitä olosuhteitani niin, että mä pystyisin siitä huolehtiin.*
> *T: Niin sä aattelet, että se on sitte sun vikas?*
> *Niin, että mun pitää pystyä, tai meidän talon pitää pystyä se asia järjestämään jotenkin. Ei voi enää sanoa, et kyllähän se, jos mää saisin tehä noin, niin se järjestyis. Mut nyt saa tehdä. Se on vaan siitä kiinni, että keksii ja huomaa ja jaksaa. (H1, 24.)*

Autonomisuuteen kuuluu sekin, että opettajan tulee olla tietoinen erilaisista kasvatuksen vaihtoehdoista ja pedagogisista virtauksista sekä niiden arvotaustoista. Opettajan tulisi myös kyetä paremmin tiedostamaan omat käsityksensä ja niihin liittyvät sitoumukset. (Niemi 1995, 37, 38.) Ellin koulussa tähän on viime vuosina pyritty yhä enemmän (ks. luku 4.4), ja Ellin puheessa toistuukin usein ajatus työyhteisön tuen merkityksestä opettajan kehittymiselle.

4.4 Yhteistyö ja ammatilliset taidot

Tämä osa-alue nousee Ellin lausunnoissa esiin ehkä kaikkein voimakkaimmin, ja saa nimensäkin Ellin painotusten mukaan. Hänen mielestään vuorovaikutustaidot ovat opettajan työn "ydintä" (H3, 6), minkä vuoksi ammatillisiin taitoihin tässä katsotaan kuuluvaksi ennen kaikkea vuorovaikutustaidot. Opettajan työ edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä useiden yhteistyökumppaneiden, lähinnä oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kouluyhteisön muiden jäsenten, kanssa (Niemi 1995, 37). Elli määrittelee ja jaottelee koulutyötä siten, että se on *"kodin ja koulun yhteistyötä, sitte tätä työyhteisön yhteisiä asioita, sitte se luokkatyö.... Se työyhteisökin kattaa hirveen paljon. Nimenomaan tämän yhteistyön ja opetussuunnitelmalliset asiat ja nimenomaan työyhteisön kehittämisasiat."* (H1, 56) Vaikka vuorovaikutus oppilaiden kanssa, joka on Niemen (1995, 37) mukaan usein syvää persoonallista vastuuta oppilaiden kehityksestä, on opettajan työn keskeisin osa, niin varsinkin Elli näkee myös vuorovaikutuksen vanhempien kanssa hyvin tärkeäksi osaksi työtään. Hänellä kaikki tämä nivoutuu kuitenkin työyhteisön vuorovaikutuksen ja sen tarjoaman tuen yhteyteen.

Ensimmäisessä työpaikassaan Elli ei nähnyt yhteistyötä vanhempien kanssa vielä merkitykselliseksi. Osaltaan siihenkin vaikutti koulun ilmapiiri.

> *Emmää niitten vanhempien kanssa, kun mä en niinku jotenki uskaltanu, kun siellä niinku niin tyrmättiin, että vanhemmat on siellä kotona ja myö ollaan täällä koulussa ei myö...Että siellä mä varmaan pidin hyvin vanhakantasesti yhen vanhempainillan ja sillä sipuli. (H1, 29)*

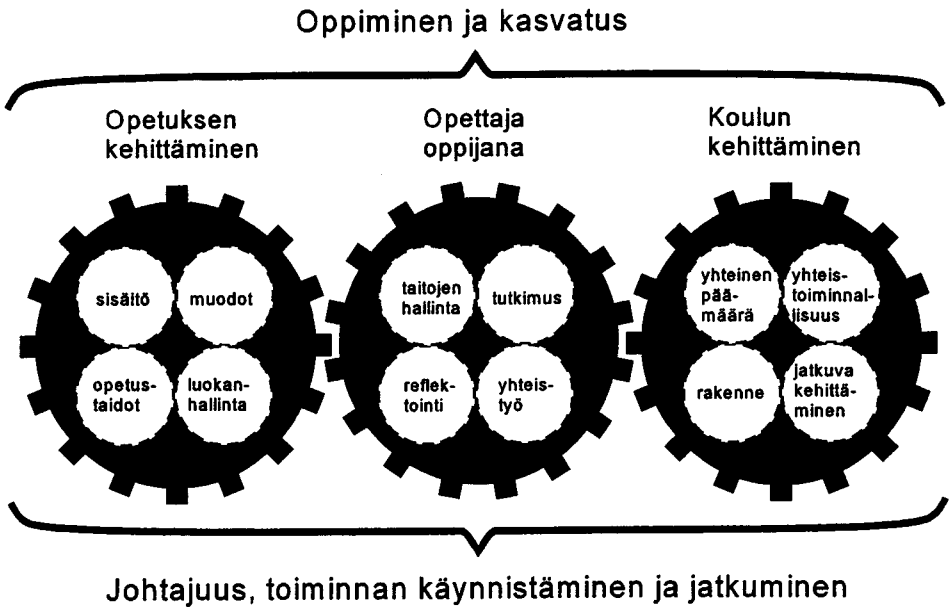
Vaikka koulun ilmapiirillä on varmasti ollut vaikutuksensa vähäiseen yhteyden pitoon vanhempien kanssa, siihen on vaikuttanut varmaankin myös se, ettei

koulutus ollut antanut siihen valmiuksia. Elli näkee koulutuksen antaman kuvan opettajan työstä olleen niin kapea, etteivät vanhemmat ja heidän kanssaan tehtävä yhteistyö mahtunut siihen lainkaan. Ne ovatkin tulleet kuvaan mukaan vasta työn kuvan avartuessa. (H1, 46.) Yhteistyön vähyyteen on varmaan ollut vaikuttamassa sekin, että valmistumisen jälkeen opettajilla menee muutama vuosi arkirutiinien oppimiseen (mm. Määttä 1989), jolloin mahdollisuudet työnkuvan avartamiseen ovat varsin vähäiset. Ellikin toteaa, että *"se oli aika rankkaa loppujen lopuks, ku heti paikalla tuli neljän luokkatason äidinkielen ja matikan oppimäärät...Siin oli jotenkin niin laaja se repertuaari."* (H1, 29.)

Ensimmäisessä työpaikassa yhteistyö kollegojen kanssa oli hyvin kaksijakoista. Vanha johtajaopettaja oli hyvin urautunut, ja yhteistyö oli hänelle aivan tuntematon alue. Koulun kolmannen opettajan kanssa Elli kuitenkin teki yhteistyötä. Ensimmäisenä vuonna tämä kollega oli sijaisena ollut Ellin kurssikaveri, joten yhteistyölle oli luonteva pohja. Toisena vuonna yhteistyö jatkui varsinaisen viranhaltijan kanssa. Aloite tähän yhteistyöhön tuli kollegalta, joka oli hiljattain OKL:stä valmistunut ja oli kokenut olevansa koululla ajatuksineen "hirveän yksin". Ellin mukaan yhteistyön tekeminen oli kuitenkin ihan luonnollista, vaikka koulutuksessa yhteistyöstä ei ollut ollutkaan puhetta. Hän arvioi sen olleen erityisen merkityksellistä hänelle siksi, että se *"oli hirveen hyvää koulua"* hänen nykyistä työpaikkaansa varten. (H1, 34 - 37.)

Ellin nykyisellä työpaikalla on koko koulun toiminnan ajan eli 1970-luvun puolivälistä asti kiinnitetty erityistä huomiota koulun työilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen (RH, 1). Se on nähty opetuksen kehittämisessä hyvin keskeisenä tekijänä. Monet korostavatkin sitä, että opettajan ammatillinen kehittyminen ei ole pelkästään opettajan sisäinen asia. Esimerkiksi Hargreaves (1994, 435) sanoo, että on hyvin vähän merkittävää opettajan kehittymistä ilman koulun kehittymistä. Fullan (1993) korostaakin koulutuksen ja työyhteisön vastuuta: niiden tulee luoda olosuhteet, jotka edistävät opettajien kasvua aktiivisiksi, työtään uudistaviksi muutosagenteiksi. Hänen mukaansa yhteistyön tarkoitus on se, että opettajat oppivat yhdessä ja tukevat toisiaan kehittämällä oppimismahdollisuuksia koulussa (Fullan 1993, 23). Fullanin esittämät ajatukset ovat Ellin työpaikalla hyvin keskeisellä sijalla, ja hänen esittämänsä malli koulun opetuksen kehittämisestä (kuvio 5) on

Ellin koulussa nähty hyvin tärkeäksi. Kuvio on mukana koulun opetussuunnitelmassakin. Mallissa opettajan kehittyminen, työyhteisön kehittyminen sekä opetus ja oppiminen nähdään käsi kädessä kulkeviksi.



KUVIO 5. Opetuksen ja koulun kehittämisen perusmalli (Fullan 1992, 107; Kohonen & Leppilampi 1994, 137)

Mallin sisältämät ajatukset ovat koulussa toteutuneet myös käytännössä varsin hyvin. Kaiken kaikkiaan koulun opettajat ovat kaksikymmentä vuotta olleet aktiivisesti mukana koulun kehittämisessä. Rehtorin mukaan ongelmat ovat olleet lähinnä ammattiyhdistyspuolella, eli kysymyksessä *"voiko ylimääräistä aikaa ottaa ja onko se vapaaehtoista vai ei"* (RH, 3). Nämäkin ongelmat ovat ratkenneet tekemällä selväksi, mikä osa työyhteisön kehittämiseen kuuluvasta koulutuksesta ja toiminnasta on työajalla tapahtuvaa (YT-ajalla) ja mikä vapaaehtoista (RH, 3).

Kuten aiemmin jo todettiin, koulun kehittämisessä välttämättömäksi nähdään myös kouluyhteisön toimintakulttuurin muuttaminen yksin tekemisestä yhteistyöhön (Hargreaves 1994, 424; Fullan 1993, 14). Yksin tekeminen ja yksityisyys on Karjalaisen (1992) mielestä yksi opettajan ammattiin liittyvistä myyteistä. Wallacen ja Louden (1994, 333) mukaan kuitenkin juuri yhteistyö tarjoaa voimakkaan, vaikkakin myös hitaan kasvatuksen muutoksen tien. Ellin työpaikalla rehtori

on pyrkinyt siihen, että opettajat eivät eristäytyisi yksinäisyyteen. Hän esimerkiksi ilmoitti joskus 1980-luvun alussa, ettei hän käytä rehtorin oikeutta ja velvollisuutta kuunnella opetusta, vaan järjesti sen sijaan mahdollisuuden opettajille kuunnella toisiaan siten, että meni itse opettamaan jotakin luokkaa vapauttaen näin opettajan muualle. *"Se ei kauheen hyvin ottanut tulta...mutta kuitenkin siitä varmaan jotain kipinää syntyi."* (RH, 2.) 80-luvulla yhteistyökokeiluja oli monenlaisia. Jälkikäteen arvioiden rehtori pitää niitä kuitenkin varsin johtajakeskeisinä. 90-luvun uutuutena hän sanookin olevan kerran kolmessa viikossa tai kuukaudessa pidettävän opettajien yhteisen foorumin, jossa opettajat itse esittävät käsiteltävät asiat kokoontumisen aluksi. Tällainen järjestelmä on kasvattanut opettajien omavastuuta, sillä jos mielessään pyörivää asiaa ei itse tuo esiin, niin se ei tule esille ollenkaan. (RH, 2.)

Käytännön yhteistyön määrä opettajien välillä vaihtelee kovastikin. Elli arvelee, että juuri heillä alkuopettajilla yhteistyö on vilkkainta. Hän sanookin, että se on *"ehdottoman hyvä juttu"* ja että työtä ei jaksaisikaan tehdä ilman yhteistyötä. "Talon henki" ei ole kuitenkaan saanut kaikkia opettajia mukaan tekemään arkipäivän yhteistyötä. *"Se pitää ite löytää, että se on arvokasta ja siihen sitä aikaa on valmis panemaan. Osa on sitä mieltä että ei se oo järkevä juttu"* (H3, 9).

Rehtorin mielestä koulun kehittämisessä yksi ratkaiseva tekijä on ollut koko työyhteisön käymä kahden vuoden mittainen vuorovaikutustaitojen kurssi. Hän oli itse käynyt kurssin (Gordonin Toimiva koulu) ja sanoo ajatelleensa, *"että se on niinku semmonen pohja aikuisyhteisölle"*. Ajatus kurssista kuitenkin *"jakoi ihmisiä täällä, että tää ei hyödytä opetusta ja toiset oli sitä mieltä, että tää on just sitä, mitä me tarvitaan oppilaiden kanssa ja keskenään"*. Rehtorin ajatus oli, että kun aikuiset ensin opettelevat vuorovaikutustaitoja, niin sillä on *"suoranainen vaikutus siihen, mitä tapahtuu luokassa, joka on kuitenkin se keskeisin tapahtuma koulussa."* (RH, 3.)

Ellin mielestä kurssi onkin antanut tärkeitä valmiuksia opettajan ja oppilaiden sekä heidän vanhempiensa väliseen vuorovaikutukseen. Tällä alueella opettajat kokevat yleensäkin saaneensa liian vähän koulutusta (mm. Niemi 1995; Yrjönsuuri 1990, 184). Koska Elli näkee vuorovaikutustaitojen olevan ammatillisten

taitojen ydintä, ja hän haluaisi opettajuudessaan edelleen kehittää ensisijaisesti niitä (H3, 6). Niiden kehittämisen hän kokee tärkeäksi, koska samanaikaisesti kun vuorovaikutus vanhempien kanssa on hänen mielestään tullut tärkeämmäksi, se on tullut myös vaikeammaksi. Yhteistyön tekeminen on entistä monimutkaisempaa, *"kun perheillä on niin paljon enemmän tämmösiä vaikeita asioita nytte. Jotenkin aina enemmän ja enemmän on niitä perheitä, joilla on ongelmia ja vaikeuksia"* (H3, 7). Varsin voimakkaasti vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen Elli huomasi ollessaan äitiyslomalla kotona juuri kun hänen vanhin lapsensa meni kouluun.

> *Sillon ensimmäisinä vuosina jotenkin oletti kotien pystyvän tekemään semmosia asioita, mitä ei tavallinen perhe pysty tekemään. Niiku jotenkin täältä koulusta päin kuvittelee helpommaks sen kodin vaikutusmahdollisuudet kun ne onkaan. Sit kun näki kun se oma, joka onneks oli, ensimmäinen se oli tommonen arka reppana, joka tuli kouluun, niin näki niinku sen tilanteen, kuinka se voi olla pelottava paikka ja mitä kaikkia asioita se tuo mieleen. (H2, 48.)*

Ammatillisessa kehittymisessä tärkeäksi onkin havaittu kehittämistarpeiden henkilökohtaisuus ja siihen perustuva sisäinen motivaatio kasvamiseen. Kehittymisen edellytyksenä on myös oman kasvun havaitseminen. (Pierce & Hunsaker 1996, 102, 104 - 105.) Nämä seikat Ellillä tulevat esiin voimakkaasti juuri yhteistyötaitojen kohdalla.

Uuden aktiivisen professionaalisen ammattikäsityksen valossa opettajien työ ei rajaudu vain kouluun, vaan opettajilta edellytetään aktiivista mukana oloa kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossakin (Fullan 1993, 17). Elli on kiinnostunut näistä kouluun vaikuttavista tekijöistä, koska niiden kautta on mahdollista vaikuttaa asioihin laajemmin. Toimimalla vain omassa luokassaan ja omien oppilaidensa vanhempien kanssa hän pystyisi vaikuttamaan vain hyvin rajattuun joukkoon. Mahdollisuus tällaiseen laajempaan toimintaan on avautunut Ellille eri luottamustoimien kautta (ks. lukua Ellin urasta).

4.5 Opetuskäsitys ja oppiminen

Opetuskäsitys ja oppiminen -näkökulma on muodostettu uusprofessionaalisen opettajan kehittymisen mallin (Niemi & Kohonen 1995) aktiivinen oppiminen -käsitteen pohjalta. Niemen (1995, 42) mukaan aktiivinen oppiminen on ydinkäsite opettajan ammatillisessa kehityksessä, sillä se antaa avaimet jatkuvaan oman itsensä kehittämiseen. Prawatin (1990) mielestä perustavanlaatuiset opetusprosessin muutokset edellyttävätkin muutoksia opettajien käsityksissä oppimisen luonteesta ja opettamisen mahdollisuuksista (von Wright 1994, 30). Tämän näkökulman kautta pyrimme tarkastelemaan Ellin oppimista, opettamista sekä niihin läheisesti liittyvää oppimiskäsitystä aktiivisen oppimisen käsitteen valossa.

Ellin oppimistakin koskevissa käsityksissä näkyi uran alkuaikoina koulutuksen voimakas vaikutus. Ellin mielestä koulutuksessa *"hirveesti korostettiin"* opettajan roolia. Siitä seurasi se, *"että se on tärkeetä, kun minä opetan... ja lapset on hiljaa ja kuuntelee"*. Pääpaino oli siis oppimisen sijaan opetuksessa. *"Opetustaidon numerokin oli. Sillä ois varmaan ollu joku muu nimi, jos ois ajateltu, että se oppiminen on tärkeetä."* (H1, 49, 50.)

Opettajan roolin korostamisen seurauksena opettajalle asetettiin suuret vaatimukset.

> *Oli varmaan kasvatettu semmoseks, että aina ope onnistuu, ope tietää ja taitaa. Jotenkin oli semmonen olo, että piti mennä niin varman päällä. En tiijä, mistä se oli tullu. Kai meijät oli omassa koulussa kasvatettu siihen, että kytättiin näitä virheitä, niin sit se oli siirtyny itteenkin, että kyttäs itsestäänkin niitä virheitä ja missä tein väärin, mikä meni pieleen.*
> *T: Siis missä omassa koulussa?*
> *Nii, omassa koulussa ja omassa koulutuksessa, et miks sä sanoit noin siellä luokan edessä ja...*
> *T: Sä tarkotat "omassa koulussa" sillon, kun sä olit oppilaana?*
> *Nii, nii. Niin se on niinku tavallaan tämmönen sisäänrakennettu juttu, että...se virheitten pelko. Kun niitä nostettiin esille, ja niistä joku aina huomautti, niin oli semmonen olo, että vaikkei kukaan ollukaan luokassa huomauttamassa, niin se oli niin se oli niin sisäänrakennettu, että pitää onnistua. (H2, 43, 44.)*

Tällainen opettajan sosiaalistuminen oman kouluaikansa opettajuuteen on tullut esiin aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Dyer & Fontaine 1995, 29). Muutoksessa vaaditaan siis jo hyvinkin nuorena omaksuttujen mallien muuttamista. Virheiden pelon aiheuttama tilanne ei mahdollistanut aktiivisen oppimisen strategioihin Niemen ja Kohosen (1995, 42) mukaan yhtenä osana kuuluvaa mahdollisuutta kokeilla ja etsiä, ottaa riskejä ja oppia erehdysten kautta. Tämän varman päälle pelaamisen luonnollisena seurauksena oli siten myös oppikirjasidonnaisuus (ks. luku 4.3).

