

Pitkällä koulumatkalla

Opettajaksi narratiivisin ja omaelämäkerrallisin keinoin

Jukka Hautaniemi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2004

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Hautaniemi, Jukka. 2004. Pitkällä koulumatkalla. Opettajaksi narratiivisin ja omaelämäkerrallisin keinoin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 136 sivua.

Tiivistelmä

Kun opettajaopiskelija etsii ammatillista itseään, matka ei voi olla kovin lyhyt. Tämä tutkimus on yli kaksi vuotta kestänyt reflektioretki omaan oppimiseen, mutta prosessin juuret ulottuvat aina syksyyn 1998, jolloin aloitin opinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimusaineisto koostuu opettajaharjoitteluraporteista ja opintotehtävistä neljän ensimmäisen opiskeluvuoden ajalta. Niistä on kutoutunut omakohtainen kertomus opettajuudesta ja ammatillisesta oppimisesta konstruktivistisen opettajankoulutuksen ja postmodernin yhteiskunnan kontekstissa.

Itsetutkiskelun välineen tarjoaa narratiivisuus, johon sekoittuu ammatilliseen minään keskittyvää omaelämäkerrallisuutta. Narratiivinen analyysi on tiivistänyt tutkimusaineiston juonellisen tarinan muotoon, jota täydentää esiyymmärryksen, empirian ja kirjallisuuden pohjalta syntyneiden teemojen jatkoanalyysi. Teoreettinen viitekehys koostuu opettajan ammatillisen kasvua kuvaavasta kirjallisuudesta, johon Wengerin (1998) osallistuvan oppimisen teoria tuo kontekstuaalisen korostuksen. Narratiivinen tutkimusote heijastuu erityisesti identiteetin käsittelyyn mutta myös yleisenä näkökulmana koko teoriaan.

Sekä raporttiin kirjoitettu kertomus että prosessin synnyttämät sisäiset tarinat ovat syventäneet itseymmärrystäni ja valaneet pohjaa aloittaa luokanopettajan työ. Prosessin perusteella rohkenen todeta, että opettajuuden syvällinen kuvaaminen vaatii yksittäisten mallien ja teorioiden sijaan kokonaisvaltaista otetta. Narratiivisuus on tähän hyvä väline. Tutkimustuloksista ei voi eristää yksittäisiä havaintoja, ja muutenkin niitä tulisi tarkastella kontekstissaan. Toivon kuitenkin, että työni avaa uusia ikkunoita opettajankoulutukseen. Se perustelee pitkän oppimisprosessin hyödyn ja tarjoaa kehittämisaineksia opetus suunnitelmatyöhön. Lisäksi tarina avaa lukijalle mahdollisuuden reflektoida omia oppimiskokemuksiaan.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, identiteetti, narratiivisuus, opettajaharjoittelu, opettajuus, oppiminen, reflektio

Sisältö

Prologi.....	5
1 Kevätretki omaan oppimiseen.....	6
2 Ihminen on kertoja luonnostaan - narratiivisuuden puheenvuoro	8
2.1 Tarinaperhe käsiteviidakossa.....	9
2.2 Elämän merkitys kiertää kertomuksesta ja kontekstista toiseen.....	13
2.3 Narratiivinen analyysi tiivistää juonen.....	16
2.4 Tutkimusongelmat tarkentuvat kirjoittamalla.....	19
3 Ammatillinen oppiminen tekee opettajan	22
3.1 Ikkunoita opettajuuteen.....	25
3.2 Oppimalla asiantuntijaksi.....	29
3.2.1 Haussa hyvä opettaja.....	29
3.2.2 Yksilön kehityskaari vai ryhmän ominaisuus.....	32
3.3 Miten oppia opettajaksi?	36
3.3.1 Avainsanana aktiivisuus.....	40
3.3.2 Kivijalka kokemuksista	41
3.3.3 Etsintäkuulutettu käyttöteoria	45
3.3.4 Reflektio vie oikeille jäljille	47
3.4 Identiteetti vaatii työstämistä.....	49
3.4.1 Kuka olen opettajana?.....	51
3.4.2 Narratiivinen identiteetti – minän matkaopas.....	53
3.5 Oppijana kontekstien keskellä.....	56
3.5.1 Sosialisaaion mahti	57
3.5.2 Postmodernin kriittinen kosketus.....	60
4 Mikon ammatillinen koulumatka.....	62

5	Kotimatkan kertomaa.....	74
5.1	Kutsumusta ja opettajakeskeisyyttä noviisin koulurepussa.....	76
5.2	Harjoittelussa ammatillisen oppimisen ainekset.....	78
5.2.1	Opettajuuden ja pedagogisen ajattelun edistysaskeleita.....	79
5.2.2	Reflektion kokonaiskuva ei taivu tasomalliksi.....	87
5.2.3	Kuuleeko käytäntö? Täällä teoria!	91
5.2.4	Sosialisaatio: aivopesijä vai ammatti-identiteetin muusa?.....	96
6	Lopputodistusten aika.....	104
6.1	Aikajana tiivistää tulokset.....	104
6.2	Prosessi opettajana	109
6.3	Prosessi teorian tulkkina	113
6.4	Luotettavuus on lukijan silmissä	116
6.4.1	Uskokoon ken uskaltaa	118
6.4.2	Kuka määrittelee kertomuksen rajat?.....	121
	Epilogi.....	124
	Lähteet	125
	Liite	137

Prologi

Poika sai syntymälahjaksi kunnianhimon. Hänestä varttui reipas, hymyilevä ja tavoitteellinen lapsi, joka nautti näkyvästä roolista ja vihasi epäonnistumista ilmeisesti niin paljon, että joutui harvoin sitä sietämään. Vaikka poika viihtyi pitkiäkin toveja yksinään, ujoksi häntä ei saattanut luonnehtia. Hän tuli toimeen niin tyttöjen kuin poikienkin kanssa, varsinkin, jos sai vertaisryhmässään johtajan valtikan. Aikuisista huokuva arvostus sai pojan silmät loistamaan, ja kiitosta kalastaakseen hän sopeutui sulavasti kunnioittamiensa auktoriteettien tahtoon.

Eräänä päivänä poika asteli päättäväisen pelkäämättä kouluun ja tunsikin oitis olonsa kotoiseksi. Hän muistaa kyllä hämmentyneensä, kun ei ymmärtänyt tavaamisesta tuon taivaallista, vaikka naapuripulpetin tyttö ahmi aapistaan jo sujuvasti lukien. Valmiiksi vahva itseluottamus jatkoi kuitenkin lujittumistaan, sillä vertailu vierustovereihin antoi useimmiten tyydyttävän tuloksen. Kun opettajakin hymyili hyväksyvästi ja kehuen, poika tunsikin olevansa juuri oikeassa paikassa.

Vaikka liukasliikkeinen poika nautti myös välituntien vauhdista, hyvän oppilaan maine ei siellä hyödyttänyt. Toisinaan hän sai tuntea nahoissaan kateellisten kiukut, minkä vuoksi muista pojista ei aina tuntunut olevan ystäviksi asti. Vaikka vertaispaine välillä kismitti, poika päätti pysyä valitsemallaan tiellä läpi peruskoulun. Hän jänisi viisautta ja nautti auktoriteettien arvostuksesta.

Pojasta kasvoi nuorimies, joka ei edes yrittänyt löytää lukiolle vaihtoehtoa. Tuloksetkin pysyivät kohtuullisella puurtamisella entisellään, vaikka laajentuneet oppisällöt ja isoveljen huikeat lukiosuoritukset kerryttivätkin toisinaan suorituspaineita. Pysähtymisen paikan tarjosi pitkä matematiikka, josta hellinneisiin arvosanoihin poika ei ollut tottunut. Hän harppasi lyhyen matematiikan tunneille. Kotona käytiin kiivasta väantöä, sillä luopumispäätös oli vanhemmille tilanteena uusi ja ilmeisen yllättävä. Pojalle se merkitsi itsenäistymisen alkua, sillä hän tunsikin toimineensa ehkä ensimmäistä kertaa ympäristön odotuksia vastaan. Kului vuosi ja toinenkin. Poika piti ylioppilasjuhlassa puheen.

Kunnianhimo ei kolissut armeijassakaan, sillä tunnustelevalle alun jälkeen poika huomasi marssivansa Reserviupseerikouluun. Itse asiassa armeija ei ollut lainkaan hullumpi paikka, sillä menestysreseptiksi riittivät ulkoa opettelu ja käskyjen noudattaminen. Isä jopa rohkaisi poikaansa sotilasuralle, mutta vastaukseksi kuului jyrkkä ei. Viimeistään yläasteella pojalle oli kirkastunut se, että hänestä tulee liikunnan- tai luokanopettaja. Vaikka monien mielestä hänen lahjansa valuisivat opettajana hukkaan, poika ei aikonutkaan pyörtää päätöstään. ”Minusta tulee opettaja ja hyvä sellainen”, hän vakuutti itselleen.

Nyt, 26-vuotiaana, poika on täyttämässä lupauksensa. Hän on kahlannut läpi kasvatustieteet, hionut taitoaan opettajaharjoitteluissa ja syventänyt osaamistaan liikunnassa ja musiikissa. Pitkä koulumatka on kaartumassa loppusuoralle. Tienviitat kehottavat tutkimaan taivalta sekä eteen että taakse päin.

Koulumatkan uudelleen kulkeminen kutsuu graduaan puurtavaa Mikkoa ja hänen avuliasta ystäväänsä Juhaa, joka on lupautunut kriittiseksi saattajaksi. Myös lukija pääsee matkaseuraksi verestämään koulukokemuksiaan ja etsimään niistä ammatillista itseään. Mutta nyt alkaakin olla jo kiire. Taival alkakoon.

1 Kevätretki omaan oppimiseen

Tammikuun pimeänä iltapäivänä kirjaston työpöydän takaa kantautuu mutinaa.

- Siis. Opettaja luo opettajaidentiteettinsä tutustumalla itseensä ja sosiaalistumalla samalla ammattinsa edustajaksi. Opettaja oppii refleктоimalla kokemuksiaan ja tarvitsee vuorovaikutusta kehittyäkseen asiantuntijaksi. Asiantuntijuutta taas on vaikea kuvailla sanoin, sillä ekspertin tieto on hiljaista ja toimintaan kiinnittynyttä. Noviisi puolestaan...hoh hoh. Eihän tästä tajua mitään!
- Ai mistä niin?
- Juha! Nyt kyllä ilmaannuit paikalle paremmin kuin sopivasti. Olisiko jätskin paikka?
- Aina on sopiva hetki jäätelölle, ja taidat todellakin tarvita taukoa.

Mikko ja Juha ovat solmineet jo lapsuudessa ystävyys-, yhteistyö- ja avunantosopimuksen, joten Juha on tottunut kuulemaan kaverinsa jaarituksia. Tällä kertaa uutiset ovat kuitenkin yllättäviä.

- Olen vihdoin valmis aloittamaan graduni kirjoittamisen! Kaksi vuotta tässä onkin jo vierähtänyt kypsytellessä ja lähteitä selatessa. Nyt tarvitaan vain vähän itsekuria, ja se on siinä.¹
- Olen pelkkänä korvana.
- Niin kuin tiedätkin, päätin toissakevään projektiopinnoissa tehdä gradustani mahdollisimman subjektiivisen. Kai minulla sitten oli tarvetta jonkin sortin identiteettiin.² Innostuin omaelämäkerrallisuudesta ja päätin tutkia opettajuuttani lähinnä harjoitteluraporttieni pohjalta. Tulokset työstin narratiivisella analyysillä, eli aineistoni muovautui uudek-

¹ Tämän raportin rakenne on monitasoinen. Oma ajattelua peilaavan vuoropuhelun tunnistaa ajatusviivoista. *Kursiivia* on käytetty tulostarinassa, lainauksissa ja tärkeimpien käsitteiden korostamisessa. Varsinaista tekstiä täydentävät alaviitteet, joista löytyvät dialogin lähdeviittaukset ja joidenkin käsitteiden tai ilmiöiden tarkennetut kuvaukset. Alaviitteissä on pyritty siihen, ettei niiden ohittaminen häiritse asiakokonaisuuden ymmärtämistä.

² Monet merkittävät oppimiskokemukset liittyvät opiskelijan itsenäistymis- ja aikuistumisprosesseihin, oman elämänsuunnan etsimiseen ja elämänarvojen pohtimiseen (Silkelä 1999, 134). Kokemusten läpikäyminen voi olla myös terapeutin prosessi ja väylä minän piiloisten rakenteiden tiedostamiseen (Silkelä 1996, 130).

si juonelliseksi tarinaksi. Heikkisen Hannun³ väitöskirja taas vakuutti dialogiosuuksillaan, joten lopullisen raportin sekaan aion sotkea myös vuoropuhelua.

- No onpas yllättävää, että olet päätenyt taas noinkin erikoiseen ja mahdollisimman vaikeaan ratkaisuun. Toisaalta olet kyllä aina kritisoinut kaikkea tavanomaista, mutta eikö sinulle siltikin olisi riittänyt perusteemahaastattelupaketti?
- Arvaa vain, onko tuo käynyt mielessä ainakin kaksi kertaa. Vaikeina hetkinä olen lohduttanut sillä, että aiheeni on kuitenkin tulevan työni kannalta paras mahdollinen. Se on ikään kuin viimeinen harjoitteluraportti, jossa hahmotan itseni sekä persoonana että ennen kaikkea opettajana. Näen sen myös mahdollisuutena oppia kokemuksistani vielä kerran jotain uutta.⁴ Sitä paitsi narratiivisuus ja elämäkerrallisuus ovat tutkimuspiireissä nousevia aaltoja⁵, jotka perustelevat kasvukokemusten tarkastelun ja identiteettityön tärkeyden varsin painavasti.
- Ai miten?
- Minut vakuuttaa ainakin Hannu Huotelin⁶, jonka mukaan kaikki oppiminen edellyttää elämäkerrallista reflektiota. Elämäkerrat ovat myös tie oman toiminnan ymmärtämiseen ja tätä kautta avain opettajalle tehokkaaseen vuorovaikutukseen ja herkkään kasvattamiseen.

Juha nuolaisee jäätelöään ja viestii ilmeillään tarvitsevansa metodin suhteen lisää miettimisaikaa. Hän alkaa tulittaa kysymyksiä uudesta suunnasta.

- No entäs teoriapuoli sitten? Onko kirjallisuuskatsauksessakin luvassa jotain elämää suurempaa?
- Aluksi kyllä kuvittelin, että löydän jonkin kuningasteorian, johon saan peilattua koko aineistoni. Vähitellen kuitenkin huomasin, ettei sellaista taida tässä ulottuvuudessa ollakaan, joten teorianrippeitä on poimittu sieltä, mistä on irti saatu. Niistä pitäisi kursia yhteen jonkinlainen kokonaisuus opettajuuden kehittymistä kuvaamaan. Ehkei mitään erikoista kuitenkaan.
- Taidat hiukan vähätellä teorian merkitystä, kun olet jo pienestä asti ollut tuollainen taiteellinen kaunosielu, Juha näpäyttää.
- Hah hah! Sulkevatko ne muka toisensa pois? Itse asiassa teoria on tarinassani kuin kustantaja, joka viime kädessä määrittelee, mitä painokoneeseen syötetään.⁷ Kirjallisuus on ohjannut ja ennen kaikkea syventänyt

³ Hannu Heikkinen (2001b). Tyylilainojen kohteeksi on joutunut myös Kari Kokkonen (2001).

⁴ Narratiivisuuden ja kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin kuuluu se, että menneet tapahtumat vaikuttavat uusien kokemusten tulkintaan. Ks. luvut 2 ja 3.3.2.

⁵ Ks. Aaltonen & Heikkilä (2003, 122); Estola (1999, 132); Heikkinen (2001b, 24); Syrjälä, Estola Mäkelä & Kangas (1996, 137–138). Kiinnostuksen kasvamiseen on vaikuttanut mm. kritiikki Piaget'n rationalismia ja yleensäkin positivistista tieteenparadigmaa kohtaan (Tolska 2002, 25).

⁶ Huotelin (1996, 15)

⁷ Järvillehdon (1995, 56) mukaan kaikki toiminta perustuu lopulta teoreettisiin lähtökohtiin, ja Levinin (Åhlberg 1996, 91) mielestä käytännöllisintä on nimenomaan hyvä teoria. Ks. luku 6.3.

aineiston analyysia, ja onhan se niinkin, että maailmankuvani ja käyttöteoriani⁸ ovat väkisinkin vaikuttaneet aineistosta tehtyihin tulkintoihin.

- Sinä se jaksat vieläkin vaahdota tuosta käyttöteoriasta!
- Ja minähän olen vasta pääsemässä vauhtiin! Minulle nimittäin kirkastui käyttöteorian merkitys vasta gradukirjallisuutta selatessa, vaikka sitä yritettiin kyhätä kokoon jo kakkosharjoittelussa. Mutta nyt pitäisi varmaankin pukea haalimiani teorianrippeitä luettaviksi lauseiksi, jotta pääset suunnitelmistani jyvälle.
- Odotan vesikielellä. Kiirekään ei ole, kunhan vain äkkiä tulee valmista, Juha virnistää.

Jäätelökääreet lentävät kirjaston roskakoriin. Makeannälkä tuli tyydytettyä, mutta kaverusten tiedonjano tuntuu vain yltyvän.

- Osaisinpa vain päättää, miten järjestän graduni sisällön. Asiaa olisi kyllä, mutta en haluaisi tukehduttaa lukijaa liian pitkillä sepustuksilla, Mikko murehtii.
- Eivätkös ne yleensä tyrkytä teoriaa heti johdannon jatkeeksi?
- Näinhän se on. Siitä kai minunkin on lähdettävä. No mutta, nähdään kahden viikon kuluttua samassa paikassa. Yritän pureskella siihen mennessä teoriani tuollaisenkin kriitikon nieltäväksi.

2 Ihminen on kertoja luonnostaan - narratiivisuuden puheenvuoro

Mikosta tuntuu, että viikot ovat yhä vain lyhentyneet, vaikka päivä on jo monta kukonasekelta pidempi kuin tammikuussa. Tekstiä ei synny liukuhihnalta, vaikka puurtamiselle kuinka varaisi aikaa. Gradun edessä on pysähdyttävä tottaalisesti, varsinkin, jos huomaa vaihtavansa suunnitelmaan b.

Mikko on varannut kirjaston kahvilasta ikkunapöydän. Juha saapuu paikalle tavoilleen uskollisena minuuttia vaille.

- Minulla on heti alkuun uutisia. Toivottavasti et nyt suutu, Mikko aloittaa.
- Riippuu tekosi naskaudesta, Juha hätkähtää ja asettelee toppatakkiaan tuolin sarjalle.

⁸ Maailmankuva ja siihen sisältyvä käyttöteoria kattaa mm. uskomukset, arvot ja asenteet, jotka ohjaavat opettajan käytännön toimintaa (ks. Pyhäntö 2003, 5).

- Päättinkin pilkkoa teorian kahteen eri lukuun ja esitellä metodin ennen teoriaa. Tänään on siis luvassa narratiivin puheenvuoro, Mikko kertoo varoen.
- Ja minä kun olen jo orientoitunut kuulemaan esitelmääsi opettajuuden kehittymisestä. Luin aiheesta Eira Korpisen lehtiartikkelinkin!
- Työsi ei ole mennyt hukkaan, sillä saat perehtyä teoriaani myöhemmin. Päädyin kuitenkin tähän ratkaisuun lukijaystävällisistä syistä, sillä teorian ja tulosten väliin ei jää nyt metodiluvun aiheuttamaa katkosta.
- Nyt en pysy mukana.
- No katsohan. Narratiivinen tutkimusotteeni on sen verran harvinainen, että se olisi joka tapauksessa esiteltävä ennen tuloksia, jotta lukija saa juonesta kiinni. Lisäksi narratiiviset silmälasit antavat näkökulman perehtyä sekä teoriaan että tuloksiin ja tietenkin myös niiden väliseen yhteyteen.
- Saatat olla oikeassakin. Annahan siis palaa!

2.1 Tarinaperhe käsiteviidakossa

Mikko selailee papereitaan ja hilaa itsensä ryhdikkäämpään istuma-asentoon.

- Voinko olettaa, että narratiivisuus ei ole ihan itsestään selvä tuttavuus, hän kysyy.
- Eeh, oleta vaan. Vähän on hataralla pohjalla, Juha myöntää.
- No aloitetaan sitten aivan alusta, eli siitä mistä narratiivisuus on kotoisin ja mitä sillä itse asiassa tarkoitetaan.

Jerome Brunerin (1990, 45) mukaan ihmisellä on biologinen taipumus organisoida kokemuksia narratiivin muotoon eli juonellisiksi⁹ kertomuksiksi. Tämä taipumus on havaittavissa jo ei-kielellisellä tasolla (Tolska 2002, 49). Brunerin jalanjalkia noudattelevat myös Hannu Heikkinen, Vilma Hänninen ja Leena Syrjälä, jotka näkevät ontologisen yhteyden ihmisen ja narratiivin välillä. Ihmiselämän ja identiteetin katsotaan siis rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta. (Heikkinen 2001b, 14; Hänninen 1999, 24; Syrjälä 2001, 204; Syrjälä ym. 1996, 204; ks. myös Aaltonen & Heikkilä 2003, 117.)

Narratiivisuus ei kuitenkaan sovi yhden totuuden metsästäjälle, sillä narratiivinen tieto on subjektiivista ja arvolatautunutta (Estola 1999, 132). Käsitteen määrittelykin riippuu tiedeyhteisöstä, ja ainakin Riessman (1993, 17) on to-

⁹ Juoni on yksi narratiivin tärkeimmistä rakenteista, jonka avulla kuvataan ja ymmärretään elämäntilanteiden suhteita ja tehtyjä valintoja (Polkinghorne 1995, 7).

dennut kuvausyritysten sekavuuden.¹⁰ Heikkinen (2001a, 119–125; 2000, 49–50) on päätenyt nelijakoon, jonka mukaan narratiivisuudella voidaan viitata tutkimusotteeseen, aineistoon, analyysitapaan tai käytännön työvälineeseen. Nämä narratiivisuuden ulottuvuudet tarkentuvat taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Narratiivisuuden ulottuvuudet Heikkisen (2001a 119–125; 2000, 49–50) mukaan.

1. Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena	Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tiedon luonne on täten subjektiivinen. Kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos.
2. Narratiivit tutkimusaineistona	Narratiivi tarkoittaa proosamaista tekstiä, mutta sanan vaativassa merkityksessä se kattaa kertomuksen tunnuspiirteet, joita ovat alku, keskikohta, loppu ja juoni. ¹¹
3. Narratiivien ja narratiivinen analyysi	<i>Narratiivien</i> analyysi luokittelee kertomukset esimerkiksi tapustyyppeihin. <i>Narratiivinen</i> analyysi puolestaan tuottaa uuden kertomuksen aineiston pohjalta. (Ks. luku 2.3)
4. Narratiivisuus käytännöllisenä työvälineenä	Narratiivisuutta käytetään hyväksi esimerkiksi psykoterapiassa, mutta sitä voidaan pitää myös uuden oppimisen välineenä.

- Eihän tuo jaottelu nyt kovin sekavalta kuulosta, Juha ihmettelee.
- Ei niin, ja juuri siksi näpistinkin sen Heikkiseltä oitis.
- Kun noita osa-alueita oikein tarkemmin maistelee, sinun tutkimuksesi taitaa kattaa kaikki neljä narratiivisuuden alalajia.
- Hmm, ensimmäinen on melko selvä juttu, sillä koko tutkimusprosessini voidaan ymmärtää uuden tarinan tuottamiseksi ammatillisesta kasvusta.¹² Tutkimusaineistoon viitaten sopii kuitenkin miettiä, ovatko harjoitteluraporttini tarinamuotoa nähneetkään, mutta jätetään se luotetta-

¹⁰ Tämä tutkimus jäljittelee Heikkisen (2001b), Hännisen (1999) ja Syrjälän (2001) esimerkkiä liittämällä narratiivisuuden, tarinallisuuden ja kertomuksellisuuden toistensa synonyymeiksi. Näistä narratiivisuus istuu abstraktisuudestaankin huolimatta parhaiten kirjoittajan suuhun.

¹¹ Polkinghorne (1995, 7). Estolan (1999, 133) mukaan voimme kutsua narratiiveiksi yhtä hyvin suullisia kuin kirjoitettujakin tarinoita ja tekstejä, kunhan ne kuvaavat jonkin juonellisen tarinan.

¹² Ks. Heikkinen (2001a, 116).

vuuspohdinnan murheeksi. Narratiivista analyysia puolestaan valotan tarkemmin, kunhan saadaan nämä yleiset määritelmät pois jaloista.

- Entäs tuo käytännöllinen näkökulma sitten?
- No, kyllähän itsetutkiskelu on välillä terapiastakin käynyt, mutta lienee parasta olla suututtamatta psykologeja liioilla terapiaviittauksilla. Sen sijaan näkisin narratiivisuuden tässä tutkimuksessa ammatillisen oppimisen tärkeänä työvälineenä.¹³

Juha vaikuttaa jo hetken tyytyväiseltä kuulemaansa, kunnes muistaa jäätelökeskustelussa vilahtaneen metodin.

- Hetkinen, kattaako tämä narratiivisuus alleen myös elämäkerrallisuuden, vai miksi et hiisku siitä sanaakaan?
- Minähän käytin vain pedagogista silmäni antaessani sinun itse oivaltaa termien välisen yhteyden, Mikko selittää.
- Niin varmaan.
- No, tosiasiaa narratiivisuuden ja elämäkerrallisuuden yhteys on ilmeinen ja ero varsin häilyvä. Molemmat kietovat lukijan mukaan kertomusten maailmaan ja näkevät ihmiselämän rakentuvan tarinoiden kautta.¹⁴ Ellis ja Bochner¹⁵ huomauttavat myös elämäkerrallisuuden etnografisesta ulottuvuudesta, eli elämäkertojen avulla persoonallinen liitetään kulttuuriseen. Riessman¹⁶ puolestaan säestää, että kulttuuri kertoo itsestään henkilökohtaisen narratiivin kautta.
- Kovin tuntuvat olevan samasta puusta veistettyjä.
- Niin. Jos eroja on etsittävä, kannattanee aloittaa menetelmällisistä lähtökohdista. Heikkinen¹⁷ ei nimeä narratiivisuutta varsinaiseksi tutkimusmetodiksi vaan hajanaiseksi muodostelmaksi kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Narratiivisuuttahan voi tarkastella laajempaa tapana ymmärtää maailmaa.
- Eli elämäkerrallisuus on varsinainen metodi ja narratiivisuus sen aatteellinen perustelu, Juha kertaa.
- No, voihan ne toki yhteenkin niputtaa. Ainakin Estola¹⁸ esittelee termin *narratiivis-elämäkerrallinen* tutkimus, joka hyödyntää ihmisten tarinoivaa mielenlaatua ja nojaa näkemykseen elämäkulusta dynaamisena ja kontekstuaalisena prosessina.
- Melkoinen sanahirviö!
- Niinpä. Tässä vaiheessa lienee syytä tunnustaa, että soppaan sotkeutuu monia muitakin termejä hienoisin vivahde-eroin. Narratiivisuus ja elämäkerrallisuus ovat kuitenkin tämän tutkimuksen selkeät valinnat, joita olemme ehkä suottakin yrittäneet erottaa toisistaan. Tarinaperheen loput

¹³ Kertomisen itsereflektio auttaa ammatillista kasvua (Syrjälä ym. 1996, 140).

¹⁴ Syrjälä (2001, 204); Vilkkö (1995, 159)

¹⁵ Ellis & Bochner (2000, 739)

¹⁶ Riessman (1993, 5); ks. myös Ellis & Bocner (2000, 751)

¹⁷ Heikkinen (2000, 47)

¹⁸ Estola (1999, 142)

jäsenet joutuvat sen sijaan tyytymään seuraavan sivun taulukkoesitykseen.

TAULUKKO 2. Tarinaperheen jäsenet, jotka ovat läheistä sukua narratiivisuudelle ja elämäkerrallisuudelle.

Life-story (Elämäkertomus)	Persoonallisesti tuotettu, suullinen tai kirjallinen kertomus, joka sisältää minä- ja identiteettikuvan (Goodson 1995, 97; Syrjälä ym. 1996, 139; Väisänen & Silkelä 2000a, 74).
Life-history (Elämähistoria)	Edellistä objektiivisempi, lähdedokumentteihin nojaava ja historiallisiin faktoihin perustuva elämäkertomus (Goodson 1995, 97; Syrjälä ym. 1994, 59; Syrjälä ym. 1996, 139; Väisänen & Silkelä 2000a, 74).
Elämäkerta	Roos (1988, 140) rinnastaa elämähistorian elämäkertaan, jolloin tarinan subjekti itse määrittelee, mitä tarinaan sisällytetään ja mitä ei. Roosin näkemys elämähistoriasta on siis edellisiä subjektiivisempi.
Autobiografia (Omaelämäkerta)	Itse kirjoitettu eli subjektiivinen elämäkerta (edellisissä tutkija on voinut osallistua tarinan tuottamiseen) (Syrjälä ym. 1994, 59).
Autobiografinen narratiivi	Elämähistoriallinen narratiivi, eli dokumenttien pohjalta itse työstetty kertomus (Foster, Hatchin & Wisniewskin (1995a, 114) mukaan).
Autoetnografia (Elämäkerrallisuus)	Kattotermi tutkimuksille, joissa persoonallinen liitetään kulttuuriseen. Ellisin ja Bochnerin mukaan autoetnografiaa voidaan pitää elämäkerrallisuuden synonyyminä. (Ellis & Bochner 2000, 739–740.) Autoetnografia kattaakin kaikki edeltävät näkökulmat, jos tutkimuksen tarkoitus on kytkeytyä kulttuuriin kontekstiin.

- Nyt ymmärrän hyvin, miksi olet karsinut metodiisi liittyvät määritelmät minimiin, Juha puuskahtaa.
- Ja olisi niitä ollut jokunen lisääkin, mutta jossain vaiheessa oli vain pantava lappu luukulle.

- Vaikka halusitkin lakaista määritelmävyöhdin taulukkoon, minun on pakko poimia sieltä elämänhistorian ja narratiivisuuden yhdistävä *autobiografinen narratiivi*. Eikös se kuvaa työtäsi aika osuvasti?
- Saatat olla oikeassa. Hatchin ja Wisniewskin¹⁹ mukaan narratiivi keskittyy tuottamaan merkityksiä ihmisen kokemuksista, kun taas elämänhistoria pyrkii laajemman kontekstuaalisen merkityksen tavoittamiseen.
- Eli jännite asettuu akselille yksilöllinen – yhteisöllinen?
- Aivan, ja tässä työssä yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökulma yhdistyvät varsin luontevasti, sillä itselleni on tärkeintä omista kokemuksista oppiminen, mutta erityisesti lukijan kannalta on syytä luoda myös kulttuurinen konteksti.²⁰ Narratiivisuuden tavoitehan on paitsi syventää itseymmärrystä tarjota myös lukijalle mahdollisuus osallistuvaan eläytymiseen ja itsensä tutkimiseen.²¹
- Palaan nyt vielä alkuperäiseen kysymykseeni. Voinko kuvitella jatkossa vastaan tulevien narratiivien eteen lisämääreen autobiografinen?
- Ole hyvä vaan. Minä säästän palstatilaa ja kielisolmuja, joten tyydyn pelkkään narratiiviin. Ja vaikka käytänkin välillä rinnakkaistermiä elämäkerrallisuus, varsinaisena omaelämäkertana en työtäni pidä.
- Miksi et?
- Pieniä välähdyksiä lukuun ottamatta sisältö rajautuu lähinnä ammatilliseen minään. On minulla sentään vähän muutakin elämää.

Mikko varmistaa, että Juha on selvinnyt läpi sankan käsiteviidakon. Narratiivisuuden kiehtova olemus vaatii nimittäin vielä syventelyä, joten perustan on syytä olla kestävä.

2.2 Elämän merkitys kiertää kertomuksesta ja kontekstista toiseen

Narratiivi on mielen instrumentti merkityksen muodostamiseen, joten merkitys on narratiivisuuden avainsana ja tutkimuksellinen lähtökohta. Kerrontaprosessissa merkityksen saaneet kokemukset pyrkivät luomaan kokonaisymmärrystä ja johdonmukaisuutta elämänsektoreiden välille, mutta ponnisteluista huolimatta tarinamme eivät tule koskaan valmiiksi. Uudet kertomukset nimittäin muokkaavat menneiden tapahtumien merkityksiä, jotka puolestaan heijastuvat

¹⁹ Hatch & Wisniewski (1995a, 116–117)

²⁰ Hatch & Wisniewski (1995a, 116–117). Toki kontekstin merkitys korostuu kaikessa oppimisessa, joten sen ymmärtäminen on tärkeää myös narratiivin kirjoittajalle.

²¹ Ellis & Bochner (2000, 742); Heikkinen (2001a, 128); Halmio (1997, 12)

seuraavien tarinoiden rakenteeseen. Ihmisen menneisyys voikin kokemuksellisesti tasolla muuttua, vaikka historialliset faktat eivät tietenkään hievahda paikoiltaan. (Aaltonen & Heikkilä 2003, 127; Ellis & Bochner 2000, 746; Estola 1999, 133–134; Hatch & Wisniewski 1995a, 116; Hänninen 1999, 141–142; Syrjälä ym 1996, 138.)

- Siis hetkinen! Väitänkö tosissaan, että kertomus voisi noin vain pyyhkiä puhtaaksi historian sivut, Juha ärähtää.
- En sentään, vaikka Bruner²² esittääkin, että ei ole olemassa elämää itsessään, ellei sitä ole tulkittu. Ymmärrän tuon melko rajun päätelmän siten, että ihminen tarvitsee tulkintaa ja tarinoita tehdäkseen elämästään itselleen näkyvän ja tätä kautta merkityksellisen.
- Teetkö siis kuitenkin eron eletyn ja koetun elämän välille, Juha kysyy.
- Vain teoreettisella tasolla. Elämä kulkee radallaan, mutta ihmiset tarvitsevat tarinoita saadakseen elämänsä juonesta kiinni. Mitä väliä lopulta onkaan tapahtumilla, jotka eivät herätä tunteita ja merkityksiä?
- Niin niin, mutta eihän tuo vielä selitä sitä, miksi jonkun elämäntapahtuman kokemus muuttuu ajan myötä.
- Totta. Kritiikkisi nostaa esiin jo sivutun narratiivien kontekstuaalisen luonteen. Tarinointi on toki yksilöllinen ja luova prosessi, mutta se tapahtuu aina jossakin kulttuurisessa sidoksessa.²³ Siksi menneisyyden tapahtumat saavat uusia tulkintakehyksiä elinympäristöjen muuttuessa. Kyllä minäkin tutkin ensimmäisiä harjoitteluraporttejani nyt aivan eri silmin kuin reilut viisi vuotta sitten.
- Ymmärrän. Minun on vain vaikea hyväksyä sitä, että subjektiivinen kokemus, jonka juuri itsekin totesit historiallisessa mielessä epätodeksi, voidaan kohottaa tieteellisen tiedon aemaan. Maalaisjärkeni neuvoisi nyt vielä miettimään tutkimuksesi metodisia lähtökohtia.
- Arvelinkin, että törmäämme tähän kädenvääntöön. Luulenpa kuitenkin, että katsaus narratiiviseen tietämiseen vakuuttaa sinut menetelmäni hoivikelpoisuudesta.
- Sehän nähdään, Juha epäilee.

Narratiivisen tutkimuksen asema tieteen kentällä kääntyy äkkiä vertailuksi perinteiseen positivistiseen paradigmaan, joka tavoittelee objektiivista ja arvopaata tietoa. Narratiivis-elämäkerrallisuus pyrkii tarjoamaan positivismille elämänmakuisen vaihtoehdon, joka kietoo perinteisessä tieteenteossa kavahdetut tunteet tärkeäksi osaksi tutkimusprosessia (Bruner 1986, 108; Syrjälä 2001,

²² Bruner (1987, 11–12)

²³ Bruner (1990, 45); Denison (15.4.2003); Estola (1999, 133); Heikkinen (1998a, 111); Hänninen (1999, 15). Huotelin (1996, 33) pohtii, onko vain kerrotuilla kokemuksilla mahdollisuus jäsentyä osaksi identiteettiämme ja sosiaalista todellisuutta.

208; Vilkkonen 1995, 160). Elämänläheisyyden kasvaessa lukijankin rooli muuttuu. Elämäkerrallisessa tutkimuksessa lukija on ikään kuin dialogiin imaistava tutkimuskumppani, joten häneen ei istu perinteinen näkemys tiedon passiivisesta vastaanottajasta. Sen sijaan narratiivit ovat avoimia persoonallisille tulkinnoille, joihin ne suorastaan kannustavat. (Ellis & Bochner 2000, 742–745.)

- Tuohan tarkoittaa totuus-käsitteen hämärtymistä, Juha ihmettelee.
- Totta. Narratiivinen tutkimus ei tavoittelekaan korrespondenssiteorian²⁴ mukaista totuutta vaan on luonut oman määritelmänsä.
- Ai millaisen?
- Ellisin ja Bochnerin²⁵ mukaan pääkriteereitä ovat elämänläheisyys ja vahva todentuntu, jotka saavat menneisyyden säilymään elävänä nykyyhtessä. Täydellisen totuudenetsinnän sijaan ratkaisevaa on se, mitä hermeneuttisia seurauksia kertomuksen lukeminen tuottaa.²⁶ Narratiivinen tietämisen tapa ei siis tavoittele oikeita vastauksia tässä ja nyt vaan korostaa mahdollisuutta nähdä maailma vähitellen kehkeytyvänä juonellisenä tarinana.²⁷
- Kuulostaapas ontuvalta.
- Niin no, narratiivisuutta on kyllä arvosteltu analyttisyyden puutteesta²⁸, mutta äskeinen perustelu täydentyy, kun mietitään kielen asemaa tutkimuksissa. Onko kieli mielestäsi todellisuuden ilmentäjä vai sen rakentaja?²⁹
- Täh?
- Mäkelä³⁰ tiivistää ilmiön kysymällä, onko ”autenttinen” sisin sen todelliseksi kuin mikä tahansa puhe.
- En taida vieläkään tajuta.
- No, perinteisissä tutkimusraporteissahan oletetaan, että kieli kuvaa todellisuutta sellaisenaan. Narratiivisuuden kannattajat kuitenkin huomauttavat, että kieli ei ole milloinkaan neutraalia tai arvovapaata. Tutkijan subjekti siis värittää väistämättä kirjoitettua lopputulosta, joka on aina jossain määrin fiktiivinen.³¹
- Ahaa. Eli narratiivisen tietämisen mukaan kieli on pikemminkin todellisuuden rakentaja kuin neutraali tulkki, Juha päättelee.

²⁴ Korrespondenssi- eli vastaavuusteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 41).

²⁵ Ellis & Bochner (2000, 745–746); ks. myös Syrjälä (2001, 208)

²⁶ Bruner 1996, 137–138); Hänninen (1999, 25) sekä Heikkinen, Huttunen ja Kakkori (1999, 44–45) näkevät kertomuksissa hermeneutiikkaa. Tarinat eivät siis ainoastaan jäljittele elämäntulkua vaan rikastuttavat elämän merkityksiä viemällä lukijan mukaan tarinan kehälle.

²⁷ Syrjälä (2001, 208)

²⁸ Atkinson (1997, 335) Ellisin & Bochnerin (2000, 747) mukaan

²⁹ Ks. Eskola (2001, 140)

³⁰ Mäkelä (1990a, 50)

³¹ Ellis & Bochner (2000, 747); Heikkinen (2001a, 124). Myös Ronkainen (15.4.2004) huomauttaa, että mikään metodi ei ole merkityksistä vapaa.

- Aivan. Kun kieli nähdään tiedon rakentajana ja merkitysten tuottajana, totuus on väkisinkin subjektiivinen.³² Miksi en siis voisi saman tien tutkia itseäni? Eivätpähän ainakaan tutkijan ja tutkittavien äänet sekoitu, mistä niin usein varoitellaan³³, Mikko perustele.
- En kyllä pysty tässä vaiheessa paremmin väittämään vastaan. Täytynee kahlata uusi kierros metodiviidakossa.
- Suosittelen lämpimästi. Palasimme muuten tämän pohdiskelun kautta myös ykköstaulukossa mainittuun konstruktivismiin. Se taitaakin olla narratiivisuuden isovelji.

2.3 Narratiivinen analyysi tiivistää juonen

Mikko ja Juha jatkavat narratiivisen totuuden ruotimista mutta päättävät säästää mietittävää myös loppupohdintaan. Eihän tässä vaiheessa prosessia voi edes tietää, mihin kaikkeen matkan varrella törmää. Tulosten analyysistä Mikolla on kuitenkin jo konkreettista kerrottavaa.

- Olenhan muistanut mainostaa, että aineistoni analyysi on kutakuinkin valmis? Itse asiassa puristin raakaversioon kasaan jo viime syksyn aikana.
- Joo, kyllähän sinä siitä mainitsit, jos nyt sitä narratiivista analyysia tarkoitat.
- Sitäpä juuri. Kirjoittelin menetelmästä muutaman sanan, sillä se täydentää edellä kuvailtua narratiivisen tietämisen luonnetta ja raottaa lisäksi raporttini myöhempiä osia.
- No, näytähän.

Narratiivisen ajattelun oppi-isä Jerome Bruner erottelee kaksi tietämisen tapaa. *Paradigmaattinen tietäminen* pyrkii erottelemaan ja luokittelemaan ilmiöitä, kun taas *narratiivinen tietämisen tapa* yhdistelee hajanaiset elementit yhtenäiseksi tarinaksi. (Bruner 1986, 11–14.)

Donald Polkinghorne on jakanut Brunerin innoittamana narratiivisen tutkimuksenkin kahteen leiriin. *Narratiivien analyysi* jaottelee aineiston teemoihin ja luokkiin, eli siinä sovelletaan paradigmaattista tietämistä. *Narratiivinen analyysi* puolestaan nojaa narratiiviseen tietoon, joten se kietoo tutkimusaineis-

³² Heikkinen (2000, 50); Heikkinen (2001a, 120)

³³ Ks. Ellis & Bochner (2000, 747); Estola (1999, 143); Roos (1988, 145)

tosta nousevat teemat uudeksi juonelliseksi tarinaksi. (Polkinghorne 1995, 6-12.)

- Miten oikeastaan päädyit juuri narratiiviseen analyysiin?
- No, reilut kaksi vuotta sitten astelin projektiopintoihin vailla sen kummempia suunnitelmia. Halusin vain tehdä jotain subjektiivista, kuten kurssityöni paljastaa.

” -- olen uhrannut runsaasti voimavaroja motivoivan ja merkityksellisen tutkimusaiheen etsimiseen. Löysinkin sen lopulta läheltä, ja täytyy myöntää, että olen tyytyväinen. Mikä voisikaan olla hyödyllisempää valmistuvalle opettajalle kuin oman opettajapersoonallisuuden löytäminen? Miksi ihmeessä tutkisin muita, kun olen itsekin täynnä arvoituksia?” (P1)³⁴

- Kyseisessä kurssityössä etsiskelin tavoitteisiini sopivia metodeja, jolloin törmäsin narratiivisuuteen ja elämäkerrallisuuteen. Vähitellen kaivelella löysin sitten narratiivien analyysistä konkreettisen työkalun.
- Sittenkö vain etsit aineistostasi punaisen langan kantavaksi juoneksi?
- No ongelmahan oli se, että olin jo ehtinyt niputtaa harjoitteluraportit ja muut ammatillista kasvua kuvaavat opintotehtävät yhteen kansioon, ja tottahan sitä oli saman tien selailtava. Ensimmäisillä lukukerroilla ryhdyin vaistomaisesti teemoittamaan vastaantulevia ilmiöitä tietämättä tulevasta metodilöydöstäni.
- Ryhdyitkö siis luokittelemaan aineistoa paradigmaattiseen tapaan?
- Kyllä. Toimin puhtaalla intuitiolla, joka taisi jaloista aatteistani huolimatta nojata perinteisiin malleihin. Joka tapauksessa teemoittelu auttoi myös myöhemmässä tarinan rakentamisessa, sillä se tarjosi juonelle selviä kiinnittymiskohtia.
- Nämä varmaankin kuuluisivat luotettavuuspohdintaan, mutta minua kiinnostaa kovasti, millaisella lukuotteella perehdyit aineistoosi. Luitko ikään kuin vieraan ihmisen kirjoituksia, vai käytitkö muistoja apuna?
- No tässäkin tapahtui kokemuksen viitoittama suunnanmuutos. Perinteinen objektivismi ilmeisesti jyskytti takaraivossa sen verran, että kuvittelin lukevani kirjoituksiani kuin tyhjää taulua. Mutta samassa kun avasin ensimmäisen raportin ensimmäiset sivut, muistot pelmahtivat valloilleen. Halusin kuitenkin edetä Grounded-teorian³⁵ tyypillisesti aineiston ehdoilla, joten tunteiden ja muistojen aktivoituminen veti mielteliääksi.
- No miten ratkaisit ongelman?

³⁴ Tutkimusaineisto esitellään liitteessä. Sieltä selviävät myös aineistolainojen perään merkityt kooditunnisteet.

³⁵ Grounded-theory antaa tutkimusprosessin kauko-ohjaimen aineiston haltuun. Aineiston analyttinen tulkinta suuntaa jatkotulkintoja ja tarjoaa ainekset teoreettisen viitekehysten luomiseen. Aineisto herätetään henkiin koodaamalla, ja aineiston keräämistä jatketaan, kunnes uusia havaintoja ei enää löydy. (Charmaz 2000, 509–511.) Estolan mielestä puhuminen aineistolähtöisyydestä on kuitenkin ongelmallista, sillä tutkijan esiyymmärrys asettaa aineistolle väistämättä ennakko-olettamuksia. Tutkimusprosessin kehittäely voidaan nähdä aineiston ja teorian vuoropuheluna puhtaasti aineistolähtöisyyden sijaan. (Estola 1999, 141.)

- Luin Cathy Charmazin³⁶ artikkelin, jossa hän jakaa Grounded-teorian kahteen leiriin.³⁷ Vaistomaisesti seuraamani objektiivinen suunta³⁸ uskoo, että aineisto on yhtä kuin todelliset kokemukset. Konstruktivistiksi tunnustautuva Charmaz puolestaan lähestyy aineistoa narratiivisena konstruktiona täynnä uudelleen muokattuja kokemuksia ja subjektiivisia tuntemuksia. Luovuin siis objektiivisen totuuden tavoittelusta ja koodasin kokemuksistani tämänhetkisen konstruktion.
- Mitä tarkoitat koodaamisella?
- Koodaus³⁹ tarkoittaa aineiston tulkintaprosessin etenemistä, ja sen toteuttamiseksi on kehitetty valtavien ohjeita, joiden pätevyydestä koulukunnat saavat rauhassa kiistellä. Minä nappasin selkeän neuvon Alasuutarilta⁴⁰, joka ehdottaa yhtenä koodausvaihtoehtona tietoista näkökulmaa, esimerkiksi juuri juonellisuutta. Lopullinen juoni rakentui siis intuitiivisesti hahmoteltujen teemojen ajallista kehittymistä seuraamalla.⁴¹
- No etpä ainakaan yritä peitellä subjektiivisuuttasi.
- Enhän minä sitä pakoontakaan pääse. Toisaalta minun oli harvinaisen helppoa noudattaa Denzinin⁴² kuvaamaa emotionaalisen ymmärtämisen periaatetta, sillä tunnekylläisten muistojen varassa oli vaivatonta sukeltaa kirjoitettujen tekstien taakse. Analyyttiselle tasolle palaaminen olikin sitten jo huomattavasti vaikeampaa.⁴³
- Ymmärrän. Olet ilmeisesti luopunut metodologisen puhtasoppisuuden tavoittelusta.
- Joo, sekin on niin määrittelijäriippuvainen asia, etten jaksa sillä itseäni kiusata. Sitä paitsi Syrjälä⁴⁴ rohkaisee mukavasti todetessaan, että jokainen tutkija luo itse narratiivisen metodinsa kollegojen viitoittaman tien pohjalta.

