

S73197

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/441/>

VERTAISRYHMÄ OPETTAJAOPISKELIJAN REFLEKTIIVISEN AJATTELUN  
EDISTÄJÄNÄ

Anna-Ilona Pietikäinen

Mikael Siitari

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Pietikäinen, A.-I. & Siitari, M. 1997. Vertaisryhmä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, kuinka pääosin opiskelijatovereista koostuva ryhmä voi tukea tulevan opettajan reflektiivisen ajattelun, ja sitä kautta professionaalisuuden, kehittymistä. Olimme myös kiinnostuneita tutki-  
maan, millaista vuorovaikutusta opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat suhteessa vertaisryhmäänsä toivovat, ja kuinka tapausryhmämme näihin yksilöllisiin odotuksiin vastasi.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jonka kohteena oli keväällä 1996 toiminut seitsenjäseninen, kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista koostunut keskusteluryhmä. Keskityimme tarkastelemaan ryhmän toimintaa ja sen vaikutuksia kolmen tapaushenkilön, Sarin, Lotan ja Elinan, kokemusten kautta. Aineistonkeruumenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, nauhoitettuja ryhmäkeskusteluja, tapaushenkilöiden teema-  
haastatteluja sekä heidän autobiografioitaan.

Tutkimustuloksissa jaamme keskusteluryhmän vaikutukset opiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen kolmeen luokkaan. Ensinnäkin ryhmä tarjosi opiskelijoille tilaisuuden olla vuorovaikutuksellisessa suhteessa vertaisiinsa sekä purkaa senhetkisiä ajatuksiaan ja tunteitaan ymmärtävässä seurassa. Toiseksi ryhmä tuki ja rohkaisi jäseniään ammatilliseen kasvuun liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijatovereiden kannustava palaute auttoi osallistujia luottamaan itseensä ja tekemään käytännön tilanteissa omia, itsenäisiä ratkaisuja. Kolmanneksi ryhmä stimuloi osallistujien reflektiivää ajattelua virittämällä heidät arvioimaan omia merkitysperspektiivejään kriittisesti. Henkilöhistorian tarkastelu johdatti opiskelijat tutkimaan laajemminkin omia käyttöteorioitaan, periaatteitaan, asenteitaan, uskomuksiaan ja toimintatapojaan.

Kokemukset vertaisryhmästä opettajaopiskelijan ammatillisen kasvun tukena olivat hyviä. Opettajankoulutuksessa tämä vielä varsin käyttämätön voimavara tulisi käyttää hyödyksi kasvatettaessa tulevaisuuden opettajaprofessionaaleja.

Avainsanat:

- reflektointi
- opettajankoulutus
- ammatillinen kasvu
- kokonaisvaltainen oppiminen

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	6
2 UUSI ASIANTUNTIJUUS .....	9
2.1 Tavoitteena (uus)professionalismi .....	9
2.2 Ammatillisen kehityksen peruskäsitteitä .....	12
2.2.1 Sitoutuminen .....	12
2.2.2 Yhteistyö .....	13
2.2.3 Autonomia .....	15
2.2.4 Aktiivinen oppiminen .....	16
2.3 Opettaja-ammattilaiseksi .....	20
3 KOKONAISVALTAINEN OPPIMINEN AMMATILLISEN KASVUN TUKENA .....	22
4 TAVOITTEENA OPETTAJAN KRIITTINEN REFLEKTOINTI .....	28
4.1 Reflektointi käsitteenä .....	28
4.2 Reflektoinnin kohteet ja tasot .....	30
4.3 Refleктоiva opettaja - refleктоiva opetus .....	31
4.4 Reflektiivinen opettajankoulutus .....	33
5 REFLEKTOINTI VUOROVAIKUTUKSESSA .....	37
5.1 Miksi vuorovaikutus on niin tärkeää? .....	37
5.2 Erilaisia reflektointiryhmiä .....	39
5.2.1 Tiedostamisryhmä .....	40

5.2.2 Työnohjausryhmä	44
5.2.3 Kasvuryhmä	47
5.2.4 Dialogiryhmä	50
6 TAPAUSTUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSONGELMAT	53
6.1 Tapaustutkimus - mitä se on?	53
6.2 Tutkimusongelmat	55
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	55
7.1 Tutkimuksen kulku	55
7.2 Tutkimuskohteen kuvailu	59
7.2.1 Sari	60
7.2.2 Lotta	62
7.2.3 Elina	64
7.3 Aineistonkeruumenetelmät	65
7.3.1 Tapaushenkilöiden haastattelut	65
7.3.2 Nauhoitetut keskustelut	67
7.3.3 Osallistuva havainnointi	69
7.3.4 Autobiografiat	71
7.4 Aineiston analysointi	72
8 TULOKSET	74
8.1 Tulokset hahmottuvat	74
8.1.1 Osallistujien odotukset ryhmää kohtaan	74
8.1.2 Millaisia aiheita ryhmässä käsiteltiin?	77
8.1.3 Millaisia prosesseja ryhmässä tapahtui?	80

8.1.4 Keskustelujen merkitys osanottajille . . . . .	83
8.2 Ryhmäkeskustelujen vaikutukset . . . . .	88
8.2.1 Vuorovaikutus . . . . .	89
8.2.2 Tukivaikutus . . . . .	91
8.2.3 Reflektointivaikutus . . . . .	96
9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA . . . . .	101
9.1 Validius . . . . .	102
9.2 Reliaabelius . . . . .	103
10 POHDINTA . . . . .	105
LÄHTEET . . . . .	110
LIITTEET . . . . .	120

## 1 JOHDANTO

Donald Schön totesi jo vuonna 1983, että perinteinen asiantuntijuus tiukkoine ohjesääntöineen ei enää kyennyt vastaamaan postmodernin yhteiskunnan sille asettamiin vaatimuksiin. Alati muuttuvat tilanteet, ehdottomien totuuksien hylkääminen ja yleinen epävarmuus maailman ja yhteiskunnan tulevaisuudesta vaati uudenlaisen ammattilaiskuvon esiinmarssia. Maailma tarvitsisi nyt professionaaleja, jotka eivät ainoastaan soveltaisi teoriaa käytäntöön, vaan myös loisivat käytännöstä uutta teoriaa. Uusi ammattilaisuus koskisi Schönin mukaan erityisesti perinteisiä professioita eli lääkäreitä, lakimiehiä ja insinöörejä, mutta myös ns. semiprofessioita, joihin opettajankin ammatti lukeutuu.

Myöhemmin, vuonna 1987, Schön jatkoi teoriaansa selittämällä, kuinka tällaisia reflektioivia ammatinharjoittajia koulutetaan. Hänen mukaansa professionaalien on ensiarvoisen tärkeää päästä pois siitä uskosta, että teoria tarjoaa heille yksiselitteisen ja toimivan ratkaisun kaikkiin käytännön ongelmiin, ja ymmärtää, että paraskaan teoria ei pysty kattamaan todellisuuden vaihtuvia ja monimuotoisia tilanteita. Tärkeintä ei olekaan olla valmis, vaan muuntautumiskykyinen. Professionaalien tulee kyetä sietämään epävarmuutta ja luottaa siihen, että kyselevä ja tutkiva asenne johtaa lopulta sekä taloudellisesti että eettisesti onnistuneisiin ratkaisuihin. Ammatillisen kompetenssin tae ei olekaan enää pelkkä teoreettinen perehtyneisyys, vaan ja ennen kaikkea reflektiivinen ammattiote. Vasta kun henkilö kykenee tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa sekä sen taustalla olevia oletuksia, asenteita, uskomuksia ja periaatteita, hän voi aikaansaada muutoksen.

Andy Hargreaves jatkaa Schönin ajatuksia tarkastellen maailman

muuttumista erityisesti koulun näkökulmasta. Hargreavesin (1994) mukaan koulun ongelmat johtuvat siitä, että se elää yhä modernissa ajassa, vaikka koko muu yhteiskunta on jo siirtynyt postmoderniin maailmanaikaan. Koulun tärkeinä pitämät arvot, järjestelmällisyys, täsmällisyys, autoritaarisuus, tiedon ja totuuden ehdottomuus, ovat ristiriidassa suhteellisuuden, epämääräisyyden ja arvaamattomuuden leimaaman postmodernin maailman kanssa. Hargreavesin lohduton näkemys on, että koulu on sulkenut itsensä muun yhteiskunnan ulkopuolelle eikä kykene siksi vastaamaan nykykansalaisten tarpeisiin edes tyydyttävästi.

Koulu on siis suurten haasteiden edessä; *opettajat ovat suurten haasteiden edessä*. Tulevilta kansankynttilöiltä vaaditaan yhä enemmän, yhä nopeammin: heidän odotetaan tekevän työtään vastuullisesti, tavoitteellisesti ja tehokkaasti ensimmäisistä työssäolopäivistä lähtien. Tavoite vaatii paljon myös opettajankoulutukselta. Koulutuksen päämääräksi on asetettu tutkiva opettaja, joka hallitsee eri tilanteiden hallinnassa tarvittavat menetelmät, niiden tulkinnan sekä vaadittavat toimenpiteet muutoksen aikaansaamiseksi (Korpinen 1996, 28; ks. myös Heikkilä & Aho 1995). Pystyäkseen tarkastelemaan kriittisesti omia arvojaan, asenteitaan, uskomuksiaan ja toimintaperiaatteitaan opettajan tulee käyttää hyväkseen reflektointia. Mutta kuinka ajattelua voidaan kehittää?

Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet ovat ehdottaneet vastaukseksi mm. observointia, etnografisen- tai toimintatutkimuksen tekemistä, päiväkirjan kirjoittamista sekä opiskelijoiden ohjausta (ks. esim. Zeichner & Liston 1987). Myös ryhmässä tapahtuva kokemusten tarkastelu ja pohdinta on nähty tärkeäksi (Newell 1996). Omista mielipiteistä poikkeavien käsitysten

kuuleminen avartaa pinttyneitä näkökulmia ja haastaa opiskelijan tutkimaan omien ajatustensa taustaoletuksia kriittisesti. Koska kanssaopiskelijoiden voidaan olettaa parhaiten ymmärtävän opettajaopiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyviä ajatuksia, ongelmia, tunteita ja kysymyksiä, olisi varsin luontevaa muodostaa tukiryhmiä juuri vertaisjoukosta. Idea onkin saanut tukeamm. Ruotsin opettajankoulutuslaitoksissa, ja hiljattain alkaneet kokeilut esim. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa antavat viitteitä siitä, että tämänkaltaisen opiskelu tekee tuloaan myös Suomeen.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, kuinka pääosin opiskelijatovereista koostuva ryhmä voi tukea tulevan opettajan reflektiivisen ajattelun, ja sitä kautta professionaalisuuden, kehittymistä. Olimme myös kiinnostuneita tutkimaan, millaista vuorovaikutusta opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat suhteessa vertaisryhmäänsä toivovat, ja kuinka tapausryhmämme näihin odotuksiin vastasi. Tutkimuskohteena oli keväällä 1996 toiminut seitsenjäseninen opiskelijaryhmä. Tutkimus suoritettiin tapaus tutkimuksena, fenomenografista lähestymistapaa käyttäen, ja se keskittyy kuvaamaan ryhmän toimintaa kolmen osallistujan näkökulmasta. Ryhmällä tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista yksilöiden joukkoa, jolla on yhteinen tehtävä hoidettavanaan. Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kokevat muodostavansa ryhmän. (Schein 1965, 111 - 112.) Kutsumme ryhmää sekä vertaisryhmäksi että Bunkkeriryhmäksi; ensimmäiselle termillä haluamme korostaa ryhmän homogeenisuutta ja jäsenten välistä tasa-arvoa, toinen taas on osallistujien ryhmästä käyttämä nimitys.



## 2 UUSI ASIANTUNTIJUUS

### 2.1 Tavoitteena (uus)professionalismi

Opettajan ammattikuvan nostamisesta on käyty keskustelua jo vuosien ajan. Voimakkaana suuntauksena on ollut opettajan ammatin professionaalistaminen. Suoritustason ammatista pyritään kohti itsenäistä, korkeatasoista koulutusammattia, jossa ammattikunnan edustajat kehittävät työtään omaehtoisesti. Professionaalisuuden asemasta käytetään toisinaan käsitettä uusprofessionalismi. Niemen (1996) mukaan käsitteiden ero on hiuksenhieno: uusprofessionalismista puhutaan yleensä silloin, kun halutaan välttää perinteistä ammattikunta-ajattelua ja palkkapolitiikan avulla tapahtuvaa ammatin statuksen nostoa. Uusprofessionalismilla pyritään siltäkin ammatillisen statuksen nostamiseen, mutta perimmäinen motiivi on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. (Niemi 1996, 32 - 33.)

Professionaalistuminen merkitsee opettajalle sitä, että hän alkaa kantaa entistä suurempaa vastuuta omasta työstään, tarkastelee kriittisesti omia arvojaan ja valintojaan, kykenee sopeutumaan yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen sekä toimimaan itsekin tämän muutoksen tekijänä. Girouxin (1988) mukaan opettajien täytyy ottaa vastuullinen rooli koulun tavoitteiden ja tilan muokkaamisessa, mutta tämä on mahdotonta, jos heillä on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia työnsä ideologiseen ja ekonomiseen tilanteeseen (vrt. Darling-Hammond 1990, 27 - 32). Koska opettajat ovat niitä, jotka rakentavat luokan sosiaalisia suhteita ja oikeuttavat luokkatilanteissa omia arvojaan,

tarvitsee opettajan uudistaa ajatteluaan jatkuvasti. Näin myös, mikäli he haluavat kasvattaa oppilaistaan aktiivisia, kriittisiä ja vastuuntuntoisia kansalaisia. (Giroux 1988, 126 - 128.)

Fullanin (1993) mukaan opettajan muutosagenttiuteen johtaa neljä polkua:

1) Henkilökohtaiset visiot (personal vision-building). Opettajan tulisi selvittää itselleen, mitkä syyt houkuttelivat hänet tulemaan koulutukseen, mitä hän opettajana toivoo saavuttavansa ja millaisiin asioihin hän haluaisi työllään vaikuttaa. Paradoksaalista kyllä, henkilökohtaiset visiot toimivat usein suuremman organisaation liikkeellepanevana muutosvoimana. Näin myös koulumaailmassa: omiin tavoitteisiinsa sitoutunut ja niitä kohti ponnisteleva opettaja toimii usein aktiivisesti koko kouluyhteisön kehittämiseksi.

2) Kyseleminen (inquiry). Kyseleminen merkitsee opettajalle omien toimintaperiaatteiden, normien, arvojen ja tapojen tarkastelua ulkopuolisen silmin. Toimenpide on välttämätön määriteltäessä ja tarkasteltaessa kasvatuksen tavoitteita. Muutosagenttiopettajat ovat itse elinikäisiä oppijoita, ja siksi he pystyvät kannustamaan oppilaitaankin jatkuvaan oppimiseen.

3) Hallinta (mastery). Työn hallinta lisää luonnollisesti tehokkuutta, mutta se helpottaa myös syvemmän ymmärryksen tason saavuttamista. Työn hallinta edellyttää vahvaa peruskoulutusta ja koko uran läpi jatkuvaa kehitystä.

4) Yhteistyö (collaboration). Yhteistyökyky on työntekijän tärkeimpiä ominaisuuksia työmarkkinoilla, ja opettajanoviisien tulisi voida harjaannuttaa yhteistyötaitojaan jo opiskeluaikanaan. Voimakas henkilökohtainen tahto, niin kauan kuin se pysyy avoimena (eli tutkimus-orientoituneena), kulkee käsikkäin tehokkaan yhteistyön kanssa. Ilman henkilökohtaisia visioita yhteistyö keskit-

tyy enemmän muotoon kuin sisältöön. (Fullan 1993, 12 - 14.)

Opettajan professionaalistuminen yhdistetään usein opettajan reflektointikyvyn kehittymiseen. Reflektointi auttaa opettajaa tarkastelemaan syvällisesti oman toimintansa perusteita ja tekemään näkyväksi työhönsä liittyviä valintoja, päätöksiä ja käytännön ratkaisuja. Yleisesti ollaan yksimielisiä siitä, että reflektointi edistää opettajan kypsymistä itsenäiseksi ammatilaiseksi; sen sijaan tavoitellun itsenäisyyden laatua määriteltäessä tutkijoiden mielipiteet eroavat toisistaan merkittävästi (Bengtsson 1995, 25). Suppeimman käsityksen mukaan opettajan vapautuminen kohdistuu tieteeseen. Tämä käsitys perustuu ajatukselle, jonka mukaan passiivinen opettaja on pakotettu käyttämään työssään tieteellistä tietoa. Ajattelumallin mukaan reflektointi auttaa opettajaa saavuttamaan työssään itsemääräämisoikeuden. Toisen ääripään käsitys vapautumisesta on täydellisen autonominen opettaja, joka reflektoinnin avulla tiedostaa jokaiseen kasvatukselliseen tilanteeseen liittyvät poliittiset, historialliset ja muut ideologiset tekijät, ja joka tältä näköalapaikaltaan tekee vapaita ja tietoisia valintoja ottaakseen toiminnastaan täyden vastuun. Käsittelemme reflektoinnin erilaisia määritelmiä yksityiskohtaisemmin luvussa 4.

Opettajankoulutukseen on kohdistunut monenlaisia paineita riippuen siitä, mitä opettajan professionaalisuudella on kulloinkin tarkoitettu ja kuinka sen on ajateltu olevan kehitettävissä. Niemen (1996) mukaan useimmat professionaalisuuden määritelmät painottavat opettajan aktiivista panosta koulun kehittämisessä ja yhteiskunnassa yleensä (vrt. Jaatinen 1990, 253). Tehokaskaan peruskoulutus ei yksin riitä koulun kokonaisvaltaiseen uudistamiseen, ja puutteellinen täydennyskoulutus saattaa jopa tuhlata

peruskoulutukseen uhratut voimat ammatin socialisaatioprosessin vuoksi. Uuden, avoimen ja kyseenalaistavan ammattikulttuurin luomiseen tarvitaan koko opettajakunnan koulutusta. (Niemi 1996, 40 - 41.)

## 2.2 Ammatillisen kehityksen peruskäsitteitä

Tarkastelemme seuraavassa lähemmin neljää professionaalisuuden määrettä: sitoutumista, vuorovaikutusta, autonomiaa ja aktiivista oppimista. Jaottelu noudattaa pääkohdiltaan Niemen (1995) ryhmittelyä, mutta samoja sisältöjä on löydettävissä useiden muiden tutkijoiden teorioista (ks. esim. Fullan 1994; Hargreaves, D. H. 1994; Kincheloe 1993).

### 2.2.1 Sitoutuminen

Sitoutuminen oli OECD:n Teacher Quality -projektissa yksi parhaita korkeatasoisen opetuksen ja oppilaiden oppimisen ennusteita. Opettajat, jotka saivat parhaat tulokset oppilaidensa kanssa olivat alastaan innostuneita, halusivat kehittää itseään, ja olivat aktiivisesti mukana täydennyskoulutuksessa. Luokanopettajat ovat yleensä vahvasti ammattiinsa sitoutuneita, mm. siksi, että alaa ei ole kovinkaan helppo päästä opiskelemaan. Lisäksi pääsykokeissa hakijoiden motivoituneisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota. On kuitenkin huomattava, että sitoutuminen ei välttämättä merkitse sitoutumista tiettyyn koulujärjestelmän osaan tai tietyn ikäisiin oppilaisiin. Sitoutuminen

tarkoittaa ennen kaikkea halua vaikuttaa positiivisesti lasten ja nuorten elämään sekä kasvun mahdollisuuksiin (Fullan 1994, 119 - 120; Niemi 1996, 39).

Työhönsä sitoutunut opettaja arvostaa omaa ammattiaan ja uskoo omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Niemi 1996, 39). Opettaja on työssään myös tärkeä yhteiskunnallinen vaikuttaja. Hän toimii kulttuuriperinnön ja arvojen siirtäjänä sekä säilyttäjänä, valikoi ja arvioi oppilasainesta jatkokoulutusta ja työelämää silmälläpitäen, sekä vaikuttaa omalta osaltaan yhteiskunnan kehitykseen joko edistämällä tai jarruttamalla koulun muutosprosessia. Mitä paremmin opettaja ymmärtää rooliinsa kohdistuvia ristiriitaisia odotuksia toisaalta säilyttäjänä, toisaalta kehittäjänä, sitä vapaammin hän voi toteuttaa omia eettisiä näkemyksiään työnsä päämääristä. Fullan (1993) pitää opettajan tärkeimpänä päämääränä moraalisen harkinnan kautta asetettujen tavoitteiden yhdistämistä koulu yhteisöä uudistavaan toimintaan.

### 2.2.2 Yhteistyö

Opettaja joutuu päivittäin erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ei ainoastaan oppilaidensa, vaan myös kollegoidensa, oppilaiden vanhempien ja muiden koulun sidosryhmien kanssa. Yhteistyön tärkeimpiä tehtäväalueita on koulun opetussuunnitelman kehittäminen. Jotta kasvatus ja lapsen kehityksen tukeminen olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista ja johdonmukaista, tarvitaan opettajien kesken ja näiden suhteessa vanhempiin toimivaa yhteistyötä (Niemi 1996, 36 - 37).

Hargreavesin (1994) mukaan koulussa, jossa vallitsee yhteistoiminnallinen kulttuuri, opettajien välisiä suhteita leimaa spontaanius, vapaaehtoisuus, kehitysorientaatio, ajan ja paikan joustavuus sekä ennakoimattomuus. Tällöin opettajien yhteistyösuhteet syntyvät ja säilyvät työyhteisön sisällä ilman ulkoista pakkoa. Yhteistyö ei rajoitu ainoastaan sovittuihin tapaamisiin, neuvotteluihin ja kokouksiin. Kun työyhteisö määrittelee itse yhteistyön tehtävät ja tavoitteet, yhteistyön tulokset ovat usein heikosti ennustettavissa. Tulosten epävarmuus aiheuttaa yleensä sen, että yhteistoiminnallinen kulttuuri kehittyy vain harvoin hyvin keskusjohtoisen kouluhallinnon alaisuudessa. (Hargreaves, A. 1994, 192 - 193.)

Joskus käy niin, että kun kouluyhteisön toimintatapoja yritetään kehittää yhteistoiminnallisemmiksi, haksahdetaankin ns. epäaitoon kollegiaalisuuteen. Epäaito kollegiaalisuus ilmenee työyhteisössä joustamattomuutena ja tehottomuutena: opettajien yhteistyö on hallinnollisesti säädeltyä ja paiknomaista, ja keskittyy valmiina annettujen tavoitteiden saavuttamiseen (Hargreaves, A. 1996, 277 - 279). Myös Fullan (1994) varoittaa opettajia liian tiiviin yhteistyön vaaroista. Hänen mukaansa yhteistyö on äärimmilleen vietyinä negatiivista ryhmäajattelua, joka näkyy kritiikittömänä mukautumisena ryhmään ja yksilöllisen toisinajattelun vaientamisena. Tuoreimmat ajatusmallit kehittyvät usein moniarvoisissa, ryhmiin kiinteästi sitoutumattomien piireissä. Terve yksilöllisten ja persoonallisten visioiden kunnioitus on uudistumisen lähde. (Fullan 1994, 59 - 64, 121.)

### 2.2.3 Autonomia

Kolmantena professionaalisuuden tunnusmerkkinä voidaan pitää opettajien verrattain suurta autonomiaa. Autonomia merkitsee Niemen (1996, 37 - 39) mukaan sitä, että alan edustajat ovat saaneet hyvän koulutuksen ja että heillä on tehtävän itsenäisen hoitamisen valmius ja vastuu. Autonomia ei kuitenkaan tarkoita eristäytymistä, riippumattomuutta tai omien tarpeiden itsekästä toteuttamista. Tällainen käyttäytyminen päinvastoin hidastaa uusien ajatusten omaksumista ja entistä parempien ratkaisujen käyttämistä. Samalla se lisää sisäisten paineiden kasaantumista, estää huomaamasta onnistumisia ja antaa epäpätevyuden rehottaa (Fullan 1994, 60). Autonomia kytkeytyykin kiinteästi opettajan ammatin eettiseen vastuuseen.

Darling-Hammondin (1990) mukaan professionaalisuuden tulisi olla tae siitä, että ne henkilöt, jotka ovat oikeutettuja hoitamaan tiettyyn ammattiin kuuluvia tehtäviä, suoriutuvat toimistaan vastuullisesti ja sitoutuvat kaikessa edistämään asiakkaansa parasta (vrt. Carr & Kemmis 1994, 8). On kuitenkin huomattava, että kouluyhteisössä asiakkaan, eli oppilaan, paras ei välttämättä merkitse hänen tahtonsa noudattamista (Darling-Hammond 1990, 32 - 34). Useimmat opettajaopiskelijat pitävät lapsen ja nuoren elämään vaikuttamista erittäin painavana syynä koulutukseen hakeutumiselle (Fullan 1994, 28). Opettajankoulutuksen tulisikin ohjata tulevia opettajia kasvatustyön vastuullisuuteen ja sisältäpäin tapahtuvaan ammatin kehittämiseen.

Yksi parhaita opettajan autonomian välineitä on valmius oman työn tutkimiseen. Tämä ilmenee jo siitä, että luokanopettajat kokevat tutkielmaopinnot ja pro gradu - tutkielman tekemisen opettajaharjoittelun ohella

koulutuksen antoisimmaksi osaksi. Opettajat, jotka ovat omaksuneet kokeilevan, kehittävän, arvioivan ja kyseenalaistavan työotteen ovat yleensä niitä, jotka toimivat koulujen muutoksen alullepanijoina. Puhutaan tutkivasta opettajasta, jolloin opetusammatti nähdään opetus- ja oppimisprosessien sekä opetussuunnitelman kehittämisen foorumina. (Niemi 1996, 38 - 39.)