> *Sitten tuli näitä uusia tutkimuksia ja muita artikkeleita ja kirjotuksia ja näitä, ja sitten koulutuksessa puhuttiin, tämmösissä täydennyskoulutuksissa, että kuulkaapas nyt, ei se nyt aivan niin olekaan, vaan tämmönenkin käsite kun oppiminen on olemassa. (H1, 50.)*

Oppimiskäsityksen muuttuminen ei tapahtunut kuitenkaan hetkessä. Elli totesikin haastattelussa keväällä 1995, että *"nythän se on vasta tullu tämä oppimisasia, ainakin minulle, muutaman vuojen sisällä, niinku vahvasti"* (H1, 49). Uusi oppimiskäsitys tuli esiin koulutuksissa, mutta uusien ajatusten omaksumisen pohja oli kuitenkin oma kokemus siitä, ettei vanha käsitys voinut olla oikea. Uuden oppimis- ja opetuskäsityksen omaksumista on varmasti helpottanut sekin, että alkuopetuksessa Elli oli jo joutunut huomaamaan, ettei opettaminen kuitenkaan ole koulutyössä tärkein asia (ks. luku 4.2). Hän toteaakin olleensa otollista maaperää uusille ajatuksille. Henkilökohtaisen ammatillisen kasvun onkin lähdettävä sisäisestä tarpeesta eikä ulkopuolisesta vaatimuksesta, sillä ulkoapäin tuleva muutoksen vaatimus ei yleensä onnistu liittymään ymmärrettyyn ja koettuun maailmaan (Dyer & Fontaine 1995, 29; Beattie 1995, 66). Aktiivisen oppimisenkin näkökulmasta tarkastellen oppimista edistää opittavien sisältöjen, joita tässä edustaa uusi oppimiskäsitys, liittyminen todelliseen elämään. Oppimista edistää myös se, jos tiedoilla on sovellusarvoa käytännön elämässä. (Niemi & Kohonen 1995, 45.)

Uusi oppimiskäsitys ei ole ollut täydennyskoulutusten ainoa anti. Ellin on kuitenkin vaikea määritellä, mitä hän on mistäkin koulutuksesta saanut. Poikkeuksena tähän tosin ovat jo edellä mainittu vuorovaikutustaitojen kurssi sekä muutamat selkeästi opetusmenetelmiin liittyvät kurssit. Täydennyskoulutusten merkitystä työlleen Elli kuvaakin siten, että

> *Ne on varmaan tehny sen semmoseks jotenki avarammaks, että mun mielestä se OKL:n antama kuva opettajantyöstä oli hirveen kapee. Mutta nää nimenomaan nämä täydennyskoulutusjutut, ja sitten tämä kokemus on niinku avartanu, että hyväne aika: tätä hommaa voi tehä näin kauheen monella tavalla, ja ne on ihan yhtä oikeita. (H1, 55.)*

Koulutukset ovat tuoneet Ellille myös

> *semmosta rohkeutta... ...,että kun kerran nuokin on ihan tavallisia opettajia, ja ne on kehitelly tommosia, ja nyt ne täällä kouluttaa meitä, ni kyllä minäkin uskallan tehä, jos minä nään, että minun lapset tämmöstä tarvii, niin minäkin uskallan tehä. Mulla on ihan yhtä suuret valtuudet kuin näillä isoilla kouluttajillakin. (H1, 55.)*

Tietysti tähän on taustalla ollut vaikuttamassa edellä käsitelty koulumaailman muutos ja siitä seurannut autonomisen tietoisuuden lisääntyminen. Kuitenkin vasta esimerkin näkeminen sai Ellin toteuttamaan käytännössä uusia mahdollisuuksia.

Omien tuntemusten ja ideoiden hyväksikäyttö opetuksessa on tuonut siihen monia opettajan aktiivisen oppimisen mahdollistavia seikkoja. Opetustapahtuma eli vuorovaikutustilanne oppilaiden kanssa on tullut henkilökohtaisemmaksi, jolloin Elli voi esimerkiksi itse asettaa sen tavoitteet. Tästä seuraa luonnollisesti myös arvioinnin jääminen hänen vastuulleen. Nämä ovat aktiivisessa oppimisessa tärkeäksi nähtyyn oppimisprosessin omistajuuteen kuuluvia piirteitä (Niemi & Kohonen 1995, 41). Myös tekemällä oppimisen periaate on tullut Ellin työssä keskeiseksi. Hänen oppimiskäsityksessään oppijan toiminta tulee varsin korostetusti esiin. Myös hänen kehittymisessään omassa työssään toiminnalla tuntuu olevan erittäin keskeinen asema. Ellin kohdalla tekemällä oppiminen on kuitenkin hieman toisenlaista kuin yleensä tähän käsitteeseen liitettävässä oppimisessa. Tekemällä oppimisen käsitteeseen liittyy nimittäin kiinteästi omien kokemusten reflektointi, josta enemmän luvussa 6.1.

Muutoksista on seurannut se, että Ellin on pitänyt ottaa työssään riskejä, minkä jo edellä todettiin kuuluvan aktiiviseen oppimiseen. Esimerkiksi Ellin mielestä joidenkin työtapojen käyttöön liittyy riski, jolloin *"täytyy niinkun vähän heittäytyä siihen varaan, että tää nyt joko onnistuu tai sitten se menee täysin pieleen"* (H2, 42). Kokemuksen myötä on tullut myös tietoisuus siitä, että vaikka jokin asia menisikin aivan toisin kuin on suunniteltu, siitä voi välittyä oppilaille

jotain arvokasta. Ainakin se antaa oppilaille erilaisen mallin virheisiin suhtautumisesta kuin minkä Elli on koulussa ollessaan saanut.

Ellin mielestä sekä autonomisuuden lisääntyminen että ihmisenä kasvaminen ovat lisänneet hänen uskallustaan tehdä työtä epäonnistumisen riskejäkin ottaen. Lisäksi, jälleen kerran, *"siinä on hyvin vahvasti tätä meidän omaa koulua, joka on niinku auttanu meidän talon ihmisiä tämmöseen, että ei aina tartte onnistua ja se on ihan arvokasta vaikka se menee pieleenkin. Meidät on kyllä hyvin siihen ohjattu ja kannustettu"* (H2, 43). Monet tutkimuksetkin korostavat yhteisön tuen merkitystä opettajan muuttumisprosessissa. Muutokset tapahtuvat hitaasti ja niihin liittyy epätietoisuutta ja epäonnistumisia, minkä vuoksi opettajan tulee saada tukea, joka estää häntä palaamasta vanhoihin ja turvallisiin rutiineihin (Kohonen 1989, 49; Dyer & Fontaine 1995; Briscoe 1996, 328). Vuorovaikutuksella on tärkeä sija myös aktiivisessa oppimisessa ja sen tukemisessa. Vuorovaikutus merkitsee tällöin keskusteluja, yhteistoimintaa ja jaettua reflektiota, ja sitä täydentää oppijan tukeminen ja rohkaiseminen hänen valitsemissaan kasvutavoitteissa. (Niemi & Kohonen 1995, 43 - 45.)

Yhteisön tuen lisäksi kokemus on lisännyt rohkeutta ottaa riskejä. *"On niinku oppinu näkemään, että no ei se niinku haetannu mittään eikä tässä nyt tapahtunu mitään hämminkiä, vaikka tää menikin nyt tällä kertaa näin. Ja sitä rohkeutta, että uskaltaa toisella kertaa yrittää, josko se sitte onnistuis."* (H2, 43). Rohkeus nousee siis turvallisuudesta, joka on Snellmanin (1989) mielestä kaiken oppimisen perusehto. Wallace ja Louden (1994, 333) sanovatkin, että oppiminen on 'risky business' ja että se tapahtuu parhaiten turvallisessa ympäristössä. Turvalliseksi kokemassaan tilanteessa ihminen uskaltaa ottaa riskejä, sitoutua ja kokea henkilökohtaisesti (Snellman 1989, 154).

5 ELLI USKONNONOPETTAJANA

Karlberg (1993) on todennut tutkimuksessaan, että uskonto on oppiaineena tiukimmin sidoksissa opettajan henkilökohtaiseen taustaan ja sitoutumiseen (Karlberg 1993, 80). Uskonnonopetuksen sisältö tuntuu poikkeavan opettajakohtaisesti enemmän kuin missään muussa oppiaineessa. Karvosen (1995) mukaan henkilökohtainen painotus onkin ymmärrettävää, koska arvopohjaisessa työskentelyssä ei voi olettaa kaikkien siitä huolehtivien opettajien kokevan samoja asioita yhtä tärkeiksi. (Karvonen 1995, 134.) Uskonnonopetukseen liittyvistä taustatekijöistä yksi suurimpia on varmastikin opettajan uskonnollisuus.

Suodin II: Ellin uskonnollisuus

Uskonnollisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yleiseen tapaan uskon ja uskonnon ilmenemistä yksilön elämässä: toiminnassa, kokemuksissa ja katsomuksissa (ks. esim. Sihvo 1982, 30; Tolvanen 1985, 30). Vakaumuksella taas tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista ajatus- ja uskomusrakennelmaa uskontoon liittyvistä asioista, ja se ilmenee yksilön uskonnollisuudessa.

Näkemyksemme Ellin uskonnollisuudesta ei muodostunut kovinkaan helposti. Kirjoitelmassaan Elli sanoo olevansa *"hyvin pitkälle keskiverto evankelisluterilaisen seurakunnan jäsen: arvostan luterilaista perinnettä, haluan sitä esim. omille lapsilleni välittää, mutta en ole aktiivisesti mukana seurakunnan toiminnassa."* (K1) Tämä lause oli lähtökohtana Ellin uskonnollisuuden selvittämisessä.

Ensimmäisen haastattelun uskonnollisuutta käsitteleviin kysymyksiin Elli vastasi mielestämme ympäripyöreästi ja ristiriitaisesti. Kun lisäksi koimme kysymysten aiheuttavan vaivautuneisuuden tunnetta, aluetta oli pitkään varsin vaikea lähestyä. Tähän vaikuttivat voimakkaasti omat ennakkokäsityksemme, joiden perusteella aluksi tulkitsimme Ellin vastauksia väärin. Vasta tammikuussa 1997 osasimme pohdinnoissamme tehdä näkyväksi ennakkokäsityksiemme vaikutuksen tulkintoihimme. Tällöin pohdimme keskenämme syvällä tasolla omia käsityk-

siämme ihmisen ontologisesta luonteesta ja tajusimme käsitystemme erilaisuuden (vrt. Varto 1992, 30 - 31). Tämän jälkeen pystyimme muodostamaan kuvan Ellin uskonnollisuudesta, joka vastasi molempien käsitystä ja joka oli siihen asti kerätyn aineiston kanssa ristiriidaton. Muodostamamme kuva vahvistui myös sen jälkeen tehdyissä haastatteluissa.

Ellin uskonnollisuus perustuu lapsenomaiseen luottamukseen, että on olemassa hyvä ja turvallinen Taivaan Isä, *"joka pitää huolta meistä"* (H1, 6; H3, 10). Tämän luottamuksen hän kokee ilmenevän rukouksena ja perusmielenrauhana. Rukouksen hän sanoo olevan *"semmosia ajatuksia, toiveita ja pyyntöjä ja kiitoksia.. sille turvalliselle Isälle"*, joka *"kuulee ainakin ja noteeraa... Ehkä.. ei aina ihan sillä tavalla kun minä oon ajatellu, mutta.. mutta seki on tätä.. mitä mä lapsille yritän opettaa, että ei me aina heti sitä huomata, mutta se... Voijaan luottaa kuitenkin, että se ei oo menny hukkaan."* (H3, 11.) Vaikka Elli ei juuri Raamattua luekaan, voidaan hänen uskonnollisuutensa sanoa ilmenevän juuri yksityisessä hartauden harjoittamisessa (Glock & Starck 1970). Esimerkiksi kirkossa Elli käy vain juhlapyhinä tai esimerkiksi kuoron, johon oma lapsi kuuluu, laulaessa jumalanpalveluksessa. (H3, 10, 11.)

Keskeisenä piirteenä Ellin uskonnollisuuteen kuuluukin nykysuomalaisille tyypillinen (mm. Heino 1988) privatismi.

> *Mä en niinku koe sitä sillä lailla, että mun pitäs lähtee jonnekin sen takia, että mä voin niinku, mä vaan luotan jotenkin, että mä voin omassa mielessäni vaa olla sitä mieltä ja että ei mun tartte sen takia sen tiiviimmin ryhtyä seurakunnan hommissa kulkemaan. (H1, 6.)*

Seurakunnan käytännön elämästä vieraantuminen selittää varmasti osaltaan sitä, miksi Elli ensimmäisessä haastattelussa sanoi, ettei varmaan tunne kirkon opetusta niin hyvin, että voisi sanoa, uskooko asioihin niin kuin kirkko opettaa (H1, 6). Tämä lausunto sai meidät kuitenkin pitkäksi aikaa epäluuloiseksi ja hakemaan sille selitystä Ellin vakaumuksen "epämääräisyydestä" ja itselleen selvittämättömyydestä tai hänen vakaumuksensa erilaisuudesta kirkon oppiin nähden. Kuitenkin myöhemmin, kun olemme ymmärtäneet ennakkokäsitystemme vaikutuksen ja keränneet lisää aineistoa, olemme todenneet Ellin lausunnon olleen hyvinkin avoin ja ristiriidaton muun aineiston kanssa. Mikään ei nimittäin tue ajatusta Ellin vakaumuksen ristiriitaisuudesta kirkon opin kanssa, mutta selvästi-

kään Ellillä ei ole ollut sellaista yhteyttä kirkkoon ja seurakuntaan, että hän voisi sanoa olevansa kaikessa samaa mieltä kirkon opetuksen kanssa.

Lapsenomainen usko vaikuttaa siihenkin, ettei Ellin ole juuri tarvinnut pohtia omaa vakaumustaan. Tämä näkyy mielestämme selkeästi esimerkiksi hänen raamattukäsityksessään.

> *Mää jotenkin nään, että se se on niinku semmonen kirja, jossa meille kerrotaan jotenkin semmosia asioita, mitkä on mää niinku jotenkin uskon, että on tapahtunu joskus...*
> *T: Eli esimerkiksi maailman luominen on tapahtunut siellä kuvatulla tavalla?*
> *En mää oo ees jotenki miettiny. Mä vaan aattelen, ett se varmaan on niin. (H3, 10.)*

Ellin raamattukäsitys muistuttaakin pelastushistoriallista raamattunäkemystä (Räisänen & Saarinen 1978). Tällöin Raamatun kertomien tapahtumien kirjaimellinen totuudellisuus ei ole tärkeintä, vaan Raamatussa on keskeistä se, että

> *Nimenomaan siellä kerrotaan tästä Jeesuksesta, joka on on niinku järjestäny meille tämän.. tämmösen, ett me voidaan uskoa, ett meillä on iankaikkinen elämä ja tämmöstä syntien sovittamista.. (H3, 10.)*

Tämä on pohja moneen asiaan koko Ellin elämässä ja opetuksessakin. Siitä nimittäin *"minusta poikii nimenomaan tämä, että saa tehdä virheitä ja voi saada anteeksi"* (H3, 10), mikä on tärkeä osa hänen opetusfilosofiaansa.

Kaiken kaikkiaan Elli pitää vakaumustaan hyvin samankaltaisena kuin omien vanhempiensa vakaumusta (H1, 12). Hän sanoo myös kuvittelevansa, *"että meidän alueella monet ihmiset on just samanlaisia."* Uskonnollisuutta määrittelee tällöin se, että uskonnollisia asioita pidetään tärkeinä ja uskonnollisia "perinteitä", kuten iltarukous, opetetaan omille lapsille. (H1, 5) Tämän ajatuksen pohjalta on ymmärrettävissä myös Ellin ajatus uskonnon voimakkaasta yhteisöllisyydestä ja yhteiskunnallisuudesta uskonnollisuuden privatisoitumisesta huolimatta. Hän nimittäin näkee uskonnon, ja ennen kaikkea siis luterilaisuuden, olevan suomalaisen yhteiskunnan peruspilareita. Kristilliset eettiset periaatteet ja uskonnosta nousevat yhteiselämän perussääntöihin kuuluvat anteeksipyytäminen ja -antaminen sekä "virheiden tekemisen mahdollisuus" ovat hänen mielestään keskeisiä asioita niin koulussa kuin muuallakin yhteiskunnassa. Tämän vuoksi uskonnon yhteisöllistä luonnetta tulisi Ellin mielestä tuoda korostetummin esille.

5.1 Uskonnonopetus nyt

Kuten jo edellä on tullut esiin Elli ei pidä uskonnon opettamista mitenkään erityisen vaikeana. Tämä on varsin ymmärrettävää, kun tarkastellaan asioita, jotka tutkimusten mukaan aiheuttavat vaikeuksia uskonnon opetuksessa. Opettajien kokemia opetusvaikeuksien aihealueita on pyritty kartoittamaan tutkimuksissa yleensä siten, että opettajia on mittarin kautta pyydetty ottamaan kantaa voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisiin uskonnonopetuksen tavoitteisiin tai oppisisältöihin (mm. Karttunen 1976, 78; Haanperä 1976; Tirri 1984; Kallioinen 1987; Keskitalo 1987; Ahlbäck-Järvensivu 1992; Karlberg 1993). Alkuopettajille vaikeuksia ovat tuottaneet mm. rukouksen, kotiseurakuntaan tutustumisen, lasten kysymyksiin vastaamisen, lähetystyön ja Raamatun käsitteleminen (Ahlbäck-Järvensivu 1992, 59 - 60). Kuten edellisestä luvusta kävi ilmi, Ellin suhtautuminen rukoukseen ja Raamattuun on hyvin luontevaa. Seurakuntaankin hänellä on hyvät välit, vaikka hän ei olekaan sen toiminnassa tällä hetkellä aktiivisesti mukana. Aiemmin hän on mm. pitänyt pyhäkoulua. Myös lähetystyöhön hänellä on keskiverto opettajaa henkilökohtaisempi suhde, sillä hänen serkkunsa on ollut jo vuosia lähetystyössä.

Tirrin (1984) tutkimuksessa tutkitut opettajiksi valmistuvat kokivat eniten henkilökohtaisia orientoitumisvaikeuksia, jotka aiheutuivat oppiaineksen siirtämisestä nykypäivään ja oppiaineen kokemisesta liian historiallispainotteiseksi (Tirri 1984, 70). Ellille kuitenkin uskonnollisuus on tässä ja nyt vaikuttava asia, jolloin se istuu luontevasti nykypäivään ja lastenkin elämän tilanteisiin. Kallioinen (1987) totesikin tutkimuksessaan, että uskonnollisuudella on voimakas yhteys henkilökohtaisiin orientoitumisvaikeuksiin ja että uskonnollisuus auttaa asioiden ajankohtaistamista ja konkretisoimista (Kallioinen 1987, 53 - 58). Nevalankin (1989) tutkimuksessa henkilökohtaisiin orientoitumisvaikeuksiin näytti johtavan kristillisyydestä poikkeava ihmiskäsitys. Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus on myös monien tutkimusten mukaan vaikeuksia aiheuttava asia. Elli näkee kuitenkin tunnustuksellisuuden opettajaa tukevana asiana (H2, 5, 6).

Tärkeän vertailukohdan tämän tutkimuksen tuloksille antaa Karvosen (1995) alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia

tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta ja heidän odotuksiaan oppiaineen suhteen selvitellyt pro gradu -tutkielma. Tutkimuksen kohdejoukkona oli 20 alkuopettajaa Porista ja Vantaalta, ja sen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja teemahaastatteluilla.