³⁶ Charmaz (2000, 513, 525–526)

³⁷ Rahkonen (1995, 144) jakaa myös elämäkertatutkimuksen kahtia. Metafyysinen leiri lukevat tarinoita tosina, kun taas ironikot teksteinä, joilla on oma elämänsä. Ironikot ovat siis rinnastettavissa Charmazin kuvaamiin konstruktivisteihin.

³⁸ Ks. Strauss & Corbin (1990, 24–32)

³⁹ Myös koodausprosessi voidaan jakaa kahteen koulukuntaan lähtökohdasta riippuen. Toinen näkökulma tarkastelee aineistoa tiettyjen ennako-oletusten tai teorioiden valossa, kun taas toinen suunta yrittää lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia, jolloin tulkinta voi johtaa yllättäviinkin suuntiin (Charmaz 2000, 515, Eskola & Suoranta 1999, 153, ks. myös Strauss & Corbin 1990, 57–193). Eskolan ja Suorannan (1999, 157, ks. myös Kinos 1999, 76) mukaan koodaus on joka tapauksessa sekoitus tutkijan ennakkoluuloja ja tehtyä tulkintaa, joten tässä tutkimuksessa ei ole pyritty irrottautumaan ennako-oletuksista, vaikka ne onkin yritetty asettaa kyseenalaiseksi. Eri aineiston osien vertailuperiaatteesta on kuitenkin yritetty pitää kiinni, sillä se auttaa pitämään analyysin hallinnassa (Karila 1999, 119).

⁴⁰ Alasuutari (1995, 126–127)

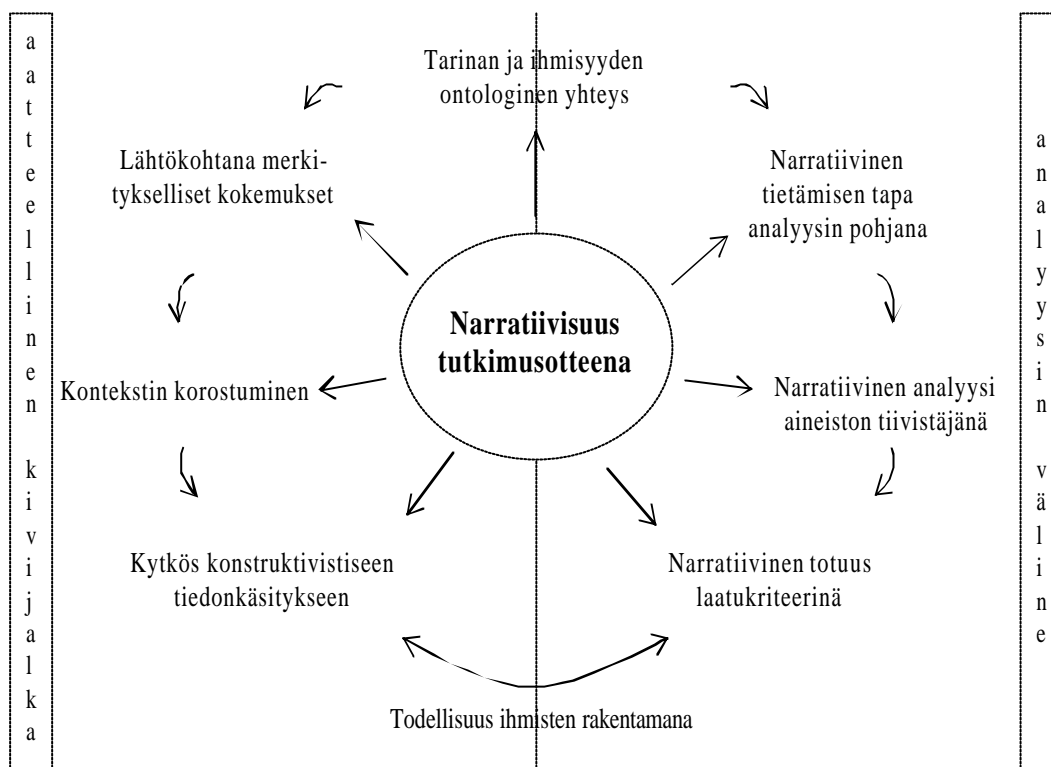
⁴¹ Alasuutari (1995, 130) kehottaa tarkastelemaan juonta abstraktilla tasolla eli erottamaan konkreettisen tason tapahtumista korkeamman tason merkityksiä.

⁴² Denzin (1984, 282)

⁴³ Ellis ja Bocner (2000, 751–752) huomauttavat, että omaelämäkerran kirjoittajan on syytä hallita kyky palata tunnemuistimatkoilta hetkittäin ulkopuoliseksi arvioijaksi, jotta muisti ei karkaa harhapoluille.

⁴⁴ Syrjälä (2001, 214)

- Selvä, eiköhän jatketa eteenpäin.
- Odota hetki! Piirtelen vielä kuvion, joka kuvaa narratiivisuutta tämän tutkimuksen viitekehyksessä.



KUVIO 1. Narratiivisuus tutkimuksen aatteellisena kivijalkana ja analyysin välineenä.

2.4 Tutkimusongelmat tarkentuvat kirjoittamalla

Juha tutkii kuvia ja on hetken hiljaa, joten Mikko luulee jo selvinneensä kysymystulvasta. Väärin arvattu.

- Metodisi alkaa vähitellen valjeta, mutta mihin ovat unohtuneet tutkimusongelmat? Eikö niitäkään tarvitse nykyään lausua ääneen, Juha kummastelee.
- Ohhoh! Enpä ole moista edes ajatellut, Mikko hämmentyy.
- Olet siis jo analysoinut aineistosi ilman tutkimusongelmia! Kyllä nyt taidetaan jo narratiivisissakin piireissä murahtaa.
- Tiedä sitten. Kuten totesin, johtoajatukseni on ollut juonellisuus. Siitä voisi tietysti soveltaa vaikkapa seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millaista ammatillista kasvua opintojeni aikana on tapahtunut?

2. Millaisten vaiheiden ja tapahtumien kautta kehitys ja oppiminen ovat kulkeneet?

- Riittääkö, Mikko kysyy.
- Hmm, aika yleisellä tasollahan nuo liikkuvat, mutta menköön. Sitä en kuitenkaan vielä taju, miksi mietit tutkimusongelmaa vasta nyt.
- Se varmaankin johtuu valitsemastani tutkimuspolusta, jossa ei yritetä testata teorioiden toimivuutta eikä suoranaisesti selitetä mitään, vaan päätavoitteena on kokonaisvaltaisen prosessin kuvaaminen. Kiviniemi⁴⁵ huomauttaakin, että aineistopainotteisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei välttämättä ole heti tarkasti ilmaistavissa, vaan se täsmentyy koko prosessin ajan aineiston ja teorian keskustellessa keskenään. Siksi tätäkin tutkimusta voisi luonnehtia pikemminkin oppimisprosessiksi kuin tutkimukseksi perinteisessä mielessä.⁴⁶
- Niin no, suottahan oppimisen eteen ponnistelisi, jos lopputuloksen tietäisi jo lähtöviivalla.
- Sinäpä sen sanoit! Voimme palata tutkimusongelmiin, kunhan tämä raportti saa vähän lihaa luittensa ympärille.
- Aineistosi siis painottuu harjoitteluraportteihin. Miten teit rajauksen, Juhha jatkaa.
- Valitsin arkistoistani kaikki neljän ensimmäisen vuoden aikana väsätyt opintotehtävät, jotka kuvaavat jollain tavalla ammatillisen kasvun vaiheita. Harjoitteluvuodatukset ovat luonnollisesti pääroolissa, sillä harjoittelua pidetään koulutuksen keskiönä, johon muut opinnot sidotaan.⁴⁷ Mutta löytyy sieltä jokunen muukin dokumentti. Vilkaise ihmeessä liitetä.

Kaverusten mieli alkaa jo poltella Laajavuoren laduille. Juhha kuitenkin askarruttaa vielä yksi käytännön asia.

- Kerroitko pari viikkoa sitten, että lopullinen tutkimusraporttisi sisältää dialogia?
- Taisinpa kertoa, ja jos et vielä ole ymmärtänyt, tärkein keskustelukumppani olet sinä.
- Jaa, onko se kovinkin kyseenalainen kunnia?
- Ei toki. Roolisi ajatteluni peilinä on itse asiassa todella tärkeä, ja tukevat-han nykyiset oppimiskäsityksetkin vuorovaikutuksen tärkeyttä.⁴⁸
- Niin kai sitten. Täytyy kuitenkin varmistaa, sointuuko dialogisuus valitsemaasi tutkimuslinjaan. En ole nimittäin juttukavereihin monessakaan opinnäytteessä törmännyt.

⁴⁵ Kiviniemi (2001, 68–69)

⁴⁶ Kun tutkija on aineistonkeruun väline, on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät prosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 75, 79). Ks. myös Niikko (2000, 105).

⁴⁷ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas (2003–2005, 108)

⁴⁸ Ks. luku 3.3

Mikko innostuu kaverinsa skeptisistä ja kaivaa reppunsa pohjalta nuhjuisen kierrevihon, johon on tallentunut monta ajatusta graduprojektin varrelta. Hetken selailtuaan hän löytää etsimänsä eli muistiinpanot viimekeväseltä vierailuluennolta.

- Mitä sinä sieltä kaivat, Juha ihmettelee.
- Jim Denison De Montfortin yliopistosta käväisi vuosi sitten huhtikuussa esittelemässä tieteellisen kirjoittamisen uutta suuntaa. Tuo vierailu oli minulle varsin innostava ja rohkaiseva kokemus, Mikko muistelee.
- Ai miksi?
- Denison onnistui vakuuttamaan, että nykyään voi tehdä sellaisen tutkimuksen kuin haluaa. Paine kirjoittaa formaalisti on nimittäin katoamassa, ja tilalle on nousemassa tarve kirjoittaa yhä koskettavammin. Siksi Denison rohkaisee kokeilemaan raportoinnissa kertomusmuotoa, ja yksi keino tähän on nimenomaan dialogi. Hän tiivistää kirjoitusohjeensa käsitteeseen *moving writing*, joka nimensä mukaisesti pyrkii koskettamaan lukijaa luovan kirjoittamisen keinoin.⁴⁹ Myös Heikkinen⁵⁰ huomauttaa, että narratiivinen tutkimus koettelee usein kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssien välistä rajaa.

Juha miettii tovin, ennen kuin uskaltaa avata suunsa.

- Ei kai tutkimuksesi sentään ole pelkkää satua, hän kysyy varoen?
- Ei tokikaan, mutta tämän tarkemmin en ryhdy sisältöä erittelemään. Luotan vahvasti lukijan päättelykykyyn ja toivon samalla, että kuvitteellisellakin aineksella olisi tutkimuksen merkitystä lujittava vaikutus.⁵¹ Lohduttaudun kuitenkin kaiken varalta sillä, että tarinan kirjoittaminen voi olla tekijälleen todella merkittävää, vaikka se ei onnistuisikaan koskettamaan lukijaa.⁵²
- Järkevä veto, Juha kuittaa.

⁴⁹ Denison (15.4.2003)

⁵⁰ Heikkinen (2000, 51); ks. myös Eskola (2001, 138); Eskola & Suoranta (1999, 120)

⁵¹ Roosin (1988, 217) omaelämäkerrallisuus on genre, jossa fiktiivinen ja non-fiktiivinen aina taistelevat keskenään. Heikkisen (2000, 51) mukaan fiktiiviset elementit kuuluvat kokeilevaan kirjoittamiseen, ja Huotelin (1996, 36) lisää, että kuvitteellisuus mahdollistaa perinteisiä keinoja paremmin ilmiön ytimen ja sielun vangitsemisen.

⁵² Vilkkonen (1995, 161–162)

3 Ammatillinen oppiminen tekee opettajan

Eletään hiihtoloman aikaa, joka ei perinteisesti yliopistolla näy. Mikkokin on pakertanut päivittäin sysätäkseen teorialukunsa alkuun, ja vähitellen kaivattaisiin opponentin kommentteja. Juha on luvannut lenkiltä ehdittyään pistäytyä tuttuun kahvilanpöytään, jossa Mikko jo valmistelee opettajuuteen johdattelevaa luentoa. Kokonaispaketin hahmottelu alkaa opettajankoulutuksen yleisistä raameista, joiden tarkasteluun Mikko keksii lopulta neljää tapaa.

Tapa 1: Tehdas, jossa ennakkoluuloton tulevaisuudenlupaus pumpataan pullolleen kasvatustieteen termejä ja teorioita. Annostuksen toimivuus testataan säännöllisin väliajoin harjoitteluluokissa, joissa teoria siirretään vähitellen käytäntöön, eli opittu muutetaan opettajuudeksi. Maistereita valmistuu liukuhihnalta.

Tapa 2: Huvipuisto, jossa tärkeintä on hauskanpito hyvässä seurassa ja mahdollisimman kevyt työtaakka. Narunvedon päävoittona hämmöttää pitkä kesälöma.

Tapa 3: Nopeasti pois -pätevöittäjä, joka tarjoaa käytännön jo osaaville ja kokemusta keränneille muodollisen pätevyyden. Päätaavoitteena on väistellä mahdollisimman nopeasti laitoksen byrokraattiset karikat.

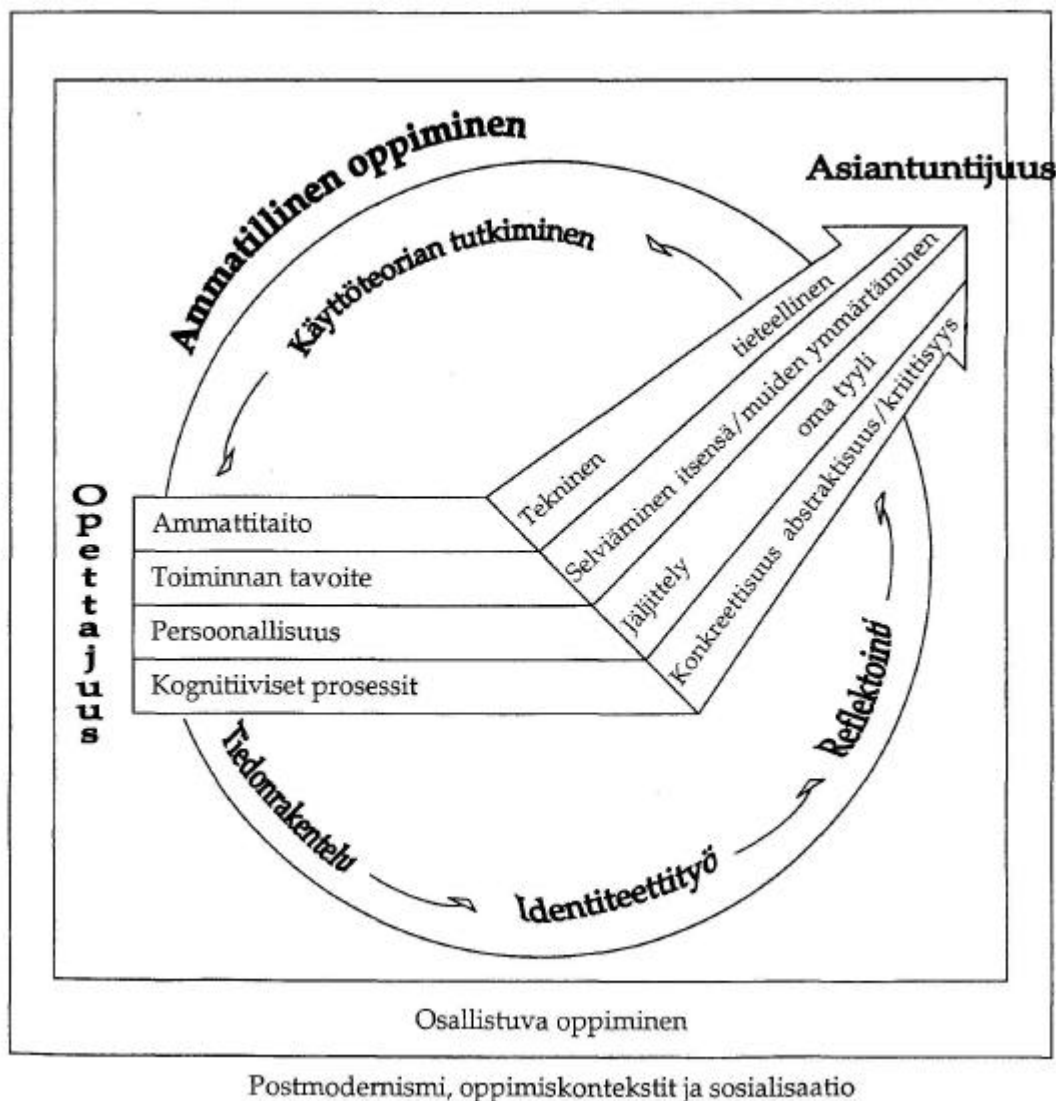
Tapa 4: Syö niin paljon kuin jaksat -ravintola, jossa tulevaisuuden tarjotin on katettu koreaksi. Asiakkaan on pakko valita. Satsatako herkullisimpiin ruokalajeihin, maistaako tasaisesti kaikkea, vai säästääkö jokin herkku tulevaisuuden varalle? On myös kuulosteltava itseään. Taltuttaako kurniminen pikavauhtia vai tähdätäkö hitaaseen nautintoon? Niin tai näin, viimeistään huomenna on taas nälkä. Silloin voikin sitten syödä vähän viime kertaa viisaammin.

- Näkökulmia voisi tietysti luoda opiskeluorientaatioiden suunnassa lisääkin, mutta taidan jättää ne tulosluvun täytteeksi. Mutta minkäs noista edellisistä valitset, Mikko kysyy vihjaillen.
- Vaikka huvipuistokin houkuttaa, eiköhän jokainen köyhä opiskelija hiemotse tuonne ravintolaan, Juha arvelee huuliaan lipoen.

- Minä ainakin, ja onneksi konstruktivistinen tiedonkäsitelmä⁵³ on todellisuudessaakin muokannut opettajankoulutusta metaforassa kuvatun itseohjautuvan prosessin suuntaan.
- Opetusministeriöstä ei voi kyllä sanoa samaa. Siellä tuntuu taas tulleen muotiin tuo liukuhihnamalli, Juha ihmettelee.
- Totta. Pitäisiköhän heillekin vilauttaa laatimani kuvio, joka yrittää selvittää, mitä koulutuksen aikana tapahtuu. Kuvio keskittyy opetusharjoittelun aikaansaamaan ammatilliseen kasvuun, mutta kyllä se yhtä lailla heijastelee koko koulutuksen kulkua aloittelijasta asiantuntijaksi. Ja itse asiassa kuvion nouseva nuoli osoittaa pitkälle läpi työvuosien.
- No, näytähän jo!

Mikko kaivaa kansioistaan kuvion, jonka hän on muotoillut Hannele Niemen (1995, 34) kehittämän mallin pohjalta.

⁵³ Konstruktivismi korostaa oppijan omaa aktiivisuutta. Viime vuosina opettajankoulutuksen huomio on muutenkin keskittynyt kokonaisvaltaiseen kasvuun ja pedagogiseen ajatteluun pelkän käyttäytymisen arvioinnin sijaan (Patrikainen 1999, 50).



KUVIO 2. Tutkimuksen kehysteoria, joka on luotu Niemen (1995, 34) mallin pohjalta.

- Tuohon kuvioon aion kietoa koko teoriaosuuteni. Miltäs vaikuttaa, Mikko kysyy.
- Täydennäpä vähän suullisesti.
- Lainasin Niemeltä opettajuuden elementit, joita ovat siis ammattitaito, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Lopulta lisäsin listaan toiminnan tavoitteen, jonka kehitysnuoleen olisi voinut sulloa vielä Luukkaisen⁵⁴ painottaman muutoksiin sopeutumisenkin.
- Mikset lisännyt, Juha ihmettelee?
- Kuten huomaat, tila loppui, Mikko naurahtaa jatkaakseen

⁵⁴ Luukkainen (2000, 51); ks. myös Niemi (1999b, 15); Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas (2003–2005, 107)

- Ammatillisen oppimisen kehä onkin sitten täysin oma luomus ja kuvion kehykset puolestaan risteytys omia ajatuksia ja lähes koko lähdeluetteloa. Ja jos piirtäisin tuohon rinnalle vielä aikajanan, se olisi pidempi kuin uudet lakikaavailut sallivat.
- Hmm. Oppimisella näyttäisi olevan päärooli, mikä ei kyllä ole yhtään yllettävää, kun kerran koulussa ollaan. Niin ja asiantuntijaksihan tuossa tähdätään. Noita kehyksiä en kyllä oikein ymmärrä, ja pitäisiköhän kokonaisuutta muutenkin selittää hiukan tarkemmin?
- Tottahan toki. Lue tuosta, Mikko kehottaa ja työntää toisenkin nipun aanelosia kaverinsa nenän alle.
- Ensiksi yritän selventää avainkäsitteitä opettajuus ja asiantuntijuus, jonka jälkeen kirkastan keskiympyrässä pyörivää oppimisprosessia. Lopuksi hahmottelen vielä koko paketille oppimisteoreettisia ja kontekstuaalisia kehyksiä, Mikko täydentää.
- Eikun hommiin sitten. Herätä, jos nukahdan, Juha vitsailee.

3.1 Ikkunoita opettajuuteen

Oletko kuullut puhuttavan lääkäriydestä, insinööriydestä tai vaikka putkimieheydestä? En minäkään. Opettajuus on sen sijaan vakiintunut ja varsin käyttökelpoinenkin termi kuvaamaan sitä, mistä opettajan työssä on kyse. Laajimmassa merkityksessään tämä tutkimusprosessi onkin opettajuuden narratiivista rakentelua. Opettajuuden kattava määrittely on kuitenkin varsin mutkikasta, sillä näkökulmia riittää yli yhden opinnäytteen tarpeen. Seuraavaksi esiteltäviä opettajuusluokitteluja yhdistää painotuseroista huolimatta konstruktivistinen tiedonkäsitelmä, joten havaittuihin eroihin ei pidä suhtautua liian dramaattisesti.

Risto Patrikainen (1999, 15) tarkoittaa opettajuudella *pedagogista ajattelua*, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. Pedagogisessa ajattelussa yhdistyvät käytännön kartuttama tieto sekä persoonalliset uskomukset ja teoriat, joiden pohjalta opettaja tekee päätöksensä. Reflektiivisen pohdinnan avulla nuo uskomukset yritetään tehdä itselle näkyviksi, jotta niiden muokkaaminen mahdollistuu. Muutosprosessin pitäisi lopulta heijastua käytännön toimintaan sitä jatkuvasti kehittäen. (Patrikainen 1999, 17.)

Reflektiivistä prosessia mukaillen opettajuutta on lähestytty myös *uuden professionaalisuuden* suunnasta. Tämä yhteiskunnalliseen muutokseen ja joissakin yhteyksissä myös ammatin statuksen kiillottamiseen tähtäävä liike korostaa

tutkivan opettajuuden tärkeyttä, sillä ilman tutkivaa otetta koulukulttuurin muuttaminen ei ole mahdollista. Korpinen jopa kohottaisi tutkivan opettajan koko koulutuksen päämääräksi. (Korpinen 1996, 26–28; ks. myös Niemi 1995, 25, 29; Ojanen 1996a, 14.) Uuden professionaalisuuden mukaan opettajassa yhdistyvät auttajan, tutkijan ja oppijan roolit. Tämä edellyttää vahvaa sitoutumista sekä mahdollisuutta vuorovaikutukseen, autonomiaan ja aktiiviseen oppimiseen. (Niemi 1995, 5, 132; Niemi 1996, 35; Ojanen 1990, 144.) Uuden professionaalisuuden sisarpuoli uusi opettajuus⁵⁵ viittaa joissakin yhteyksissä professionalismiin, mutta useimmiten se kuvaa yleisellä tasolla opettajuuden uutta suuntaa ja ajan mukana muovautuvaa luonnetta.

Heikkinen, Moilanen ja Räihä lohduttavat tutkijaa, sillä heidänkin mielestään opettajuuden käsite on haastava määriteltävä. Lähinnä he pitävät opettajuutta yksilöllisenä prosessina kulttuurisessa yhteydessään. Tällainen konstruktivistista *ammatti-identiteettiä* painottava näkökulma tekee opettajuudesta muuttuvan ilmiön, jolle on leimallista ristiriitaisissa suhteissa oleminen ja yleisten piirteiden hataruus. Koska jokainen rakentaa opettajuutensa itse, sitä ei voi sellaisenaan siirtää kouluttajalta opiskelijalle. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999a, 8–9.) Heikkinen (1999d, 60) tarkentaa vielä, että hyväksi opettajaksi kasvamisen ei ole pelkästään yksilön ominaisuuksien kehittymistä vaan itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Siksi opettajuudesta muotoutuu tietojen ja taitojen oppimisen ohella myös identiteettiprosessi.

Kirsi Pyhäلتö niputtaa edellä kuvattua tarkastelemalla opettajuutta *oppimisen näkökulmasta*. Hän perustelee valintaansa sillä, että nykytutkimus pitää opettajaksi kasvamista oppimisprosessina, ja toisaalta opettajalta myös vaaditaan oppimisprosessin ohjausvalmiuksia.⁵⁶ Lopulta Pyhäلتö kuitenkin päätyy hahmottamaan opettajuuden ammattitaitona, johon hän liittää viisi opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen liittyvää ydinvalmiutta.⁵⁷ (Pyhäلتö 2003, 3, 40–43.)

⁵⁵ Ks. Hellström (2004). Kohonen ja Leppilampi (1994, 53–57) käyttävät myös termiä uusi asiantuntijuus, jolla viitataan tutkivaan työotteeseen, eettiseen ammattilaisuuteen ja kriittisenä muutostoimimiseen.

⁵⁶ Ks. myös Niemi (1995, 35)

⁵⁷ 1. Opettaja oppijana, 2. Oman toiminnan ja oppimisprosessin tietoinen säätely, 3. Oppimisprosessin ja sen säätelijöiden ymmärtäminen, 4. Oppilas oppijana, 5. Strateginen tieto

- Aika ristiriitaista. Tuossa sinun kuviossasihan ammattitaito on vain yksi osa opettajuutta, Juha keskeyttää.
- Näin on. Eniten minua vaivaa kuitenkin se, että Patrikaisen ja Pyhältön näkemyksistä puuttuvat persoonallinen kasvu ja identiteettityö, jotka ovat tämän graduaiheen kautta nousseet itselleni todella tärkeiksi opettajuuden komponenteiksi. Mutta lisäksi kyllä ihmetyttää Pyhältön valinta liittää opettajuus ja ammattitaito noinkin suoraan toisiinsa.
- Tarkoitatko sitä, että ammattitaito opitaan vähitellen, mutta opettajuus on jo jokaisella opettajanalulla kytemässä?
- Hyvä kysymys. Ehkä sotken suotta ammattitaidon ja asiantuntijuuden toisiinsa. Onhan Niemikin maininnut tuossa kuviossa teknisen ammattitaidon, joka lienee jonkinasteista suorittamista kaukana asiantuntijudesta.
- Eli opettajuus on kaikilla mutta asiantuntijuus vain eräillä. Näin päättelin puheistasi ja tuosta kuviosta.
- Minun mielestäni kyllä, sillä opettajuuden kehittyminen alkaa jo omina kouluvuosina. Tämä ala onkin siitä harvinainen, että jokaisella opiskelijalla on valmiiksi vahva käsitys siitä, mitä on olla opettaja.⁵⁸

Juha kahlaa pikakelauksella läpi omien koulumuistojen ja huomaa, että mielikuva opettajasta on lähes yhtä selkeä kuin omaa alaa edustavista metsätaloudeninsinööreistäkin.

- Heh! Taitaa minussakin asua pieni opettaja, Juha riemastuu.
- Juuri siksi joudun ihmettelemään muun muassa Juhani Suortin⁵⁹ lausuntoja Opettaja-lehdessä.
- No eipä kilahtanut minun postilaatikkooni. Referoi vähän.
- Tämä Kajaanin opettajankoulutusyksikön johtaja sanoo, että opettajuus ei ole kenessäkään sisällä, vaan siihen kouluttaudutaan opiskelun avulla.
- Tuohan vahvistaisi nimenomaan opettajuuden suoraa yhteyttä ammattitaitoon, Juha analysoi.
- Totta, mutta mietipä niitä opettajia, jotka ovat puurtaneet vuosikaudet töitä ilman koulutusta. Puuttuuko heiltä sitten opettajuus kokonaan?
- Kuulostaisi vähän hassulta.
- Aivan. Minä ainakin tukeutuisin tässä tapauksessa konstruktivistiseen näkökulmaan, jonka mukaan opettajuus muokkautuu aina jossakin kontekstissa. Ehkä koulutus tarjoaa monipuolisimmat mahdollisuudet, mutta mitään optiota sillä ei opettajuuteen nähdäkseni ole.
- Eikös tässä ole kyse siitäkin, onko opettajuus viime kädessä joukko ominaisuuksia vai erottamaton osa persoonallisuutta, Juha päättelee.
- Totta. Minun mielikuvissani Suortin sanoista, Pyhältön ydinvalmiuslistasta ja Patrikaisen painotuksista jää lopulta sellainen tehdasmetafora-

⁵⁸ Väisänen & Silkelä (2000b, 132)

⁵⁹ Nissilä (2004, 10)

oppimiseen viittaava vaatimusten sivumaku, vaikka kyseiset henkilöt eivät varmastikaan tätä tarkoita. Joka tapauksessa Heikkisen ja kumppaneiden konstruktivistinen opettajuuskuva tuntuisi tarjoavan persoonallisimmat kasvumahdollisuudet ja mielekkäimmät lähtökohdat tutkimukselleni, varsinkin, kun siihen liittyy luontevasti narratiivinen näkökulma. Toki säilytän oppimisenkin keskiössä, sillä Pyhäلتö perustelee sen merkityksen varsin osuvasti.

- Jos nuo ydinvalmiudet sinua häiritsevät, eikö kukaan muu ole liittännyt opettajuutta oppimiseen?
- Toki. Listaltani löytyvät ainakin Niikko⁶⁰, Väisänen ja Silkelä⁶¹ sekä Luukkainen.⁶² Heidänkin mukaansa oppiminen on nimenomaan uuden opettajuuden tunnusmerkki. Tulevaisuuden opettajuuteen liitetään myös yhä epävarmemmat työolosuhteet ja nopeat muutokset, jotka entisestään korostavat oppimisen tärkeyttä.⁶³
- Myönnätkö siis sen, että opettajuus opitaan mutta et sitä, että se irroteetaan persoonallisuudesta, Juha kysyy.
- Hmm. Lisäisin oppimisen rinnalle vielä etsimisen ja löytämisen. Oppiminen kyllä kuuluu opettajuuteen, mutta puusta sitä ei voi kognitiivisten suoritusten varassa poimia, Mikko havainnollistaa.
- Selvä. Minä vilkaisen vielä tuon seuraavan sivun taulukon ja jatkan sitten lukemista, Juha ilmoittaa.

TAULUKKO 3. Neljä näkökulmaa opettajuuteen, joita kaikkia yhdistää vallitseva konstruktivistinen paradigma.

O P e t t a j u	Opettajuus identiteettityönä. Opettajuuden piirteet määräytyvät sosiaalisesti ja joka rakennetaan persoonallisen identiteettiprojektin kautta. Konstruktivistinen opettajuus tarkoittaa itsensä löytäminen siinä yhteisössä, jossa toimii, joten se liittyy opettajuuden luontevasti narratiiviseen identiteettityöhön. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999a, Heikkinen 1999d.)
	Opettajuus oppimisena. Opettajuus on ennen kaikkea oppimisprosessi, jossa tapahtuu sekä käyttäytymisen ja käsitysten muutosta että identiteetin kehittymistä. Oman oppimisprosessin tarkastelu auttaa myös ymmärtämään lasten oppimista. (Luukkainen 2000; Pyhäلتö 2003; Silkelä 1999; Väisänen & Silkelä 2000a.)

⁶⁰ Niikko (1998, 58)

⁶¹ Väisänen & Silkelä (2000a, 135)

⁶² Luukkainen (2000)

⁶³ Ks. Luukkainen (2000, 51); Niemi (1999b, 15)

	<p>Uusi professionaalisuus korostaa tutkivaa opettajuutta. Opettajassa yhdistyvät tutkijan, auttajan ja oppijan roolit. Tavoitteena on muutoksen aikaan saaminen ja opettajan ammatin arvon kohottaminen. (Korpinen 1996; Niemi 1995, 1999b.)</p>
	<p>Pedagoginen ajattelu, toiminta ja niiden välinen reflektiivinen yhteys on kaikkein rajatuin näkökulma opettajuuteen. Tavoitteena on toimintaa ohjaavien uskomusten tunnistaminen ja tätä kautta toiminnan muuttaminen. (Patrikainen 1999.)</p>

3.2 Oppimalla asiantuntijaksi

3.2.1 Haussa hyvä opettaja

Opettajuus ja asiantuntijuus ovat ilmiöinä toisiinsa limittyneitä. Tässä tutkimuksessa opettajuus on yläkäsite, ja asiantuntijuudella tarkoitetaan lähinnä opettajuuden kehitystavoitetta, joka saavutetaan ammatillisen oppimisen avulla.⁶⁴ Myös professionaalisuus on liitetty opettajuuden ja asiantuntijuuden rinnalle opettajan työtä kuvaamaan, mutta tässä tutkimuksessa profession rooli jää ristiriitaiseksi (vrt. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas, 2003–2005, 106).

Opettajuuden tapaan asiantuntijuudellakin on monta nimeä ja näkökulmaa. Tyypiesimerkki tottelee nimeä ekspertti, jonka asiantuntijuutta on totuttu kuvaamaan noviisiin verraten. Ekspertille on ominaista formaalin tiedon kapseloituminen helposti käytettäväksi voimavaraksi, runsas varasto käytännön kartuttamaa praktista tietoa ja lisäksi kyky yhdistää teoria ja käytäntö kontekstin vaatimalla tavalla toisiinsa. Lisäksi ekspertti hyödyntää uuden oppimisessa itsesäätytietoaan, jolla viitataan reflektiotaitoihin ja metakognitiivisiin valmiuksiin. Noviisiin verrattuna ekspertin kognitiiviset prosessit ovat niin automatisoituneita, että puhutaan hiljaisesta tiedosta. Ekspertin osaaminen ei siis ole puettavissa sanoiksi, vaan se on kiinnittyneenä hänen toimintaansa ja ammattitaitoonsa. Osittain sanattoman tietämisen vuoksi ekspertti ei voi sellaiseen siirtää osaamistaan noviisille, mutta hän voi toimia mestarina oppipojalle

⁶⁴ Eteläpellon (1992, 21) mukaan asiantuntijuus on erityisosaamista ammatin sisällä eli taitoa toimia opettajana. Edellinen luku kuitenkin osoitti, opettajuus ei tässä tutkimuksessa rajoitu pelkkään ammattitaitoon tai eikä asiantuntijuuteenkaan.

ikivanhan työperinteen mukaisesti. Tämä kaikki vaatii kuitenkin vankkaa työkokemusta, joten ekspertin saappaisiin ei harpata vielä peruskoulutuksessa. (Bromme & Tillema 1995, 266; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995, 319; Enkenberg 1996, 76–78; Lehtinen & Palonen 1999, 158–159; Ojanen 2000, 53; Tynjälä 1999a, 171–175; Tynjälä 1999b, 4–5, 7; Väisänen & Silkelä 2000a, 22; ks. myös Bereiter & Scardamalia 1993.)

- Onko siis eksperti-noviisi-näkökulmassa kyse jonkinasteisesta hyvähuono-asetelmasta, Juha keskeyttää.
- Tietyllä tavalla kyllä, vaikka ainakin Kaikkonen⁶⁵ kiertää koko kysymyksen kyseenalaistamalla maalailemasi vastakkainasettelun mielekkyyden. Hänen mukaansa hyvän opettajan määrittely riippuu joka tapauksessa vallitsevista yhteiskunnallisista arvoista ja tietenkin myös oppilaan näkökulma ratkaisee.
- Kuulostaahan tuokin ihan järkevältä, mutta eivätkös toiset vain ole syntyneet opettajiksi?
- Ei ainakaan, jos Moilaselta⁶⁶ tai Heikkiseltä⁶⁷ kysytään. Heidän mukaansa opettaja ei ole luonteensa tai persoonallisuutensa vanki, sillä menneisyytensä ja kehityksensä tunteva opettaja pystyy kehittämään itseään. Hyvä opettaja ei siis ole luonnontieteellinen vakio vaan ihmisten sopima sosiaalinen konstruktio.⁶⁸
- Eli ilmeisesti unohdetaan koko hyvän opettajan metsästys, Juha kyllästyy.
- Ei sentään, sillä termillä on arkikielessä vankka sijansa, ja se pilkahtelee myös aineistossani. Taidan tukeutua määrittelyssä Heikkisen narratiiviseen ammatti-identiteettiin⁶⁹ ja luon hyvästä opettajasta oman konstruktion.
- Luvassa lienee siis hyvän opettajan resepti älä Mikko.
- Pidän hyvän opettajan pääkriteerinä onnistunutta identiteettiprojektia, eli itsensä löytämistä sekä persoonana että opettajana. Vasta tämän jälkeen Tynjälän⁷⁰ luettelemat eksperttimääreet tai Pyhältön ydinvalmiudet saavat tarvittavan tulkintakehyksen. Lisäksi haluan huomioda Kaikkosen painottaman lapsilähtöisyyden, joka nakertaa pohjaa koko ekspertti-termiltä.
- Miten niin?

⁶⁵ Kaikkonen (1996, 85–87). Lisäksi Ojanen (1990, 1) huomauttaa, että on aivan eri asia listata hyvän opettajan ominaisuuksia kuin auttaa opiskelijaa kasvamaan hyväksi opettajaksi.

⁶⁶ Moilanen (1999a, 39)

⁶⁷ Heikkinen (2001b, 72–73)

⁶⁸ Myös Luukkainen (2000, 53) huomauttaa, että myyttien mukaan opettajuutta pidetään synnynäisenä kyknä.

⁶⁹ Heikkinen (1999c, 289)

⁷⁰ Tynjälä (1999b, 4) määrittelee ekspertin osaamista pitkän listan avulla: 1. korkealaatuinen ongelmanratkaisu, 2. suuri tietomäärä, 3. tiedon laadukas organisoituminen, 4. Kyky käyttää tietoa tehokkaasti, 5. tiedollinen luovuus, 6. automatisoitunut toiminta ja 7. käytännöllisyys

- Eksperttiyteen liitetään toisinaan ikäviäkin sävyjä. Raivola⁷¹ on jopa todennut, että ekspertti pitää tietokuilun asiakkaaseensa, kun taas pedagogi pyrkii kaventamaan sitä. Tästä syystä Raivola ei edes kutsuisi opettajia eksperteiksi, sillä tarvittava auktoriteetti ja salattu tieto puuttuvat. Valtasuhteita ylläpitävä professio-ajatus on kuitenkin eri mieltä. Jatkahan lukemista.
- Käskystä, Juha parkaisee.

Professio lähtee olettamuksesta, jonka mukaan ammatin harjoittaja tietää asiakkaansa edun tätä itseään paremmin. Profession keskeinen olemus liitetäänkin asiantuntijuuteen, joka tekee opettajan työstä itsenäisen ja korkean tason koulutusammatin. Opettajuus professiona tarkoittaa lisäksi pyrkimystä säilyttää asiantuntijuuden tuoma valta ja lisätä ammatin yhteiskunnallista arvostusta. (Huhtanen 2002, 427–431; Luukkainen 2000, 62–63; Niemi 1995, 37.) Niemi tarkentaa, että opettajaprofessiossa korostuvat omaehtoinen vastuun kantaminen ja työn kehittäminen sisältäpäin. Toisaalta hän myös huomauttaa, että professio voi olla vain opettajiin kohdistuvien vaatimusten peitenimi. (Niemi 1995, 32; ks. myös Luukkainen 2000, 76.)

- Kuulostaapa keinotekoiselta. Totuushan on kuitenkin se, että opettajien arvostus on laskenut ryskyen sitten kansankynttiläaikojen. Eihän moisia professiohöpinöitä edes tarvittaisi, jos opettajan ammattia arvostettaisiin entiseen malliinsa, Juha kritisoi.
- Olen täysin samaa mieltä. On vain mukisematta hyväksyttävä, että tietoyhteiskunnan opettaja ei voi rakentaa asiantuntijuuttaan muistin varaan ja että lapsilähtöinen pedagogiikka on rakentanut sillan yli ekspertin auktoriteettikuilun.
- Toisaalta kyllä palkat pitäisi jollain konstilla kaivaa kuopasta, Juha huomauttaa.
- Se taitaa kuitenkin viedä aikaa, sillä puheet laajenevasta työkontekstista ja työn kehittämisestä sisältäpäin pysyvät hyödyttöminä niin kauan, kun kansan syvät rivit pitävät opettajan työtä pelkkänä opettamisena.⁷² Toisaalta kansan keskuudessa elää edelleen myös myytti siitä, että opettajalla on vastaus jokaiseen kysymykseen. Katso vaikka Heikointa lenkkiä tai muita visailuohjelmia, niin aina oletetaan opettajan tietävän parhaiten yleissivistyksen alle luokiteltavat asiat.
- Niin ja auta armias, jos opettaja kävelee päin punaista tai jää kiinni terasilla itse teosta, Juha innostuu.

⁷¹ Raivola (1989, 122–124)

⁷² Huhtanen (2002, 432); ks. myös Hänninen (1999, 51)

- Ne ovatkin sitten aivan toinen tarina, jota sivuan, kunhan päästään teoriakuvion kehyksiin asti.⁷³ Kaiken kaikkiaan professiolla siis on mielenkiintoiset tulkintaulottuvuudet, mutta opettajana kehittymisen kasvu-prosessia se ei oikein onnistu kuvaamaan. Olettamuksenahan on se, että muodollinen pätevyys ja virka-asema tekevät asiantuntijan. Oppimisesta viis.
- No voidaanko siis edes tämä näkökulma unohtaa, Juha kysyy kärsimättömästi.
- Ei aivan vielä, sillä kaikesta on yritettävä löytää jotain myönteistä. Professio kuvaa varsin osuvasti opettajuuden ja asiantuntijuuden käsitteellisen kentän sekavuutta. Toisaalta professio linkittyy kivuttomasti opettajuuden yhteydessä esiteltyyn uuteen professionalismiin⁷⁴, kun taas Luukkainen⁷⁵ sijoittaisi sen peräti opettajuuden yläkäsitteeksi. Hänen mukaansa profession kuuluvat ammatillinen sisältöosaaminen, eli opettajuus, yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta. Luukkainen on imenyt termin määrittelyssä vaikutteita Hargreavesilta⁷⁶, joka jakaa opettajaprofession historiallisen kehityksen neljään ajanjaksoon.
- Eikö ole tuskastuttavaa opiskella alaa, jossa jokaisella tuntuu olevan samaan asiaan eri mielipide, Juha ihmettelee.
- Kyllähän tämä tällaista näkökulmatiedettä on, koska abstraktia ei voi taikoa näkyväksi. Luukkainenkin⁷⁷ toteaa lopulta, että opettajuudesta tulisi sen ainoan oikean määritelmän sijaan rakentaa kompleksinen kokonaisuus, jossa eettisyydellä on keskeinen rooli. Sama koskee myös asiantuntijuutta.⁷⁸
- Joko nyt voisimme lopettaa profession vatvomisen, Juha kysyy anoen.
- Sopii minulle. Siirrytään saman tien vähän yksiselitteisempiin näkökulmiin.

3.2.2 Yksilön kehityskaari vai ryhmän ominaisuus

Lokerointi on paitsi turvallista myös ihmisen keino järjestellä tietovuorta helpommin hallittaviin paloihin. Asiantuntijuudenkin kehittymistä on yritetty selittää vaiheteorioin, joista Niemi erottaa kaksi pääsuuntausta. Nuoren aikuisen

⁷³ Ks. luku 3.5

⁷⁴ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas (2003–2005, 106) korostaa profession yhteyttä opettajan erityisosaamiseen, yhteiskunnalliseen vastuuseen ja sidosryhmien väliseen vuorovaikutukseen.

⁷⁵ Luukkainen (2000, 49)

⁷⁶ Hargreaves (2000)

⁷⁷ Luukkainen (2000, 88)

⁷⁸ Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas (2003–2005, 106)

kehitys noudattelee Piaget'n hahmottelemaa kehityksen jatkumoa, eli opiskelija etenee konkreettisista ja jäsentymättömistä ajattelumalleista kohti abstraktia ja kompleksista ajattelua. Opettajan kehitys kulkee puolestaan ahdistuksesta ja hengissä selviämisestä kohti sopeutumista ja tilanteiden hallintaa. Konkreettisemmin muotoiltuna opettaja keskittyy ensin itseensä, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin. (Niemi 1995, 5–7.)

Väisänen ja Silkelä erottavat opettajaksi kasvamisessa kolme vaihetta. Orientoivassa vaiheessa opiskelija keskittyy oman ajattelun, ymmärryksen ja toiminnan tarkkailuun, joten oppimiseen ja opettamiseen liittyvät uskomukset nousevat eriteltäviksi. Harjoittava vaihe kuvaa harjaantumista reflektointiin eli oman ajattelun ja toiminnan arviointiin. Tällöin voidaan puntaroida omien toimintatapojen ja näkemysten riittävyttä ammatissa toimimiseen. Kolmatta eli syventävää vaihetta kutsutaan myös kriittiseksi tietoisuudeksi. Itsereflektion kautta pyritään kehittämään tietoa, jonka avulla saavutetaan muutoksia toiminnan tasolla. (Sikkelä 1999, 152–155; Väisänen & Silkelä 1999, 227–229.)

Hubermanin (1989, 33–36) hahmottelema kehitys etenee hengissä selviämisestä vakiintumiseen ja edelleen kohti seesteisyyttä tai konservatiivisuutta. Suosittuja ovat olleet myös erilaiset noviisi-ekspertti-mallit, joissa opettajan ammatillinen kehitys on valettu portaikon muotoon. Selkeissä askelmissa piilee myös vaiheteorioiden heikkous. Ne kuvaavat, mitä järjestelmässä tapahtuu mutta eivät sitä, millaisten prosessien kautta kehitys on kulkenut. Näkökulmakin jää suppeaksi, sillä vaiheteoriat eivät ota huomioon kehityksen nykyistä ja historiallista kontekstia. Elinikäisen oppimisen kannalta on myös arveluttavaa, että työelämään siirryttyään opettajalla olisi edessään vain muutama muutos. (Desforges 1995, 387; Hakkarainen ym. 1999, 79; Järvinen 1999, 258; Niemi 1995, 7–10; Niikko 1998, 43, 56.)

- Tuollainen vaiheajattelu kuulostaakin vähän liian helpolta kuvatakseni kattavasti monimutkaista opettajaksi kasvamisen prosessia. Taitaa olla vähän sellaista kyökkipsykologiaa, Juha arvioi.
- Ehkä niin. Hauskaa on kuitenkin se, että alkujaan suunnittelin etsiväni aineistostani vastaavanlaisia vaiheita. En ollut lukenut vaiheteorioista sanaakaan, kunhan nyt vain vetelin suuntaviivoja tulevalle tutkimuspro-

sessille. Eli vaikka vaiheteorioita on paljon parjattu, ne kyllä onnistuvat tavoittamaan jotain oleellista inhimillisestä ajattelusta.