Ojasen (1990) mielestä opettajankoulutuksessa ei painoteta riittävästi kyselevää ja tutkivaa otetta; sen sijaan opiskelijat joutuvat usein turvautumaan ns. henkiinjäämisstrategiaan. Henkiinjäämisestään huolissaan olevan opiskelijan silmissä uusi kokemus on enemmän uhka kuin askelma ammatillisen kehityksen polulla. Kriittinen piste yksilön autonomian saavuttamisessa on siirtyminen epätietoisuudesta tutkimiseen ja keskittyminen ongelmaan ilman, että tietää siihen vielä vastausta. Tällaista vaihetta edesauttaa sarja tiedostamisvaiheita ja yhteistoiminnallinen suhde toisiin opiskelijoihin. (Ojanen 1990, 20 - 21.)

#### 2.2.4 Aktiivinen oppiminen

Kyriacoun (1992) mukaan aktiivista oppimista voidaan kuvailla sellaisen oppimismenetelmän käytöksi, johon oppilaalle on annettu merkittävä omistajuus ja kontrolli. Oppimiskokemus jätetään tällöin avoimeksi eikä sitä määritellä tarkasti ennakolta. Oppilaat voivat aktiivisesti osallistua oppimiskokemukseen ja muovata sitä. Termiä aktiivinen oppiminen on kasvatustieteessä käytetty varsin monimuotoisesti mm. käytännön työn, tietokoneavusteisen oppimisen, roolileikkiharjoitusten, työkokemusten, yksilöllisten työsuunnitel-



mien, pienryhmäkeskustelujen, yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun ja projektityön yhteydessä. Aktiivisen oppimisen erilaisia käytännön sovelluksia analysoimalla Kyriacou on nimennyt viisi aktiivisen oppimisen tunnusmerkkiä. Hänen mukaansa tällaiseen toimintaan kuuluu usein konkreettisten materiaalien sekä tutkivien ja ongelmakeskeisten tekniikoiden käyttö, pienryhmätyöskentely, oppilaan omistajuus suhteessa oppimistehtävään sekä oppimisprosessin merkityksellisyys ja henkilökohtaiset päämäärät. Oppimistoimintaa, joka sisältää yhden tai useamman näistä viidestä tunnusmerkistä voidaan pitää aktiivisena oppimisena. (Kyriacou 1992, 309 - 311.)

Aktiivinen oppiminen koskee opettajan ammatissa sekä oppilaita että opettajia. Ellei opettaja ole itse oivaltanut aktiivisen oppimisen keskeisiä periaatteita, hänen on vaikea opettaa niitä oppilailleen. Opettajan aktiivinen oppiminen merkitsee paitsi kognitiivisen tiedon prosessointia, myös aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. Tämä edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja sen kriittistä reflektointia. (Niemi 1995, 38.)

Jotta opettaja pystyisi työssään toteuttamaan aktiivista oppimista ja sallimaan sen myös oppilailleen, tulisi opettajankoulutuksenkin noudattaa aktiivisen oppimisen periaatteita. Se tiedonkäsitys, joka toteutuu opiskelijoiden omassa opiskelussa, on merkittävä suunnannäyttävä sille tiedon ja oppimisen käsitykselle, jota he itse soveltavat kouluissa omien oppilaidensa kanssa. Opiskelijan kannalta katsottuna aktiivinen oppiminen merkitsee ennen kaikkea vastuun ottamista omasta oppimisesta: tiedon prosessointia, valikointia, soveltamista, omien tavoitteiden asettamista sekä itsearviointia (Niemi 1996, 34). Opettajankoulutuksen vaikuttavuus olisi näin erityisesti aktiivisen tiedonkäsityksen omaksumista ja välittämistä oppilaille. Tällöin keskeisiksi nousisivat

oppimaan oppimisen taidot sekä ns. metakognitiiviset taidot.

Aktiivinen oppiminen opettajan työssä korostui OECD/Cerin vuonna 1994 käynnistämässä Active Learning -projektissa (Niemi & Kohonen 1995). Siinä selvitettiin, miten opettajat seitsemässä eri maassa soveltavat aktiivisen oppimisen periaatteita oppilaidensa ohjaamisessa ja miten opettajat itse oppivat ammatissaan. Projektin yhteydessä nousi esille myös opettajankoulutuksen ja aktiivisen oppimisen merkitys tulevien opettajien kannalta. Tutkimuksen suomalaisaineiston muodosti joukko opettajankoulutuksen keväällä 1994 päättäneitä opiskelijoita. Tavoitteena oli kuvata, mitä opettajaksi opiskelevat sisällyttävät aktiiviseen oppimiseen. Opiskelijat kuvasivat esseekirjoitelmissaan niitä tilanteita, joissa he olivat voimakkaimmin kokeneet aktiivista oppimista. Seuraavat kolme aktiivisen oppimisen kategoriaa, sisältö, strategiat ja vuorovaikutus, syntyivät laadullisen analysoinnin ja luokittelun tuloksena. (Niemi 1995, 39; Niemi & Kohonen 1995.)

OECD:n tutkimus osoitti, että aktiivinen oppiminen riippuu enemmän opetuksen *sisällön* organisoinnista ja esittämisen laadusta kuin spesifistä asiasisällöstä. Tulosten mukaan aktiivista oppimista edisti, jos opetuksen sisällöt liittyivät todelliseen elämään ja ongelmanratkaisuun, ja mikäli tiedolla nähtiin olevan sovellusarvoa. Aktiivisen oppimisen todettiin lisäävän opiskelijoiden kriittistä ajattelua. (Niemi 1995, 39.)

Samassa tutkimuksessa hahmotellut aktiivisen oppimisen *strategiat* muistuttavat suuresti edellä esitettyä Kyriacoun luokittelua. Niemen (1995) mukaan aktiiviseen oppimiseen kuuluu olennaisesti oppimisen omistajuus, tiedon prosessointi, oppiminen toiminnan kautta sekä mahdollisuus kokeilla ja etsiä. Oppimisen omistajuus tarkoittaa itsenäistä tavoitteenasettelua, halua

ohjata omaa toimintaa sekä virittyneisyyttä aktiiviseen osallistumiseen (vrt. Kohonen 1988, 197). Näitä omistajuuden tekijöitä voidaan kuvata myös sitoutumisena ja intentionaalisuutena. Riittävän väljät ja joustavat opetussuunnitelmalliset puitteet mahdollistavat omakohtaisten ja ajankohtaisten tavoitteiden asettamisen. Valmius tiedon prosessointiin on aktiivisen oppimisen ydin. Se tarkoittaa itsenäistä tiedonhankintaa, informaation prosessointia ja sen uudelleenstrukturointia. Tiedonkäsittelyyn kuuluvat myös ongelmanratkaisuprosessien hallinta, kriittinen lähestymistapa ja itsenäinen tiedon tuottaminen. Nämä periaatteet olivat tutkittujen opiskelijoiden mukaan toteutuneet erityisesti pro gradun tekemisessä. (Niemi 1995, 39 - 40.)

Aktiiviseen oppimiseen kuuluu olennaisesti oppijan oma toiminta sekä mahdollisuus kokeilla ja etsiä. Opiskelijat kertoivat oppineensa parhaiten konkreettisen tekemisen ja oppimisen kautta. He arvostivat erityisesti sellaisia opintoja, joissa oli mahdollisuus ottaa riskejä ilman uhkaa tai kasvojen menettämistä. Heistä oli tärkeää päästä etsimään itsestä uusia puolia erehdyksen kautta. Yhden mahdollisuuden tällaiseen etsintään tarjosi päättöharjoittelu, jossa opetustaitoa ei arvioitu numeroin. (Niemi 1995, 39 - 40.)

Kolmas Active Learning -projektin tutkimusaineistosta saatu aktiivisen oppimisen pääkategoria on *oppimisen sosiaalinen luonne*. Siinä voidaan erottaa kaksi toisiinsa läheisesti liittyvää ominaisuutta: vuorovaikutus ja osallistuvan orientaation tukeminen. Vuorovaikutus merkitsee opettajankoulutuksessa keskusteluja, yhteistoimintaa, molemminpuolisuutta ja jaettua reflektiota sekä ohjaajien että opiskelijatovereiden kesken. Osallistuvan orientaation tukeminen opetuksessa ja ohjaustilanteissa täydentää vuorovaikutusta. Tuella halutaan tietoisesti vahvistaa osallistujan mahdollisuutta

tehdä omaa kasvuaan ja koulutustaan koskevia valintoja ja päätöksiä. Käytännössä tämä merkitsee opiskelijan rohkaisua ja tasa-arvoista peruslähtökohtaa. (Niemi 1995, 40 - 41.)

### 2.3 Opettaja-ammattilaiseksi

Opettajuuden kehittymistä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Kagan (1992) kokosi yhteen neljäkymmenen, Yhdysvalloissa vuosina 1987 - 1991 suoritettun, opettamaan oppimista käsittelevän tutkimuksen tulokset. Hänen mukaansa tutkimuksissa viisi yleisimmin esiintynyttä ammatillisen kasvun indikaattoria olivat metakognitioiden lisääntyminen, oppilaantuntemuksen parantuminen, huomion painopisteen siirtyminen, menettelytapojen vakiintuminen sekä lisääntyneet ongelmanratkaisutaidot. Metakognitioiden lisääntymisessä opettajanoviisi tulee vähitellen tietoiseksi omista oppilaisiin kohdistuvista uskomuksista sekä omissa tiedoissaan ja asenteissaan tapahtuvista muutoksista. Subjektiiivisista merkitysperspektiiveistä irrottautuminen auttaa opettajaa tarkastelemaan tilannettaan ulkopuolisen silmin ja tekemään työssään entistä harkitumpia ratkaisuja. Opettajan ammatillista kasvua tukee myös oppilaita koskevan tiedon lisääntyminen. Oppilaantuntemuksen parantuaessa ihannoivat ja vääristyneet mielikuvat oppilaista rakennetaan uudelleen. Samalla oppilaantuntemus auttaa opettajaa muokkaamaan käsitystä itsestään opettajana. Opettajaidentiteetin kirkastuessa noviisiopettajan huomio siirtyy yhä enemmän itsestä oppilaiden oppimisen ohjaukseen. Noviisit kehittävätkin käyttöönsä rutiineja, joissa opetustoiminta yhdistyy sulavasti luokanhallintaan.

Vakiomenettelytapojen ansiosta opettaja alkaa toimia entistä automaattisemmin ja intuitiivisemmin (vrt. Calderhead 1988, 54 - 57). Edellä mainittujen asioiden myötävaikutuksessa opettajan ongelmanratkaisuprosessi kehittyy vähitellen moniulotteisemmaksi, eritellymmäksi ja kontekstisidonnaisemmaksi. (Kagan 1992, 156.)

Berliner (1988) tarkastelee opettajan ammatillista kehitystä pedagogisten taitojen omaksumisen kautta. Kehitystä tapahtuu Berlinerin mukaan viidellä tasolla, joiden mukaan myös opettajuutta tarkastellaan novii- sin, kehittyneen aloittelijan, osaavan suorittajan, taitavan suorittajan ja eksper- tin näkökulmista. Noviisitason opettaja omaksuu työhönsä liittyviä sääntöjä ja normeja sekä kehittää tilanteisiin yleisluonteisia toimintamalleja. Kehittynyt aloittelija kykenee jo sopeuttamaan toimintaansa tilannekohtaisesti ja arvioi- maan yleispätevien sääntöjen soveltuvuutta. Osaava suorittaja tekee opet- tajana tietoisia, harkittuja valintoja ja suunnittelee toimintaansa; hän asettaa itselleen järkeviä tavoitteita ja valitsee niihin soveltuvat menetelmät. Taitava suorittaja kykenee työssään tekemään intuitioon perustuvia ratkaisuja ja näkemään yhteyksiä sellaistenkin tilanteiden välillä, jotka eivät ulkoisilta piirteiltään juuri muistuta toisiaan. Eksperttiopettaja toimii lähestulkoon täydellisesti vaistonsa ohjaamana ja reagoi muuttuviin tilanteisiin joustavasti. Ekspertin ratkaisut syntyvät normaalisti äärimmäisen nopeasti ja tilanteen sanelemina. (Berliner 1988, 2 - 6.)

Niikko (1995) keskittyy tarkastelemaan opettajaksi opiskelevien praktisessa tiedossa ilmenneitä muutoksia. Hänen saamansa tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että ainakin osa opettajaksi opiskelevista tarvitsisi koulu- tusohjelmia, joissa nykyistä pitkäjänteisemmin ja strukturoidummin paneudut-

taisiin tarkastelemaan ja tutkimaan omaa ammatillista minää, vuorovaikutussuhteita, oman elämän merkittäviä tapahtumia, oman opetuksen periaatteita ja näiden asioiden suhdetta omaan praktiseen tietoon ja teoriaan sekä päinvastoin. Niikko pitää tärkeänä, että opettajaksi opiskeleville tarjotaan mahdollisuus oppia refleктоimaan ja ymmärtämään reflektion merkitys opettamaan oppimisen prosessissa. Hänen mukaansa reflektion edistämiseksi ovat osoittautuneet käyttökelpoisiksi mm. oppimisprosessiin sisäänrakennetut ja itsearviointia edistävät palautteet, työnohjaus sekä tasavertaisten yksilöiden muodostama pienryhmätoiminta. (Niikko 1995, 54.)

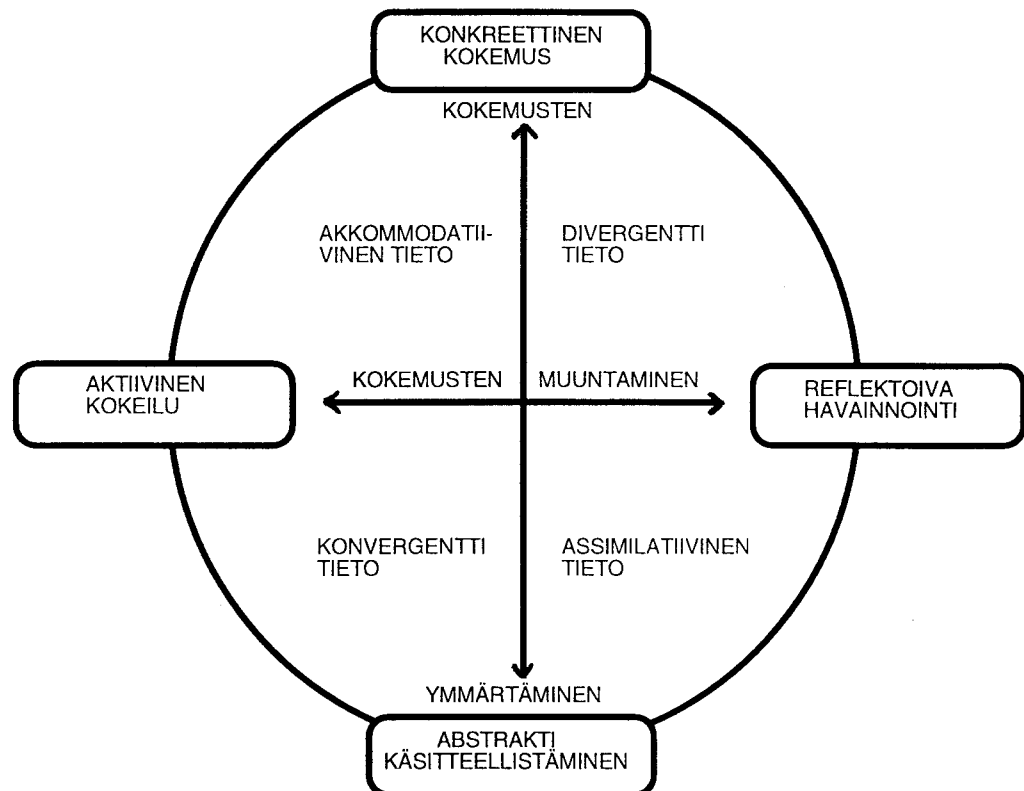
### 3 KOKONAISSVALTAINEN OPPIMINEN AMMATILLISEN KASVUN TUKENA

Ammatissaan kehittyvä opettaja on sitoutunut jatkuvaan oppimiseen. Hän arvioi omaa opetustaan ja kasvatuseriaatteitaan kriittisesti sekä pyrkii arvioimaan tekemiensä ratkaisujen seurauksia laajakatseisesti. Hän kyseenalaistaa omia tietojaan, uskomuksiaan ja asenteitaan ja jopa hyvin toimivia pedagogisia käytänteitään (Kohonen & Leppilampi 1994, 120). Järvisen (1990) mukaan reflektiivinen ammattiote sisältää oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan sekä sen puitteiden jatkuvan kriittisen tiedostuksen ja arvioinnin, kokonaisvaltaisen oppimisen sekä ongelmien vuorovaikutuksellisen tulkinnan. Kohosen (1988) mukaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen kuuluu oleellisesti käsitys oppijasta aktiivisena, sisältäpäin ohjautuvana yksilönä, joka on lisääntyvässä määrin tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan. Oppija haluaa itsenäistyä ja kehittää omia oppimistaitojaan tietois-

ti. Toinen kokonaisvaltaisen oppimisen piirre on oppimisen yhteistoiminnallisuus: toisilta oppiminen ja toisten auttaminen. Parhaimmillaan työyhteisö tai ryhmä vaikuttaa merkittävästi jokaisen jäsenensä oppimisen edistymiseen. (Kohonen 1988, 192.)

Kolbin (1984, 21) määritelmän mukaan kokemuksellinen oppiminen on "holistinen, kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka yhdistää kokemuksen, havaitsemisen, kognition ja käyttäytymisen". Kokemuksellinen oppiminen on käsitteenä läheistä sukua kokonaisvaltaiselle oppimiselle: molemmat korostavat oppijaa monipuolisesti koskettavaa ja aktivoivaa, toiminnallista oppimistapaa. Olennaista on se, että oppija on mahdollisimman paljon kosketuksissa oppimisen kohteena olevan ilmiön kanssa omakohtaisen kokemuksen kautta (Kohonen 1988, 189). Suomalaisessa kirjallisuudessa kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisen käsitteitä käytetään yleisesti rinnakkain (ks. esim. Kohonen 1988, 190; Ojanen 1990, 24; Kohonen & Leppilampi 1994, 123).

Kokonaisvaltainen oppiminen nähdään useimmiten pitkäkestoisena kehitysprosessina, kehänä, jossa välitön kokemus, sen refleктоiva havainnointi ja abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen, soveltava toiminta vuorottelevat. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli kuvaa oppimista juuri tämän kaltaisena nelivaiheisena prosessina (kuvio1).



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42)

Tehokkaalta oppijalta vaaditaan Kolbin mukaan neljänlaisia oppimisen taitoja. Hänen täytyy kyetä heittäytymään uuteen kokemukseen täydesti, avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Hänen täytyy pystyä refleктоimaan ja tarkastelemaan kokemuksiaan erilaisista näkökulmista. Hänen tulee kyetä luomaan käsitteitä, joissa havainnot yhdistyvät luotettavaan teoreettiseen tietoon, ja hänen täytyy pystyä hyödyntämään näitä teorioita päätöksenteossa sekä ongelmanratkaisussa. Näiden neljän taitoalueen sisään syntyy kaksi kognitiivisen kehityksen ja oppimisen ulottuvuutta: konkreettinen-abstrakti -dimensio ja aktiivinen-

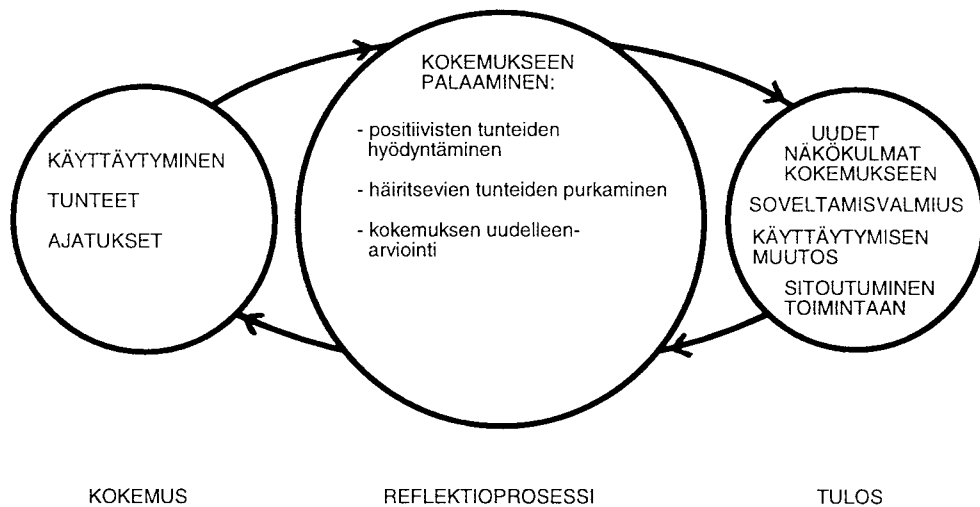


reflektioiva -dimensio. Tieto syntyy mallin mukaan kokemuksen haltuunotosta (ymmärtämisestä) ja sen käsittelystä (muokkaamisesta). Ymmärtämisen dimensiossa on kysymys oppimisen tietoisuusasteesta, siitä, missä määrin oppiminen on toisaalta tiedostamatonta, intuitiivista kokemusta ja toisaalta tietoista, abstraktien käsitteiden ymmärtämispyrkimystä. Kokemusten muokkaamisdimensiossa on kysymys toisaalta riskejä ottavasta, aktiivisesta toiminnasta ja toisaalta riskejä välttämään pyrkivästä, syrjään vetäytyvästä, havainnoivasta pohdiskelusta. Koska sekä ymmärtämisellä että muokkauksella on kaksi toisilleen vastakohtaista ulottuvuutta, saadaan prosessin tuloksena neljää erilaista tietoa. (Kolb 1984, 40 - 41.)

Uusi kokemus asettaa henkilön tilanteeseen, jossa hänen vanhat tietonsa eivät enää päde. Kokemuksen tiedostamattoman ymmärtämispyrkimyksen seurauksena syntyy *divergenttiä*, uudistavaa tietoa. Divergentti tieto on jäsentymätöntä ja intuitiivista, eikä se ole sellaisenaan sovellettavissa toimintaan. Välittömän kokemuksen seurauksena henkilö alkaa reflektoida tapahtunutta ja pyrkii selittämään ilmiötä aiempien tietojensa perusteella. Kokemuksen tietoinen muokkaaminen tuottaa *assimilatiivista*, sulautettavaa tietoa. Abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa henkilö on muodostanut kokemuksestaan todellisuutta selittävän mallin, jota hän pyrkii soveltamaan erilaisiin käytännön tilanteisiin. Tässä prosessissa syntyy *konvergenttia*, soveltavaa tietoa. Vähitellen henkilölle selviää, millaisissa tilanteissa hänen muokkaamansa tieto on käyttökelpoista ja pätevää. Kokeilu muuttuu yhä automaattisemmaksi ja tiedostamattommaksi, ja saa aikaan *akkommodatiivista*, muokattua tietoa. Tiedon soveltaminen jatkuu, kunnes seuraava kokemus aiheuttaa uuden ristiriidan henkilön tietorakenteissa ja aloittaa syklin

uudelleen. (Kolb 1984, 41 - 42.)

Boudin, Keoghin ja Walkerin (1985) mukaan reflektointi on oppijan tapa vastata kokemukseen. Kokemusten työstäminen on tärkeää oppimiselle, sillä vasta kun ajatukset tulevat tiedostetuiksi, niitä voidaan arvioida ja niiden perusteella voidaan tehdä tulevaisuutta koskevia valintoja. Boudin ym. mukaan tärkein oppimista tukeva toimenpide onkin oppimiskokemuksen ja sitä seuraavan reflektoinnin välisen yhteyden vahvistaminen. Heidän Kolbin oppimismallista johtama esityksensä keskittyy nimenomaan näihin oppimisen osa-alueisiin (kuvio 2).



KUVIO 2. Reflektioprosessi kontekstissään (Boud, Keogh & Walker 1985, 36)

Boud ym. mukaan kokemus ymmärretään henkilön kokonaisvaltaiseksi reaktioksi tilanteeseen tai tapahtumaan: mitä hän ajattelee, tuntee tai tekee

kokemuksen aikana tai välittömästi sen jälkeen. Tapahtuman jälkeen seuraa reflektointivaihe, jossa ihminen ottaa uudelleen kiinni kokemuksestaan, ajattelee, pohtii sekä arvioi sitä. Käytännössä kokemukseen palaaminen on yksinkertaisesti tapahtuman muistelua, sen läpikäymistä uudelleen tai sen kuvailua toisille. Tämän lisäksi refleктоivaan prosessiin kuuluu olennaisesti kokemukseen liittyvien tunteiden käsittely. Positiivisten tunteiden hyödyntäminen merkitsee keskittymistä myönteisiin tunne-elämyksiin niin oppimisessa kuin reflektoinnin kohteena olevassa tapahtumassakin. Toisaalta häiritsevien tunteiden käsittely on tapahtuman rationaaliselle pohdinnalle välttämätön edellytys. Se koostuu kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään poistamaan esteet kokemuksen tutkimisen tieltä. Kolmas ja tärkein refleктоivan prosessin vaihe on kokemuksen uudelleenarviointi. Uudelleenarvioinnilla tarkoitetaan uuden tiedon suhteuttamista oppijan vanhoihin tietorakenteisiin ja sen käyttökelpoisuuden arviointia. (Boud ym. 1985, 26 - 31.)