5.1.1 Tavoitteena turvallisuuden tunne

Elli sanoi jo kirjoitelmassaan, että *"erityisesti uskonnossa pidän tärkeänä oppilaiden turvallisuuden tunnetta"* (K2). Sama ajatus on noussut esiin eri tilanteissa useaan kertaan. Elli sanookin *"turvallisuuden ja luottavaisen tunteen säilyttämisen"* (H2, 16) olevan uskonnonopetuksessa keskeisintä ja tärkeintä, ja samalla myös opetuksen keskeinen tavoite. Ajatuksen keskeisyys on varmaan osaltaan sidoksissa oppilaiden ikään ja elämänvaiheeseen. Tähän viittaa sekin, että Karvosen (1995) alkuopettajia koskevassa tutkimuksessa lähes puolella koehenkilöistä, varsinkin uskontoa tärkeänä pitävillä, oli se käsitys, että juuri turvallisuuden tunteen saavuttaminen ja tuottaminen on tärkein tavoite uskonnonopetuksessa (Karvonen 1995, 96, 97). Tämä on sopusoinnussa esimerkiksi Maslowin (1954) esittämän tarvehierarkian kanssa, sillä sen mukaan turvallisuuden tarve on toiseksi tärkein tarve heti fysiologisten perustarpeiden jälkeen. Näitä seuraavat heti rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet sekä hyväksynnän tarpeet, joita Elli pitää myös uskonnonopetuksessaan erittäin tärkeinä. Ellin kohdalla turvallisuuden tunteen korostamiseen on vaikuttanut myös vuorovaikutuskoulutus, jossa korostettiin, että vuorovaikutuksen pohja ja edellytys on turvallinen tilanne (vrt. Snellman 1989, 154, 155).

Turvallisuus muodostuu Ellin mukaan lähinnä kahdesta tekijästä (näin myös Lehtinen 1986, 127). Toisaalta turvallisuutta luo tunne ja tietoisuus siitä, että on olemassa turvallinen ja luotettava Taivaan Isä, joka pitää meistä huolta. Herranen (1986) korostaa sitä, että koulutulokkaiden kanssa keskeinen tavoite on vääristyneen tai hämärtyneen Jumala-kuvan oikaiseminen ja selventäminen juuri sellaiseen suuntaan kuin Ellin Jumala-kuva mielestämme on (Herranen 1986, 123). Toisaalta *"me voidaan ite siihen vaikuttaa sillä tavalla osaltamme, että kuin-*

ka me niinku täällä toinen toisiamme kohdataan ja kohdellaan" (H2, 16). Alusta pitäen hän pyrkii kasvattamaan lapsia ajatukseen,

> *että meidän nyt pitää täällä luokassa yrittää olla niin, että kaikilla on hyvä olla, ja jokaisella on omat oikeudet olla täällä ihan oma itsensä ilman, että hänelle siitä huomautetaan taikka me toiset käyttäydytään niin, että toisen täytyy jännittää tai pelätä, että mitä täällä luokassa tapahtuu. Se on se eppuluokan tärkein asia, että kaikki vois olla siellä niinku rauhassa. (H2, 14.)*

Vaikka tämä liittyy koko alkuopetuksen tehtävään, se on Ellin mielestä uskontotunneilla vielä korostetummassa asemassa. Painopiste uskontotunneilla on siinä kokemuksessa, jonka lapset sieltä saavat. Oppilaat ovat Ellin mukaan sanoneetkin uskontotunteja mukaviksi.

> *Ehkä sillon on ope onnistunu siinä, että mä haluaisin, että se uskonto ois semmosta rauhallista yhdessäoloa, et ehkä se lapsille välittyy, ett siellä tunnilla oli mukava olla, ett kerrankin opella oli meille aikaa ja ihan rauhassa jutusteltiin. (H2, 8)*

Leen (1988) mukaan tällainen tilanne onkin uskonnonopetuksen lähtökohta, sillä pienet lapset voivat oppia ainoastaan rakkautta, asenteita ja elämäntapaa. Oppisisällöt voivat olla mukana vain ujutettuna asenteisiin ja 'tässä ja nyt' tapahtuvaan elämään. (Lee 1988, 214.)

5.1.2 Lähtökohtana lapsi

Opetuksensa lähtökohtana Elli haluaa pitää lapsen tarpeita ja kokemuksia (vrt. Ellin oppimiskäsitys), minkä vuoksi mahdollisuuden antaminen omien asioiden kertomiseen on uskonnon opettamisen lähtökohta. Tässä *"yks turvallisuuden tunne on just se, että että on niin turvallinen tilanne, että minä pystyn kertomaan niistä omista jutuista ja mua kuunnellaan ja mulle on tilaa"* (H2, 14). Toiveena on, että *"se hitain ja ujoinkin kenties rohkaistuu ja uskaltaa sillä tunnilla sanoo. Se ei ehkä saa siellä matikan tunnilla saa sanotuks, kun sen pitää niin kauan valmistautua siihen, että minäkin sanoisin."* (H2, 14). Myös Karvosen (1995) tutkimat alkuopettajat olivat sitä mieltä, että uskontotunti antaa luontevan tilaisuuden keskustella lapsen elämänkysymyksistä ja tukea lapsen kasvua henkisesti. Ellin

tapaan hekin ajattelivat, että tällaisia lapsen mieltä askarruttavia asioita on jatkuvasti enemmän, jolloin positiivisten kokemusten tuottaminen antaa mahdollisuuden tukea lasta hänen ympäristönsä aiheuttaman turvattomuuden keskellä. (Karvonen 1995, 97.)

Uskontotunneilla Elli antaa oppilaiden kertoa asioistaan varsin vapaasti. Tosin selkeästi asiaan kuulumattomat kommentit Elli voi keskeyttääkin. Tässä keskeisenä seikkana on oppilaantuntemus, jonka pohjalta hän tietää, miten eri oppilaat opettajan "torjuntaan" suhtautuvat. Osa oppilaista ei siitä juurikaan välitä, mutta jollekin se voisi olla niin suuri asia, että hän ei moneen viikkoon yrittäisikään sanoa mitään (H2, 12). Tässä, kuten koko Ellin opettajan työtä koskevassa näkemyksessä, opettajan vuorovaikutustaidoilla on keskeinen merkitys (ks. luku 4.4).

Osaltaan se, että juuri uskontotunnit ovat Ellillä rauhallisen yhdessäolon tunteja, johtuu opetussuunnitelmasta. Se ei Ellin mukaan anna esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa niin paljon mahdollisuuksia lasten omien asioiden läpikäymiseen kuin uskonnossa (H2, 17). Äidinkielessä ja matematiikassa on opetettava tietyt perusasiat, mutta uskonnossa voi luottaa siihen, että asiat ovat niin laajoja ja niihin palataan vielä niin moneen kertaan, että tavoitteet voi asettaa luokan sen hetkisen tilanteen mukaan (H2, 9). Lehtisen (1986, 125) mukaan opettajalla on onneksi oikeus oman persoonansa ja oppilaitten edellytysten puitteissa soveltaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Myös Karvosen (1995) tutkimien alkuopettajien mielestä uskonnontunti antaa mahdollisuuden käsitellä asioita vapaammin, eri näkökulmista ja eniten tilanteen vaatimilla ehdoilla, koska siihen ei ole sidottu vastaavaa suoritustavoitetta kuin muissa oppiaineissa (Karvonen 1995, 98; myös Räisänen 1996, 73).

Lasten omia asioita käsiteltäessä kyse on siis pitkälti niiden perusasioiden käsittelemisestä, joille elämää rakennetaan (Karvonen 1995, 99). Kyse on siis arvojen käsittelemisestä. Elli nimittääkin juuri uskonnontunteja elämän rakennustunneiksi. Niillä voidaan pohtia *"isoja elämän kysymyksiä"*, joiden pohtimiseen ei alkuopetuksessa oikein muiden aineiden sisältöjen kautta päästä ja jotka kuitenkin ovat osa tärkeää elämisen perustaa (H4, 3). Tämän vuoksi uskontotunnit ovat Ellin mielestä erittäin tärkeitä.

> *Opetuksessa tärkeitä asioita ovat myös oppilaan omien kokemusten käyttäminen ja uskonnon sitominen lapsen omaan maailmaan. Uskontotunneilla tulisi saada oppilaille välittymään kuva, että uskonto ei ole mitään erillistä muusta elämästä irrallista asiaa, vaan se on osa jokapäiväistä elämää. (K1)*

Samaa asiaa sanoo korostavansa myös Lehtinen (1986, 128.) Ilman kiinteää yhteyttä elämään uskonto ei voi olla elämän rakennusaine. Tämä korostuu varsinkin pienten lasten kohdalla ja Lee (1988) toteaakin, että jos pienten lasten - opettajat yrittävät opettaa lapsille korkealentoisempia oppisisältöjä, he irrottavat opetettavan asian siitä yhteydestä johon se kuuluu: jokapäiväisestä elämästä (Lee 1988, 215).

Lapsen omasta maailmasta lähtemistä Elli kuvasi siten,

> *että ei niinku niinkään opeteta, että siellä Raamatussa lukee näin ja näin, vaan lähdetään mieluummin sieltä päästä, että kun meillä tuolla välitunnilla tapahtuu tälläsiä asioita tai kotona, miten me kotona voitas elää niin, että meillä ois hyvä olla. Ja sitte niihin löytyy se selitys sieltä Raamatusta päin. Että laps kokee, että ne on niinku läheisempiä asioita, mistä lähetään liikkeelle ja mihin lapskin voi ottaa kantaa, kun ne on ihan omia asioita. (H2, 3.)*

Observointihavaintomme eivät kuitenkaan täysin tukeneet tätä, minkä vuoksi pyysimme Elliä myöhemmin (siis kahden vuoden kuluttua) määrittelemään samaa asiaa. Tällöin kuva tarkentuikin havaintoamme vastaavaksi. Nimittäin usein asioiden sitominen lapsen tilanteeseen tai maailmaan tarkoittaa myös sitä, että lähdetään esimerkiksi kirjan pohjalta liikkeelle ja päädytään lapsen elämäntilanteeseen. Olennaista ei siis ole se, lähdetäänkö liikkeelle lapsen reaalimaailman kokemuksesta tai tilanteesta vaiko Raamatun tapahtumasta, vaan se, että asia loppujen lopuksi saadaan lapsen kokemusmaailmaan sidotuksi. (H3, 11, 12.)

5.1.3 Yhteisöllisyyttä korostaen

Ellin uskonnonopetukselle asettamien tavoitteiden vuoksi opettajan vuorovaikutustaidot ovat uskonnossa vieläkin tärkeämpiä kuin muussa opetuksessa. Tässä tarvitaan taitoa sekä oppilaiden että heidän vanhempiensa kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Ellin näkemyksen mukaan turvallisen ilmapiirin luomiseen

luokassa tarvitaan tietoa perheen suhtautumisesta uskonnollisiin asioihin (H1, 3). Tietoa tarvitaan siksi, että opettaja voi puhua asioista siten, että kaikilla on riittävät perustiedot käsiteltävästä asiasta. Turvallisuuden tunteeseen nimittäin kuuluu sekin, että lapsi kokee kuuluvansa joukkoon. Tämän vuoksi uusien oppilaiden kanssa Ellin mielestä on oltava hyvin varovainen,

> *ettei vaan missään tapauksessa laps ymmärrä niin, että mä en nyt kuulu varmaan tohon joukkoon ja ei noi koske mua, ja mitähän minulle sitten tapahtuu ja .. Ja ku ei meijän meijän kotona tehdä mitään ton tapasia asioita, ni mitähän meijän äitille ja isälleki sitte käy .. Ettei lapsessa lähtis liikkeelle tämmösiä asioita, jotka on jotenkin saattas sen elämän tämmöseen vaiheeseen, että se .. jotenkin .. semmoseen epävarmuuteen tavallaan .. (H4, 3).*

Tämä liittyy läheisesti Ellin kuvaan uskonnosta voimakkaan yhteisöllisenä tekijänä ja toiveeseen, että uskonto voisi olla nimenomaan yhdistävä tekijä.

Sitten kun lapset ja heidän vanhempansa tuntee, *"voi heittää vähä semmosiakin asioita, että saa lapset miettimään ja pohtimaan ja keskustelemaan. Mutta mä en omasta mielestäni haluais sitä alottaa ennenku tunnen niitä lapsia ja tiedän miten pitkälle niiten kanssa uskaltaa mennä"* (H4, 3). Nämä asiat ja kysymykset ovat juuri niitä, joista edellä puhutaan elämän rakennusaineina.

Ellin näkemys uskonnosta elämän rakennusaineena tulee näkyviin siinäkin, että hän haluaa olla tuomassa lapsille esiin yhtä vaihtoehtoa nähdä ja ymmärtää asioita. Elli ei pyri antamaan valmista vakaumuksen mallia, vaikka hän tuokin selvästi esille, että "meidän kirkko" opettaa näin ja tulkitsee Raamattua näin, eikä yritä peitellä omaa luottamustaan siihen. Hän haluaa luoda pohjaa, jotta oppilaat voivat itse aikanaan tehdä omat päätelmänsä ja valintansa asioista.

> *Mä jotenkin toivon sillä ku mä yritän välittää niille sitä, että te sitte isona päätätte, että onko se teidän mielestä näin... Jotenki mä niinku aattelen, että ois ihan hyvä, kun ne sitte sen asian miettis, ettei se olis niin ulkokohtanen juttu, että ope sano niin, ni se varmaan on sitte sillälailla ..(H4, 4)*

Hän haluaa kuitenkin viestittää sitä, että *"se uskonto on meille se turvan antaja... turvallisuuden luoja, että voidaan luottaa, että joku pitää meistä huolen"* (H3, 11), ja toivoo, että lapset voisivat myöhemminkin turvata siihen. Samaan tapaan monet Karvosenkin (1995) tutkimat alkuopettajat toivoivat, että oppilaat kokisivat turvallisuuden tunnetta uskontotunnilla käsiteltävien asioiden yhteydessä ja

pystyisivät myöhemmässä elämässään palaamaan niihin kokemuksiin vaikeuksia kohdatessaan. Näin uskonto voisi toimia voimavarana, josta voi ammentaa tarpeen tullen. (Karvonen 1995, 97.)

Toisaalta luottamisen johonkin, jota myöhemmin joutuu pohtimaan kriittisesti, voisi ajatella aiheuttavan helposti negatiivista suhtautumista asiaan. Elli ei kuitenkaan usko, että oppilaiden myöhemmät omat kriittisetkään pohdinnat aiheuttaisivat heille kielteistä suhtautumista kristinuskoon.

> *Mää luotan siinäkin siihen, että kun mää ne tunnen ne lapset, ja kun mä niille puhun, ni ne osaa sitte isonakin aatella, et mää olin sillon seittemän vuotias, ja sillon mä ymmärsin varmaan tästä asiasta vasta sen verran, kun se ope kerto..(H4, 4)*

Viime vuosina Ellin ajatuksiin uskonnonopetuksesta ovat voimakkaasti vaikuttaneet myös ulkomaalaiset oppilaat. Kun esimerkiksi muslimeilla on hyvin erilaiset eettiset käsitykset, on luokassakin jouduttu pohtimaan entistä syvemmin omia eettisiä perusteita. Yhtenä esimerkkinä Elli mainitsee suhtautumisen omiin virheisiin. Hän kertoo huomanneensa, että virheiden myöntäminen on joillekin vierasmaalaisille lähes mahdotonta, mistä on luokassa seurannut ristiriitatilanteita. Näiden selvittelyssä Elli on yrittänyt saada oppilaat ymmärtämään, miten eri kulttuurit vaikuttavat ihmisen toimintaan. *"Oon yrittäny selittää, että sille ei oo sitä opetettu. Että ei se tee sitä pahuuttaan, vaan sen kotimaassa vaan ei kuulu sitä opettaa, niin siks se ei oo sitä oppinu."* (H3, 2.) Samalla hän on yrittänyt kertoa, *"mitä hyötyä siitä on, kun me selvitetään nää asiat ja kunka paljon helpompaa meillä on elää, kun ei tartte aina olla oikeessa"* (H3, 2). Perusta tälle kaikelle on kuitenkin anteeksiantamisen ja -saamisen mahdollisuus, joka on Ellin mielestä kristinuskon sanoman ydin (H3, 2, 3; H4, 5). Elli toivookin, että kouluissa voitaisiin rohkeammin ja selvemmin tuoda esiin esimerkiksi kristilliset eettiset periaatteet, joita hän pitää yhteiskunnan tukirakenteina (H3, 3). Kun kouluun tulee ihmisiä eri kulttuureista, hänen mielestään ei pidä *"kuvitella, et meidän pitää ruveta mielistelemään ja menemään toisten mukana...Kyllä me voidaan olla reilusti suomalaisia ja osoittaa, mitä meillä on, mitkä meillä on ollu tärkeitä asioita"* (H3, 3).

Yhteenvetoa. Ellin uskonnonopetuksessa ja sen periaatteissa tulevat hyvin pitkälle esiin samat asiat kuin voimassa olevissa vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS 1994) uskonnon kohdalla. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan *"uskonnon opetuksen keskeinen tehtävä on tarjota oppilaalle tietoa ja kokemuksia oman uskonnon merkityksestä hänelle itselleen ja oivallusta sen laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Oppiaine tarjoaa mahdollisuuden pohtia ja keskustella uskonnon keskeisistä kysymyksistä. Opetuksessa kunnioitetaan oppilaiden ja heidän vanhempiensa uskonnollista vakaumusta."* (POPS 1994, 89.) Tavoitteena on, että oppilaat saavuttavat monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen. Tämä tapahtuu mm. perehtymällä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti omaan uskontoon ja sen kulttuuriperintöön, tutustumalla muihin uskontoihin ja maailmankatsomukselliseen ajatteluun sekä kehittämällä eettisesti vastuullista elämänasennetta, jotta oppilaat oppivat ymmärtämään tekojensa seuraukset ja kykenevät tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja. (POPS 1994, 89.) Evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelman sisältöjen suunnittelussa keskeistä on Raamatun keskeisiin kertomuksiin tutustuminen, oppilaiden omat elämänkysymykset, oppilaiden lähiympäristöstä nousevien kysymysten pohdinta sekä oppilaiden oman lähiympäristön uskonnolliset perinteet (POPS 1994, 90).

Lee (1988) on luetellut ohjeita, jotka pienille lapsille uskontoa opettavan on tärkeä muistaa. Tällaisia asioita ovat jokaisen oppilaan tunteminen, ymmärtäminen ja hyväksyminen henkilökohtaisena persoonana, henkilökohtaisen suhteen luominen jokaiseen oppilaaseen, lapsesta välittäminen ja hänen kuuntelemisensa. Lisäksi on tärkeää, että opettaja on lämmin ja ystävällinen, rohkaisee ja edistää lapsen itsekurin kehittymistä, valaa uskoa ja luottamusta lapsiin ja on valmis ohjaamaan ja auttamaan ongelmien ratkaisussa. (Lee 1988, 206 - 210) Nämäkin seikat näkyvät Ellin työssä hyvin voimakkaasti, ja yhteenvetona hänen ajatuksistaan uskonnonopetuksesta voisi käyttää Pirisen kuvausta oman uskonnonopetuksensa keskeisestä lähtökohdasta.

> *Uskonnonopetuksen tulee palvella oppilasta, lähteä hänen tarpeistaan ja tukea hänen persoonallisuutensa kehitystä. En kuitenkaan ymmärrä tätä niin, että opetus rakentuisi pelkästään oppilasryhmää tietyllä hetkellä kiinnostavien kysymysten varaan. Käytännössä tällainen*

johtaisi sekasortoon. On oltava selkeä oppimäärä runkona, ja sen tulee sisältää oppilaille relevantteja asioita. Opettajan tehtävä on saada tämä aines elämään ja oppilaat tajuamaan, miksi sitä kannattaa opiskella. Tehtävä ei ole helppo eikä aina onnistu, mutta periaate on selvä: koulu, opettaja ja opetus on oppilasta varten. (Pirinen 1986, 131, 132.)

Elli kokeekin, että uskonto on erilainen oppiaine, koska

sen opettamisessa on suurempi vastuu kuin jonkun muun opettamisessa. Nimenomaan se, että se on on niin tämmönen.. iso juttu niinku elämä itse.
T: Miksi se on vastuullisempaa? Kelle siitä on vastuussa?
Minä koen, että mä oon vastuussa niille lapsille, joille mä sitä opetan.. Että ei että niille lapsilla ei niinku tapahu mitään just näitä mistä äsken oli puhetta, näitä pelkojuttuja ja muita, että vaan että se välittys niinku semmosena myönteisenä asiana. (H4, 6, 7.)