- Päädyit sitten kuitenkin aineiston tulkinnessa narratiiviseen analyysiin. Oletko noin herkkä parille kriittiselle kommentille?
- Enpä tiedä. Onhan narratiivisuuttakin kritisoitu, mutta ei niin painavasti, etteikö aina voisi väittää takaisin. Toisaalta etenkin Väisäsen ja Silkelän⁷⁹ vaiheteoria on alkanut uudelleen kiehtoa, sillä se ottaa ainakin jossain määrin oppettajan ammatti-identiteetinkin huomioon.

Laskeutunut pimeys ja pöytiä pyyhkivä kahvilantäti ottavat osaa keskusteluun.

- Täh! Onko jo sulkemisaika, Mikko säpsähtää.
- Kolmen tunnin keskustelu opettajuudesta ja asiantuntijuudesta ilman lipsahdustakaan sivuraiteille – aika hyvin meikäläiselle, Juha ihmettelee.
- Joo, kiitos tuhannesti. Oikeastaan vain yksi näkökulma jäi käsittelemättä. Voisin luennoida siitä vielä kotimatalla.

Juha haukottelee ja hymähtää epämääräisesti. Mikko ymmärtää viestin, mutta ei malta pitää suutaan kiinni.

- Se viimeinen näkökulma on jaettu asiantuntijuus. Olettamuksena on se, että asiantuntijuus kehittyy parhaiten eritasoisten asiantuntijoiden muodostamassa yhteisössä, jossa keskitytään jatkuvaan ongelmanratkaisuun. Asiantuntijuuden jakaminen luo yksilösuoritusta vahvemman perustan abstraktin tietopohjan muodostumiselle, sillä toisten antama palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä.⁸⁰
- Tarkoittaako tuo suomeksi sanottuna sitä, että asiantuntijuus nähdään ryhmän ominaisuutena, Juha kiteyttää.
- Kutakuinkin näin, sillä Launiksen ja Engeströmin⁸¹ mukaan asiantuntijuuden näkeminen pelkästään yksilön ominaisuutena tuottaa mahdotomia koulutus- ja oppimisvaatimuksia. Lisäksi ongelmanratkaisu tuo asiantuntijuuteen jatkuvan oppimisen näkökulman. Näin ollen eksperttiys ei olisikaan enää pysyvä ominaisuus vaan se liittyy pikemminkin alati uutta tietoa kehittävään toimintatapaan.⁸² Tai kuten Wenger kumppaneineen⁸³ tarkentaa, ekspertin tieto on elävä prosessi.
- Päättelenkö siis oikein, että sosiaalisilla suhteilla ja vuorovaikutuksella on tässä näkökulmassa keskeinen sija?
- Kyllä vain. Jos taas kielillä puhutaan, käytetään termiä hajautettu kognitio, eli älykkään toiminnan nähdään nojautuvan ihmisten väliseen vuo-

⁷⁹ Väisänen & Silkelä (1999, 227–229)

⁸⁰ Valkeavaara (1999, 106–107); ks. myös Bereiter & Scardamalia (1993)

⁸¹ Engeström & Launis (1999, 66), ks. myös Pyhältö (2003, 1)

⁸² Bereiter & Scardamalia (1993, 10–11); Tynjälä (1999a, 161); Wenger, McDermott & Snyder (2002, 9–10)

⁸³ Wenger ym. (2002, 9)

rovaikutukseen ja käytännön yhteisöjen älylliseen työnjakoon. Tieto puolestaan hajautuu yksilön ja hänen ympäristön välille, joten tuloksena on yhteisöllinen tiedonrakentelu.⁸⁴

- Siis mihin se tieto oikein hajautuu.
- No, Wenger⁸⁵ kuvaa yksilön sosiaalisen verkoston sisältämiä käytännön yhteisöjä, joihin hän kiinnittyy vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden voimin. Asiantuntijuus kehittyy samalla, kun yksilö osallistuu yhteisöjen toimintaan ja siirtyy vähitellen yhteisön reuna-alueilta kohti keskustaa.
- Voitko vähän konkretisoida, miten tämä liittyy ammatilliseen oppimiseen.
- Jaettua asiantuntijuutta ja tiedonrakentelua tavoitellaan ainakin harjoitteluluokissa, joita voi pitää opiskelijan kannalta varsin tärkeänä käytännön yhteisönä. Harjoitteluluokissa on parhaimmillaan luokanopettaja, didaktikko ja muutama vertaisnoviisi yhdessä ongelmia ratkomassa. Pelin henkeen kuuluu myös se, että vanhemmatkin kollegat voivat oppia uutta nuoremmiltaan.⁸⁶
- No tuohan kuulostaa hyvältä, vaan lienee monessa koulussa kaukana todellisuudesta.
- Niin, valitettavasti myytti neuvoja kaipaamattomasta itsenäisen työn puurtajasta elää vahvana, eivätkä profession tai eksperttiyden puolesta puhujat ainakaan helpota tilannetta.⁸⁷

Palokunnan mäkeä lasketeltaessa Juha saa kuulla helpottavan uutisen.

- Siinä olikin sitten kaikki oleellinen opettajuudesta ja asiantuntijuudesta. Pitäisi varmaan ryhtyä seuraavaksi työstämään ammatillisen oppimisen ympyrää.
- Johan tässä tulikin näkökulmia. Meikäläisen päässä näkyy lähinnä vain sumua ja tähtiä.
- Auttaisikohan, jos kokoan asiantuntijuudestakin taulukon?
- Teepä se ja lähetä myöhemmin vaikka meilinä. Minä painun nyt iltalevolle.
- Okei. Kiitos avusta!

⁸⁴ Bereiter (2002, 54–58); Hakkarainen ym. (1999, 19, 119, 196), K. Hakkarainen (2000, 97)

⁸⁵ Wenger (1998) kuvaa käytännön yhteisöä käsitteellä *community of practice*. Ks. myös Lave & Wenger (1991)

⁸⁶ Engeströmin, Engeströmin ja Kärkkäisen (1995, 319) mukaan mestari-oppipoika-asetelma hämärtyy dialogisuuden alle. Ks. myös Hakkarainen ym. (1999, 122); Lave & Wenger (1991); Wenger ym. (2002, 9)

⁸⁷ Järvisen (1990, 1–2) mukaan koulutuksen professionalistinen luonne estää reflektiotaitojen ja ammattipersonaan kehittymistä. Niemikin (1995, 22) näkee piilo-opetussuunnitelmissa ja instituutioiden perinteessä monia kehityksen esteitä.

Väsytys painaa Mikkoakin, mutta hän haluaa lyödä viimeisen pisteen kehysteorian ensimmäiselle osalle.

- Nyt kun sain tiivistettyä asiantuntijuuden taulukoksi, kuvion nuoliosan ääripäät ovat saaneet lihaa ympärilleen. Toivottavasti lukijalla ei vielä tässä vaiheessa ole ähky, Mikko miettii ja vetää peiton korville.

TAULUKKO 4. Neljä näkökulmaa asiantuntijuuteen.

A s i a n t u n t i j u u s	Jaettu asiantuntijuus	Asiantuntijuuden keskeinen määrittäjä on jatkuva ongelmanratkaisu, joka on tehokkainta vuorovaikutteisissa käytännön yhteisössä. Asiantuntijuus nähdään erityisesti ryhmän ominaisuutena ja sen keskeinen olemus liittyy osallistuvaan oppimiseen ja yhteisölliseen tiedonrakenteluun. (Hakkarainen ym. 1999; Hakkarainen 2000; Wenger 1998.)
	Ekspertti-noviisi	Ekspertti yhdistää formaalin-, praktisen- ja itesäätelytiedon joustavasti kontekstin vaatimalla tavalla. Suuri osa ekspertin tietämyksestä on kiinnittynyt toimintaan, minkä vuoksi puhutaan hiljaisesta tiedosta. Noviisi voi kehittää asiantuntijuuttaan ekspertin ”oppipoikana”. (ks. Lehtinen & Palonen 1999.)
	Vaihteoriat	Kaksi pääsuuntausta: 1. Nuoren aikuisen kehitys kulkee konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktia, 2. Opettaja keskittyy ensin itseensä, sitten oppilaisiin ja lopuksi kasvatuksen laajempiin kysymyksiin. (Niemi 1995; Väisänen & Silkelä 1999.)
	Professio	Professio (~uusi professionaalisuus) pyrkii kohottamaan opettajan työn autonomiseksi ja korkean tason koulutusammattiksi. Profession perustana on muodollinen asiantuntijuus, joka tuo opettajalle valtaa. (Huhtanen 2002.) Profession luonne kuitenkin riippuu määrittelijästä, ja esim. Luukkainen (2000) nimeää sen opettajuuden yläkäsitteeksi.

Huom. Eksperttiys ja jaettu asiantuntijuus kuvaavat parhaiten asiantuntijaksi kehittymisen prosessia, kun taas vaihteorioissa tiivistyvät kehityksen askelmat. Profession näkökulma on pikemminkin poliittinen kuin kehitystä kuvaava, joten se selittää asiantuntijuuden ohella myös opettajuuden yhteiskunnallista kontekstia.

3.3 Miten oppia opettajaksi?

Keväthanget hohtavat kauneimmillaan, ja oven pieleen kasatut sukset suorastaan hinkuvat Laajavuoren liukkaille laduille. Vaikka urheilu on Mikolle tärkeä

keino rentoutua, kiihtynyt sydämen syke piiskaa toisinaan myös aivot laukalle. Nyt kun Juhakin on lähdössä lenkkiseuraksi, Mikko päättää hyötyä tilanteesta. Oppimista käsittelevä luku on paininut lähtökuopissaan jo tovin, joten se olisi viimein potkaistava alkuun. Mikko avaa pelin kuntokymppin hivuttavassa linjan nousussa.

- Sanopas Juha aivan miettimättä, mitä oppiminen tarkoittaa.
- No sitä, että muistaa jonkun uuden jutun, tai kehittyy jossakin taidossa. Sinulla olisi ainakin vielä opittavaa wassbergin tekniikassa, Juha huomauttaa peesaajan paikalta.
- Kuitti! Taisit aavistaa, ettei vastauksesi kuitenkaan kelpaa minulle.
- Aivan, se kun ei ole kovinkaan harvinaista. Totta puhuen voisin nähdä oppimisessa muitakin puolia, kunhan hetken mietin. Sen verran olen jo saanut vaikutteita graduhöpinöistäsi.
- Miettimättä vastasit juuri niin kuin odotinkin, sillä yleisin käsitys oppimisesta taitaa liittyä nimenomaan muistiin ja taitojen oppimiseen. Koulu nippelitietokokeineen on ohjannut mieltämään oppimisen muistisuoritukseksi, kun taas arjen askareissa korostuvat taitojen oppiminen ja ominaisuuksien kehittyminen. Kuten minun hiomista vaativa hiihtotekniikani, Mikko huohottaa ja yrittää keskittyä wassberg-potkuihinsa.
- Totta. Kouluvuodethan olivat pelkkää muistin mittaamista. Jos osait toistaa kuulemasi, olit myös asiasi oppinut. Enpäs ole kyllä tajunnutkaan, miten yksipuoliseen oppimiskäsitykseen koulu ohjasi.
- Niin, kyllähän kouluilla on vieläkin taipumus yrittää yhdenmukaistaa oppilaitaan, vaikka oppiminenhan nimenomaan erottaa yksilöt toisistaan.⁸⁸
- Oppimiskäsitykset taitavat muuttua hitaasti, Juha arvelee.
- Oikeassa olet. Eteläpelto ja Rasku-Puttonen⁸⁹ vertailevat kognitiivisen ja situationaalisen oppimiskäsityksen eroja omaksumis- ja osallistumismetaforan avulla. *Omaksumismetaforassa* oppija nähdään tiedon vastaanottajana tai aktiivisena rakentajana, kun taas *osallistumista painottava näkemys* kuvaa oppimista persoonallisuutta muokkaavana identiteettityönä⁹⁰ ja yhteisön jäseneksi sosiaalistumisena.
- Tuo osallistumismetaforahan viittaa Wengerin⁹¹ ajatuksiin, joita kuvasit jaetun asinatuntijuuden yhteydessä. Taidat siis liputtaa osallistumismetaforan puolesta?
- Periaatteessa kyllä, mutta tätä täytyy miettiä vielä tarkemmin.

⁸⁸ Järvilehto (1995, 48)

⁸⁹ Eteläpelto & Rasku-Puttonen (1999, 184–185)

⁹⁰ Laven ja Wengerin (1991, 53) mukaan oppiminen muuttaa ihmistä ja hänen mahdollisuuksiinsa toimia käytännön yhteisöissä, joten oppimisen syvin olemus liittyy identiteettiin. Ks. myös Wenger (1998, 215).

⁹¹ Wenger (1998); Lave & Wenger (1991)

Kaverukset kaartavat suksensa uudelle kierrokselle, ja Mikko uppoaa jälleen koulumuistoihinsa.

- Muistatko muuten sen, kun opo intoutui lukiossa esittelemään käsitekarttoja, ja taisi se selvittää vähän psykologiaakin karttojen takana.
- Muistanhan minä. En vain koskaan innostunut moisista kartoista, Juha valittelee.
- No en minäkään! Silloin kun ei voinut ymmärtää puheita oppimaan oppimisesta tai metakognitiivisista taidoista. Tärkeintä oli vain saada kokeista kunnon numerot, ja muistikapasiteettini riitti siihen vielä lukiossa. Minähän hymyilin paikallislehden jutussakin valkolakki polvella, ja julistin koko Kauhavalle, että hyvä muisti siivitti huippusuoritukseen.
- Taidat ajatella nykyään vähän toisin.
- Ainakin paljon laajemmin. Tottahan muistiakin tarvitaan, mutta ainakin opettajan työssä se on marginaalinen osa oppimista. Opettajuus-luvussa mainitsin toimintaa ohjaavien uskomusten tunnistamisen ja identiteettityön tärkeyden, mikä vaatii jatkuvaa reflektointia.⁹²
- Siis itsensä oppimista?
- Aivan. Jaetun asiantuntijuuden käsittely taas toi esiin jatkuvan ongelmanratkaisun ja uuden tiedon luomisen, jotka ovat yhtä lailla osa opettajan oppimista.
- Ahaa. Nyt alan hahmottaa paremmin teoriakuviosi keskiympyrää. Mutta käytitkösi siinä kattotermiä ammatillinen oppiminen?
- Kyllä käytin. En ole varma termin yleisyydestä, mutta ainakin Luukkaisen⁹³ raportissa olen sen nähnyt. Moni tutkija mainitsee kyllä ammatillisen kehittymisen tai kasvun, mutta oppimisessa on mielestäni kaikkein aktiivisin sävy. Kokonaisvaltaisesta prosessista on joka tapauksessa kyse, ja uskoakseni oppiminen, kehittyminen ja kasvu ovat tässä tapauksessa kutakuinkin synonyymeja.⁹⁴

Aurinko ennakoi lähestyvää kesää jo siinä määrin, että lämpö tuntuu suksen pohjassa imevänä kosteutena. Silmiään siristelevät kaverukset tyytyvät kahteen kuntokymppiin ja ryhtyvät kantamaan sivakoitaan kohti kotiovea. Mikko palaa vielä oppimisen käsitteeseen.

- Pitää kaikesti tunnustaa, että valintani kuvata koulutuksen aikaista kasvua oppimisena ei miellytä kaikkia. Pyhältö⁹⁵ kyllä pitää opettajaksi ke-

⁹² Kun olemme oppineet, miten ajattelumme, kokemuksemme ja jopa tiedostamattomat tunteemme vaikuttavat käyttäytymiseemme, voimme kehittyä ammatillisesti (Ojanen 2000, 27).

⁹³ Luukkainen (2000, 70)

⁹⁴ Väisäsen ja Silkelän (2000a, 16) mukaan ammatillinen kasvu on oppimistapahtuma, joka paitsi muuttaa opiskelijan käyttäytymistä myös kehittää tieteellistä ajattelua ja opettajaidentiteettiä.

⁹⁵ Pyhältö (2003, 40–43)

- hittymistä nimenomaan oppimisprosessina, ja Kolb⁹⁶ on tehnyt tunnetuksi kokemuksellisen oppimisen kehän, mutta ainakin Hakkaraiselta⁹⁷ heltiää kritiikkiä. Hänen mielestään on kyseenalaista kietoa lähes kaikki yksilön kehitysprosessit oppimisen käsitteeseen, sillä kaiken selittävä käsite ei loppujen lopuksi selitäkään juuri mitään. Lisäksi Hakkarainen tukeutuu Bereiteriin erottaessaan oppimisen ja tiedonrakentelun toisistaan.
- Mutta sinähän olet sijoittanut tiedonrakentelun oppimisen alaisuuteen, Juha ihmettelee.
 - Niin olenkin. Bereiterin⁹⁸ mielestä oppiminen on yksilön mentaalisen tilan muutosprosessi, kun taas tiedonrakentelu perustuu yhteisöllisen tiedon kehittämiseen. Minä kuitenkin näen asian laajemmin.
 - Aiotko siis sivuuttaa noinkin arvostetun tutkijan kommentit?
 - En kokonaan. Bereiterin näkemys oppimisesta on kuitenkin niin rajattu, etten voi perustaa tutkimustani siihen. Toisaalta konkreettisiin ongelmanratkaisutilanteisiin keskittyvä tiedonrakentelu ei tarjoa juurikaan apua henkilökohtaiseen identiteettityöhön, joka on yksi graduni päätehtävistä. Siksi olen päätenyt luomaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja opettajakeskeisen oppimiskäsityksen, jossa Bereiterin puolustamalla tiedonrakentelullakin on sijansa.
 - On kyllä hieman hämäävää, että olet koko ajan puhunut henkilökohtaisesta ja yhteisöllisestä prosessista rinnakkain. Etkö osaa valita näkökulmaasi?
 - Vaikeaahan se on, sillä kirjallisuus tarjoaa monia eväitä. Laven ja Wengerin⁹⁹ innoittamana on ryhdytty painottamaan osallistumismetaforaa ja tiedonrakentelua, mutta henkilökohtaisesti olen kokenut oppimiseni ensisijaisesti yksilöllisenä prosessina. Osallistuva oppiminen kyllä toteutuu mitä luontevimmin harjoitteluissa, mutta olen pitänyt yhteisöllisyyttä lähinnä henkilökohtaisen oppimisen välineenä.
 - No jos tuolta kantilta ajatellaan, niin kyllä minäkin haluaisin ensisijaisesti oppia itseäni varten, ja vuorovaikutus on siihen hyvä väline, Juha arvioi.
 - Aivan. Ehkä asian ydin on siinä, että opettajaksi ei voi kasvaa pullossa. Vaikka ainakin minulle ammatillinen oppiminen on ensisijaisesti henkilökohtainen prosessi, ilman vuorovaikutusta ja osallistumista se ei ole mahdollista.¹⁰⁰
 - Nyt en pysy mukana. Ensin kehu Laven ja Wengerin ajatuksia ja heti perään painotat oppimisen yksilöllisyyttä. Hylkää nyt jompikumpi!
 - En taida osata, sillä käytännön yhteisöt, osallistuminen ja sosiaalistuminen tarjoavat hyvän pohjan ymmärtää opettajaksi ja asiantuntijaksi kehittä-

⁹⁶ Kolb (1984, 20–38)

⁹⁷ Hakkarainen (2000, 97)

⁹⁸ Bereiter (1999) Hakkaraisen (2000, 97) mukaan

⁹⁹ Lave & Wenger (1991)

¹⁰⁰ Väisänen ja Silkelän (2000a, 18) mukaan ammatillinen kasvu on sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi, jota selitetään sekä vaiheteoreettisesta että oppimista kuvaavasta näkökulmasta. Opettajuus ei kuitenkaan rakennu tyhjästä vaan vuoropuhelusta toisten ihmisten ja perinteiden kanssa. (Heikkinen, Moilanen ja Rähä 1999a, 7; Niikko 1998, 92).

tymisen prosessia. Käsitelmäni mukaan Wenger ei edes pyri kuvaamaan oppimista aivotoiminnan tasolla vaan luo monisärmäiselle oppimiskäsitteelle yleisen viitekehyksen.

- Eli mikä tässä lopulta mättää?
- Vaikea sanoa. Ehkä koen tällä hetkellä irrallisuutta opettamiseen liittyvistä käytännön yhteisöistä, kun kontaktipintoja ei enää ole eikä työelämäkään ole vielä kietonut pauloihinsa. Joka tapauksessa oma prosessi tuntuu tällä hetkellä kaikkein tärkeimmältä.
- Aamen, Juha sinetöi keskustelun.

Mikko palaa kotiovelleen kasvot kevyesti päivittyneenä. Virkistävä aamulenkki kirvoittaa pohtimaan oppimisympyrän olemusta vielä hieman tarkemmin, joten Mikko polkaisee yliopistolle, istahtaa päätteelle ja jatkaa matkaansa läpi mutkaisen opintien.

3.3.1 Avainsanana aktiivisuus

Konstruktivismi on ollut läpi opettajaopintojen taikasana, jonka raameihin on yritetty sulattaa kaikkea tarjolla olevaa. Konstruktivismi viittaa erityisesti tiedonkäsitteeseen, vaikka sen merkitys on yleistynyt kuvaamaan myös oppimista ja opettamisprosesseja, joista varsinkaan jälkimmäisellä ei ole sellaisenaan mitään tekemistä tiedonkäsitteeseen kanssa (Tynjälä 1999a, 162). Koska konstruktivismi kuvaa tiedonprosessointia yksilöllisenä rakentamisena, se on onnistunut värittämään myös oppimiskäsitteestä aktiivisuuden siveltimellä. Mm. Dewey'n hahmottelema kokemalla ja tekemällä oppiminen on noussut uudestaan muotiin.

Hajautettua kognitiota korostava tiedonrakentelu tosin väheksyy konstruktivismin mieli säiliönä -vertauskuvaa¹⁰¹ ja varoittaa tavoitteettomasta aktiivisuudesta, jolla viitataan itseisarvoiseen puuhasteluun (Hakkarainen ym. 1999, 192). Moni tutkija on kuitenkin tarttunut nimenomaan konstruktivismin herättämään aktiivisuuteen ja rakentanut käsitteen ympärille täydentävää sisältöä. Heidän joukkoonsa kuuluu Hannele Niemi (1995; 1999a), jonka esittelemä

¹⁰¹ Bereiterin (2002, 55–58) mukaan konstruktivismi ei pysty selittämään, miten tieto voi olla yhtä aikaa sekä ihmisen mielessä että sosiaalisesti jaetun toiminnan kohteena.

aktiivinen oppiminen kuvaa erityisen osuvasti opettajaksi opiskelevan kasvuprosessia.

Niemi korostaa, että aktiivinen oppiminen ei sitoudu tiettyyn opetusmuotoon, eikä se siis ole pelkästään tekemällä oppimista, vaikka perusideaan sisältyykin mahdollisuus kokeilla ja etsiä. Tärkeintä on opiskelijan itsenäisyys ja itseohjautuvuus, minkä vuoksi oppimisessa korostuvat motivaatio ja metakognitiiviset valmiudet.¹⁰² Myös tavoite sitoutumisesta ja oppimisen omistajuudesta vahvistavat pyrkimystä aktiiviseen, omakohtaiseen ja elämänläheiseen prosessiin, jota mahdollisuus yhteistoimintaan vielä syventää. (Niemi 1995, 40–41; 1998a, 40–42; 1999a, 65–72; ks. myös Hakkarainen 2000, 91.)

Opettajaharjoittelu on täynnä aktiivisen oppimisen elementtejä kuten ongelmanratkaisua, itsenäistä tiedon tuottamista ja vastuun kantamista. Opiskelijat ovat kiittäneet mahdollisuutta kokeilla ja etsiä turvallisessa ympäristössä, joten harjoitteluja pidetäänkin koko opiskelurupeaman tärkeimpinä oppimistilanteina. (Niemi 1995, 40; 1999a, 72.)

3.3.2 Kivijalka kokemuksista

Kenties yleisin opettajaksi opiskelevan oppimista kuvaava teoria on Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, joka perustuu ajatukseen oppimisesta jatkuvana prosessina. Kokemuksellinen oppiminen kumpuaa konkreettisista kokemuksista, jotka muodostavat pohjan havainnoille, pohdinnalle ja uusien toimintamallien luomiselle. Oppimisen apuvälineenä on vuorovaikutus ja sen lopputuloksena uuden tiedon luominen. Kokemuksellinen oppiminen tarjoaa myös välineen muuntaa formaali tieto praktiseksi, mikä on tärkeä osa asiantuntijaksi kehittymistä. (Kolb 1984, 20–38, 42; Ojanen 2000, 53; Silkelä 1999, 46.)

Ojanen huomauttaa, että ihminen palaa aina uuden kokemuksen tulkinassa aikaisempiin kokemuksiinsa, jotka voivat joko edistää tai estää oppimista. Kun kokemusta tulkitaan, se muokkautuu ja heijastuu tätä kautta myös muiden

¹⁰² Metakognitiiviset taidot nostavat ajattelu- ja toimintaprosessit tietoisien tarkastelun kohteeksi, joten ne auttavat oppimisen säätelyssä ja muutoksista selviämisessä (Pyhälto 2003, 26–27).

kokemusten tulkintaan. Kokemus siis luo jatkuvasti itseään. (Ojanen 2000, 97–98; Ojanen 2003, 15; Silkelä 1999, 126–127.) Pyhäلتö puolestaan korostaa kokemuksellisen oppimisen luovaa ja itseohjautuvaa luonnetta, eli opiskelija pyrkii aktiivisesti löytämään itselleen sopivat toimintatavat. Hän kuitenkin muistuttaa myös ideologian vaaroista, sillä toiminnasta ja itseohjautuvuudesta tulee helposti itsetarkoitus ilman päämäärätietoisia tavoitteita. (Pyhäلتö 2003, 7; ks. myös Hakkarainen 2000, 97; Ojanen 2000, 120.)

Opettajaharjoittelu on kuin luotu kokemukselliseen oppimiseen. Koettavaa riittää, vuorovaikutusta on tarjolla, ja jokaisella opiskelijalla on peilauspohjana aikaisempia opettajakokemuksia vähintäänkin oppilaan perspektiivistä. Kokemuksellisen oppimisen malli jää lopulta varsin yleiselle tasolle, ja sen voisi jopa karrikoiden tiivistää vanhaan sanontaan ”työ tekijäänsä neuvoo”, vaikka reflektiivisyys toki painottuukin arki ajattelua selvemmin. Malli kuitenkin sulautuu kivuttomasti osaksi ammatillisen oppimisen kehää, ja onhan tutkimuksen aineistokin täynnä harjoittelukokemuksia, joita tulkitsemalla voi oppia vielä vuosienkin kuluttua uutta (ks. Ojanen 2000, 97–98; Hänninen 1999, 58).

Sikkelä on syventänyt kokemuksellisen oppimisen antia tutkimalla luokanopettajaksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia, jotka ilmenevät yksilön elämämaailman merkityssuhteina. Kaikkein merkittävimmät oppimiskokemukset muokkaavat oppijan merkitysperspektiiviä¹⁰³ ja kiteyttävät jotain oleellista hänen persoonallisuudestaan. (Sikkelä 1999, 40, 125, 172; Silkelä 2000, 125.) Kokemuksen hyöty vaatii kuitenkin tulkintaa ja usein myös ristiriitaisia tai muuten tunteita nostattavia tilanteita. Heikkinen (2001b, 85) kuvaakin osuvasti, että valmiiseen on synnyttävä särö, ennen kuin merkityssuhteiden muuttaminen onnistuu. Lopulta muokkautuneet kokemukset on vielä onnistuttava siirtämään käytäntöönkin (Ojanen 2003, 15). (Ks. myös Järvinen 1990, 10; Pyhäلتö 2003; 39, Tynjälä 1999, 167; Väisänen & Silkelä 2000a, 35, 61).

Oppimiskokemusten tarkastelu korostaa oppimisen merkityksellisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta, joten se nostaa pintaan myös yksilön maailmankuvan

¹⁰³ Merkitysperspektiivi on henkilökohtainen viitekehys, joka ohjaa yksilön toimintaa ympäröivän todellisuuden tulkintaa. Kaikkein tehokkainta oppimista on merkitysperspektiivin muuttuminen (Mezirow 1991, 38, 42.)

ja tunteiden roolin oppimisessa. Maailmankuva on käsitystemme katto, jonka perusteella suhtaudumme kohtaamiimme asioihin. Se muodostaa motiivit, emootiot ja uskomukset kattavan käsitejärjestelmän, joka sekä säätelee oppimista että rakentuu sen mukana. Jos maailmankuva on kapea, oppimisenkin potentiaalinen perspektiivi jää laihaksi. Maailmankuva rakennetaan verrattain pysyväksi, ja etenkin minään liittyvät käsitykset lujittuvat, joten ammatillinen oppiminen vaatii yleensä minä oppijana -käsityksen laadullisia muutoksia. Opettajan toimintaa säätelee keskeisimmin sosiaalinen maailmankuva, joka sisältää käsityksen itsestä ja muista sekä itsen ja muiden välisistä suhteista, eli ihmiskäsityksen ja ihmisyyttä koskevat teoriat. (Niemi 1996, 35; Patrikainen 1999, 57; Pyhäلتö 2003, 16–20, Von Wright & Rauste-von Wright 1994, 92–102.)

“Unohdetaanpas ikävät asiat ja keskitytään opiskeluun”, lienee sinunkin opettajasi joskus kehottanut. Tunteet on nimittäin perinteisesti pyritty irrottamaan koulutyöstä, vaikka ainakin Pyhäلتö kietoo emotionaaliset ja kognitiiviset prosessit tiukasti toisiinsa. Itse asiassa tunteiden aktivoituminen on viesti jonkin merkityksellisen käynnistymisestä. Tunteet myös arvottavat ympäristöä ja herättävät toimintavalmiuksia, joten ne vaikuttavat väistämättä oppimiskokemuksiin. Silkelä kuitenkin muistuttaa, että tapahtumahetkellä ikäväksi koettu kokemus voi vuosien saatossa työstettynä muuttua tärkeäksi voimavaraksi ja identiteetin palaseksi. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59–60; P. Niemi 2001, 23; Pyhäلتö 2003, 21, Silkelä 1999, 72.)

Mikon vatsa lyö kaksitoista, mikä on selkeä vellikellon kutsu. Ilokiveen on kalettu porsaanleikettä ja Juha on lupautunut pöytäseuraksi. Mikko tulostaa uusimman tekeleensä ja harppoo rivakasti kohti tuskallisen pitkää ruokajonoa, jossa Juha jo seisookin kädet taskussa.

- Terve taas! Kirjoittelin aamuisen lenkin innoittamana lisää luettavaa. Vilkaise vaikka saman tien, niin ei käy jonottaminen pitkäksi. Ai niin! Muista pitää se teoriakuvio jatkuvasti mielessä.

Juha ei ehdi edes avata suutaan Mikon ohjetulvassa vaan tarttuu kiltisti toimeen. Kaksikko tilaa kampuksenkuulut porsaanleikkeet, kasaa salaattit muusin

kylkeen ja etsii vapaata tilaa salin perältä. Pitkän hiljaisuuden jälkeen Mikko alkaa jo hermostua, kunnes Juha vihdoinkin kysyy.

- Ovatko nämä nyt sitten parhaat teoriat opettajan oppimista kuvaamaan? Siis aktiivinen ja kokemuksellinen oppiminen ja vielä nuo merkittävät oppimiskokemuksetkin?
- Jäivät ilmeisesti vähän leijuvalle tasolle?
- Joo, ja vähättelethän hieman itsekin kokemuksellisen oppimisen antia.
- Niin, no. Kyllähän oppijan aktiivisuus painottuu niissä kaikissa. Sisäinen motivaatio ja metakognitiiviset valmiudet luovat pohjan prosessoida osallistumalla kerättyjä kokemuksia. Eli erotetaan oppiminen melko tehokkaasti muistista ja ohjelmoimisesta mutta luodaan opiskelijalle yksilölliset mahdollisuudet rakentaa opettajuuttaan.
- Tuosta välittyy kyllä sellainen kuva, että hyväksi opettajaksi kasvaa hengailleamalla yliopistolla ja tunkemalla nokkansa vähän sinne tänne.¹⁰⁴
- Lähtökohtahan on nimenomaan tuo. Kritiikissäsi on kuitenkin myös perää, sillä pelkistä kokemuksista ei opi, ellei niitä opi myös työstämään ja elleivät ne synnytä uusia merkityksiä.¹⁰⁵ Siihen vaaditaankin sitten reflektiota, jota täytyisi kai seuraavaksi selventää.
- Odotahan vielä vähän! Sekoitit oppimiseen myös maailmankuvan ja tunteet. Tunteiden merkitys on ihan ymmärrettävä, sillä siitä minulla on kokemustakin, mutta tuo maailmankuva ei avaudu.
- Se onkin käsitteenä aika abstrakti mutta vaikuttaa lähes kaikkeen ajattelusi, ja sehän siis kätkee sisälleen myös tunteet. Mitä vain koetkin, teet tulkinnan maailmankuvasi perusteella. Siis mitä olet tottunut tuntemaan, mihin uskot ja mitä tavoittelet – ne muovaavat tulkinnastasi itsesi näköisen.
- Ahaa. Mutta voiko käydä niin, että sisäinen ja ulkoinen todellisuus eivät kohtaakaan toisiaan? Siis voiko maailmankuva olla jotenkin väärä?
- No ei kai väärä sentään mutta sokea kylläkin. Voit luulla itsestäsi toista, mitä todellisuudessa olet, ja tässä vaiheessa palataankin taas oppimiseen. Eli kuten Pyhältö¹⁰⁶ edellä mainitsee, maailmankuvaa voi muokata oppimisen avulla.
- Mutta eikö todellisuus ole aina katsojan silmissä? Kuka voi tietää, mikä on oikeasti totta, Juha inttää.
- Opettajan ammatillisessa oppimisessä onkin nimenomaan kyse oman sisäisen todellisuuden löytämisestä, sen hyväksymisestä ja kehittämisestä haluttuun suuntaan. Kunhan päästään tulososaan, yritän selvittää, miten epäselvä kuva minulla on ollut itsestäni opettajana ja ylipäänsä ihmise-

¹⁰⁴ Kokemuksellisesta oppimisesta voi välittyä passiivinen itsestään kehittymisen vaikutelma, vaikka se sisältääkin kaksi tärkeää perusvaihetta: reflektion ja testauksen (Ojanen 2000, 112).

¹⁰⁵ Boud, Keogh & Walker (1985, 7); Ojanen (2000, 21, 109)

¹⁰⁶ Pyhältö (2003, 16–20), ks. myös Ojanen (2000, 134)

nä.¹⁰⁷ Ja kaikkein hauskinta on se, ettei koskaan voi tietää, missä määrin on oppinut maailmankuvani tunnistamaan.¹⁰⁸

- Huh huh! Minä ainakin olen maailman kärsivällisin ihminen, kun olen lupautunut opponentiksesi, Juha puuskahtaa.
- En kyllä uskalla väittää vastaanakaan, ainakaan tässä vaiheessa prosessia, Mikko virnistää.

Kaverukset kiskovat napaansa viimeiset leikkeenrippeet ja kaapivat muusitkin tarkkaan. Juhaa jäi vielä askarruttamaan reflektoinnin todellinen laita.

- Sanoit tuossa aiemmin, että kokemuksien hyödyntäminen vaatii reflektointia. Onko se kasvatustieteen keino saada ajattelu kuuloostamaan jotenkin hienommalta?
- Olet kyllä oikeilla jäljillä. Ajattelun varassa työskentelyähän se on ja sinänsä ikivanha asia, mutta tottahan tutkijat keksivät aina tukun näkökulmia. Yritän kirjoittaa reflektiosta koosteen mahdollisimman lyhyesti ja helppotajuisesti. Varoitan kuitenkin, että myös parhaamasi käyttöteoria astuu tässä vaiheessa toden teolla kuvioon.
- No sehän sopii. Olenkin odottanut, milloin moisen sanahirviön merkitys kirkastuu.

Juha joutuu kuitenkin odottamaan uutta luettavaa pidemmänkin tovin, sillä jännittävä laulututkinto ja yllättävät työhaastattelupyynnöt kahlitsevat hetkeksi Mikon keskittymiskyvyn. Pääsiäisen korvilla Juhan sähköpostilaatikko kuitenkin kolahtaa.

3.3.3 Etsintäkuulutettu käyttöteoria

”On tärkeää tunnistaa oma tapansa opettaa. Se ei ole ainoa maailmassa. Se on kuitenkin ainoa lähtökohta.” (Tiina Suojanen-Saari, Hellströmin 2004, 9 mukaan)

Käyttöteoria (theory-in-use) kuvastaa opettajatiedon käytännöllisyyttä, ja sitä kutsutaankin myös praktiseksi (Heikkinen, Moilanen & Räihä. 1999a, 7). Tehokkaalta kuulostava nimitys voi viedä pahaa aavistamattoman opiskelijan myös harhapoluille, sillä se kannustaa siirtämään luennoilta muistetut opetus-

¹⁰⁷ Ks. Väisänen & Silkelä (2000b, 132), Valkeavaara (1999, 117)

¹⁰⁸ Ojasen (2000, 86) mukaan ihminen ei voi koskaan tulla täysin tietoiseksi uskomuksistaan.

teoriat sellaisinaan käytäntöön¹⁰⁹ Käyttöteoria on kuitenkin ensisijaisesti oman maailmankuvan näkyväksi tekemistä itsereflektiivisin keinoin. Toisin sanoen se on ammatillinen pala opettajan maailmankuvaa.

Väisänen ja Silkelä esittelevät rinnakkaistermin subjektiivinen kasvusteoria, joka kuvastaa käyttöteoriaa osuvammin ajattelujärjestelmän omistushaluista luonnetta. Elämäkerrallisesti merkittävät oppimiskokemukset luovat kasvusteorialle pohjan, jonka päälle opettajankoulutus tulisi rakentaa. (Sikkelä 1996, 125; 1999a, 42–43; Väisänen ja Silkelä 2000b, 134–137.) Tässä tutkimuksessa päädytään kuitenkin keskustelemaan käyttöteoriasta, sillä se on terminä vaikiintunein ja käytetyin ja nostattaa tunteita myös aineistossa. Samalla tulee osoitettua nimityksen harhaanjohtavuus.

Käyttöteoria syntyy asteittain ja useista elementeistä ihmisen elämäkokemuksen tuloksena. Se sisältää persoonalliset kokemukset, tiedot, arvot ja asenteet sekä välitetyn tiedon, johon kuuluvat myös toisten ihmisten kokemukset ja uskomukset (Ojanen 1996b, 57; 2000, 13–14; 2003, 19.) Tärkeässä roolissa ovat myös tiedostamattomat uskomukset, joiden varassa opettaja suuntaa tarkkaavaisuutensa ja perustelee päätöksensä. Hilottelevan luonteensa vuoksi todellinen käyttöteoria voi olla rajussa ristiriidassa tietoisuuden varassa kannatettujen pedagogisten ihanteiden kanssa. (Heikkinen ym. 1999a, 7; Väisänen ja Silkelä 2000b, 137.) Ojanen (2000, 90) jakaa käyttöteorian ulkoisista tiedoista koostuvaan osaan ja sisäiseen käyttöteoriaan, johon tiedostamattomat uskomukset kuuluvat. Ilmeisesti hän viittaa jo kuvattuun ristiriitaan, sillä piileväksi jääneet uskomukset voivat taistella opittuja ihanteita vastaan. Todellinen käyttöteoria ei siis ole itselle olemassa ilman syvällistä reflektiota.

Ojanen (2000, 86) nimittäisikin oman käyttöteorian tunnistamista reflektiiviseksi työkäytännöksi, vaikka käyttöteoriasta ei voikaan olla koskaan täysin tietoinen (Ks. myös Silkelä 1996, 127; Tynjälä 1999, 172). Joka tapauksessa opettajankoulutuksen merkittävänä tavoitteena pidetään sitä, että opettaja onnistuu luomaan omat työkäytänteensä riippumatta aikaisemmasta koulutuksesta, käsi-

¹⁰⁹ Ojansen mukaan valmiina tarjotut teoriat eivät integroidu osaksi käyttöteoriaa ilman henkilökohtaista pohdintaa. Uudesta tiedosta on prosessoitava omaa. (Ojanen 2000, 93.)

tyksistä ja rutiineista. Kaikkein helpointahan olisi palata sille kehälle, josta kouluunsa tyytyväinen opettajanalku on aikoinaan uralleen ponnistanut. (Murto 1995, 1; Niemi 1996, 35; 1999b, 35; Nuutinen 1996, 64.)

3.3.4 Reflektio vie oikeille jäljille

Käyttöteorian ja reflektion liitto on vahva, ja yhdessä ne muodostavat merkittävän osan opettajan ammatillista oppimista. Tausta-ajatuksena on se, että ihmisen toimintaan liittyy paljon sellaista tietoa, jota hän ei tiedä tietävänsä mutta voi selvittää reflektion avulla (Heikkinen 1999b, 49). Reflektio määritelläänkin prosessiksi, jossa opitaan omista kokemuksista ja pyritään muokkaamaan ammatillista käyttöteoriaa. Se nähdään myös yläkäsitteenä prosesseille, joilla saavutetaan parempi ymmärryksen taso. Reflektiota pidetäänkin yleisesti opettajan ammatillisen oppimisen ja ammattitaidon kulmakivenä (Ojanen 1996b, 53; Vaherva 1999, 97; ks. myös Boud ym. 1985). Reflektiosta voidaan erottaa kriittinen itsereflektio ja yleisempi reflektio, joka pureutuu ammatillisen toiminnan puitteisiin (Mezirow 1995, 23; Ojanen 1996b, 54). Tässä tutkimuksessa puhutaan yleisesti reflektiosta, jolla viitataan tilanteesta riippuen myös itsereflektioon.

Reflektion yhteyttä käyttöteoriaan osoittaa molempien piilevä luonne, sillä ilman reflektota käyttöteoria kyllä ohjaile toimintaa mutta tekee sen vailla tietoisuuden kontrollia. Tietoisuuden saavuttaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, sillä reflektiivisen kapasiteetin kehittäminen vaatii harjoittelua, ja toisaalta asiantuntijatkin nojaavat hiljaiseen tietoon ajatteluprosessien helpottamiseksi. Kuitenkin jatkuva reflektointi on myös asiantuntijaksi kehittymisen edellytys. Toimintaskemojen näkyväksi tekemisessä ovatkin kumppanin apu, vuorovaikutus ja narratiiviset keinot¹¹⁰ tarpeen. (Moilanen 1999b, 103; Ojanen 1990, 15; 1996b, 52, 57; Väisänen & Silkelä 2000a, 45.)

Schön (1987, 22–31) erottaa kolmenlaista toimintaan liittyvää tietoutta, jotka ovat hiljainen tieto toiminnassa, toiminnan aikainen reflektio ja toiminnan

¹¹⁰ Narratiivit auttavat tarkastelemaan itseä toiminnan ulkopuolelta ja voivat avata tien muutokseen (P. Niemi 2003, 126; Väisänen & Silkelä 2000a, 93).

reflektointi jälkikäteen. Pelkkä itserefltio ei kuitenkaan auta tulemaan tietoiseksi toimintaa säätelevistä sosiaalisista käytänteistä ja valtarakenteista. Ihmiset toimivat osittain sääntöjen mukaan edes tuntematta niitä, joten toiminnan syiden tarkastelu kannattaa ulottaa myös ympäröiviin puitteisiin (Moilanen 1999b, 102–103). Perinteisesti kognitiivisena pidetyn reflektioprosessin rinnalle tulisi-kin liittää eettinen ulottuvuus. (Ojanen 1996b, 54, 59; Silkelä 1999, 44.)

Pyhältö (2003, 27) huomauttaa, että itsereflektiivisillä taidoilla voidaan viitata myös yksilön kykyyn tunnistaa, tulkita ja säädellä tietoisesti omia tunnetilojaan, mikä auttaa ymmärtämään vuorovaikutusilmiöitä ja myös toisten ihmisten psyykkisiä prosesseja. Ojanen (2003, 18) puolestaan muistuttaa, että reflektio ei ole pelkästään ajattelua, vaan siitä voi tulla myös tärkeä tiedonhallinnan keino. Reflektio siis on paitsi väline uuden oppimiseen myös metakognitiivinen keino säädellä ja helpottaa oppimisprosessia. Opettajalle se tarjoaa lisäksi tarpeellista herkkyyttä oppilaantuntemuksen tueksi.

Juha hengähtää päätteensä ääressä syvään ja huomaa jälleen miettivänsä, miksi suostuikaan Mikon opponentiksi. Reflektointi ja käyttöteoria näyttäytyvät opettajapiirien ulkopuoliselle lähinnä helisevinä sanoina, joten Juha päättää siirtyä askeleen lähemmäs käytäntöä. Hän lähettää paluuviestinä muutaman kiperän kysymyksen.

1. Miten reflektointi käytännössä tapahtuu?
2. Jos reflektointi on todellakin noin tärkeää, miksi siitä ei ole puhuttu halaistua sanaa meidän metsätalousinsinöörikkoulutuksessamme?
3. Miten tietää, että on reflektoinut tarpeeksi?

Mikko avaa paluuviestin tietäen sen sisältävän muutakin kuin ylistäviä kehuja. Yllättävä kysymyslista kuitenkin naurattaa tovin, mutta pian ilme vakavoituu. Opettajuuden syvintä olemusta on kenties ikinä mahdoton kuvailla insinööriä tyydyttävällä tavalla, mutta Mikko päättää silti vastata kysymyksiin parhaansa pinnistäen.

1. Reflektiossa katsotaan itseä ulkopuolisen silmin ja yritetään vangita tuo näkyminen mahdollisimman objektiivisesti. Eli olet yhtä aikaa näytelmän näyttelijä ja katsomossa istuva kriitikko, joka arvioi, vastaavatko uskomuksesi ja arvosi näkemääsi kuvaa? Luontevimmin prosessi etenee ulkoa sisäänpäin, eli toimintaa peilataan aluksi jälkikäteen ja pidetään tulos mielessä seuraavia kertoja varten. Kun rutiinia kertyy ja kapasiteettia vapautuu, myös toiminnan aikainen reflektio mahdollistuu, ja lopulta reflektoidulla hankittu tieto kiinnittyy osaksi toimintaa. Piilevä tietämys muokkautuu vähitellen joustavaksi käyttövaraksi. (Vrt. Berger&Luckmann 1994, 87, Ojanen 1996b, 57, Pyhälto 2003, 30, Schön 1987, 22–31, Väisänen & Silkelä 2000a, 43.)

2. Tähän kysymykseen pitäisi kysyä vastaus teidän kouluttajiltanne. Ehkä koulutuksenne lähtökohta ei ole niin kokonaisvaltainen kuin meillä, tai sitten ammatillinen oppiminen ymmärretään konkreettisemmin. Paradigmoja en kuitenkaan halua lähteä sen enempää pilkkomaan, joten kelvatkoon Niikon (2000, 110) ajatukset perusteluksi: reflektio tarjoaa mahdollisuuden kontrolloida ja ymmärtää oppimista ja ottaa siitä vastuu. Ojanenkin (2003, 19) antaa mukavasti toivoa: reflektio voi avata tien uusiin ajatuksiin, tunteisiin ja tekoihin, joista ei ole ollut lainkaan tietoinen.

Toki elämästä ja monesta työstäkin voi selvitä reflektoidumatta tietoisesti, ja kyseessä lieneekin myös luonteenlaadun ja sosialisatioprosessien yhteistulos. Mutta jos reflektio kerran on ihmiselle luontainen ajatteluprosessi, miksi siitä ei pyrkisi tekemään mahdollisimman tietoista ja syvällistä (Ks. Syrjälä 2001, 204)? On kuitenkin myös tunnustettava, että mitä syvemmin oppii itseään ymmärtämään, sitä selvemmin tajuaa keskeneräisyytensä (Heikkinen 1999b, 199). Reflektion tie ei siis ole kivuton valinta.