Koko refleктоivan prosessin tavoitteena on oppijan valmistaminen uuteen kokemukseen. Tuloksena voi olla uusi näkökulma koettuun, muutos käyttäytymisessä tai asenteissa, tai yhtä hyvin ongelman ratkaisu: tärkeintä on, että uusi tieto toimii oppijan hyväksi tulevissa käytännön tilanteissa. Jos ja kun näin käy, reflektiivinen prosessi käynnistyy uudelleen. On huomattava, että kaavio antaa reflektoinnista hyvin yksinkertaisen ja kankean kuvan. Käytännössä oppiminen ei etene suoraviivaisesti, eivätkä refleктоivan prosessin osa-alueet ole toisistaan riippumattomia. Oppiminen on todellisuudessa monimutkainen prosessi, jossa liikutaan jatkuvasti edestakaisin eri osa-alueiden välillä. (Boud ym. 1985, 35 - 36.)

Törmän (1994) mukaan kokemuksellinen oppiminen kuuluu tär-

keänä osana korkeakouluopiskeluun. Kokemuksellinen oppiminen on erityisen hedelmällistä ryhmäopetuksessa, jolloin oppijoiden erilaiset, heterogeeniset kokemukset ja toimintakontekstit voidaan ottaa huomioon opetuksen lähtökoh- tana. Ryhmässä toisten opiskelijoiden ristiriitaiset ja toisistaan eroavat koke- mukset saattavat herättää voimakkaita emotionaalisia vastareaktioita, mutta niistä voidaan myös luoda merkityksellisiä ongelmia reflektiivisen prosessin lähtökohdaksi. (Törmä 1994, 148 - 149.)

#### 4 TAVOITTEENA OPETTAJAN KRIITTINEN REFLEKTOINTI

##### 4.1 Reflektointi käsitteenä

Reflektoinnin käsite on alunperin John Deweyn (alkujaan vuodelta 1909, sittemmin vuodelta 1933), mutta lukuisat tutkijat hänen jälkeensä ovat uudel- leenmuokanneet käsitettä mieleisekseen. Deweyn määritelmän mukaan refleктоiva ajattelu on aktiivista, jatkuvaa ja perusteellista tiedon tai usko- muksen arviointia (Dewey 1933, 9). Refleктоivaan ajatteluun kuuluu toisaalta epäily ja kyseenalaistaminen, toisaalta aktiivinen pyrkimys ristiriidan ratkaise- miseksi. Reflektioprosessi vapauttaa ihmisen tavoitteelliseen, vastuulliseen toimintaan ja tekee hänestä oman oppimisensa subjektin. (Dewey 1933, 12 - 17.)

Grimmett (1988) ryhmittelee reflektoinnin käsitteet kolmeen eri kategoriaan sen mukaan, mikä tehtävä reflektoinnilla nähdään olevan opettajankoulutuksessa. Ensimmäinen reflektion käsitteiden ryhmä selittää

reflektoinnin olevan pääperiaatteiltaan toiminnan syvällisyyttä, joka johtaa tietoihin, harkittuihin tekoihin ja soveltaa tutkimustulokset tai kasvatukselliset teoriat käytäntöön. Toinen reflektoinnin käsitteiden kategoria käsittää reflektoinnin olevan toimintavaihtoehtojen välillä tapahtuvaa harkintaa ja seurausten ennakoitua. Kolmas ja laajin reflektoinnin käsitteiden kategoria tarkastelee reflektointia keinona, jonka avulla harjoittelija voi tiedostaa ja ymmärtää käytäntöä. Reflektoidulla uudelleenrakennetaan toimintatilanteita, käsitystä itsestä opettajana sekä opettamisen itsestäänselvinä pidettyjä oletuksia. (Grimmet 1988, 11 - 12.)

Tässä tutkimuksessa pitäydymme Mezirown (1995, 8) Deweytä mukailevaan tulkintaan, jonka mukaan reflektointi on omien uskomusten oikeutuksen (perusteiden) tutkimista toiminnan uudelleensuuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Kriittinen reflektio, johon tämän luvun otsikko viittaa, merkitsee puolestaan oppimisen ennako-oletusten, premissien, pätevyyden kyseenalaistavaa tutkimista. Kriittisellä reflektoinnilla pyritään toisinsanoen tarkistamaan oppijan *merkitysperspektiivejä* ja tarvittaessa muuttamaan niitä. Merkitysperspektiiveillä tarkoitetaan tiettyä olettamusten järjestelmää, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa tai muuttaa niitä. Reflektoinnin avulla tapahtuva merkitysperspektiiveistä irrottautuminen johtaa uudistavaan oppimiseen, jossa kokemusta tarkastellaan entistä kattavammasta, erottelukykyisemmästä ja johdonmukaisemmasta näkökulmasta. (Mezirow 1995.)

## 4.2 Reflektoinnin kohteet ja tasot

Aivan kuten reflektoinnin määritelmät, myös käsitykset reflektoinnin kohteista eli sisällöistä vaihtelevat tutkijasta riippuen. Reflektoinnin kohteet oppimisprosessissa riippuvat oppimisen kohteena olevista asioista. McNamara (1990, 150) toteaa, että opettajan ajattelua koskevissa tutkimuksissa kohteet ovat vaihdelleet moraalisisista ongelmista opettajan omaksumaan opetustyyliin, luokan käsittelyyn ja oppituntien suunnitteluun. Tällöin reflektointi on kohdistunut opettajan koko opetustyöhön. Opettajan ajatteluun voi itsereflektoinnin lisäksi sisältyä myös institutionaalista ja sosiaalista kritiikkiä. Reflektointi ei siis välttämättä liity pelkästään opettajan omiin kokemuksiin.

Reflektointi saattaa vaihdella tasoltaan hyvin pinnallisesta varsin syvälliseen, perusteelliseen ja laajaan prosessointiin. Eri tutkijat ovat luoneet erilaisia reflektoinnin tasoja kuvaavia hierarkioita; monet näistä ovat saaneet vaikutteensa Habermasin (1977) tiedonintressitarkastelusta. Teoriassaan Habermas erottaa kolme kognitiivisen tiedon intressiä tai oppimisen aluetta: teknisen, praktisen ja emansipatorisen. Teknisellä alueella keskeiseksi nousevat keinot, joilla pyritään hallitsemaan ympäristöä. Praktisella alueella olennaista on vuorovaikutus, jonka yhteydessä pyritään merkityksen ymmärtämiseen. Emansipatoriseen oppimisalueeseen liittyy kriittinen itsetietoisuus, jonka avulla yksilö voi ymmärtää ongelmien syitä ja vapautua väärästä tietoisuudesta.

Van Manen (1977, 226 - 227) esittää Habermasia mukaillen opettajan reflektointimallin, jonka kolme tasoa ovat tekninen rationaliteetti, praktinen toiminta ja kriittinen reflektio. Teknisen rationaliteetin tasolla opettaja

etsii parasta keinoa saavuttaakseen asetetut kasvatukselliset tavoitteet. Praktisen tason reflektioja tarkastelee pedagogisia päämääriä ja toiminnan seurauksia. Kriittisellä tasolla opettaja pohdiskelee kasvatuksellisiin päämääriin liittyviä moraalisia ja eettisiä kysymyksiä.

Edellisiä analyyttisempi malli on Mezirown (1981) reflektoinnin seitsentasoinen hierarkia. Neljä alinta tasoa ovat tietoisuuden tasoja ja kolme ylintä kriittisen tietoisuuden tasoja. Mallin alin taso edellyttää tietoisuutta tarkasta havaitsemisesta, merkityksestä ja käyttäytymisestä tai näkemis-, ajattelu- ja toimintatavoista. Tasot laajenevat vähitellen: ylin taso puolestaan merkitsee tietoisuutta erilaisten näkökulmien käytön riittävydestä tai riittämättömyydestä persoonallisten kokemusten selittämisessä. Kriittisellä tasolla reflektointi edellyttää aikuisen suorituskykyä (Mezirow 1981, 12 - 13). Käytännössä kaikki edellä esitetyt reflektoinnin tasoja kuvaavat mallit muistuttavat suuresti toisiaan ja erot niiden välillä ovat lähinnä painotuksellisia.

#### 4.3 Refleктоiva opettaja - refleктоiva opetus

Kiviniemen (1991) mukaan olennaista reflektoinnissa on se, että opettaja kykenee arviomaan omaa työtään, siihen liittyviä käytäntöjä ja reunaehtoja kriittisesti. Opettajan on pystyttävä arvioimaan omaa näkemystään, sen perusteita ja suhteutettava sitä muunlaisiin näkemyksiin. Samoin hänen tulee osata arvioida hallinnollisia ohjeita, koulun opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja, koulun ulkopuolisen yhteisön merkitystä jne. Reflektiivisen tarkastelun kohteena voi olla opetus- ja oppimisprosessi, mutta yhtä hyvin sen taustalla

olevat eettiset periaatteet, tuntemukset tai yhteiskunnallisten arvojen analysointi. Opettajankoulutuksen järjestäjien ongelma ei ole ensi sijassa se, mihin reflektion kohteet voitaisiin rajata. Enemmänkin ongelma piilee siinä, miten opiskelijoille kyettäisiin tarjoamaan useita, erilaisiin konteksteihin soveltuvia näkökulmia omien toimintakäytänteiden pohtimiseen. (Kiviniemi 1991, 41.)

Ojasen (1997) mukaan pelkkä koulutusohjelman kuuliainen läpikäyminen tai luennolta toiselle juokseminen, joka sellaisenaan kapeuttaa yksilöä tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti, ilmenee lopulta työelämän ja koulutuksen vastaamattomuutena. Elinehto sille, että akateeminen opiskelu vastaisi kiihtyvällä vauhdilla muuttuvan työelämän vaatimuksia, on yksilön tietoisuuden tason nostaminen ja olettamusten kriittinen tarkastelu (vrt. Kiviniemi 1991, 35-36). Vakiintuneesti opiskelukulttuuriin istutettujen arvojen ja normien kyseenalaistaminen, jopa rikkomisen vaatii opiskelijalta uskallusta: riskinottoa ja vaivannäköä. Vallitsevan käytännön jatkuva ja aktiivinen arviointi ei tee työtä helpommaksi, mutta lisää siitä saatavaa tyydytystä. Kriittinen tiedostaminen avaa uudenlaisia näkymiä ja antaa voimaa irrottautua rutiininomaisesta työskentelystä. (Ojanen 1997, 7 - 8.)

Ojasen mukaan reflektiivisen ja hyvän opetuksen perusnäkemysten välillä vallitsee yhteys. Reflektiivinen opettaja lähestyy oppimista epävarmana, monimutkaisena prosessina, joka vaatii tavanomaisten standarditekniikkojen sijasta luovia ratkaisuja. Reflektiivisen opettajan tietous on persoonallistunutta, itserakennettua ja alati laajenevaa. Kriittisesti refleктоiva opettaja on vastuullinen tutkija, joka pyrkii saamaan selville, mitä oppilaat kokevat, tietävät ja tuntevat. (Ojanen 1997, 10.)



Tiuraniemen (1994) mukaan opettajan reflektiivinen asenne työtään kohtaan, oman toiminnan arviointi ja tutkiminen luovat mahdollisuuksia sellaiselle ammatilliselle kehitykselle, jota nykyaikainen maailma tarvitsee. Reflektiivinen ammatillinen toiminta johtaa siihen, ettei ammatillinen asiantuntemus enää riitä epävarmuuden, ainutlaatuisuuden ja ristiriitojen leimaamissa tilanteissa. Kun valmiita tekniikoita ei ole tai ne ovat riittämättömiä ammatillisessa tilanteessa, asiantuntija ei voi väittää etukäteen olevansa asiantuntija tämän ongelman ratkaisemisessa. Sen sijaan hänen voidaan olettaa olevan erityisen hyvin valmistautunut käyttämään reflektointitaitoaan ammatillisesti hyväkseen toiminnan aikana tilanteen hallitsemiseen. (Tiuraniemi 1994, 21.)

#### 4.4 Reflektiivinen opettajankoulutus

On selvää, että erilaiset opiskelijat käsitteellistävät opettamaan oppimisen eri tavoin. Joku odottaa, että opettajankoulutuksessa hänelle uskotaan hyvän opetuksen salaisuudet; toinen näkee, että opettamisen taito kehittyy ammatillisen kasvun myötä ja persoonallisesti, ja että se syntyy kokemuksen kautta. Ojasen (1993) mukaan reflektiivinen opettajankoulutus tarkoittaa kokemuksen uudelleenrakentamista, esim. uuden merkityksen antamista tapahtumille tai harjoittelutilanteen piirteille, jotka henkilö on aikaisemmin jättänyt huomiotta. Opettajaharjoittelu on Ojasen mukaan ymmärretty täysin väärin nykyisessä vallitsevassa järjestelmässä, jossa on unohdettu harjoitteluun kiinteästi liittyvä problematisointi. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen olisi keskityttävä niihin strategioihin, joiden avulla opiskelijaa voidaan rohkaista tutkimaan

omien persoonallisten käsitysten ja toisaalta tutkimustietoon perustuvien käsitysten suhdetta. Tämän suhteen tarkastelusta ja arvioinnista syntyy oppiminen. (Ojanen 1993, 129 - 131.)

Useimmat tutkijat ovat nykyään sitä mieltä, että opettajankoulutuksen tulisi olla tutkimusorientoitunut, koska vain sellainen koulutus voi tarjota opiskelijalle itseohjautuvan kasvumallin ja auttaa häntä omaksumaan aktiivisen roolin oman opettajuutensa, työnsä ja työympäristönsä kehittämisessä. Refleктоivaan käytäntöön viittaavia käsitteitä on käytetty opettajankoulutuksesta puhuttaessa inflaatioon saakka: moniselitteisen "reflektiivisyyden kehittämisen" sijasta olisikin nyt tärkeää määritellä, mitä opiskelijan todella halutaan refleктоivan ja miten toivotunlaisen reflektiivisyyden kehittymistä voidaan seurata (Tabachnick & Zeichner 1991, 1 - 2, 10).

Tabachnick ja Zeichner (1991) jakavat opettajankoulutuksen traditiot neljään päälinjaan sen mukiaan, mitä reflektiivisyyden lajia koulutuksessa on kulloinkin haluttu painottaa. *Akateeminen reflektiivisen opetuksen traditio* käsittää opettajan roolin olevan lähinnä aihealueen asiantuntija ja painottaa oppisisältöön sekä opetusmetodiin kohdistuvaa reflektiota. *Sosiaalisen vaikuttavuuden traditio* pitää tärkeänä kehittää opettajaopiskelijan kykyä tehdä tietoisia ja harkittuja valintoja eri toimintavaihtoehtojen välillä alati muuttuvissa opetustilanteissa. *Reflektiivisen opetuksen kehityksellinen traditio* painottaa opettajan refleктоintia suhteessa oppilaaseen: opettajan tulee mukauttaa opetuksensa oppilaan kehitystasoon, valmiuksiin ja tarpeisiin nähden niin, että opetus tukee oppilaan kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. *Sosiaalisen rekonstruktion tradition* mukaan opettajalla on yhteiskunnallisena vaikuttajana moraalinen velvollisuus refleктоida ja muuttaa omia

käytänteitään sekä koulun rakenteita niin, että ne parhaiten edistävät yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja ihmisten välistä tasa-arvoa. Tabachnikin ja Zeichnerin mukaan mikään traditioista ei sinällään ole riittävä koulutuksen moraaliseksi perustaksi, vaan hyvä opetus ja opettajankoulutus ottaa huomioon kaikki eri koulustraditioiden painottamat elementit: aiheen käsittelyn, oppilaan ajattelun ja ymmärryksen, opetusstrategiat sekä oppimisen sosiaalisen kontekstin. (Tabachnick & Zeichner 1991, 3 - 9.)

Zeichner ja Liston (1987) ovat raportoineet Madisonissa, Wisconsinin yliopistossa käynnistetystä reflektiivisen opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta. Kyseisessä laitoksessa on jo 1970-luvun lopulta käytetty ns. vaihtoehtoista opettajankoulutusohjelmaa. Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ovat sekä kykeneviä että halukkaita reflektimaan oman toimintansa lähtökohtia, syitä ja seurauksia sekä tutkimaan luokassa vaikuttavia materiaalisia ja ideologisia pakotteita ja kannustimia. Reflektiivisen oppimisen kriteereiksi on määritelty tekninen kompetenssi luokan opettamiseen ja hallintaan, taito analysoida käytäntöä, kyky ymmärtää opetuksen eettisiä ja moraalisia ulottuvuuksia, sekä herkkyyys oppilaiden tarpeille. Menetelmät, joilla opettajaopiskelijoiden reflektiivisyyttä pyritään kehittämään, ovat reflektiivinen opetus, observointi, etnografinen tutkimus, toimintatutkimuksen teko, opetussuunnitelman analyysi ja kehittäminen, päiväkirjan pitäminen sekä opiskelijoiden ohjaus ja tukeminen. Ohjelma pyrki valmistamaan itsenäisiä opetusalan ammattilaisia, jotka omaksuvat aktiivisen roolin työnsä ja työympäristönsä kehittämisessä. (Zeichner & Liston 1987.)

Myös Suomessa on tehty vastaavanlaisia kokeiluja. Niikko (1996) raportoi Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa lukuvuonna 1993-

94 peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen yhteistyönä toteutetusta kokeilukoulutusohjelmasta. Ohjelmaan osallistui 19 opettajaksi opiskelevaa eri puolilta Suomea. Kokeilukoulutusohjelman yleisenä tavoitteena oli terävöittää opettajaksi opiskelevien havaintojen tekoa omasta itsestä opettajana, omasta opettajan työstä, syventää heidän ymmärrystään ja luoda edellytyksiä yksilölliselle ja yhteisölliselle reflektion kehittymiselle sekä oman toiminnan muuttamiselle ja kehittämiseksi. Edelleen tavoitteena oli koulutettavien tietoisuuden lisääminen itsestä, ajattelusta ja oman toiminnan perusteista. Tavoitteeksi asetettiin myös auttaa opettajaksi opiskelevia tutkimaan ja analysoimaan omaa opetustyötä ja itseä opettajana niin yksilöllisellä, yhteisöllisellä, yhteiskunnallisella kuin globaalillakin tasolla. Yleisistä tavoitteista johdettiin tarkemmat työpajojen, etäopiskelujaksojen ja pienryhmien (kasvuryhmien) tavoitteet. Kasvuryhmissä tavoitteena oli erityisesti vuorovaikutustaitojen ja vertaisryhmätyöskentelyn harjoittelu ja tutkiminen sekä perehtyminen pienryhmään osallistuvien toisten opettajaopiskelijoiden opetustyöhön ja heidän oppilaitostensa pedagogiseen ja verkostotyöskentelyyn. (Niikko 1996, 47 - 48.)

Järvisen (1990) mukaan reflektiiviselle opettajankoulutukselle on löydettävissä monia esteitä. Ensimmäinen suuri ongelma on se, että opiskelijat pitävät opetusharjoittelua näytön paikkana, jolloin kunkin on osoitettava opetukselliset kykynsä. Tällöin opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet teknistyvät ja pohtiva ajattelu ja opetus tuntuu kuluttavan taitojen hallinnan opetteluun varattua aikaa. Lisäksi on huomattu, että opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja käsitykset opettamisesta ja opettajista vaikuttavat vahvasti vielä opettajankoulutuksen aikana ja sen jälkeenkin. Tutkijat ovat nähneet

ongelmallisena myös koulutusohjelman rakenteen ja opetuksen tieteenala- jaottelun asettamat esteet, sekä tulevan työyhteisön asettamat rooli-odotukset, joihin reflektiivinen ammatillinen toiminta ei sisälly. Sekä opiskelijoiden että ohjaavien opettajien on todettu työskentelevän sellaisten rakenteellisten ratkaisujen alaisina, jotka estävät reflektiivisen ohjelman tavoitteiden saavuttamista. (Järvinen 1990, 17 - 18.)

## 5 REFLEKTOINTI VUOROVAIKUTUKSESSA

### 5.1 Miksi vuorovaikutus on niin tärkeää?

Jos opettajankoulutuksen tavoitteena pidetään refleктоivaa ammattikäytäntöä, ja jos kieltä pidetään ajattelun kehittymisen välineenä, on myös perusteltua väittää, että opettajaopiskelijoille tulisi tarjota monipuolisia sosiaalisia mahdollisuuksia käyttää kieltä ajattelunsa dokumentointiin (McMahon 1997, 199). Kommunikointi mahdollistaa sen, että opiskelija voi jakaa ja saada muilta palautetta ajatuksistaan, tunteistaan ja kokemuksistaan. Vuorovaikutuksessa hän voi peilata itseään muiden kautta, löytää ihmisten samankaltaisuuden ja toisaalta oman yksilöllisyytensä; hän voi rakentaa ja muokata käsityksiään erilaisista elämänilmiöistä sekä luoda uudenlaisia merkityssuhteita asioiden välille. Tässä prosessissa henkilö rakentaa samalla omaa todellisuuttaan ja lisää itseymmärrystään (Tiuraniemi 1994, 13).

Vuorovaikutustilanteessa ihmisessä aktivoituu monenlaisia tunteita. Inhimillisen vuorovaikutuksen voidaan katsoa noudattavan tunneilmaisussa täydentävyyden periaatetta, mikä tarkoittaa sitä, että tietyssä tilanteessa henkilöiden reaktiot pyrkivät täydentämään toisiaan. Henkilöiden tunnereaktiot riippuvat kuitenkin aina totutuista käyttäytymismalleista eli elämänhistoriasta: aggressiiviseen käyttäytymiseen vastataan joko aggressiivisyydellä tai vetäytymisellä, riippuen siitä millaisiin reagoitapoihin henkilö on aiemmin totunut. Tutkimalla vuorovaikutuksessa heränneitä reaktioita ja tunteita henkilö voi tiedostaa omia kaavamaisia menettelytapojaan ja pyrkiä muuttamaan niitä. (Tiuraniemi 1994, 13 - 14.)

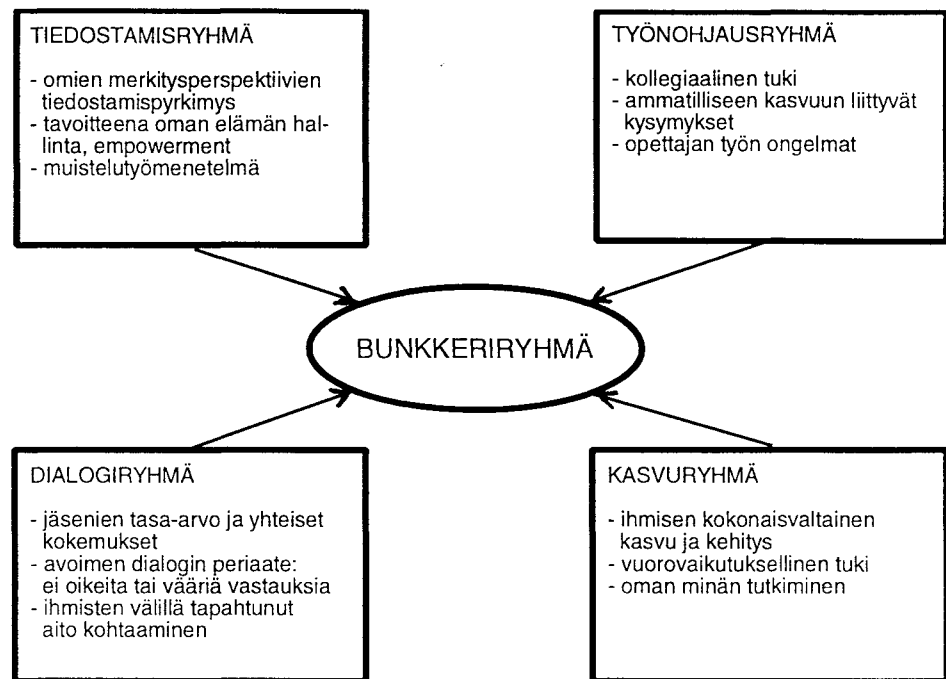
Mikäli tulevan opettajan odotetaan käyttävän työnsä tukena reflektointia ja yhteistyötä, on tärkeää, että hän voi harjoitella näitä taitoja jo opettajankoulutuksensa aikana (Newell 1996). Yhteistyö tarjoaa yksilön reflektoinnille sosiaalista tukea ja antaa hänelle mahdollisuuden oppia vertaisryhmässään. Perustellessaan ja puolustaessaan omia mielipiteitään ihminen joutuu arvioimaan perusteellisesti käsitystensä taustalla olevia uskomuksia ja periaatteita. Samanlaiseen arviointiin hänet haastaa omista mielipiteistä poikkeavien käsitysten kuuleminen ja pohdinta. Refleктоiva ammattiyhteisö voi rohkaista jäseniään sellaiseen toimintaan, jossa työntekijät vapautuvat ammattillista kasvua rajoittavista olosuhteista ja alkavat noudattaa uutta, tutkivaa ammattikäytäntöä (Lalle & Scaife 1995).

OECD:n Quality in Teaching -projekti (OECD 1994, 62 - 67) osoitti, että opettajan kyky tehdä yhteistyötä on laadukkaan opetuksen luotettavimpia ennusteita. Yhteistyöhön katsottiin kuuluvaksi paitsi ideoiden ja ajatusten vaihto, myös yksilöllisten opetuskäytäntöjen kehittämiseen tähtäävä

jaettu reflektointi sekä erilaiset suunnittelu- ja opetustiimit. Tulevien opettajien yhteistyötaitoihin on ainakin Ranskan ja Ruotsin opettajankoulutuslaitoksissa käytetty opiskelijoiden muodostamia pienryhmiä eli työyksiköitä, joissa opiskelu tapahtuu yhteistoiminnallisesti. (Tämän kaltainen opiskelu tekee vahvasti tuloaan myös Suomeen; esim. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa aloitettiin syksyllä 1996 uusien opiskelijoiden kotiryhmätoiminta.) On huomattava, että yhteistyötaidot eivät ainoastaan valmista tulevia opettajia aktiiviseen rooliin tulevassa työyhteisössään, vaan ne myös lisäävät yksittäisen opettajan sitoutumista ammattiinsa. Ammattiin sitoutuminen oli puolestaan nimetty em. projektissa laadukkaana opetuksen elinehdoksi. (OECD 1994, 62 - 67.)