5.2 Näkökulmia kehittymiseen

Ellin kehittymistään uskonnonopettajana koskevia kommentteja leimaavat ymmärrettävästi samat asiat kuin yleistäkin opettajan kehitystä koskevia kommentteja; onhan uskonnon opettaminen osa opettajan työtä siinä missä minkä tahansa muunkin aineen opetus. Toisaalta Elli sanoo uskonnon olevan erilainen aine. Tarkasteltaessa Ellin kehittymistä uskonnonopettajana jo edellä esitetyistä näkökulmista pyrimme tuomaan esiin lähinnä eroavaisuudet yleiseen kehittymiseen.

5.2.1 Persoonallisuus ja sitoutuminen

Uskonnonopetuksessakin Elli sanoo uransa alkuvaiheessa ajatelleensa vain opettamista. Silloin nykyään keskeisellä lapsen turvallisuuden tunteesta huolehtimisella ei ollut tiedostettua asemaa (H2, 20, 21). Vaikuttamisen mahdollisuus turvallisuuden tunteen luomiseen ja säilyttämiseen on tullut tiedostetummaksi, ja näin ollen voisi sanoa sitoutumisen lisääntyneen. Tämä liittyy kuitenkin paljolti

yleiseen kehittymiseen, mutta sille antaa pohjan Ellin oma vakaumus. Se on nimittäin antanut Ellille turvallisen tunteen jo lapsesta alkaen, jolloin sen välittäminen lapsillekin on luontevaa.

Ellin sitoutuminen turvallisuuden tunteen luomiseen onkin erittäin voimakas. Usko tehtävän tärkeyteen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa saa hänet myös etsimään ja kokeilemaan uusia keinoja päämäärän saavuttamiseen (vrt. Niemi & Kohonen 1995, 24; Niemi 1995, 36). Tällaisesta toiminnasta käy esimerkiksi kotioloihin asti ulottuva turvattomuutta aiheuttavien tekijöiden etsiminen. Samalla se kertoo siitä, että turvallisuuden tunteen luominen on tullut vaikeammaksi, koska nykyään on niin paljon turvattomuutta aiheuttavia tekijöitä.

> *... lapsetkin on jotenki toisenlaisia, mullon semmonen olo, että sillon 80- luvun alussa lapsetkin oli jotenkin rauhallisempia, ja niitten elämä oli jotenkin vakaampaa. Nyt on niin paljon niitä lapsia, joitten elämä on tosi heikoilla siellä kotona. On kaikenlaista epävarmuutta ja turvattomuutta, joka sitten näkyy näissä lapsissa. Eikä meillä ollu semmosia lapsia juur koulussa, joilla ei ollu esimerkiks äitiä, et se on tämän päivän juttu se, että on lapsia joilla ei oo äitiä. (H2, 25.)*

Turvattomuuden tunteen lisääntyminen on ns. postmodernille ajalle tyypillinen ilmiö. Yhteiskunta ei ole pelkästään nopean sosiaalisen ja kulttuurisen muutoksen alaisena, vaan jopa yhteiskunnan ja kulttuurin pohjimmaiset aatteet on asetettu kyseenalaisiksi, mikä saa aikaan epävakautta. Se saa kuitenkin monet ihmiset etsimään turvaa, järjestystä, vakautta ja mahdollisimman vähäistä muutosta. (mm. Jarvis 1994, 145, 146.) Turvallisuuden tunteen korostamisen lisääntyminen ei siten ole niinkään Ellin sitoutumisen tai vakaumuksen muuttumiseen liittyvä asia, vaan nimenomaan ajan muutoksista seurannut muutos.

Onkin ymmärrettävää, että lapsen tarpeista lähteminen on tullut uskonnossa keskeisemmäksi kuin muissa aineissa. Turvallisuuden tunteen, opetuksen keskeisen tavoitteen, tulee olla lapsenkin nähtävissä nimenomaan hänen omissa asioissaan, jotta sillä olisi merkitystä. Lapsen omien tarpeiden ja asioiden ottaminen käsittelyyn on siis välttämätöntä tavoitteen saavuttamiseksi. Samalla tulee myös esiin se Ellinkin mielestä tärkeä seikka, että uskonto on arkipäivän asia.

Ellin mielestä uskonto oli hänellä jo ensimmäisessä työpaikassa erilaisessa asemassa kuin muut oppiaineet. Ensimmäisessä työpaikassaan hän ei opettanut

uskontoa ollenkaan, minkä vuoksi hän koki lasten jääneen hänelle vieraiksi, *"kun mä opetin niille vaan äidinkieltä ja matematiikkaa ja tämmösiä aineita, joissa niin piti painottaa niitä aineen tavotteita ... Mä en niinku oikeen tuntenu niitä lapsia... ...mää aattelin, että mä oisin niinku päässy niitä lapsia lähemmäks, jos mä oisin saanu opettaa niille uskontoa"* (H2, 21, 22). Tähän ensimmäisen työpaikan kokemukseen on vaikuttamassa sekin, että Elli opetti siellä vain tiettyjä aineita, jolloin välttämättä ei ole ollutkaan kyse pelkästään uskonnon tuntien puuttumisesta.

> *Mää muistan, kun minä vihreänäkin opettajana uskalsin sanoa, vaikka mulle sanottiin, että kolmekymmentä vuotta on näin tehty, niin minä niinkun sanoin, että tää ei oo mun mielestä luokanopettajan hommaa, että minä opetan vaan näitä aineita. Vaan että minä niinkun haluaisin tehdä enemmän tätä luokanopettajan hommaa, ja siihen kuuluu se, että mä opetan enemmän näitä lapsia, kun vaan näitä kahta ainetta. Mutta ei se menny perille. (H2, 22.)*

Oli miten oli, lausunnot kuitenkin tuovat esiin sen seikan, että Ellin mielestä uskonnolla on pitkään ollut erilainen asema, eikä sen asemassa ole tapahtunut hänen mielestään muutosta niin kuin muissa asioissa.

Tätä ajatusta tukee sekin, ettei Ellin vakaumuksessa ole aikuisiällä enää tapahtunut muutoksia. Aikaisemmatkaan muutokset eivät ole olleet isoja tai rajuja. Kaiken kaikkiaan tähän alueeseen ja uskonnonopetukseen liittyen Ellissä ei varsinaisesti ole tapahtunut muutosta. Tämä onkin luonnollista, koska tästä näkökulmasta katsottaessa esiin tulevissa asioissa on kyse arvoista, jotka ovat varsin muuttumattomia. Aika ja olosuhteet ovat muuttuneet, jolloin omat ajatukset on voinut ottaa esiin, ja niitä on voinut toteuttaakin. Samalla ne ovat selkiytyneet, ja oma tapa uskoa ja ajatella on vankistunut. Ajatusten ja arvojen selkiytymisessäkin keskeiselle sijalle Elli asettaa vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa, sillä siinä omia näkemyksiään voi verrata ja peilata muihin. Toskala (1989) näkeekin vuorovaikutuksen ihmisten kanssa henkilökohtaisten pohdintojen ja kirjallisuuden lisäksi itsetuntemusta lisäävänä asiana.

5.2.2 Koulun muutos ja opettajan autonomia

Kuten jo luvussa 4.3 todettiin, opettajan aseman muutos on mahdollistanut sen, että Elli voi ottaa oppilaiden tilanteet ja tarpeet opetuksensa lähtökohdaksi. Kun ennen *"oli aina semmonen olo, että nyt mä teen aina niinku väärin..."* ja *"ei niinku hyvällä mielellä tehny sitä, oli sellanen ristiriita koko ajan että"* (H2, 24), niin nyt voi ja uskaltaa tehdä sitä, minkä näkee tärkeäksi. Ristiriita omantunnon ja käytännön väliltä on poistunut.

Kaikessa tässä vastuu lapsesta on hyvin keskeistä, ja vastuun kokeminen on kasvanut vuosien myötä. Kuten luvussa 5.1 kävi ilmi, Elli kokee, että uskonnon opetukseen liittyvä vastuu on jotenkin suurempi kuin muissa aineissa. Vastuu lapsesta ja hänen oppimisestaan näkyy varsinkin uskonnossa tiivistyneenä yhteistyönä vanhempien kanssa. Tiiviimmän yhteistyön, mikä käytännössä tarkoittaa luottamuksellisempaa vuorovaikutussuhdetta, päämääränä on nimittäin lasten turvallisuuden tunteen takaaminen myös uskonnontunneilla. Ellin mielestä kokemus ja sen mukanaan tuoma rohkeus ja näkökyky ovat olleet keskeisellä sijalla yhteistyön tiivistämisessä.

Ellin vastuuntuntoa uskonnonopetuksesta osoittaa sekin, että häntä vaivaa se, että jotkut opettajat eivät hänen mielestään ymmärrä uskonnonopetuksen merkitystä lapsille. Uskonnon opetus ei saisi hänen mielestään olla vain historian opetusta, vaan siihen kuuluvat tärkeänä osana keskusteleminen ja yhdessä pohtiminen. Monet opettajat jättävät kuitenkin nämä keskustelut väliin. Elli toivookin, että opettajat, jotka eivät koe uskonnonopetusta tärkeäksi, antaisivat sen toisen opettajan tehtäväksi. (H4, 5, 6.)

Mielenkiintoisen vertailukohdan uskonnonopetukseen antaa Ellin toiminta pyhäkoulun opettajana 80-luvun puolivälissä. Hänen mukaansa *"se oli hyvin sellasta alkuopetuksen uskontoa"*, vaikkakin *"vielä enemmän otettiin niinku siellä kaikkia käsinukkia ja sitte tätä leikkiä ja muuta kun ne oli pienempiä lapsia"* (H4, 4). Pyhäkoulussa Elli kuitenkin korosti *"vielä enemmän sitä tilannetta, että se olis semmonen kohta, mihin lapsilla ois todella mukava tulla ja se ois niinku semmonen.. jos se voi vielä olla, ni vielä semmone lämpimämpi ja läheisempi"* (H4, 4). Hän koki, että hänen oli pystyttävä tarjoamaan varta vasten siihen hetkeen

tulleille lapsille *"tuokio, jossa niillä oli hyvä olla"*. Tämän vuoksi hän suunnittelikin pyhäkouluhetkiä mielestään paremmin kuin uskonnontunteja. Suunnittelu tosin hyödytti uskonnonopetusta koulussakin, koska Elli oli *"jonkun asian miettiny tosi tarkkaan...ettiny kirjoja ja kuvia ja lauluja"* ja pystyi käyttämään näitä koulussakin. Vaikka pyhäkoulutuokio rakentui aina jonkin raamatunkohdan ympärille, niin painopiste ja tärkein asia oli Ellin mielestä sielläkin kokemus, jonka lapsi tilanteesta saa. *"Sillon kun niillä on kerran hyvä olla, niin sillon mä jotenki aattelin, että ne asiatki, mitä me siellä puhuttiin, ni ne varmaan niinku jää niillä mieleen"*. (H4, 4.)

Toiminta pyhäkoulussa ei siis periaatteiltaan poikennut koulussa tapahtuvasta uskonnon opetuksesta. Tämäkin osoittaa sitä, ettei Ellillä ole ongelmia suhteessaan seurakuntaan; hän voi toimia luontevasti omalla tyylillään seurakunnallisessakin tehtävässä. Opettajille suhde seurakuntaan on esimerkiksi Ahlbäck-Järvensivun (1992) tutkimuksen mukaan ongelmallinen. Samoin useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnustuksellisuus koetaan opettajien keskuudessa ongelmalliseksi. Ellillä tällaista ajattelua ei ilmene lainkaan, vaan hän kokee, että tunnustuksellisuus on opettajaa tukeva asia (H2, 5, H4, 5). Voisikin ajatella, että tunnustuksellisuus voi olla ongelma nimenomaan opettajan autonomialle. Jos opettaja kokee kirkon opetuksen vieraaksi, tunnustuksellinen uskonnonopetus voi tuntua hänen toimintamahdollisuuksiaan ohjaavalta ja rajoittavalta ulkopuoliselta tekijältä.

Oppikirjasidonnaisuus on vaikuttanut Ellin uskonnonopetukseenkin uran alkuaikoina. Siitä hän on kuitenkin päässyt eroon ja sanoo, että *"nyt niinku uskaltaa paljon rohkeemmin ottaa vaikkapa uskontotunnin aiheeks näitä oman luokan juttuja ja kokee, että ne on ihan yhtä arvokkaita ja yhtä tärkeitä. Ett se oppikirjan tekijäkin on vaan joku opettaja, joka on sitä ruvennu tekemään .. En mä enää usko, että se on aina taitavampi kuin minä"* (H3, 10). Hänen mielestään ero entiseen on se, *"että nyt mä niinku enemmän luotan siihen että mä opetan oikeita asioita kun mää lähden niistä lapsista ja välitän sitä..."* (H2, 20). Muutosprosessista Elli sanoo, että *"se on aika pikkuhiljaa must se tullu lähemmäks semmosta luottamusta, että kyllä minäkin tiedän, eikä vaan kirjan tekijä, mitä tästä uskonnosta pitää opettaa"* (H2, 20).

Rohkaistuminen ja oman autonomisen aseman vahvistuminen näkyy siinäkin, että nykyisin uskonnonopetuksen tavoitteiden asetteluun vaikuttaa opetussuunnitelman lisäksi *"tämmönen oma, oma jota niiku sillon ei uskaltanu paljo, vaikka niinku niinku jotenki tiesi, että nää lapset tarttis jotakin muuta, ni ei sit sitä omaa mielipidettänsä siinä uskaltanu ottaa esille, vaan otti aika kirjaimellisesti mitä siellä opetussuunnitelmassa sanottiin"* (H2, 45). Uskallusta on varmasti lisännyt myös omien lapsien vaikutus, sillä *"kyllä siinä uskonnonopetuksessa on niinku hyötyä siitä, että on omia lapsia. Että osaa jotenkin tietää, että missä ne lapset elää ja mikä se niitten maailma on, ihan eri tavalla"* (H2, 48).

5.2.3 Yhteistyö ja ammatilliset taidot

Kuten edellä jo kävi ilmi, niin yhteistyö vanhempien kanssa on vuosien varrella tullut tärkeämmäksi. Se kertonee siitä, että Ellin vastuullisuus lapsesta on tullut kokonaisvaltaisemmaksi. Tähän liittyen Elli näkee hyvän vuorovaikutuksen myös lasten kanssa uskontotunneilla aina vain tärkeämmäksi. Takana on vaikuttamassa ajatus siitä, että "usko näkyy teoissa". *"Se on joku perussuhtautuminen lapseen ja lapsen kohtaaminen ja ... ratkaisevaa"* (H3, 10). Samaan tapaan koulun rehtori määritteli uskonnonopetuksen olevan kokonaisuus, joka ei näy vain uskontotunneilla. Hän arvelikin, että se heijastuu Ellin työssä lasten kunnioittamisen lisäksi *"siihen muuhunkin, jopa tähän vanhempien kunnioittamiseen"* (RH, 6).

Vuorovaikutustaitojen, Ellin mielestä tärkeimpien ammatillisten taitojen, kehittyminen ei uskonnonopetuksen osalta poikkea yleisestä opettajana kehittymisestä. Uskonnonopetuksen kohdalla niillä vain on ehkä suurempi merkitys. Tätä osoittaa myös se, miten Elli arvioi ensimmäisiä vuosiaan uskonnonopettajana. Mielenkiintoista on se, että vaikka Elli ei osannut ottaa turvallisuuden tunnetta tavoiteltavaksi asiaksi, hän uskoo, että hänen nykyisetkin tavoitteensa uskonnon opetuksessa saavutettiin. Perusteluna tälle ajatukselle on se, että *"sen luokan kanssa oli aivan mahtavaa tehdä töitä"*, mihin vaikuttivat hyvin voimakkaasti *"upeet vanhemmat"* (H2, 21).

Uskonnonopetukseen tuo oman leimansa yhteistyö seurakunnan kanssa, missä Ellillä ei ole ollut ongelmia. Uskonnonopetuksen ongelmalliseksi kokeneet opettajat ovat ehdottaneet yhdeksi ratkaisuksi yhteistyön lisäämistä seurakunnan kanssa siten, että seurakunnan edustaja hoitaisi uskonnonopetuksen (mm. Karvonen 1995). Toukokuussa 1997 eduskunnalle annettuun esitykseen uusista koululaeista sisältyy myös tällaisen toiminnan hyväksyminen osaksi koulutyötä. Tällaista yhteistyön lisäämistä Elli ei kuitenkaan näe järkevänä ja hyvänä eikä usko, että koulun ulkopuolisen uskonnonopettajan opetus olisi välttämättä hyvää. *"Sen pitäis olla tosi taitava, koska musta se.. mä oon niinku.. siinä uskonnonopetuksessa nimenomaan vetoan siihen, että pitää tuntea ne lapset ja perheet"* (H4, 5). Ulkopuolisen opettajan olisi vaikea oppia tuntemaan riittävästi lapsia ja heidän vanhempiaan, koska uskonnon tuntimäärä on niin vähäinen.

Uskonnonopetuksessa selkeä omaleimaisuus on koulun opettajien yhteistyössä. Vaikka yhteistyö on koulun keskeisimpiä painopisteitä, niin uskonnon osalta se jää käytännön tehtävien tasolle. Monissa asioissa Elli mainitsi, kuinka koulun yhteinen linja tiettyihin asioihin on antanut tukea opettajille. Uskonnonopetuksen kohdalla Elli totesi, että yhteistä linjaa *"ei meillä kyllä siinä uskonnossa oikeestaan oo. Että siinä se on jotenkin siinäkin erilainen, että sitä jokainen hoitaa niinku niin omalla laillaan"* (H4, 7). Voisikin olettaa, että jos Ellinkään työpaikalla uskonnonopetuksesta ei ole puhuttu, niin työyhteisöissä, joissa yhteistyö muutenkin on vähäisempää, siitä tuskin puhutaan lainkaan. Elli ei itsekään ollut ennen huomannut, ettei uskonnonopetuksesta ole koulussa puhuttu. Hämmästyneenä Elli totesikin, että *"nyt mää todella tajuan että se on todella erilainen aine"* (H4, 7). Hän haluaisi, että asia voitaisiin ottaa puheeksi työyhteisössä, koska *"siinäkin me voitas toisiltamme oppia hirveesti. Se aina on näissä yhteisissä jutuissa, et jakaa näitä kokemuksia .. sieltähän vois löytyy ihan uusia ulottuvuuksia"*.(H4, 7.)

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen korostumisesta uskonnonopetuksessa voisi tehdä johtopäätöksen, että Elli on riippuvainen vanhemmista ja heidän mielipiteistään. Elli itse näkee kuitenkin nykytilanteen toisin. *"Emmää oo kokenu että ne* <vanhemmat> *ois asettanu mitään* <vaatimuksia>, *mutta nyt voi niinku ottaa enemmän huomioon näitäkin: kotia ja kotien tarpeita ja*

mielipiteitä" (H2, 45). Kotien mielipiteiden huomioiminen on Ellin mielestä näkynyt siinä, ettei hänellä ole ollut minkäänlaisia uskonnonopetukseen liittyviä ristiriitatilanteita vanhempien kanssa, vaikka hänen luokallaan on ollut niin lestadiolaisten, kirkkoon kuulumattomien kuin ns. vapaisiin suuntiinkin kuuluvien vanhempien lapsia.