3. Kuten jo porsaanleike suussani sopersin, ihminen ei voi ikinä tulla täysin tietoiseksi tietoisuudestaan (Ojanen 2000, 86; Silkelä 1996, 127; 1999, 43), vaikka kyllä minuakin vähän kiinnostaisi tietää, kuka sen voi lopulta tietää. Joka tapauksessa Silkelällä on esittää kysymykseesi myös narratiivinen vastaus: käyttöteoria muovautuu jatkuvasti uusien kokemusten myötä, joten se voidaan hahmotella vain hetkellisesti urakertomuksiin sisältyvinä yksityiskohtina. (Sikkelä 1996, 127.) Näin ollen on selvää, että reflektion tarve ei pääty koskaan, sillä käyttöteoriassa on aina uusi tarina kerrottavanaan.

3.4 Identiteetti vaatii työstämistä

Alkukevät on upeaa aikaa, vaikka urheilijalle se näyttää myös huonot puolensa. Ladut alkavat olla menneen talven lumia, mutta luontoon ei silti auta vielä lähteä jalkaisin liukastelemaan. Mikko ja Juha joutuvatkin tyytymään pohkeita piinaavaan tiejuoksuun. Päivänpolttavien kuulumisten jälkeen on aika hyödyntää kiihtynyt aineenvaihdunta myös tutkimuskäyttöön.

- Olet ollut graduni suhteen kovin vaitonainen sitten viimeviikkoisten postien, Mikko johdattelee.
- Joo, perustelusi panivat miettimään oman alani työnkuvaa. Kyllä kai kaikissa vuorovaikutusammateissa ja varsinkin niissä, joissa on eettisesti tai taloudellisesti vastuussa asiakkaastaan, on hyvä tiedostaa käyttäytymisensä todellinen laita.
- Totta. Opettajan työssä reflektion tarve vielä korostuu, sillä uskomukset ja mielikuvat ovat ehtineet lujittua vähintään kaksitoista vuotta ennen koulutuksen alkua.

Puolimatassa Mikon on pysähdyttävä venyttämään kivistävää pohjettaan.

- Hei mutta minulla onkin nyt sitten työpaikka tiedossa, hän huikkaa pyramidi-asennosta.
- Täh?
- Käytiin Katjan kanssa viime viikolla Pukkilassa työhaastattelussa, ja sieltähän ne soittelivat melkein saman tien perään. Pienet kyläkoulut siellä jo odottavatkin meitä.
- No mutta onneksi olkoon! Taidat jo nähdä itsesi karttakeppi kädessä, Juha visioi.
- Se tässä onkin vaikeaa. Vaikka gradu lojuu levällään, sitä samalla sovittelee jalkojaan jo ensi syksyn saappaisiin. Ollako vielä opiskelija vai eikö olla, kas siinä olotilani pulma. Mutta hei! Tästähan tuli oiva aasinsilta oppimisympyrän viimeiseen palaseen.
- Ai jaa. Oliko siinä joku Hamletkin vai?
- Heh, identiteettityöhän se siinä pyörii tiedonrakentelun, käyttöteorian ja reflektion rinnalla. Itse asiassa minulla on kolmen päivän päästä palaveri Helenan kanssa, ja ensimmäinen teoriaköntti pitäisi olla silloin valmis.
- Siis ei vielä mitään kiirettä, Juha kannustaa ja kysyy.
- Eikös identiteetti liity aika tiukasti reflektointiin ja käyttöteoriaan? Siis sellaista itsensä tunnistamista tuo identiteettityökin kaiketi on?
- Totta, ja reflektiotaidoista on identiteettityössäkin suunnaton hyöty.¹¹¹ Ehkä selvin ero on se, että käyttöteorian voi rajata opettajan ammattiin. Ammatillista identiteettiä ei voi kuitenkaan täysin irrottaa persoonallisesta identiteetistä, joten identiteettityö on väkisinkin käyttöteorian tunnistamista kokonaisvaltaisempi ihmisenä kasvamisen prosessi. Opettaja joutuukin löytämään itsensä sekä omana itsenään että ammattinsa edustajana.¹¹²
- Tämähän kuulostaa suorastaan mielenkiintoiselta, kun päästään vihdoin näinkin henkilökohtaiselle tasolle. Milloin saan lisää luettavaa?

¹¹¹ Identiteettiä ei voi tavoittaa suoraan. Kun haluaa tuoda näkyville sellaista, mikä on vähitellen muovautunut nykyiselleen, on tuotava esiin sellaista, mikä on vähitellen muuttunut rutineiksi ja siten hävinnyt näkyvistä. (Moilanen 1999a, 40).

¹¹² Heikkinen (1999a, 48), Pyhälto (2003, 23)

- Sovitaanko taas ylihuomiseksi lounastreffit vaikka Lozzille? Taidan sitä paitsi olla aterian pystyssä avustasi.
- Sovittu!

Tuomiojärven kierros on tehnyt tehtävänsä, sillä verryttelykävelykään ei auta elvyttämään Mikon piukeita pohkeita. Onkin suorastaan ilo päästä taas vaihteeksi istumaan. Mikko syventyy identiteetin olemukseen, jotta Juha ja Helena saisivat kaipaamaansa luettavaa. Juha saa luvan aloittaa Lozzin antimien innoittamana.

3.4.1 Kuka olen opettajana?

Identiteetti on sekä mielen sisään syventyvä ulottuvuus että yksilön ulkopuolelle laajeneva yhteyden ja vuorovaikutuksen kokemus, joka sisältää minäkuuvan, itsetunnon ja kaikki merkittävät elämäkokemukset. Identiteetti on siis toisaalta sisäinen olemus, mutta toisaalta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa ympäristön kanssa. Identiteetin kehto on aina jossain sosiaalisessa kontekstissa (P. Niemi 2001, 19). Heikkisen mukaan identiteetti vastaa kysymyksiin: kuka minä olen ja kuka minä olen toisille, eli se voidaan jakaa *persoonalliseen* ja *sosiaaliseen* osaan. Sosiaalisen identiteetin rinnalla rakentuu *kollektiivinen identiteetti*, joka puolestaan vastaa kysyjälleen, keitä me olemme yhdessä. (Hall 1999, 10, 22; Heikkinen 1999d, 48; P. Niemi 2001, 18–19; ks. myös Silkelä 1999, 41; Väisänen & Silkelä 2000a, 24.)

Identiteetti voidaan edelleen pilkkoa yhä rajatumpiin yksiköihin ihmisen elämänpiirin ja sosiaalisten verkostojen perusteella. Tässä tutkimuksessa keskeinen opettajan *ammatti-identiteetti* sijoittuu Heikkisen (1999c, 200) ja Karin (1988, 103) mukaan persoonallisen ja kollektiivisen välimaastoon, kun taas Pyhälto (2003, 23) liittäisi sen kokonaan osaksi persoonallista identiteettiä. Vaikka ammatti-identiteetti sisältääkin omat opettajuuteen liittyvät erityispiirteensä, viitekehystenä toimii ihmisen kokonaisvaltainen käsitys itsestään osana sosiaalista todellisuutta (Pyhälto 2003, 24.) Heikkisen (1999c, 275) sanoin ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen: kuka olen opettajana?

Hall (1999) tarkastelee identiteettiä yhteisöllisin silmin. Hänen mukaansa identiteetit ovat sosiaalisen ympäristön rakentamista aineksista omaksuttuja positioita, joihin yksilö voi tilapäisesti kiinnittyä. Sosiaalisen identiteetin rakentumisessa korostuukin merkityksellisten toisten asema. Ihminen tarvitsee identiteettinsä suoraa vahvistamista sosiaalisten verkostojensa merkittäviltä jäseniltä, jotta hän voi uskoa olevansa kuvittelemansa kaltainen. Ihminen voi siis samaistua itseensä tärkeänä henkilönä vain tätä samaistumista vahvistavassa ympäristössä, joten vuorovaikutuksen ja kontekstin merkitys identiteetin rakentumisessa korostuvat. (Berger & Luckmann 1994, 170–175; Hall 1999, 22, 253; Heikkinen 2001b, 31; Hänninen 1999, 146; P. Niemi 2003, 108.)

Myös kollektiivinen identiteetti rakentuu yhteisöjen ylläpitämistä myy- teistä ja kertomuksista, joten niitä ei voi ymmärtää tuntematta instituution nykyistä ja historiallista kontekstia. Sosiaalisen todellisuuden kriittinen tarkastelu auttaa tunnistamaan sosiaalisen kasvun ehtoja, yhteisöllisyyden muokkaamia rooleja ja jopa tiedostamattomia merkityksenantoprosesseja. Kun persoonallinen identiteetti-projekti nojaa itseyyteen ja oman äänen muodostamiseen, kollektiivisessa identiteettityössä on keskeistä samuus ja yhteisyyden kokeminen. (Berger & Luckmann 1994, 67; Hall 1999, 251; Heikkinen 1999c, 279; 1999d, 53, 55; Moilanen 1999a, 41–43; Ricoeur, 1992, 113–115.)

Ammatillisen identiteetin rakennusmateriaalia ovat persoonallisen, sosiaalisen ja kollektiivisen identiteettityön ainekset. Knowles (1992, 127–129) luettelee opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavina tekijöinä mm. lapsuuden kokemukset, omien opettajien roolimallit, persoonallisuuden ja persoonallisesti merkittävät henkilöt. Opettajaksi sosiaalistumista muovaavat myös kriisit ja muut elämäkerrallisesti merkittävät hetket, eli ammatillinen identiteetti on yhtäläillä joksikin tulemista kuin jonakin olemista (Hall 1999, 227; Woods 1993, Silkelän 1996, 127 mukaan). Kriisi avaa mahdollisuuden muutokseen, ja silloin tarinoiden kerronta on kiivaimmillaan sisäisen eheyden saavuttamiseksi. Ras- kaimmat kokemukset voivat olla juuri niitä, jotka kantavat tulevaisuudessa yli vaikeiden hetkien. (Heikkinen 1998b, 98; 2001b, 84; P. Niemi 2003, 115.)

3.4.2 Narratiivinen identiteetti – minän matkaopas

Jatkuvuuden tunteen ja sisäisen eheyden kokeminen on tärkeä osa identiteettiä. Eletty elämä itsessään ei kuitenkaan auta tekemään siitä jatkuvaa ja yhtenäistä, sillä vastaus kysymykseen ”Kuka minä olen?”, vaatii reflektointia. Reflektion kirjoittama juoni tiivistyy elämästä kerrotuissa tarinoissa, jotka yrittävät muovata identiteetistä eheän tuntuisen. Elämänmuutokset kuitenkin kirjoittavat jatkuvasti uusiin tarinoihin, joten identiteettiä leimaa väistämättä dynaamisuus. Vastaus kysymykseen: ”kuka minä olen” reflektoidaankin joka päivä uudelleen. (Hatch & Wisniewski 1995a, 130; Heikkinen 1998a, 95, 105–106; 2001a, 118; Hänninen 1999, 61; Huotelin 1996, 25; Wenger 1998, 154.)

Bruner (1987, 11–12) väittää, että ei ole elämää itsessään, ellei sitä ole tulkittu. Tähän konstruktivistiseen¹¹³ ajatukseen pohjautuu *narratiivisen identiteetin* käsite, jolla tarkoitetaan elämäkokemuksista kertyvää ja jatkuvasti uudelleen muotoutuvaa tarinaa. Narratiivista identiteettiä kirjoitetaan ulkoistamalla itseämme mitä persoonallisimmin tavoin ja tulkitsemalla näitä itseilmaisuja ikään kuin ulkopuolisin silmin. Narratiivinen identiteetti ei kuitenkaan rakennu pelkästään omista kertomuksista ja itseilmaisuksista vaan myös toisten kertomuksiin eläytymällä. (Heikkinen 1999a 56 – 58; 1999c, 278–282; 2001a, 118; 2001b, 33; P. Niemi 2001, 20; Silkelä 1999, 56; Taylor 1989, 374–375; Väisänen & Silkelä 2000a, 25.)

Narratiivisuus tuo identiteettiin kaksi ulottuvuutta, sillä elämä elettyinä ja kerrottuna ovat varsin eri asioita (Huotelin 1996, 31). Hänninen (1999, 58–59) puhuu sisäisestä tarinasta, jonka avulla ihminen sijoittaa itsensä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja määrittelee tätä kautta identiteettinsä. Ulkoinen identiteetti muodostuu puolestaan siitä tarinasta, jonka yksilö sisäisen identiteettinsä pohjalta kertoo (Houtsonen 1996b, 217).

¹¹³ Hallin (1999, 39) mukaan identiteetin yhteen nivominen kertomusten avulla liittyy myös psykoanalyttiseen näkökulmaan.

Narratiivinen identiteetti on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen jo menetelmällisten valintojen vuoksi mutta myös siksi, että opinnäytteen kirjoittaminen on mitä tehokkainta identiteettityötä. Heikkinen laajentaisikin narratiivisen ammatti-identiteetin kuvaamaan koko opettajuuden kehittymisen prosessia, jolloin opettajankoulutus ja elämä yleensäkin hahmottuvat narratiiviseksi identiteettityöksi ja reflektiiviseksi minäprojektiksi. Reflektiivisyyttä korostaa se, että mieli kertoo tarinoitaan myös tiedostamattomasti, eli piilevät kertomukset osallistuvat yhtälailla identiteetin rakentamiseen. (Heikkinen 1999a, 192; 1999c, 282, 289.) Narratiivisuus saakin identiteettiä määriteltäessä kaksoisroolin: se on paitsi tapa hahmottaa identiteetti myös väline tehdä se itselle tietoiseksi.

- Aika selkeä homma, Juha heläyttää odottamatta.
- Ohhoh! Tämähän on jotain ennenkuulumatonta, Mikko hämmästyä ja on kiskaista broilerkiusauksensa väärään kurkkuun.
- Niin, ehkä se johtuu siitä, että olet käsitellyt identiteettiä melko itsenäisenä osana ammatillista oppimista. Nyt tekisikin mieleni vähän kiusata sinua ja palauttaa mieleen käyttöteorian, reflektion ja vaikkapa sen hämäräksi jääneen maailmankuvan yhteys identiteettityöhön.
- Nyt pistit kyllä pahan. Reflektiota kyllä jo valotinkin viitatessani tiedostamattomien tarinoiden tunnistamiseen, ja kyllä reflektiivinen ajattelutapa ylipäänsä on onnistuneen identiteettityön edellytys.¹¹⁴
- Mikä sitten on onnistuneen identiteettityön tunnusmerkki, Juha rönsyilee.
- Odotahan nyt, kun mietin vielä edellistä kysymystä, joka kyllä liittyy tähän seuraavaankin. Niin, käyttöteorian reflektoinnissa ja identiteettityössä on tosiaankin paljon yhteistä. Esimerkiksi tuo maailmankuva kattaa molemmat käsitteet alleen, sillä se sisältää persoonallisen identiteetin ja säätelee tätä kautta myös ammatillista identiteettiä.¹¹⁵ Eroa voisi ehkä lähteä hakemaan siitä, että käyttöteoria on tiedostettava siksi, että sitä pystyisi muokkaamaan tieteellisemmäksi. Oman identiteetin löytäminen on puolestaan tärkeää siksi, että pystyy tulemaan tietoiseksi niistä emotionaalisista esteistä, jotka ovat ehkä vaikeuttaneet itseymmärryksen saavuttamista ja näin ollen tukkineet reflektioväyliä.¹¹⁶ Identiteettityön avulla voi myös löytää ammatilleen henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisenkin tarkoituksen.
- Voiko identiteettiä sitten muokata käyttöteorian tavoin?
- Toki. Kollektiivista identiteettiä on suositeltavaakin tutkia erityisen kriittisin silmin, sillä yhteisöjen hiljaisissa normeissa on monestikin kehittä-

¹¹⁴ Opettajankoulutuksen tavoitteeksi asetettua itsetiedostuksen tehtävää kutsutaan yleisesti kriittiseksi reflektioksi (Moilanen 1999a, 45).

¹¹⁵ Pyhältö (2003, 37).

¹¹⁶ Heikkinen (1999a, 238)

misen varaa. Persoonallisen identiteettityön lähtökohtana en kuitenkaan pidä muutosta, vaikka median ja teknisen kehityksen ruokkima postmodernismi toista viestittääkin.

- Jaaha. Nyt mennään taas korkealla ja kovaa, Juha parahtaa.
- Älähän hermostu, en puhu enää pitkään. Kiihkeärytmisen postmoderni yhteiskunta välittää kuvaa, joka kehottaa luomaan oman tyylin, joka yleensä kuitenkin poimitaan vallitsevista trendeistä. Ja niin kuin tiedät, trendit vaihtuvat tiuhaan, jolloin identiteetinkin voi tuosta vain vaihtaa uuteen. Itse asiassa postmodernismin epävakaus kyseenalaistaa koko identiteetin käsitteen, mutta toisaalta se on myös lisännyt identiteettityön tietoisuutta.¹¹⁷
- Mutta enkös juuri lukenutkin identiteettiin tiukasti kuuluvasta jatkuvuuden tunteesta?
- Oikeassa olet, ja tästä päästäänkin sujuvasti narratiivisen identiteetin porsaanreikään. Kertomusten paradoksi on nimittäin siinä, että ne toisaalta luovat jatkuvuutta ja toisaalta edistävät muutosta.¹¹⁸
- Ahaa, taisitkin jo aiemmin mainita, että identiteetin eheys ei voi olla pysyvää sorttia.
- Aivan. Kuten käyttöteoriakin, identiteetti on alati uusien kokemusten muokkaama rakennelma, jota ajan hammas jatkuvasti nakertaa.¹¹⁹ Itse koin juuri jonkinlaisen herätyksen kun kuulin laulunopettajani täyttäneen 30 vuotta. Katselin häntä ja ihmettelin, miksi hän ei näytä yhtään vanhalta, kunnes tajusin itsekin ylittäväni saman rajapyykin yllättävänkin pian. Siis minä! Tällainen keskeneräinen pojankloppi, Mikko tuhahtaa.
- Heh heh, koetahan nyt kuitenkin valmistua ennen eläkeikää, Juha kuittaa.
- No mutta on tässä hitaasti kiiruhtamisessa hyväkin puoli, sillä ammatillinen identiteetti on saanut aikaa selkiytyä. Monia vaihtoehtojakin on käynyt matkan varrella mielessä, mutta ainakin nyt tuntuu oikealta keilla opettajan työtä.¹²⁰

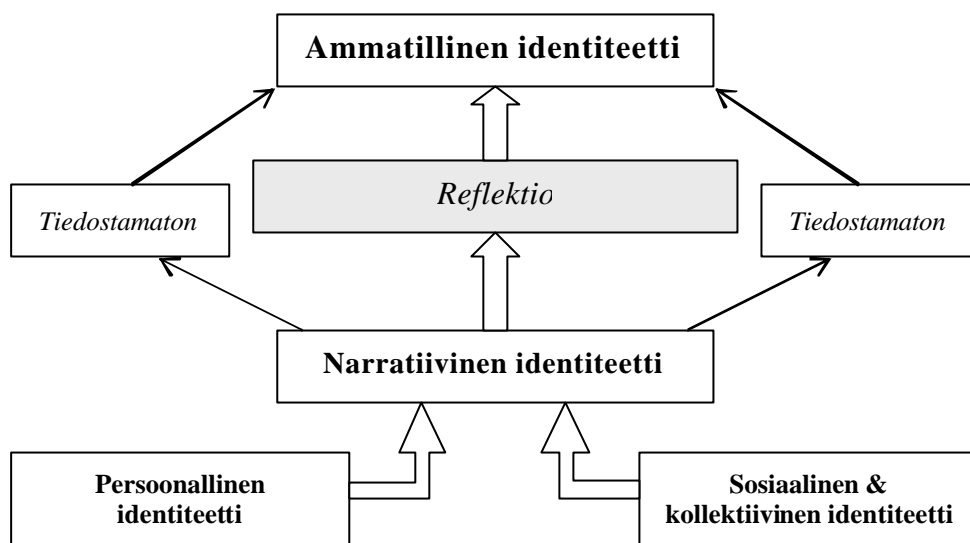
Kaverukset kiittävät, sillä mahat eivät enää kurni. Lozilla on meneillään pöytäliinakyselyviikko, eli kerrankin saa ruokapöydässä sotkea luvan kera. Mikko piirtelee seuraavien ruokailijoiden tutkittavaksi kuvion ja jättää henkilökunnalle salaperäisen palautteen: Kiitos, broilerkisuus auttoi selkeyttämään identiteettiäni ;)

¹¹⁷ Kellner (1995, 261–264)

¹¹⁸ Eteläpelto & Tynjälä (1999, 23)

¹¹⁹ Heikkinen (1999c, 276); Huotelin (1996, 25)

¹²⁰ Heikkinen (1998b, 103)



KUVIO 4. Ammatillinen identiteetti kehittyy persoonallisista ja kollektiivisista aineksista. Mieli kertoo tarinoita myös tiedostamattomasti, joten reflektio on identiteettityössäkin tärkeä.

Mikko pyyhkii suupielensä ja kantaa tarjottimensa tiskattavaksi. Juha seuraa perässä.

- Johdantoteoria alkaakin vihdoinkin olla koossa. Vain kehykset puuttuvat, Mikko iloitsee.
- Siis jos tarkoitat oppimisen osallistumismetaforaa ja postmodernismia, niin ovathan ne tuolla seassa jo vilahdelleetkin.
- Totta. Jospa kuitenkin vielä tiivistäisin keskeisimmät aatteet, niin päästään jo vihdoinkin käsiksi tuloksiin.
- Teepä se.

3.5 Oppijana kontekstien keskellä

Mikko selailee aikaansaannostaan ja miettii kokonaisuudelle sopivia kehyksiä. Häntä jää arveluttamaan, hahmottaako lukija kirjoittajan omat päätelmät ja teoreettiset valinnat viittausviidakon seasta. Niinpä hän päätyy vielä selventämään ydinajatuksensa ja luomaan kasvutarinan tarkastelijoille kontekstuaaliset ja

ideologiset tulkintaraamit. Juha on tietenkin kutsuttava kunniavieraaksi kehysnäyttelyyn, sillä hän on toiminut taiteilijan tärkeimpänä innoittajana.

Tervetuliaispuheessaan Mikko palaa oppimisen monisärmäiseen käsitteeseen: ”Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävää tai objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on yksilöiden ja yhteisöjen rakentamaa. Tämän vuoksi oppimista ei voi tarkastella irrallaan ympäröivästä yhteisöstä, kielestä ja laajemmasta kulttuurisesta kehikosta. Tällainen situationaalinen näkökulma painottaakin kognitiivisia prosesseja voimakkaammin oppimisympäristöjen merkitystä.” (Lave & Wenger 1991; Silkelä 1999, 37; Tynjälä 1999a, 163–168.)

3.5.1 Sosialisaaion mahti

Juha ihmettelee tiedon yhteisöllistä luonnetta ja turvautuu koulumuistoihinsa.

- Väitänkö siis, ettei meidän aikanamme koulussa oikeasti opittu mitään? Vaikka tietoa kaadettiin saavikaupalla päähän, kyllä minä yhä muistan vaikka unissani länsirannikon joet ja Jeesuksen opetuslapset, Juha ärähtää.
- En epäile muistiasi, mutta muistaminen ja oppiminen ovatkin situationaalisesta näkökulmasta eri asioita. Mietipä vaikka sitä, miten sinusta on vaivihkaa tullut tuollainen puoliammattilainen maanviljelijä. Onko isäsi viritellyt piirtoheittimen olohuoneeseen ja pitänyt kalvosulkeisia lauantai-iltojesi iloksi?
- No heh. Pienestä pitäen on köröteltty tiluksille joko traktorin kopissa tai peräkärryn lavalla. Ei siinä mitään luentoja tarvittu.
- Aivan. Kuten jo aiemmin kuvasinkin, oppiminen on tehokkainta aidoissa ympäristöissä, jossa on tarjolla kokeneemman osajan apua.¹²¹ Jaetun asiantuntijuuden näkökulma kuitenkin rohkaisee keltanokan roolissa olijaa, sillä näkemyksen mukaan aloittelijallakin voi olla uusia ja virkistäviä ajatuksia oppimisprosessia tehostamaan.¹²²
- Joo, kyllähän minullakin on niitä ideoita riittänyt. Eri asia sitten onkin, miten niihin on vastattu, Juha miettii.
- No joka tapauksessa yritin vielä kerran selventää osallistuvan oppimisen periaatetta. Konstruktivismiin mukaan tieto tavoitetaan juuri todellisu-

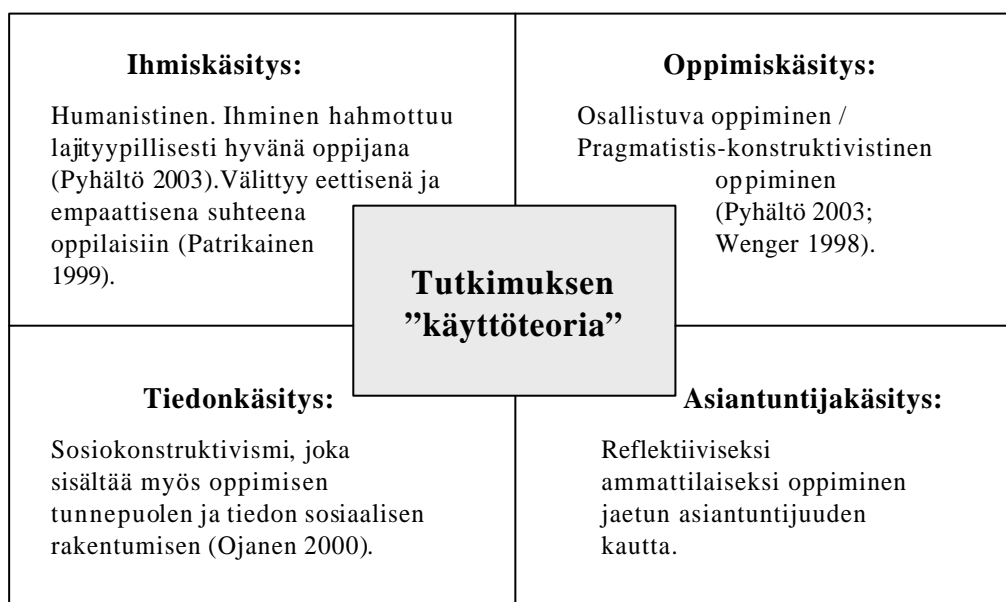
¹²¹ Tynjälä (1999, 168). Enkenberg (1996, 75–76) myös huomauttaa, että institutionaalinen ja ”epävirallinen” oppiminen eroavat toisistaan. Institutionaalisesta oppimisesta puuttuvat usein tehokkaat välineet, mikä lisää tarvetta konkretisoida symbolisia ilmiöitä.

¹²² Ks. Hakkarainen ym. (1999, 122); P. Niemi (2001, 19)

dessa toimimalla¹²³, eli ammatillisen oppimisen keskeisimmän kehyksen muodostavat harjoittelukoulu ja siihen kiinnittyvät käytänteet. Tätä taustaa vasten harjoittelija hahmottuu aktiivisena toimijana, jolla on täydet mahdollisuudet vaikuttaa ammatilliseen oppimiseensa.

- Eli onko tämä nyt sitten se situationaalinen näkökulma, Juha varmistaa.
- Hmm, haluan korostaa myös yksilöllisyyttä, joten ehkä kokonaispakettia kuvaa sittenkin kattavimmin Pyhältön¹²⁴ esittelemä pragmatistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka nivoo oppimisen yksilöllisten, sosiaalisten ja kontekstisidonnaisten ulottuvuuksien kokonaisprosessiksi.

Mikko esittelee vielä kuvion, jossa tiivistyy tämän tutkimuksen käyttäteoriaksi nimetty viitekehys. Juha tutkii lohkoja hetken, kunnes nyökkää hyväksyvästi ja antaa Mikolle luvan jatkaa pragmatistis-konstruktivistista esitelmöintiään.



KUVIO 5. Tutkimuksen käyttäteoria opettajaksi kasvamisessa keskeisten käsitteiden valossa. Patrikaisen (1999, 146) mukaan opettajat puhuvat vähiten ihmiskäsityksestään, jonka osuus on tässäkin tutkimuksessa lähinnä viitteellinen.

- Niin, Pyhältö¹²⁵ tarkoittaa näkemyksellään sitä, että yksilö kyllä konstruoi tietoa aktiivisesti mutta omaksuu merkityksenannot ja tulkintatavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä näkökulmasta on mielenkiintois-

¹²³ Candy (1989) Patrikaisen (1999, 56) mukaan

¹²⁴ Pyhältö (2003, 11); ks. myös Niikko (1998, 80–93)

¹²⁵ Pyhältö (2003, 11)

ta tarkastella paitsi harjoittelukoulua myös koko opettajankoulutusta oppimisen säätelijänä.

- Öö, parempi varmaan, että jatkat, ennen kuin paljastan kysymyksilläni olevani pihalla.
- Puhun ammatillisesta socialisaatiosta, jossa on kyse yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi tulemisesta. Socialisaation merkitys opettajaksi kasvamisessa on osoitettu hyvin vakuuttavasti.
- Onko siinä sitten jotain pahaa, Juha ihmettelee.
- Opiskelijoihin kohdistuu valtaa, jolla on taipumus yhdenmukaistaa ja ylläpitää vanhoja rakenteita. Koulukulttuurin uudistaminen ja ylipäänsä siihen kriittisesti suhtautuminen vaatii vallankäyttöpyrkimysten tiedostamista.¹²⁶
- Onko tuo yhdenmukaistaminen sitten muutakin kuin niitä kiltin, siveellisen ja kaikkitietävän kansankynttilän stereotyyppioita?
- No ainakin Niemi¹²⁷ on huomannut, että opintojensa alussa opiskelijat pursuavat ideologiaa, ja heillä on korkeat ihanteet opettajan roolista kasvattajana. Vähitellen tuo usko katoaa, ja ainakin Niemen sormi osoittaa socialisaation suuntaan.
- Niin, onhan se opettajan ammatti kyllä siinä mielessä erikoinen, että jokaisella ihmisellä on ammatista omakohtainen kokemus. Vanhempien ikäluokkien mielikuvia lienee vaikea muuttaa saarnaamalla socialisaation mahdollista.
- Totta. Heikkinen¹²⁸ mainitsee myös OKL-opiskelijoiden heimokulttuurin hyveineen ja paheineen, ja kyllähän nuo yltiösosiaaliset pöllötakkiparvet vanhempaa opiskelijaa jo hieman hymyilyttävät.
- Mutta eikös sinullakin ole sellainen, siis pöllis?
- On toki, mutta jos pöllötakkien kätkemät merkitykset sinua enemmänkin kiinnostavat, lue ihmeessä Heikki Luumin¹²⁹ gradu. Minulle kun tuli juuri mieleen, että kyllä socialisaatiota voi tarkastella toiseltakin kannalta.
- Eli?
- Laitoshan on syöttänyt järjestelmällisesti opintojen alusta saakka konstruktivismia, josta en ollut ennen pääsykoekirjojen lukemista kuullut sanaakaan. Väisänen ja Silkelä¹³⁰ kysyvätkin, onko kouluttajien näkökulma sitten ainoa oikea ja onko opiskelijoiden edusta päättäminen ylipäänsä eettisesti hyväksyttävää.
- No jos tuohon jaettuun asiantuntijuuteen peilataan, opiskelijan äänen tulisi tietysti kuulua. Mutta onhan sitä nyt mahdotonta heti ensimmäisenä syksynä tietää, mikä olisi juuri minun kannaltani tehokkainta ammatillisesta oppimista, Juha tuhahtaa.

¹²⁶ Ks. Moilanen (1999a, 44), Niemi (1995, 21–22)

¹²⁷ Niemi (1995, 21)

¹²⁸ Heikkinen (1999d, 51)

¹²⁹ Luumi (2002)

¹³⁰ Väisänen & Silkelä (2000a, 71)

- Tästä voisi tietysti vääntää kättä vaikka koko illan, mutta olisikohan jo aika edetä kaikkein laajimpiin kehyksiin. Nyt on siis hahmoteltu harjoittelukoulu normeineen, opettajankoulutuslaitos ideologioineen ja sosiaalisuhteiden haittavaikutuksineen. Yhteiskunnallisella tasolla ammatillista oppimista voi tulkita ainakin postmodernismin valossa. Nyt on vähän luntattava paperista, Mikko tunnustaa.

3.5.2 Postmodernin kriittinen kosketus

Yhteiskuntamme hajooa kiihtyvää vauhtia alaryhmiin ja -kulttuureihin, joille on tyypillistä arvojen, normien ja käytänteiden erilaisuus. Ilmiötä kuvataan yleisesti postmodernismiksi, joka ei hyväksy mitään sellaisenaan vaan pyrkii päällekkäisten kulttuurien olemassaoloon. Pirstaleinen postmodernismi on innoittanut monenlaisiin määrittelyihin, mutta sen syvemmälle niihin uppoamatta sillä tarkoitetaan tässä yhteydessä yhteiskunnallista tilannetta ja tyyliä historiallisesti rajatun aikakauden sijaan. (Bauman 1996; Heikkinen 1999b, 55–58; Niemi 1999b, 14–16; Ojanen 2000, 34–35.)

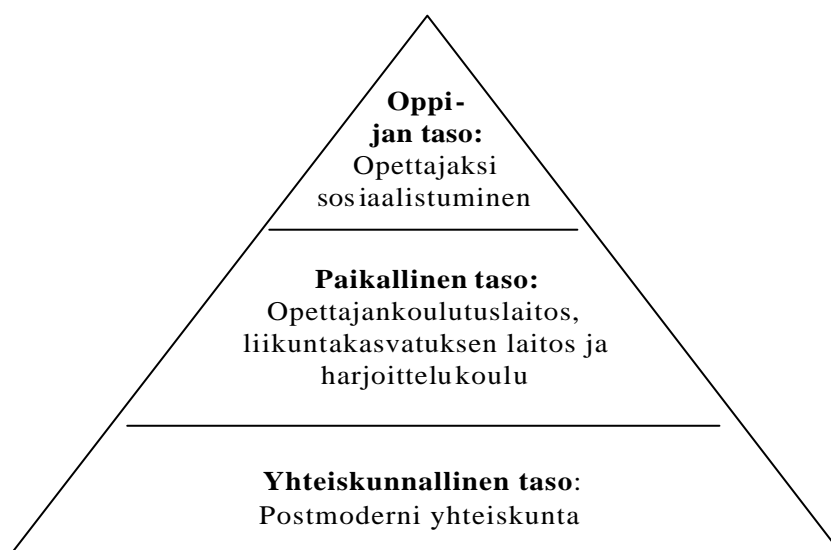
Näennäinen yksilöllisyyden korostaminen ja tietynlainen kapinallisuus leimaavat postmodernismia. Näennäisyys siksi, että media muokkaa identiteettiä ja ohjaa ihmisen valintoja, kun taas kapinallisuus viittaa auktoriteettien vastustamiseen ja olemassa olevien rajojen koettelemiseen. Tieteeseen postmodernismi pyrkii sulattamaan taiteen mahdollisuuksia ja perinteisiä teorioita horjuttavia paradigmoja. (Heikkinen 1999b, 53, 57; Suoranta 2003, 183.)

- Mahdatkos sitten pitää itseäsi postmodernistina, Juha kysyy velmuillen.
- Jaa, enpä ole tuota ikinä ajatellutkaan, vaikka ehkä tämä opinnäytteeni muoto jollain tavalla tieteen rajoja koetteleekin. Aineistostakin kyllä nousee ainakin auktoriteettikapinaa, mutta onhan maailmassa ollut iät ja ajat toisinajattelijoita.
- Mutta voisiko koko graduprojektiasi silti luonnehtia postmodernismin tuotteeksi? Tarkoitin siis pyrkimystä identiteettityöhön ja oman paikan löytämiseen.
- Saatat olla oikeassa. Postmoderni ihminenhan on vaeltaja, jonka on vaikea hahmottaa, mistä hän tulee, miksi elää ja miksi ylipäänsä rakentaa elämänprojektia.¹³¹ Siksi eheyttä tavoittelevat tarinatkin yhdistetään uuden ajan ilmiöksi.
- Miten koulu ja koulutus ovat sitten muuttuneet postmodernin virrassa, Juha jatkaa.

¹³¹ Bauman (1996, 182–183); Heikkinen (1999d, 46)

- No oman tulkintani mukaan lööpeistäkin tutut kiistat pukeutumisesta, uskonnonopetuksesta ja opettajan juridisista oikeuksista kuvaavat ajan moniarvoista ja kyseenalaistavaa luonnetta. Toisaalta koulutuskulttuuri muuttuu äärimmäisen hitaasti, ja se on onnistunut väistelemään post-modernin hyökkäyksiä. Vanhoja käytänteitä ylläpidetään kynsin hampain. Niemi¹³² onkin huolissaan siitä, että opettajankoulutuksen uudistaminen valuu hukkaan, elleivät kenttäkoulut päästä uusia tuulia puhaltamaan luokan perille saakka.

Juha ja Mikko jäävät puimaan koulukulttuurin nykytilaa, josta riittääkin juttua pitkälle iltaan. Opettajaksi opiskelemaan kohdistuu monensuuntaisia paineita, jotka taistelevat osittain myös toisiaan vastaan. Siksi muutokset yhteiskunnallisella tasolla eivät aina pääse heijastumaan oppijan tasolle asti. Mikko tiivistää oppimisprosessinsa kehykset kuvioon 6 ja pääsee vihdoin johdattelemaan Juhaa matkalle tulososaan. Luvassa on tarina innokkaan keltanokan ammatillisesta oppimisesta monien mahdollisuuksien yliopistossa.



KUVIO 6. Ammatillisen oppimisen kontekstuaaliset kehykset.

- Kuulehan Juha.
- No?

¹³² Niemi (1998b, 11)

- Ennen kuin päästän sinut tarinani kimppuun, minun on taas tehtävä tunnustus.
- Kakista ulos vaan.
- Juttelimme Helenan kanssa ja tulimme siihen tulokseen, että pelkkä tarina ei sittenkään riitä kuvaamaan tuloksia riittävän kattavasti. Joudunkin lieventämään alkuperäisiä suunnitelmiani pelkästään narratiiviseen tietämiseen perustuvasta analyysistä ja kuljettamaan rinnalla vähän paradigmaattistakin ajattelua.
- Mikä petturi, Juha virnistää puolitosissaan.
- Niin, kyllähän tämä hieman vesittää alkuperäistä uhoani, mutta siitä en kuitenkaan luovu, etteikö tutkimusraporttini pysyisi edelleen kokonaisuena kertomuksena. Itse asiassa uskon jatkoanalyysin vain lujittavan gradutarinani juonta, ja samalla saan toivon mukaan luotua teorian ja tulosten väliin kiinteän liiton.
- No, senhän näkee vain lukemalla.
- Aivan. Aluksi on siis luvassa narratiivinen kuvaus Mikon ammatillisesta koulumatkasta, jonka varrelle lukija voi sijoittaa oman taipaleensa merkkipaaluja. Sitä seuraavassa luvussa palaillaankin sitten kohti kotia huomattavasti analyyttisemmin askelin, eli avataan tarinaa ikään kuin kriitikon silmin. Voit miettiä, olisitko itse päätenyt samanlaiseen tulkintaan.
- Selvä, eiköhän sitten riennetä. Melkein jo kuulen välituntikellojen soiton, Juha orientoituu.

4 Mikon ammatillinen koulumatka

Syksy 1998

Ensimmäiset viikot yliopistossa soljuivat kuin pienessä unessa. Kaikki oli uutta - maisemat, ihmiset, itsenäisyys. Valtava vapauden tunne sai Mikon pursuamaan voimaa, jonka hän kanavoi jo ennestään tärkeisiin arvoihinsa, urheiluun ja opiskeluun. Hän pyrähti mieluummin lenkille kuin kapakkaan, vaikka noudattikin uuden opiskelijan velvollisuuksia osallistumalla yhteisiin illanviettoihin. Mikko oli kaveri kaikkien kanssa, mutta todellisia ystävyssuhteita hänen oli vaikea solmia. Kehittyminen urheilussa ja menestys opinnoissa pitivät nuoren miehen kuitenkin tyytyväisenä.

Ennen syyskuuta, Mikolla ei ollut kovinkaan tarkkaa aavistusta siitä, mitä OKL-opinnot pitävät sisällään, ja tutkintorakenteen tultua julki hän ei edelleenkään vaivautunut pohtimaan tulevaisuuden tarjottimelle aseteltujen kurssien sisältöä. Mikolle oli tärkeämpää aloittaa uusi elämä paikassa, jossa hän oli kaikkien hyväksymä ja

jossa hän viihtyi. Häntä ohjasi myös vahva kutsumuksen kutina, joten opintojen sisältö ei tuntunut niinkään merkittävältä. Kuten sanottua, tärkeintä olivat hengityksen helpous, pätevyiden kokemukset ja halu valmistua jonain päivänä opettajan ammattiin.

Jo lokakuussa Mikko huomasi yllätyksekseen ensimmäisen harjoitteluviikon koitaneen. Ennakkoinfossa kerrottiin, että nimikettä on hiljattain muokattu opetusharjoittelusta opettajaharjoitteluksi, ja nimenvaihdon syyksi esiteltiin teorioita oppimiskäsitysten murroksesta. Ne kalskahtivat Mikon korvaan aika tyhjänpäiväisiltä ja merkityksettömiltä. ”Tätäkö se isoveljeni kuvaama huuhaa nyt on”, hän kovisteli kasvatustieteen kiemuroita.

Harjoitteluluokkaan astuessaan Mikko kuitenkin päätti olla reipas ja avoin uusille vaikutteille. Reippaus oli osittain teennäistä, vaikka kutsumuksestaan varma novii si ei sitä itselleen myöntänytkään. Hän ei vaivautunut tai oikeastaan edes kyennyt pohtimaan, mitä uhkatekijöitä uusi kokemus pitäisi sisällään, vaikka itseluottamusta nakersikin epämääräinen möykky. Mikko onnistui torjumaan tukalat tunteensa. Hänelle oli kuitenkin ratkaisevan tärkeää, että luokanopettaja ja oppilaat osoittautuivat yhteistyökykyisiksi ja lähettivät myönteisiä viestejä. Niinpä Mikko rentoutui ja vain pönkitti itseluottamustaan. ”Minusta tulee hyvä opettaja”, hän arvioi mielessään. ”Pidinhän onnistuneen liikuntatunninkin lähes suunnittelematta.”

Harjoitteluviikon aikana Mikon opettaja-ajattelu virisi oikeastaan ensimmäisen kerran, sillä aiemmin hän oli tarkastellut opettajuutta pelkästään oppilaan roolista. Ajattelu oli hyvin mustavalkoista ja väkevän idealismin leimaamaa. Mikko uskoi kaikki voipaisuuteensa ja lähes rajattomaan päätäntävaltaansa lapsen oppimisen suhteen, ja niinpä hän ryhtyikin kirjoittamaan hyvän opettajan opasta, joka sisälsi lähinnä kieltoja ja rajoituksia opettajana olemisesta ja kompastuskivien välttämisestä. Oppaassa kyllä sivuttiin lapsen ajattelun ymmärtämistä, mutta opettajan toimintaraamien hahmottaminen oli paljon kiinnostavampaa.

Kevät 1999

Alkukevään aikana Mikko opiskeli lisää kasvatustiedettä ja koki tärkeiksi myös kotiryhmänsä välillä terapeutistakin luonnetta saaneet istunnot. Niissä hän huomasi hankkineensa viisaan miehen roolin, joka istui hänen harteillensa luontevasti. Olihan häntä palkittu henkisistä suorituksistaan koko kouluhistoriansa ajan.

Uuden harjoittelujakson lähestyessä Mikko olisikin mieluummin raapustanut tenttejä, joissa menestyäkseen hän oli kehittänyt lähes pettämättömän termilistan. Siitä riitti jaettavaa ja vitsailtavaa kavereillekin, mutta samalla Mikko myös huomaamattaan vahvasti viisaan miehen rooliaan. Kaksiviikkoisen harjoittelurupeaman lähestyessä häneen kuitenkin iski outo ahdistus, joka painoi harjoittelumotivaation lähelle nolaa. Mikko arveli alakuloisuutensa johtuvan liian kireästä opiskelutahdista. Hänelle ei tullut mieleenkään, voisiko kyseessä sittenkin olla syksyistä voimakkaampi pakoreaktio epävarman olon poistamiseksi. Teoriat ja tenttivastaukset olivat kyllä hallussa, mutta nyt piti jälleen pärjätä oikeissa käytännön tilanteissa. Se ei ole koskaan ollut Mikon vahvimpia puolia.

Niinhän siinä sitten kävi. Mikko päätyi ihmettelemään nykykoulun menoa, joka ei sittenkään tuntunut tyydyttävän hänen tavoitteitaan opettajana. Vaikka hänen tenttivastauksensa tulvivatkin konstruktivismia, käytännössä oppilaslähtöiset ja kokeelliset työtavat tuntuivat lähinnä pelleilyltä. Mikko kirjasi ristiriitaiset tunteensa rehellisesti harjoitteluraporttiin, mutta reaktion syyt jäivät silti sisäistämättä. Onko nykykoulu täysin hakoteillä?

Harjoittelun kuluessa Mikko törmäsi myös muutamiin käytännön ongelmiin, jotka liittyivät lähinnä oppilaiden kohtaamiseen ongelmatilanteissa sekä ajankäytön suunnitteluun. Hän huomasi hätiköivänsä niin sanavalinnoissaan kuin opetusratkaisuissaan, mutta suunnaton halu tarttua tilanteisiin esti kokematonta opettajaa rauhoitumasta. Mikon mietteitä kyllä leimasi päättäväinen kilvoittelu, sillä hänen tavoitteenaan oli kasvaa hyväksi opettajaksi. Hän vertaili omia suorituksiaan muiden harjoittelijoiden aikaansaannoksiin ja oli havaitsemaansa kohtalaisen tyytyväinen. Hän kuitenkin oivalsi myös sen, etteivät hänen reflektiotaitonsa vielä riitä pureutumaan tarpeeksi syvälle. "En siis olekaan täydellinen", Mikko joutui tunnustamaan.

Toisaalta hän osasi iloita siitä, että opettajuuden peruselementit tuntuivat olevan jo tässä vaiheessa hanskassa. Niitä olivat Mikon listauksen mukaan vuorovaikutus, katsekontakti, äänenkäyttö ja luonteva kontaktin ottaminen. Hän siis uskoi opettajuuden rakentuvan yksittäisistä taidoista - koostuuhan urheiluosuorituksenkin tekniikka helposti nimettävistä paloista.