## 5.2 Erilaisia reflektointiryhmiä

Esittelemme seuraavassa neljä erilaista ryhmää, joiden työfunktion olennaisen osan muodostaa toiminnan reflektointi tai sitä läheisesti muistuttava tiedostustoiminta. Olemme valinneet esimerkit siten, että ne kuvaavat samalla tämän tutkimuksen tapausryhmää erilaisista näkökulmista. On huomattava, että mikään esiteltävistä ryhmistä ei sellaisenaan riitä tapausryhmämme kompleksisen luonteen kuvaajaksi, vaan todellinen ryhmä muistutti pikemminkin kaikkien ryhmätyyppien risteytystä, jossa erilaiset toiminnot painottuivat vaihtelevasti. Tapausryhmän luonteenpiirteitä selventää kuvio 3. Kappaleiden alussa olevat lainaukset ovat peräisin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden loppuhaastatteluista.



KUVIO 3. Tapausryhmän luonne

### 5.2.1 Tiedostamisryhmä

*Mä oon ehkä semmonen, että mä kaipaen toimintaa ja kaipaan semmosta muutosta...vaikuttaminen eri tavoin, ehkä kirjallisesti, mutta vielä paremmin sillä tavalla, että henkilökohtainen yhteydenotto sellasiin niinku täällä laitoksessa oleviin henkilöihin, jotka vaikuttaa tähän opettajankoulutukseen.*



Tiedostamisryhmä-käsite syntyi 1960-luvulla naisten vapautusliikkeen piirissä. Tiedostamisryhmissä naiset analysoivat jokapäiväisiä kokemuksiaan sukupuolisesta sorrosta, löysivät keskinäisten kokemustensa yhteneväisyydet ja pyrkivät lopulta vapautumaan alistaisesta asemastaan. Koska feminististä teoriaa voidaan kuitenkin pitää varsin yleispätevänä yhteiskunnan valtarakenteiden tutkijana, kritisoijana ja muuttajana, tiedostamisryhmän idea voidaan tietyllä varauksella siirtää myös toisentyypisiin viitekehyksiin (Hart 1995, 67).

Hartin mukaan yksi tiedostamisryhmän keskeisiä periaatteita on kokemusten jakaminen tasavertaisten kumppaneiden keskuudessa. Ääneen lausuminen nostaa arkipäiväisen kokemuksen uudelle merkitystasolle, koska yksityisyyden murtuessa kokemuksesta tulee paitsi kuulijoille, myös henkilölle itselleen pätevä kokemus: jotain joka on todella tapahtunut. Muistojen ymmärtäminen on oleellinen osa kriittistä itsereflektiota, mutta vasta kun henkilö kollektiivisen itsereflektion kautta jakaa kokemuksensa toisille, sitä voidaan tarkastella osana laajempaa viitekehystä. (Aukee 1994, 62; Hart 1995.)

Toimintaan vaikuttava tiedostaminen on läheistä sukua empowerment-käsitteelle (suom. tehdä päteväksi, tehdä kykeneväksi, valtuuttaa, voimistaa). Termi on lainattu kasvatustieteeseen organisaation johtamisteorioista ja työn sosiologisista tutkimuksista. Empowerointi viittaa työpaikoilla tapahtuvaan vallan uudelleenjakoon, jonka tuloksena opettajan päätäntävalta kouluympäristöön ja erityisesti luokkatilanteisiin liittyvissä kysymyksissä kasvaa (Lichenstein, McLaughlin & Knudsen 1992, 38). Kinche-  
loen (1993) mukaan empowerment merkitsee opettajan kohdalla sitä, että tämä tuntee käytännön lisäksi työnsä teoreettiset perusteet ja uskaltaa

tarkastella kriittisesti omaa opetustaan sekä omia ja koulun käytänteitä koulutuksen tavoitteiden ja sosiaalisten näkökohtien valossa. Opettaja suhtautuu todellisuuteen problematisoivasti ja välttää ilmiön luonnetta yksinkertaistavia ratkaisumalleja. Vahvistumisen tunne saa opettajan toteuttamaan työssään reflektiivistä ammattikäytäntöä ja palauttaa hänen uskonsa vaikuttaa työtä sääteleviin tekijöihin. Empowerment voi parhaimmillaan olla koko työyhteisöä leimaava piirre, jolloin saavutettu tehokkuus keskittyy ennen kaikkea yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen (Smith 1994, 22).

Tiedostamiseen liittyy olennaisesti myös muistelutyö, memory-work. Menetelmä on saksalaisen Frigga Haugin kehittämä, ja nimensä mukaisesti se painottaa kokemusten yksityiskohtaista muistelemista laatimalla niistä kirjoituksia ja prosessoimalla niitä ryhmässä (Haug 1987, 35). Toiminnan tavoite on sama kuin tiedostamisryhmällä: ulkoisista pakoista ja yhteiskunnan itsestäänselvistä lainalaisuuksista vapautuminen. Muistelutyömenetelmä perustuu ajatukselle, jonka mukaan yksilön kokemukset heijastavat yleistä yhteiskunnallista tilannetta, ja että yleisestä on mahdollista tehdä johtopäätöksiä yksittäisen ja ainutlaatuisen avulla (Aukee 1994, 61). Muistelutyössä yksilö tutkii itse itseään: hän on samaan aikaan sekä tutkimuksen tekijä että kohde. Muistelutyön yhteys tiedostamisryhmään tulee ilmeiseksi seuraavassa Aukeen lausumassa: "Muistelutyömenetelmä sisältää vallankumouksen siemenen, ja siksi se on vaarallinen myös tieteessä. Se ei ole vaarallinen ainoastaan poliittisen yleisessä merkityksessä, vaan se on vaarallinen myös yksilölle, joka lähtee rohkeasti tutkimaan itseään--" (Aukee 1994, 62). Muistelutyö onkin eräänlainen tutkimusmatka minuuteen: se vaatii väistämättä riskien ottamista ja aktiivista pyrkimystä muutokseen.

Mitä yhteistä meidän tapausryhmällämme sitten on naisliikkeen ja muiden radikaalien tiedostamisryhmien kanssa? Ensisilmäyksellä ei mitään. Mutta vaikka opiskelijoita ei suoraan voikaan samaistaa yhteiskunnallisesti sorrettuihin ryhmittymiin, on kuitenkin selvää, että oman koulutuksensa, tässä tapauksessa opettajankoulutuksen, suhteen opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet ovat rajatut. Vaikka kahvikuppikeskusteluissa saatetaankin moittia jotain tiettyä opintojaksoa tai luennoitsijaa varsin rankalla kädellä, jäävät kaikkein kipeimmät asiat tällaisissa tapaamisissa lausumatta. Harvoin opiskelija uskaltautuu tunnustamaan edes lähimmille opiskelutovereilleen, kuinka hän ajoittain kyseenalaistaa ja epäilee omia kykyjään, taitojaan ja soveltuvuuttaan. Kuitenkin nämä ovat todennäköisesti juuri sellaisia epäilyjä, joita jokainen opettajaopiskelija jossain opintojensa vaiheessa pohtii - ja tulisikin pohtia, jos koulutuksen päämääränä pidetään opettajan reflektiivistä otetta työhönsä.

Ryhmämme pyrki toiminnallaan aktivoimaan osallistujia niin, että nämä alkaisivat tarkastella kokemuksiaan, pinttyneitä asenteitaan ja itsestäänselvinä pidettyjä periaatteitaan kriittisesti sekä vapautuisivat lopulta tekemään tietoisia ja harkittuja valintoja arkipäivän tilanteissa. Olennainen osa tiedostamisprosessista oli muistelutyötä, pyrkimystä nähdä mennyt aika uudessa valossa. Myös ohjaajamme Hannu Heikkisen rooli noudatti pitkälle muistelutyön periaatteita. Hän loi ryhmän toiminnalle ajalliset, tilalliset ja muut puitteet sekä huolehti käytännön asioista. Varsinaisiin keskusteluihin hän osallistui kuitenkin tasavertaisena ryhmän jäsenenä, yhtenä etsijänä muiden joukossa.

### 5.2.2 Työnohjausryhmä

*Nii hirveen harvoin niinku, nytki koulus oltiin ni opettajat puhu pienistä asioista, periaatteista keskenään, mutta sitte jos on opettajan oma ongelma, niin mä luulen, ett opettajat ei ota sitä puheeksi muitten työtovereitten kans. Että jotku tällaset asiat ois mun mielestä tärkeitä niinkun työelämässä, ett vois niinku keskustella.*

Työnohjaus pyrkii työntekijän ammatillisen kasvun edistämiseen ja tukemiseen niin, että tämän kyky ottaa huomioon ja ymmärtää työssään ilmeneviä ongelmia ja prosesseja paranee (Brettschneider 1984, 14). On selvää, että työnohjauksen lähtökohta on aina jollakin tavalla työ ja sen suorittamisessa koetut ongelmat. Ongelmia aiheuttavia tekijöitä tarkasteltaessa voi käytännössä olla vaikeaa erottaa työhön ja työntekijään liittyviä tekijöitä. Tämän johtuu siitä, että ongelmat ovat aina ongelmia jonkin ihmisen kokemuksissa ja näin yhteydessä työtä tekevään persoonaan (Sava 1987, 15). Erityisen tarpeellista työnohjaus on silloin, kun työntekijä joutuu käyttämään työssään apuvälineenä omaa persoonallisuuttaan ja kun hän toimii sellaisissa tehtävissä, joissa vaaditaan henkilökohtaiseen arvioon perustuvien ratkaisujen tekoa. Työnohjaus on oppimisprosessi, joka etenee kokemusten ja vuorovaikutuksen avulla. Se merkitsee aktiivista tukiryhmän työskentelyyn osallistumista, ammattitaidon kartuttamista sekä henkisen kuormituksen keventämistä (Ojanen 1985, 58).

Ojasen (1985) mukaan työnohjausprosessin kolme elementtiä

ovat oppiminen ja kasvu, vuorovaikutus ja omien tunteiden käsittely sekä tiedostaminen. Vuorovaikutussuhteeseen osallistujalla on mahdollisuus keskustella kokemuksistaan yhden tai useamman henkilön kanssa, pohtia, analysoida, tutkia, tehdä yleistyksiä ja oppia tiedostamaan asioita. Prosessissa ihminen alkaa kuulla ja jäsentää omaa tiedostamatonta olemustaan. Mitä paremmin opettaja tiedostaa valintoihinsa vaikuttavia arvoja, sitä todennäköisemmin hän pystyy tekemään vapaan valinnan, ryhtyy sisäisesti tyydyttävään toimintaan ja kokee olevansa itse vastuussa valinnoistaan. (Ojanen 1985, 114 - 118.)

Työnohjaus on pohjimmiltaan ohjattavan sisäinen tapahtuma, joka sitoo yhteen työntekijän ammatillisen ja persoonan kehityksen. Kun oppimisprosessissa työntekijän ja tehtävän välille pyritään löytämään uusi, luova suhde, nousee oppimisen keskeiseksi tavoitteeksi oppimaan oppiminen (Hyypä 1983, 68). Työntekijän kysymyksiin ei edes pyritä löytämään valmiita ratkaisumalleja, vaan pyritään siihen, että ohjattava itse tutkii ja kehittää työtään (vrt. empowerment). Työnohjauksen avulla työntekijästä tulee työnsä aktiivinen subjekti, joka kykenee itsenäiseen tavoitteenasetteluun ja työtä säätelevien ehtojen arviointiin (Aho 1992, 191; vrt. Sava 1987, 50). Oppiminen ei keskity pelkästään työnohjausistunnoissa käsiteltäviin tapahtumiin, vaan laajenee koko työtä ja toimintaa koskevaksi. Näin oppimisprosessi voi jatkua työnohjauksen päätyttyäkin.

Työnohjauksen tavoitteista ja opettajien tehtäväkentästä käsin tarkasteltuna voidaan useissa tapauksissa perustella ryhmämuotoisen työnohjauksen tarkoituksenmukaisuutta juuri opettajan ammatissa. Opettajat ovat tekemisissä useimmiten tietyn ryhmän (luokan, opetusryhmän, opettajatoveri-

en) kanssa. Kokemuksellisen oppimisperiaatteen mukaisesti ryhmäohjaus synnyttää kokemuksia, joista käsin voidaan tarkastella opettajan työn vuorovaikutus- ja ryhmädynaamisia kysymyksiä "tässä ja nyt" -tilanteessa. (Sava 1987, 30.) Työnohjauksen yleistyttyä onkin ryhmätyönohjaus saavuttanut koulun piirissä suosituksen aseman. Ryhmätyönohjauksen etuna on se, että ohjaaja voi tavata kerralla useita ohjattavia; myös palaute voi olla tehokkaampaa sen tullessa ryhmään kuuluville kollegoilta kuin ohjaajalta. Ryhmän tärkein anti on kuitenkin jäsenien välinen vuorovaikutussuhde. Opettajien ei tarvitse jäädä ongelmiansa kanssa yksin, vaan he voivat jakaa kokemuksiaan kollegoidensa kanssa ja saada näiltä rohkaisua ja tukea ristiriitatilanteiden selvittelyyn. Työnohjaus vahvistaa näin opettajan itsenäistä, pohtivaa ongelmanratkaisua. (Ojanen 1985, 124 - 125; vrt. Sava 1987, 30 - 31.)

Tapausryhmässämme on selviä työnohjauksellisia piirteitä. Ryhmässä osallistujille tarjoutui mahdollisuus jakaa näkemyksiään tulevaan työhön ja meneillään olleeseen harjoitteluun liittyvistä ongelmista. Joku oli kokenut vaikeaksi tietyn opetusteknisen asian toteuttamisen, toisella pohdittavat kysymykset saattoivat pikemminkin liittyä esimerkiksi ongelmalliseen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Keskustellen joihinkin asioihin löydettiin yhdessä yksinkertaisia ja helppojakin vastauksia, mutta joukossa oli toki sellaisiakin esim. moraaliseettisiä kysymyksiä, joita jokainen joutuu tutkimaan koko tulevan uransa ajan löytämättä niihin yhtä oikeaa vastausta. Ryhmän työnohjauksellisena antina oli se, että saman alan opiskelijat saivat pohtia työn tekemiseen ja siinä kehittymiseen liittyviä kysymyksiä.

### 5.2.3 Kasvuryhmä

*No kyllä uudet kokemukset aina niinku sillai vaikuttaa ja yleensä niinku se, että kokemus ryhmässä olemisesta, niin se on kauheen kasvattava prosessi, että oppii niinku niitä, niinku uusia semmosia suuntia elämään ja näkee niinku missä ne toiset on ja sit tavallaan niinku peilaa sitä omaansa sitä kautta.*

Kasvuryhmän käsitettä on käytetty julkisuudessa paljon, mutta sen olemuksesta ei ole syntynyt samassa määrin asiallista keskustelua (Airas 1988, 87). Toisinaan erilaiset työntekijät ovat vain esittäneet tapauksia omalta työsaraltaan kuulematta muiden kokemuksia ja käsityksiä. Kasvuryhmän taustalla on useimmiten halu päästä ihmisten välisen yhdessäolon ja keskustelun latteudesta sekä pintapuolisuudesta. Seurustelu ihmisten välillä koetaan usein pakonomaisena, väsyttävänä ja ahdistavana. Kasvuryhmässä etsitään tietä pois tällaisesta ilmapiiristä iloisempaan ja vapautuneempaan yhdessäoloon. (Airas 1988, 87; ks. myös Mustajärvi 1996, 21.)

Kasvuryhmän toiminnalla on aina oltava jokin tavoite. Selvä päämäärä antaa vakavuuden tuntua ja jännevöittää toimintaa. Kasvuryhmän jäsenten pitäessä mielessään määrätietoisensa halunsa päästä tavoitteeseen autetaan jokaista parhaiten löytämään ja tuntemaan itsensä, näkemään itsensä realistisesti sekä lopulta myös oivaltamaan, millaiseksi hän voisi muuttua. Kasvuryhmän tavoitetietoisuus ei kuitenkaan tarkoita, että vapaa assosiaatio tai keskustelun rönsyily olisi poissuljettu, sillä juuri vapaa assosiaatio paljastaa usein uusia puolia ihmisen persoonasta. Oppimista kasvuryh-

mässä tapahtuu erityisesti muiden antamaa palautetta kuunnellessa. (Airas 1988, 88 - 89.)

Airaksen mukaan kasvuryhmällä voidaan nähdä olevan viisi johtoajatusta. Ensinnäkin kasvuryhmä tähtää jäsentensä itsenäistymiseen, mikä tarkoittaa täyden vastuun ottamista itsestä sekä vapautta muodostaa elämäkatsomuksensa omista lähtökohdistaan käsin. Toiseksi kasvuryhmä pyrkii auttamaan jäseniään kohtaamaan itsensä sekä löytämään piilevät positiiviset kykynsä. Kolmanneksi kasvuryhmän toiminnassa pyritään korostamaan aitoutta: sanojen ja tekojen tulee olla yhtäpitäviä ja ristiriidattomia. Neljänneksi kasvuryhmässä opetellaan tietoisesti hyväksymään toinen toisensa erilaisina yksilöinä, koska ihmisen ajatellaan luovuttavan eniten henkistä pääomaa toisten käyttöön silloin, kun hän on aidoimmillaan ja teeskentelemätön. Viidenneksi kasvuryhmän pyrkimyksenä on auttaa ihmistä löytämään tasapaino ja sopu sekä itsensä että myös ympäristönsä kanssa. (Airas 1988, 90 - 92.)

Mustajärven (1996) näkemykset ryhmän avulla tapahtuvasta omaksi itseksi tulemisesta ovat Airaksen esittämien ajatusten kanssa yhtäpitäviä. Mustajärven mukaan ryhmä on eräs tapa tutkia omaa itseä, ihmissuhteita ja vuorovaikutusta yhdessä muiden kanssa. Ryhmän avulla yksilöllä on mahdollisuus käsitellä luottamuksellisessa ilmapiirissä sellaisia asioita, joista yleensä vaietaan, mutta jotka vaikuttavat koko ajan siihen, mitä tapahtuu. Vähitellen uskalletaan katsoa, miten muiden ihmisten sanomiset ja tekemiset vaikuttavat itsessä ja miltä itsestä tuntuu. Samalla aletaan huomata, miten oma toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin; opitaan kuuntelemaan ei vain omia, vaan myös toisten tunteita. Prosessin tuloksena ymmärretään, miten ihmiset



tulkitsevat samoja asioita hyvin eri tavoin omista lähtökohdistaan johtuen. (Mustajärvi 1996, 21.)

Ryhmän jäsenillä on mahdollisuus kasvaa, kun he joutuvat yksin ja yhdessä etsimään ratkaisua ongelmiin. Kasvuryhmässä ohjaajan tehtävänä on pitää huolta siitä, että osallistujien vastuullinen asenne säilyy koko toiminnan ajan. Mikäli jäsenet heittävät kysymyksiä ohjaajalle, tämä voi viitata siihen, että jokaisen on kannettava vastuuta toisistaan ja että esitettyihin kysymyksiin on etsittävä vastausta yhdessä. Aina ei ole tarkoituksenmukaista päästää osallistujia helpolla. Ohjaajan on valvottava jatkuvasti, että ryhmän toiminta on määrätietoista ja tavoitteen kannalta mielekästä. Tarvittaessa hän voi katkaista keskustelun ja pyytää palautetta siitä, ollaanko alkuperäisen tavoitteen suunnasta hairahduttu teoreettiseen hiusten halkomiseen tai vitsien kertomiseen. (Airas 1988, 92.)

Tapausryhmämme sopi kasvuryhmän tunnusmerkkeihin hyvin. Ammatillisten asioiden lisäksi Bunkkeriryhmä käsitteli laajalti myös muita inhimillisen elämän, kasvun ja kehityksen osa-alueita. Ryhmämme opiskelijajäsenet olivat nuoria, vasta aikuisuuden rajapyykin ylittäneitä, eikä kapea-alainen ammatillisiin kysymyksiin keskittyminen tässä tapauksessa tuntunut mielekkäältä, kun niin moni muukin asia tuntui vaativan käsittelyä. Toisaalta totesimme yksimielisesti, että vain ammatillista kehitystä koskevien asioiden erottaminen muun elämän tapahtumista olisikin hyvin keinotekoista. Opettajat käyttävät työssään koko persoonallisuuttaan, halusivat tai eivät. He sisällyttivät kasvatustyöhön omien elämäkokemustensa muovaamia arvoja, periaatteita ja asenteita. Kuinka olisimme voineet rajata jonkin elämän osa-alueen käsittelymme ulkopuolelle, jos ryhmäläiset, oman elämänsä asiantun-

tijat, uskoivat sen vaikuttavan heidän opettajuuteensa?

#### 5.2.4 Dialogiryhmä

*-- ett mikä oli niinku mielenkiintosinta siinä ryhmässä, niin se, että yleensä se dialogi ja sen käsitteleminen sillä lailla, se laitto mieltämään ton opettamisen kohdalla, että pitäs oppia kohtaamaan se ihminen aitona, eikä ruveta esineellistämään.*

Dialogipedagogiikan uranuurtajiin kuuluva Paolo Freire määrittelee dialogin ihmisten kohtaamiseksi ja yhdessä suoritetuksi maailman nimeämiseksi. Nimeäminen on itseasiassa maailman luomista yhä uudelleen: kohtaamisessa kahden tasa-arvoisen ihmisen maailmat kohtaavat ja luovat uutta todellisuutta. Freiren mukaan dialogin edellytyksiä ovat perustavaa laatua oleva rakkaus maailmaa ja ihmiskuntaa kohtaan, nöyryys asettua kohdattavaksi, usko ja toivo ihmiseen ja tämän mahdollisuuksiin muuttaa maailmaa, sekä kriittinen ajattelu, jonka ansiosta ihminen tarkastelee todellisuutta alati muuttavana asiointilana. Nämä periaatteet pätevät kaikkeen koulutukseen: vain kriittistä ajattelua vaativa dialogi voi synnyttää kriittistä ajattelua. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota ja ilman kommunikaatiota ei ole mitään todellista koulutusta. Aidossa koulutuksessa kouluttaja antautuu kohtaamiseen ja hänen maailmansa kohtaa koulutettavan maailman. (Freire 1971.)

Dialogipedagogiikan soveltaminen opettajankoulutukseen synnyttää sääntöjen ja ohjeiden perustan opiskelijoiden demokraattiselle osallistumi-

selle. Opettajankoulutusohjelmien laatijoiden täytyy sekä harkita uudelleen koulutusohjelmien perinteisiä rooleja ja identiteettiä että luoda sellaisia pedagogiikan muotoja, jotka edistävät demokraattista osallistumista yhteiskunnassa. Dialogipedagogiikan avulla tulevia opettajia voidaan vahvistaa taistelemaan alhaista ammatillista asemaa ja poliittista manipulaatiota vastaan. Dialogisen prosessin kautta opettajat tulevat tietoisiksi "sosiaalisen agentin" roolistaan ja voivat ottaa vastuuta omasta ammatillisesta kehitymisestään samalla kun he panostavat emansipatorisen kasvatusprosessin luomiseen. Dialogin kautta opettajilla on toistuvat mahdollisuudet kyseenalaistaa tarkoituksenmukaisen opetussuunnitelman perusta ja tarkoitus sekä löytää demokraattista kasvatusta edistäviä vaihtoehtoja. (Fernández-Balboa & Marshall 1994, 179 - 180).

Lehtovaara (1994) pitää opettajankoulutuksen keskeisenä sisältönä kaikkien koulutuksessa olevien, sekä kouluttajien että koulutettavien todellisuutta koskevien käsitysten tekemistä omakohtaisesti koetuiksi merkityksiksi. Merkitysten selkiyttämiseen tähtäävässä prosessissa ihmiset oppivat, kuinka he voivat kasvaa kohti autenttista, varsinaista ihmisenä olemista myös opettajina ja kasvattajina toimiessaan. Kasvamisen ja varsinaiseksi ihmiseksi tulemisen mahdollistaa vain silleen jättävä, avoin dialogi. Avoimessa dialogissa henkilöt tutkivat kasvatuskäsitystensä ja -periaatteidensa omakohtaisuuden aitoutta suhteessa itseensä, toisiin ja muuhun todellisuuteen. Silleen jättäminen merkitsee salaisuudelle avointa suhdetta todellisuuteen: kaikkea koettua ei tarvitse heti ymmärtää, vaan tärkeämpää on mietiskelevä ja ihmettelevä asenne maailmaa kohtaan. (Lehtovaara 1994, 227 - 233.)