5.2.4 Opetuskäsitys ja oppiminen

Elli sanoo, että alkuaikoina kirjan loppuun pääseminen oli uskonnonkin opetuksen tavoitteena. Opettamisen ja oppimisen osalta uskonto ei siten eronnut kovinkaan paljoa muista aineista. Silloin *"ei jääny tilaa sille lapsen omalle sen hetken tilanteelle"* (H2, 25), eikä Elli osannut ottaa esimerkiksi turvallisuuden tunnetta opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi (H2, 20). Vuosien varrella tapahtunut tavoitteen muutos on vaikuttanut myös hänen käsitykseensä oppimisesta, sillä onhan oppimisen tavoite ja sisältö muuttunut hyvin selvästi. Ennen painopiste oli tiedollisissa asioissa, mutta nyt se on arvoissa ja asenteissa. Kun Ellin koulussa oli yhtenä vuonna kokeilu, jossa uskontoa oli vain yksi viikkotunti, hän jätti käsittelemättä juuri tiedollisia asioita ajatellen, *"että kyllä niitä tulee myöhemminkin"* (H2, 27). Nykyisin onkin tärkeintä se, että oppilaat saavat kokonaisvaltaisen ja turvallisen kokemuksen ja eläytymisen mahdollisuuden.

Lapsen saaman kokemuksen nouseminen oppimisessa keskeiseksi tekijäksi on muuttanut myös uskonnonopetuksen työtapoja. Kerronnan, musiikin ja koko luokan opetuskeskustelujen rinnalle ovat tulleet työtavat, joissa oppilaat itse voivat olla aktiivisemmin mukana pohtimassa ja elämässä käsiteltäviä asioita.

> *Toikin on mun mielestä semmosta uutta, että mä oon rohkastunu tähän, että mun luokassa voi olla tämmösiä pieniä porinaryhmiä ja... Aikasemmin oli aina semmonen olo, että se on hirveän huono työrauha, kun luokassa on kauheesti tämmöstä pölpötystä. Mutta nyt kuitenkin tietää, että se on sitä oikeeta työn tekemistä, kun lapset pohtii näitä asioita ja opettelee keskustelemaan. (H2, 30.)*

Pienryhmäpohdinnan lisäksi draama on tullut uskontotunneilla tärkeäksi tekijäksi. Sen merkitys on siinä, että sen avulla *"voidaan ottaa niitäkin asioita, jotka ei oo*

ihan lasten omasta elämästä. Niin niistä tulee kuitenkin enemmän semmosia omakohtasia." (H2, 41.)

Varsinkin pienryhmäpohdintoihin ja draamaan sisältyy riski siitä, että *"se menee täysin pieleen"*. Siitä huolimatta Elli käyttää niitä uskonnonopetuksessaan jatkuvasti ja on suositellut esimerkiksi draamaa muillekin opettajille. Oppiaineeseen liittyvä suuri vastuukaan ei ole saanut häntä toimimaan "varman päälle" - periaatteella. Luvussa 4.5 lueteltujen asioiden lisäksi uskonnonopetuksessa riskien ottamista helpottaa ehkä Ellin vakaumukseen pohjautuva ajatus virheiden tekemisen "luvallisuudesta". Siellä nimittäin todettiin myös, että rohkeus ottaa riskejä perustuu turvallisuuteen. Uskonnossa turvallisuus on keskeinen asia, joka Ellillä viime kädessä pohjautuu hänen vakaumukseensa. Vakaumus on siis tukemassa aktiivisen oppimisen toteutumista Ellin työssä. Tällöin se on tukena myös oppilaiden aktiiviselle oppimiselle (Niemi 1996).

Yksinomaan tai edes pääasiallisesti uskontoon liittyvissä täydennyskoulutuksissa Elli ei muista olleensa. Esimerkiksi uudet työtavat Elli on omaksunut nimenomaan näitä työtapoja käsitelleiltä kursseilta. Ero muihin aineisiin näyttää olevan siinä, että uskonnossa Elli heittäytyy rohkeimmin omalla persoonallaan, ja riskilläkin, mukaan kokeilemaan uusia asioita. Esimerkiksi draamaa hän alkoi käyttää uskonnossa, kun joutui uuteen tilanteeseen: opettamaan vierasta luokkaa. Kokeilemista voi helpottaa se, että uskonnossa ei ole niin paljon omaksuttavaa tiedollista ainesta, kuin esimerkiksi matematiikassa. Toisaalta Ellin tapa painottaa muita tavoitteita tiedollisen aineksen kustannuksella on selkeästi arvoihin ja arvostuksiin perustuva. Voidaankin sanoa, että uskonnonopetuksessa oppiminen ja oppimiskäsitykset nojautuvat hyvin vahvasti Ellin persoonallisuuteen ja sitoutumiseen.

6 NÄKÖKULMIEN KERTOMAA

Pyrkiessämme luomaan kuvaa Ellin opettajuudesta ja uskonnonopettajuudesta olemme käyttäneet apuna valitsemaamme neljää näkökulmaa. Niiden avulla olemme halunneet luoda kuvaa sekä nykyisestä että menneestä ajasta uusprofessionaaliselle opettajalle keskeisiksi osoittautuneilla osa-alueilla. Tehtävämme oli sen lisäksi pyrkiä tarkastelemaan kehitykseen vaikuttaneita syitä sekä eroja uskonnonopetuksen ja -opettajuuden ja yleisen opettajuuden välillä.

6.1 Kehittymisen syitä

Ellin mielestä opettajana kehittyminen on parhaimmillaan ihmisenä kasvamista (H4, 1). Tärkein sitä kuvaava piirre on kokonaisvaltaisuus, joka on opettajan kehittymisen keskeinen tekijä uusprofessionaalisuudenkin näkökulmasta (Niemi & Kohonen 1995, 76). Vaikka tietyt koulutukset ja asiat tulevat muita useammin esiin, Elli ei osaa nimetä yksittäisiä tekijöitä, jotka olisivat saaneet aikaan kehittymistä opettajana. Samaan tapaan kuin suurin osa Kelchtermansin ja Vandenberghin (1994, 51 - 52) tutkimista opettajista hänkin näkee uransa tasaisena kehityksenä, johon ei kuulu äkillisiä muutoksia.

Kuten luvussa 4.1 todettiin, niin Niemen ja Kohosen (1995) uusprofessionaalisuuteen perustuvassa mallissa opettaja nähdään oppijana. Mallissa oppiminen nähdään osa-alueissa ja niiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi prosessiksi, jonka aktivoi rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu (Niemi & Kohonen 1995, 75). Rationaalisella ajattelulla tarkoitetaan tässä yhteydessä lähinnä loogiseen ajatteluun pohjautuvaa kykyä valita, järjestää ja muotoilla omia ideoita ja uskomuksia sekä analysoida ja järjestellä omia tietoja ja oppimisprosesseja. Siihen kuuluu myös kyky tunnistaa ja käsitteellistää ongelmia, ja löytää niille järkeviä ja luovia, analysoituun todistusaineistoon perustuvia ratkaisuja. Sen on kuitenkin oltava paljon teknistä rationaalisuutta syvempää, koska sen avulla on kyettävä työskentelemään myös epävarmuuden ja arvoristiriitojen sävyttämissä

tilanteissa. Rationaalista ajattelua tukemaan tarvitaan intuitiivista ajattelua, johon sisältyy puolestaan mm. mielikuvitus, huumori, empaattisuus ja tilanteiden intuitiivinen hahmottaminen ja ratkaiseminen. Intuitiivista ajattelua puolestaan edistää tiedon ja ymmärtämisen lisääntyminen. (Niemi & Kohonen 1995, 20.)

Vaikka Elli näkee oman oppimisensa ja kehittymisensä erittäin tärkeäksi, niin sen käynnistäjänä eivät tunnu olevan edellä mainitut rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu. Varsinkin rationaalinen ajattelu jää Ellillä vähemmälle huomiolle. Ellin oppimiskäsityksessä korostuu nimittäin oppijan toiminta, mikä näkyy myös hänen omaa oppimistaan koskevissa lausunnoissa. Tämä liittyy varmasti siihen, että hänen omassa persoonallisuudessaan ja luonteessaan toiminta on aina ollut pohtimista luonnollisempaa. Sekä Elli itse että rehtori pitävätkin Elliä enemmän "toimijana" kuin "pohtijana" (H4, 8; RH, 6). Oppimisen edellyttämään toimintaan liittyy kuitenkin varsin paljon intuitiivisen ajattelun piirteitä. Toiminta korostuu Ellin lausunnoissa oppimisesta osin senkin vuoksi, ettei hän oikein osaa kuvailla oppimiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja. Niillä ei ole ollut hänelle käytännön merkitystä, koska tärkeintä on ollut toiminta ja sen vaikutukset. Elli kuuluukin oppimistyyliltään lähinnä accommodator-ryhmään (ks. Heikkilä 1985). Heikkilä (1985, 23) sanoo tähän ryhmään kuuluvien prosessoivan informaatiota parhaiten konkreettisen kokemisen ja aktiivisen toiminnallisuuden varassa ja adaptoituvan välittömästi mitä erilaisempiin tilanteisiin.

Ajattelutoimintoihin liittyvä reflektio nähdään kuitenkin kaikessa oppimisessa hyvin tärkeäksi (Ojanen 1996b, 51). Calderhead (1989, 43) sanookin, että opettajan työssä reflektointi on sekä oman persoonallisuuden että ammatillisen kasvun tärkein lähde. Reflektointi, jolla lyhyesti yleensä tarkoitetaan asioiden heijastamista ja peilaamista aikaisempaan kokemusmaailmaan, on lähinnä rationaaliseen ajatteluun kuuluvaa toimintaa. Sille, kuten edellä rationaaliselle ajattelullekin, asetetaan usein korkeita syvällisen ajattelun vaatimuksia (ks. esim. Ojanen 1996b, 53 - 55), joita on vaikea sijoittaa esimerkiksi Ellin arkisen toiminnan maailmaan. Toisaalta reflektio on kuitenkin normaaliin elämiseen ja oppimiseen kuuluva prosessi, jossa etsitään yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omalle toiminnalle ja valinnoille. Tätä tapahtuu suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan.

(Raivola 1993, 21 - 22.) Vaikka reflektio kuuluukin normaaliin elämiseen, se nähdään vastakohtana rutiininomaiselle toiminnalle ja ohjeiden seuraamiselle, sillä siinä on aina mahdollisuus uuden tiedon luomiseen (Ojanen 1993, 127, 129; Ojanen 1996b, 51 - 55).

Ellin kehittyminen ja hänen lausuntojensa syvyys osoittavat, että reflektointia on pitänyt tapahtua, vaikka hänen ajattelustaan on vaikea löytää syvällistä ja filosofista pohdintaa. Elli kokee itsekin, ettei hän pääse pohdinnoissaan useinkaan kovin syvälliselle tasolle (H4, 1), ja hän sanoo, että hänen heikkoutensa on *"just se, että mä en niin kauheesti näitä asioita jaksa pohtia"* (H4, 7). Työhön liittyy kuitenkin hänen mielestään myös mieleen nousseiden tuntemusten, ajatusten ja kokemusten pohtiminen. Järvinen (1988) ja Kohonen (1989) ymmärtävätkin reflektoinnin juuri näiden pohtimisena niin, että suhde omaan sisäiseen maailmaan tulee läpityöskennellyksi ja ristiriidattomaksi. Sanat läpityöskennelty ja ristiriidaton tuntuvat kuitenkin varsin vahvoilta ilmaisuilta, sillä toisaalta reflektoinnissa on kyse jatkuvasta prosessista. Esitettyihin ideaaleihin ei käytännössä kovin usein päästä. Järvinen (1990) onkin tutkimuksensa perusteella jaotellut reflektion kolmeen tasoon, jotka ovat tekninen hallinta, reflektiivisen ajattelun välineet sekä kriittinen tietoisuus. Saman tyyppinen jaottelu löytyy myös ulkomaisesta kirjallisuudesta (Grimmet ym. 1990). Reflektiivisyyden taso vaihtelee yksilöllä sen mukaan, mitä reflektoidaan (Järvinen 1990, 66), eikä reflektio siis välttämättä kata kaikkea yksilön toimintaa. Hattonin ja Smithin (1995) esittämässä, kirjallisuuden pohjalta laaditussa mallissa esitetäänkin, että toiminnassaan henkilö käyttää eri reflektointitapoja tilanteen mukaan. He jaottelevat reflektion toiminnan reflektointiin ja tekniseen rationaalisuuteen, ja toiminnan reflektoinnin he jakavat edelleen luonteeltaan kolmeen luokkaan. Ensimmäinen tähtää parhaan mahdollisen käytännön etsimiseen. Luonteeltaan dialoginen reflektointi taas pyrkii vaihtoehtoisten ratkaisutapojen muodostamiseen. Kolmas, kriittinen reflektio tähtää tavoitteiden ja toimintojen kriittiseen tarkasteluun. (Hatton & Smith 1995, 45.)

Reflektiota on kuvattu myös dynaamiseksi tavaksi toimia, jota ohjaavat rutiininomaisen tai auktoriteettiuskoisen toiminnan sijaan opettajan omat uskomukset ja tiedon aktiivinen ja huolellinen harkinta (Ojanen 1996b, 51). Tällainen tapa on selvästi havaittavissa Ellin työssä. Se viittaakin Ojasen (1996b) mielestä opettajan kypsyyteen ja itsenäisyyteen, ja reflektiivisyyden tavoitteeksi on hänen mukaansa nähty juuri pyrkimys auttaa opettajaa luottamaan enemmän omaan asiantuntemukseensa ja vähemmän ulkoisiin auktoriteetteihin (Ojanen 1996b, 51 - 52). Ellin kohdalla tämä reflektiivisyyden tavoite on siis saavutettu tämän tutkimuksen mukaan erittäin hyvin (ks. esim. luvut 4.3 ja 4.5). Opettajan työssä reflektoinnin tuloksena pidetään parhaassa tapauksessa itseään, omaa toimintaansa ja psykodynaamista taustaansa tiedostavaa ja ymmärtävää persoonallisuutta, joka kehittyy ammatillisesti yhä pätevämmäksi työntekijäksi (Calderhead 1989, 49). Elli on varsin lähellä tällaista reflektoinnin päämäärää, joten on syytä pohtia, mitä ja miten työssä pitäisi reflektoida, jotta kehittyminen olisi mahdollista.

Omaan kehittymiseensä, tässä nimenomaan uskonnonopettamisen kannalta, vaikuttavia tekijöitä Elli arvioi siten, että *"kyllä siinä varmaan on nää koulutukset ollu ja sitte tämä tämmönen oma rohkastuminen ja näkeminen, että mun pitää vastata näihin lasten tarpeisiin"* (H2, 22). Toisaalla Elli vielä painottaa lisää kokemuksen merkitystä ja sanoo, että miten nyt opettaa uskontoa *"on nimenomaan tullu siitä, että on niinku saanu kokeilla sitäkin puolta ja niinku moneen kertaan mennä näitä juttuja ja seurata erilaisia lapsia ja tullu semmosta varmuutta"* (H2, 26). Aikaisemmin opettaminen nykyiseen tapaan ei siis olisi ollut mahdollista Ellinkään puolelta.

Ellin mainitsemat kehittymiseen vaikuttavat tekijät ovat nähtävissä Handalin ja Lauvåsin (1987) opettajan käytännön teoriaan kuuluvissa komponenteissa, jotka ovat henkilökohtaiset kokemukset, välittynyt tieto, kokemus ja rakenteet sekä arvot. He näkevät, että opettajan työssä reflektoinnin kohteena tulisi olla nimenomaan tämä opetustyötä ohjaava käytännön teoria. Käytännön teorialla he tarkoittavat yksilön henkilökohtaista, integroitunutta, mutta jatkuvasti muuttuvaa tiedon systeemiä sekä kokemuksia ja arvoja, jotka ovat relevantteja opetustyön kannalta. Käytännön teoria on henkilökohtainen rakenne, joka jatkuvasti muotoutuu yksilössä erilaisten tapahtumien, kuten lukemisen, luentojen kuuntelemisen

ja muiden työskentelyn seuraamisen kautta. Nämä kokemukset sekoittuvat keskenään ja mahdollisesti integroituvat yksilön arvojen ja ideaalien kanssa. (Handal & Lauvås 1987, 10 - 29.)

Ellin reflektioprosesseja voidaan selventää tarkastelemalla hänen kehittymistään näiden komponenttien avulla. Henkilökohtaiset kokemukset ovat Ellilläkin kaiken kasvun perusta. Vaikka hän painottaakin toimintaa, myös toiminnan arvioinnilla on tärkeä asema arkipäivän työssä. Tämä tarkoittaa Ellin työssä sitä, että hän esimerkiksi koko ajan miettii, miten homma etenee ja mikä tuntuu toimivan ja mikä ei. Jos joku ei toimi, niin sitten hän seuraavalla kerralla tekee asian toisin. (H1, 59, 60.) Pääpaino on toiminnassa, ei sen pohtimisessa, miksi joku asia menee hyvin ja toinen ei. Koska hän kuitenkin usein myös vertailee eri näkökulmia ja tähtää erilaisten ratkaisutapojen muodostamiseen, niin hänen reflektioprosessejaan voidaan Hattonin ja Smithin (1995, 45) luokituksen mukaan pitää luonteeltaan dialogisena. Hyvänä esimerkkinä tällaisesta toiminnasta Ellillä on 'poikapedagogiikan' kehitteleminen, joka tarkoittaa pojille ja poikavaltaisille luokille soveltuvien työtapojen etsimistä, keksimistä ja soveltamista ja joka vaatii uusien näkökulmien löytämistä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Syitä asioille Elli sanoo huomanneensa lähinnä juuri muiden ihmisten kertomien havaintojen ja kokemusten avulla. Tämän pohjalla on kuitenkin ollut Ellin oma kokemus ja osin tiedostamatonkin ajatus siitä, ettei oma näkemys tai tietämys enää vastaa käytännön havaintoja ja kokemuksia. Toiminnassaan hän ei siis ole sokea, mutta omasta mielestäänkin hänen heikkoutensa on asioiden pohtimisen ja käsitteellistämisen puolella (H4, 1, 7). Tässä heikkoudessa hän kokee kollegojen ja koulutusten olleen erittäin suurena apuna. Handalin ja Lauvåsin (1987) mielestä kuitenkin myös välittyneen tiedon, kokemuksen ja rakenteiden osana käytännön teoriaa pitäisi olla reflektoinnin kohteena. Ellillä tämä reflektointi tapahtuu vertaamalla niitä omiin kokemuksiin. Mikäli jokin uusi tieto, kokemus tai rakenne vastaa hänen kokemustaan tai tarjoaa vastausta käytännössä syntyneeseen kysymykseen, Elli on valmis ottamaan sen käytännön teoriansa osaksi. Tässäkin siis omalla toiminnalla ja siitä saaduilla kokemuksilla on keskeinen osuus.

Tällainen oppiminen voi kuitenkin olla myös ei-tiedostavaa. Ei-tiedostavan oppimisen muodoille on nimittäin luonteenomaista, että yksilö sisäistää sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä rakenteita, kuten käyttäytymismalleja, arvoja, taitoja, tietoja, ja peilaa niitä omissa ajatuksissaan ja teoissaan (Jarvis 1987, 161 - 165). Ei-tiedostavan oppimisen haittana on se, ettei yksilö pysty etukäteen kriittisesti kontrolloimaan oppimaansa. Teoissa peilaaminen vie myös aikaa ja vaivaa. Tämän Ellikin on huomannut. *"No sitte* <yksi heikkous on> *se, se se liittyy oikeestaan tähän toiminnallisuuteenki, että mä huomaan joskus sen, että mä niinku innostun semmosesta asiasta, mitä mä en oo kerinny miettiä, että kannattaskos tosta nyt oikeestaan innostuakaan tosta jutusta. Ni sitte haksahtaa..."* (H4, 8.) Tämä on vain osoitus siitä, että hän ei reflektoi asioita niinkään ajatuksissaan, vaan lähinnä juuri toimimalla ja kokeilemalla. Ojanen sanookin, että reflektiota voidaan pitää vastakohtana kantapään kautta oppimiselle (Ojanen 1989, 231). Reflektio ei siis ole aivan välttämätön ehto oppimiselle, mutta se kuitenkin helpottaa ja nopeuttaa oppimisprosessia huomattavasti.