Ensimmäisen opiskelukeväensä aikana Mikko sai myös muuta mietittävää, sillä samassa kotiryhmässä opiskeleva Katja osoittautui enemmänkin kuin ystäväksi ja aikaa

*vierähti yhä enemmän soluasuntolan pohjoissiivessä. Rakastumisen ei kuitenkaan so-
kaissut Mikkoa kokonaan, sillä motivaatiota herui opiskeluunkin. Kesän jo kolkutellessa
Mikko päätti näyttää viisautensa, jonka vahvistamiseen hän oli kerännyt aineksia koko
vuoden ajan. Hän otti varaslähdön aineopintoihin ja työsti analyttisen esseen aiheesta
ihminen tutkimuskohteensa. Lopputuloksesta paistoivat Mikolle tyypilliset kriittisyys ja
kyseenalaistaminen, jotka ulottuivat entistä selvemmin myös omaan opettaja-
ajatteluun. Hänen itsereflektionsa oli kasvanut syvyyttä, vaikka yksi tehtävään tarttu-
misen motiiveista olikin puhdas näyttämisen halu. Toisaalta pohdintoja ohjasivat edel-
leen myös vahva idealismi ja usko omaan rajattomuuteen, mutta kevään harjoitteluko-
kemukset olivat avanneet Mikon ajattelussa myös uusia väyliä.*

Kevät 2000

*Toinen opiskeluvuosi toi kurssitarjottimelle tutkivaan opettajuuteen tähtääviä opinto-
jaksoja, joita vaivasi hienoinen mielenkiinnon puute. Myös kiinteää ryhmähenkeä ja en-
simmäisenä vuonna muodostuneita roolijakoja vahvistaneet POM-opinnot jatkuivat
tiivinä. Mikko kuului voimakkaasti ryhmään 4, muut kotiryhmät olivat ynnämuuta.*

*Toisen vuoden kolmeviikkoinen harjoittelujakso odotti pian lokoisan joululoman
jälkeen, mutta tälläkään kertaa Mikko ei kiljunut riemusta. Opiskelukiireet eivät vielä
vaivanneet, joten ehkä juuri siksi hän koki haluttomuutensa entistäkin hämmentäväm-
mäksi. Todellista syytä ei tuntunut löytyvän, ja paha olo purkautuikin harjoittelurapor-
tin ensimmäisellä sivulla, jonka Mikko latasi lähes täyteen terävää kritiikkiä. Osansa
saivat Normaalikoulun kiireinen ilmapiiri ja siitä johtuneet merkityksettömyyden tun-
teet sekä yhteentörmäykset harjoittelunohjaajan kanssa. Auktoriteetit saivat siis kuulla
kunniansa, sillä Mikon mielestä norssi on olemassa erityisesti harjoittelijoita varten.*

*Mikon harjoittelujakso oli kokonaisuudessaankin varsin tunnekylläinen. Risti-
riidat joidenkin ohjaajien kanssa jatkuivat läpi koitoksen, ja Mikko saikin syytä muokata
minäkäsitystään, jonka adjektiivit innokas, joustava ja kritiikkiä kestävä joutuivat koe-
tukselle. Oman päättävällän puuttuminen sai Mikon kapinoimaan ja osittain alistu-
maankin, mutta kunniakkaasti hän myös yritti pitää puoliaan. Hän nimittäin tunsu to-
dellakin olevansa oikeassa ja tulleensa väärin kohdelluksi. Onnekseen Mikko löysi myös
pari kohtalotoveria, joiden kanssa raskaita kokemuksia oli kevyempi kantaa.*

Tunteita tihkuva harjoitteluraportti sisälsi käyttäteoria-teemaa noudattaen myös melko objektiivista ja analyttistä pohdiskelua opettajuuden taustavaikuttajista. Oppimis- ja tiedonkäsityksen osuus oli ohjeissa määrätty, osittain lähteitä myöten, joten Mikko tunnisti niiden työstämisessä ulkokohtaista pakkoa. Auktoriteettikritiikkiä vaaliakseen ja myös omaa ajattelua selkeyttääkseen hän käynnisti ajatusmyllyn omista mutukäsityksistään, joita hän sitten peilasi lähdeopusten antiin. Hauskana yksityiskohtana hän mainitsee vierastavansa käyttäteoria-sanaa kotiryhmäohjaajaansa vedoten. Tosiasiassa hän ei tarkalleen ymmärtänyt karismaattisen oppi-isänsä perusteluja, mutta tämän kriittinen ja fanaattinenkin asenteensa riittivät ihailun ja lainaamisen kohteiksi.

Kokonaisuudessaan Mikon opettaja-ajattelu syveni muutenkin kuin kärjekkyyden sektorilla. Vaikka käyttäteorian rakenteluun suorastaan pakotettiin, oppimista oli väistämättä havaittavissa. Mikko pohti monipuolisesti sitä, mitä oppiminen ylipäänsä on, ja miten tavoitteet ohjasivat jo ajoittain käytännön työskentelyä. Hän tunnisti vetoa kielen merkitystä korostavaan sosiokonstruktivismiin, ja työtavoista omimmalta maistui kyselevä opetus. Käyttäteorian avainsanaksi muotoutuu reflektio, jonka syventämiseen Mikko kaipasi vielä harjoittelua.

Mikon vähäinen kokemus heijastui teorian ja käytännön yhteen hitsaamisessa. Yltiöpäinen yksilöllisyyden korostaminen toi paineita etenkin eriyttämiseen ja ylipäänsä oppilaiden ymmärtämiseen. Lapsien rankaiseminen nousi käytännön ongelmaksi, sillä harjoitteluluokka oli vilkas ja heterogeeninen. Oppilaiden ojentaminen tuntui Mikosta pahalta, ja hän halusikin mieluummin kasvattaa kuin rangaista. Käytännön eväät kuitenkin puuttuivat, joten ainoaksi keinoksi jäivät monesti katteettomat uhkailut. Myös motivaatio mietitytti, sillä OKL:n opit olivat neuvoneet välttämään ulkoista motivointia. Idealismin, realismin ja omien voimavarojen kädenvääntö saikin Mikon kokemaan hienoista avuttomuutta.

Harjoittelun anti syventyi muutama viikko myöhemmin kurssilla Oppiminen koulukasvatuksessa 2. Pohdiskelevassa esseessään Mikko tasasi tunteensa ja tarkasteli opettavaisia tapahtumia mahdollisimman objektiivisesti. Mikko huomasi ajattelevansa varsin konstruktivistisesti, mutta omat koulumuistot ja vanhat mallit tuntuivat hidastavan uusien oppien soveltamista. Itsefleksio tavoitti myös itsekkyyden, joka on ohjannut opettajuutta teknikon suuntaan. Toisaalta itsekeskeisyys viesti myös aidosta op-

pimisen halusta, sillä Mikko tunnusti kokevansa lasten oppimista tärkeämmäksi oman kehittymisensä.

Käyttöteoriansa rakentelussa Mikko vahvisti monipuolisuutta ajatellen varsin pragmaattisesti. Hän ei tavoitellut didaktista puhtasoppisuutta vaan todellisuuden mukaan muovautuvaa kehystä, johon mahtui aineksia useammistakin teorioista. Vaikka oman luonteen joustavuus saikin harjoittelussa kolauksen, käyttöteoriansa Mikko halusi venyttää vaihtelevien tilanteiden mittaiseksi.

Syksy 2000

Kolmas opiskeluvuosi avasi Mikolle uuden maailman. Musiikkiin erikoistuminen vei uusien haasteiden pariin ja syventävien opintojen aloittaminen liikuntakasvatuksen laitoksella tarjosi kokonaan uuden opiskelukontekstin. Uusista ympyröistä innostuneena Mikko survoi kalenteriinsa kaiken mahdollisen, joten päivät kuluivat iltaan asti akselilla liikunta - C-rakennus - Gummeruksenkadun parakki. Vaikka välimatkat oli taitettava kiireessä pyöräillen, Mikko rypisti nauttien suorituksesta toiseen. Opintorekisteri päivittyi tiuhaan ja itsetunto kasvoi samaa tahtia.

Erikoistumisaineensa Mikko valitsi omien vahvuuksiensa pohjalta, vaikka musiikissa riittikin haastavia epävarmuustekijöitä. Sisäinen palo, Katjan valinnat ja viimekeväisen harjoittelun kokemukset kuitenkin riittivät rohkaisuksi. Lauluopinnoista Mikko kiinnostui niinkin paljon, että osallistui Katjan yllyttämänä jopa kilpailemaan taidoillaan. Kaiken kaikkiaan musiikin opinnot ruokkivat Mikon pätevyyskokemuksia ja loivat pohjan uusille harrastuksille, joista muodostui tärkeä osa hänen hyvinvointiaan.

Onnistumisia Mikko lähti metsästämään myös liikunnalta, vaikka vertailuryhmäksi olikin seuloutunut varsin taitava joukko. Konkreettinen liikuntataitojen opettelu minimitesteineen tyydytti hänen kilpailusuuntautuneisuuttaan, vaikka palloilussa hän tunsikin olevansa heikoilla. Epäonnistumisilla olikin selvä yhteys Mikon palloilumotiivaatioon.

Mielenkiintoinen asetelma sen sijaan syntyi liikunnan pedagogisissa opinnoissa, jotka sivusivat läheltä OKL:n oppeja. Ensimmäisen vuoden opiskelijoita seurattessaan Mikko arvioi itsensä huomattavasti kypsyneemmäksi jopa ylemmyyden tunteisiin saakka. Hän suorastaan nautti tilanteesta, jossa viisaan miehen reviiri sai tilaa laajetukseen.

Hän esitteli mielellään kasvatustieteellistä tietämystään korrektein termein ja tarvittaessa kriittisyytensäkin unohtaen. Tiedollinen päteminen oli aluksi jopa kehollista osaamista tärkeämpää.

Mikko hyödynsi aikaisemmin oppimaansa myös liikunnan kirjallisissa tehtävissä. Terveyskasvatuksen perusteiden luentopäiväkirjaan tallentui itsenäisyyteen pyrkivää kriittistä ajattelua, mutta vaikutuksen tehdäkseen Mikko myös viljeli omasta mielestäänkin liian idealistista konstruktivismia. Toisaalta pohdiskelu paljasti myös väkevän kasvattajan, joka esitteli radikaaleja ratkaisuja. Vai miltä kuulostaa ajatus urheiluseuroista, jotka opettavat tilaisuuksissaan kädestä pitäen terveellistä alkoholin käyttöä?

Didaktisessa esseessään Mikko nautti vieläkin voimakkaammin asiantuntijuudesta, jota pönkittivät kanta-aottavuus ja monipuoliset näkökulmat. Lisäksi hänellä oli esittää jo omaan kokemuksen pohjautuvia väitteitä arvioinnista ja eriyttämisestä. Arvioinnin suhteen Mikko nojasi joustavuuteen eikä nähnyt esteitä laadullisten ja määrällisten keinojen käyttämiseen rinnakkain. Eniten laadullisen arvioinnin ihannoinnissa askarruttivat väitteet kilpailullisuuden ja vertailun karttamisesta oppimismotivaatioon vedoten. Mikolle kilpailu vertaisryhmässä oli ollut merkittävä motivaation lähde läpi kouluhistorian, joten hän näki laadullisessa arviointifilosofiassa jalon aatteen ohella myös liiallista tasapäistämistä, joka ei hänen mukaansa palvellut parhaalla tavalla lahjakkaita oppilaita. Hän mietti vielä sitäkin, mihin laadullisen arvioinnin rahkeet riittävät varsin suorituskeskeisessä yhteiskunnassamme.

Myös eriyttäminen hiersi kivenä kengässä, sillä pohdinta peilautui väkisinkin oman itsetunnon ja hyvien koulusuoritusten väliseen yhteyteen. Toisaalta Mikolla oli vahva pyrkimys yksilölliseen oppimiseen, mutta leimautumisen pelko ja alisuoriutuminen arveluttivat. Mikko myös koki eriyttämisen vaativan vankkaa oppilaantuntemusta ja reflektiotaitoja, mutta harjoittelujen myötä hän oli joutunut tunnustamaan opettajan rajalliset voimavarat. Lisäksi hän puntaroi sitä, kallistaako vaakaa yksilöllisyyden korostamisen vai yhdessä tekemisen mentaliteetin suuntaan.

Kevät 2001

Kolmannen vuoden kevät jatkui syksyn tapaan tiiviinä, ja erikoistumisaineiden tarumaisin hohto alkoi hiljalleen rapistua. Pienestä väsymyksestä huolimatta Mikko sinnitelti lukuvuoden loppuun ahneiden suunnitelmiansa mukaisesti. Sivuaineharjoitteluksi-

kin nimetty OH3 survoutui puoliväkisin loppukevään kalenteriin, joten Mikko oli yhä selkeämmin polkupyöränsä ja rannekellonsa vanki. Harjoittelun siirtäminen tuonnetuksi ei kuitenkaan käynyt edes mielessä.

Mikon harjoitteluraporttia leimasi entistä avoimempi ja reflektiivisempi ote. Kii-reestä huolimatta hän pysähtyi miettimään jo tutuksi tullutta vastahakoisuuttaan, joka nosti taas päätään harjoittelun lähestyessä. Syyksi alkoivat vähitellen kirkastua oma epävarmuus ja ennalta arvaamattomat tilanteet, sillä tällä kertaa Mikko käänsi ensimmäistä kertaa reflektion itseensä. Hän arveli roolinvaihdosten vaativan sopeutumista ainakin vastuunkantajaluonteensa vuoksi. Vastuun tuoma epävarmuus tarvitsikin eliminoituakseen teennäisen rentoa asennetta, mutta toisaalta tiiviit liikunnan opinnot auttoivat pitämään Mikolle tyypillistä perfektionismia loitommalla.

Itselflektion toinen edistysaskel oli auktoriteettiongelman ääneen lausuminen. Mikko huomasi kaipaavansa selkeitä ohjeita mutta ei pitänyt lainkaan siitä, että hänen toimintaansa jatkuvasti seurataan. Selkeät ohjeetkin maistuivat hyviltä vain silloin, jos ne tukivat Mikon arvoja ja ajattelua, mikä paljastui Mikon kärjekkäissä kommentteissa eri instituutioita ja tieteen paradigmoja vastaan. Vaikeimmiksi hän koki viime vuoden harjoittelusta tutut tilanteet, joissa omat vaikutusmahdollisuudet puuttuivat kokonaan. Helpotukseksi hän sai nyt avukseen ohjaajat, jotka hän koki tasavertaisiksi ja tilaa antaviksi mutta silti itseään viisaammiksi. Läpi harjoittelun Mikko tunsu hallitsevansa tilanteita ja kantavansa täyttä vastuuta musiikin- ja liikunnanopetuksestaan.

Mikon opettaja-ajattelu selkiytyi ja löysi täysin uusia ulottuvuuksia. Kärjekkäs kynänkäyttäjä vierasti edelleen käyttäteoria-sanaa, sillä yksikään teoria ei tuntunut tarpeeksi käytännölliseltä suoraan käytäntöön siirrettäväksi. Konstruktivismista oli kuitenkin muokkautunut omalta maistuva, jäsentynyt ja joustava sovellus, joka nojasi edelleen sosiokonstruktivismiin suuntaan. Oppilaslähtöiset työtavat eivät tuntuneet enää alkuunkaan pelleilyltä, sillä Mikko arvioi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi oppimisympäristöjen luomisen.

Mikon käyttäteorian avainsanana oli säilynyt reflektio, jonka merkitys korostui erityisesti suunnitteluvaiheessa. Etenkin liikuntatunteja kaavaillessaan Mikko tunsu vanhojen mallien vitsauksen nahoissaan, mutta tuntien aikana ja etenkin niiden jälkeen hän koki eksplisiittisen ajattelun tasonsa huomattavasti paremmaksi. Havaintoon kuitenkin vaikutti se tosiasia, että reflektio pureutui sittenkin syvimmälle juuri suunnitte-

luvaiheessa tunnistaen konkreettisia kehittämistarpeita. Esimerkiksi malttamisen ja kii-reettömyyden merkitys jäi opetustilanteessa vielä sisäistämättä, vaikka Mikko siitä an-saittua palautetta saikin. Joka tapauksessa hän arvioi soveltavansa jo lähes automaatti-*sesti Rauste-von Wrightin*¹³³ kolmiomallia, joka tiivistyy kolmionkärkiin tavoite, toteutus ja arviointi.

Mikon pohdinnoissa oli edelleen tunnistettavissa sääntöjä rakentavaa ainesta, mutta sitten ensimmäisen harjoittelun luokassaolo-ohjeiden sävy oli vaihtunut koko-naisvaltaisempaan. Hän ei enää koonnut yksittäisistä djeista koostuvaa niksiopasta vaan hahmotteli laajempaa ymmärrystä opettaja-ajattelunsa pohjaksi. Ajattelu säilytti joustavuutensa, ja opetusmenetelmiä arvioidessaan Mikko haki lopullisen vertailupoh-jan lapsista.

Mikon avoin reflektio tuotti tukun muitakin tärkeitä havaintoja. Ensi kertaa hän myönsi itselleen jopa pelkäävänsä säestystehtäviä ja uimaopetusta, vaikka pelot lo-pulta turhiksi osoittautuivatkin. Mikko päätti viimeistään nyt myös luopua idealistises-ta suhtautumisestaan sisäiseen motivointiin, ja nimesikin sen sijaan ulkoisen moti-voinnin yhdeksi kehitystehtäväkseen.

Hämentäväksi kokemukseksi sen sijaan nousi sisäisen narsistin yllättävä pu-heenvuoro. Mikko huomasi kaipaavansa harjoittelutilanteissakin myönteistä huomiota ja henkilökohtaisen osaamisen julki tuomista. Miksi muutenkaan hän olisi valinnut æ-robicin opetusaiheekseen lukuisten muiden vaihtoehtojen joukosta, ja miksi hän näki suunnatonta vaivaa raporttinsa sanankäänteiden hiomiseen? Mikko puntaroi jopa sitä, istuisiko esiintyvän taiteilijan rooli hänelle sittenkin opettajan tehtäviä paremmin. Vas-ta-argumenttina hän kuitenkin tunsu suunnatonta halua auttaa lapsia oppimaan, ja osoittihan jo narsismin nostaminen pohdittavaksi tiettyä lapsilähtöisyyttä.

Kokonaisuudessaan sivuaineharjoittelu oli Mikon asiantuntijuuden taitekohta. Päällimmäisenä vaikuttivat tyytyväisyys omaan kehittymiseen sekä käyttöteorian ja omien kehitystarpeiden selkiytyminen. Merkittävä askel oli myös opettajan työnkuvan hahmottuminen kokonaisuudessaan. Mikko tunsu ymmärtävänsä, mitä opettajuus on ja löytäneensä jotain itselleen arvokasta. Vaistomaisesti hän myös hahmotteli kehityskaar-taan pienen tarinan muotoon.

¹³³ Rauste-von Wight (1997, 24)

Kesä 2001

Kesän vihdoin koitettua Mikko oli väsynyt mutta onnellinen. Kulunut opiskeluvuosi kilautti rekisteriin viitisenkymmentä opintoviikkoa ja saman verran kasvamisen kokemuksia. Mutta eivät haasteet siihen loppuneet. Mikko sai kesätöitä Kauhava-lehden toimituksesta, mikä tiesi aktiivisen luovia hellepäiviä ja Mikon bravuuriksi muodostunutta kielikikkailua.

Mikko tarttui työhönsä pontevasti tavoitteenaan tehdä maailman parhaita lehti-juttuja. Pienessä paikallislehdessä toimittajan työ oli itsenäistä ja rajoitteetonta, joten Mikko vuodattikin teksteihinsä kaikki viekkaimmat sanankäänteensä. Lennokkaan persoonalliset jutut saivat kiitollisen vastaanoton, mutta samalla ympäristön kehu ruski-vat yhä vaativampiin suorituksiin. Mikolla ei ollut rohkeutta pohtia työnsä todellista merkitystä, sillä hän ehdollistui kuulemilleen kehuille ja viilasi pilkkua välillä uupumuksen asti.

Toimittajan uran alkuhetket peilautuvat mielenkiintoisella tavalla Mikon ensimmäisiin opettajaharjoitteluihin. Ammatillinen ajattelu suuntautui teknisesti täydellisiin suorituksiin, mikä tiesi huomion keskittymistä omaan osaamiseen ja ammatillisessa roolissa olemiseen. Mikko jatkoi pestissään myös kahtena seuraavana kesänä, jolloin hän vähitellen luopui teknikko-ajattelustaan. Toki persoonallisuus ja soljuva kieli säilyivät edelleen tärkeinä, mutta vähitellen Mikko eläytyi yhä voimakkaammin juttujensa kohteisiin eli niiden todellisiin päähenkilöihin. Vaikka kynän terä saattoikin hieman tylsyä, Mikko oli muutokseensa tyytyväinen. Hän vapautui osittain lukijapalautteen kahleista ja koki löytäneensä työnsä tarkoituksen. Toisen kesätoimittajakauden päätösanoissaan hän luonnehtikin työskennelleensä palveluammattissa.

Syksy 2001

Palataanpa vielä alkusyksyyn 2001, jolloin Mikko aloitteli neljättä opiskeluvuottaan. Ennen läsnäolo-opintojen alkua ja Jyväskylään muuttoa hän suuntasi kenttäharjoitteluun, joka ajoi samalla liikunnan kouluharjoittelun virkaa. Roolinvaihdos kesätoimittajasta Pernaan koulun opettajaksi oli rivakka, sillä aikaa orientoitumiseen jäi vaivainen viikonloppu.

Tehostunut reflektio teki roolinvaihdosta aikaisempia kivuttomamman, ja myös didaktikkojen puuttuminen auttoi Mikkoa rentoutumaan. Suorituspaineeet jäivät nors-

sin harjoitteluja pienemmiksi, ja akateemista omanarvontuntoa aatoksissaan Mikko uskoi osaamisensa riittävän 60 oppilaan kyläkoulussa.

Mikon kokemuksissa paistoivat yllättävällä tavalla huonot muistot Normaali-koulun tuulisilta käytäviltä. Ikään kuin lukuisat onnistumiset olisivat kerralla unohtuneet. Joka tapauksessa Mikko raportoi todella nauttineensa opettajan työstä nyt ensimmäisen kerran, ja kokemustaan hän arvioi enemmän kuin tarpeelliseksi. Muutenkin hänen kuvauksensa tihkuivat maalaisromantiikkaa mutkatonta työyhteisöä, joustavaa työskentelykulttuuria ja välittömiä oppilaita unohtamatta. Myös Mikon suorapuheinen linja sai jatkoa. "Kiertelemällä ei kukaan kehity", hän päätyi väittämään.

Kenttäkoulussaan Mikko koki tärkeäksi opetustilanteessa rentoutumisen. Suunnitelmia häneltä ei vaadittu, mutta väljät toimintaraamit ruokkivat yllättävällä tavalla luovuutta ja uskallusta. Rentouden hän tulkitsi vahvistaneen motivointia ja palautetta, ja Mikko arvelikin menettävänsä palautteessa sen, minkä rentoudessa tinkii.

Kommentit oppitunneista kätkevät jopa pientä kapinaa tavoitteiden ja suunnitelmien palvontaa vastaan, ja Mikko totesikin tavoitteellisuuden kasvaneen jo automaattiseksi osaksi hänen opettajuuttaan. Toisaalta hänen ammattiylpeytensä jaksoi puolustaa etenkin pitkäjänteisen suunnittelun merkitystä, sillä kahdessa viikossa oli helppo kuoria kerma kokonaisuuden päältä.

Mikon opettaja-ajattelu sai entistäkin kokonaisvaltaisemmat puitteet. Pernaan vireä kyläyhteisö sekä kotien ja koulun luonteva yhteistyö ohjasivat häntä näkemään koulun vain yhtenä osana lapsen kasvatusrenkaassa. Samalla yksittäisen opettajan rooli lapsen kasvattamisessa toisaalta kutistui mutta toisaalta myös verkottui entistä laajemmalle. Näkemystä tuki myös mielekkääksi osoittautunut kokemus koko koulukatraan opettamisesta aina eskareista alkaen.

Lisää tarkastelusyvyyttä toi vielä opetustyön hallintakenttään tutustuminen. Vaikka johtajaopettajan työsarka mielenkiintoiselta vaikuttikin, Mikko arveli, ettei hänen luonteensa sovellu paperitöihin. Pieni kutina rehtorin virkaan kuitenkin jäi. Olihan Mikko mielestään synnynnäinen johtajatyppi.

Syksy 2001 jatkui tiiviin itsetutkiskelun merkeissä. Didaktisen observoinnin kurssilla tarjottiin tähän mennessä konkreettisimpia työkaluja oman opettajuuden tarkkailuun, sillä kaksi videoitua opetustuokiota muuntuivat eri tekniikoiden käsittelyssä määrälliseen muotoon. Mikko järkyttyi näkemästään, sillä hän ei saattanut uskoa, miten

kovasti hän kiirehti opettaessaan. Hätäilyn näkeminen televisioruudulta ja sitä seurannut sisuuntuminen saivatkin Mikon keskittymään uusintaotokseen varsin huolellisesti. Tulostakin syntyi, sillä hätäily vaihtui rennon täsmällisiin ohjeisiin ja monipuolisempaan palautteeseen. Mikko päätyi hämmästelemään tiedostamisen ja keskittymisen voimaa.

Kurssiraportissaan hän kiitteli didaktisen observoinnin syventäneen reflektiotaan, mutta määrällisen pohdiskelun taso ei siltikään miestä täysin tyydyttänyt. Hän päätyi laatimaan analyyseja myös ohi ohjeiden ja kohotti intuitiivisen tiedon empiirisen rinnalle. ”Havaintoni nojaavat siis kokemustietoon, mutta uskallan väittää sitä todeksi”, Mikko vakuutteli raportissaan.

Talvi 2001–2002

Joululoman lähestyessä Mikko päätti pusertaa läpi myös päättöharjoittelun, sillä ajatus viimeisen voitelun siirtämisestä tuonnemmaksi ei kiehtonut tippaakaan. Vaikka kiire kolhi kantapäitä, hän halusi sinetöidä pikimmiten hallitsemattomia olotiloja aiheuttaneen harjoitteluputkensa. Kun norssilta löytyi vielä liikunnanopiskelun kahleita ymmärtävä opettaja, Mikko tarttui urakkaan yllättävänkin levollisena.

Raportissaan hän päätyi spontaanisti laatimaan synteisiä kuluneista harjoiteluista ikään kuin päättääkseen yhden tarinan elämästään. Toistuvat kokemukset ja tehostunut reflektio auttoivat niputtamaan niitä tunteita, jotka olivat kasanneet mielen möykkyjä harjoittelujen alla. Epävarmuus, roolinvaihdokset ja auktoriteettiongelma saivat selvärajaiset kasvot, joista niiden merkitystä pystyi peilaamaan.

Päättöharjoittelu oli kokonaisuudessaan Mikolle tärkeä kokemus. Raportissaan hän intoutuu jopa availemaan siipiä, jotka kuusiviikkoisen aikana kasvoivat selkään. Syitä hyvään oloonsa Mikko etsi omasta asenteestaan ja osaavista ohjaajista, jotka eivät antaneet auktoriteettikapinalle heräilemisen aihetta. Pakolliset kritiikit korjasikin tiede, joka Mikon mielestä hipaisi liiankin läheltä käytännölliseksi mainostettua päättöharjoittelua.

Didaktikon evästyksellä harjoittelun kantavaksi teemaksi muotoutui maltti, joka sai herätyksensä jo kolmosharjoittelussa ja viimeisen pontimensa didaktisen observoin-

nin kurssilla. ”Vihdoinkin ymmärsin, mistä malttamisessa on kyse”, Mikko riemuitsi. Hän arveli, että keskittyminen ja malttaminen pitävät hänen valttinsa hihassa.

Mikko maalaili myös viimeistä kuvaansa käyttöteoriasta, joka ei sanana enää heittänyt antipatioita. Jo viime keväänä teoria oli karistanut möykkyisyytensä, ja päättöharjoittelun aikana se venyi entistäkin joustavammaksi, jopa siinä määrin, että Mikko vähätteli sen teoreettisuutta. Joka tapauksessa hän oli päättänyt luopua täydellisen teorian metsästyksestä ja antoi itselleen luvan tyytyä hieman vaatimattomampaankin kyhäelmään. Mikolle ei ollut enää tärkeintä kehittyä maailman parhaaksi opettajaksi.

Mikko nosti jälleen pohdittavaksi myös vanhojen mallien vitsauksen, joka osoitti jo nujertumisen merkkejä. Hän tunsu tavoitteiden toteutuneen aidosti käytännössä, vaikka suunnitelmien laadintaan valui aiempaa vähemmän hikipisaroita. Hän nautti täysin rinnoin asiantuntijuutta osoittavista havainnoistaan, sillä kehittymisen tunne oli aitoa. Edistymisestään Mikko kiitti kokemuksia, ja hän yltyi jopa julistamaan kutsumuksensa voimistuneen sitten viime harjoittelujen.

Päättöharjoittelun synteisiä kootessaan Mikko päätyi luotaamaan sijaintiaan asiantuntijuuden janalla. Hienoista hämmennystä aiheutti se, että pedagogiset oivalukset jäivät kirjaamatta raporttiin. Hän kuitenkin arveli, että järki kieltäytyy kirjaamasta liian pureskeltuja havaintoja. ”Onko kyse kokonaisvaltaisemmasta jalostumisesta – ehkä jopa ammatillisesta itseohjautuvuudesta”, Mikko mietti harjoittelun tavoitteen mukaisesti ja kirjoitti raporttiinsa kiitolliset loppusanat.

”Ajatustyö on kirkastanut kokonaisuudeksi ne etsimiset ja löytämiset, joiden eteen olen tehnyt viime vuosina arvokasta työtä. Nyt tunnen olevani vähintään viittä vaille valmis. En suinkaan opettajana, vaan tiedän pystyväni hoitamaan työni sen arvokkuuden vaatimalla tavalla. Enempää en kai voi opinnoiltani vaatimaan.” (OH4)

5 Kotimatkan kertomaa

Lämmin huhtikuu lähenee jo loppuaan ja kevät etenee kohisten. Shortseihin sonnustautuneet lenkkeilijät muistuttavat Mikkoa siitä, että kesä kolkuttelee jo yllättävän lähellä. Tulosten jatkoanalyysin kanssa on siis pantava töpinäksi.

Juha on saanut sulatella Mikon tarinaa reilun viikon ja on vihdoin valmis jakamaan kriittisiä kommenttejaan. Mikko on kutsunut Juhan kotiinsa lauantai-seuraksi, kun Katjakin karkasi kuoronsa kera Vesalaan harjoittelemaan. Shakkioittelu saa luvan ajaa älyllisen virittäjän virkaa, samalla kun Bumtsibum soi rentouttavasti taustalla. Mikon ajatus ei ota pysyäkseen pelilaudalla vaan lipsahtaa jo tulostarkasteluun. Juha pääsee maistamaan harvinaista matitusherkua, ja voi aloittaa tarinan analysoinnin voitostaan tyytyväisenä.

- No eihän tuo nyt mikään bestseller ole, mutta kyllä sieltä selkeitä kehityskaaria hahmottuu, ja ihan sinunlaiselta tarinalta tuo kokonaisuudessaan vaikuttaa.
- Heh, minkäs paatunut metafoorikko luonteelleen mahtaa? Sormet syyhyten kuitenkin odottelen pientä tarkennusta noihin havaitsemiisi kehityskaariin.
- Selkeästi tuossa kuvastuu muutos ainakin pedagogisessa ajattelussa ja itsetuntemuksessa. Tarkoitin siis sekä käyttöteorian reflektointia että syvenevää identiteettityötä.
- No se on lohdullista kuulla, että ylipäänsä jotain muutosta on tapahtunut, Mikko huokaa ja jatkaa.
- Jatkotyöstämiseen minulla on seuraavanlainen suunnitelma: Täydennän narratiivista analyysia ainakin noviisi- ja harjoittelututkimusten sekä merkittävien oppimiskokemusten suunnassa. Samalla pedagoginen ajattelu, reflektio ja identiteetti saavat viimeisen teoreettisen silauksensa.
- Siis tulkitsetko nyt uudelleen tuota lukemaani tarinaa, vai perustatko päätelmäsi alkuperäiseen aineistoon?
- Pohjana ovat edelleen alkuperäiset raportit, mutta oleelliset ajatukset tiivistyvät tuossa koulumatkatarinassakin.

Juha muistaa yhtäkkiä helmikuisen kahvilakeskustelun.

- Tuleeko tässä vihdoin vastattua tarkemmin myös tutkimusongelmiin, jotka silloin talvella hätäisesti muotoilit?
- Kiitos muistutuksesta jo toistamiseen. Eiköhän tässä ammatillisen oppimisen juoni vielä tarkennu, ja katsotaan nyt, löydämmekö jatkoanalyysin avulla selviä kehitysvaiheita.
- Ihan jo jännittää. Mistäs aloitamme?
- Kirjoittelin viime viikolla aikani kuluksi kuvauksen opiskelijanoviisin prototyypistä. Voisimme aluksi verrata sitä oman tarinani lähtökohtiin, Mikko ehdottaa.
- Mikäs siinä. Odota niin otan hyvän kuunteluasennon.

5.1 Kutsumusta ja opettajakeskeisyyttä noviisin koulurepussa

Miksi hakeutua opettajaksi? Korvaavatko kolme kesäistä kuukautta heikoksi haukutun palkan ja raskaaksi moititun työn? Vai voisiko selitykseksi kelvata se, että koulussa viihtyneet oppilaat eivät kerta kaikkiaan halua luopua toistakymmentä vuotta kestäneestä nautinnosta?

Pyhältön tutkimustyö vahvistaa, että opettajankoulutukseen hakeudutaan pääsääntöisesti omien koulukokemusten perusteella (ks. myös Käyhkö & Tuupanen 1996, 129). Sisään valitaan yleisimmin henkilöt, jotka ovat omaksuneet kulttuuristen normien mukaisen opettajakeskeisen opettajuuden ja sopeutuneet kitkatta perinteisiin koulukäytäntöihin. Tämän opettajakeskeisen ja behavioristisen suuntauksen rinnalla konstruktivistisesti ja oppimiskeskeisesti orientoituneiden joukko jää selvään paitsioon. Ei siis ihme, että noviisien piirtämä kuva hyvästä opettajasta kääntyy yleensä listaksi kykyjä ja luonteenpiirteitä. Pyhältön havaintojen mukaan opiskelijoiden staattiset käsitykset eivät edes mainittavasti muutu ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, ja myös opettajankoulutus hahmottuu opiskelijoiden silmissä melko ohjaajakeskeisenä kontekstina. (Pyhäntö 2003, 70–73, 83, 94.)

Pyhältön huomioita noviisien opettajuuskäsityksistä täydentää Locken ja Lathamien (1990) tapa jakaa opiskelijat *suoritus-* ja *oppimisorientaatiotyyppeihin*. Taylor (Entwistlen 1988, 23 mukaan) puolestaan luokittelee opiskelijat neljään orientaatioryhmään. Yleisin luokka on *kutsumuksellisesti* orientoituneet, jotka hakevat koulutukselta ensisijaisesti pätevöitymistä, kun taas *akateemisesti* suuntautuneet opiskelijat arvostavat tiedollista edistymistä ja opiskelua itsessään. *Henkilökohtaisesti* orientoitunut hakee kenties korvausta aikaisemmille pettyyksille, etsii uusia haasteita tai yrittää kohottaa statustaan. *Sosiaalinen* suuntaus puolestaan viestii halusta kuulua ja sitoutua joukkoon, jolloin sosiaaliset suhteet ja hauskanpito nousevat tärkeimmiksi motiiveiksi. (Entwistle 1988, 23; Hakkarainen & Järvelä 1999, 244.)

Väisänen ja Silkelä (2000a, 34) luonnehtivat kutsumuksellista opiskelijaa muodollisesti ja epäakateemisesti orientoituneeksi, eli usko omiin kykyihin joh-

taa hänet aliarvioimaan teoreettisen tiedon merkitystä. Samasta syystä noviisit ajautuvat usein ristiriitoihin asiantuntijoiden näkemysten kanssa (Bromme & Tillema 1995, 261).

- Siis tyyppinoviisi on tuon perusteella kutakuinkin sääntöihin sopeutuva, opettajakeskeinen, behavioristisesti ajatteleva ja kutsumuksellisesti suuntautunut, Juha tiivistää.
- Jokseenkin näin, vaikka yleisorientaatiotyyppi ei olekaan kovin selvärajainen. Se voi vaihdella opintojaksoittain ja oppimisen muokkaamana¹³⁴.
- Pikaisen vertailun perusteella taidat sopia aika kivuttomasti tuohon yleistykseseen, Juha arvioi.
- Ei käy kieltäminen, vaikka kutsumuksellisuuden rinnalla taisi aikoinaan kulkea myös henkilökohtainen orientaatio. Pienellä paikkakunnalla sellainen priimuksen maine kävi pidemmän päälle aika ahdistavaksi, joten oli helpottavaa irtautua uuteen ympäristöön, jossa ihmisillä ei ollut minusta mitään ennakko-odotuksia.
- Miksi ihmeessä sitten hakeuduit uudelleen viisaan miehen rooliin etkä ryhtynyt kunnon kapinalliseksi?
- Jaa-a. Kyllähän identiteettini oli rakentunut pitkälti koulumenestyksestä ja kiitettävästä käytöksestä hankitun myönteisen palautteen varaan. Reflektiotaidot eivät puolestaan vielä riittäneet tunnistamaan vanhan kaavan toistumista.¹³⁵
- Tuo viittaisi aika selvästi vielä suoritusorientaatioonkin, Juha pääättelee.
- Oikeassa olet, sillä itsetuntoni nojaa edelleen valitettavan voimakkaasti onnistuneisiin suorituksiin. Ajattelin kuitenkin siirtää aiheen jatkokäsittelyn identiteettipohdinnan puolelle.
- Ymmärrän. Tuo opettajakeskeisyys ilmeisesti viittaa kirjoittamaasi hyvän opettajan oppaaseen?
- Kyllä vain. Ja voihan pojat, kuinka ajattelinkaan behavioristisesti!¹³⁶ Pyhältö¹³⁷ kuitenkin huomauttaa, että selkeästi ymmärrettävä behaviorismi ja arkiopettajuus kulkevat yleensä käsi kädessä, joten mitään yllättävää käsityksissäni ei ollut. Sen sijaan ihmettelen vieläkin, miksi koulutuksessa omat lähtökohdat oli opittava kantapään kautta.
- Etkös aikaisemmin juuri väittänyt, että kriisit ovat parhaita opettajia?
- Taisinpa väittää, mutta tuskinpa uskomuksiamme ainakaan liiaksi otettiin huomioon kursseja suunniteltaessa.¹³⁸

¹³⁴ Ks. P. Niemi (2001, 22)

¹³⁵ Sosiaaliset tilanteet käynnistävät aiemmissa elämäntilanteissa toimineita reagoitintapoja ja suojamekanismeja (Schein 1987, 167). Myös Houtsosen (1996a, 213) kuvaama elämäntapaan perustuva selitysmalli olettaa, että ihmiset seuraavat valinnoissaan tottumuksia ja tapoja.

¹³⁶ Behaviorismissa opettajan tehtäväksi jää oikeiden tietojen ja taitojen siirtäminen toivottuja käyttäytymismalleja vahvistamalla (Skinner 1954 Pyhältön 2003, 6 mukaan).

¹³⁷ Pyhältö (2003, 6)

¹³⁸ Opintojen alussa opiskelijan on vaikea orientoitua ja asettaa tavoitteita, sillä hän on vasta aloittamassa jostain päästä oppimateriaalin muodostamaa kokonaisuutta. Opetussuunnitelmien laatija ei puolestaan välttämättä osaa ottaa tätä huomioon (Järvilehto 1995, 53.)

- Entäs sitten suhteesi teoreettiseen tietoon? Noudatitko kutsumuksellista vähättelylinjaa?
- Tämä onkin mielenkiintoinen kysymys, joka tarkentuu vielä myöhemmin. Noin äkkiseltään arvioisin, että alkuskeptismin jälkeen viisaan miehen rooli vaati vakavaa suhtautumista teoriaan ja kevyttä oppimisorientaatiotakin. Suurimman ongelman muodostikin sitten käytännön ja teorian yhdistäminen.

Juha silmäilee noviisikuvausta keksiäkseen vielä lisää kysyttävää, mutta Mikko kiirehtii keskeyttämään.

- Älä vaan kysy mitään ristiriidoista asiantuntijoiden kanssa. Ne vaativat vähän perusteellisempaa selvittelyä.¹³⁹

Juha vaikenee käskystä ja Mikko kiirehtii jatkamaan.

- Ammatillisen oppijan lähtökohtia voi vielä vähän tarkentaakin. Niemi¹⁴⁰ sivuaa orientaatiotyyppejä esittelemällä neljä erilaista oppimistyyliä. *Aktiivinen oppija* nauttii vapaasta ideoinnista ja sosiaalisista kokemuksista, kun taas *reflektioija* puntaroi perin pohjin ennen johtopäätöksen tekoa. Loogisuuteen ja täydellisyyteen pyrkivä *teoreetikko* karttaa subjektiivisuutta, ja idearikas *pragmaatikko* pyrkii käytännönläheisiin soveltaviin ratkaisuihin.
- Valitse nyt noista sitten.
- Aivan. Ehkä vähiten löydän itsestäni tuon määritelmän mukaista aktiivisuutta, vaikka tyylit vaihtelevatkin tilanteen mukaan.
- Minä lisäisin listaan ainakin kriitikon. Siis sellaisen, joka oppii kyseenalaistamalla kaiken kuulemansa.
- No sehän kuvaisi osittain meitä molempia! Eiköhän kuitenkin unohdeta turhankin kankeat tyylit ja orientaatiot ja ryhdytä hahmottelemaan ammatilliselle oppimiselle laajempia kehityslinjoja harjoittelukokemusten avulla. Luvassa on aika tuhti paketti opettajuutta, pedagogista ajattelua, reflektiota, rooleja ja jo kyselemääsi käytännön ja teorian ongelmallista suhdetta. Kiperät kysymykset ovat edelleen tervetulleita!

5.2 Harjoittelussa ammatillisen oppimisen ainekset

- Odotahan vielä vähän, Juha toppuuttelee.
- No mitä?
- Minua jäi vaivaamaan yksi asia, joka on ehkä hyvä tuoda tässä vaiheessa esiin. Kun silloin hiihtolenkillä puhuimme oppimisen luonteesta, erotit

¹³⁹ Ks. luku 5.2.4

¹⁴⁰ Niemi (1998a, 43)

aika tiukasti perinteisen kouluoppimisen ja ammatillisen oppimisen toisistaan. Kun aloitit yliopistossa, onnistuitko tuosta vain muuttamaan suhtautumistasi oppimiseen ja opiskeluun?

- Hei tähän olikin tärkeä kysymys, joka oikeastaan tiivistää sen, mitä koko tulostarkastelu yrittää kuvata.
- Niin että oliko uusi orientoituminen helppoa?
- No kyllähän ensimmäisten harjoittelujen törmäykset jo osoittavat, että helppoa ei ollut. Åhlberg¹⁴¹ kuitenkin muistuttaa, että ulkoa opettelu leimaa yliopistotulokkaita, ja sehän on tietenkin kaukana reflektiivisestä ja kriittisestä ammatillisesta oppimisesta. Hakkarainen kumppaneineen¹⁴² täydentää, että opiskelijan on kyettävä muuttumaan ympäristön vaatimusten mukaisesti. Eli hyvät kouluoppilaat eivät välttämättä olekaan parhaita yliopisto-opiskelijoita, elleivät he onnistu kehittämään itsesäätely- ja opiskelutaitojaan.
- Pidänpä tuon mielessä.
- Selvä. Eiköhän aloiteta opettajuudesta ja pedagogisesta ajattelusta.

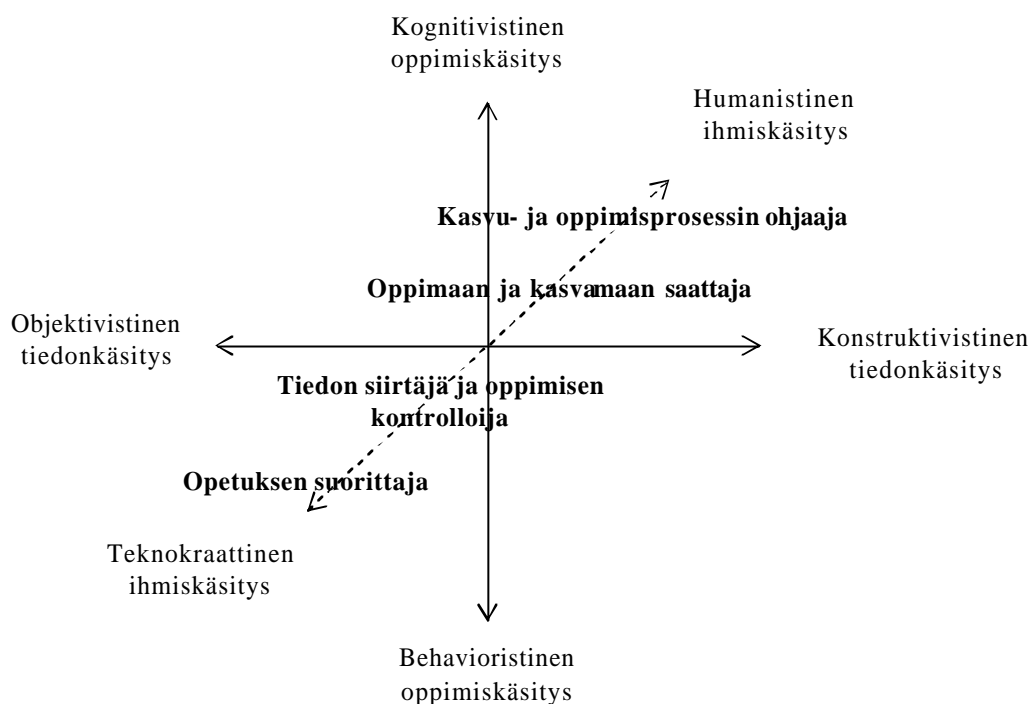
5.2.1 Opettajuuden ja pedagogisen ajattelun edistysaskeleita

Luvussa 3.1 esiteltiin Risto Patrikaisen opettajuuskäsitys, joka keskittyy pedagogiseen ajatteluun, toimintaan ja niiden väliseen reflektiiviseen yhteyteen. Patrikainen kohottaa pedagogisen ajattelun tärkeiksi osa-alueiksi ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen, joiden varaan hän on rakentanut neljä opettajuutta. *Opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja kontrolloija, oppimaan ja kasvattamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja* sijoittuvat opettajuuden kenttään kuvion 7 osoittamalla tavalla. (Patrikainen 1999, 136–

¹⁴¹ Åhlberg (1996, 95)

¹⁴² Hakkarainen ym. (1999, 59)

137.)



KUVIO 7. Neljä opettajuutta ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kentässä (Patrikainen 1999, 136–137).

- Hahmottuuko kuvion idea termien seasta, Mikko utelee.
- Tuo teknokraattinen ihmiskäsitys vaatii kyllä pientä valaisua.
- No sillä viitataan ihmisten luokitteluun, vertailuun ja lopputuloksen korostamiseen, kun taas humanistinen vastapari pitää tärkeänä oppilaan maailmankuvan avartumista ja itsetunnon vahvistamista.¹⁴³
- Entä mitä eroa on kasvun ja oppimisen ohjaajalla verrattuna oppimaan ja kasvattamaan saattajaan?
- Jälkimmäinen saattaa ajatella konstruktivistisesti mutta toimii silti osittain suorituspainotteisesti. Kasvun ja oppimisen ohjaajalla ajattelu ja käyttäytyminen ovatkin sitten samaa paria¹⁴⁴, eli opettajankoulutuksen tavoitteisiin peilaten häntä voisi pitää jonkinlaisena ideaalityyppinä.
- Okei. Jos nyt oikein tulkitsen ajatuksenjuoksuasi, aiot seuraavaksi verrata Patrikaisen opettajuuskuvia omaan kehittymiseesi.
- Jep, mutta vetäydyn tietoisesti takavasempaan ja annan aineistolainauksille pääroolin. Nämä helmet löytyivät ensimmäisistä raporteista, kuten sulkeet lainauksen perässä kertovat.