Hyttinen (1994) on tutkinut dialogiryhmien toimintaa oppimisprosessin edistäjänä. Hänen tapausryhmänsä toimivat Tampereen sosiaalialan oppilaitoksessa yhden lukuvuoden ajan ja kokoontuivat kerran kuukaudessa. Jäseniä ryhmässä oli opettaja mukaan lukien seitsemän. Dialogiryhmiä muodostettaessa keskeisenä ajatuksena oli, ettei ryhmiä "ohjeistettaisi" ulkoapäin, vaan dialogiryhmät saisivat muodostua omanlaisikseen. Ainoa julkilausuttu periaate oli, että ryhmien tuli edistää oppimista. Oppimisprosessiin kuului olennaisena osana oppimispäiväkirja, jonka tarkoitus oli toimia ryhmässä saatujen kokemusten reflektiovälineenä. Vaikka saadut tulokset olivat alustavia ja osittain Hyttisen omakohtaisiin kokemuksiin perustuvia, näyttää kuitenkin siltä, että dialogiryhmän saavutuksista voidaan tehdä joitakin yleisiä päätelmiä: 1) Ryhmässä saavutettu luottamus omiin sekä toisen tietoihin ja taitoihin siirtyi osittain ryhmien ulkopuolelle: opiskelijat auttoivat toisiaan erilaisissa oppimistilanteissa ja parhaimmillaan prosessi kohensi oppilaiden itsetuntoa; 2) Dialogiryhmät edistivät reflektion kehittymistä: opiskelijoiden voimakas eläytyminen ryhmässä pakotti heidät tarkastelemaan dialogista prosessia reflektion avulla; 3) Opiskelijat harjaantuivat dialogissa käyttämään kokonaisvaltaisemmin kaikkia oppimisresurssejaan: ryhmätilanteiden reflektoinnin kautta joutuu arvioitavaksi myös ohjaajan oma opettajuus oppimis- ja opettamiskäsityksiin. Dialogiryhmä mahdollistaa siis sekä opiskelijoille että opettajille perinteisten ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten problematisoinnin sekä voi kasvun mahdollistamisen kautta synnyttää uuden elämäkokemuksen. (Hyttinen 1994, 45 - 54.)

Myös omaan ryhmäämme kuului keskeisenä piirteenä avoimen dialogin periaate. Kaikki ryhmään osallistujat olivat toisiinsa nähden tasa-

arvoisessa asemassa, kenelläkään ei ollut auktoriteettisuhdetta toiseen. Ryhmässämme jokainen oli oppija. Keskustelu vei itse itseään eteenpäin siihen osallistuneiden opiskelijoiden puheenvuorojen avulla. Keskusteluaiheissa ilmenneiden asioiden ei tarvinnut olla itsestäänselvyksiä; kaikkea sopi pohtia, tutkia ja kyseenalaistaa yhdessä demokraattisessa hengessä.

## 6 TAPAUSTUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSONGELMAT

### 6.1 Tapaustutkimus - mitä se on?

Yinin (1983, 23) määritelmän mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimus on toisinsanoen kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta; se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä (Syrjälä & Numminen 1988, 9). Alasuutarin (1994, 34 - 35) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisen tavoitteena on tarkastella aineistoa tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta ja karsia havaintojen määrää niitä yhdistämällä. Arvoituksen ratkaiseminen merkitsee tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella suoritettua tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Sanaa tapaus voidaan käyttää yhtä hyvin

puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta kuin laajemmasta ilmiöstäkin (Syrjälä & Numminen 1988, 5). Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksen kohteena on opiskelijaryhmä, mutta tutkimuksen kvalitatiivista luonnetta korostaaksemme kutsumme myös kolmea haastateltavaamme tapaushenkilöiksi.

Laadullisiin kenttätömenetelmiin päätyvä tutkija joutuu aina jonkin verran osallistumaan tutkittaviensa toimiin. Tutkimusaineistoa koottaessa tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on olennainen tekijä. Tutkijan pitäisi pyrkiä saavuttamaan jonkinlainen tasapaino kantaaottamattoman, mutta kiinnostusta osoittavan asenteen sekä kantaaottavan ja aktiivisen osallistumisen välillä (Grönfors 1982, 82; Patton 1990, 207). Koska tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen, hänen oma arvomaailmansa vaikuttaa tutkittavasta ilmiöstä saatuun näkemykseen (Syrjälä & Numminen 1988, 9 - 11). Tutkijan tulisikin tarkastella kriittisesti omaa suhdettaan tutkittavaan tapaukseen, arvioida asenteitaan, odotuksiaan ja oman osallistumisensa vaikutuksia.

Tutkijan ratkaistavaksi jää, kuinka paljon hän kertoo tutkittavalle ryhmälle tutkimuksensa yksityiskohdista ollakseen samalla sekä luotettava tutkija että luotettava ryhmän jäsen. Grönforsin (1982) ohje tutkijoille on, että ellei tutkimuksen luonteen salaamiseen ole ehdotonta syytä, on hyvä antaa siitä yleisluontoinen selvitys tutkittaville. Useimmissa kenttätilanteissa luottamuksen syntymiselle on tärkeää, että kohteet tutustuvat tutkijaan ensin ihmisenä ja vasta toiseksi tutkijana. Tähän he saavat tilaisuuden ainoastaan silloin, kun tutkija käyttäytyy hänelle itselleen luontevalla tavalla, ts. on oma itsensä. (Grönfors 1982, 78 - 79, 84.)

Koska pienryhmää tutkittaessa tutkimuskohteen ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää, meistä oli luonnollista olla tapausryhmämme jäseniä koko sen olemassaolon ajan. Jo järjestäytymistapaamisessa kerroimme ryhmäläisille osallistuvamme ryhmän toimintaan normaalisti muiden mukana, ja lupauduimme vastaamaan tutkimustamme koskeviin kysymyksiin milloin tahansa. Avoimuudellamme halusimme vapauttaa tutkimusryhmämme ilmapiiriä sekä poistaa tutkimukseemme ja meihin tutkijoina kohdistuvia epäluuloja.

## 6.2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kuinka pääosin opiskelijatovereista koostuva ryhmä voi tukea tulevan opettajan reflektiivisen ajattelun, ja sen kautta professionaalisuuden, kehittymistä. Olimme myös kiinnostuneita tutkimaan, millaista vuorovaikutusta opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat vertaisryhmältään kaipaavat, ja kuinka tapausryhmämme näihin yksilöllisiin odotuksiin vastasi.

## 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 7.1 Tutkimuksen kulku

Kiinnostuksemme opettajan reflektivoivaa ajattelua kohtaan heräsi alunperin keväällä 1995, jolloin valmistimme opetustilanneajattelua käsittelevän prose-

minaarityömme. Ilmiönä reflektio kiehtoi meitä suuresti, ja siksi olikin varsin luontevaa jatkaa sen tutkimista pro gradu -tutkielmassamme. Syksyllä 1995 aloimme tutkimusaiheemme jäsentämisen alan kirjallisuuteen perehtyen. Tutkimuksemme tarkka aihe oli tuolloin vielä kovin jäsentymätön ja keskeneräinen, mutta tiesimme haluavamme keskittyä ennen kaikkea reflektoinnin käyttömahdollisuuksiin omassa opettajaksi kasvussamme. Alkukevääseen 1996 mennessä olimme valmiita tekemään kenttätutkimusta opettajaopiskelijoista, mutta sopivaa tutkimusryhmää ei tuntunut opettajankoulutuslaitoksesta löytyvän. Helmikuussa 1996 kuulimme tutkija, KL Hannu Heikkisen järjestävän vapaaehtoista tukiryhmätoimintaa kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoille. Heikkinen toimi tällöin opetusharjoittelun ohjaajana Jyskän ja Halssilan ala-asteilla Jyväskylässä ja valmisteli lisensiaatintyötään opetusharjoittelun ohjauksen reflektiivisestä dialogista. Alkuperäinen ajatuksemme oli päästä itse osallistumaan hänen vetämänsä ryhmän toimintaan, mutta pian huomasimme, että tämänkaltainen "aito" tilanne olisi oiva tilaisuus myös tutkimuksemme tekemiseen. Hannu Heikkisen ja ryhmän opiskelijajäsenten suostumuksella aloitimme tutkimuksen empiirisen osuuden helmikuussa 1996.

Tutkimuskohteemme tarkennuttua jatkoimme kirjallisuuteen syventymistä ja aloimme tutkimusongelmien hahmottelun. Pohdimme tutkimuksen luotettavuuden varmistamista ja päätimme käytettävistä aineistonkeruumenetelmistä. Ensimmäinen ryhmäkokoon-tuminen, tai järjestäytymistapaaminen, niin kuin sitä tässä tutkimuksessa kutsutaan, pidettiin maaliskuun 1996 alussa. Järjestäytymistapaamisessa orientoiduimme tulevaan toimintaan keskustelemalla ryhmän tavoitteista, toimintaperiaatteista ja juoksevista asioista, aikatauluista ja tapaamispaikoista. Viikko järjestäy-



tymiskokoontumisen jälkeen, 11. 3. 1996, ryhmämme kokoontui ensimmäistä kertaa keskustelujen merkeissä. Tällöin mukanaamme oli Minna, joka kuitenkin joutui jättäytymään ryhmästä ensimmäisen tapaamisen jälkeen henkilökohtaisten syiden takia. Muut osallistujat; Hannu, tutkijat ja neljä muuta opiskelijaa, pysyivät mukana loppuun saakka. Varsinaisia keskustelukertoja oli kaikkiaan viisi, joista viimeinen toukokuun 1996 alussa. Tämän jälkeen tapasimme toisemme vielä kerran ryhmän lopettajaisissa.

Ryhmätoiminnan aikana keräämämme materiaali koostuu nauhoitetuista ryhmäkeskusteluista ja osallistujien autobiografioista. Osallistuvan havainnoinnin avulla ja omia kokemuksiamme vertailemalla pystyimme varmistamaan tulkintojemme oikeellisuuden. Toukokuun 1996 alussa haastattelimme vielä kolmea tapaushenkilöämme tutkimusongelmiemme ympärille kootun haastattelurungon pohjalta. Kesällä 1996 teimme keskustelunauhoista muistiinpanot ja litteroimme tapaushenkilöiden haastattelut. Alkusyksyllä aloitimme haastatteluaineiston analysoinnin, mutta keskeytimme tutkimustyön marras-joulukuuhun sijoittuneen opettajaharjoittelun ajaksi. Kevät 1997 kului aineiston analysoinnissa, teoriataustan tarkentamisessa, tutkimuksen raportoinnissa ja viimeistelyssä. Tutkimuksen kulkua selventää taulukko 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

<b>Tapahtumat</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b>	<b>Ajankohta</b>
Alustava kirjallisuuteen perehtyminen		syksy 1995
Tutkimuksen empiirisen osan aloittaminen		helmikuu 1996
Järjestäytymistapaaminen		maaliskuu 1996
Ryhmätapaamiset: 1. kerta 11. 3. 1996 2. kerta 28. 3. 1996 3. kerta 11. 4. 1996 4. kerta 25. 4. 1996 5. kerta 7. 5. 1996 lopettajaiskerta 15. 5. 1996	- nauhoitetut keskustelut - osallistuva havainnointi - autobiografiat	maalis - toukokuu 1996
Loppuhaastattelut: Sari, Lotta ja Elina	- teemahaastattelu	toukokuun 8.- 9. 1996
Haastatteluaineiston litterointi		kesä 1996
Aineiston analyysi, tulkinta ja teoriataustan kokoaminen		syksy 1996 kevät 1997
Teoriataustan tarkentaminen Raportointi Viimeistely		kevät 1997

## 7.2 Tutkimuskohteen kuvailu

Kuten edellä kerroimme, tutkimusryhmämme syntyi tutkija, KL Hannu Heikkisen aloitteesta helmikuussa 1996. Ryhmän osallistujat olivat kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita, jotka olivat aloittelemassa kolmatta opetusharjoitteluaan. Osallistujien yhteinen toive oli, että tapaamisista pyritäisiin tekemään mahdollisimman kiireettömiä ja ei-koulumaisia; tämän vuoksi vapaamuotoiset kokoontumiset päätettiin järjestää ilta-aikaan vuorotellen ryhmän jäsenten kotona. Varsinaisia keskustelukertoja maaliskoukokuun 1996 aikana kertyi kaikkiaan viisi, ja tapaamisten keskimääräinen kesto oli kolme-neljä tuntia. Keskusteluihin kului yhteensä näinollen noin 15 tuntia.

Tapausryhmämme oli monin tavoin varsin homogeeninen joukko ihmisiä. Opiskelijat olivat keskenään lähes saman ikäisiä, ja Mikkoa (Mikael) lukuun ottamatta kaikki olivat naispuolisia. Opettajankoulutuslaitos oli osallistujille lukion jälkeen ensimmäinen täyspäiväinen opiskelupaikka, ja kolmannen vuoden keväällä he elivät ammatillisessa kehityksessään samantyyppistä etsinnän ja kyselemisen aikaa - tuskin he muuten olisivat tällaiseen vapaaehtoiseen toimintaan hakeutuneetkaan. Opiskelijat pitivät tärkeänä saada puhua opiskelijatovereidensa kanssa sellaisista ammatilliseen kasvuun liittyvistä tunteista kuten epävarmuudesta, väsymisestä, pelosta ja ilosta; tärkeää oli myös kehittymässä olevan opettajaidentiteetin analysointi oman henkilöhistorian valossa. Samantyyppisten tunteiden ja kokemusten kautta opiskelijoiden oli helppo heittäytyä luottamuksellisiin keskusteluihin opiskelijatovereidensa kanssa, vaikka he eivät toisiaan juuri entuudestaan tunteetkaan.

Toisaalta ryhmän jäsenten yksilölliset elämäkokemukset ja persoonalliset näkökulmat toivat keskusteluun mielenkiintoa ja jännitettä. Ensisilmäyksellä suuresti toisiaan muistuttavista opiskelijoista paljastui autobiografioiden kautta monia persoonallisia piirteitä, jotka erottivat heidät kaikista muista ryhmän jäsenistä ja tekivät juuri heidän kokemuksistaan ainutlaatuisia. Tapaushenkilöidemme erilaiset elämänhistoriat vaikuttivat luonnollisesti niihin merkityksiin, joita he ryhmälle antoivat. Tämän vuoksi esittelemme seuraavassa lyhyesti Sarin, Lotan ja Elinan taustatekijät. Nimet on muutettu henkilöiden yksityisyyden suojaamiseksi. Lainaukset ovat tapaushenkilöiden autobiografi-  
oista.

### 7.2.1 Sari

Sarille opettajan ammatti oli luonnollinen valinta: ala-asteella hän toimi usein luokan apuopettajana ja luokan tukihenkilönä, yläaste- ja lukioaikanaan hän valmensi harrastuksenaan juniorijoukkuetta ja sai näin kokemusta lasten ohjaamisesta. Myös isosiskon rooli on kasvattanut Saria kantamaan vastuuta lähimmäisistään:

*Olen oppinut liikaakin huolehtimaan muista ihmisistä ja erilaisista asioista. Isosisko-rooli näkyy myös harrastusten parissa. Olen usein ollut vastuunkantajana. Muut tiesivät, että kyllä Sari hoitaa.*

Vastuunkantajan itsevarmuus on Sarista edelleen nähtävissä. Ryhmäkeskusteluissa hän esiintyi usein itsevarmasti ja oli mielipiteissään varsin ehdoton; toisaalta hän tiedosti taipumuksensa "olla aina oikeassa" ja ponnisteli pystyäkseen tarkastelemaan asioita toisten näkökulmasta:

*Olen ollut aina voimakkaasti sitä mieltä, että mitä minä ajattelen on oikein. Sitä olenkin monesti saanut harjoitella pois, mutta toisaalta se on antanut voimaa uskoa itseensä, koska ei niin usein epäillyt omia ajatuksia.*

Sarin mielestä opettajana olemisessa on olennaisinta kokonaisvaltainen huolenpito lapsesta; tähän kuuluu mm. turvallisen ja kannustavan kasvuympäristön tarjoaminen. Sarin mielestä urheilusta tuttu fair play -periaate sopii myös opettajan ohjenuoraksi:

*Fair play -hengessä jokainen oppilas voi oppia elämään ryhmässä, joka on mielestäni ensiarvoisen tärkeä tehtävä koulussa. Joka tapauksessa joudumme toimimaan erilaisissa ryhmissä halusimme sitä tai emme. Nykyään muoti-ilmionä puhuttu koulukiusaaminen on minutkin saanut näihin ajatuksiin. Miten koulussa ryhmän ulkopuolelle jäänyt kokee elämänsä? Vahvat lapset jaksavat, mutta heikommat sortuvat toisten tossun alle. Elämä muiden asettamien vaatimusten mukaan tuo usein mukanaan kielletyt teot ja asiat.*

### 7.2.2 Lotta

Lotalle OKL ei ollut lainkaan itsestäänselvä jatko-opintopaikka. Lukioaikanaan lahjakas ja tunnollinen tyttö haaveili taideterapeutin urasta, mutta ylioppilaskevään harjoittelu erityiskoulussa nosti opettajan ammatin varteenotettavaksi vaihtoehdoksi. Ensimmäiset opiskeluvuodet eivät kuitenkaan tuoneet varmuutta oikeaan osuneesta ammatinvalinnasta:

*Alussa opiskeluani leimasi uuteen ryhmään sopeutuminen ja lukiosta peräisin oleva suoritushakuisuus. Oikeastaan minulta meni kaksi vuotta todistelllessani itselleni OKL:een tulemisen mielekkyyttä. Vasta erikoistumisaineiden ja syventävien opintojen kohdalla olen varsinaisesti löytänyt opiskelun varsinaisen mielekkyyden ja oman toimimistapani. Samalla olen alkanut kuunnella todellisia tunteitani, kuten väsymystä tai pelkoa, joiden mukaan olen priorisoinut tekemisiäni.*

Lotta suhtautuu asioihin tunteenomaisesti ja eläytyen, ja sortuu siksi usein väsymykseen ja stressiin. Toisaalta hän näkee ja kokee maailman haasteellisena tutkimuskohteena, ja tekee jatkuvasti uusia suunnitelmia tulevaisuutensa varalle. Herkkänä ihmisenä Lotta kaipaa elämäänsä turvallisuutta ja rauhaa, aikaa ja tilaa toteuttaa ominta itseään:

*Vahvuutenani näen perimmäisen rohkeuteni ja halun avoimuu-*

*teen, jotka tosin kätkeytyvät usein arkuuteni ja kiltinnäköisen ulkokuoreni alle. Ihmisenä olen hyvin herkkä ja tunteellinen ihminen, mutta se tulee oikeastaan esille vain harvoissa rauhallisissa tilanteissa. Inhoan kiirettä ja hoputtaminen saa minut täysin lukkoon.*

Lotta on kiinnostunut ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja mm. yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Hän on osallistunut aiemminkin erilaisten kasvuryhmien toimintaan. Ryhmäkeskusteluissa Lotan puheenvuorot ovat usein kysymyksiä ennemmin kuin valmiiksi pohdittuja mielipiteitä tai iskulauseita. Tulevassa työssään Lotta pitää opettajan ja oppilaan luottamuksellisen suhteen synnyttämistä ensiarvoisen tärkeänä. Perinteinen autoritaarinen opettajuus ei häntä kiinnosta:

*--haluaisin oppia oppilaan tasolle menemistä ja sitä kautta ongelmanratkaisutyyllisen oppimisen toteuttamista. Harjoittelun ohjaajalta toivon välitöntä ja rakentavaa palautetta, sekä ristiriitojen pohtimista. Tällä hetkellä tärkeimmäksi osa-alueeksi opettajan työssä näen luokan sosiaalisten suhteiden rakentamisen siten, että myös opettaja on ryhmän jäsen.*

### 7.2.3 Elina

Elina unelmoi ala-asteella opettajan ammatista. Myöhemmin lukiossa hänellä oli omien sanojensa mukaan "tuhansia ja miljoonia" haaveammatteja, eikä opettaja-äidin seuraaminen tuntunut näistä suinkaan houkuttelevimmalta. Ylioppilaaksi päästyään Elina vietti vuoden ulkomailla, koska ei halunnut siirtyä kodista suoraan opiskelumaailmaan. Välivuoden aikana haaveammatit supistuivat kahteen, joista toinen oli luokanopettajan ammatti. Kolmantena opiskeluvuonnaan Elina piti tulevaisuuden suunnitelmiaan edelleen avoimina, vaikka olikin jotakuinkin tyytyväinen valintaansa:

*Semmonen hyvä lähtökohtakin, ponnistaa moneen suuntaan.*

Ensimmäisinä opiskeluvuosinaan Elina osallistui aktiivisesti luokanopettaja-opiskelijoiden ainejärjestön toimintaan ja oli muutenkin kiinnostunut opettajakoulutuksen kehittämishankkeista; Osittain ehkä tämän vuoksi hänen asenteensa opettajakoulutusta kohtaan oli muihin ryhmäläisiin verrattuna varsin kriittinen:

*--ett onko tää tämmöstä näennäistä potentiaalin käyttöä, kun tietää kuitenkin, esimerkiks vaikka OKL:ssäkin, että hirveesti yritetään valjastaa sitä potentiaalia ja okei, nyt meillä on kaikki hienot, mutta käytännössä sen tietää, että loppujen lopuks siellä toimii taaskin ne muutamat harvat ihmiset--*



Elina tuli mukaan ryhmään, koska halusi omalta osaltaan pyrkiä edistämään opettajankoulutuksen uudistamista opiskelijaläheisempää suuntaan. Elina osallistui keskusteluihin aktiivisesti käyttäen runsaasti puheenvuoroja, mutta myös kysellen ja kommentoiden toisten ajatuksia. Toisaalta Elinassa on toinen, oman ammatillisen kehitykseen suhteen arka ja epävarmakin puolensa, joka kaipasi tukea ja ymmärrystä muilta osanottajilta. Toiminnan vastapainoksi Elinalle on tärkeää rauhoittua pohtimaan elämän tärkeitä asioita:

*--kaikissa elämänvaiheissa on ollu hirveen tärkeä oma päiväkirja  
ja runoja oon kirjottanu heti, kun mä olin pieni--*

### 7.3 Aineistonkeruumenetelmät

#### 7.3.1 Tapaushenkilöiden haastattelut

Vajaa viikko viimeisen ryhmäkokouksen jälkeen haastattelimme kaikkia kolmea tapaushenkilöämme. Näin pyrimme varmistamaan sen, että ryhmän tapahtumat ja kokemukset siinä mukanaolemisesta olisivat mahdollisimman tuoreessa muistissa, eikä tutkimukseen kohdistuisi muistamattomuudesta johtuvia vääristymiä. Haastattelutilanteessa olivat mukana haastateltava ja molemmat tutkijat. Toinen tutkijoista huolehti pääasiallisesti kysymysten esittämisestä, joita toinen tarvittaessa täydensi. Sovimme haastateltavien kanssa haastattelujen suorittamiseen heille mahdollisimman kiireettömän ajankohdan. Haastattelulle oli opiskelijaa kohden varattu aikaa yksi tunti.

Kuitenkin kaikki kolme haastattelua vietiin läpi kaikessa rauhassa, jokainen vajaassa puolessa tunnissa. Kaikki haastattelut suoritettiin iltapäivällä. Haastattelupaikkana toimi opettajankoulutuslaitoksen eräs pienryhmäopetustila, joka oli tähän tarkoitukseen riittävän rauhallinen. Tähän tilaan ei kantautunut melua, mikä loi kommunikaatiolle hyvät, häiriöttömät puitteet. Tila valittiin myös siksi, että sinne oli kaikkien helppo saapua. Haastattelut nauhoitettiin c-kaseteille. Haastattelumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tällä tarkoitamme sitä, että haastattelun teema-alueet, aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys sen sijaan puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35 - 36; Patton 1990, 280). Pyrimme suunnittelemaan haastatteluun valitsemamme teema-alueet niin väljiksi, että saisimme tutkittavan ilmiön tavoittamisen kannalta keskeiset piirteet, sen kokonaisuuden ja todellisuudessa siihen sisältyvän rikkauden esille. Teema-alaluettelo laadittiin kysymysmuotoon (liite 1). Haastattelun aluksi jutustelimme vapaasti "niitä näitä" haastateltaviemme kanssa ja esitimme heille ns. verryttelykysymyksiä. Tämän tarkoituksena oli luoda haastattelulle myönteinen ja välitön ilmapiiri sekä poistaa haastattelutilanteen mahdollisesti aiheuttamaa jännitystä (vrt. Grönfors 1982, 107). Tutkimusongelmamme kannalta tärkeimmät kysymykset säästimme haastattelun keskivaiheille, koska tässä vaiheessa keskusteluilmapiiri oli muodostunut vapaaksi ja kysymyksille otollisimmaksi. Laatimiamme pääkysymyksiä, teemoja, tarkensimme toisinaan lisäkysymyksillä keskustelun kuluessa ja opiskelijan kanssa keskusteltaessa. Yhdestä teemasta virisi usein lisäkysymyksiä, riippuen siitä, mitä haastateltava kertoi ja miten paljon lisäinformaatiota tarvittiin. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1982, 41 - 42.)

### 7.3.2 Nauhoitetut keskustelut

Nauhoitetut keskustelut olivat haastattelujen ohella toinen tärkeimmistä aineistonkeruumenetelmistämme. Vaikka varsinaisia keskustelukertoja oli vain viisi, yksittäisten kokoontumisten pituus aiheutti sen, että materiaalia kertyi kaikkiaan peräti 12 tuntia. Tosiasiassa yhdessä viettämämme aika oli tätäkin pidempi, koska nauhoituksista on jätetty pois mm. kokoontumisen alussa kerrotut kuulumiset, aikatauluneuvottelut sekä teehetken aikaiset keskustelutaumat.

Järjestäytymiskerralla olimme saaneet kaikilta keskusteluihin osallistuvilta henkilökohtaisen luvan nauhoituksiin. Ennen tätä olimme useampaankin otteeseen keskustelleet Hannu Heikkisen kanssa siitä, olisiko keskustelujen nauhoittaminen tarkoituksiimme soveltuva aineistonkeruumenetelmä, vai häiritseisikö nauhurin käyttö keskusteluja ja osallistujien yksityisyyttä niin paljon, että ajatus pitäisi hylätä täysin. Tutkijoina puolsimme keskustelujen nauhoittamista, koska uskoimme saavamme sen avulla tarkkaa ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista tietoa. Lisäksi nauhoittaminen mahdollistaisi tutkijoiden täysipainoisen osallistumisen ryhmän toimintaan, mitä pidimme tärkeänä tutkimuskohteen monimutkaisen luonteen ymmärtämiseksi. Pohdittuamme Hannun kanssa asian eri puolia päätimme jättää lopullisen päätäntävällän asiasta ryhmäläisille; jos yksikin osallistuja vastustaisi ajatusta, se hylättäisiin ilman kysymyksiä.