Käytännön teoriaan vaikuttavat voimakkaasti myös arvot ja ideat hyvästä ja huonosta opetuksesta sekä ylipäänsä elämästä (Handal & Lauvås 1987, 28-29). Tämänkin alueen kehittyminen on Ellillä selvästi havaittavissa. Muutos alkuaikojen naivista opettaja opettaa -ajatuksesta nykypäivään on ollut suuri. Ellin käsitys hyvästä opetuksesta on tullut paljon lähemmäksi hänen omaa, yleensä elämää koskevaa arvomaailmaansa. Tämän toteuttamiseen on vaikuttanut voimakkaasti rohkaistuminen toimimaan omalla tavalla. Rohkaistumiseen on ollut suuri merkitys sen huomaamisella, että muillakin opettajilla on saman suuntaisia kokemuksia ja ajatuksia kuin hänellä itsellään. Se on rohkaissut toimimaan omien ajatusten mukaan silloinkin, kun niihin ei ole saanut muilta vahvistusta. Tässä näkyy, kuinka käytännön teorian komponentitkin, ja niissä tapahtunut kehitys ja lähinnä toimimalla tapahtunut reflektointi, ovat olleet toisiaan tukevassa ja täydentävässä suhteessa Ellin ammatillisessa kehittymisessä. Samaan yhteyteen kietoutuu myös kaikki se toisiaan tukeva kehitys, jota on käsitelty luvuissa 4 ja 5.

Vaikka Ellin elämään yleensä liittyvät arvot eivät varmaankaan ole pohjimmiltaan paljoa muuttuneet, ne ovat tulleet selkeämmiksi ja tiedostetummiksi, ja siten paremmin koulutyöhön ja opetukseen integroituviksi. Kaiken kaikkiaan Ellin käytännön teorian muutosta voi parhaiten kuvata selkiytymisenä ja jäsentymisenä. Siinä itsetuntemuksen kehityksellä on ollut keskeinen merkitys. Itsetuntemuksen kehittymistä pidetäänkin yhtenä reflektoinnin keskeisistä päämääristä (Calderhead 1989). Toskalan (1989) mielestä itsetuntemuksen lisääminen on yhteyden parantamista oman sisäisen maailman ja ulkoisen maailman välillä siten, että ne lähestyvät toisiaan (Toskala 1989, 22). Tämän toteutuessa on luonnollista, että opettaja voi ja uskaltaa laittaa omaa persoonaansa enemmän peliin opetuksessaan. Tällöin myös kasvun mahdollisuuksia tulee lisää.

Oman persoonallisuutensa perusominaisuuksia ei pysty kovin paljoa muuttamaan, joten kehittyäkseen ihmisen pitäisi uskaltautua ja motivoitua tutkimaan omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja kehittämään itseään tätä kautta. Ellin kehittyminen onkin mahdollistunut nimenomaan omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisen kautta. Tämä taas on tullut mahdolliseksi hänen työyhteisössään saamansa tuen kautta. Työyhteisössä on kannustettu jokaista olemaan oma itsensä, mikä onkin todellisen kehittymisen lähtökohta. Opettaja voi kehittää työskentelytapojaan - eli käyttöteoriaansa - vain oman persoonallisuutensa pohjalta. Ammatillinen kehittyminen on laajasti ottaen minäkäsityksen toteuttamista työssä, sillä opettajan ammatillinen käytös heijastaa myös aina hänen minäkäsitystään - opettaja, joka uskoo itseensä yrittää, mutta opettaja, joka ei usko itseensä välttää vastuutaan. (Korpinen 1993, 142). Yrjönsuuri (1990, 34) näkee reflektoinnin keinona, jolla opettaja pystyy analysoimaan, ja siten myös kehittämään, minäkäsitystään.

Ellin koulussa rehtori on tuonut monta kertaa opettajien ammatillisen kehittymisen yhteydessä esiin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin. *"Oon mä piirtäny tätä kokemuksellisen* <oppimisen mallia> *varmaan kyllästymiseen asti"* (RH, 7). Kokemuksellisen oppimisen mallissa kokemus muodostaa oppimisen perustan, mutta oppiminen tapahtuu kokemuksen arvioinnissa ja pohdinnassa eli reflektiossa. Siihen liittyy myös ilmiön tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen. (Kohonen 1989, 39.)

Kuten edellä on tullut jo esiin, Elli kokee, ettei hän useinkaan kykene käsitteellistämään kokemuksiaan. Tällöin niiden pohtiminenkin jää varsin pintapuoliseksi. Tällöin oppiminen on usein tiedostamatonta ja intuitiivista (Kohonen 1989, 41; vrt. Jarvis 1987). Ellin omassa toiminnassa kokemuksellisen oppimisen sykli jääkin tavallaan vajaaksi, mutta Heikkilä (1985, 11) muistuttaa, että esitetty malli kuvaa oppimisprosessin ideaalitapausta ja että jokaiselta yksilöltä yleensä puuttuu jonkin alueen tehokas käyttö. Ellillä kokemusten muuntamisdimensiosta toteutuu pääosin vain aktiivinen ja riskejä ottava toiminta syrjään vetäytyvän ja riskejä välttämään pyrkivän havainnoinnin jäädessä vähemmälle. Kohonen (1989) toteaa, että asenteellinen valmius ja uskallus riskien ottamiseen on kokemusten muuntamisen dimensiolla oleellista, sillä tarjoaahan se pohjan oppimiselle. (Kohonen 1989, 41.) Heikkilän (1985, 23) mukaan oppimistyyliltään juuri accommodator-ryhmään kuuluvat kykenevät ottamaan muita helpommin riskejä.

Kokemuksellisen oppimisen malliin liittyy kuitenkin tiukasti myös oppimisen vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminnallisuus (Kohonen 1989, 41, 44). Työyhteisöllä nähdään olevan merkittävä osuus jokaisen jäsenensä oppimisen edistymisessä (Kohonen 1993, 69). Malliin perustuen Ellinkin työpaikalla ajatellaan, *"että meillä on samanlaisia kokemuksia koulutuksesta taikka tästä talosta taikka muusta, ja me voidaan reflektoida yhdessä täällä. Ja sitten me niinku yritämme käsitteellistää tai jäsentää sitä esimerkiksi foorumissa, ja sitte yritetään toimia niin"* (RH, 7). Tarkoituksena on, että työyhteisön 'filosofit' ja 'toimijat' voivat oppia toinen toisiltaan ja tukea toistensa oppimista. Tähän tarjotaan mahdollisuus mm. säännöllisissä rinnakkaisluokkien sekä koko koulun opettajien yhteisissä palavereissa. Rehtori on järjestänyt opettajille myös mahdollisuuksia käydä seuraamassa toistensa opetusta ja sen pohjalta pohtia opettajuutta ja ammatillista kasvuaan. Se, että koulun organisatorinen kulttuuri vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen (Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 49), onkin selvästi havaittavissa Ellin kehittymisessä. Koulun toimintamallit ovat mahdollistaneet sen, että Ellillä Clandininin ja Conellyn (1996) esittämät opettajan ammatillisen tiedon kaksi maisemaa, luokka, jossa ollaan oppilaiden kanssa ja muut ammatilliset paikat, ovat lähentyneet toisiaan. Itse asiassa työyhteisö on tullut luokan kaltaiseksi turvalliseksi paikaksi, jossa omia kokemuksiaan voi jakaa muiden kanssa.

Ellin kokemuksellisen oppimisen sykli täydentyykin vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa.

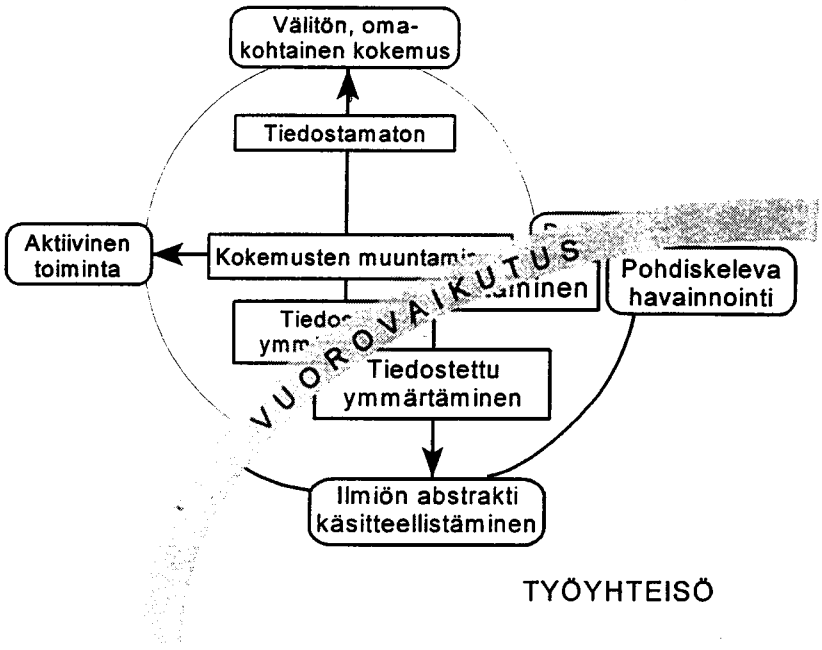
> *Kyllä sitä varmaan pääsee yksinki* <käsitteellistämiseen ja pohdintaan>, *mutta en mää mun mielestä pääse niin pitkälle yksikseni. Että mää oon jotenki semmonen just, joka kaipaa siinä sitä yhteisyyttä... ...se oli jotenki helpompaa. Siinä musta näkyy taas tää, mää oon aina kannustanu tätä yhteistyötä, elikkä että kahestaan se oli jotenki helpompaa. Ei jääny ..niinku yksin jää vähän jotenkin jumiin helposti. Tai menee niinku sitä samaa rataa, että ainaa löytää jotenki sen saman saman jutun. Mutta että sillon kun siinä on pari, tai sitä tehdään rinnakkaisluokkien yhteistyöryhmässä, niin siinä aina niinku löytää toinen tois... niinku vie eteenpäin sitä juttua paremmin.. se yhteinen pohdinta. (H4, 1)*

Myös Ojanen on tutkimuksessaan todennut, että toiminnan analyyttinen reflektointi varsinkin suuremmassa ryhmässä edistää asioiden syvempää ymmärtämistä (Järvinen & Kohonen & Niemi & Ojanen 1995, 128). Hargreaves (1994) pitääkin opettajien välistä vuorovaikutusta välttämättömänä uusprofessionaalisuuteen kuuluvan uuden asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Edellytyksenä on siis vuorovaikutukseen ja siihen liittyvään omien heikkouksiensa tunnustamiseen suostuminen. Tämän on Ellille mahdollistanut kokemuksen mukanaan tuoma rohkaistuminen. Lisäksi hänen, kuten rehtorinkin, kuvausta työyhteisöstään leimaavat samat piirteet, jotka Wallace ja Louden (1994) esittävät menestyksellistä yhteistyösuhdetta määrittävinä piirteinä. Näitä ovat mm. yhteisen pohjan tarjoava samanlaisuus, käytäntöjen reflektoinnin mahdollistavat erilaisuudet, riskien jakaminen, luottamus sekä tilanne, jossa opettajat eivät kilpaile keskenään, vaan jakavat töitään, ajatuksiaan ja ideoitaan. (Wallace & Louden 1994, 327 - 331.)

Niemi (1996) korostaa sitä, että opettajilla tulee olla jatkuvan oppimisen ja opiskelun halu ja taito, joka auttaa heitä kehittymän uusissa tilanteissa (Niemi 1996, 34). Persoonallisuustekijät tulivat esiin myös tutkimuksessa, jossa Maurer ja Tarulli (1994) tutkivat työntekijöiden vapaaehtoista osallistumista kehittämistoimiin ja oppimismahdollisuuksiin. Tällaisia persoonallisuustekijöitä ovat mm. työhön sitoutuminen, urakäsitys, itsensä kehittämisen tarve ja itsetehokkuus. Urakäsityksellä he tarkoittavat yksilön kykyä tiedostaa omat työuraansa liittyvät heikkoudet ja vahvuudet ja itsetehokkuudella uskoa oppimistehtävistä suoriutumiseen. (Maurer ja Tarulli 1994, 5). Ellin persoonallisuudessa näkyvät vahvasti

kaikki nämä tekijät, mikä yhdessä kehittämiseen kannustavan työyhteisön kanssa on luonut mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä.

Oma kasvu ja kehittyminen on tullut Ellille erittäin tärkeäksi ja sisäiseksi asiaksi. Hän toteaa, *"että jos ei oo kiinnostunu ammatillisesta osaamisesta, nii ei tätä työtä jaksa tehdä"* (H3, 6). Kiinnostus ja halu oppimiseen ei ole hänelle pelkästään oppimisen edellytys, vaan koko opettajan työn edellytys. Samankaltainen ajatus tulee esiin myös Halmion (1997, 64 - 66) tutkimuksessa varsin toisenlaisen, pohdiskeluun taipuvaisen opettajan kohdalla. Opettajia yhdistää kuitenkin voimakas halu panostaa oppimiseen ja kouluttautumiseen, ja kumpikin on sijoittanut omiakin varojaan kouluttautumiseen (H1, 52; Halmio 1997, 66) Tämä oma halu on siis Ellilläkin kaiken kehittymisen perusta. Välineet kehittymiselle antaa työyhteisö. Ellin kehittymisen edellytyksiä voisikin kuvata kokemuksellisen oppimisen mallin mukautetulla versiolla (kuvio 6). Oppimisen sykli täydentyy pohdiskelevalla havainnoinnilla ja käsitteellistämisellä vasta vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa.



KUVIO 6. Ellin kehittyminen kokemuksellisen oppimisen mallia mukaillen

Yhteenvetona voidaan todeta, että Elli reflektoi lähinnä käytännön ja toiminnan kautta. Hän toimii eri tilanteissa parhaaksi katsomallaan tavalla, jota hän arvioi sekä toimiessaan että jälkikäteen. Käytännössä hyväksi havaittuja toimintamalleja hän ei ryhdy muuttamaan ja pohtimaan. Mutta jos *"homma ei toimi"*, hän kokeilee - ja arvioi - seuraavalla kerralla toista tapaa. Arviointi ei kohdistu ainoastaan näkyvään toimintaan, mutta pohdiskelussaan hän harvemmin pääsee käsitteelliselle ja siten yleistettävälle tasolle. Teoria on kuitenkin tietyissä tilanteissa ollut Ellille omien kokemusten vahvistaja ja silmien aukaisija. Ennenkuin teoria pääsee vaikuttamaan toimintaa tai ajatuksia muuttavasti, sille pitää olla kiinnekohta omissa kokemuksissa tai havainnoissa (vrt. Kohonen 1993, 69).

Vuorovaikutuksessa muiden kanssa Elli on voinut syventää huomattavasti omia pohdintojaan. Yhteisessä pohdinnassa muiden kanssa hän on päässyt myös kokemuksellisen oppimisen mallissa esitetylle käsitteellistämisen dimensiolle. Yhteisen pohdinnan lisäksi yhteiset kokemukset ovat olleet rohkaisemassa Elliä toimimaan omien, hyväksi katsomiensa toimintamallien mukaan. Työyhteisöllä onkin ollut erittäin suuri merkitys kasvun tukijana ja kasvuun rohkaisijana. Työyhteisössä on rehtorin johdolla tehty useita rohkeitakin kokeiluja. Rehtori on ajatellut, että koulutyössä on tärkeintä aloittaa uudistukset ja opetuksen kehittäminen opettajakunnasta. Hän uskoo, että opettajien oppimat asiat näkyvät ja heijastuvat luokissa tapahtuvaan toimintaan, vaikkei hän sitä vahdikaan. Koulun ilmapiiri on kokeiluihin ja omana itsenä olemiseen ja toimimiseen kannustava, mistä seuraa kasvun perusedellytys, turvallisuuden tunne. Muutenkin koulussa on nähtävissä seikkoja, joita pidetään opetuksen muutosten ja uudistusten edellytyksinä. Pierce ja Hunsaker (1996, 102) mainitsevat tällaisina asioina mm. uudistusten perustumisen koulun yksilöllisiin tarpeisiin, koulun tukea antavan ilmapiirin, ajan antamisen muutokselle ja opettajan muutosprosessin omistamisen. Fullan ja Miles (1992, 749) korostavat lisäksi muutokseen liittyvää epävarmuutta ja sitä, että muutosta ei voi kopioida, vaan se on matka, joka on itse kuljettava.

6.2 Uskonnonopettajuuden erikoispiirteet

Edellä on jo tullut esiin, että Elli pitää uskontoa tietyllä tapaa muista oppiaineista poikkeavana. Ellin tarkoittama erilaisuus on pohjimmiltaan siinä, että uskonnossa käsitellään usein asioita, jotka liittyvät elämän perustekijöihin, arvoihin. Arvot ovat hyvin henkilökohtaisia ja varsin pysyviä, mutta usein myös tiedostamattomia (mm. Ahlman 1967). Ne liittyvät opettajuuden tarkastelua varten valitsemistamme näkökulmista tiukasti persoonaan ja sitoutumiseen.

Uskonnon opetuksen kohdalla persoonan ja sitoutumisen osa-alue nouseekin esiin vahvemmin kuin yleisen opettajuuden kehittymisen yhteydessä. Autonomian ja koulun muutoksen alueella ei taas ole huomattavissa mitään suurempaa eroa, kun suhde seurakuntaankin on Ellillä luonteva ja toimiva. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on erittäin tärkeä yleensäkin Ellin työssä ja nousee esiin kehittymisessäkin, mutta se korostuu vieläkin enemmän uskonnonopetuksen yhteydessä. Samoin vuorovaikutus vanhempien kanssa on molemmissa tärkeä, joskin käytännössä uskonnonopetukseen suoranaisesti liittyvä vuorovaikutus on varsin vähäistä. Työyhteisön sisäisessä, opettajien välisessä, vuorovaikutuksessa uskonnonopetus poikkeaa kuitenkin muusta opettajan työstä merkittävällä tavalla, sillä uskonnonopetus ei ole ollut yhteisen keskustelun kohteena.

Yhden näkökulman osa-alueisiin ja niiden painottumiseen antavat Jarviksen (1994) esittämät potentiaaliseen oppimistilanteeseen suhtautumisen vaihtoehdot. Potentiaalisia oppimistilanteita ovat hänen mielestään ne, joissa ihmisen kokemus sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstään joutuu ristiriitaan hänen oman henkilökohtaisen elämänhistoriansa, yksilöllisen biografiansa kanssa (Jarvis 1994, 153). Kaiken oppimisen lähtökohta on hänenkin mielestään kokemus. Kokemukseen voi reagoida monella tavalla, joista kaikista ei seuraa oppimista (Jarvis 1994, 149, 150). Potentiaalisia oppimistilanteita on paljon, ja niihin suhtautumisen perusteella Jarvis (1994) jaottelee ihmiset karkeasti kolmeen luokkaan. Perinteistä kiinnipitäjät eivät mieluiten muuttuisi, ja heillä on taipumus torjua oppimistilanteet, jotta kaikki säilyisi ennallaan. Sopeutujat todennäköisemmin reagoivat ulkoiseen muutokseen yrittämällä palauttaa sopusoinnun oman

elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristön välille muuttamalla omaa käyttäytymistään ja oppimalla ei-tiedostavilla tavoilla. Tiedostavat oppijat ovat muita valmiimpia olemaan seikkailunhaluisia ja vastaamaan uusiin tilanteisiin uusilla, jopa yksilöllisillä ja luovilla tavoilla. (Jarvis 1994, 153, 154.)