¹⁴³ Patrikainen (1999, 95–101)

¹⁴⁴ Patrikainen (1999, 137)

"Tehtävien tarkastusvaihe pysyi vielä käsissä, ja lapset jaksoivat viitatakin, mutta itsenäinen työskentely synnytti taas liikaa hälinää." (OH1a)

"Kuitenkin joskus jouduin ihmettelemään, että miksi he eivät ymmärrä, vaikka yritän kuinka selittää havainnollisesti." (OH1a)

"Ajatukseni eivät siis pysyneet nipussa enkä saanut räätälöityä tunnista itseni näköistä." (OH1b)

"Lapsista tulkitsemani palaute myös tukee näkemystäni, sillä he vaikuttivat varsin innostuneilta ja jaksoivat kuunnella koko kolmevarttisen." (OH1b)

"Myös pitämäni pintajännitystunti pysyi paremmin uomissaan kuin edeltäjänsä, vaikka lapset pääsivätkin toimimaan ryhmissä." (OH1b)

"Lopulta etukäteispelkoni kuitenkin toteutuivat, ja lasten keskittyminen herpaantui." (OH1b)

"Opettajuuden peruselementit tuntuvat olevan jokseenkin uomissaan. Vuorovaikutus katsekontakteineen ja äänenkäyttöineen sujuu mielestäni luontevasti ja ongelmitta --" (OH1b)

- Noista kyllä paistaa suorastaan häikäisevästi läpi opetuksen suorittaminen ja behavioristinen ajattelu, Juha hätkähtää.
- No todellakin, ja ihan häpeillen joudun ihmettelemään lausuntojani. Opetan silloin, kun suuni puhuu, ja kun en puhu, riskit jo vaanivatkin nurkan takana. Ajattele nyt, jos jollain lapsella olisikin ollut jokin todellinen ongelma, Mikko ruoskii itseään.
- Löytyykö ensimmäisistä raporteistasi mitään painokelvollisempaa?
- Kyllä sieltä selkeitä edistysaskeleita on huomaa. Seuraavia lainoja on kuitenkin hiukan vaikea sulloa mihinkään opettajuustyyppiin.

"Jäin kuitenkin miettimään, onnistuinko selvittämään asian perimmäisen idean. Toisaalta, enhän minä voi tietää, mitä lapset oppivat, ja oppivatko he alkuunkaan niin kuin minä haluan tai olen etukäteen kaavaillut." (OH1b)

"Vielä ensimmäisenä maanantaina pidin kokeellisuutta lähinnä pelleilynä, mutta jo tiistai ja viimeistään seuraavan maanantain haihtumis- ja tiivistymiskokeet osoittivat, että lapset todellakin oppivat myös muuten kuin oman suuni kautta." (OH1b)

- Uudet ajatukset ovat ilmeisesti ajaneet käyttöteorian ahtaalle, vai mistä moinen herätys?
- Tuossa tarinassa jo kuvasinkin sitä, miten uusien opetusmenetelmien käyttö ei tyydyttänyt sisäistä todellisuuttani. Opettavaisesta kriisistä huolimatta uudet aatteet ja vanhat vaatteet eivät kuitenkaan vielä integroituneet toisiinsa.

"Oppiminen on perinteisesti ymmärretty tiedon lisäämisenä ja muistissa säilymisinä, mutta itse suhtaudun asiaan toisin. Mielestäni tiedon soveltaminen ja

käytännöllisten toimintastrategioiden rakentaminen kuvaa oppimista paremmin. Oppiminen on ajattelun kehittymistä.” (OH2)

”Tiedonkäsitteys liittyy mielestäni niin kiinteästi oppimiskäsitykseen, että niitä on hieman keinotekoisista erottaa toisistaan.” (OH2)

”Tässä vaiheessa on syytä kysyä, mistä oma tiedonkäsitteyseni on peräisin, ja ohjaako se todellisuudessa toimintaani.” (OH2)

”Mielenkiintoista olisi ollut saada tietää, miten opetusjaksomme jäsenyi oppilaiden tietorakenteissa. Ymmärsivätkö he ilmiön jäsenytneesti ja verkostuneesti, yhtenä kokonaisuutena?” (OH2)

”Voin kuitenkin olla tyytyväinen siitä, että induktiivisesti edetessäni sain kaipaamani vastaukset oppilailta, mikä väistämättä osoittaa asian ymmärtämistä.” (OH2)

- Selvästi huomaa, että opettajuuden elementtejä on kehoitettu laitoksen puolesta pohtimaan, Juha tulkitsee
- Totta, mutta se on ollut pelkkää plussaa. Ilman ulkoista pakkoa en varmaan tänäkään päivänä puntaroisi ihmis- ja tiedonkäsitteiksi opettajuuteni pohjana.
- Mutta huomasitko lainauksissa mitään ristiriitaa, Mikko jatkaa.
- Eivätkös nuo kaksi jälkimmäistä kuvaa aika osuvasti tiedon siirtämistä ja kontrollointia, vaikka tiedonkäsitteyksessä onkin selviä merkkejä konstruktivismista?
- Näin minunkin mielestäni. Tunnistan tuossa toisaalta myös oppimaan ja kasvattamaan saattajaa, sillä uudet ajatukset eivät aivan vielä kohtaa käytännön todellisuutta. Joka tapauksessa kakkosharjoitteluun liittyy voimakas tarve koetella vanhoja toimintatapoja.

”Ryhmäkeskusteluissamme nousut pohdinta harjoittelun suorituskeskeisyydestä on kyllä asia, josta pitäisi pyrkiä pois.” (OH2)

”Onko tärkeämpää saada pojat pysymään ruodussa vai todella oppimaan oman kiinnostuksen pohjalta? Motivaatiota tällainen käsittely ei ainakaan lisää, ja olisiko ongelman ratkaiseminen sittenkin aloitettava omien opetusmetodien mielekkyyden puntaroinnilla?” (OH2)

- Mitenkäs tarina kolmantena vuonna jatkuikaan? Muistaakseni otteesi muuttui yhä reflektiivisempään suuntaan, ja opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi nimesit oppimisympäristöjen luomisen, Juha kertaa.
- Joo, vasta kolmosharjoittelu oli todellinen uuden opettajuuden ja vanhan käyttäteorian kohtausareena. Opettajuudesta muotoutui selkeämpi kokonaisuus, jota saattoi tarkastella vähän laajemminkin kuin pelkästä äänenkäytön vinkkelistä. Ehkäpä etäiseksi jäänyt suhde lapsiin estää kuitenkin puhumasta kasvun- ja oppimisprosessin ohjaajasta. Tai no, päättele itse.

”Musiikin ja liikunnan konstruktivistisuutta arvioitaessa ei kannatakaan kiinnittää huomiota pelkästään opettajan strategioihin, sillä mikään opetusmenetelmä ei suoraan määrää oppimisen laatua. Opettajan toimintaa tärkeämpi kriteeri onkin se, mitkä prosessit oppilaan ajattelussa viriävät.” (OH3)

”Oppilaille ei pidä suoda tunnetta, että he hallitsevat luokan tapahtumia, vaan heitä pitää aktivoida muilla tavoin. Oppilaissa pitäisi virittää tunteita oman oppimisen hallinnasta ja vastuusta, jotta he eivät yrittäisi tehdä päätöksiä opettajan puolesta.” (ote harjoittelupäiväkirjasta / OH3)

”Lähtökohtani oli siis varsin itsekeskeinen, ja halusinkin nimenomaan kehittyä liikunnanopettajana. Lasten kasvu tuntui omien ponnistelujen lomassa toisarvoiselta.” (OH3)

”Tärkeää on myös se, että tiedostan yhä selkeämmin tärkeimmät kehitystehtäväni ja tulevaisuuden haasteet. Olen siis tainnut kasvaa hitusen myös oppijana.” (OH3)

- Oho! Tässähän muistuu taas teorialukukin mieleen, kun ammatillinen oppiminen astuu taas kuvioihin, Juha riemastuu.
- Näin jälkeempäin ajateltuna oli ratkaisevaa siirtyä pedagogisista nikseistä astetta syvemmälle tasolle eli käyttäytymisen tarkkailusta pedagogiseen ajatteluun ja opettamisen teoreettisiin lähtökohtiin. Se antoi realistiset silmälasit tarkastella oman opettajuuden suuntaa.¹⁴⁵
- Kuvauksesi ovatkin aika mielenkiintoisia. Toisaalta taisit olla tuossa vaiheessa jo melko ansioitunut humanisti ja konstruktivisti, mutta samalla tunnustat itsekeskeisyytesi, vanhojen mallien vitsauksen ja kuulet vielä sisäisen narsistinkin huudon.
- Muistelen kyllä kevättä 2001 kaihoisin mieltein. Se oli oivaltamisen aikaa parhaimmillaan.
- Kai neljännellekin vuodelle jäi vielä uutta opittavaa?
- Toki. Ehkä se oli kuitenkin lähinnä sellaista oman tyylin löytämistä, ammatillisen identiteetin selkiytymistä ja kokonaisvaltaisuuden riemua. Raportointi antaa niukasti uutta analysoitavaa Patrikaisen opettajuuskentän suunnassa, mutta ehkäpä seuraavat lainaukset vahvistavat oppimiskäsityksen sosiokonstruktivistisuutta ja kuvaavat ihmiskäsityksen syvenemistä.

”Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jääkin miettiä, mikä olisi tehokkain tapa juuri tämä asian oppimiseen. Ja oppiminenhan on paljon muutakin kuin faktoja. Miksipä muuten olisin valinnut yhteistoiminnallisen oppimisen aistikokonaisuutta hahmottamaan, vaikka hierarkkisen tiedon rakentumisen ja itsenäisen prosessoinnin mahdollisuudet ovat luonnontieteessä muutenkin laajat.” (OH4)

”En siis ryhtynyt rikkomaan koulun toimintakulttuuria järjestämällä yhteisiä suunnittelutuokioita, mutta yritin pönkittää oppilaiden vastuullisuutta, itsenäisyyttä ja omatoimisuutta muilla keinoin. Etenkin yläluokkalaisille saattoi vierit-

¹⁴⁵ Ohjeet ja reseptit eivät sinänsä ole kiinnostavia tai tärkeitä, mutta niistä päästään helposti taustalla vallitseviin arvoihin ja implisiittisiin teorioihin (Kansanen 1996, 48).

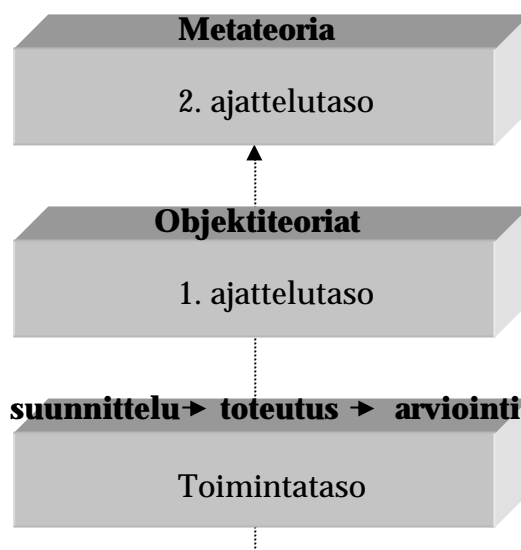
tää yllättävänkin paljon vastuuta, ja jotenkin maaseudun suoraselkäisiin lapsiin oli helppo luottaa” (KenttäA)

”Sen sijaan yllätyin siitä, miten upealta tuntui seurata sivusta vastuullisten lasten työskentelyä. Ei tuntunut tippaakaan pahalta vain kuunnella ja iloita heinoista tuloksista.” (OH4)

”Huomionkipeyteni ohella tiedän kantavani halua saada lapset oppimaan ja kasvamaan kohti itsenäistä aikuisuutta.” (OH4)

- Uskallatko tuon perusteella luonnehtia itseäsi kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajaksi, Juha kysyy.
- Parempi kai tutkiskella sitä hiljaa sydämessään, sillä muistat varmaan, ettei omasta tietoisuudestaan voi ikinä olla täysin tietoinen. Sanotaanko nyt vaikka niin, että olen ihan tyytyväinen kehitykseeni lainauksissa vi-lahtaneiden neljän vuoden aikana.
- Jaa, no löytyy sinusta näköjään poliitikkoakin ratkaisevilla hetkillä, Juha ruotii ja jatkaa.
- Mutta etkös luvannut syventää analyysia myös pedagogisen ajattelun suuntaan? Tässähän sitä nyt on jo aavistuksen sivuttu.
- Hups! Lupaukset on toki pidettävä, mutta teen sen lyhyesti Kansaseen tukeutuen.

Pedagogisen ajattelun tutkiminen johtaa tarkastelemaan perusteita opettajan tekemien ratkaisujen takana. Perustelut voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia, mutta ne pohjaavat joka tapauksissa arvoihin ja uskomuksiin. Kansanen kysyykin, miten tuleva opettaja onnistuu integroimaan teoreettisen tiedon ja praktiikan osaksi käyttöteoriaansa. Prosessin kognitiivinen puoli ei tuottane ongelmia, mutta emotionaalisille, eettisille ja moraalisisille näkökulmille on pantava suuri paino. (Kansanen 1996, 46–47.) Kuvio 8 selventää pedagogisen ajattelun tasoja.



KUVIO 8. Pedagogisen ajattelun tasot Kansanen (1996, 49) mukaan. Toimintataso keskittyy aistein havaittavaan käyttäytymiseen, kun taas objektiteorioiden tasolla tutkitaan teoreettisten käsitteiden tukemana opetustapahtuman osatekijöiden yhteyksiä. Metateoreettisella tasolla opettaja arvioi objektiteoreettisia ratkaisuja ja laatii synteesejä, jolloin erityisesti kasvatuksen arvokysymykset nousevat keskeisiksi.

- Jos ajatellaan opettajaharjoitteluiden tavoitteita, metateoreettista ajattelua tavoitellaan jossain määrin vasta päättöharjoittelussa.¹⁴⁶ Toisaalta sivuainekeksisessä ja aineenhallintaa painottavassa kolmosharjoittelussa on vielä runsaasti toimintatasonkin ainesta, Mikko vertailee.
- Siirtymä kakkostasolle taisi kuitenkin sujua sinulta ihan itsestään. Siis mitä noista edeltävistä lainauksista päätellen.
- Ei toki, sillä kehoitus käyttöteorian rakenteluun oli varmasti tärkeä potkija. Joka tapauksessa kolmosharjoittelun raporttiin kuvasin kehittymistäni näin.

"Pedagogiset niksit on puitu ja mieleen painettu jo menneissä palautekeskusteluissa, joten yritän pureutua opettamisen laajempiin taustailmiöihin." (OH3)

- Ja ehkä siirtymäksi tuohon vaiheeseen tarvittiin kakkosharjoittelun kaltainen oivallus, joka auttoi irtautumaan oman toiminnan tarkkailusta ja vapautti reflektiivisiä voimavaroja.

"Harjoittelun kohokohdaksi osoittautui suunnittelutyön merkityksen oivaltaminen, mikä viime vuonna oli vielä kovasti hukassa. Vaikka suunnitteluprosessit tuottivat myös tuskaa, pettymyksiä ja vihan purkauksia, koin ne lopulta helpot-

¹⁴⁶ Ks. liite.

tavina ja turvallisuutta lisäävinä. Sitä paitsi huolella tehdyistä suunnitelmista tuntui olevan helpompi joustaa, sillä tavoitteiden kokonaiskuva oli selkeytynyt ja luovuus sai vaivattomammin tilaa. Uskallan jopa väittää, että ajoittain toimin jo melko puhtaasti tavoitteiden ohjaamana, kun aiemmin säätelijänä on pääasiassa ollut oma selviäminen.” (OH2)

- Sen sijaan en ole vielääkään aivan varma, mitä Kansanen tuolla metateoreettisella tasolla tarkoittaa.
- Ehkä sitten et ole vielä päässyt sinne asti, Juha ehdottaa.
- Niin no, tuskinpa nuo tasonvaihtoaskelmat ovat mitään palavia siltoja, joiden ylittäjällä ei ole paluuta takaisin. Pedagogisen ajattelun tasot varmasti vaihtelevat ajattelun kohteen, kontekstin ja reflektiovireen mukaan. Mietihän, voisiko seuraavissa otteissa olla metateoreettista ainesta?

”Liian moni opettaja käyttää laadullisia arviointitapoja lähinnä siksi, että opetus suunnitelmassa niin neuvotaan. Oma sitoutuminen ja ajatuksellinen murros puuttuvat, sillä behavioristiset mallit on istutettu lujaan. Tällöin arvioinnin laadullisuus jää puolitiehen -- Jos näin käy, arvioinnin keskipisteenä eivät olekaan oppilaan henkilökohtaiset oppimisprosessit ja hänen yksilöllisyytensä. Näiden tavoittamisestahan laadullisessa arvioinnissa on pitkälti kyse. Ilmiö ei sinänsä ole mikään ihme, jos miettii esimerkiksi oman koulutuksemme antamia arviointimalleja, jotka voi tiivistää muotoon Gaussin käyrä, vertailu ja ulkoa oppiminen.” (Arviointiessee S01)

”Ehkä lapsi jää paitsi joistain opetussuunnitelmaan kirjatusta tavoitteista, mutta onneksi niitä voi hankkia muualtakin kuin koulusta. -- Ei ole mitään väliä, missä lapsi kokemuksensa hankkii, ja jos koulu pääsee vaikkapa kokeilukimmojen antajan rooliin, se on onnistunut tehtävässään enemmän kuin hyvin.” (KenttäB)

- Onhan noissa synteisiä ja perspektiivisiä kerrakseen. Tällaiselta maallikolta on kuitenkin turha odottaa tähän asiaan viimeistä sanaa. Sen sijaan saat vielä selittää yhden asian, Juha sanoo.
- Minkä?
- Mitä Kansanen tarkoittaa tuolla, että pedagogisen ajattelun kehittymisessä painottuvat kognitiivisen puolen sijaan moraaliset, eettiset ja emotionaaliset tekijät?
- Oman tulkintani mukaan se viittaa vanhojen mallien vitsaukseen ja reflektion tärkeyteen, joihin pureudutaankin seuraavaksi. Eli jos ihan rautalankamuotoon taas väännän, uudet aatteet eivät välity toimintaan asti, elleivät ne sovi osaksi tunnelatautunutta arvo- ja uskomusjärjestelmää.

Juha nyökkää hyväksyvästi ja vilkaisee sivusilmällä kymmenen uutisten loppukevennyttä. Illan toinen matitus, nukkumatitus, alkaa olla vain muutaman siirron päässä, mutta Mikkopa vain innostuu löydettyään pedagogisesta ajattelusta nerokkaan aasinsillan reflektiolukuun.

5.2.2 Reflektion kokonaiskuva ei taivu tasomalliksi

- Katsohan nyt! Kansasen tasomalli noudattelee lähes täsmälleen van Manenin¹⁴⁷ määrittelemiä reflektiivisyyden tasoja, Mikko herättelee nuokkuvaa kaveriaan.
- Siis täh?
- Taulukko 5 selittääköön. Kokosin siihen van Manenin tasojen lisäksi Annikki Järvisen¹⁴⁸ tutkimustulostensa perusteella laatimat reflektointisovellukset.

TAULUKKO 5. Van Manen (1977) jakaa reflektion Kansasen mallia tukeviin tasoihin. Annikki Järvinen (1990, 31) reflektioluokittelu myötäilee van Manenia.

Reflektion taso	Reflektiotason kuvaus (van Manen)	Työpersoonan reflektointi (Järvinen)	Opetusprosessin reflektointi (Järvinen)
1. Tekninen taso	Annettujen ohjeiden noudattaminen, kasvatustiedon riittävä hallinta	Hyvän ihmisen luonteenpiirteitä (jämäkkä, suvaitsevainen jne.)	Opettajakeskeisyys
2. Praktisen toiminnan taso	Kasvatustietämisen tulkinta ja valintojen perustelu, reflektiivisten välineiden hallitunotto	Oman oppimisen, ihmisen ja maailmankuvan tunnistaminen	Oppimis- ja opiskelijakeskeisyys
3. Kriittinen reflektio	Toiminnan moraalisten ja eettisten kriteerien tarkastelu	Toiminnan perusteiden kyseenalaistaminen	Pohdinta opiskelun mielekkyydestä ja oikeudesta puuttua opiskelijan oppimisprosessiin

Mikko päättää istua hetken hiljaa. Hänen mielestään omia reflektiotaitoja on hankala kuvata yksittäisin lainauksin, sillä reflektiivisyys on pikemminkin kokonaisvaltainen tyyli ajatella tai kirjoittaa kuin yksittäinen välähdys siellä täällä.

¹⁴⁷ Järvisen (1990, 12, 31) mukaan

¹⁴⁸ Järvinen (1990, 31–34)

Sitä paitsi reflektio on hänelle ammatillisen oppimisen elementeistä selvä lempilapsi, joka on jo niin tärkeä osa opettajuutta, että sitä on vaikea selittää muille. Niinpä Mikko tyytyykin odottamaan opponenttinsa aloitetta. Juha silmäilee taulukon ja tekee pikaisen johtopäätöksen.

- Vaikka kaverinasi voinikin olla jäävi arvioimaan, täytät kyllä kevyesti nuo kriittisen reflektioijan vaatimukset.
- Imartelevaa, mutta ei välttämättä totta.
- Miten niin?
- Kuten jo Kansanen mallin ääressäkin totesin, ajattelun ja reflektion taso ei ole pysyvä ominaisuus vaan riippuu kontekstuaalisista tekijöistä.
- Siinähan sitä kriittisyyttä taas kuultiin, kun eivät edes keuhut kelpaa! Tässä tapauksessa en kyllä aivan ymmärrä tuota kontekstia, Juha tunnustaa.
- Kaikki harjoitteluraportithan on kirjoitettu reflektioon pakottavin ohjeistuksin, eli harkittu ”pedagoginen potkiminen” on edeltänyt jokaista tässä tutkimuksessa käytettyä lainausta. Myös motivaation merkitys on selvä esimerkki. Kuten tarinassakin kerroin, kirjoitin ensimmäisen vuoden päätteeksi ihminen tutkimuskohteena -esseen toisaalta akateemisen orientaation ajamana toisaalta silkasta näyttämisen halusta. Kiihkeä motivoituminen innoitti näinkin kriittiseen ruodintaan, jota voit peilata taulukossa kuvattuun opetusprosessin kriittiseen reflektointiin.

”Olisinko samaa mieltä, jos en olisi opiskellut vuotta varsin konstruktivistisessa opinahjossa? -- Olenko koulutuksen aikana ollut liian herkkäuskoinen, vai onko oppilaitokseni painotuksissa kenties neutraloimisen varaa? (ITK)

- Vertaapa myös huviksesi tuota lausuntoa opettajuusluvussa esiteltyihin lainauksiin 1b-harjoittelusta. Kirjoitushetkien kronologinen väli on vain muutama viikko, mutta reflektiivisyys tuntuu harpanneen valovuoden päähän.
- Ehkä sinun oli pakko pureutua pintaa syvemmälle, kun kirjoittamisen pohjana ei ollutkaan konkreettisia ja tunnelatautuneita opettajakokeimuksia.
- Tuokin voi kyllä pitää paikkansa. Ajan kuitenkin takaa sitä, että reflektio voi olla myös näennäisen oivaltavaa, mikä sinänsä voi olla hyvää harjoittelua ja esiyymmärtävää jäsentelyä. Joka tapauksessa totesin jo aiemmin, että kognitiivinen kapasiteetti ei yleensä ole ongelma, mutta emotionaaliset ja asenteelliset tekijät voivat estää ajattelun heijastumista käytännön tasolle asti.¹⁴⁹ Pari kuukautta ennen esseiden kirjoittamista olin vielä näinkin sekavassa tilassa.

”Sitten tämä kokeellisuus. Aika hassua, että oon jokaiseen tenttiin tunkenut konstruktivismia, tutkimista, omakohtaisuutta ja toiminnallisuutta, mutta sitten kun on tosi kyseessä, niin taivastelen vain nykykoulun menoa. Eihän täällä ope-

¹⁴⁹ Ks. Kansanen (1996, 46–47)

teta mitään! Olen vissiin tosi vanhanaikainen, mutta vaikka tätä kuinka kääntää, niin kyllä tämä vähän pelleilyltä vaikuttaa.” (ote harjoittelupäiväkirjasta/OH1b)

- Yritätkö tällä kaikella toistaa vaiheteorioiden yhteydessä esiin noussutta kritiikkiä kehitysvaiheiden ja selkeiden edistysaskelten harhaanjohtavuudesta, Juha analysoi.
- Kyllä vain. Luokkien ja jaottelujen avulla opettajuuden, pedagogisen ajattelun tai reflektiivisyyden ulottuvuuksia voi kuvata tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan. Pitkällä aikavälillä ne toki kuvaavat myös reflektiivisyyden yleistä tasoa, mutta kehittymisen kiemuroita, harppauksia ja takaskelia ne ovat liian kankeita havainnollistamaan. Siihen tarvitaan tällainen kokonaisvaltaisempi prosessi.
- Tarkoitatko siis graduprosessia?
- Esimerkiksi. Yksittäiset välähdykset hahmottuvat minulle nyt laajemmassa kontekstissa, vaikka ne eivät varmasti lukijalle aivan samoin näyttydykään.
- Onko se tarkoituskaan?
- Ei varsinaisesti, sillä lukijan kannalta on tärkeintä oman kehittymisen pohtimista auttavat ainekset. Jokaisella on varmasti oma tapansa tulkita kokemukseni ja liittää ne omiinsa.
- Aivan, mutta eikös nyt eksytty taas vähän metodiosuuden puolelle, Juha jarruttelee.
- Okei, rönsyilyt sikseen. Yritin vain pelata aikaa, sillä edelliseen keskusteluun viitaten aineistostani on vaikea vetää kovin selviä reflektiivisyyden kehityslinjoja, Mikko hymähtää.

Seuraa hetken hiljaisuus, jonka päätteeksi Mikko suostuu kuin suostuukin sovittelemaan kehitysaskeleita aikajanalle.

- Ensimmäisestä harjoittelusta on selvästi havaittavissa reflektion suuntaaminen opetustilanteessa selviämiseen. Pyhältön¹⁵⁰ mukaan ilmiö on tyypillinen suoritusorientoituneille noviiseille, jotka arvioivat toimintaansa ulkoisin kriteerein.

”Suurin kysymysmerkki oli se, miten luokka ottaa minut vastaan, kun olen omilani lasten ja liitutaulun puristuksessa. Suostuvatko he ensi yrittämällä yhteistyöhön?” (OH1a)

” Oikeastaan siis tiesin selviäväni. (Selviytymistähän ensimmäiset tunnit opettajana kai pitkälti ovat.)” (OH1a)

¹⁵⁰ Pyhältö (2003, 88–89)

- Terminä reflektiivisyys astui kuvioihin ensimmäisen vuoden keväällä, jolloin selviytymistaistelu ei enää kahlinnut kaikkia resursseja. Taidot olivat kuitenkin vielä kokeiluasteella.¹⁵¹

"--olin tavoittanut itsestäni reflektiivisen opettajan tunnusmerkkejä. Olen siis huomannut pohtivani toimintaani lähes jatkuvasti ja jopa tiedostamattomasti niin etu- kuin jälkikäteenkin, mikä on ilmeisesti kaikin puolin suotavaa." (OH1b)

"Oli mielenkiintoista havainnoida ja tulkita omaa käyttäytymistä ja seurata ajattelussa sekä asenteissa tapahtuvaa muutosta." (OH1b)

- Samalta keväältä on tallentunut myös todiste reflektion maustamasta kokemuksellisesta oppimisesta.

"Maanantai vaikutti siis varsin mustalta, mutta jälkikäteen harjoittelupäivistä kaikkein hedelmällisimmältä. Kokemuksieni kautta oivalsin, miksi oikeastaan opiskelen opettajaksi." (OH1b)

- Toinen opiskeluvuosi toi tarkasteluun syvyyttä ja realistisuutta, sillä kaikki ei ollutkaan enää itsestään selvää.

"Oman opetusteorian tarkastelu tässä vaiheessa onkin mielenkiintoista, sillä tiedän, että reflektiotaitoni eivät vielä kykene porautumaan riittävän syvälle toimintani alkulähteille. Vankkoja mielipiteitä minulla on, mutta en voi olla varma, mikä toimintaani todellisuudessa ohjaa." (OH2)

"--omia toimintatapoja on aina muokattava tilanteen mukaan. Tässä piilee opettamisen vaikeus, jonka voittamiseen tarvitaan painottamiani reflektiotaitoja." (OH2)

- Kolmas vuosi taisi lisätä soppaan ripauksen käytännönläheisyyttä ja asiantuntijuutta, sillä reflektointi ei jäänyt pelkästään raporttien varaan vaan heijastui hetkittäin jo käytännön tasolle asti.

"Ilman jatkuvaa ja tietoista reflektointia vanhat mallit saavat yliotteen ja opettaminen muuttuu tuttujen kaavojen toistamiseksi." (OH3)

"Reflektoinnin tulisi olla vahvimmin läsnä suunnitteluvaiheessa, sillä siinä luodaan raamit kaikille koulun oppimistilanteille." (OH3)

"Untijakson suunnittelussa edellisten tuntien reflektointi näkyi seuraavien tavoitteissa, sisällöissä ja myös siinä, mihin huomiota kannattaa keskittää." (OH3)

- Neljäntenä vuonna reflektiivisyys olikin jo sisäistynyt ikään kuin elämäntavaksi ja keinoksi hahmottaa ilmiöiden laajempia suhteita.
- Oliko siitä tullut hiljaista tietoa, Juha ehdottaa selvästi virkistyen.

¹⁵¹ Niemen (1995, 19) mukaan aloittelijan kyky erottaa tärkeä ja epäolennainen on heikko. Häneltä puuttuu skeemarakenne, jonka avulla valtavan havaintotiedon organisoiminen onnistuu.

- Kai niinkin voi sanoa. Tai ainakin intensiivisen päättöharjoittelun aikana se tuntui ikään kuin automatisoituneen ja muuttuneen kokonaisvaltaiseksi hallinnan tunteeksi, Mikko lieventää.

”Ensimmäisen harjoittelun epä tietoisuutta ja kasvotonta jännitystä seurasivat toisen vuoden haluttomuus ja identiteetikriisin poikima kapina. Kolmosharjoittelun tehostunut reflektio heijasti sitten jo näkyvämmiksi niitä tosiseikkoja, jotka ovat olleet tukkimassa opettajaorientaationi tietä.” (OH4)

- Nyt onkin vierähtänyt pari vuotta ilman harjoitteluja ja pari kuukautta ilman sijaisuuksiakin. Saattaa olla, että käytännön tasolle yltävä reflektointitaito on päässyt ruostumaan.
- Ymmärsinkö siis oikein, että toiminnan aikainen reflektio on kaikkein haasteellisinta?
- Minun mielestäni kyllä, ja ehkä siinä mielessä van Manenin tasot saattavat johtaa harhaan. Kriittisellä tasolla voi käväistä kognitiivisen ajattelunkin voimin, mutta käytännön tasolla järki ei välttämättä pysty voittamaan emootioiden ja asenteiden voimaa. Korkealaatuisinta reflektointia on siis se, joka saa todellisia muutoksia aikaan myös opettajan käyttäytymisessä, ei pelkässä ajattelussa.
- No siinähan se tulikin, päivittäisannos kriittistä pragmatismia, Juha kiittää.
- Ole hyvä vaan. Haluan kuitenkin vielä toistonkin uhalla painottaa, että vaikka näköjään sorruin ahtamaan omaa reflektiivisyyttäni kronologisiin luokkiin, olkoon se ylistystä aikaisemmille tutkimuksille ja summittainen ohjenuora lukijalle. Omasta mielestäni tämän hetkistä reflektiviistä tilaani kuvaa parhaiten tämä kokonainen raportti, mutta kehitykseen vaikuttaneita prosesseja en pysty tämän kattavammin selittämään. Luotan alati syvenevien kokemusten ja jatkuvan reflektioharjoittelun voimaan, Mikko päättää.

Juha kokee oivaltaneensa jotain reflektion perimmäisestä merkityksestä eikä edes huomaa kellon lähenevän jo puolta yötä. Mikko aikoo pusertaa purkkiin vielä teorian ja käytännön mutkikkaan liiton, joka on luonteva jatko reflektiolle. Johdannoksi hän esittelee teoreettisen pätkän teoriaa.

5.2.3 Kuuleeko käytäntö? Täällä teoria!

Useissa tutkimuksissa opettajan kehittyminen nähdään varsin ongelmalliseksi prosessiksi. Desforgesin (1995, 390) mukaan opettajat ovat sokeita tiedolle, joka haastaa heidän uskomuksensa ja toimintansa. Samasta syystä vastoinkäymiset

yritetään mahdollisimman pian palauttaa normaalitilaan, joten vasta todellinen särö normaalissa, jos sekään, saa harkitsemaan uutta ongelmanratkaisua (Desforges 1995, 393; Hakkarainen ym. 1999, 31; Tirri 1999, 154, Väisänen & Silkelä 2000a, 41). Muussa tapauksessa maailmankuva pysyy muuttumattomana, vaikka opettaja saattaakin sulattaa siihen uusia yksittäisiä aineksia. Toisaalta on käynyt myös ilmi, että pelkkä tieto ilman yhteyttä oivaltamiseen pikemminkin lisää kuin vähentää piilossa olevia ennakkoluuloja. Ammatillista oppimista vastustava käsitteellisen muutoksen ongelma¹⁵² on siis hyvin todellinen mutta ymmärrettävä vitsaus, sillä tuen etsiminen omalle hypoteesille on tärkeä tiedonkäsittelyn hallinnan keino. (Hakkarainen ym. 1999, 95; Niemi 1995, 14; ks. myös Pyhälto 2003, 39.)

Pyrkimys pitää kiinni vanhoista uskomuksista värittää opiskelijoiden suhdetta teoreettiseen tietoon. Hiljainen tieto syntyy toimintojen automatisoituessa, jolloin sitä on vaikeampi tiedostaa. Tämän vuoksi opiskelijat eivät useinkaan tunnista tiedollisia lähteitään vaan uskovat käytännön opettaneen heitä. On myös havaittu, että innostus teorioita kohtaan hiipuu opintojen edetessä, sillä opiskelijat alkavat luottaa yhä tiukemmin subjektiivisiin kasvatusteorioihinsa. (Kagan 1992, 142–156; Väisänen & Silkelä 2000, 11, 51–52¹⁵³.) Useat tutkijat ovatkin kiinnittäneet huomiota käytännön ja teorian väliseen kuiluun. Siihen on etsitty syitä opiskelijoiden vastahakoisten asenteiden ja epärealistisen optimismin lisäksi opintojen pirstaleisuudesta ja positivistisesta tieteenparadigmasta, jonka mukaan teoriat ovat sellaisinaan sovellettavissa käytäntöön. (Lauriala 1990, 59, 62; Ojanen 2000, 115; Silkelä 1996, 126; Väisänen & Silkelä 2000a, 12.)

- Millainen rooli teorialla on ollut sinun ammatillisessa oppimisessäsi, Juha kysyy.
- Kuten olet jo varmasti lainauksista päätellyt, aluksi minäkin kuvittelin teorian olevan jotain sellaisenaan käytäntöön siirrettävää, mikä väistämättä ajoi harjoittelutilanteissa kuilun reunalle. Kuiluun oli kuitenkin pudottava muutamankin kerran, ennen kuin teorian ja käytännön suhteen problematiikka siirtyi toisena vuonna tietoisesti työstettäväksi.

¹⁵² Ks. Väisänen ja Silkelän (2000b, 144) käsitteellisen muutoksen malli.

¹⁵³ Näkemys perustuu Andersonin (1993) taitojen oppimisen teoriaan eli ATC-R teoriaan.

"--harjoittelujakso muodostui henkisesti merkittäväksi kehittymisen ja kasvun mahdollistajaksi. Olihan se ainut tilaisuus koko lukuvuoden aikana pohtia, miten ne kaikki syksyn ja talven aikana silmien ohi kiitäneet kirjan sivut palautuivat mieleen todellisessa tilanteessa." (OH2)

- Kolmantena vuonna pureduin ongelmaan jo systemaattisemmin samalla, kun ryhdyin sovittamaan teorian tietoa oman ajatteluni lomaan.

"Olen myöskin sitä mieltä, että yksikään teoria ei ole niin käytännöllinen, että sen voisi suoraan muuttaa toiminnaksi. Sitä paitsi kirjallisuudesta muistiinräätälöity käyttöteoria pysyy antiteorian, kunnes reflektointi todella tavoittaa käytäytymisen alkulähteet." (OH3)

"Olen kuitenkin irtautunut melko tehokkaasti esim. Tynjälän (1999) esittelemistä konstruktivismiin sivuhaaroista ja luonut omaan ajatteluun istuvan, melko pehmeän sovelluksen." (OH3)

"Konstruktivismipohjaiseen opetusteoriaani siis kuuluu oppijan näkeminen aktiivisena subjektina. Tämä ei kuitenkaan estä minua käyttämästä välillä behavioristisia menetelmiä." (OH3)

- Lähdit siis sulattamaan käyttöteoriaasi uusia aineksia, Juha tulkitsee.
- Yritys oli kyllä kova. Asia ei kuitenkaan ole aivan yksinkertainen, ja nyt lähestytäänkin jo tammikuussa hehkuttamaani oivallusta. Olen nimittäin läpi harjoittelujen peilannut teorian ja käytännön suhdetta käyttöteorian avulla.
- Niin? Tuo kuulostaa ihan loogiselta.
- Aivan, ja juuri tuohon loogisuuden ansaan taisinkin langeta. En ole missään harjoittelun vaiheessa tosissani pohtinut ennakkokäsityksiäni, uskomuksiani ja arvojani, mutta käyttöteoriaan olen sulattanut uutta ainesta sitäkin rivakammin.
- Oletko siis mielestäsi loikannut kaikkein oleellisimman vaiheen yli?
- En ihan kokonaan, mutta sellaiseen johtopäätökseen olen graduprosessin aikana kuitenkin päätenyt. Täytyy kyllä vähän ohjaajillekin sormea heristää, sillä kukaan ei ole koskaan kovistellut uskomuksiani. Ovat vain ylimalkaisesti kehuneet raporttejani.
- Ehkä olet sokaissut heidät kielikuvillasi, Juha naurahtaa.
- Tiedä sitten. Tämä on kuitenkin ainoa ammatillisen oppimisen osa-alue, jossa kehitys on kulkenut arveluttavaan suuntaan. Tai ainakin käyttöteoria-termi on saanut matkan varrella uusia merkityksiä.

"Opetusteoria muuttuu todelliseksi käyttövaraksi vasta silloin, kun sen pystyy ulkoistamaan ja tätä kautta arvioimaan ja muokkaamaan sitä." (OH2)

"Vierastan edelleen termiä käyttöteoria, sillä ainakaan tässä opettajuuteni vaiheessa en ole vielä täysin varma niistä teorian muotoon puetuista periaatteista, jotka ohjaavat työskentelyäni." (OH3)

"Vielä edellisessäkin harjoittelussa käytäntö ja teoria keskustelivat eri puolilta airta eikä sanaharkoiltakaan välttytty. Yhteyksien linkittäminen vaati siis melkoisen urakan, mutta pohtimisen hyöty jalostui oikeaksi käyttöteoriaksi viime syksyn aikana." (OH4)

- Liität aika itsepintaisesti käyttöteorian praktiikan ja formaalin tiedon vuoropuheluun, mutta et tosiaankaan mainitse mitään uskomuksista. Aika ristiriitaista teorialuvun esittelyyn verrattuna, Juha puntaroi.
- Totta. Uskallan väittää, että lähtökohtani olisi ollut toinen, jos käyttöteoria olisi korvattu koulutuksessaamme vaikkapa subjektiivisen kasvusteorian käsitteellä. Näin jälkikäteen tulkitsen asian niin, että juuri tämän harhaanjohtavuuden vuoksi kotiryhmäohjaajani vieroksui käyttöteoriaa. Tuo vieroksuminen kyllä tarttui minuunkin, mutta todelliset syyt jäivät ymmärtämättä.
- Löydätkö tähän liittyen vielä lisää lainauksia, Juha innostuu.
- No tässä muutama itsevarma lausahdus päättöharjoittelun ajoilta.

"Aikaisemmissa harjoitteluraporteissa olenkin kuumeisesti yrittänyt nikkaroida rakennettavaksi määrättyä käyttöteoriaa. Toisinaan palaset ovat olleet hukassa, toisinaan niiden kokoamista on varjostanut väkinäisyys. Kolmosharjoittelussa pääsin eroon "möykkyongelmasta" ja aloin hahmottaa kokonaisuutta itsenäisempien rönsyjen avulla." (OH4)

"--Käyttöteoria on menettänyt tarumaisinta hohtoaan, sillä tällä hetkellä hahmontan opettamisen kokonaisuutena, palasten saumattomana synteesisinä. Täydellisen teorian metsästys kuulostaa loputtomalta kilpajuoksulta, ja olenkin antanut itselleni luvan tyytyä hieman vaatimattomaankin rakennelmaan." (OH4)

"--vasta tässä vaiheessa kirjallisuudesta räätälöity kokonaisuus kuoriutui todelliseksi toimintaa ohjaavaksi käyttöteoriaksi.-- ilmiötä on vaikea kuvata sanoin, mutta olen havainnut teorian ohjaavan ajatuksiani jo automaattisesti ilman tietoisia katsauksia ja vanhojen mallien kapinaa." (OH4)

- Samankin raportin sisällä on aika ristiriitaisia kuvauksia. Toisaalta olin ymmärtänyt käyttöteorian merkityksen, mutta toisaalta mielsin sen edelleen muistamalla hallittavaksi työkaluksi.
- Tunnistat kuitenkin myös vanhojen mallien vitsauksen, Juha ihmettelee.
- Sanos muuta. Käsitteisen käyttöteoriasta on ollut hyvin mielenkiintoinen, mutta ainakin se on tuottanut tukun onnistumisen tunteita. Voihan olla niinkin, että nykyinen näkökulmani on uuden oivalluksen innoittamana turhankin kirjanoppinut, Mikko suhteuttaa.
- Niin, tärkeintä kaiketi olisi nyt tutkia, vastaako tämän uuden oivalluksen mukainen, uskomuksiin pohjautuva käyttöteoriasi noita formaalista tiedosta poimimiasi aineksia, Juha kokoaa.
- Hyvin ehdotettu. Siinäpä minulla onkin kotiläksyä, joka ei muuten ihan huomiseksi valmistu.

Juha on viimein vapaa lähtemään yöpuulle. Hän vetää takin niskaansa ja huikkaa hyvät yöt, mutta tunnetusti oivalluksiin kirvoittava ovenkahva tuo mieleen vielä yhden kysymyksen.

- Mitenkäs se viisaan miehen rooli, Juha huutaa Mikolle olohuoneeseen.
- Ai niin, kaiken sinä muistatkin!
- Edellisistä lainauksista päätellen et ole ainakaan vähätellyt teoreettista tietoa vaan olet suorastaan ylpeillyt sillä.
- Joo, roolin innoittamana olen usein ajautunut varsin teoreettisille vesille, ja olen minä siitä ihan oikeasti tykännytkin. Seuraavat lainaukset antavat kuitenkin viitteitä myös piilevistä kaunoista ja ristiriidoista teoriaa kohtaan.

”Työskentelyäni on ohjannut itsereflektio, ja olen pyrkinyt kuljettamaan ajatus-tani vapaasti irrallaan asiantuntijateosten kahleista.” (OH3)

”Koulutukseni on saanut uskomaan, että eksperttiopettaja ei luota pelkkään intuition vaan tarvitsee toimintansa tueksi tutkivaa otetta ja empiiristä tietoa.” (OH4)

”Luettuani harjoitteluinfon sivuilta työskentelyä ohjaavasta tutkimusongelmasta ennakkoluulot nostivat päätään. ”Onko laitoksen taas pitänyt sotkea sekaan väkinäisiä tutkimushöpinöitä”, kirjailin tuoltuneena päiväkirjaani.” (OH4)

”Esimerkiksi kyllästymiseen asti tuputettu konstruktivismi--” (OH2)

- Voisiko tuon jopa palauttaa tämän luvun johdannossa lainaamasi Desforgesin¹⁵⁴ huomioihin. Pyrit etupäässä pitämään kiinni uskomuksistasi ja kapinoit vastaan, ellei uusi tieto ota sulautuakseen.
- Ei kai minulla ole todisteita kieltääkään. Nostaisin kuitenkin jälleen jalsutalle myös kontekstin, joka pitkälti ohjailee viisaan miehen rooliodotuksia.
- Nyt putosin.
- Muutamankin kerran olen valinnut kirjoitustyylin ja sisällön sen perusteella, minkä olen arvellut vetoavan kurssin ohjaajaan tai tentin tarkastajaan. Tentti tai essee on oikeastaan paras mahdollinen tilaisuus hylätä omat uskomuksensa, kriittisyytensä ja antaa suoritusorientaation ja näennäisen näppäryyden kukkia.
- En vain vieläkään tajua, miten tämä liittyy noihin edeltäviin lainauksiin.
- Kuten koulumatkatarinastakin ilmeni, harjoittelut ajoivat viisaan miehen roolin ahtaalle. Formaalin tieto ei tarjonnut riittävää turvaa arvaamattomissa käytännön tilanteissa, mikä tuotti varsinkin alkuaikoina hallitsemattomia olotiloja. Yritän siis selittää sitä, että ehkä teoria ja käytäntö

¹⁵⁴ Desforges (1995, 390)

hakevat opettajuudessaan edelleen omia paikkojaan. Välillä haluan tukeutua teoriaan, välillä nojaan luovuuteen ja luotan pragmaattisuuteeni.

- Ota tuosta nyt sitten selvää.
- Niin, ilmeisesti tuleville työvuosillekin jää vielä mietittävää, Mikko huokaa ja jatkaa.
- Mutta ei kasvatustieteellistä ilmiötä ilman tutkimusta. Ainakin Kagan¹⁵⁵ on todennut, että opintojen edetessä innokkuus teorioita kohtaan hiipuu, ja opiskelijat nojaavat yhä vahvemmin subjektiivisiin näkemyksiinsä. En oikein tunnista tuosta itseäni, johtukoon sitten rooli-dotuksista tai ei.

Juha haukottelee ja raottaa ulko-ovea.

- Lähdän tässä vaiheessa, kun sain edes jostain kiinni. Eivätköhän roolit, orientaatiot ja vanhat mallit hiivi joka tapauksessa uniini, Juha kuittaa lähtiessään.
- Makoisia unia vaan, Mikko huikkaa perään tyytyväisenä siitä, että kasa-päin pohdittavaa tarjonneet reflektio ja käyttöteoria saivat vihdoinkin viimeisen sinettinsä.

5.2.4 Sosialisatio: aivopesijä vai ammatti-identiteetin muusa?

Vappu tarjoaa Mikolle sopivan hengähdysketken ennen tulososan loppurutistusta. Ainakin tällä erää viimeinen opiskelijajuhla näyttäytyy lämpimänä, mutta orastavat allergiaoireet hillitsevät Mikon menohaluja. Haalaritkin saavat komennuksen varhaiseläkkeelle ja luvan jäädä kaapin perälle lojumaan, sillä Mikko pyhittää vapun rentoutumiselle. Gradua ei ole kutsuttu kylään, mutta josain vaiheessa se kuitenkin onnistuu pujahtamaan kolmanneksi pyöräksi.

Tulostarkastelussa Mikko on syvennellyt opettajuuden kehitysnuolta ja ammatillisen oppimisen ympyrää, ja kokonaisuudesta uupuvat enää identiteettityö sosialisatian luomissa kehyksissä. Aineiston selaaminen vihjailee ainakin auktoriteettien ja aktiivisen oppimisen kädenväännöstä, mutta löytääpä Mikko myös identiteetin muokkautumiseen viittaavaa ainesta. Nyt tarvitaankin avuksi enää Juha, joka on sopivasti heittänyt haasteen tenniskauden avaamiseksi.

- Pureduin vappulomalla vähän tarkemmin sosialisatian luonteeseen ja huomasin, että se voi olla todellinen este reflektoinnille ja aktiivisen oppimisen toteutumiselle etenkin opetusharjoittelussa. Autonomia ja itse-

¹⁵⁵ Kagan (1992, 142 – 156)

ohjautuvuus jäävät nimittäin helposti sosialisatioprosessien jalkoihin¹⁵⁶ Edellä tosin kehuin sitä, että laitos on ystävällisesti pakottanut reflektoidaan, mutta kolikolla on aina myös kääntöpuolensa, Mikko selittää voitokkaan avautumisen jälkeisellä hengähdystauolla.