Luvat saatuamme pyrimme hoitamaan kaikki nauhoituksiin liittyvät toimenpiteet mahdollisimman vähäeleisesti ja huomaamattomasti, jotta aineistonkeruu olisi vaikuttanut mahdollisimman vähän itse aineistoon.

Käytimme pientä nauhuria, varasimme tilanteeseen varanauhoja ja -paristoja sekä pyrimme sijoittamaan nauhurin huomaamattomaan paikkaan. Yhdymme kuitenkin Grönforsin (1982, 138) näkemykseen, että nauhurin käyttö tutkimuksessa vaikuttaa aina jonkin verran saadun tiedon laatuun. Käytännön tilanteissa tuli eteen monia yllättäviä tilanteita, eikä vahinkojakaan voinut aina välttää. Meidän tutkimuksessamme luotettavaksi kehuttu nauhuri reistaili useammin kuin kerran, kasetti naksahi loppuunsa illan herkimällä hetkellä, ja nauhurin huomaamaton sijoittaminen huoneeseen osoittautui ylitypääsemättömäksi ongelmaksi. Tapaamisten vapautunut ilmapiiri pelasti kuitenkin paljon, vaikkeivat osallistujat nauhoittamista varsinaisesti unohtaneetkaan:

Anna-Ilona: No vaikuttiko keskusteluihin se, että tiesit että sen lisäksi, että minä ja Mikko ollaan teidän ryhmän jäseniä, niin me ollaan myös tutkijoiden roolissa samanaikaisesti?

*Lotta: No kyllä se tietysti jossain määrin vaikutti, mutta että ei ainakaan mun kohdalla niinku siihen keskustelun syvällisyyteen ei vaikuttanu. Mutta että kyllä sitä joskus niinku siinä mielti, että jaa toi nyt nauhottaa ja kun joskus niinku, että joo, että ei toimi, ei toimi, ei toimi...ni sit, että koskahan päästään siihen keskusteluun, että ehkä se vaati semmosta lämmittelyvaihetta vähän niinku siihen, että sit se pääsi alkuun se keskustelu.*

Jälkikäteen arvioiden keskustelujen nauhoittaminen oli kuitenkin onnistunut ratkaisu. Nauhoittamisen avulla saimme koottua paljon monipuolista materiaa-

lia, joka olisi todennäköisesti muutoin jäänyt kirjaamatta. Saatoimme itse osallistua keskusteluihin tasavertaisina ryhmän jäsenenä, kun tiesimme, että jälkikäteen meillä olisi mahdollisuus tarkastella niitä ulkopuolisen havainnoijan korvin. Nauhoitusten avulla pystyimme palaamaan kiinnostaviin keskustelupätkiin yhä uudelleen sekä päättelemään keskustelijoiden ajatuskulkuja ja tunnevirityksiä. Nauhoittamisen huonot puolet olivat keskustelujen ajoittainen häiriintyminen ja työläs purkuvaihe.

### 7.3.3 Osallistuva havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimansa ryhmän elämään, jolloin hänellä on jonkinlainen osallistujien tunnistama rooli. Koska tutkija on osallistuessaan ja havaintoja tehdessään tietojensa pääasiallinen lähde, on hänen tultava osaksi tutkimaansa tilannetta voidakseen tuntea samoin kuin tilanteessa olevat ihmiset. Ainoastaan näin tutkijalla on mahdollisuus ymmärtää tutkittavan kohteen kulttuuria ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. (Patton 1990, 207; Syrjälä & Numminen 1988, 87.) Tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi oli tärkeä ja hyvin tapaustutkimuksemme luonteeseen sopiva aineistonkeruumenetelmä.

Ryhmässä mukanaoleminen ja osallistuva havainnointi asettavat tutkijalle tiettyjä vaatimuksia. Vuorovaikutus tapahtuu osallistuvassa havainnoinnissa varsin pitkälle kohteiden ehdoilla ja näinollen tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei ollenkaan (Grönfors 1982, 93). Tutkijoina emme määränneet keskustelun aihepiirejä,

joissa olisi pitänyt pysytellä, vaan keskustelu etsi itse "uomansa" ja käsiteltävä aihe vaihtui keskustelun etenemisen ja kommenttien myötä. Tiedostamisryhmämme oli jo luonteeltaan sellainen, että se edellytti toimiakseen jäseniltään vahvaa osallistumispanosta keskusteluissa. Se, että myös me tutkijat kirjoitimme kasvukertomuksemme ja jaoimme ne yhdessä toisten kanssa, oli mielestämme täysin luontevaa ja kohteliasta ryhmän muita jäseniä kohtaan, avasivathan hekin omat yksityiset ajatuksensa koko joukon tarkasteltavaksi.

Osallistuva havainnointi edellyttää tutkijan ja tutkittavien välillä merkittäviä sosiaalisia suhteita. Hänen on oltava enemmän kuin pelkkä tutkija siinä yhteisössä, jota hän tutkii. (Grönfors 1982, 97.) Tässä tapauksessa etunamme oli se, että tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ovat kanssamme samalla vuosikurssilla, joten tunsimme heidät etukäteen ulkonäöltä - olimme myös vaihtaneet joskus ajatuksia heidän kanssaan. Vaikka emme tunteneetkaan ryhmäläisiä tämän lähemmin, tunsimme asiat, joista he puhuivat. Samoin tapa, jolla he puhuivat, oli meille tuttu. Tämä auttoi meitä tutustumaan läheisesti heidän kokemuksiinsa. Ryhmätapaamisten edetessä, toinen toistemme elämänhistorioihin tutustumalla ja niiden pohjalta keskustelemalla yhdessä tutkittaviemme kanssa, meillä oli mahdollisuus ymmärtää kollegojamme yhä paremmin.

#### 7.3.4 Autobiografiat

Elämäkerta on yksinkertaisesti määritelty henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään. Useimmiten elämäkerralla tarkoitetaan jonkun muun kuin yksilön itse tekemää elämänkulkunsa kokonaisuuden kirjallista jäsenystä. Omaelämäkerralla tarkoitetaan henkilön itsestään kirjoittamaa elämätkuvausta. Yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tutkimuksen alueella elämäkerrallisuutta käytetään omana tutkimusotteena, jolla on vankat perinteet (Huotelin 1996, 13 - 14.); kasvatustieteen puolelle lähestymistapa tekee vasta tulnaan (Powell 1985, 42).

Tutkimusryhmämme keskusteluissa elämäkerrallisuus oli keskeisenä osana mukana. Ensimmäisellä tapaamiskerralla sovimme, että jokainen kirjoittaa omaelämäkertansa, elämänsä tapahtumat nykyhetkeen saakka erityisesti ammatilliseen kehitykseensä paneutuen. Jokaisella oli oikeus päättää, mitä asioita tuo julki omasta elämästään ja mitä jättää kertomatta. Ryhmätapaamisten alussa nämä "miten minusta tuli minä?" -kertomukset toimivat keskustelun alustuksina. Jokaisella tapaamiskerralla käsitelimme yhden tai kaksi omaelämäkerta kunkin pohjalta keskustellen. Omaelämäkertojen kirjoittamisen ja jakamisen avulla kullakin ryhmän jäsenellä oli mahdollisuus avata itsestään toisille tuntemattomia puoliaan. Kertomuksien myötä toisille tarjoutui mahdollisuus ymmärtää, miten yksilöstä on eri elämänvaiheidensa kautta muotoutunut sellainen ihminen kuin hän ryhmän tapaamishetkellä on. Autobiografia rohkaisee opiskelijaa tutkimaan omia oppimiskokemuksiaan ja syventämään näin ymmärrystään itsestään oppijana (Powell 1985, 50).

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet tapaushenkilöidemme omaelämäkertoja ymmärtääksemme paremmin heitä yksilöinä historiastaan käsin ja sitä, kuinka tämä näkyy heidän tavassaan olla ryhmässä. Omaelämäkerrat ovat olleet myös ryhmässä tekemiemme havaintojen ohella apuna kirjoitettaessa tapauskuvauksia ryhmästä sekä tapaushenkilöistä. Omaelämäkertojen käyttämiseen tutkimuksessamme on kysytty tutkittavilta lupa.

#### 7.4 Aineiston analysointi

Koska kvalitatiivisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuin esim. aineiston tilastollisesta käsittelystä, tutkijoiden on useimmiten luotava itse omat aineistonjärjestelytapansa (Syrjälä & Numminen 1988, 118; Patton 1990, 372). Eräs käyttökelpoinen tapa on käsitellä tutkimusaineistoa analyttisesti, erilaisia analysointitapoja kokeillen. Tässä tapauksessa aloitimme aineiston analysoinnin tapaushenkilöiden litteroiduista haastatteluista. Todettuamme käsitekarttatekniikan yksinkertais-tavan liiaksi monipuolista aineistoamme päädyimme käsittelemään haastatte-luaineistoa vertailevan tapausanalyysin keinoin (ks. Patton 1990, 376). Vertailevassa tapausanalyysissä eri henkilöiden samaa ilmiötä tai asiaa koskevat näkemykset kootaan yhteen yhtäläisyyksien ja erojen hahmottami-seksi. Aineisto taulukoitiin siten, että teemat sijoitettiin alekkain vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen ja tapaushenkilöiden yksilölliset vastauk-set sen vierelle rinnakkain (liite 2). Tapauksessamme teemat nousivat suo-raan haastattelurungosta ja vastausten taulukointi oli näinollen ongelmatonta.



Taulukoinnin jälkeen valitsimme haastatteluaineistosta tutkimusongelmamme kannalta olennaisimmat aihealueet. Tässä vaiheessa vielä varsin suppeita teemoja yhdistämällä saimme muodostettua neljä varsin kattavaa aihekokonaisuutta: tapaushenkilöiden odotukset, ryhmäprosessin kuvaus, keskustelujen aiheet sekä niiden merkitys tapaushenkilöille. Vaikka tutkimusongelmamme kannalta merkittävin näistä kokonaisuuksista oli viimeksi mainittu, muut kolme teemaa keskittyivät ilmiön kuvaajina yhtä lailla tärkeisiin aiheisiin. Kuuntelimme nauhoitetut keskustelut useaan kertaan läpi ja valikoimme litteroitavaksi edellä lueteltuihin teemoihin liittyvät keskusteluosuudet. Viimeksimainitun vaiheen molemmat tutkijat suorittivat yksin, jotta "tärkeiden" kohtien poiminta ei rajoittuisi ainoastaan kollektiiviseen näkemykseen.

Analysoinnin viimeisessä vaiheessa keskityimme tarkastelemaan ihmisten kokemuksia ryhmän oletetusta hyödystä. Tapaushenkilöidemme haastatteluja ja nauhoitettuja keskusteluja tutkimalla pyrimme ryhmittelemään kokemuksia niiden vaikuttavuuden mukaan. Lopulliset kategoriat syntyivät henkilöiden kokemusten yhteisistä piirteistä. Ryhmässä mukanaolemisen vuoksi saatoimme hahmottaa tutkimuskohteen kokonaisuutta analysointivaiheessa paremmin sekä yhdistää eri aineistonkeruumenetelmin saatua tietoa tulkinnassa toisiinsa. Autobiografiat auttoivat puolestaan selittämään tapaushenkilöidemme erilaisia kokemuksia heidän omista merkitysperspektiiveistään käsin.

Aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa olemme käyttäneet fenomenografista lähestymistapaa. Vaikka tutkimuksemme ei kaikilta yksityiskohdiltaan täytä perinteisen fenomenografisen tutkimuksen tunnusmerkkejä, fenomenografisen tulkinnan johtoajatus, tutkittavan ilmiön tarkasteleminen

siitä luotujen käsitysten kautta, sopii tutkimusaiheeseemme mainiosti. Tällaisesta epäsuorasta näkökulmasta käytetään nimitystä toissijainen perspektiivi (second-order perspective) (Uljens 1988, 83; ks. myös Francis 1993, 69). Fenomenografia pyrkii kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään niitä erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, havainnoivat ja tulkitsevat elämän ilmiöitä. Tutkimus keskittyy erilaisten käsitysten kuvaukseen ja luokitteluun (Häkkinen 1996, 14). Aineistosta etsitään sen tyypillisimpiä piirteitä; niitä rakenteellisia eroja, jotka selventävät kuinka ihmiset määrittelevät jonkin tietyn ilmiön (Marton 1988, 146). Tässä tapauksessa halusimme tutkia, kuinka erilaiset ihmiset kokivat hyötyneensä opiskelijatovereiden välisistä ryhmäkeskusteluista ja kuinka, jos lainkaan, he kokivat niiden edistyneen heidän reflektointia ajatteluaan.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Tulokset hahmottuvat

#### 8.1.1 Osallistujien odotukset ryhmää kohtaan

Kertomansa mukaan Sari ja Lotta tulivat keskusteluryhmään suhteellisen pienin odotuksin, vaikkakin uteliaan innostuneina. He olivat kiinnostuneita opettajan ammatilliseen kasvuun liittyvistä kysymyksistä ja halusivat jakaa ajatuksiaan toisten opiskelijoiden kanssa. He kertoivat miettivänsä usein oman elämänsä kulkua, sen käännekohtia ja tulevaisuutta, ja kokivat, että opettajan-

koulutus tarjosi heille niukasti mahdollisuuksia keskustella opiskelijatovereidensa kanssa todella merkittävistä aiheista. Erityisen innostuneita Sari ja Lotta olivat pohtimaan elämänsä merkitystä nykyisessä elämässään ja esimerkiksi sisarussuhteiden vaikutusta persoonallisuuden kehitykseen. Vaikka Lotta oli osallistunut erilaisten kasvuryhmien toimintaan jo aikaisemmin, tunnusti hän jännittäneensä ennen ensimmäistä tapaamiskertaa, koska osa ryhmäläisistä oli hänelle vieraita. Toisaalta Lotta koki, että uusien ihmisten mukanaolo teki ryhmän erityisen kiinnostavaksi. Sari ei ollut aiemmin ottanut osaa tämänkaltaiseen keskustelupiiriin, eikä hän omien sanojensa mukaan juuri osannut jännittääkään tilannetta. Yleisesti Sarin ja Lotan samansuuntaisia odotuksia kuvannee osuvimmin tämä Sarin loppuhaastattelusta otettu lainaus:

*Odotukset oli aika pienet siinä mielessä, että mitään niinku ei pysty sanomaan, että mä odotin mitään niinku konkreettista tollas-  
ta. Että mä niinku lähdin uteliaisuudesta liikkeelle. Että mä niinku hir-  
veesti tykkään pohdiskella asioita, ni sitten kun mä kuulin tästä,  
että tämmönen homma on, ni se tuntuu jotenki hyvältä. Sillei halus-  
lähteä kattomaan mitä tapahtuu, mut ei niinku varsinaisesti ollu  
mitään semmosia, että mä haluan saada vastauksia kysymyksiini  
tai jotain, muuten vaan lähti mukaan. (Sari)*

Sariin ja Lottaan verrattuna Elinan odotukset olivat tarkemmin jäsentyneitä ja konkreettisempia:

*No, eniten odotin varmaan tällöisiä terapeutisia keskusteluja ja sitten just tätä tällöistä semmosten asioiden pohtimista, mitkä on pinnalla. Tietysti jonkinlaisia ennakkokäsityksiä johti se paperi, joka me saatiin Hannulta, jossa oli niinku esitelty suurin piirtein, että mitä siellä ryhmässä tulee tapahtumaan. (Elina loppuhaastattelussa)*

Hannun järjestäytymiskokouksessa jakamassa "Bunkkeriryhmän muistilistassa" (liite 3), johon Elina yllä viittaa, ryhmän tarkoitukseksi oli kirjattu minuuden, opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelukokemusten refleктоiva käsittely. Elina toivoikin saavansa ryhmässä paitsi perustietoa reflektion käsitteestä, myös käytännön neuvoja siitä, mitä ja miten opettajan tulisi työssään reflektoida. Vaikka Elina oli yleensä ottaen varsin tyytyväinen ryhmän saavutuksiin eikä myöhemminkään katunut osallistumispäätöstään, jäi reflektionin riittämätön käsittely vaivaamaan hänen mieltään:

*--että eka kerran jälkeen me ei kuitenkaan kauheesti puhuttu siitä, että ihan niinku ohimennen, että miten se opettajan reflektointi todellakin tapahtuu siellä tunnilla. Me saatiin se moniste, mutta niinku sitten tuntu kuitenkin toisaalta, että pikkasen mentiin eri suuntiin tavoitteeseen nähden. Että en mä tiää, olinko mää asettanu sellasen tavoitteen itelleni vai tota...niin varmaanki, jos siinä ei pysytty. (Elina loppuhaastattelussa)*

Lotan tavoin myös Elina toivoi tutustuvansa ryhmässä uusiin ihmisiin: erityisesti hän odotti "terapeuttisia", hoitavia keskusteluja ja mahdollisuutta käsitellä kulloinkin akuutteja asioita. Elina oli tapaushenkilöistämme ainut, jonka odotuksissa ryhmätoiminta liittyi selkeästi harjoittelun viitekehykseen; tämän yksityiskohdan tekee mielenkiintoiseksi se, että järjestäytymiskokouksissa Hannu puhui ryhmästä nimenomaan harjoittelun tukiryhmänä. Elina kertoi jännittäneensä aluksi paitsi vieraiden ihmisten, myös ja ennen kaikkea tutkijoiden mukanaoloa: hän olisi toivonut saavansa meiltä tarkempaa informaatioita siitä, kuinka täysipainoisesti tulisimme osallistumaan tutkimusryhmämme toimintaan. Elinan mukaan alun epätietoisuus hälveni kuitenkin pian eikä näinollen vaikuttanut merkittävästi myöhempiin keskusteluihin.

#### 8.1.2 Millaisia aiheita ryhmässä käsiteltiin?

Jo järjestäytymistapaamisissa sovimme, että ryhmämme käsitelisi laajakatseisesti opettajan ammatilliseen kasvuun liittyviä aiheita koulumaailmasta ja sen tapahtumista alkaen aina kiperimpiin elämänkysymyksiin saakka; ylipäänsä kaikkea sellaista, jota osallistujat nykyisessä elämänvaiheessaan pitävät tärkeänä ja haluavat pohtia. Kiellettyjä aiheita ei ollut, mutta ei myöskään puhepakkoa: jokainen päättäisi itse omasta osallistumisestaan. Tarkkoja aihe-rajauksia haluttiin välttää, jotta keskustelujen spontaanius säilyisi:

*--mää niinku käsitin sen ryhmän niinku semmoseks, että käsitel-  
lään niitä aiheita mitkä tulee, ett siis niinku tavallaan se ryhmän*

*muoto on semmonen, ett ei ollu niinku mitään tiettyjä aiheita, missä meijän ois pitäny pysyä tai, tai mitä ois pitäny käsitellä.*

(Lotta loppuhaastattelussa)

Väljästä "tehtävänannosta" johtuen käsiteltyjen aiheiden kirjo oli ryhmässämme suuri, ja keskustelu eteni usein nopeatempoisesti hypähdellen aiheesta toiseen ja siitä edelleen kolmanteen. Toisinaan kävi niinkin, että ryhmän keskustelu pyöri koko illan enemmän tai vähemmän saman aiheen ympärillä; erään tällaisen maratonkeskustelun aihe oli lapsi vanhempiensa toiveiden toteuttajana. Koska keskustelijoita oli näinkin paljon (7), kaikki eivät aina voineet kertoa kommenttejaan jokaiseen asiaan. Kysyessämme Sarilta, jäikö hänen mielestään joitain tärkeitä aiheita käsittelemättä, hän vastasi meille näin:

*Joo, paljonki. Tai sillei, ett tuntu aina, että toisten pitää puhua, ett ei voi niinku itte olla äänessä, että ois halunnu hirveesti halunnu kaikkii sellasii, niinku opettajan työhönki liittyviä ongelmia, että siel ois keskusteltu enemmän.*

Henkilöhistorioistaan, elämäntilanteistaan ja luonteistaan riippuen ihmiset pitävät tärkeänä hyvin erilaisia aiheita ja kysymyksiä. Vaikka ryhmämme jäsenet ilmaisivat ahkerasti mielipiteitään toisten virittämistä keskustelunaiheista ja pitivät tärkeänä paneutua kuhunkin aiheeseen perusteellisesti, he pitivät tärkeimpinä täysin erilaisia aiheita. Jokaisella ryhmän jäsenellä oli erityinen tarpeensa puhua itseään sillä hetkellä lähellä olevista asioista. Näin

Sari vastasi kysyessämme hänelle tärkeistä keskustelunaiheista:

*No kyl sillee oli just nää, mitkä sillee ite halus herättää keskusteluu, että oli tää pelko muunmuassa, että mitä se on? Että sit miten voi pelkoa käsitellä--*

Sarin mukaan valtaosa käsitellyistä aiheista oli hänen silloisessa elämäntilanteessaan tärkeitä ja ajankohtaisia. Haastattelussa hän nosti kuitenkin esiin myös koko joukon sellaisia kysymyksiä, joihin hän olisi toivonut ryhmän paneutuvan syvällisemmin; tällaisia olivat mm. opettaja-oppilas -suhteen ongelmat sekä opettajien keskinäinen tukiverkosto:

*Että just niinku että tarviiko opettajan niinku ostaa oppilaitten tää suosio? Ja just tää, että miten sitte opettaja sitte pystyy niinku olla ostamatta sitä suosiota? Tai sitte tällaset, että just pystyyks sitä oppimista tapahtumaan jos siin on hirvee ristiriita opettajan ja oppilaan välillä? Että se väli ei synkkaa. Sitte samoin on niinku opettajan ja oppilaan väliset esim. jos on näit ristiriitatilanteita, että niitten ratkominen jotenki ja sit että miten opettaja pystyis niinku luomaan työssään niinku tällast samantyyppistä verkostoo, siitäkään ei oo puhuttu mitään. (Sari loppuhaastattelussa)*

Elinalle tärkeät aiheet nousivat hänen senhetkisestä elämäntilanteestaan ja lähiviikkojen kokemuksista. Viime keväänä akuutteja aiheita olivat mm. meneillään ollut kolmas opetusharjoittelu, ammatti-identiteetin etsintä sekä

erilaisten tulevaisuuden suunnitelmien ja vaihtoehtojen pohdinta. Kaikkein tärkeintä Elinalle oli kuitenkin koulutuksen tarkoituksenmukaisuuden ja toimivuuden arviointi sekä ryhmässä tapahtuva kriittinen pohdinta:

*--etenki tärkein on ollu mulle tää on niinkun kuitenkin opettajankoulutuslaitoksen niinku suhde ja koulutuksen järkevyyys. Mä luulen, ett se on ollu sellanen, joka minua eniten on koskettanu ja herättäny niinku ajatuksia ja pistäny miettimään kaikkia juttuja. (Elina loppuhaastattelussa)*

Lotan tärkeät aiheet koskettelivat läheisiä ihmissuhteita, lapsuutta, minuuden etsintää sekä kaikkea sitä, mitä hänen elämäänsä tuolloin kuului, mukaan lukien ammatillisten asioiden pohdiskelu:

*Mutta että jos priorisois, ni ehkä niinku läheiset suhteet on kuitenkin tärkeimpiä. Opiskelu! (Lotta loppuhaastattelussa)*

### 8.1.3 Millaisia prosesseja ryhmässä tapahtui?

Kaikki kolme tapaushenkilöämme olivat yksimielisiä todetessaan, ettei ryhmä heidän mielestään muuttunut keskustelujen myötä juuri lainkaan. On toki luonnollista, että viidellä tapaamiskerralla, olivatpa ne kuinka intensiivisiä tahansa, ei saavuteta ihmeitä. Ryhmäkulttuurin muotoutuminen vaatii aikansa, vaikka osanottajat tuntisivat toisensa jo ennestään, puhumattakaan jos nämä



ensitapaamisella tuskin muistavat toistensa nimiä. Tapausryhmämme ryhmäytymisen esteenä oli myös toiminnan täydellinen vapaaehtoisuus: meillä ei ollut mitään tiettyä, tarkoin määriteltyä tehtävää tai ongelmaa ratkaistavanamme. Koska tavoitteena oli yksinkertaisesti keskustella ammatilliseen kasvuun ja koulutukseen liittyvistä kysymyksistä sekä herättää keskustelijoissa uusia ajatuksia, näkökulmia ja oivalluksia, ei konsensukseen pääseminen ollut ryhmän toiminnan kannalta edes välttämätöntä, päinvastoin. Kaikkein mielenkiintoisimmat keskustelut syntyivät usein erilaisten mielipiteiden ristitulessa. Lotta kuvasi tapausryhmämme kehitystä varsin osuvasti:

*--sitä mukaa kun jokainen kerto itsestään, ni tietenki oppi tuntemaan niitä henkilöitä, siis tavallaan niinku ainakin mä tunsin, että mä niin kuin lähennyin niitä ihmisiä sitä kautta, mutta tota en tiä sitte toisaalta toi oli aika lyhyt aika, mikä me vietettiin yhdessä ja sillä lailla aika harvoja kertoja, että ainakin se kehitys oli niinku varovaista, jos sitä tapahtu. (Lotta loppuhaastattelussa)*

Kaikesta huolimatta uskallamme väittää, että keskustelut saivat ryhmässä aikaan monenlaista hyvää. Minäkertomusten myötä opittiin tuntemaan erilaisia elämänhistorioita, puhuttiin valinnoista, epävarmuudesta ja peloista, pohdittiin tulevaisuutta ja koulutuksen vaikuttavuutta, ja ajoittain naurettiinkin omille kummelluksille ja väärinkäsityksille. Uudet ihmissuhteet toivat keskusteluun mielenkiintoisen jännitteen ja avarsivat pinttyneitä näkökulmia aivan uudella tavalla. Koska ryhmän toimintaan osallistuminen oli vapaaehtoista, olivat

joukkoon valikoituneet motivoituneita keskustelemaan ja tutkimaan kriittisesti omaa opettajuuttaan. Sitoutuminen ryhmään syntyi yhdessä viihtymisen ja kokemusten jakamisen myötä, ei pakosta (vrt. Baron, Kerr & Miller 1992, 9).