Vaikka Jarvis onkin esittänyt luokittelunsa eri ihmisiä koskien, niin mielestämme se näkyy myös ihmisen suhtautumisessa erilaisiin asioihin. Esimerkiksi Ellin suhtautumisessa oppimistilanteisiin on eroavaisuuksia valittujen näkökulmien välillä. Elli on persoonaan liittyvien arvojen suhteen lähinnä perinteistä kiinnipitäjä, mikä tietysti on luonnollista ja suotavaakin. Tosin sopeutumistakin on tapahtunut varsinkin sitoutumisen osalta. Autonomisuuden suhteen hän on ehkä muuttumassa sopeutujasta tiedostavaksi oppijaksi. Oppiminen tällä alalla on kuitenkin tapahtunut paljolti juuri sopeutumalla. Vuorovaikutuksen alalla Elli taas on oppijana aktiivinen. Opetus- ja oppimiskäsitysten suhteen tätä luokittelua tuntuu vaikealta tehdä, mutta silläkin alalla Ellillä tapahtuu lähinnä tapahtuu tiedostamatonta oppimista.

Uskonnonopetuksessa painottuu siis persoonallisuuden osa-alue, ja varsinkin tässä tutkimuksessa sinne kuuluviksi määritellyt arvot, muuta opetusta voimakkaammin. Ellin korostama turvallisuuden tunne kun pohjimmiltaan perustuu hänen uskonnolliseen vakaumukseensa. Vakaumus on hänelle perusturva, joka on ollut ja on vakaa ja muuttumaton. Tällöin se, että tällä alueella suhtautuminen oppimistilanteisiin on pääsääntöisesti perinteistä kiinnipitävää, tuntuu luontevalta. Samalla se antaa kuitenkin aiheen kysymykselle, onko uskonto ja sen opetus jotenkin paikoilleen jähmettynyttä. Tähän kun viittaisi sekin, että yhteistyö, joka on Ellillä selvästikin aktiivisimman oppimisen kohde, painottuu siinä vähemmän.

Vakaumus on Ellillä kuitenkin kiinteä osa elämää eikä vain irrallinen saareke. Se ei myöskään edellä esitetystä huolimatta näytä olevan minkäänlainen kehittymisen jarruttaja. Pikemminkin vaikuttaa siltä, että sen antama perusturvallisuus antaa voimia ja energiaa koko työhön. Usein jo esille tullut, vakaumuksesta nouseva ajatus virheiden tekemisen luvallisuudesta on ollut pohjana sille, että hän on voinut kehittää työtään aktiivisesti, riskejäkin ottaen. Uskonto onkin ollut se aine, jossa Elli on kokeillut uusia menetelmiä. Uusien menetelmien kokeilun yhteydessä hän on myös opetellut luottamaan siihen, että opettajan mielestä 'pie-

leenkin', eli suunnitellusta poikkeavasti, menneessäkin tilanteessa on oppilaille voinut välittyä jotakin arvokasta (H2, 42, 43).

Vuorovaikutus on toinen osa-alue, jossa uskonnon opetus poikkeaa selvästi muusta opetuksesta. Tosin tälläkään alueella ei ole ratkaisevia eroja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vanhempienkaan kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa erot eivät ole niin merkittäviä kuin opettajien välisessä. Työyhteisön sisäisen vuorovaikutuksen vähyys, tai itse asiassa puuttuminen, ja tämän puutteen tiedostamattomuus uskonnonopetuksen kohdalla on kiinnostava seikka. Uskonnon opetuksessa ja sen perusteissa on kyse opettajan omaa maailmankuvaa ja vakaumusta koskettavista asioista, jotka ovat erittäin henkilökohtaisia ja siten myös eri ihmisten välillä suurestikin vaihtelevia. Niistä puhuminen aiheuttaisikin varmasti melkoisen näkökulmien ja mielipiteiden sekamelskan, ja siten saattaisi ajaa opettajat tälläkin alueella potentiaaliseen oppimistilanteeseen Tämä taas olisi todennäköisesti varsin vaikea tilanne, kun kyseessä kuitenkin ovat elämän perusarvot ja -tekijät. Esiin tulevat asiat saattaisivat horjuttaa omaa mielipidettä ja vakaumusta ja siten olla riski omalle identiteetille. Kenties juuri tällaisen tilanteen välttämiseksi kukaan ei ole ottanut uskonnonopetusta työyhteisössä puheeksi eli *"nostanut kissaa pöydälle"*.

Toisaalta selkiytynyt ja hyvin perusteltu maailmankuva ei ole kovin helposti horjutettavissa. Uskonnonopetuksen ottaminen puheeksi kaikkine siihen liittyvine asioineen sisältäisi kuitenkin paljon riskejä ja vaivannäköä, jotka Ojasen (1996a, 11) mielestä saavat ihmisen luontaisesti vastustamaan ilmiöiden uudelleen tutkimista ja mielekästäkin muutosta. Sitäpaitsi sopivassa epätietoisuudessa eläminen on yksilölle siinä mielessä mieluista, että silloin hän voi pitää omia olettamuksiaan ja luulojaan toimintaansa ohjaavina totuuksina. Esimerkiksi Elli sanoo uskovansa, *"että meidän alueella monet ihmiset on just samanlaisia"* vakaumukseltaan kuin hän itse (H1, 5), minkä vuoksi hän voi luottavaisesti toimia vakaumuksensa mukaisesti.

Toisaalta on virheellistä leimata Ellin suhtautuminen persoonallisuuden ja arvojen alueella oleviin oppimistilanteisiin perinteistä kiinnipitäväksi. Potentiaaliset oppimistilanteet kaikkein syvällisiempien asioiden kohdalla ovat olleet erittäin vähäisiä. Erään tällaisen oppimistilanteen on tuonut ulkomaalaisten tulo kouluun.

Tässä tilanteessa Elli toivoo, että suomalaiset voisivat *"terävöityä"* ja pitäytyä omissa kristillisissä periaatteissaan ja käytännöissään. Suhde ulkomaalaisiin on kuitenkin avoin ja keskusteluun pyrkivä, eikä Ellin suhtautuminen osoita Jarviksen (1994) määritelmän kaltaista kiinnipitämistä perinteistä. Terävöitymistä pitäisi hänen mielestään tapahtua siten, että *"meidän pitää entistä tarkemmin kaivaa ne meidän tukirakenteet esiin,mitkä meillä on ollu. Ja niinku osottaa muillekin, että nää on niitä perusteitä, mitä meillä on ollu täällä ja miks meillä on kuitenkin edelleen monet asiat hyvin."* (H3, 3.) Omista periaatteista kiinnipitämiseen kuuluu tässä tapauksessa siis olennaisena osana omien periaatteiden selkeyttäminen, mikä on aktiivista ja myös muuttavaa toimintaa.

Luvussa 6.1 todettiin, että työyhteisö on ollut Ellin kehittymisessä erittäin tärkeä tekijä. Sen tarjoaman yhteisen reflektoinnin avulla on mahdollistunut kokemusten pohdinta ja käsitteellistäminen. Uskonnonopetuksen osalta tällainen kokemuksellisen oppimisen sykliä täydentävä vuorovaikutus kuitenkin puuttuu. Kun opettajien yhteistyötä on käytännön tasolla olemassa uskonnonopetuksessakin, niin yhteistyöstäkin jäävät puuttumaan vain syvällisemmät ja filosofisemmat pohdinnat. Tämän lisäksi uskonnonopetuksen toinen merkittävä eroavaisuus oli persoonallisuuden ja sitoutumisen painottumisessa vakaumukseen. Ellin luonteva vakaumus kuitenkin vaikuttaa sen, että uskonto on kiinteä osa elämää. Näin hänen uskonnonopetuksellaankin on hyvin kiinteä yhteys muuhun opetukseen. Hän sanookin, että *"kyllä se on musta niin kokonainen juttu se opettaminen ja lasten kanssa eläminen"*, ettei hän itse osaa erotella uskonnonopettajuutta muusta opettajuudestaan (H3, 10). Uskonnonopetuksessa näkyvätkin muilla alueilla yhteisesti käydyn reflektoinnin vaikutukset.

Itse asiassa siis vain vakaumus, ja siihen uskonnonopetuksessa läheisesti liittyvät asiat, kuten turvallisuuden tunne ja muut opetuksen syvälliset ja keskeiset tavoitteet, jäävät käsittelemättä yhteisissä pohdinnoissa. Elli on kuitenkin huomannut vakaumuksensakin selvenneen, syvenneen ja vankistuneen vuosien varrella. Uskonnon ja vakaumuksen kokonaisvaltaisuuden vuoksi ne yhdistyvät Ellin työssä ja persoonassa luontevasti asioihin, joiden pohdinta on tapahtunut yhdessä muiden kanssa.

Yhteenvetona voidaankin todeta, että Ellillä uskonnonopetus on kehittynyt lähes rinta rinnan yleisen kehityksen kanssa, vaikka uskonto onkin hänen mielestään erilainen aine. Erilaisuuden aiheuttaa Ellin mielestä lähinnä se, että uskonto on alkuopetuksessa ainoa aine, jossa käsitellään arvoja. Ratkaisevana erona Elli ei näe esimerkiksi opetuksen tunnustuksellisuutta, vaikka se onkin hänelle tärkeä asia. Syynä on pitkälle Ellin vakaumus, jonka ansiosta uskonto on hänelle arkipäiväinen ja luonteva asia eikä uskonnonopetus ole muumioitunut tai koteloitunut muusta opetuksesta irralliseksi saarekkeeksi.

Uskonnonopetuksen kehittyminen ei ole pelkästään kulkenut Ellin yleisen kehityksen mukana, vaan se on ollut joissakin kohdin edelläkulkijana. Tällaista kehitystä on esimerkiksi ollut draaman käyttäminen opetuksessa, mihin Ellillä liittyvät läheisesti oman itsensä likoon laittaminen ja riskien ottaminen. Näin on tapahtunut siitä huolimatta, että Elli kokee uskonnon olevan muita aineita vastuullisempi oppiaine. Vakaumus antaa hänelle turvallisen pohjan kokeilla, epäonnistua ja tehdä virheitä, ja hän näkee epäonnistumisissakin mahdollisuuksien menettämisen sijasta uuden kasvun mahdollisuuden.

7 POHDINTAA

7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta...

Opiskeluaikanamme laitoksellamme on tapahtunut metodiopinnoissa selvä tutkimusparadigman muutos. Vielä tekemissämme metodologian perusopinnoissa pääpaino oli positivistisessa paradigmassa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mutta syventävissä opinnoissa kvalitatiivinen tutkimus oli keskeisimmässä osassa. Osin tämän vuoksi olimme tutkimuksemme alkuvaiheessa varsin epätietoisia tutkimuksen tekemistä ohjaavista periaatteista. Teimme työtämme osittain virheellistenkin olettamusten varassa, jonka seurauksena esimerkiksi lähdimme kentälle varsin vähäisten ja yleisten pohjatietojen varassa. Ajattelimme, että kun tutkimusongelmakin oli vielä hyvin epämääräinen, niin olisi viisasta pyrkiä välttämään liian tarkkaan rajatun kirjallisuuden lukemista. Ajattelimme, että se saattaisi ohjata liikaa ajatuksiamme ja havainnointiamme. Todellisuudessa kirjallisuutta olisi pitänyt lukea niin paljon, että näkemyksemme olisi ollut niin laaja, että olisimme varmasti pystyneet huomioimaan kaiken tärkeän ja oleellisen.

Projekti-istunnoissa tuli joskus esiin väite, että kvalitatiivinen tutkimus on liian vaativa ensimmäiseksi tutkimukseksi. Itse olemme ainakin huomanneet tehneemme monia liian suppeasta näkökulmasta ja tietopohjasta sekä omasta taitamattomuudestamme johtuvia virheitä. Tällainen on edellä mainitun teoreettisen tietämättömyyden lisäksi esimerkiksi aineistonkeruutaitojen puutteellisuus. Vaikka tehtyä on ollut mahdoton tehdä tekemättömäksi ja tekemätöntä tehdyksi, niin prosessin kuluessa puutteita on pyritty paikkaamaan. Tämän vuoksi aikaa on kulunut huomattavasti enemmän kuin mitä olisi kulunut, jos kaiken olisi osannut tehdä kunnolla jo alusta lähtien.

Tutkimusprosessin alussa tehtyjen virheiden huomaaminen on ollut henkisesti raskasta. Kun tutkimusprosessin alussa tehdyssä työssä on puutteita, joiden paikkaaminen jälkikäteen on tuntunut mahdottomalta, niin myöhemmin olemme useasti joutuneet pohtimaan tutkimuksen tavoitteita ja päämääriä. Olemme esimerkiksi joutuneet miettimään, yritämmekö vain tehdä hyvältä näyttävän työn vai pyrimmekö todella selvittämään jotakin. Puutteista huolimatta olemme

halunneet kuitenkin yrittää tehdä Alasuutarin (1994) kuvaaman tutkimuksen kaltaista laadullista tutkimusta. Salapoliisi -ajattelu toikin prosessiimme monia ahaa-elämyksiä ja antoi uskoa työn tekemiseen.

Tehtyjen virheiden vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen on vaikea arvioida yksiselitteisesti. Toisaalta nimittäin joidenkin asioiden ymmärtäminen vasta jälkikäteen on pakottanut palaamaan jo vähintään kertaalleen käsiteltyihin asioihin. Ymmärryksen lisääntymisen seurauksena niin aineiston keruuta, analysointia kuin tulkintaakin on jouduttu pohtimaan uudelleen, jolloin uuden ja vanhan tiedon ja aineiston yhteen sovittaminen on vaatinut pohdintaa ja vertailua varsin syvällisellä tasolla. Toisaalta taas osa virheistä on voinut olla korjaamattomia. Esimerkiksi joitakin asioita on voinut jäädä kokonaan huomaamatta tai joihinkin asioihin, esimerkiksi haastattelutilanteisiin, ei ole ollut mahdollisuutta palata. Myös ajan kuluminen ja samojen asioiden vatvominen vuodesta toiseen on saattanut tehdä meidät sokeaksi joillekin asioille.

Luvussa 3.3 totesimme, että tutkimuksemme luotettavuuden kannalta muodostamamme Ellin elämäntarinan totuudellisuudella on keskeinen merkitys, sillä sen perusteella olemme tehneet päätelmät hänen kehittymisestään. Elämäntarina on luotu pääosin vain Ellin kertomukseen perustuen, minkä vuoksi sen totuudellisuuden arvioiminen on vaikeaa. Tarina vaikuttaa uskottavalta ja todentuntuiselta, mutta todistaako se kuitenkaan mitään. Olemme pyrkineet tarkastelemaan sitä hermeneuttisella kehällä liikkuen, mutta voidaan esimerkiksi kysyä, olivatko käyttämämme suotimet kuinka sopivia ja oikeita. Nykyisyydestä olisi nimittäin voinut pyrkiä muodostamaan tarkempaa kuvaa haastattelemalla myös Ellin kollegoja ja oppilaita. Entisiltä oppilailta olisi voitu saada elävämpää ja tarkempaa kuvaa myös menneestä. Näistä haastatteluista kuitenkin luovuttiin, koska niiden toteuttaminen olisi teettänyt erittäin paljon lisätyötä ja tutkimustehtävän kannalta relevantin lisätiedon saannista ei olisi ollut varmuutta. Rehtorilta saadut tiedot kuitenkin tukevat elämäntarinan totuudellisuutta, jota tukee myös sen pohjalta saatujen tulosten samansuuntaisuus aiempien opettajien kehittymistä koskevien tutkimusten kanssa.

Tulkintojen luotettavuuden puolesta puhuu se, että vaikka olemme monella tavalla hyvin erilaiset ihmiset, olemme pitkällisten keskustelujen pohjalta onnistu-

neet muodostamaan tulkinnat, jotka molemmat ovat hyväksyneet ristiriidattomiksi koko aineiston kanssa. Tulokset eivät myöskään ole ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Kuitenkin on mahdotonta sanoa, kuinka yksipuolisia tulkinnat ovat. Käsiteltävänä ollut aihe on laaja ja sidoksissa erittäin moneen tekijään. Kaiken aikaa onkin tullut esiin erilaisia mahdollisuuksia kytkeä tutkimus laajempiin kokonaisuuksiin, esimerkiksi mukaan olisi voinut ottaa sosiologisen näkökulman. Aineistostamme olisi saanut varmasti irti paljon muutakin kuin mitä tässä tutkimuksessa saatiin, jos asiaa olisi katsonut eri näkökulmista kuin nyt teimme. Kuitenkin valitut näkökulmat muodostuivat aineiston ja kirjallisuuden pohjalta luontevasti, ja ne kattoivat kaikki aineistosta esiin nousseet teema-alueet, joten katsoimme ne tämän tutkimuksen kannalta parhaimmiksi.

7.2 ... ja tuloksista

Opettajan ammatillisen kehittymisen edellytyksenä ja toteuttajana on yleensä pidetty reflektointia ja oman työn pohdiskelevaa arviointia. Ellin muutoksen yhteydessä nämä eivät kuitenkaan tulleet esiin yhtä painokkaasti ja selvästi kuin yleensä opettajien kehittymistä koskevassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Hänen työtään ja kehittymistään kuvaavat pohdintaa paremmin toimiminen ja tekeminen. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, ettei opettajan käytännön teoriaa muuttavan reflektion tarvitse välttämättä aina olla syvää filosofista pohdintaa, jollaiseksi se kirjallisuudessa usein ideaalisesti kuvataan. Tämä on sopusoinnussa myös aiempien tulosten kanssa, sillä reflektiolla ei ole itseisarvoa kehittymisessä. Se on ammatillisen kehittymisen väline, vaikkakin reflektion kehittäminen yleensä on myös ammatillista kehittämistä. Kuitenkin jos pohdinnat jäävät vain teoreettiselle tasolle näkymättä käytännön elämässä ja työssä, niillä ei opetuksen kehittymisen kannalta ole suurtakaan merkitystä.

Tutkimuksemme tulosten perusteella tuntuu luontevalta ajatella, että reflektointi on tietyllä tapaa opetustyylin kaltainen henkilökohtainen, persoonallinen ja kehitettävissä ja opeteltavissa oleva ominaisuus. Nimittäin vaikka tutkimuskohteemme Ellin, käytännöllisen toimijan, ajattelusta ei löydä syvälliseen reflektioon

liitettäviä piirteitä, niin kuitenkin hän työssään kehittyy ja kasvaa sekä tutkii ja reflektoi luontevasti omalla tavallaan. Tärkeää on kuitenkin myös toisenlaisten pohtijoiden antama palaute. Myös oma kokemuksemme tätä tutkimusta tehdessä tukee tätä ajatusta. Toinen meistä on aina ajattelemassa ja pohtimassa asioita hyvinkin perusteellisesti, ja siksi hän usein hukkuu aina vain uusiin perusteluja vaativiin kysymyksiin. Tällainen, usein filosofiseksi menevä pohdiskelu ei useinkaan saa aikaan näkyvää tulosta. Usein se ei itse asiassa edes muuta vanhoja ajattelumalleja, vaan tähtää vain niiden perustelemiseen. Toinen taas ajattelee asioita usein paljon pinnallisemmin eikä välttämättä pohdi asioille perusteluja lainkaan. Hän mieluummin tekee ja toimii ja ajattelee asioita käytännön kannalta. Kuitenkin yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisen ajatukset ja ajatusmallit ovat antaneet virikkeitä ja malleja asioiden pohtimiseen toiseltakin kannalta. Nämä ovat näkyneet esimerkiksi muuttuneina käsityksinä uskonnonopetuksesta.