- Lähestytäänkö tässä vihdoin myös monessa yhteydessä mainitsemaasi auktoriteettiongelmaa, Juha innostuu.
- Kyllä vain, Mikko johdattelee kaivaessaan ryppyistä paperia mailarepuna pohjalta.
- Sinä se sitten osaat käyttää tilanteet hyväksesi, Juha huokaa ja valmistautuu kuulemaan luentoa.

Päivi Niemi (2001, 23–24) toteaa, että ympäristö voi tukkia reflektioväyliä autoritaarisin ottein tai ristiriitaisin palauttein. Kiviniemen (1997, 120–121) mukaan opiskelijoille on tärkeää saada opettaa omalla persoonallisella tyyllillään, mutta uhkaavaksi koettu tilanne ajaa opiskelijan kuitenkin haistelemaan ilmapiiriä ja päätymään yleensä riskittömiin ongelmanratkaisuihin tai jopa passivoitumiseen. (Ks. myös Pyhäلتö 2003, 31, 34.) Pyhäلتö täydentää, että emotionaalisesti uhkaavassa tilanteessa opiskelijat turvautuvat yleensä passiivisiin toimintastrategioihin, jos he kokevat olevansa ohjaajiinsa nähden alemmassa auktoriteettiasemassa. Pyhäلتön mukaan ohjaajatkin odottavat opiskelijoilta sopeutumista auktoriteettiasemaan, ja jos näin ei käy, törmätään ristiriitoihin. (Pyhäلتö 2003, 79–82; ks. myös Kiviniemi 1997, 121; 2003, 68.) Järvinen (1990, 17) tiivistää ongelman reflektion kannalta: opiskelijat pitävät harjoittelua oppipoikaperiaatteen mukaisesti näytönpaikkana, mikä johtaa tavoitteiden teknistymiseen ja kapeaan reflektioon.

- Sinä ja suora suusi tuskin olette törmänneet sosialisatiion esteisiin, Juha arvelee.
- Muistelepa vain tarinaani kakkosharjoittelun osalta. Tunteet kuohuivat, kun aktiivisen oppimisen palasia ei tuntunut löytyvän, ja suuni sain toden teolla auki vasta palautekeskusteluissa ja raporteissa, joiden kitkerimpiä kommentteja en edes viitsi julkistaa. Tässä kuitenkin muutama esimerkki nurkkaan ahtamisen tunteista.

”Minne unohtui harjoittelijan vapaus, joka olisi tuonut myös enemmän vastuuta? Nyt koin toteuttavani ylhäältä annettua tehtävää.” (OH2)

”Varsinkin harjoittelun alussa tunsin itseni ahdistetuksi ja merkityksettömäksi, ja yritin lähinnä vain sammuttaa luonnollisista tarpeistani nousevaa kapinaa. --

¹⁵⁶ Ks. Ojanen (1990, 15)

etenkin lyttyyn lyödyt musiikin suunnitelmat saivat sappenin kiehumaan. Jälkeen päin minua kuitenkin harmitti – harmittaa edelleen – etten siinä tilanteessa saanut suutani auki ja puolustanut kantaani.” (OH2)

”Välittämme puuttui tasavertainen keskustelusuhte, ja koinkin itseni alistetun ahdistetuksi.” (OKK2)

- Miten törmäykset ja tunnekuohut sitten vaikuttivat ammatilliseen oppimiseesi, Juha kysyy.
- Jaa? Jälkeenpäin koen ne todella tärkeiksi ja opettavaisiksi varsinkin identiteettityön kannalta. Itsetuntemus ainakin tuntui vain syvenevän.

”Yllätyin huomattessani, miten voimakkaita tunnereaktioita harjoittelujakso toi tullessaan. Pidän itseäni innokkaana ja ahkerana, toisaalta joustavana ja kritiikkiä kestäväenä, mutta nyt sain ainakin aiheita tarkentaa näkemystäni.” (OH2)

- Mutta kai törmäyksistä sillä hetkellä haittaakin oli?
- Totta kai ne sapettivat ja söivät itseluottamusta, mutta oppimista ne eivät mielestäni estäneet. Pyhältö¹⁵⁷ tosin väittää, että avoin ja reflektiivinen suhtautuminen palautteeseen vaatii emotionaalisesti turvallisen oppimisympäristön, ja Pajaresin¹⁵⁸ mukaan opiskelijat ottavat vastaan vain uskomuksiaan vahvistavaa tietoa, jos he kokevat ohjaajien viittaavan kintaalla heidän käsityksilleen. Niemi¹⁵⁹ lisää vielä, että voimakkaat tunteet saavat ajattelunkin lamaantumaa.
- Tuon perusteella taidat olla aika poikkeuksellinen oppija.
- Niin no, ehkä olen mieluummin informaatio-orientoitunut kuin dogmaattisesti palautteeseen suhtautuva oppija.¹⁶⁰ Tilannearvion ongelma on kuitenkin se, etten voi enää palata objektiivisesti kevään 1999 tapahtumiin. Minulla on vain muistot ja tapahtumaketjut yhdistävä harjoitteluraportti.
- Nykyhetken kannalta raportti lienee aika tärkeä dokumentti, Juha arvioi.
- Todellakin, sillä se oli avain oppimiseen jo viisi vuotta sitten, ja tarjoaa uutta mietittävää edelleen. Niemi¹⁶¹ huomauttaakin, että kirjoittaminen on keino ottaa etäisyyttä tunnekokemuksiin ja tarkastella niitä neutraalisti.
- Minua kiinnostaa vielä palata siihen auktoriteettiongelmaan. Kertomasiasi päätellen suurin syyppää taitaa olla sosialisatio ja sen estämä aktiivinen oppiminen.

¹⁵⁷ Pyhältö (2003, 39)

¹⁵⁸ Pajares (1992, 314–318)

¹⁵⁹ P. Niemi (2003, 123)

¹⁶⁰ Informaatio-orientoitunut oppija suhtautuu avoimesti ja reflektiivisesti itseään koskevaan tietoon, kun taas dogmaattinen kollega ei halua ottaa itseään koskevaa palautetta vastaan (P. Niemi 2001, 22).

¹⁶¹ P. Niemi (2003, 126), ks. myös Väisänen & Silkelä (2000a, 93)

- En nyt ihan täysin syyttäisi sosialisaatiotakaan, sillä kyllä persoonastani-kin löytyy riittäviä särmiä. Itseensä luottavan noviisin tavoin etsin ensimmäisiin epäonnistumisiin syitä ulkopuolisista tekijöistä¹⁶².

”Keskiviikkona koinkin harjoittelukriisin, ja sysäsin syyn harjoittelija-leiman piikkiin. On totta, että harjoittelijan asema ei ole kovin luonteva: Sinut heitetään luokan eteen ja repäistään sieltä pois. Välillä luokan oma opettaja puuttuu kesken tunnin peliin, ja aina on joku vahtimassa tekemisiäsi. --Olen edelleenkin sitä mieltä, että epäonnistumiset johtuvat osittain ulkoisista puitteista.” (OH1a)

”Jaana ja Mari(kaikki lainauksissa esiintyvät nimet on muutettu) onnistuivat jälleen leimaamaan minut harjoittelijaksi.” (OH1a)

- Ensimmäisistä raporteista paistaa myös hyväksynnän tavoittelu ja jopa hienoisen nuoleskelun tarve, mutta toisaalta oma kriittisyyskin pitää puolensa.

”Toki mietin myös sitä, miten yhteistyö luokan oman opettajan kanssa sujuu.” (OH1a)

”Haluaisinkin tietää, ovatko Sinun pitämäsi tunnit rauhallisempia ja minkä vuoksi?” (OH1a)

”Välillä myös tuntui, että Sinun oli vaikea huomioida kokemattomuuttamme ja asettua tasollemme. Asiasta kyllä keskusteltiin jo viikon kuluessa, mutta kuitenkin me Matin kanssa välillä pohdimme, että testaako se Seppo (luokanopettaja) meitä.” (OH1a)

”Joka tapauksessa olisin toiminut toisin ja pitänyt samat kokeet ennakkovalmisteluista huolimatta.” (OH1a)

”Itse olen kyllä eri mieltä enkä myöskään ymmärrä saamaani kritiikkiä spontaaniesti taululle piirtämästäni kuvioista--” (OH1b)

- Vähitellen havahduin myös huomaamaan, että olen koko ikäni ollut riippuvainen huomiosta, jota kerjätäkseni olen tähdännyt toinen toistaan parempiin suorituksiin¹⁶³. Kolmosharjoitteluraporttiin hiipinyttä sisäistä narsistia saan kiittää siitä, että olen vähitellen opetellut karsimaan suoritusorientaatiotani.
- Ulkoiset palkkiot saattavatkin olla kortilla siellä Pukkilan kunnan kyläkoulussa, Juha arvelee.
- Oikeassa olet. Opettajana haluaisinkin kehittää itseäni nimenomaan oppimisorientaation suunnassa, jotta pienetkin sisäiset oivallukset riittäisivät tyydytyksen lähteeksi.

¹⁶² Järvisen (1990, 53–54) mukaan ensimmäisissä harjoitteluissa epäonnistuneet syyttivät juuri kontrollin alaisuutta, suorituspainetta ja arvostelun kohteena olemista.

¹⁶³ P. Niemi (2003, 118) toteaa, että uusiin haasteisiin reagoiminen riippuu ihmisen minäorientaatiosta, eli tavasta ottaa vastaan palautetta ja arvioida omaa toimintaa.

”Seuratessani Marian ja Matin työskentelyä totesin ilokseni, että omalla opetussellani tai persoonallisuudellani ei näyttäisi olevan lapsiin ainakaan negatiivista vaikutusta. Muutenkin oli mielenkiintoista vertailla muiden otteita, ja verrata niitä mielikuviin omasta opetuksesta.” (OH1b)

”Olenkin joutunut miettimään, miksi valitsin sisäliikuntajakson aiheeksi aerobicin tai miksi ylipäänsä erikoistun liikuntaan ja musiikkiin? Kummassakin oppiaineessa painottuu henkilökohtaisen osaamisen julkisuus, joka on minulle tärkeää.-- Kaipaen vaikeita ja persoonallisia haasteita, niissä onnistumista ja tätä kautta hankittua myönteistä huomiota--” (OH3)

”Tunnustan valinneeni yhteistoiminnallisen oppimisen osittain näyttämisen halusta, mutta siitä en ole varma, halusinko päteä pelkästään omassa silmissäni.” (OH4)

”--eikä minulla ole enää tässä raportissa pakottavaa tarvetta päteä itseni tai muiden lukijoiden silmissä lukuisilla lähteillä ja teennäisillä johtopäätöksillä leikitellen. Tällainen tästä nyt vaan tuli – itseni näköinen tarina.” (OH4)

- Odottelen edelleen kattavampaa selitystä siihen auktoriteettiongelmaan, Juha painostaa.
- Yritän tässä kiemuroiden kautta tunnustaa, että hyvien suoritusten metsästys yhdistettynä dominoivaan ja hallitsevaan mutta toisaalta miellyttämiseen pyrkivään luonteenlaatuuni on ehkä sittenkin socialisaatiota suurempi syy auktoriteettiongelmaani. Jos jaettu asiantuntijuus kallistuu eksperttityden luomaksi valta-asetelmaksi, minun olostani tulee tukala. Tähän lopputulokseen olen päätenyt graduprosessini aikana.

”Minun oli vaikea hyväksyä sitä sisältäni nousevaa tarvetta ottaa täysi vastuu jakson toteutuksesta ilman ohjaajan sanelemia toimintaraameja. Toisaalta en edes ajatellut kysyä tarkempia ohjeita Joukolta tai Kostilta (ohjaajilta), koska silloinhan olisin ikään kuin hylännyt vastuuntuntoni ja itsenäisen päätöksenteon, jotka ovat opettajapersoonani vankkoja kulmakiviä. (OH3)

- Oikeastaan ote kenttäharjoitteluraportista niputtaa sen, miten tärkeää ainakin minulle on tulla hyväksytyksi sellaisenaan ilman ahdistavia odotuksia ja kahlitsevia rajoitteita.

”Tunsin olevani osa Pernaan koulua, pidetty, tarpeellinen, välillä jopa välttämätön. Suhde lapsiin muotoutui luontevasti enkä nähnyt otsassani harjoittelijan leimaa.” (KenttäA)

- Eikös tässä taaskin leikitä jossain määrin rooleilla, Juha ihmettelee ja pyöryttää kärsimättömästi tennispalloja kouransa pohjalla.
- Joo, tässä tarinassa kaikki tuntuu liittyvän kaikkeen. Mutta eiköhän huijausta pikaisesti toinenkin erä purkkiin, sillä Kari Kiviniemen harjoittelijan rooleja selventävät tutkimustulokset odottavat kotona kommenttiasi. Ne kuvaavat aika hienosti socialisaation ja kontekstin kosketusta opetusharjoittelun aikana.

Toinen erä kulkee tuttuun tyyliin, eli muutamaa huippusuoritusta seuraa monta alkeellista virhettä. Hurjasti syöttävä Juha kompastuu jälleen kerran rystylyöntiinsä, joten Mikko pääsee kätelemään vastustajaansa voittajana. Jäätelö lohduttaa Juhaa sen verran, että hän vaivautuu tutkimaan opettajaharjoittelun tulkintakehyksiä, jotka Mikko on koonnut seuraavan sivun taulukkoon.

TAULUKKO 6. Opiskelijoiden kokemat opetusharjoittelun tulkintakehykset Kiviniemen (1997, 143–162; 2003, 63–69) mukaan.

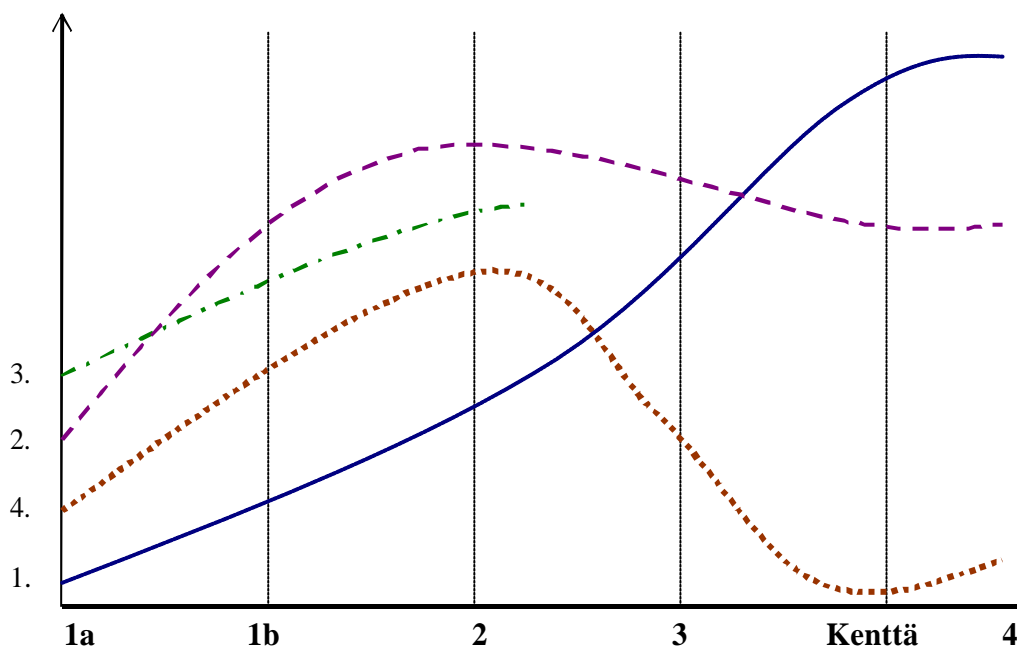
Opetustyön tulkintakehys	Opetustyö hahmottuu laajassa kontekstissaan. Ei pelkästään nippu didaktisia vinkkejä vaan syvälle luotaava kasvuprosessi.
Harjoittelun tulkintakehys	Opiskelijat eivät ole pelkästään opettajia vaan myös harjoittelijoita, joilla on omat ammatillisen oppimisen kehitystehtävänsä.
Esityksen ja näytteillepanon viitekehys	Tavoitteena mahdollisimman hyvän harjoittelun suorittaminen. Ohjaajien läsnäolo vaikuttaa tuntien pitämiseen.
Teatraalisen harhautuksen viitekehys	Tehtävät suoritetaan oma persoonallisuus unohtaen. Opiskelijan tekemän tulkinnan mukaan tilanteesta on syytä suoriutua tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti.

- Eli tuo ensimmäinen luokka kuvaa melko perinteistä työharjoittelua, toisessa korostuu oppiminen, kolmannessa perfektionistinen suoritusorientaatio ja neljännessä opettajille tyypillinen ympäristöön sopeutuminen. Löydän edellä lukemastani kyllä kaikkia aineksia, mutta silmiin pistää erityisesti tuo näytteillepano, Juha toteaa hetken mietittyään.

- Se on kieltämättä kiinnostavin mutta ei ehkä sittenkään itseni kannalta hallitsevin osa-alue. Kiviniemi¹⁶⁴ kyllä huomauttaa, että tulkintakehykset voivat vaihdella samankin harjoittelun sisällä, mutta yrittäisinkö silti hahmotella kuvaajan avulla tulkintakehysten painoarvoa harjoittelusta toiseen.
- Teepä se. Saat samalla vähän uskottavuutta tähän romaaniisi, Juha näpätää.

Mikko avaa piirto-ohjelman, tarttuu toimeen ja valaisee samalla kuvion merkitystä.

- Kun tarkemmin mietin, tämä kuvio tiivistää ammatillisen identiteettini kehittymisen neljän opiskeluvuoden kuluessa. Kuten ehkä teorialuvusta muistat, ammatillinen identiteetti rakentuu aina suhteessa toisiin ja ympäröivään kontekstiin. Konteksti puolestaan sisältää sekä harjoitteluyhteisön näkyvät että piilevät käytännöt ja normit, Mikko kertaa nenä kuvauudessa.



1. Opetustyön tulkintakehys
2. Harjoittelun tulkintakehys
3. Esityksen ja näytteillepanon viitekehys
4. Teatraalisen harhautuksen viitekehys

¹⁶⁴ Kiviniemi (2003, 69)

KUVIO 9. Opetusharjoittelun tulkintakehykset Mikon kokemina. Harjoittelut etenevät kronologisesti vaaka-akselilla, ja pystyakseli kuvaa tulkintakehyksen painoarvoa kussakin harjoittelussa.

Juha havaitsee kuvaajasta selvän yhteyden merkityksellisiin toisiin.

- Eikös tuo viesti siitä, että ohjaajat ja tarkkailevat silmäparit ovat menettäneet merkitystään samalla, kun opettajan toimenkuva on jatkuvasti laajentunut? Sinusta on siis tullut itsenäisempi opettaja.
- Kivasti tulkittu. Ensimmäisissä harjoitteluissa en oikein osannut hahmottaa mitään kehyksiä selviytymisen ja suorittamisen seasta. Kakkosharjoittelun kriisi puolestaan alisti kokeilemaan teatraalista harhautustakin, kun taas kenttäharjoittelu kohotti opetustyön ja harjoittelun viitekehykset selvästi tärkeimmiksi.
- Voiko tuosta päätellä, että kaikki harjoittelut kannattaisi suorittaa kentäkouluilla? Näytteillepano ja harhautus kuitenkin nostivat varovasti päätään vielä päättöharjoittelussakin.
- Esittämäsi kaltainen käsitys kyllä elää melko vahvana opiskelijoiden kahvilakeskusteluissa. Itse kuitenkin puolustan norssia juuri ”kriisiherkkyyden” ja ammatillisen oppimisen kannalta. Kenttäharjoittelussa on helppo vetäistä parhaat ässät hihasta ja nauttia olostaan sen kummemmin refleктоimatta. Reflektiivinen työkäytäntö opitaan nimenomaan norssissa ystävällisen pakon edessä.
- Eivätkö harhautukset ja näytteillepanot sitten haittaa oppimista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä, Juha ihmettelee.
- Ainakin omalta osaltani väittäisin, että eivät. Ammatti-identiteetin perusjännitehän syntyy pyrkimyksestä säilyttää spontaanisti opittu, vanha maailmankuva ja toisaalta uuden oppimiskäsitysten luomasta paineesta rakentaa se uudelleen.¹⁶⁵ Tukat, suoritushakuiset tai teatraaliset tilanteet auttavat huomaamaan, mikä on juuri minulle sopiva tyyli opettaa. Ainakin Heikkinen¹⁶⁶ korostaa ammatillisen identiteetin selkiytymisessä vakavaa vaihtoehtojen harkintaa, ja kriisihän ovat tässä mielessä mitä parhaimpia opettajia.

*”Siis kiteytettynä olen tällä hetkellä turhautunut ja hukassa. En kuitenkaan ole menettänyt toivoani, vaan odotan sitä jotain...Kyllä musta vielä opettaja tulee”
(Ote harjoittelupäiväkirjasta/OH1b)*

Mikko tarkentaa vielä, ettei harjoittelun suinkaan tarvitse olla pelkkää kärsimystä, vaikka pieni sosialisointipaine takaraivossa jäytääkin. Tilanteen tiedostaminen ja tunnustaminen auttaa hillitsemään tuhoisimpia tunneryöppyjä ja

¹⁶⁵ Pyhältö (2003, 37)

¹⁶⁶ Heikkinen (1998b, 102–103)

edistämään yhdessä oppimista jaetun asiantuntijuuden hengessä. Juha päätyy nyökyttelemään kuulemalleen kantapäädagogiikalle eikä vaivaudu ajattelemaan ääneen, onko hänen kaverinsa sittenkin vain socialisaation tylsistyttämä ja kriittisyytensä kadottanut opettajatuote vailla sisäistä paloa ja todellista uudistushalua. Säestyypähän kuulemasta uutta luentoa.

6 Lopputodistusten aika

Kesä on tullut – yhtä vaivihkaa ja yllättäen kuin aina ennenkin. Tuomi on jo ehtinyt tervehtiä tuoksullaan, kun vaahteroista vasta kantautuu voimistuva haviina. Arvaamaton on ollut myös pääskysen pyörähdys sinitaivaalla ja metsäorvokkien sininen viitoitus lenkkipolun varrella. Vaikka kesän tulo yskähteli lopputoukokuun koleudessa, se onnistui nujertamaan Mikon kilpajuoksussa; Gradu ei ole vielääkään ehtinyt lomanviettoon. Mikko keksii syitä myöhästymiseensä tukuittain, mutta hämmentävä menestys tangomarkkinoilla on ollut niistä ehdottomasti yllättävin.

Juha ja Mikko käynnistelevät kesää kotimaisemissaan Kauhavalla. Nostalgisen kylänraittikierroksen jälkeen he kipuavat Saarimaan näkötorniin keskellä komeinta lakeutta. Sieltä on hyvä tarkistaa tiluksilla piikittävät oraat ja tutkailla taakse jäänyttä kevättä avoimin silmin.

- Eivät sitten aivan tehneet sinusta tangokuningasta, Juha harmittelee ja hapuilee katsellaan kylvämiensä sarkojen rajoja.
- Niin no, televisioesiintyminen oli kyllä uskomaton kokemus, mutta karstiutuminen oli lopulta ihan onnekas juttu. Nyt on edes jotain toivoa saada gradu valmiiksi ennen juhannusta, Mikko selittää.
- Voi kai sen noinkin ajatella.
- Totta se on. Viime päivinä olen taas ehtinyt vähän ahkeroimaankin, ja nyt on tullut yhteenvedon aika.
- Tätä onkin odotettu, Juha hihkuu.

6.1 Aikajana tiivistää tulokset

Mikko nojaa näkötornin kaiteeseen ja valottaa suunnitelmiaan. Luvassa on ainakin prosessiarviointia, luotettavuusvääntöä ja lyhyt katsaus tulevaan.

- Aluksi ajattelin koota opiskeluaikani merkittävimmät oppimiskokemukset aikajanelle, eli sovellan Silkelän¹⁶⁷ esittelemää elämänlinjamenetelmää. Yleensä elämänlinja ulotetaan lapsuuteen saakka, jolloin se voi auttaa hyväksymään nykyisen elämäntilanteen tai hahmottamaan vaikkapa opettajaksi hakeutumisen syitä.
- Sinä kuitenkin vedät rajan ammatilliseen oppimiseen, Juha keskeyttää.
- Tiedetään. Parempi kai olla virallisesti puhumatta tässä yhteydessä elämänlinjasta, vai haluaisitko kenties toiset sata sivua opponitavaa, Mikko kysäisee.
- Öö. Eiköhän epäilyttävän tiukka rajaus ole tällä kertaa aivan paikallaan, Juha vakuuttuu.

Mikko kaivaa taskustaan paperin, jolle on piirretty aikajana ja hahmoteltu tärkeimmät oppimiskokemukset omille paikoilleen. Kuviossa 10 tiivistyvät samalla tutkimusprosessin tärkeimmät tulokset ammatillisen oppimisen keskeisiin käsitteisiin peilattuna.

Oppimiskokemus		Ammatillinen oppiminen			
2002	Kokonaisvaltaisuuden kokemus	OH4	Tiedostamaton riskitiriita	Automatisoitumisen	Pystyn toimimaan opettajana
	Malttamisen tärkeys hahmottuu	Didobs		Kiireen tiedostaminen	
	Opettajan toimenkuva avartuu	Kenttä			Olen opettajana tärkeä
	Rentouden merkitys sisäistyy				
	Perfektionismin karsiminen		Selkiytymisen ja lapsilähetyisyyden kokemus	Itsereflktio syventää itsetuntemusta	Sisäisen narsistin puheenvuoro
	Auktoriteettiongelmia avautuu	OH3			
2001	Osaamista uskallaan laulaa <small>167 Silkelä (1999, 57-60)</small>	Liikunta, musiikki ja laulu		OKL:n opit uudelleen arvioitaviksi	Pätevyyden tunteet hyvien suoritusten myötä
			Ensi kertaa	Harjoit-	Minäkä-

_____→

Suunnittelutyön tärkeys sisäistyy

_____→

_____→

_____→

_____→

Ensikosketus koululuokkaan

_____→

_____→

KUVIO 10. Merkittävät oppimiskokemukset aikajanalla ammatilliseen oppimiseen peilattuna.

Juha tutkii loppukoonnin tarkkaan, muistelee kuluvan kevään työrupeamaa ja vaikuttaa hivenen pettyneeltä.

- Latistuivatko kaikki tutkimustulokset lopulta noinkin mitättömään muotoon, Juha kummastelee.
- Eihän tuohon kuvioon tietenkään kaikki mahdu, mutta siinä ne nyt kuitenkin ovat, minulle tärkeimmät oppimiskokemukset teoreettisine merkityksineen ja henkilökohtaisine seurauksineen. Kyllä kai koonnista kuitenkin ilmenee käyttöteorian tiedostamisen haastavuus, opettaja-ajattelun ja reflektion syveneminen sekä opettajaidentiteetin ulottuvuuksien laajeneminen harjoittelujen myötä?
- Tottahan toki, mutta eikö tuollainen koonti omasta mielestäsi jätä valjua loppumakua? Mihin jäi se huikea tarinan loppuratkaisu?
- Se sinun on itse seipitettävä. Olen pyrkinyt ripottelemaan narratiivisen oivaltamisen mahdollisuuksia pitkin prosessin, enkä voi tietää, mihin tä-

kyyn kukakin tarttuu, jos ylipäänsä tarttuu. Parhaiten kertomus avaa hermeneuttisen kokemuksen, jos se on tarpeeksi tuttu viedäkseen lukijan tarinan kehälle mutta myös tarpeeksi tuore tarjotakseen jonkin uuden puhuttelutavan.¹⁶⁸ Mielestäni on kuitenkin lukijan aliarvioimista, selittää kaikki puhki ja tarjota loppukaneetiksi se ainoa oikean tulkintavaihtoehto, Mikko perustelee.

- Mutta eikö sinulla ole sellainen olo, että jotain oleellista jää puuttumaan?
- Ei ainakaan tällä hetkellä. Alkujaan kyllä ajattelin ”paljastavani itseni” raportin sivuilla, mutta se tarve on hälvennyt sitä selvemmin mitä syvemmälle olen itsetutkiskelussa yltänyt.
- Nyt en ymmärrä.
- Prosessi on tehnyt siinä mielessä tehtävänsä, että olen tyytyväinen itsestäni piirryneen kuvan tarkkuuteen. Ei minulla ole tarvetta sitä tämän yksityiskohtaisemmin lukijoille selvittää enkä välttämättä siihen kirjallisesti pystyisikään.¹⁶⁹

Juha kokee oivaltaneensa jotain tärkeää kaverinsa selityksistä.

- Luinko rivien välistä oikein, että olet prosessin aikana kirjoittanut ikään kuin kahta tarinaa? Tätä julkiseen ja ammatilliseen minään keskittyvää sekä persoonallisempaan minään puretuvaa?¹⁷⁰
- Näköjään näin on käynyt, vaikka tiedostinkin asian vasta viime aikoina. Kutsun oheistuotosta varjograduksi, jonka pääteemoja ovat olleet minäkuva ja persoonallinen identiteetti.
- Et ilmeisesti löydä pienintäkään pettymyksen aihetta?
- No raportistahan ei ikinä saa aivan haluamansa kaltaista, mutta jos nyt pelkistä tuloksista puhutaan, en ainakaan tunnusta pettymystäni.
- Niin kai sitten. Kyllähän esittely melko hyvin vastasi nimeämiisi tutkimusongelmiin.
- Sen verran voin toki myöntyä, että alkujaan suunnittelin tiivistäväni tulokset vaiheteoreettiseen katsaukseen, joka olisikin ollut varsin konkreettinen ja paradigmaattikkoja tyydyttävä loppuratkaisu. Prosessin myötä on kuitenkin valjennut se tosiasia, että kehittymistä on mahdotonta survoa kattavasti luokkiin tai tasoihin. Kaiken lisäksi olen koko ajan painottanut kokonaisvaltaista ja hitaasti kehittyvää juonta, joten narratiivinen otekin olisi kärsinyt moisesta pilkkomisesta¹⁷¹. Tästä syystä myös Järvi-

¹⁶⁸ Heikkinen, Huttunen & Kakkori (2000, 48)

¹⁶⁹ Tekstillä on rajoitteensa elämän kuvaamisessa (Hatch & Wisniewski 1995a, 130). Ks. myös Ellis & Bochner (2000, 738); Moilanen & Riihinen (2001, 52).

¹⁷⁰ Elämäkerrallinen tietoisuus on yksilön sisäinen identiteetti, jota elämäkerrallinen esitys kuvaava omalla tavallaan julkisesti ja ulkoisesti (Houtsonen 1996b, 217). Giddens (1991, 53–54) käyttää termiä minä-identiteetti (selfidentity) viitattaessaan yksilön omakohtaiseen ymmärrykseen itsestään elämäkertansa puitteissa.

¹⁷¹ Vaiheteoriat sisältävät paradigmaattista selittämistä ja loogis-tieteellistä yksinkertaistamista, joten ne eivät pysty kuvaamaan opettajuuden kehittymistä riittävän syvällisesti. Prosessimalli antaa opettajalle enemmän vastuuta ohjata omaa kehittymistään (vrt. Niikko 1998, 58)

sen reflektiotyypit¹⁷² jäivät lopulta rannalle ruikuttamaan, vaikka yritin sovittaa niitä vähän jokaiseen lukuun. En vain kerta kaikkiaan saanut ahdettua itseäni minulle ventovieraan ihmisen määrittelemiin raameihin.

- Ymmärrän näkökulmasi ja haistan samalla pientä kritiikkiä perinteisin keinoin esiteltyjä tutkimustuloksia kohtaan.
- Joo, tuntuu, että aina on puristettava tulokset malleiksi, tyypeiksi tai luokiksi, jotta ne ovat tieteellisesti päteviä. Myönnän, että minunkin on vaikea hyväksyä pelkkää juonta tutkimuksen keskeisimmäksi tulokseksi, ja osittain siksi päädyin täydentämään narratiivista analyysiani teemoihin nojautuvalla pohdinnalla. Yhteenvedossa katson kuitenkin parhaaksi pysytellä juonellisella kannalla paradigmaattisuuden vaiheellistavaa väkivaltaa vältellen.
- Mitä luulet, onko persoonallista narratiivia kirjoittava tutkija erityisen herkkä luokitteluille ja yleistyksille, Juha kysyy.
- Pitää varmaankin paikkansa. Aika helposti tulee sellainen olo, että minun persoonallisuuttani tai edes opettajuuttani ette muuten moottorisahalla muotoile, Mikko havainnollistaa.

Kaverukset jatkavat autobiografisen tutkimuksen erityisluonteen pohtimista. Koska narratiivinen tutkimusperinne on vielä tulokkaan asemassa, vertailupohjaa on jatkuvasti haettava perinteisistä menetelmistä. Juha saa vastakkainasettelusta idean, joka täydentää myös tulosten suhdetta tutkimusongelmiin.

- Mutta hei! voisiko tutkimuksesi päätulos perinteisessä mielessä olla se, että vaiheet, mallit ja luokittelut eivät kykene riittävän tarkasti kuvaamaan opettajan ammatillista oppimista, vaan siihen tarvitaan kokonaisvaltainen prosessi?
- Tuon allekirjoitan ja olen samalla vilpittömän onnellinen siitä, ettei tulos-tarkasteluni jäänyt vain toteavalle tasolle. Minä sain tarinan, jonka avulla näen itseni kokonaisempana opettajana. Jos lukijakin hyötyy ponnisteluistani jotain, olen enemmän kuin tyytyväinen.
- Taidat siis olla vakuuttunut narratiivisen tutkimusotteen valitsemisesta?
- Kyllä vain. Perinteiden puolustamiseksi on kuitenkin sanottava se, että ilman luokittelevia tutkimustuloksia en olisi ikinä saanut teoriaosuutta kokoon, ja tulosanalyysinkin lähtökohdat olisivat jääneet hataralle pohjalle.
- Eikö tuo ole vähän ristiriitaista?

¹⁷² Annikki Järvinen on nimennyt tutkimuksensa perusteella kaksi reflektiotyyppeä. Tukahduttuneen reflektion ryhmää leimaa idealistinen opettajakuva, joka törmää rajusti oppilaitoksen todellisuuteen. Seurauksena on kriisiytyminen, turhautuminen ja reflektioväylien tukkeutuminen. Toisen ryhmän opiskelijat näkevät jo opintojen alussa opettajan työn sisällöt laajemmin ja tarkastelevat niitä praktisen toiminnan tasolla (vrt. taulukko 5). Nämä opiskelijat siis valitsevat jo opintojensa alussa ne sisältöalueet, joilla he opettajan toimintaa tarkastelevat, eivätkä he koe tarvetta reflektion kohteiden muuttamiseen tai laajentamiseen. (Järvinen 1990, 41–45; ks. myös Järvinen 1999, 260.)

- Niin, onhan se varsin mielenkiintoista, että ihmisen mieltä pidetään ker-
tovana ja yhdistelevänä luonteeltaan, mutta koulutus- ja tutkimuspe-
rinteet ohjaavat ajattelua erottelevaan suuntaan. Joko perinteet ja sociali-
saatio heijastuvat niin voimakkaasti arkiajatteluun tai sitten narratii-
visuustutkijoiden on selvitettävä tarkemmin, miksi inhimillinen ajattelu
kääntyy niin usein mielenlaatuun vastaan.
- Eikö kukaan muka ole puuttunut tuohon ristiriitaan?
- Toki. Oppi-isä Brunerkin¹⁷³ myöntää, että narratiivisen ajattelun ohella
myös paradigmaattinen ajattelu merkityksellistää kokemuksia ja ohjaa
ongelmanratkaisua, mutta se keskittyy fysikaaliseen todellisuuteen. Nar-
ratiivinen ajattelu selittää puolestaan psyykkistä todellisuutta ja inhimil-
listä toimintaa. Brunerin¹⁷⁴ loppupäätelmä onkin se, että kognitiivisten
prosessien ymmärtäminen vaatii molempien ajattelumuotojen huomioi-
mista.
- Sittenhän sinulla ei pitäisi olla tulosten suhteen mitään valitettavaa, Juha
päättelee.
- Eipä kai. Ja kuten jo aiemmin taisin mainita, olen suhtautunut gradupro-
jektiin lähinnä oppimisprosessina perinteisen tutkimustyön sijaan. Tut-
kimustuloksia voikin tarkastella yhtä lailla oppimisen hedelminä kuin
kontekstiinsa siroteltuina tiedonjyvinäkin. Itse asiassa opintomatka on
ollut sen verran mielenkiintoinen, että se ansaitsee oman lukunsa. Jak-
saisitko pyörähtää meillä, niin saisin pohdintani avuksi vähän kättä pi-
dempää.
- No mikäs hoppu tässä on, kauniissa kesäillassa, Juha herkistelee.

6.2 Prosessi opettajana

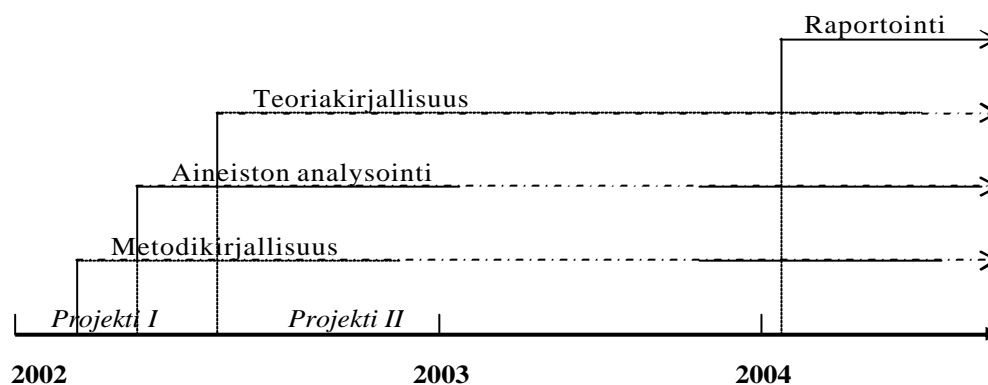
Juha Varto (1992, 18–19) kuvaa tutkimusta projektiiviseksi, jos tutkimusongel-
mille ja -menetelmille annetaan tilaa kehittyä ja muovautua matkan varrella.
Tällöin prosessin kuvaaminen, työvaiheiden esittely ja tutkijasubjektin kuva-
minen eivät ole pelkkää sivuntäytettä vaan luotettavuuden kannalta tärkeä va-
linta (Blumfeld-Jones 1995, 33; Heikkinen 1998b, 95; Kiviniemi 2001, 81). Projek-
tiivisuuden taustalla piilee hermeneuttinen näkemys, eli tutkijan esiyymmärrystä
pidetään prosessin alkuun panevana voimana. Jatkuvasti jäsentyvä tutkimus-
ilmiö synnyttää uutta esiyymmärrystä, joka voi puolestaan määrätä tutkimuksel-
le uuden suunnan. Projektiivinen tutkimus eteneekin hermeneuttisen avautu-

¹⁷³ Bruner (1986, 11–12; 1996, 39, 130)

¹⁷⁴ Ks. Tolska (2002, 87)

misen spiraalina, mutta narratiivisessa mielessä se ei tule ikinä valmiiksi. (Estola 1999, 136; Heikkinen 2001b, 42.)

- Tarkoittaako tuo nyt taas sitä, että tarinointi ei lopu koskaan ja että uusien kokemusten myötä vanhatkin kokemukset saavat uusia merkityksiä, Juha tarkentaa.
- Sitäpä juuri. Jos nyt aloittaisin saman aineiston analysoimisen alusta, tarinasta tulisi varmasti erilainen.
- Eikös tuon voisi wengerläisittäin tulkita siten, että olet oppinut kokemuksistasi ja muuttanut sitä myötä myös ihmisenä?
- Ihan mielelläni hyväksyn tuollaisen tulkinnan. Prosessi on ollut sen verran pitkä, avartava ja opettavainen, että se ansaitsee oman kuvionsa. Lukijankin on helpompi hahmottaa, missä vaiheessa on tapahtunut mitään.
- Jaa, no minä taidankin vilkaista tuon urheiluruudun. Piirtele sinä sillä aikaa.



KUVIO 11. Tutkimusprosessin eteneminen. Yhtenäinen viiva kuvaa aktiivista työvaihetta, katkoviiva kyseisen osa-alueen hengähdystaukoa.

Opponentti huomaa ensimmäisenä kuvion katkoviivat.

- Jaahas. Sitä on sitten lähinnä laiskoteltu viime vuosi. Ihmekös, että lopputulos on vähän viivästynyt, Juha kovistelee.
- Joo, tunnustan tarvinneeni kunnon voimankeräystalkoot ennen raportoinnin aloittamista. Mutta sanotaanko kokonaisuudesta vaikka näin, että lopetin opintoviikkojen ynnäämisen jo viime vuonna.
- Ai rupesiko hintalaatu-suhde tökkimään vai?
- Ei nyt ihan niinkään, vaikka työmäärä onkin ollut valtava. Prosessi on kuitenkin ollut kokonaisuudessaan palkitseva kokemus¹⁷⁵ muutamilla herkullisilla oivalluksilla höystettynä.
- Oletkos niistä vielä maininnutkaan?

¹⁷⁵ Niemen (1995, 110, 119) mukaan tutkielmaopinnot ovat yleisesti merkittävä kokemus opiskelijoiden ammatilliselle kasvulle, sillä niissä korostuvat oppimisen omistajuus ja muutkin aktiivisen oppimisen elementit.

- No kerrataan joka tapauksessa. Käyttöteorian luonteen kirkastumisesta kiitän pitkittynyttä nautintoa teoriakirjallisuuden parissa. Aineiston analyysin ja identiteettiopusten vuoropuhelu puolestaan puki viisaalle miehelle roolivaatteet, joissa näen nyt itseni entistä selvemmin. Kasvattavaa on ollut myös lopulta todeta oma keskeneräisyys opettajana, mikä valkeni minulle teorialukua raportoidessani.

Juha vakuuttuu prosessin opettavaisuudesta ja vilkaisee kuviota uudesta näkökulmasta.

- Huomioni kiinnittyy myös siihen, että olet käynnistänyt prosessisi metodista, ja melko pian olet jo säännännyt aineistonkin kimppuun. Oliko se harkittu valinta?
- Sovimme taannoin Helenan kanssa, että metodi kannattaa ottaa ensitöikseen haltuun. Halusin vain tehdä jotain subjektiivista ilman konkreettisia välineitä, joten tartuin metodioppaisiin, joiden viitoittamana päädyin diskurssianalyyttisen ketunlenkin kautta narratiivisuuteen. Tässä vaiheessa päätin myös pitäytyä lähinnä ammatillisen minän tutkimisessä ihan jo rajauksenkin kannalta, mutta myös eettisistä syistä.¹⁷⁶
- Entäs narratiivinen analyysi sitten. Tiesitkö tarkkaan, mitä teet?
- Yritin pitää kiinni aineistolähtöisyydestä. Alkuinnostus oli kuitenkin valtava, ja kuten jo aiemmin totesin, se johti melko intuitiivisille vesille. Olin kaavaillut pääteemoiksi reflektiota, käyttöteoriaa ja kriittisyyttä auktoriteettiongelmineen, joiden pohjalta koodasin teemoihin liittyvät sisällöt. Ensimmäisillä lukukerroilla yritin myös tutustua aineistoon kokonaisuutena, mutta sen tarkempia luokittelusääntöjä en muodostanut.¹⁷⁷ Pian löysinkin sitten narratiivisesta analyysistä mustaa valkoisella ja vakuutuin myös aineistolähtöisyyden konstruktivistisistä mahdollisuuksista. Ryhdyin siis kehittämään aineiston kattavaa juonta alustavien teemojen pohjalta.
- Kuvion perusteella teoriakirjallisuuskin näytti astuvan vähitellen kehiin. Saitko sieltä uusia vaikutteita?
- Se oli kuule melkoinen herätys, ja onneksi tajusin lähteä liikkeelle ammatillista kasvua mahdollisimman yleisellä tasolla kuvaavista lähteistä.
- Ai miksi?
- Oivalsin esiymmärrykseni vajavaisuuden, sillä kaavailemani käyttöteoria laajeni tarkastelemaan koulutuksessamme ongelmallisena pidettyä käytännön ja teorian liittoa. Opettajaidentiteetinkin tärkeys hahmottui vasta tässä vaiheessa. Minulla kävi myös tuuri, sillä suoritin samoihin aikoihin liikunnalla itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen kurssit, joihin

¹⁷⁶ Perheenjäsenten tiukka kietominen prosessiin olisi ollut eettisesti arveluttavaa, sillä heillä ei olisi ollut anonyymiyden suomaa turvaa.

¹⁷⁷ Mäkelä (1990a, 57) kehottaa arvioitavuuden parantamisen nimissä nimeämään analyysiyksiköt ja pilkkomaan tulkintaoperaation vaiheisiin.

riitti harvinaisen paljon motivaatiota. Kurssien kädenjälki näkyy lopputuloksessa, vaikka ne eivät varsinaista tutkimusaineistoa olekaan.

- Eli ryhdyit lukemaan aineistoasi uusin silmin?
- Ja myös teoriaa! Uskoin löytäväni kaikenkattavan kuvauksen opettajan ammatillisesta kasvusta, johon olisin voinut peilata harjoittelukokemuksiani. Vähitellen minun oli kuitenkin luovuttava yrityksestä, joten jatkoin juonen kehittelyä päivittyneiden teemojen tukemana.

Juhaa puntaroi kuulemansa perusteella teorian ja käytännön suhdetta.

- Nyt minua kyllä kiinnostaa, kumpi vei ja kumpi varoi varpaitaan. Siis aineisto vai teoria?
- Hmm, suhdetta voisi luonnehtia melko dialogiseksi. Törmäsin matkan varrella moniin teorioihin, jotka toimivat ikään kuin silmälaseina aineiston tulkinnalle.¹⁷⁸ Kuitenkin minulla oli ymmärrettävästä syystä myös varsin vahva esiyymmärrys aineistostani, joten kyllä se vaikutti väistämättä lähdeopusten valintaan ja lukuotteeseen. Kehittyvä juoni siis haautui moniksi sivupoluiksi, jotka olivat välillä aika kaukanakin toisistaan.
- Miten sitten lopulta löysit punaisen langan?
- Se olikin vaikea paikka ja myös osasyys viime vuoden saamattomuuteen. Ehkä en vielä ollut sisäistänyt narratiivisuuden ideaa, sillä jokin esti minua kirjoittamasta lopullista raporttia. Taisin kuvitella, etten kuitenkaan osaa tarinoida itseäni tyydyttävällä tavalla. Viime jouluna vihdoinkin päätin, että joku kertomus on nyt vain kerta kaikkiaan kakistettava ulos. Tulipa siitä millainen hyvänsä, se kaipaisi joka tapauksessa jo valmistumispäivänään uuden version.
- Onko raportointivaihe tuonut muita yllätyksiä mukanaan?
- Täytyy sanoa, että kirjoittamisella on ihmeellinen voima. Esimerkiksi opettajuudesta ei pitänyt tulla alkuunkaan omaa lukua, mutta sormet kieltäytyivät näppäilemästä pidemmälle, ennen kuin työ sai käsitteellisen pohjan. Myös yllättävänkin suureen rooliin noussut socialisaatio nousi yhtäkkiä jostain sivulauseesta itsenäiseksi näkökulmakseen.
- Niin, onhan tuo sivumääräkin päässyt hujahtamaan aika tähtitieteelliseksi.
- Siinä olet kyllä oikeassa. Jos nyt aloittaisin alusta, rajaisin teoriakentän vaikkapa pelkkään oppimiseen ja identiteettiin. Ahneuteni on jälleen kerran kostautunut liian mahtailevana kakunpalana, mutta tässä vaiheessa on myöhäistä lähteä näkökulmia karsimaan. Se vasta työlästä ja raakaa olisi.

¹⁷⁸ Ks. Eskola (2001, 138). Myös Alasuutari (1993, 69) korostaa teoreettisen viitekehyksen merkitystä analyysin ohjaajana. Estola (1999, 139–140) puolestaan muistuttaa laadullisen tutkimuksen rajattomista tulkintamahdollisuuksista, minkä vuoksi tarinat eivät ole tieteellisessä mielessä kertomisen arvoisia, elleivät ne saa tuekseen teoreettista näkökulmaa.