Kuten kappaleessa 8.1.2 kerrottiin, tarkkoja aiheajauksia pyrittiin välttämään jo toiminnan suunnitteluvaiheessa. Käytännössä kussakin tapauksissa käsiteltiin hyvin monentyyppisiä aiheita, joista useimmat nousivat osallistujien menneiden viikkojen kokemuksista. Aiheiden runsas kirjo johti siihen, että kaikki puheenaiheet eivät koskettaneet kaikkia ryhmän jäseniä yhtä lailla; toisinaan saatettiin keskustella pitkäänkin aiheesta, johon useammalla kuin yhdellä osallistujalla ei ollut minkäänlaista tartuntapintaa. Lotan mukaan omien elämäkokemusten ulkopuolelta tulleet keskustelunaiheet eivät kuitenkaan saaneet häntä tuntemaan oloansa epämukavaksi:

*--kyllähän ihminen siis tuntee ja tunnen itseni joskus ulkopuoliseksi, mutta sitäkin, sellaisiakin tunteita on niin monenlaisia, että en oikeastaan voi sanoa, että olisin tuntenut itseni niinku sen ryhmän ulkopuoliseksi. Niinku sillai, että ehkä mä olin niinku ehkä siis sillä tavalla, niinku sillai se ei ollu mulle sillä hetkellä niin akuutti, mutta että sillon niinku mä olin tavallaan niinku kuuntelijana siinä ryhmässä. (Lotta loppuhaastattelussa)*

Elinan mielestä ryhmään muodostui pysyvästi sekä aktiivisten puhujien että kuuntelijoiden rooleja. Aktiiviset puhujat, joihin Elina itse koki kuuluvansa, käyttivät keskusteluissa runsaasti puheenvuoroja ja ottivat voimakkaasti kantaa asiaan kuin asiaan. Kuulijat puolestaan käyttivät harvoin puhevaltaan-

sa, mutta osallistuivat keskusteluun omalla tavallaan aktiivisesti. Elina uskoi, että kuuntelijat olivat itse valinneet roolinsa, eikä siksi pitänyt asetelmaa erityisen epätasa-arvoisena:

*--siellä oli myöskin henkilöitä, jotka ei niinkun, ehkä ne oli enemmän kuuntelijan roolissa, mutta tota, eikä ottanu semmosta niinku aktiivista kantaa siihen, et enemminki pohdiskeli ja muuta, et siitä sai, siitä jäi ehkä semmonen vaikutelma, että kaikki ei välttämättä ois ollu niinku samanarvosessa asemassa vaikka mä näkisin kuitenkin niin, että ei siellä kukaan tuntenu oloonsa niinku selaseks, etteikö ois voinu sanoo. (Elina loppuhaastattelussa)*

#### 8.1.4 Keskustelujen merkitys osanottajille

Tapaushenkilöidemme kokemusten mukaan opiskelijat jäävät usein yksin pohtimaan ammatillisen kasvunsa kannalta olennaisimpia kysymyksiä. Omasta epävarmuudesta puhuminen vaatii rohkeutta, olkoonkin että kaikilla on rohkaisevia kokemuksia myös siitä, kuinka paljon helpompaa asioiden ihmetteleminen ja kyseenalaistaminen opiskelijatovereiden seurassa onkaan. Toisaalta olisi suorastaan ensiarvoisen tärkeää, että samalle alalle suuntautuvat ihmiset oppisivat kommunikoimaan keskenään jo opiskeluaikanaan: näin kollegiaalinen tuki ja yhteistyö nähtäisiin luonnollisena voimavarana myös työelämässä. Sarin sanoin:

*Että jotku tällaset asiat ois mun mielestä tärkeitä niinku työelämässä, et vois niinku keskustella. Ja voi olla, et se riittää se pelkkä keskustelu, ei tarvi saaha ees mitään valmiita vastauksia, että toimi näin, tai seuraavan kerran kun kohtaat tämän ongelman olet viisaampi ja että tees näin, ni et tee tätä virhettä uudelleen.*

(Sari loppuhaastattelussa)

Vaikka ryhmän jäsenet muistuttivat toisiaan monessa suhteessa, heillä kullakin oli myös erinomaisen henkilökohtaisia kokemuksia ja pohdintoja eletystä elämästään. Ryhmän jäsenenä yksilöllä oli tilaisuus huomata, ettei hän ole maailmassa yksin ajatustensa ja huoliensa kanssa; että joku toinenkin on kenties kokenut samoja asioita kuin hän. Toisen tarinaan eläytymällä oli mahdollista verrata toisen tekemiä ratkaisuja omiinsa. Kun yksilö oppi ymmärtämään toisen ihmisen kokemuksia, hän oppi samalla ymmärtämään itseään:

*--jos puhutaan toisten elämästä, ni sieltä löytyy aina jotain, mikä koskettaa itteään, et mitä itelle on ehkä tapahtunu. Ja jotenki tuntu välil hyvältä kuulla, et toisillaki on ollu sellasia juttuja, ja et hirveen hyvin niinku pysty kuunnelleessaan toisten tarinoita ni pysty niinku oleen siin mukana. Ja ymmärtämään sitä toista ehkä paremmin.* (Sari loppuhaastattelussa)

Tapausryhmässämme opiskelijat saattoivat kuulla omasta elämästään poikkeavia elämäkokemuksia ja todistaa erilaisia näkemyksiä, jotka puolestaan rikastuttivat jäsenten kokemusmaailmaa ja auttoivat heitä tarkastelemaan

omia ajatusmallejaan uudesta näkökulmasta. Lopullinen tulkinta jäi yksilön itsensä tehtäväksi, olkoonkin, että tämä saattoi käyttää ryhmässä esitettyjä ajatuksia raaka-aineena jalostaakseen niitä edelleen:

*--ett just aina seuraavana aamuna huomas, että oli niinku paljon viisaampi...lainausmerkeissä, tai jotenki sillei, että oli niinku just niinku kasvanu ehkä vähän, ett erilailla viisaampi, ett ties niinku erilaisista asioista ja oli jotenki pohdiskellut niitä enemmän mitä ois ehkä yksin tehny ja sai niinku muiden mielipiteet ja se oli niinku tosi tärkee sillei, että saa kuulla mitä muut on mieltä siitä asiasta mistä mä oon aina kymmenen vuotta ajatellu näin. Ja sitte suoraan vastauksia ei siinä mielessä, että jos ois joku konkreettinen kysymys et miks näin tapahtuu, ni ei tullu, ett niitä sitte niinku muokkas mitä kaikkea oli kuullu, ni muokkas sitte itte niistä itelleen sopivia vastauksia, jos niitä nyt vastauksiks vois sanoo. (Sari loppuhaastattelussa)*

Ryhmä tarjosi muistojen herättelylle otollisen ympäristön. Opiskelijat saattoivat pohtia kokemuksiaan yksin hiljaisuudessa tai kertoa niistä avoimesti ryhmässä; osallistumistapa riippui täysin jäsenestä itsestään. Yksittäisen jäsenen oli mahdollista vetäytyä miettimään jo ohitettuja tai käsittelemättä jääneitä asioita:

*--kyllähän sitä niinku mielessään monta kertaa oli semmosia, tai siis jatkuvasti niinku tulvi mieleen niitä omia muistoja mieleen,*

*mutta että en mä niinku silleen nähny, että jokaista asiaa ois pitäny kommentoida. Et siis tavallaan eli jo siinä kun nyt tuli mieleen ne muistot. (Lotta loppuhaastattelussa)*

Mietteiden jakaminen auttoi osallistujia näkemään selvemmin oman itsensä ja elämäntilanteensa. Tässäkin ryhmässä, näinkin lyhyessä ajassa, moni löysi palan itseään, tuli kyseenalaistaneeksi tekemäänsä ammatillista valintaa ja muita elämänsä ratkaisuja sekä pohti niiden oikeellisuutta itselleen ja tulevaisuudelleen:

*--mä oon tuntenu itteni ainakin aika väsyneeks tässä harjottelussa, ja että toisaalta niinku on tullu se, että saa olla väsyny...mut, että no ehkä se, että yrittää tosissaan löytää sitä, että mitä todella haluaa, että onko tää tosiaanki sitä, mitä sitten tulee tekemään tulevaisuudessa. (Lotta loppuhaastattelussa)*

Eräille jäsenille ryhmä merkitsi ennen kaikkea mahdollisuutta jakaa kokemuksia sellaisten ihmisten kanssa, joilla oli tietyistä asioista samankaltainen kokemusmaailma kuin heillä itsellään. Vertaisryhmässä oli helpompi sanoa ääneen sellaisiakin asioita, jotka yleensä olivat jääneet sanomatta: siitä, miten opiskelu kiukutti ja väsytti, siitä miten omat voimat tuntuivat loppuvan ja siitä, miten omien kykyjen riittäminen mietitytti toisinaan aina epätoivoon saakka. Puhumalla saattoi heittää selästään raskaidenkin tunteiden kuorman:

*--mun mielestä oli kauheen hyvä ryhmä, et oli niinku, sillä tavalla*

*just tältä terapeuttilta kannalta oli kauheen terveellistä käydä puhumassa ja purkamassa paineitaan, niinku semmosia aggressioita. Niinku ilmat pihalle vaan, se oli ihan hyvä juttu. (Elina loppuhaastattelussa)*

Ryhmässä oli mahdollisuus voittaa itseän, omiin ajatuksiin ja tekoihin kohdistuva epävarmuus ryhmän jäsenten tuella. Vähitellen osallistujat rohkaistuivat esittämään omia näkemyksiään asioista ja alkoivat luottaa itseensä entistä paremmin. Toisaalta myös toisten esittämiä mielipiteitä pidettiin suurella arvossa, kuten tämä Elinan kommentti osoittaa:

*--kauheen terveellistä oli huomata, että on sellaisia eri näkökantoja ja sitten se, että on kuitenkin hirveesti on samoja piirteitä muissakin ihmisissä, että silleen voi luottaa siihen, että muiltakin ihmisiltä saa tukea omille ajatuksilleen. Että voisko sanoa, että luottamusta on saanu siihen, että sillä tavalla, että sillä tavalla voi olla muuttunu. (Elina loppuhaastattelussa)*

Vaikka ryhmässä keskusteleminen ja kokemusten jakaminen yleensä ottaen koettiin riittäväksi ja sellaisenaan antoisaksi, erityisesti Elinan kommentteissa on havaittavissa myös jonkinasteista tyytymättömyyttä toiminnan tuloksiin. Elinan mielestä "pelkkä puhuminen" ei vienyt asioita tarpeeksi eteenpäin, vaan puhumisen tasolta olisi tullut edetä konkreettisen vaikuttamisen tasolle. Ryhmän olisi pitänyt saada jotakin näkyvää aikaiseksi:

*--noista jutuista ois voinu tehhä jonku artikkelin ja teiltä tulee tietysti tää gradu, se on niinku tai sillee, se on hyvä juttu, mutta myöski, että vaikka sillä ei sinänsä oo merkitystä tai monet ajattelee niin, että ei oo mitään merkitystä sillä, että otettas yhteyttä tämän laitoksen puolelle ja kerrotas tarkemmin tästä, tän ryhmän toiminnasta ja tekemisistä ja minkälaisia ajatuksia siellä on heränny ja tota jollakin tasolla. En mä tiä, miten niitten päähän sais tolkutettua jotain semmosta asiaa, mutta se, että vaikuttaminen eri keinoin; ehkä kirjallisesti, mutta vielä paremmin sillä tavalla, että henkilökohtainen yhteydenotto sellasiin, niinku täällä laitoksessa oleviin henkilöihin, jotka vaikuttaa tähän opettajakoulutukseen. (Elina loppuhaastattelussa)*

## 8.2 Ryhmäkeskustelujen vaikutukset

Koska tutkimuksemme keskittyy tarkastelemaan ryhmäkeskustelujen vaikutuksia osallistujien refleктоivalle ajattelulle ja ammatilliselle kasvulle, paneudumme tässä vaiheessa luvussa 8.1.4 esiteltujen kokemusten perusteelliseen analysointiin. Tapaushenkilöidemme kokemusten yhteisiä piirteitä etsimällä ja analysoimalla havaitsimme ryhmän vaikuttaneen jäseniinsä kolmella perustasolla: vuorovaikutuksen, tukivaikutuksen sekä reflektointivaikutuksen tasoilla. Vuorovaikutuksen piiriin kuuluvat kaikki sellaiset kokemukset, joiden mukaan ryhmän olemassaolo oli jo sinällään arvokas ja hyvä asia. Tukivaikutuksiin sisältyy muilta ryhmäläisiltä saatu positiivinen ja kannustava palaute,



joka rohkaisi osallistujia luottamaan itseensä ja tekemään omia, itsenäisiä ratkaisuja käytännön tilanteissa. Reflektointivaikutus keskittyi nimensä mukaisesti vanhaa tietoa arvioimaan ja uutta luovaan toimintaan.

### 8.2.1 Vuorovaikutus

Tapaushenkilöidemme haastattelujen perusteella ryhmän ilmeisin etu oli yksinkertaisesti se, että tällainen ryhmä oli olemassa. Tapaushenkilöidemme haastatteluista paistaa läpi sama innostus, jonka saimme itse kokea keskustelujen aikana: tällaista vapaata keskusteluareenaa oli todella kaivattu. Tilaisuus keskustella ammatilliseen kasvuun liittyvistä kysymyksistä yhdessä opiskelijatovereiden kanssa oli enemmän kuin tervetullut. Tapaushenkilöidemme totesivatkin kuin yhdestä suusta, että hyvistä yrityksistä huolimatta opettajankoulutus ei ollut pystynyt tarjoamaan opiskelijoilleen riittävästi tilaisuuksia aitoon, kahden tasa-arvoisen ihmisen kohtaamiseen perustuvaan dialogiin. Tarve opiskelijatovereiden välisiin keskusteluihin oli kasvanut varsinkin kolmantena opiskeluvuonna, kun kahden ensimmäisen vuoden ajan tiiviisti koossa olleet perusopintoryhmät hajaantuivat löyhemmiksi erikoistumisopintoryhmiä, eikä totutun turvallista keskusteluympäristöä enää ollut saatavilla. Lisäksi kolmas opiskeluvuosi on syventävien opintojen ja raskaiden opetusharjoittelujen ammatti-identiteetin muovautumisen kannalta hyvin kriittistä aikaa. Käytännön kokemusten myötä tavoitteet ja päämäärät selkiytyvät, mutta samalla oma vaatimustaso nousee: vanhat periaatteet, asenteet ja uskomukset eivät kenties enää riitäkään uusien ihanteiden saavuttamiseen. Tässä muutoksen

myllerryksessä opiskelija tarvitsee opettajien, mutta yhtä lailla tovereidensa tukea ja kannustusta: kukapa pystyisi eläytymään opettajaopiskelijan kokemuksiin paremmin kuin toinen tuleva opettaja!

Tapausryhmämme tarjosi keskustelulle monella tapaa ihanteellisen ympäristön. Ensinnäkin kaikki osallistujat olivat ryhmän toiminnassa mukana omasta vapaasta tahdostaan, joten oletettavasti he olivat jo valmiiksi motivoituneita tutkimaan ammatilliseen kasvuun liittyviä kysymyksiä. Vapaaehtoisuudesta johtuen - tai siitä huolimatta - osallistujien sitoutuminen ryhmään oli suuri: tämä näkyi mm. siinä, että kahta sairastapausta lukuun ottamatta tapaamisista ei ollut lainkaan poissaoloja. Kokoontumisiin saavuttiin yleensä hyvissä ajoin, ja keskustelut jatkuivat poikkeuksetta iltamyöhään. Alkujännityksen lauettua tapaamisten tunnelma oli vapautunut: kotoinen ympäristö, tutut kasvot ja lämmin tee irrottivat ajatukset tehokkaasti päivän kiireistä ja rauhoittivat osallistujat senkertaisten aiheiden ääreen.

Fyysisen ympäristön lisäksi turvalliseen ilmapiiriin vaikutti keskustelijoiden elämäkokemusten samankaltaisuus. Vaikkeivät kaikki osallistujat olleetkaan olleet aiemmin enemmälti tekemisissä toistensa kanssa, olivat he kuitenkin sen verran tuttuja keskenään, että heidän kokemustensa saattoi jossain määrin kuvitella vastaavan toisiaan. Hannua lukuun ottamatta osallistujat olivat lisäksi keskenään lähes samanikäisiä ja useimmat elivät parastai-kaa ammatillisessa kehityksessään samantyyppistä epäilyjen ja kasvukipujen aikaa. Autobiografioiden myötä ryhmäläisten elämäkokemuksista löytyi sellaisiakin yhtäläisyyksiä, joita emme suunnitteluvaiheessa tienneet olevankaan. Vapaassa dialogissa keskustelu ohjasi itse itseään, ts. loi itsensä yhä uudelleen (ks. Gadamer 1975, 101).

Osallistujien ammatilliselle kasvulle vuorovaikutus merkitsi yhteistyötaitojen kehittymistä. Ryhmän jäsenet oppivat luottamaan toisiinsa, keskustelemaan vertaistensa kanssa omista tunteistaan ja ajatuksistaan sekä ratkomaan eteentulevia ongelmia yhdessä. Kerrankin opiskelijoilla oli aikaa jakaa ajatuksiaan opiskelijatovereidensa kanssa; kerrankin joku keskittyi täyspainoisesti heidän kokemustensa kuuntelemiseen (vrt. Knights 1985, 85):

*Toi on yksi asia, mikä mua harmittaa tosi paljon se, ett kun ei pysty olemaan kaikkien kanssa ystävä niinku, ett ei riitä sillei, että OKL:ssäkin on satoja tai no, ei nyt satoja, niinku kymmeniä tosi mielenkiintosa ihmisiä, joiden kanssa haluais jakaa aikaansa, haluais keskustella, näin mutta kun ei riitä-- (Sari ryhmäkeskustelussa)*

### 8.2.2 Tukivaikutus

Sen lisäksi, että ryhmäkeskustelut tarjosivat osallistujille mainion tilaisuuden henkisten paineiden purkamiseen, ne antoivat heille myös mahdollisuuden saada tukea ja rohkaisua ammatilliseen kasvuun liittyvissä kysymyksissä. Toisten ääneenlausutut ajatukset ja kokemukset haastoivat kuulijat tutkimaan omia pinttyneitä uskomuksiaan, asenteitaan ja näkökulmiaan. Turvallinen ryhmätilanne oli oivallinen ympäristö perinteisten ajattelu- ja toimintamallien tutkimiseen, arviointiin ja muokkaamiseen. Kuulijat saattoivat myötäelää kertojan kokemuksissa ja tarjota tälle täyden huomionsa ja tukensa. Osallistu-

jien kokemusten mukaan oli helpottavaa huomata, että toisetkin ovat eläneet samanlaisia kriisejä ja vaikeuksia, ja että heillä oli samantapaisia pohdintoja eletystä elämästään:

*--kun sää kerroit niistä vaikeuksista ja niistä, niin mä ainakin myötäelin sillä tavalla, että niinku se oli mulle tosi tärkeätä, ett sä kerroit siitä, niinku että miten herkkä sä oot, koska mä tunnen hirveesti itessä samoja juttuja ja oon niinku miettiny sitä, miks pitää olla niin herkkä-- (Lotta loppuhaastattelussa)*

Lotan kuvailema läheisyyden kokemus on yksilölle erityisen arvokas, koska se vähentää pelkoa ja rohkaisee häntä myöhemminkin julkistamaan ajatuksiaan ja tunteitaan (Aukee 1994, 62).

Ihmisten välisistä suhteista puhuttaessa käytetään usein käsitteitä *sympatia-empatia*. Itkosen (1993, 41 - 42) mukaan *sympatia* tarkoittaa toisen elämän elämistä kuin toisen omaa ja *empatia* toisen elämän elämistä kuin omaa. Ryhmässä toisen kertomuksessa myötäeläminen ilmentää *sympatiaa*, mutta samalla toisen kerronta saa pohtimaan itseään sekä omia vastaavia kokemuksia, ja ilmentää näin myös *empatiaa*. Tämänkaltaista ryhmän tukea kuvastaa ote ryhmäkeskustelusta:

*Lotta:--vastakaneettina tolle ett, ett miten tärkeätä semmonen niinku syvällinen ajattelu ja niinku tunteilla, siis just niinku sen itsensä kuuntelu ja niinku semmonen, niin, niin, ett kuinka paljon voimakkaampi se tavallaan niinku on, ku semmonen niinku val-*

*lankäyttö. Ett tavallaan niinku että, sillä pystyy niinku oleen vahvempi...semmosta koneistoa vastaan kuin esimerkiks OKL.*

*Anna-Ilona: Joskus mä koen, ett just sen takia, että mä näen niin paljon ja tunnen niin paljon, niin joskus musta tuntuu, että se tekee musta älyttömän heikon, just sen takia, että ei voi sivuuttaa yhtään mitään, ei voi niinku olla huomaamatta yhtään mitään, ett näkee kaiken ja tuntee kaiken ja on niin täynnä aina--*

Ajankohtaisuutensa vuoksi opettajanharjoittelu oli ryhmässämme keskeisimpiä puheenaiheita. Harjoittelutilanteessa opiskelija joutuu yksin vastaamaan luokasta ja itsenäisyys asettaa opiskelijan monenlaisten pohdintojen eteen. Monia ongelmia täytyy ratkaista ilman ulkopuolisten apua. Tapausryhmässämme opiskelijat saattoivat jakaa harjoitteluun liittyviä kokemuksia ja saada lohtua toisilta:

*--jotenkin oli aina lohduttavaa kuulla, että ei ollu ainoo kelle oli sattunu sen kans ongelmia. (Sari loppuhaastattelussa)*

Ryhmän jäsenillä oli selkeä tarve purkaa ryhmässä sen hetkistä oloaan. Harjoittelun kuluessa eteen tuli sekä hyviä että huonoja kokemuksia: joku päivä saattoi olla erityisen onnistunut kun taas toisena mikään ei oikein tuntunut luonnistuvan. Epäonnistumisen kokemukset nakersivat itsetuntoa ja vähensivät luottamusta omiin kykyihin. Tällaisina päivinä ryhmä oli tukemassa yksilöä mm. Elinan mainitsemalla terapeuttisuudella. Ryhmäläisten kanssa opiskelijalla oli mahdollista jakaa senhetkisen elämäntilanteensa ilot ja surut.

Yksin pohtimalla ikävät asiat tuntuivat ainoastaan kasaantuvan, mutta ryhmässä opiskelijalla oli mahdollisuus käsitellä ongelmiaan toisten ihmisten seurassa. Kun jäsenet alkoivat luottaa toisiinsa, uskaltauduttiin puhumaan hyvin henkilökohtaisistakin tunteista:

*Mä oon hirveen väsynyt ja en oo varmaan ikinä ollu niin väsynyt kun oon nytte, siis sillä tavalla yleisesti ottaen. Sitten mä oon kauheen turhautunu ja kauheen vihainen ja meen koko ajan vuoristorataa: oon hirveen ilonen välillä ja hirveen maassa tälleen näin kun oon väsynyt...ja mitäs sitten, en mä oikein tiä, tämmöstä tää mun elämä on tällä hetkellä, äkkipikasuutta, ja sitten toisaalta niinku eilinen päivä oli oikeastaan ihan mukava päivä ja mä vaan toivosin, että voisin mennä nukkumaan. En mä oikein osaa sanoo, mä olin just mitä mä oon puhunutkin, ett ei välitä mennä minnekään eikä jaksa, mutta sitten kun mulla on, siis mä oon luonteeltani tällanen, oon koko ajan, pitää olla menossa vaikkei jaksaskaan-- (Elina ryhmäkeskustelussa)*

Omaan itseensä liittyvien pohdintojen lisäksi ryhmä tarjosi jäsenilleen tilaisuuden tutkia yleisemmin koko ihmisenä kasvamisen monimutkaista prosessia. Mustajärven (1996) mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat usein tiedostamattomasti aikaisemmat elämäkokemukset ja niistä tehdyt tulkinnat. Ryhmän turvallisuudessa ilmapiirissä vuorovaikutusta haittaavat lukkiumat ja toiminnan tiedostamattomat motiivit voivat selvitä ja tulla tietoisuuteen (Mustajärvi 1996, 21). Vaikka tapausopiskelijamme kokivatkin, ettei ryhmäkeskusteluilla ollut

suoraa vaikutusta heidän toimintaansa, he olivat kuitenkin valmiita myöntämään, että toisten tuki ja kokemusten jakaminen auttoi heitä tarkastelemaan kanssakäymistään ympärillä olevien ihmisten kanssa aivan uudelta näkökulmasta:

*--lähinnä niinku itsenä kasvamisessa, ja sekin tietysti liittyy siihen harjoitteluun, kun sä et voi olla niinku pois itsestäs kun sä meet harjottelemaan. Mut tota ehkä se mun tapa kohdata lapsia ja muita ihmisiä ja opettajan ja näin, siihen se ehkä vaikutti. Mut sitte johonkin opetukseen ja tämmöseen, nii en usko, et vaikutti mitenkään. (Sari loppuhaastattelussa)*

Opettajuuteen kasvaminen ei ole kivutonta. Todennäköisesti jokainen opettajaksi opiskeleva tulee jossain opintojensa vaiheessa miettineeksi, onko hänestä opettajan vaatimaan työhön ja onko se todella sitä mitä hän haluaa tulevaisuudessaan tehdä. Tukiryhmässä opiskelijat saavat kuulla, että monet muutkin ovat kokeneet samanlaisia riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteita - ja selvinneet niistä. Ryhmän ja ryhmäläisten palautekin on keskeinen tekijä puhuttaessa vuorovaikutuksellisesta omaksi itseksi kasvamisesta (Mustajärvi 1996, 21). Toisaalta palautteen vastaanottaminen ei usein ole helppoa: turvallisuutemme vaatii viimeiseen saakka itse itsestämme luoman kuvan säilyttämistä. Alttiiksi asettautuminen ja toisten palautteen vastaanottaminen vaatii todellista rohkeutta. Kun ihminen oppii vastaanottamaan palautetta omista mielipiteistään, hän alkaa samalla arvostaa niitä realistisem-

mista näkökulmasta käsin ja ymmärtää niiden ainutlaatuisuuden ja arvon:

*--kauheen terveellistä oli huomata, että on sellaisia eri näkökan-  
toja ja sitten se, että on kuitenkin hirveesti samoja piirteitä muis-  
sakin ihmisissä, että silleen voi luottaa siihe, että muiltakin ihmisil-  
tä saa tukea omille ajatuksilleen. Että voisko sit sanoo, että  
luottamusta on saanu siihe, että sillä tavalla voi olla muuttunu.  
(Elina loppuhaastattelussa)*

Yhdessä tapahtuva autobiografioiden tutkiminen ja niiden pohjalta nouseva keskustelu luo ihmisten välille luottamuksellisen ilmapiirin, jossa kaikki ovat yhtä aikaa opettajia ja oppijoita. Hyväksyvässä, myönteisessä ja tukevassa hengessä jokainen uskaltautuu ottamaan riskejä. Jäsenten välillä ilmenevät yhtäläisyydet ja toisaalta erot tarjoavat virikkeitä mielenkiintoiselle vuoropuhelulle. Elämänhistorioiden ja sieltä kumpuavien asioiden tutkimisessa opettajat voivat olla toinen toisilleen opastajia ja neuvonantajia (Raymond, Butt & Townsend 1992, 158).