Opettajan lisääntynyt ja syventynytkään tieto ei siis välttämättä paranna opetusta. Vaikka tieto kyllä lisää tietämystä asiasta ja siten parantaa edellytyksiä toimia oikein, se tuo samalla epävarmuutta, sillä mitä enemmän tietää, sitä useampi asia pitäisi toiminnassa ottaa huomioon. Toisaalta esimerkiksi Clandinin ja Conelly (1996, 29) ovat sitä mieltä, että se, mitä opettajan tulee tietää, riippuu aina esimerkiksi koulusta ja sen kulttuurista (myös Hargreaves 1996, 15). Pelkällä tiedon ja reflektoinninkaan määrällä ja syvyydellä ei siis voi opettajan ammatillista kehittymistä arvioida. Tärkeämpää opettajan työssä ehkä onkin se, että kykenee toimimaan ja ajattelemaan niin, että työn tavoite saavutetaan. Opettajan työn perimmäinen tarkoitushan on, tai ainakin tulisi olla, lapsen kasvun ja ihmisenä kehittymisen tukeminen.

Uskonnonopettajuus. Tutkimuksemme havainto siitä, että avoimeen vuorovaikutukseenkaan pyrkivässä työyhteisössä uskonnonopetuksesta ei puhuta, tuo esiin uskonnonopetuksen kannalta tärkeän kysymyksen, miksi näin on. Vaikuttaako uskonnonopetuksessa Karjalaisen (1992) mainitsema yksin tekemisen myytti vielä muutakin opetusta voimakkaammin? Onko vaikenemiselle löydettävissä muita syitä? Onko näin vain tässä yhdessä koulussa? Jatkotutkimus tältä alueelta on tarpeen, sillä jos uskonnonopetus ei ole yhteisen pohdinnan kohteena, niin se ei voi saada sitä arvoa eikä toteuttaa sitä tehtävää, joka sille on

asetettu. Jos uskontotunnit eristäytyvät omiksi saarekkeikseen, niin niiden on vaikea olla elämän rakennusaineina. Irrallinen ja erillinen ei integroidu osaksi elämää.

Ellin kehitykseen liittyvän aineiston ja aiempien uskonnonopetusta koskevien tutkimusten (ks. luku 5.1) pohjalta näyttää siltä, että tunnustuksellinen ja kehittyvä uskonnon opetus on helpompaa vakaumukseltaan Ellin kaltaiselle opettajalle. Tällä tarkoitamme sitä, että uskonnon opetus ja opettajuus pystyvät kehittymään ja kulkemaan paremmin yhdessä muun opetuksen ja opettajuuden kehityksen kanssa. Erilaisuudestaan huolimatta uskonnonopetus nivoutuu saumattomasti muuhun työhön, jolloin havainnot ovat siirrettävissä ja yleistettävissä kumpaankin suuntaan. Kyseessä on kuitenkin vain arvelu, jonka selvittäminen lisätutkimuksin olisi uskonnonopetuksen kehittämisen kannalta tärkeää. Vakaumuksen lisäksi nivoutumiseen voisi vaikuttaa esimerkiksi opettajan oppimistyyli (vrt. Heikkilä 1985). Lisäselvitystä asiaan voisi saada vertailemalla uskonnonopetuksen ja muun opetuksen kehittymistä Patrikaisen (1997) tutkimuksessa esiin tulleiden ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen näkökulmista. Olisi kiinnostavaa esimerkiksi tietää, vaikuttavatko opettajilla samanlaiset käsitykset uskonnonopetuksessa ja muussa opetuksessa ja vaihtelevatko ne erilaisilla opettajilla.

Uskonnonopetuksen pitäisi olla tarjoamassa oppilaille nimenomaan elämän rakennusaineita (POPS 1994, 89; Niemi 1991). Tämän toteuttaminen on varmasti vaikeaa, jos opettaja näkee uskonnontuntien tavoitteeksi vain menneiden asioiden, tai kenties vain tarinoiden, opettelemisen. Ellin ehdotus uskonnonopetuksen parantamiseksi tällaisessa tilanteessa on tuntien vaihtaminen niin, että uskonnon tärkeäksi näkevä ja sen syvällisemmän tehtävän ymmärtävä opettaja voisi opettaa sitä muillekin kuin oman luokkansa oppilaille. (H4, 5, 6). Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen Ellin näkemyksen kanssa, että uskonnonopetuksessa opettajalla pitäisi olla erittäin hyvä oppilaan- ja myös vanhempien tuntemus. Kuitenkin on niin, että tämän tarpeen tiedostava ja uskonnonopetuksen tärkeäksi näkevä opettaja on myös motivoitunut tekemään työtä tuntemuksensa lisäämiseksi. On muistettava se, että opettajan mahdollisuudet ovat motivaatiosta ja halusta huoli-

matta rajalliset. Tällainen järjestely voisi kuitenkin lisätä uskonnon tuntien merkitystä ja mahdollistaisi sen opetuksen tavoitteiden paremman toteutumisen.

Toisaalta oppituntien vaihtamisen seurauksena voisi olla se, että uskonto eriytyisi oppilaidenkin mielessä muista aineista irralliseksi ja siten ehkä elämästäkin irralliseksi. Kouluissa ei myöskään välttämättä ole riittävästi sopivan vakaumuksen omaavia opettajia. Yksi vaihtoehto voisikin olla tunnustukseton uskonnonopetus. Tällöin jokainen opettaja voisi opettaa uskontoa luontevasti, ja kehittää sitä siinä missä muutakin opetustaan. Tällöinkin onnistuneen opetuksen edellytys varmaan olisi vakaa ja selvitetty maailmankuva. Jos tällainen puuttuu, opetukselta saattaisi pudota pohja pois. Elli ainakin pelkää, että silloin uskonnonopetuksesta jäisi pois sen tärkein anti, turvallisuuden tunteen tarjoaminen (H4, 6). Uskonnonopetuksen kirjavuutta tällainen vaihtoehto varmaankin lisäisi entisestään. Siitäkään ei ole varmuutta, auttaisiko se opettajia kokemaan aineen nykyistä tärkeämmäksi. Se kuitenkin pakottaisi opettajat laittamaan itseään ja persoonallisuuttaan uskonnonopetukseen nykyistä enemmän, mikä on uskonnonopetuksen ja opettajana kehittymisen lähtökohta.

Voihan olla niinkin, että Elliltä saamamme yksipuolinen kuva uskonnonopetuksesta ja opettajan kehittymisestä on niin ainutlaatuinen, että tekemämme tulkinnat eivät kosketa muita opettajia lainkaan. Toisaalta kuitenkin Ellin opetus tavoitteineen on sopusoinnussa opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Samoin näitä ajatuksia tukee se, että esimerkiksi Karvosen (1995) tutkimuksessa alkuopettajista aineen tärkeyden ymmärsivät parhaiten siihen myönteisimmin suhtautuvat opettajat. Yleensä heillä oli myös kristillinen vakaumus. Ilmeistä kuitenkin on, ettei mikään uskonnonopetuksen malli ole kaikille opettajille hyvä. Uskonnonopetuksen kannalta, eli pohjimmiltaan oppilaiden tasapainoisen kasvun kannalta tärkeää olisi, että jokainen uskontoa opettava opettaja olisi valmis kasvamaan yhdessä oppilaidensa kanssa (Niemi 1991). Kaikkien opetukseen liittyvien tahojen tulisikin tukea ja kannustaa opettajia tällaiseen opetukseen, jotta kaikki opettajat voisivat todeta uskonnonopetuksestaan: *vähitellen aina enemmän ja enemmän uskaltaa...*

LÄHTEET

Ahlbeck-Järvensivu, M. 1992. Alkuopettajien maailmankuva ja asenteet uskonnonopetukseen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.

Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma: Eettis-idealistinen maailmantarkastelukoe. 2., kielellisesti tark. p. Porvoo: WSOY.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

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

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

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

Borg, W. R. & Gall M.D. 1989. Educational Research: An Introduction, Fifth Edition. New York: Longman.

Briscoe, C. 1996. The teacher as learner: interpretations from a case study of teacher change. Journal of Curriculum Studies 28 (3), 315 - 329.

Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education 5 (1), 43 - 51.

Clandinin, D. J. & Conelly, F. M. 1996. Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. Educational Researcher 25 (3), 24 - 30.

Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. London : Croom Helm.

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

Darling-Hammond, L. 1990. Teaching professionalism. Why and how. Teoksessa A. Lieberman. Schools as collaborative cultures: Creating the future now. London: Falmer Press, 25 - 50.

Denzin, N. 1978. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York.

Dyer, J. & Fontaine, O. 1995. Can a zebra change its spots? Education Canada 35 (1), 28 - 32.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 13.

Eysenck, M. W. & Keane, M. T. 1990. Cognitive psychology: a student's handbook. Hove: Erlbaum.

Fullan, M. 1992. Henkilöstön kehittäminen - oppilaitoksen kehittäminen. Julkaisussa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus -sarja. Helsinki: VAPK -kustannus, 85 - 118.

Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents. Educational Leadership 50 (6), 12-17.

Fullan, M. & Miles, M. B. 1992. Getting reform right: what works and what doesn't. Phi Delta Kappan 73 (10), 744 - 752.

Glock, C. & Stark, R. 1970. American piety: the nature of religious commitment. 2. painos. Berkeley, California: University of California.

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

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

Haanperä, A-L. 1976. Peruskoulun uskonnonopettajien käsitykset I ja II luokan uskonnonopetuksesta. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Uskonnonpedagogiikan laudaturtyö.

Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 1/1997.

Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching: supervision in action. Milton Keynes: The society for Research in Higher Education.

Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 216-240.

Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: synthesis of professional and institutional development. Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies 10 (4), 423-438.

Hargreaves, D. 1996. Revisiting voice. Educational Researcher 25 (1), 12 - 19.

Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and teacher education 11 (1), 33 - 49.

Heikkilä, J. 1985. Luokanopettajankoulutukseen pyrkivän oppimistyyli. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 104.

Heino, H. 1988. Uskonnollisuuden ja kirkollisuuden muutoksia toisen maailmansodan jälkeisessä suomessa. Tampere. Kirkon tutkimuskeskus B 56.

Herranen, E. 1986. Mihin pyrin uskonnonopetuksessa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Hakapaino, 122-124.

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

Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: esimerkkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä" -projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki : Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13 - 40.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus -sarja. Helsinki: VAPK -kustannus.

Jaatinen, R, 1994. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa: matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21.

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

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 143 - 158.

Järvinen, A. 1988. Professionalismi vs. reflektoiva ammattikäytäntö: tapausesimerkkinä opettajankoulutus. Teoksessa M. Panhelainen (toim.). Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 20.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.

Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. Scandinavian Journal of Education Research. 39 (2), 121 - 137.

Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.

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

Karlberg, G. 1993. Klassläraren som religionslärare. Åbo Akademi. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laudaturtutkielma.

Karttunen, P. 1976. Uskonnonopetus opettajien arvioimana: evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelmista saatuja kokemuksia, kartoittavan projektin kokoava raportti. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja A 16.

Karvonen, A. 1995. Alkuopettajat uskonnonopettajina: alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta ja heidän odotuksiaan oppiaineeen suhteen. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Uskonnonpedagogiikan laudatur -tutkielma.

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

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

Keskitalo, J. 1987. Peruskoulun luokanopettajiksi valmistuvien käsitykset omasta uskonnonopettajan tehtävästään. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan laudatur -tutkielma.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY

Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34 - 64.

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 66-89.

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

Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, Inc.

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

Kuusisto, J. 1989. Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella 1988. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26.

Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. 1986. (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Hakapaino.

Lee, J.M. 1988. How to teach: foundations, processes, procedures. Teoksessa D. Ratcliff (toim.) Handbook of Preschool Religious Education. Birmingham, Alabama: Religious Education, 152-223.

Lehtinen, P. 1986. Mihin pyrin uskonnonopetuksessa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Hakapaino, 125-128.

Lieberman, A. 1990. (toim.) Schools as collaborative cultures: Creating the future now. London: Falmer.

Luhtanen, R. 1994. Koulusäädökset. Helsinki : Painatuskeskus.

Maslow, A. H. 1954. Motivation and personality. New York: HarperCollins

Maurer, T.J & Tarulli, B.A. 1994. Investigation of percieved environment, percieved outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. Journal of Applied Psychology 79 (1), 3-14.

Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä sekä työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.

Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Helsinki: Otava.

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 yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 3.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31-43.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

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

Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja, Helsinki: Hakapaino, 125-147.

Ojanen, S. (toim.) 1996a. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino

Ojanen, S. 1996b. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 51-61.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

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

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pierce, D. & Hunsaker, T. W. 1996. Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher. Education 117 (1), 101 - 105.

Pirinen, H. 1986. Mihin pyrin uskonnonopetuksessa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja : tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja, 129 - 133.

Prawat, R. 1990. Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. Michigan State University. Elementary Subjects Center series 19.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 9-30.

Rauste-von Wright, M-L. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 115 - 142.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454. Hämeenlinna: Karisto.

Ropo, E. 1994. Opetussuunitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) 1994, 87 - 114.

Räisänen, H. & Saarinen, E. 1978. Raamattutieto. Helsinki: Otava.

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

Sihvo, J. 1982. Uskonnollisuus ja kirkollisuus. Teoksessa I. Askola, T. Lampinen & P. Lempiäinen (toim.) Kirkkososiologia. Saarijärvi: Kirjapaja, 26 - 49.

Snellman, L. 1989. Opettamisen oppimisesta. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 147-159.

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

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

Tirri, K. 1984. Peruskoulun luokanopettajiksi valmistuvien käsitykset omasta uskonnonopettajan tehtävästään. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Uskonnonpedagogiikan laudatur-tutkielma.

Tolvanen, J. 1985. Uskonnosta, sen funktioista ja uskonnollisuuden sisäisistä riippuvuuksista: alustavia hahmotelmia. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 34.

Toskala, A. 1989. Itsetuntemus ja johtajuus. Jyväskylä: Odeco.

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

von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9 - 21.

Wallace, J. & Louden, W. 1994. Collaboration and the growth of teacher's knowledge. Qualitative Studies in Education 7 (4), 323 - 334.

White, J. 1990. Education and the good life. University of London, Institute of education. Viitattu teoksessa H. Niemi 1995, 37.

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

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävyydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia 126.

LIITTEET

Liite 1: Aineisto

Haastattelut:

H1. Ellin haastattelu 11.05.1995

H2. Ellin haastattelu 05.06.1995

H3. Ellin haastattelu 05.02.1997

H4. Ellin haastattelu 07.03.1997

RH. Rehtorin haastattelu

Muu aineisto

K1. Ellin kirjoitelma maaliskuu 1995

K2. Ellin kirjoitelma huhtikuu 1995

Luokittelemattomat muistiinpanot tapaamisista ja puheluista Ellin kanssa tammikuusta 1995 kesäkuuhun 1997 sekä tuntien seuraamisista helmi - huhtikuu 1995.

Liite 2: Haastattelujen teemat

H1

Kotitausta

Kouluhistoria

Työpaikat

Oppimiskäsitys

H2

Uskonnonopetus: Tavoitteet, suunnittelu, menetelmät, arviointi

H3

Ulkomaalaiset koulussa

Ammatillinen kehittyminen

Uskonnollisuus

H4

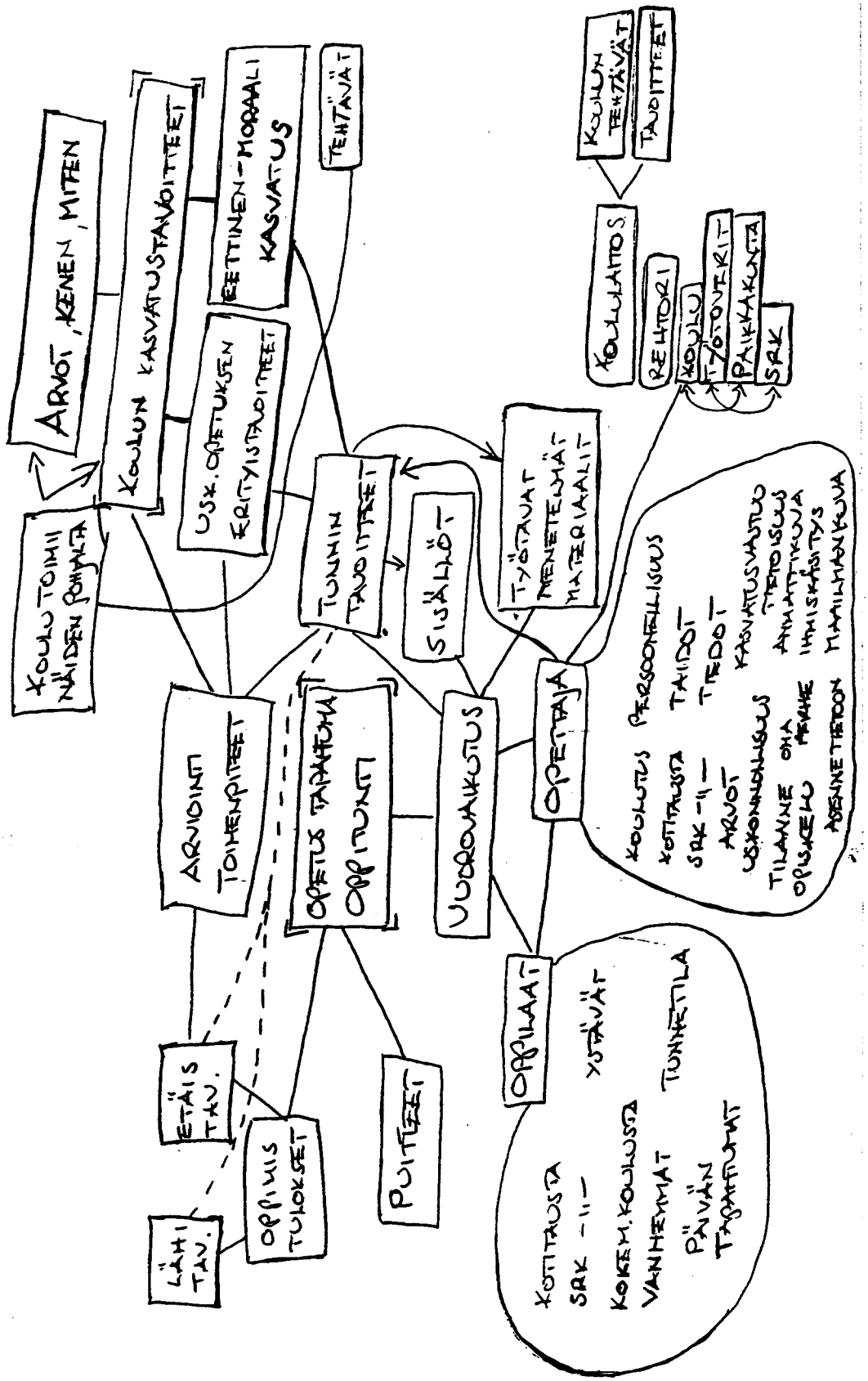
Kuviot: Koulun kehittäminen, kokemuksellinen oppiminen

RH

Urahistoria

Koulun kehittämishistoria

Näkemys Ellistä

Liite 3: Uskonnonopetukseen vaikuttavat tekijät -käsitekartta

Kuvio piirretty 28.02.1995