Juhan kysymysarkku osoittaa prosessin suhteen ehtymisen merkkejä. Yksi asia on kuitenkin painanut mieltä koko kevään, mutta sopiva hetki on odotuttanut itseään.

- Miksi käytät raportissasi salanimeä? Eivätköhän kaikki jo viimeistään tässä vaiheessa ymmärrä, ettet sinä mikään Mikko ole.
- Heh, Heikkinen¹⁷⁹ sai minut vakuuttuneeksi siitä, että kolmas persoona auttaa ottamaan etäisyyttä tutkittavaan ongelmaan. Päätökseni jälkeen olen kyllä törmännyt myös eriäviin mielipiteisiin, ja kyllähän minä-puhe saattaisi yltää lähemmäs lukijaa.¹⁸⁰ Eräsaari¹⁸¹ jopa väittää, että yksikön ensimmäisessä kirjoittamisen viittaavan naisiseen minään, mikä riittäisi miestutkijoille epäröinnin aiheeksi. Aivan näin syvälle en kuitenkaan ole itsetutkiskelussani yltänyt, Mikko naurahtaa.

Juha tekee lähtöä, huikkaa ulko-ovelta hyvät yöt ja muistuttaa huomisesta suunnistusharjoituksesta. Vielä on viikko aikaa terästää kuntoa ennen Jukolan viestiä, ja syytä onkin, sillä gradukiireet ovat pitäneet Mikon pois alkukesän rastijahdeista. Ajatukset ovat kuitenkin kiinni kirjallisessa loppukirissä, joten Mikko ei malta sulkea tietokonettaan. Onneksi kesäyö on valoisa.

6.3 Prosessi teorian tulkkina

Koska laadullinen tutkimus, ja varsinkaan narratiivinen sellainen, ei voi rehellällä tulosten objektiivisuudella, tutkimuksen antia on tarkasteltava muilla keinoin. Narratiivisen analyysin ”totuutta” mitataan hermeneuttisten kokemusten laadulla, mutta myös tutkimustulosten teoreettista arvoa pidetään yhtenä laadukriteerinä, sillä se vahvistaa tulosten siirrettävyyttä kontekstista toiseen (Huotelin 1996, 20).

Mikko lueskelee talven aikana kirjoittamaansa teoriaosuutta ja tuntee nahoissaan ristiriitaisuutta. Toisaalta huulille pyrkii hymy, jota hyyydyttää se tosiasia, että osittain ontuvaa kokonaisuutta on vielä pakko ehtiä muokkaamaan. Ja niin hyvältä kun se talvella tuntui. Mikko päättelee, että prosessi on tehnyt tässäkin suhteessa tehtävänsä eli terävöittänyt ja laajentanut teoreettisten silmä-

¹⁷⁹ Heikkinen (2001b, 86)

¹⁸⁰ Ellis & Bochner (2000, 734–735)

¹⁸¹ Eräsaari (1995, 122)

lasien näkökenttää. Muutama teorian pala on myös kohottanut arvoaan, ja moniulotteisten käsitteiden välille on syntynyt uusia hierarkiasuhteita. Mikko analysoi uusin silmin myös opettajuuden kasvua mallintavaa teoriakuviota (s. 23) ja antaa ajatustensa ryöpytä.

Huomioni kiinnittyy ensimmäisenä asiantuntijuuteen, joka on saanut mallissa varsin tärkeän roolin. Kuvion perusteella asiantuntijuudessa on vahva ja lopulliselta kalskahtava ekspertin leima, eli se viestii opettajuuden elementtien kehittymistä riittävän korkealle tasolle. Näin ollen asiantuntijuus hahmottuu yksilön ominaisuutena, joka jalostuu osallistuvassa ja sosiaalisessa ammatillisen oppimisen prosessissa. Myöhemmissä luvuissa liputan kuitenkin jaetun asiantuntijuuden puolesta ja tarkastelen sitä ryhmän ominaisuutena. Tulososassa olenkin sitten asiantuntijuuden suhteen varsin hiljaa.

Näyttää siltä, että asiantuntijuus ei ole oikein löytänyt omaa paikkaansa opettajan kasvuprosessissa, eikä tilannetta ainakaan helpota kognitiiviseen ja sosiaaliseen leiriin jakautunut tutkimuskenttä. Tuloksista voi sentään päätellä, että eksperttityden tuoma valta herkistää minut auktoriteettiongelmille, mutta siitäkin huolimatta taidan arvostaa eniten juuri kognitiivisin keinoin hankittua asiantuntijuutta. Uskon kuitenkin, että jaettu asiantuntijuus ja oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet nostavat päätään, kunhan pääsen jäseneksi uuteen käytännön yhteisöön. Juuri nyt on hieman ”kontekstiton” olo.

Kun tarkastelen asiantuntijuutta vielä kokonaisuutena, jää mietityttämään mestari-oppipoika-asetelman ja jaetun asiantuntijuuden kytkökset osallistuvan oppimisen teoriaan. Liittyvätkö eksperttityteen ja mestaruuteen väistämättä tiedollinen valta-asema ja tätä kautta epäkonstruktivistinen leima? Voisiko eksperttityden sittenkin ymmärtää täysivaltaiseksi jäsenyydeksi ja sosiaalistumiseksi käytännön yhteisöön? Tällöin oppipojankin rooli korostuu, sillä yhteisön reuna-alueelle astuessaan hän saa käteensä muutoksen avaimet. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998.)

Mikä sitten on lopulta opettajuuden suhde asiantuntijuuteen? Voisivatko ne teoriakuvion hierarkiaa uhmaten olla toistensa synonyymeja? Tällöin asiantuntijuudesta poistuisi paremmuuden leima, joka lienee eksperttityden peruja.

Jos taas käsitteet erotetaan kuvion tavoin toisistaan, opettajuus hahmottuu väkisinkin yksittäisinä ominaisuuksina, joita voidaan kehittää kohti asiantuntijuutta. Pitäisikö siis opettajuus ja asiantuntijuus sittenkin sulloa rinta rinnan ammatillisen oppimisympyrän keskiöön?

Opettajuus ja asiantuntijuus ovat tärkeä ainesosa sitkeässä teoriaköntissä, jonka vaivaamiseksi Mikko teki kovan työn. Hän koki tarvitsevansa avukseen kuvion, joka selventää käsitteiden suhteita ja luo opettajaksi kasvusta kertasilmäyksellä hahmottuva kokonaisuus. Useiden koevedosten pohjalta muodostui tyydyttävä nuoli-kehä-kehysmalli, joka joutuu nyt kestämään muutaman kritiikin sanan.

Työstämässäni kuviossa on kaksi hyvää puolta. Sen avulla sain jäsennettyä teorian sellaiseksi, että minulla oli mahdollisuus siirtää ajatuksia myös paperille. Kuvio esittelee myös melko näppärässä muodossa kaikki teorialuvun keskeisimmät käsitteet.

Hyvien puolien jälkeen on kuitenkin kysyttävä, onnistuuko kuvio sittenkään kuvaamaan käsitteiden välisiä suhteita tai kertomaan oleelliset asiat opettajaksi kasvamisesta. Mitä enemmän aikaansaannostani katson, sen heiveröisemmäksi sen syvällinen anti kutistuu. Tukea tulkinnalleni antaa ainakin Anneli Niikko, joka kokoaa vaiheteorioita ja tasomalleja vastaan nostettua kritiikkiä. Selkein viesti on se, että aiheet ja tasot eivät riitä kuvaamaan monimutkaista ja kontekstiin kiinnittynyttä prosessia, eikä lukuisista mallinnusyrityksistä saa muutenkaan koottua uutta ja kaiken kattavaa synteesiä. (Niikko, 1998, 75, 92.) Paradigmaattinen ajattelu konstruktivistisen opettajuuden kuvaajana joutuu väkisinkin arveluttavaan valoon.

Yritykseni kehityksen mallintamiseen taisi siis olla valmiiksi tuomittu epäonnistumaan, mutta olen silti iloinen, että kuvioni ”vaiheellistavimmat” ai-nekset ovat lainaa Hannele Niemeltä (1995, 34.) Lukija voi itse arvioida, onnistuuko ammatillisen oppimisen ympyrä ripauttamaan joukkoon edes hyppysellisen kokonaisvaltaisuutta, arvaamattomuutta ja persoonallisia kasvupolkuja.

Kuvion kehukset ovat kokeneet monia muutoksia vielä bppumatkastakin, ja tunnustan muokanneeni niitä jopa Juhalta salassa. Osallistuva oppiminen se-

kä siitä kumpuavat sosialisatio ja kontekstuaalisuus nimittäin lisäsivät merkitystään koko prosessin ajan ja ripottelivat täydentäviä näkökulmia pitkin raportin. On toisaalta perin itsestään selvää mutta silti niin vaikeaa sisäistää, että oppiminen ja tietäminen ovat aina jostain näkökulmasta ja jossain yhteisössä tietämistä. Toiseen yhteisöön siirtyessään yksilön osaaminen voi menettää merkityksensä, sillä tietoa voi omistaa vain tietyissä raameissa. (Wenger 1998.) Prosessi on opettanut sen, että tämän tutkimuksen tulokset ja tarinat ovat muotoutuneet minun opiskeluympäristöni ja sosiaalisen verkostoni sisällä. Kun syksyllä aloitan opettajan työt Pukkilassa, katselen tämän hetkistä tietämystäni uusin silmin ja luultavasti naureskelen tietämättömyydelleni.

*Kaarrosten kautta päädyn toteamaan, että tutkimuksen kiehtovin teoreettinen anti asettuu akseleille **yksilöllinen – yhteisöllinen ja vaiheittainen – kokonaisvaltainen**. Vastapareissa riittäisi purtavaa vaikka jatkotutkimukseksi asti, sillä ne avaavat ikkunan, josta oppimista, asiantuntijuutta ja identiteettiä voi tarkastella samoin silmälasivahvuuksin. Tuleville vuosille taidan säästää myös näkökulman opettajankoulutuksen kehittämisestä narratiivisuuden, jaetun asiantuntijuuden ja osallistuvan oppimisen suunnassa.*

Mikko sulkee koneen ja painuu pehkuihin. Huomenna on pyristeltävä Juhan peesissä ja pysyttävä kartallakin samalla. Suunnistuspiireissä ei oppimisteoreettinen tietämys tai avartunut ammatti-identiteetti paljoa paina.

6.4 Luotettavuus on lukijan silmissä

Pohjois-Kauhavan laakeat avokalliot ovat tehneet tehtävänsä.

- Kävipäs loppumatka raskaaksi, Mikko puuskahtaa rojahtaessaan Mäenpäänjärven rantahietikolle hengähtämään.
- Jaa, minulla alkaa vihdoon juoksu kulkea, Juha myhäilee tyytyväisenä.
- Tänään olisi edessä vielä toinenkin pinnistys, sillä raporttini viimeistelevä luotettavuusluku saa luvan syntyä vaikka väkisin.

- Etkös ole viittaillut siihen jo pitkin matkan? Eilenkin kirjoittelit projektii-
visuudesta luotettavuuden takeeksi.
- Onhan luotettavuutta jo sivuttu, ja narratiivisen totuuden luonnetta yri-
tin kuvata kakkosluvussa vähän tarkemminkin. Nyt pitäisi keksiä vielä
uusi reitinvalinta luotettavuuden suuntaan.
- Veikkaan laajaa kaarrosta, Juha virnistää.
- Heh, mieluummin pyrin mahdollisimman tiiviiseen pakettiin, sillä luo-
tettavuuden syväallinen setviminen ei erityisemmin motivoi.
- Ai miksi?
- Siihen on kaksikin syytä. Ensiksikin esittelin narratiivisen totuuden jo
kakkosluvussa, johon ujutin tietoisesti muutakin luotettavuuteen viittaa-
vaa ainesta. Toiseksi monista metodioppaista on jäänyt sellainen sivuma-
ku, että narratiivisuuden valinnut tutkija liikkuu jotenkin heikoilla jäillä
tai suorastaan tihutöissä. Kaikilla tuntuu ainakin olevan kova tarve pe-
rustella narratiivisuuden pätevyys nimenomaan perinteisiin tutkimus-
menetelmiin peilaten.
- Siis sellaista hyökkäys-puolustus-ilmapiiriäkö tarkoitat?
- Niin ja lisäksi tiettyä itseluottamuksen puutetta. Vaikka korostetaan tar-
vetta luoda narratiivisuudelle omat luotettavuuskriteerit, ajaudutaan lo-
pulta myös nojaamaan positivismiin luomaan luotettavuuskäsitteistöön.
Tuntuu, että narratiivinen totuus ei yksinään riitä luotettavuuden va-
kuudeksi.
- Aiotko sinäkin peesata edelläkävijöitä, Juha älähtää.
- En oikein keksi muutakaan vaihtoehtoa, sillä tällä kokemuksella on paha
lähteä sooloilemaan. Rahkeet eivät taida vielä kantaa, mutta yritän toki
antaa vihjeitä, miten tutkimustani kannattaisi arvioida.¹⁸²
- Niin kai sitten. Mutta valottaisitko nyt vähän, mitä aiot luotettavuus-
pohdinnassa käsitellä? Minä kun en tutkimusperinteitänne kovin hyvin
tunne.
- Aluksi ajattelin tiivistää taulukon avulla laadullisuutta ja narratiivisuutta
varten luodut luotettavuuskriteerit. Sen jälkeen palaan vielä kerran tari-
nan luonteeseen, ja luulenpa, että joudun lopulta kyseenalaistamaan tut-
kimusaineistoni.
- Täh?
- Käväisin huhtikuussa narratiivisen tutkimuksen metodikurssilla.¹⁸³ Suvi
Ronkainen ja Hannu Heikkinen esittelivät kertomuksen kriteerejä, jotka
heittävät epäilyksen varjon aineistoni ylle.
- Heijastuuko se analyysimenetelmän valintaan asti, Juha hätäntyy.
- Ikävä kyllä, Mikko varoittelee.

¹⁸² Ks. Halmio (1997, 11); Winter (2002, 145)

¹⁸³ Kurssi pidettiin Jyväskylän campuksella 15.4.2004, ja siihen viittaavat lainaukset perustuvat muistiinpanoihin Suvi Ronkaisen ja Hannu Heikkisen luennoista.

6.4.1 Uskokoon ken uskaltaa

Kaverukset kotiutuvat aamulenkiltään pihkaisin niskoin. Suihkusta ja ruoka-pöydästä saa kummasti uutta intoa tarttua kynän varteen. Mikko piirtää aluksi taulukon, jossa tiivistyvät metodikirjallisuudesta poimitut luotettavuuskriteerit.

TAULUKKO 7. Narratiivis-elämäkerralliset luotettavuuskriteerit tämän tutkimuksen valossa. Suluissa käsitteiden positivistiset vastineet.

Luotettavuuskriteeri	Kriteerin merkitys tämän tutkimuksen kontekstissa
Todentuntu l. verisimilarity & Elämäkerrallisuus l. lifelikeness ¹⁸⁴	Lukija eläytyy tarinaan omien kokemustensa kautta ja kokee sen todellisuuden simulaationa. Todentuntu on narratiivisen tutkimuksen perusta, ja siihen pohjautuu myös narratiivinen totuus. Tutkimukseeni laatu onkin ensi sijassa lukijan arvioinnin varassa.
Uskottavuus l. trustworthiness ¹⁸⁵	Uskottavuutta voidaan parantaa samansuuntaisilla tutkimustuloksilla, joihin olen tukeutunut ainakin opettajuuden, reflektion ja pedagogisen ajattelun käsittelyssä. Toisaalta olen myös pyrkinyt osoittamaan, etteivät vaiheteoriat ja tasomallit kuvaa opettajuuden kehittymistä riittävän tarkasti.
Autenttisuus l. authenticity ¹⁸⁶	Autenttisuus korostaa kertojan äänen kuuluvuutta. Se ei ole ongelma autobiografioissa, mutta niissäkin kannattaa miettiä kontekstin ja socialisaation vaikutusta kertojan äänensävyyn ja tarinan sisältöön.
Vahvistettavuus ¹⁸⁷ (objektiviteetti)	Tutkijan lähtöoletukset ja tutkimuksen viitekehys tulisi tiedostaa ja esitellä. Olen pyrkinyt kuvaamaan esiyymmärrystä ja kontekstia mahdollisimman tarkkaan. Aineistoon heijastuvat harjoittelun tavoitteet löytyvät liitteestä. <i>Taulukko jatkuu</i>

Taulukko 7 jatkuu.

Läpinäkyvyys l. apparentness/ Arvioitavuus ¹⁸⁸ (reliabiliteetti)	Tutkimuksen tekoon liittyvät kysymykset ja ratkaisut on esiteltävä mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja olemaan tarvittaessa eri mieltä. Tähän olen pyrkinyt käyttämällä valintoja selittävää dialogia sekä kuvaamalla prosessin ajallisista kulkua analyysin syntyvaiheineen.
--	--

¹⁸⁴ Bruner (1986, 11); Ellis & Bochner (2000, 745)

¹⁸⁵ Moilanen & Rähä (2001, 59); Riessman (1993, 65); Winter (2002, 144–145)

¹⁸⁶ Lincoln & Guba (1986, 76); Estola (1999, 137–138); Mäkelä (1990a, 48); Winter (2002, 146)

¹⁸⁷ Huotelin (1996, 20); Polkinghorne (1995, 19)

¹⁸⁸ Ehrnrooth (1990, 34); Huotelin (1996, 20); Mäkelä (1990a, 53)

<p>Toistettavuus¹⁸⁹ (reliabiliteetti)</p>	<p>Luokittelu- ja tulkintasäännöt tulisi esittää niin tarkasti, että toinen tutkija päätyy niitä soveltamalla samankaltaisiin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa analyysin lähtökohta on ollut juonellisuus, joten toistettavuus jää narratiivisen ajattelun varaan. Juonta ohjanneet teemat on toki mainittu. Toistettavuus voidaan kokonaisuudessaan kyseenalaistaa, sillä esiyymmärryksen vuoksi tietoisesti pohtiva järki ei ohjaa kaikkea analyysin tulkintaa.</p>
<p>Siirrettävyys I. transferability¹⁹⁰ (yleistettävyys)</p>	<p>Narratiivisen tutkimuksen tavoite on kurkottaa kertojan ääntä yleisemmälle tasolle. Persoonallinen narratiivi on lopulta kontekstinsa kautta yleinen, joten uskon tutkimukseni tarjoavan jotain uutta samankaltaisissa konteksteissa tuotettujen tarinoiden tarkasteluun. Vastuu siirrettävyydestä jää kuitenkin lukijalle.</p>
<p>Vastaavuus¹⁹¹ (validiteetti)</p>	<p>Tulkintojen tulisi vastata alkuperäistä todellisuutta, mikä on näkemykseni mukaan mahdotonta. Vaikka tutkinkin itseäni, tehdyt tulkinnat ovat aina rekonstruoituja tarinoita. Lukija voi toki arvioida aineiston ja tulkinnan vastaavuutta suorien aineistolainojen avulla.</p>

Juha tuskailee käsitteiden paljoutta, kankeutta ja osittaista päällekkäisyyttä.

- Revi näistä nyt sitten jotain kommenttia. Nyt kyllä ymmärrän paremmin aiemman kritiikkisi, sillä todentuntua, uskottavuutta ja autenttisuutta lukuun ottamatta kriteerit tuntuvat nojaavan positivismin perinteisiin.
- Niin, jokin keinotekoisuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskusteluja vaivaa. Blumenfeld-Jones¹⁹² kysyykin aiheellisesti, mitä tekemistä validiteetilla on taiteen kanssa.
- Pitäisikö laadullista tutkimusta sitten kutsua tieteeksi lainkaan?
- Hänninen¹⁹³ yleistäisi kysymyksesi koskemaan koko tieteen kenttää, sillä hänen mukaansa on olemassa vain tulkintoja ja uudelleentulkintoja. Ehkä kannattaisi ennemminkin ajatella nykyistä tiedeyhteisöä postmodernissa maailmassa, joka sallii päällekkäisten totuuksien olemassaolon¹⁹⁴ Tiedeyhteisöt voisi puolestaan rinnastaa kouluihin, ja kuten muistat, socialisaation juurruttamat perinteet vastustavat muutoksia. Tiede taitaa vain tarvita aikaa totuus-käsityksensä päivittämiseen.
- Mutta ei kai kaikkien tutkimusten tarvitse olla narratiivisen totuuden mukaista?

¹⁸⁹ Ehrnrooth (1990, 40); Eskola & Suoranta (1999, 66–68), Riessman (1993, 68)

¹⁹⁰ Ellis & Bochner (2000, 737); Huotelin (1996, 20); Hänninen (1999, 108)

¹⁹¹ Huotelin (1996, 19); Blumenfeld-Jones (1995, 32); Heikkinen (2001a, 126–127); Hänninen (1999, 109)

¹⁹² Blumenfeld-Jones (1995, 26)

¹⁹³ Hänninen (1999, 109)

¹⁹⁴ Heikkinen Huttunen & Kakkori (1999, 40)

- Ei sentään, moniparadigmaattisuus¹⁹⁵ kunniaan! Ja mitä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vielä tulee, olen edelleen melko tyytyväinen projektiopinnoissa tekemääni päätelmään.

”Eskolan ja Suorannan (1999, 85) mukaan oppineisuus näkyy juuri siinä, kuinka käyttämiään metodeja peilaa omaan aiheeseen. Yhtäkkiä voisinkin ajatella laadullisen tutkimuksen luotettavuuden riippuvan pitkälti tutkijan kärsivällisyydestä ja huolellisuudesta, sillä menetelmänsä voi tuskin koskaan valita vailla jonkin kriitikon murahdusta.” (P1)

- Se hiukan harmittaa, että loppumatkasta tuli näin kiire. Kenties jokin oleellinen luotettavuusnäkökulma on jäänyt loppukirin jalkoihin, Mikko miettii.

Juha vilkaisee vielä kertaalleen luotettavuustaulukkoa.

- Olet kai edes kertonut narratiivisesta totuudesta kaiken mahdollisen?
- No enpä tiedä, olenko korostanut tarpeeksi affektiivista ulottuvuutta kognitiivisen totuuden rinnalla. Eli kun tarina on riittävän todentuntuinen, ei ole lopulta väliä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet todelliselle henkilölle.¹⁹⁶ Affektiivisuuteen liittyy myös hermeneuttisen totuuden käsite¹⁹⁷, joka näkee totuudessa uusia näkökulmia paljastavaa aineista.
- Aika jännää. Ehkä nyt vasta todella ymmärrän narratiivisen totuuden luonteen. Pääasia ei olekaan aito dokumentaarisuus vaan loogiselta vaikuttava ja puhutteleva tarina.
- Niin ja tuo loogisuuskin on siinä ja siinä. Ihmisen arkiajattelu ei nimittäin useinkaan nojaa logiikkaan vaan juuri uskottavuuteen ja todentuntuun. Jos enemmänkin kiinnostuit, Hakkarainen, Lonka ja Lipponen¹⁹⁸ kertovat maukkaita esimerkkejä narratiivisen ajattelun elämänläheisyydestä.
- Täytyypä vilkaista, Juha innostuu.

Mikko loikkaa ajatuksissaan kaksi kuukautta taaksepäin narratiivisen tutkimuksen metodikurssille, joka nakersi pohjaa tämän tutkimuksen metodisilta valinnoilta. Järki ja itsesuojeluvaisto ovat neuvoneet säästämään ikävimmät yllätykset prosessin loppuun, sillä alustakaan ei voi enää aloittaa. Mikko kerää voimia ja lyö viimeisen pisteen totuuden tavoittelulle.

¹⁹⁵ Foucault'n (1984, 61) mukaan paradigma liittyy totuuteen vallan käsitteen. Totuutta voidaan pitää erilaisten valtarakenteiden ylläpitämänä käsityksenä universaalien tai tuonpuoleisuuden sijaan. (Heikkinen Huttunen & Kakkori (1999, 42–43.)

¹⁹⁶ Ellis & Bochner (2000, 751)

¹⁹⁷ Heidegger (1986, § 44) Heikkisen Huttusen ja Kakkorin (1999, 44) mukaan.

¹⁹⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen (1999); ks. myös Aaltonen & Heikkilä (2003)

- Eiköhän jätetä tämä totuuden perässä juokseminen tähän, sillä kiinni emme sitä saa. Uskokoon ken uskaltaa, Mikko päättää ja johdattelee Juhhan lupaamiinsa ongelmiin.

6.4.2 Kuka määrittelee kertomuksen rajat?

Ensituntuma narratiivisen tutkimuksen metodikurssilta vain vahvasti Mikon uskoa valintoihinsa. Suvi Ronkainen luonnehti narratiivisuutta ristiriitoja sietäväksi menetelmäksi, jonka voima on kausaalisuuden ja selittämisen sijaan juonessa ja ymmärtämisessä. Sattumat ja emootiot ovat tervetulleita, ja myös mielikuvitus kytkeytyy narratiivisuuteen aivan kuten eläessämme itseämme. Silloinkin fantasia ja tosi sekoittuvat. (Ronkainen 15.4.2004.)

Hymy alkoi kuitenkin hyytyä siinä vaiheessa, kun Hannu Heikkinen esitelmöi kertomuksen¹⁹⁹ kriteereistä. Mikä tekee tarinasta tarinan ja samalla narratiivisen analyysin mahdollistajan? Tärkeintä on tietenkin juoni, ja sen kuvaamiseksi esillä vilahti Vladimir Proppin nimeämät kertomuksen elementit: tasapaino, rikkova voima, epätasapaino ja toiminta. Myös Brunerilta lainatut alkutila, muutos ja lopputila liitettiin juonellisen kertomuksen kriteeristöön. Määrittelyjen kautta päädyttiin pohtimaan, missä määrin tutkimusaineisto koostuu tarinoista. Sopiiko aineisto tarinan rajoihin, vai jääkö se hajanaisen kerroksen tai diskurssin tasolle? Kaiken tämän tulisi lopulta vaikuttaa siihen, valitseeko tutkija analyysimenetelmäkseen narratiivisen analyysin, jota ei pitäisi kokeilla pelkästään trendin vuoksi. (Heikkinen & Ronkainen 15.4.2004; ks. myös Aaltonen & Heikkilä 2003, 131–137.)

Kertomuksen oleellisiksi lisämääreiksi nousivat vielä intention ja temporaalisuuden käsitteet, jotka Heikkinen neuvoi liimaamaan narratiivisuuden huoneentauluun. Pyrkimys jotakin tavoitetta kohti kuuluu myös Burken (1945) viisikkoon, jonka mukaan tarina tarvitsee vähintäänkin toimijan, toiminnan, intention, tapahtumapaikan ja välineet. Temporaalisuus puolestaan kiinnittyy ajassa etenevään juoneen. (Heikkinen 15.4.2004; Roos 1988, 148.) Tolska (2002,

¹⁹⁹ Kertomus, tarina ja narratiivi ovat tässä yhteydessä toistensa synonyymejä.

94) lisää vielä, että hyvä tarina on täynnä inhimillistä affektiivisuutta, haluamista ja arvailua, eli kaikkea sitä, mikä puuttuu tieteellisistä teksteistä ja logiikasta.

- Hmm. Jos nyt oikein ymmärrän murheesi, olet huolissasi nimenomaan aineistosi tieteellisyydestä ja juonettomuudesta, Juha tulkitsee.
- Niin. Kaikki aineistoni opintotehtävät on kirjoitettu tieteellisessä kontekstissa ja tieteellisin ohjein. Vaikea niistä jokaisesta on myöskään itsenäistä juonta tunnistaa, ja päällimmäinen intentiokin on tainnut ainakin joissain tapauksissa kallistua näyttämisen halun ja tehtävien suorittamisen suuntaan.
- Oletko kuitenkin voinut kertoa tehtävissä haluamasi, vai onko konteksti lyönyt sanoja suuhun?
- Tuo onkin hyvä kysymys, sillä Mäkelä²⁰⁰ kehottaa puntaroimaan aineiston tuottamista suhteessa yhteiskunnalliseen positioon. Itse olen ottanut raporteissa rehellisen ja suorasanaisen kannan, jota on kyllä myös kehoitettu silottelemaan. Olen siis pyrkinyt itsenäisyyteen, mutta varmasti socialisaatiokin on taustavaikuttajana ohjaillut kirjoittamisen suuntaa.
- Mutta nythän palasimme taas tietyn yhteisön sisällä toimimiseen ja tietämiseen, josta olet pitkin matkaa saarnannut.
- Olet muuten oikeassa. Ehkä narratiivitutkijan on tyydyttävä siihen, että kertomuksen autenttisuus kysyy aina myös kontekstin äänen aitoutta.²⁰¹ Yksittäinen ääni ei ole aito ilman ympäristöään.

Kaverukset huomaavat ajautuneensa sivupolulle aineiston kertomuksellisuuden arvioinnista, joten Mikko palaa takaisin ruotuun.

- Ehkä aineistoni epätarinallisuutta voisi vähän lieventää, jos vain katsoo oikeasta suunnasta.
- Ai miten?
- Raportit on kirjoitettu yksi kerrallaan neljän vuoden kuluessa, eli niitähän voisi tarkastella ikään kuin yhtenä tarinana, josta olen tehnyt tiivistetyn uudelleentulkinnan. Tästä näkökulmasta temporaalisuuskin istuisi aineistooni paremmin, Mikko arvioi.
- Ja voisiko intention virkaa ajaa hyväksi opettajaksi kehittyminen, Juha lisää.
- No Jaa. Kyllähän raporteista ulospäin sellainen kuva välittyi, mutta muistin²⁰² varassa on mahdotonta mennä arvioimaan kirjoitushetken todellisia intentioita ja kontekstin vaikutusta niihin. Toisaalta perinteisen

²⁰⁰ Mäkelä (1990a, 48)

²⁰¹ Michael Erben on sanonut, että narratiivisuudessa sosiaalinen konteksti ja yksilön elämän kutoutuvat yhteen tiukemmin kuin missään muussa tutkimusotteessa (Heikkinen 2001b, 25).

²⁰² Konstruktivistinen suhtautuminen muistiin ei tue täysin teoriaa, jossa muistot nähdään kopia menneistä tapahtumista. Muisti myös muokkaa, tulkitsee, valikoi ja voi tallettaa todellisten tapahtumien sijaan niiden koetut merkitykset. Lisäksi muistaminen on jossain määrin sosiaalinen tapahtuma, eli se heijastaa yhteisön arvoja ja asenteita. (Huotelin 1996, 26–27.) Winter (2002, 148) huomauttaa myös tiedostamattomista motiiveista, jotka voivat vääristää muistoja.

elämäkerta-aineistonkin voi kyseenalaistaa, sillä jonkin suuntaa-antavan johdannon perusteella nekin useimmiten kirjoitetaan.

- Jäämme ilmeisesti jälleen vaille suoraa vastausta?
- Hmm, ei luovuteta ihan vielä.

Mikko ja Juha pohtivat tosissaan ratkaisua narratiivin määrittelyongelmaan. Heidän mielestään on hieman outoa puhua ristiriitoja sietävästä ja rajoja koettelevasta menetelmästä, jos samalla määrätään ahtaat raamit sen soveltamiselle. Juha tuskastuu ja siirtää vastuun Mikolle.

- Mikä on sitten lopulta oma tuomiosi? Puhutko narratiiveista ja narratiivisesta analyysistä liian heiveröisin perustein?
- Mieleni tekisi väittää vastaan. Varsinainen aineistoni ei kyllä juhli tarinallisuudellaan, mutta tästä tutkimusraportista olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman ehjän kertomuksen tieteellisen omantuntoni rajoissa. Eihän tästä lopulta niin rajoja rikkovaa ja tarinallista tullut kuin alun perin suunnittelin, mutta toivoisin silti, että arvioinnit analyysivalinnan sopivuudesta ulotettaisiin koskemaan koko prosessia.
- Minun mielestäni menetelmävalinta on ainakin sopusoinnussa teoreettisen kehyksen kanssa, Juha kehuu.
- Kiva kuulla, ja kyllähän metodikirjallisuudesta on löytynytkin teorioosuutta täydentävää ainesta. Myös analyysin tulosten koen puhutelleen itseäni osittain uudella ja arvaamattomalla tavalla, joten niillä on minulle pragmaattista²⁰³ käyttöarvoa. Työni yhteiskunnallinen arvo määryytyikin sitten siitä, missä määrin se herättää kriittistä keskustelua ja uusia näkökulmia.²⁰⁴

Juha on hetken hiljaa kunnes huokaisee tyytyväisenä.

- Tämä alkaa vähitellen kuulostaa siltä, että voimme ryhtyä latautumaan täysillä Jukolan viestiin.
- Pakko kai se on uskoa. En tiedä, miten kiittäisin avustasi.
- No, onhan tämä ollut ennen kokematon kevätretki. En osannut odottaa aivan näin syvällistä matkaa, kun reissukaveriksesi suostuin.
- Voit kiittää siitäkin vain itseäsi, Mikko hymyilee ja lyö raportilleen viimeisen pisteen.

²⁰³ Pragmatistisen pätevyyskriteerin mukaan tarina on arvokas, jos se auttaa kertojaa hahmotamaan ja hallitsemaan elämää kokonaisvaltaisesti ihmisenä elämänhistoriansa valossa (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 44; ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 123).

²⁰⁴ Ks. Ellis & Bochner (2000, 742, 748)

Epilogi

Poika on projektinsa päätepisteessä. Hänellä on lupa toimia ammatissa, josta hän on koko koulumatkansa ajan haaveillut. Mutta koulumatka se vain jatkuu. Tienviitat eivät päättäneetkään valmistumiseen, vaan edessä näkyy entistä useampi vaihtoehtoinen polku. Ensimmäinen niistä osoittaa Pukkilan Torpinkylään, jossa poikaa odottaa idyllinen kyläkoulu ainutkertaisine oppilaineen. Liekö poika sitten sisäistänyt, että hän ei mene tuohon kouluun oppilaaksi vaan vastuullisen aikuisen paikalle? Epäselvää on myös se, miten oma paikka ja sosiaalinen verkosto paikantuvat täysin uudesta elinympäristöstä. Onko Pukkila hänen paikkansa, sen kertoo tulevan vuoden tarina.

Toinen viitta rohkaisee laulajan tuuliselle taipaleelle. Poika kuuleekin sisältään myös esiintyvän taitelijan äänen, joka vuosi vuodelta vahvempana yltyy torumaan riskejä välttävää opettajakollegaansa. Järki vetoaa vakaaseen leipään ja säännölliseen päivärytmiin, mutta tunne yllyttää mikrofonin varteen. Kokeileeko poika siipiään musiikki-taivaalla, tukkiiko opettajan työn palkitsevuus sisäisen narsistin suun, vai onnistuvatko järki ja tunne solmimaan toisiaan tukevan liiton? Sen kertovat seuraavien vuosien tarinat.

Yksi tienviitta houkuttelee vaeltajaa elämänmittaiselle matkalle. Poika ei ole varma, onko nykyihmisen tarkoitukseen asettua paikoilleen muutosten ja mahdollisuuksien maailmassa, vai löytyykö elämän päämäärä sen jatkuvasta etsimisestä itsestään. Onko käytävä kauempana, jotta näkisi taas lähelle? Senkin saavat tulevien vuosien tarinat kertoa.

Tämä tarina päättyy Jyväskylässä 23.6.2004.

Kiitos matkaseurasta!

Jukka Hautaniemi

Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, M. & Heikkilä, T. 2003. Tarinoiden voima. Miten yritykset hyödyntävät tarinoita? Helsinki: Talentum.
- Antikainen A. & Huotelin, H.(toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Bauman, Z. 1996. postmodernin lumo. Toim. P. Ahponen & T. Cantell, suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago (ill.): Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 25–35.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflective learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 7–11.
- Bromme, R. & Tillema, H. H. 1995. Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. Learning and Instruction. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction 5 (4), 261–267.
- Bruner, J. S. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1987. Life is a narrative. Social Research 54 (1), 11–32.

- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Charmaz, C. 2000. Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2.painos. Thousand Oaks: Sage, 509–536.
- Denison, J. 2003. *Moving writing*. Vierailuluento. Jyväskylän yliopisto. 15.4.2003. (Julkaisematon)
- Denzin, N. K. 1984. *On understanding emotion*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. *Handbook of qualitative research*. 2.painos. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Desforges, C. 1995. How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction 5 (4), 385–400.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2.painos. Thousand Oaks: Sage, 733–768.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction 5 (4), 319–336.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 73–79.
- Enkerberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) 2000. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Entwistle, N. J. 1988. Motivational factors in students approaches to learning.

- Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles. Perspectives on individual differences*. New York: Plenum Press. 21–49.
- Eräsaari, L. 1995. Elämästäni minuna. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkö (toim.), 115–125.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001b, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila ym. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 131–148.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 181–205.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo: WSOY.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 89–98.
- Haavio-Mannila, E., Hoikkala, T., Peltonen, E. & Vilkkö A. (toim.) 1995. *Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 241–256.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen*.

Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni. Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 22 (3), 9–15.

Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: History and Practice* 6 (2), 151–182.

Hatch A. J. & Wisniewski, R. (toim.) 1995. Life history and narrative. *Qualitative studies series 1*. London: Falmer Press.

Hatch A. J. & Wisniewski, R. 1995a. Life history and narrative: question issues and exemplary works. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 113–135.

Heikkinen, H. L. T. 1998a. Becoming yourself through narrative. Autobiographical approach in teacher education. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' emotional growth*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 32, 111–131.

Heikkinen, H. L. T. 1998b. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.

Heikkinen, H. L. T. 1999a. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 192–216.

Heikkinen, H. L. T. 1999b. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 41–62.

Heikkinen, H. L. T. 1999c. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 275–290.

Heikkinen, H. L. T. 1999d. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 47–63.

Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti. Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 47–58.

Heikkinen, H. L. T. 2001a. Narratiivinen tutkimus -todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001b, 116–132.

Heikkinen, H. L. T. 2001b. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen

taito. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.

- Heikkinen, H. L. T. 2004. Narratiiviset analyysimenetelmät: kutsumalli, aktanttimalli ja toiminnan argumentit. Narratiivisen tutkimuksen metodikurssi. Jyväskylän yliopisto. 15.4.2004. (Julkaisematon)
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Kakkori, L. 1999. "Ja tämä tarina on tosi..." Narratiivisen totuuden ongelmasta Tiedepolitiikka 24 (4), 39–52.
- Heikkinen, H. L.T, Huttunen, R., Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T, Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.)1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Heikkinen, H. L. T, Moilanen, P. & Räihä, P. 1999a. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 7–9.
- Hellström, M. 2004. Kohti uutta opettajuutta? Luokanopettaja 27 (2), 8–9.
- Houtsonen, J. 1996a. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 199–216.
- Houtsonen, J. 1996b. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaislapsen tapaukset. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 217–248.
- Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. Teachers College Record 91 (1), 31–57.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. Kasvatus 33 (4), 427–437.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 13–42.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Acta Uviveristatits Tamperensis, 696.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotionin säätely ja hyvinvointi. Psykologia 39 (1), 59–66.

- Järvilehto, T. 1995. Uusi oppimiskäsitys ja suomalainen koulutusjärjestelmä. Teoksessa J. Merenheimo & P. Murto (toim.) Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62, 45–57.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 258–274.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review on Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 85–100.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 45–50.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila ym. (toim.) 2001b, 119–130.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 1997–1999. Jyväskylän yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2001–2003. Jyväskylän yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2003–2005. Jyväskylän yliopisto.
- Kellner, D. 1995. Mediakulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa I. Ruoppila ym. (toim.) 2001b, 73–88.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 132.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001b, 68–84.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – Miten opiskelijat

tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 61–72.

- Knowles, J. G. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies illustrations from case studies. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge Teachers College, 99–152.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Kokkonen, K. 2001. Karin lyhyt historia. Liikuntatieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 21–30.
- Korpinen, E. 1999. Kosti tutkivaa opettajuutta. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 135–145.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 109–158.
- Launis, K. & Engeström, Y. Asiantuntijuus muuttuvassa työyhteisössä. Teoksessa Eteläpelto, A. ja Tynjälä P. (toim.), 64–81.
- Lauriala, A. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57–81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 146–159.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteen opinto-opas. 2002–2004.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Luumi, H. 2002. Pöllötakki – myytti opettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Merenheimo, J. & Murto, P. (toim.) 1995. Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Moilanen, P. 1999a. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 39–45.
- Moilanen, P. 1999b. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001b, 44–67.
- Murto, P. 1995. Kohti opettajan ammattia. Teoksessa J. Merenheimo & P. Murto (toim.) Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62, 1–6.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990a. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivinen analyysi ja tulkinta, 42 – 61.
- Niemi, H. (toim.) 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa II. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan

- ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 31–43.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998, Opettaja modernin murroksessa. Tampereen yliopisto: TAJU, 39–55.
- Niemi, H. 1998b. Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Tampereen yliopisto: TAJU, 11–21.
- Niemi, Hannele (toim.) 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopisto: TAJU.
- Niemi, H. 1999a. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 64 – 94
- Niemi, H. 1999b. Vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 12–40.
- Niemi, P. 2001. Identiteetti, muutos ja toimintaympäristö. *Psykologia* 36 (1-2), 18–28.
- Niemi, P. 2003. Persoonallisuus ja ajattelu. Teoksessa P. Saariluoma (toim.) Ajattelu työelämässä. Erehdyksistä mahdollisuuksiin. Porvoo: WSOY.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa J. Enkerberg, ym. (toim.), 102–119.
- Nissilä, M.–L. 2004. Soveltuvuus on kiinnostuneisuutta. Mitä haastattelijat katsovat valintatilanteessa? *Opettaja* 99 (18), 8–11.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää omaa työtään. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 63–70.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja. 5/1990
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Ojanen, S. 1996a. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 11–17.
- Ojanen, S. 1996b. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 51–61
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-Kustannus.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen - ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–23.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research. Review of Educational Research 62 (3), 307–332.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 5–23.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistiskonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2003.
- Rahkonen, K. 1995. Elämäkerta: Tarua ja totta. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & Vilkkö, A. (toim.), 143–156.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 44.
- Rauste-von Wight, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Porvoo: WSOY.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Kääntänyt K. Blamey. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. Qualitative research methods series 30. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Ronkainen, S. 2004. Metodologinen anarkismi ja narratiivien rajat. Narratiivisen tutkimuksen metodikurssi. Jyväskylän yliopisto. 15.4.2004. (Julkaisematon)

- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruoppila, I., Hujala, E. Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Silkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 125–135.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 52.
- Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkerberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) . Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää? Jyväskylä: Gummerus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 159–175.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001a, 203–214.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 137–151.
- Taylor, C. 1989. Source of the self. The making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tirri, K. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 150–167.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 160–179.
- Tynjälä, P. 1999b. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. University of Jyväskylä: Institute for educational research.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Kriittinen reflektio oppimisen lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 83 – 101.
- Valkeavaara, T. Ongelmienko kauttako opettajaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 102–124.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkko, A. 1995. Lukijaelämää. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & Vilkko, A. (toim.) 157–172.
- Von Wright, J. & Rauste-von Wright, M. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1999, 217–234.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000a. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000b. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkerberg, ym. (toim.), 132–153.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. 2002. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston (Mass.): HBS Press.

Winter, R. 2002. Truth or Fiction: problems of validity and authenticity in narrative action research. *Educational Action Research*. 10 (1), 143–154.

Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teorianensa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 91–106.

Liite: Tutkimusaineisto ja siihen heijastuvat opettajankoulutuksen tavoitteet

Koodi	Opintojakson nimi	Tavoite	Ajan-kohta
OH1a	<i>Opettajaharjoittelu 1: itsetuntemus ja ihmistuntemus</i>	Pyritään hankkimaan subjektiivisia ja autenttisia opettajakokemuksia ja autetaan itsereflektion käynnistymistä ja vakiintumista. Prosessissa painotetaan ja mietiskelevää ajattelua.	Syksy 1998
OH1b	<i>Opettajaharjoittelu 1: itsetuntemus ja ihmistuntemus</i>	Pyritään hankkimaan subjektiivisia ja autenttisia opettajakokemuksia ja autetaan itsereflektion käynnistymistä ja vakiintumista. Prosessissa painotetaan ja mietiskelevää ajattelua.	Kevät 1999
ITK	<i>Ihminen tutkimuskohteena</i>	Opiskelija pystyy erottelamaan empiiristen tutkimusten filosofisia sitoumuksia.	Kevät 1999
OH2	<i>Opettajaharjoittelu 2: Oman käyttöteorian rakentaminen</i>	Paino on tieteellisen tiedon ja kokemuspohjaisen tiedon suhteessa. Harjoittelu mahdollistaa sellaisen aineiston saannin, jonka avulla voi käynnistää ja vakiinnuttaa tiedon ja todellisuuden suhteen tarkastelun.	Talvi 2000
OKK2	<i>Oppiminen koulukasvatuksessa 2.</i>	Opiskelija rakentaa itselleen teoreettisen perustan oppijan kehitykseen ja oppimisen ohjaamiseen koulun toimintaympäristössä.	Kevät 2000
-	<i>Terveyskasvatuksen perusteet / luentopäiväkirja</i>	Opiskelija tietää ja ymmärtää terveystieteiden tehtävät ja toteutumisperiaatteet koululaitoksessa.	Syksy 2000
-	<i>Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka I / arviointiessee</i>	Liikuntapedagogiikan ja -didaktiikan sekä opettajan toimintaa ohjaaviin arvoihin perehtyminen.	Kevät 2000
OH3	<i>Opettajaharjoittelu 3: opetuksen perusteista käyttöteorian rakentamiseen.</i>	Opiskelija perehtyy syvällisesti oppiaineen opetuslisiin ja kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin oppilaan kehityksen tukemisessa. Harjoittelu on sivuainelähtöinen, ja sen aikana opiskelija pyrkii edelleen jäsentämään käyttöteoriaansa.	Kevät 2001

Taulukko jatkuu

Liitetaulukko jatkuu.

KenttäA	<i>Kenttäharjoittelu: opettaja, koulu-yhteisö ja ympäristö.</i>	Tavoitteena laajentaa näkemystä opetus- ja kasvatustyöstä ja sen suhteesta yhteiskuntaan. Harjoittelun aikana opiskelija tiedostaa ja arvioi opettajan mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan ja kehitykseen.	Syksy 2001
KenttäB	<i>Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka II / kouluharjoittelu</i>	Tavoitteena oppia opetus- ja oppimistapahtuman ja opettajan opetuskäyttäytymisen arviointia didaktisen observoinnin ja pienoisopetuksen avulla sekä perhetyä opetussuunniteluun.	Syksy 2001
Didobs	<i>Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka II / Didaktinen observointi</i>	Tavoitteena oppia opetus- ja oppimistapahtuman ja opettajan opetuskäyttäytymisen arviointia didaktisen observoinnin ja pienoisopetuksen avulla sekä perhetyä opetussuunniteluun.	Syksy 2001
OH4	<i>Opettajaharjoittelu 4: ammatillinen itseohjautuvuus</i>	Opiskelija tutkii ja täydentää siihenastisessa koulutuksessa saavuttamaansa ammattitaitoa opettajan työn suunnittelussa, välineissä, toiminnassa, tulosten arvioinnissa ja niihin perustuvassa korjaamisessa ja kehittämisessä. Harjoitteluun kuuluu tutkiva ote ammattiin.	Talvi 2001 - 2002
P1	<i>Projektiopinnot 1</i>	Opiskelija syventää ymmärrystään tieteellisen tutkimuksen tavoitteista ja toteutumismetodiikasta sekä harjaantuu toteuttamansa tutkimushankkeen kautta tieteelliseen ajatteluun ja tutkimuksen osavaiheiden valintaan.	Kevät 2002

(Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997–1999; 2001–2003; 2003–2005; Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteen opinto-opas 2002–2004)