### 8.2.3 Reflektointivaikutus

Käytyjen keskustelujen perusteella on erittäin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, osoittaa, että ryhmämme edisti jäseniensä reflektointia. Tälle on löydettävissä kaksi syytä: ensiksikin reflektointi on ajattelutoimintaa, jota ei välttämättä keskustelutilanteessa verbalisoida; jota ei välttämättä edes kyetä verbalisoi-



maan. Refleктоiva henkilö saattaa osallistua aktiivisesti keskusteluun, mutta yhtä hyvin hän saattaa olla hiljainen sivustakatsoja. Reflektointiprosessin tunnistaminen ei yksinkertaisesti ole mahdollista ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Näin Lotta vastasi kysyessämme häneltä, saiko hän mielestään ryhmäkeskusteluissa liian vähän puheaikaa:

*Ei, kyllähän sitä niinku mielessään monta kertaa oli semmosta, tai siis jatkuvasti niinku tulvi niitä omia muistoja mieleen, mutta että en mä silleen nähny, että jokaista asiaa ois pitäny kommentoida. Että siis tavallaan niinku eli jo siinä kun nyt tuli mieleen ne muistot.*

Toiseksi keskustelujen aikaansaama reflektio ei välttämättä tapahtunut varsinaisen toiminnan aikana, vaan vasta sen jälkeen (ks. esim. Boud ym. 1985). Reflektointia, kuten muutakaan ajatteluprosessia, ei voida pakottaa liikkeelle; sille voidaan ainoastaan tarjota virikkeitä ja toivoa, että jokin lähtee liikkeelle. Tutkijoina ainut mahdollisuutemme on tukeutua tapaushenkilöidemme omiin todistuksiin siitä, että reflektointia todella tapahtui, ja pyrkiä analysoimaan tutkittavien kuvauksia tapahtuneesta mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tulosten luotettavuuden takia haluamme painottaa, että haastattelussa tapaushenkilöitä pyydettiin ainoastaan kertomaan omia kokemuksiaan ryhmän merkityksestä. Koska reflektointivaikutuksista ei kysytty, ovat kaikki tapaushenkilöiden kommentit reflektoinniksi tulkittavasta prosessoinnista heidän omia konstruointejaan tilanteista. Ei liene syytä olettaa, että tutkittavamme olisivat oma-aloitteisesti nostaneet esiin kokemuksia, joita ei todellisuudessa

ollut olemassa. Kun lisäksi kaikkien kolmen tapaushenkilömme kertomuksissa tuli esiin sellaisia ryhmäkeskustelujen aikaansaamia vaikutuksia, jotka olivat paitsi henkilökohtaisella tasolla syvästi koskettavia, myös uusia näkökulmia avaavia ja jopa perinteisiä ajattelumalleja muuttavia, on reflektointi-termin käyttö tässä yhteydessä perusteltua:

*No kyllähän uudet kokemukset aina niinku sillai vaikuttaa ja yleensä niinku se, että kokemus ryhmässä olemisesta, niin se on kauheen kasvattava prosessi, että oppii niinku niitä, niinku semmosia suuntia elämään ja näkee niinku missä ne toiset on ja sit tavallaan niinku peilaa sitä omaansa sitä kautta. (Lotta loppuhaastattelussa)*

Millaiset ryhmäkokemukset sitten stimuloivat parhaiten reflektioita? Tapaushenkilöidemme mukaan minäkertomukset olivat yksi tehokkaimpia keinoja. Luova kirjoitusprosessi oli useimmille jo sinällään arvokas oppimiskokemus, joutuihan opiskelija kirjoittaessaan refleктоimaan kriittisesti paitsi sitä tietoa, myös niitä arvoja ja merkityksiä, joita hän elämäkokemustensa kautta konstruoi (Aukee 1994; Dominicé 1995, 214 - 215). Yhteisessä käsittelyssä elämäkerrat avautuivat lisää. Keskustelun ensimmäinen puheenvuoro oli aina varattu senkertaiselle kirjoittajalle, joka kertoi tekstin syntyprosessista sekä syvensi tärkeinä pitämiään aiheita suullisesti ja / tai valokuvien avulla. Usein kirjoittajat halusivat kertoa taustastaan valmistamaansa tekstiä laveammin, ja keskusteluvaiheeseen päästyä innokkaat kuulijat ottivat käsittelyyn osaa esittämällä päähenkilölle lukuisia lisäkysymyksiä.

Minäkertomukset olivat oivaa oppimateriaalia myös muille kuin kirjoittajalle itselleen. Tovereiden elämäkokemukset käynnistivät kuulijassa peilausprosessin, jossa omat, ehkä jo kertaalleen käsitellyt kokemukset aktivoitiin uudelleen:

*--jos puhutaan toisten elämästä, ni sieltä löytyy aina jotain mikä koskettaa itteään, mitä itelle on ehkä tapahtunut. (Sari loppuhaastattelussa)*

Tämän kosketuksen voimasta omia itsestäänselvinä pidetty periaatteita, asenteita ja uskomuksia alettiin tarkastella uudesta näkökulmasta. Vuorovaikutuksessa ihmiset peilasivat itseään toisten kautta ja löysivät samalla oman yksilöllisyytensä (vrt. Tiuraniemi 1994, 13). Toisten elämäkokemuksiin paneutuminen auttoi kuulijaa irrottautumaan oman elämänsä vakiintuneista merkityssuhteista ja kyseenalaistamaan perinteisiä ajattelu- ja toimintamallejaan. Parhaimmillaan minäkertomukset innoittivat tapaushenkilöitämme pitkäkestoisiin ja syvällisiin pohdintoihin: keskusteluissa viritelty kokemusten kriittinen tarkastelu jatkui ryhmäkokootumisten jälkeen osallistujien omaehtoisena reflektointina.

Minäkertomusten lisäksi tapaamisissa käsiteltiin erilaisia opiskeluun ja ammatilliseen kasvuun liittyviä aiheita. Koska puheenaiheita ei oltu ennakolta määritelty, keskusteluissa pystyttiin keskittymään kulloinkin akuuteimpiin, so. yksilöille sillä hetkellä merkityksellisimpiin, aiheisiin. Keskustelumuoto antoi osallistujille saada ajatuksilleen välitöntä tukea ja palautetta. Toisaalta keskustelut avarsivat ryhmäläisten maailmankatsomusta ja totuttuja näkökulmia:

*Sillei just niinku aina seuraavana aamuna huomaa, että oli niinku paljon viisaampi...lainausmerkeissä, tai jotenkin sillei, että oli niinku just niinku kasvanu ehkä vähän, että erilailla viisaampi, että ties niinku erilaisista asioista ja oli jotenkin pohdiskellu niitä enemmän mitä ois ehkä yksin tehny ja sai niinku kuulla muitten mielipiteet, ja se on niinku tosi tärkeä sillei, että saa kuulla mitä muut on mieltä siitä asiasta mistä mä oon aina kymmenen vuotta ajatellu näin...ja sitten suoraan vastauksia ei siinä mielessä, että jos ois joku konkreetti kysymys, et miks näin tapahtu, ni ei tullu, et niitä sitte niinku muokkas kaikkea mitä oli kuullu, ni muokkas sitte itte niistä itelleen sopivia vastauksia, jos niitä nyt vastauksiks voi sanoo. (Sari loppuhaastattelussa)*

Vaikka selkeitä reflektoinnin tasoja tai kohteita on aineistomme perusteella vaikeaa määritellä, tapaushenkilöidemme haastatteluista saamme kuitenkin viitteitä reflektoinnin suunnasta. Kuten odottaa saattaa, reflektointi keskittyi useimmiten tekniselle ja käytännölliselle oppimisalueelle; omien työtapojen, käytänteiden ja periaatteiden reflektointiin. Omien lähtökohtien, merkitysperspektiivien, tutkiminen oli sen sijaan harvinaisempaa, vaikka autobiografiat tällaiseen toimintaan rohkaisivatkin. Lapsuusiässä sisäistettyjen asenteiden, tulkintatapojen ja arvostusten tutkiminen on hankalaa, koska ne ovat niin olennainen osa minuutta, ettei niitä usein edes tiedosteta, saati että niitä haluttaisiin muuttaa. Ennen kuin totuuden suhteellisuus ymmärretään, ei muutoksiakaan voi odottaa.

Kokonaisvaltaisen oppimisen syklissä ryhmämme toiminta

keskittyi pääasiassa konkreettisen kokemuksen tarkasteluun sekä sen reflektivaan havainnointiin. Ryhmässämme yksilö sai pohtia hänelle merkityksellistä kokemusta yhdessä muiden jäsenien kanssa. Toisten tukemana hän saattoi yrittää ymmärtää kokemustaan eritellymmin ja jäsentää sitä entistä tietoisemmalle tasolle. Keskusteluprosessissa kokemuksista muokattiin uutta, vielä jäsentymätöntä tietoa, jonka pohjalta yksilö saattoi aloittaa varsinaisen reflektoinnin. Tärkein oppimista tukeva vaihe onkin oppimiskokemuksen ja sitä seuraavan reflektoinnin välisen yhteyden vahvistaminen (vrt. Boud ym. 1985). Mielestämme ryhmäkeskusteluilla päästiin tähän.

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Kvantitatiiviseen tutkimukseen yleisesti liitetyt reliabiliuden ja validiuden käsitteet ovat viime vuosina yleistyneet myös kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyyn (Syrjälä & Numminen 1988, 135; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 100). Koska kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu kuitenkin useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, sen alueelta ei ole löydettävissä yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991, 388). Seuraavassa tarkastelemme tämän tutkimuksen validiutta ja reliabiliutta sen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden kannalta.

## 9.1 Validius

Yksi ongelmallisimmista seikoista kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa on validiuden osoittaminen. Validiudella tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Hieman yksinkertaistaen voidaan sanoa, että ainut tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arviointia. Mitä tarkemman kuvan tutkimusraportti antaa kenttätöprosessista, sitä validimpaa tutkimuksen voidaan sanoa olevan (Grönfors 1982, 173, 178). Sisäisessä validiudessa on kyse siitä, miten hyvin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta ilmiöstä. Tutkijan tulee voida esittää tuloksensa niin avoimesti, että tutkimuksen kohteella ja lukijalla on mahdollisuus tarkistaa tulosten paikkansapitävyys sekä muodostaa luetusta oma tulkinnallinen näkemyksensä. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei näinollen ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen, vaan myös tulosten vastaanottajan asia (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137). Tässä työssä sisäisen validiuden ongelma on ratkaistu esittämällä tutkimusosassa suoria lainauksia sekä tutkittavien haastatteluista että varsinaisista ryhmäkeskusteluista. Lukija voi näiden perusteella seurata ajatuskulkuamme ja päättelyämme. Olemme lisäksi tarkistuttaneet päätelmämme tutkimuksemme kolmella tapaushenkilöllä ja keskustelleet tulosten oikeellisuudesta heidän kanssaan.

Ulkoisella validiudella arvioidaan saatujen tulosten yleistettävyyttä. Syrjälän ym. (1994) mukaan laadullinen tutkimus ei kuitenkaan tavoittele

tilastollista yleistettävyyttä vaan pyrkii tulosten yleisyyteen eli siihen, että käsityksiä selvennetään teoreettisella tasolla. Tutkimustulosten merkittävyys perustuu siihen, että johtopäätökset liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin eivätkä kuvaa vaan myös selittävät käsityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 152.) Yleistämisen sijaan olennaista kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Olemassaolon paljastaminen tai todistelu ei sellaisenaan ole tarpeen (Alasuutari 1994, 209). Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet tulosten yleisyyteen yhdistämällä saamamme tulokset teoreettiseen tietoon. Näin pystymme perustelemaan tuloksiamme myös aiempien tutkimusten avulla.

## 9.2 Reliaabelius

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulosten reliaabeliutta on useimmiten tarkasteltu lähinnä toistettavuuden eli ulkoisen reliaabeliuden näkökulmasta (Tynjälä 1991, 391). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei kuitenkaan voida tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tämä johtuu siitä, että tutkimusmittarina on tutkija itse sekä teoreettisen perehtyneisyytensä että inter subjektiivisuutensa perusteella. Haastattelussa tutkijan ja tutkittavan luottamus ei voi toteutua samoilla ehdoilla eri tutkijan ollessa kyseessä. Uudessa tutkimuksessa ongelmien merkitys, aineiston luonne ja merkitysten tulkinta muotoutuvat aina uudelleen (Syrjälä ym. 1994, 130 - 131; Mäkelä 1990, 47). Myöskään tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa "monia todellisuuksia" (Tynjälä 1991, 391). Ainutlaatuinen tutkimusti-

lanne ei ole toistettavissa, ei edes samojen tutkijoiden ollessa kyseessä. Omassa tutkimuksessamme kaksoisroolimme tutkijoina ja ryhmän jäsenenä vaikutti epäilemättä jossain määrin tutkimusryhmämme toimintaan. Kuitenkin voimme todeta, että tutkimamme todellisuus oli sellaisenaan täysin aito, eikä tutkimusryhmä olisi ollut samanlainen ilman meitä, niin kuin ei ilman jotakuta toistakaan ryhmän jäsentä. Tiedämme kuitenkin osallistuneemme ryhmäkeskusteluihin rehellisesti, omina itsenämme. Tässä tutkimuksessa pyrkimys ulkoiseen reliaabeliuteen näkyikin ennen kaikkea seikkaperäisenä aineiston analysoinnin ja tulkinnan selvittämisenä.

Tutkimusaineiston systemaattisia virheitä pyritään vähentämään triangulaation avulla. Patton (1990, 464) jakaa triangulaation menetelmä- tutkija-, lähde- ja teoria- eli perspektiivitriangulaatioon. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ovat näistä kaksi ensimmäistä. Menetelmätriangulaation avulla pyritään tarkistamaan eri menetelmin saatujen tietojen yhtäpitävyys. Tapaustutkimuksemme menetelmätriangulaatio toteutettiin käyttämällä neljää aineistonkeruumenetelmää: haastatteluja, nauhoitettuja keskusteluja, osallistuvaa havainnointia sekä tapaushenkilöiden autobiografioita. Päällekkäisten aineistonkeruumenetelmien käyttö osoittautui tutkimuksessamme erinomaisen hyödylliseksi, koska päätelmiä ei tarvinnut tehdä ainoastaan yhteen lähteeseen nojautuen. Eri menetelmin kerättyjä tietoja vertaamalla onnistuimme saamaan tutkimuksemme kohteena olevasta ilmiöstä kokonaisvaltaisen, silti yksityiskohtaisen, kuvan.

Tutkimuksemme täyttää myös tutkijatriangulaation tunnusmerkit: kenttäaineiston kokoamiseen osallistui useita tutkijoita. Tutkijatriangulaatiossa muodostettaessa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tutkijoiden näkemykset täydentä-



vät toisiaan, ja jos ne ovat yhdensuuntaisia, niiden osoittama suunta on uskottavampi kuin jos kyseessä olisi vain yhden henkilön näkemys (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 142). Tapauksessamme molemmat tutkijat osallistuivat täysipainoisesti niin aineiston keräämiseen, käsittelyyn kuin tulkintaan. Tutkijatriangulaatio auttoi meitä näkemään tutkimuskohteemme laajemmin ja monipuolisemmin kuin mihin olisimme yksin kyenneet; toisaalta prosessi opetti meitä myös perustelemaan, puolustamaan ja arvioimaan omia mielipiteitämme ja tulkintojamme. Subjektiiivisista näkemyksistä irrottautuminen ei ollut aina helppoa, mutta kaikkine hankaluuksineenkin prosessi osoittautui meille todelliseksi oppimiskokemukseksi. Erialaisten sanavalintojen takana näkemyksemme ja tulkintamme tapahtumista olivat lopulta hyvin samantyyppisiä, ja esimerkiksi tulosten osalta lopulliset kategoriat hahmottuivat molemmille tutkijoille lähes identtisesti. Näin myös tutkimuksen sisäinen reliaabelius toteutui: samassa tutkimuksessa mukana olleet tutkijat olivat tuloksista yksimielisiä (Syrjälä & Numminen 1988, 144). Tutkijatriangulaation lisäksi sisäinen reliaabelius varmistettiin tapaushenkilöiden haastattelujen ja ryhmäkeskustelujen äänitallennusten avulla (vrt. Syrjälä ym. 1994, 100).

## 10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella niitä tapoja, joilla pääosin opiskelijatovereista koostuva ryhmä voi tukea tulevan opettajan reflektiivisen ajattelun, ja sen kautta professionaalisuuden, kehittymistä. Halusimme myös tutkia, millaista vuorovaikutusta opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat

vertaisryhmältään toivovat, ja kuinka tapausryhmämme näihin odotuksiin pystyi vastaamaan. Tapaustudkimuksen viitekehys yhdessä fenomenografisen lähestymistavan kanssa mahdollisti aineiston analyttisen, pohdiskelevan käsittelyn sekä vaihtoehtoisten tulkintojen tekemisen. Tutkimusongelmat oli asetettu siten, että vertaisryhmän tukivaikutuksista saatu kuva vastaa tarkalleen tapausopiskelijoidemme kokemuksia, mielipiteitä ja tunteita. Koska tutkimus todisti, että vertaisryhmä voi todellakin olemassaolollaan ja toiminnallaan tukea opettajaopiskelijan ammatillista kasvua, voidaan tutkimustehtävän katsoa täyttyneen.

Löysimme tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista kaikkiaan kolmenlaisia tukivaikutuksia. Ensiksikin opiskelijat kokivat ryhmän tärkeäksi, koska se tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden purkaa opettajana kasvamiseen liittyviä tunteita ja ajatuksia tasavertaisessa ja kirjaimellisesti asiantuntevassa seurassa; se oli siis sinällään arvokas. Omista ajatuksista ja tunteista puhuminen helpotti tapausopiskelijoidemme henkistä taakkaa ja auttoi heitä katsomaan maailmaa hetken toisesta perspektiivistä. Ääneen lausuttuna yksityisistä kokemuksista tuli todellisempia ja samalla käsiteltävämpiä.

Toiseksi osallistujat kokivat saaneensa ryhmältä kannustusta ja tukea ei vain ammatilliseen kasvuun, vaan myös ihmisenä kasvamiseen laajemminkin liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijat saivat huomata, että he eivät olleetkaan kokemustensa kanssa yksin. Vaikka opettajankoulutukseen valikoituneet opiskelijat ovatkin usein sosiaalisia ja ulospäinsuuntautuneita, kaikkein herkimmät ja yksityisemmät tunteet, epävarmuus, pelko ja väsymys, jäävät usein heiltäkin jakamatta. Tällaisessa luottamuksellisessa hengessä

käydyt keskustelut auttoivat opiskelijoitamme näkemään, että muutkin käyvät läpi samanlaisia elämänvaiheita ja kriisejä - ja selviytyvät niistä.

Kolmanneksi opettajaopiskelijoiden kokemuksissa näkyi viitteitä siitä, että ryhmäkeskustelut olivat tehostaneet heidän refleктоivaa ajatteluaan. Opiskelijat olivat joutuneet miettimään oman elämänhistoriansa merkitsevyyttä ammatillisen ja koko minuutensa kehittymisen kannalta. Refleктоivan ajattelun havaitseminen ja tutkiminen osoittautui ongelmalliseksi, ja jouduimme useaan-kin otteeseen pohtimaan sitä, kuinka ihmisen ajattelutoimintoja edes voisi tutkia täysin luotettavasti tai "objektiivisesti". Lisätutkimuksia vaatisi myös sen selvittäminen, ovatko jotkut henkilöt jo luonnostaan herkemmin refleктоivia kuin toiset, ts. onko refleктоiva ajattelu eräs lahjakkuuden laji. Usein refleктоi-ven opettajankoulutuksen ongelmaksi nähdään opiskelijan ammatillisen kasvun merkityksellisten refleктоintikohteiden löytäminen (Kiviniemi 1994, 41). Tapaustutkimuksemme kuitenkin antaa aiheen olettaa, että keskustelun edetessä vapaan dialogin periaatteella osallistujien refleктоinti suuntautuu luonnostaan henkilölle itselleen merkityksellisiin aiheisiin. Opettajaopiskelijat eivät niinkään tarvitse ohjelmoituja refleктоintikohteita kuin mahdollisuuksia refleктоintiin.

Miten yllämainitut kategoriat sitten liittyvät opettajan ammatilliseen kehitykseen? Koska osallistujat olivat tulleet ryhmään tutkimaan ja kehittämään itseään, omaa opettajuuttaan ja ajatteluaan täysin vapaaehtoisesti, heidän on täytynyt olla ainakin jossain määrin tulevaan ammattiinsa sitoutuneita. Oman menneisyytensä tutkimisen kautta henkilöt saivat entistä realistisemmän kuvan omista kyvyistään ja heikkouksistaan ja pystyivät suuntaamaan toimintaansa tarkoituksenmukaisemmin ammattiin kasvamisen hyväksi. Vaikeuksien

voittaminen lisäsi uskoa omiin kykyihin ja kasvatti näin sitoutumista. Ryhmässä oli mahdollisuus harjoitella ja kehittää myös kollegoiden välistä yhteistyötä tulevaa opettajan ammattia varten. Voisi hyvin kuvitella, että mikäli työssä olevat opettajat jakaisivat tällä tavoin ongelmiaan, vallitsisi kouluissa nykyistä avoimempi ja kehittävämpi kulttuuri. Ryhmämme osoitti mielestämme toiminnallaan mitä aidointa kollegiaalisuutta.

Autonomisuus heijastui ryhmässämme omien, yksilölle itselleen merkityksellisten asioiden pohtimisena. Parhaimmillaan tällainen ryhmä kannustaa yksilöitä keskustelemaan, esittämään omia näkemyksiään ja arvioimaan erilaisia ajattelutapoja. Omien mielipiteiden realistinen arviointi vahvistaa uskoa omiin kykyihin. Erilaisuus opitaan näkemään pikemminkin rikkautena kuin uhkana. Ryhmä voi auttaa yksilöä vastuullisen asenteen omaksumisessa, eettis-moraalisten aiheiden kriittisessä tarkastelussa ja minuuden kehitysprosessissa.

Ryhmämme toiminta noudatti aktiivisen oppimisen periaatteita, olkoonkin, että tässä tapauksessa oppimisen kohteena ei ollut ulkopuolinen asia tai ilmiö, vaan henkilö itse. Ryhmässä opiskelijat saattoivat ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan pohtimalla menneisyyttään ja merkitysperspektiivejään. Samalla tutkiessaan omia käytänteitään henkilöiden tutkimuskohteet liittyivät mitä suurimmassa määrin todellisiin kokemuksiin ja niiden herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin. Ryhmässä oli mahdollisuus ottaa riskejä ilman kasvojen menetystä tai uhkaa. Reflektiivisen käytännön vahvistuttua ihminen alkaa ottaa entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, ja aktiivinen oppiminen lisääntyy.

Tutkimuksen aikana kävi ilmeiseksi se, että opettajankoulutuksen

määrällisesti runsaasta kontaktiopetuksesta huolimatta opiskelijat kaipasivat kipeästi tilaisuuksia purkaa opiskeluun, ammatilliseen kasvuun ja ihmisenä kehittymiseen liittyviä kysymyksiä yhdessä vertaistensa kanssa. Kiireetön keskustelu, erilaisten näkemysten vertailu ja yhdessä tapahtuva etsintä on opettajaopiskelijalle harvinaista herkkua. Tarve tämänkaltaiseen toimintaan merkitsee opettajankoulutuksen kiireiselle koulutusputkelle suuria haasteita, sillä syvällisellä tasolla ihmistä koskettava pohdinta ei synny kiireessä vaan ennemminkin rauhassa asioita pohdiskellen ja uusia asioita "maistellen". Jos tosiaan näyttää siltä, että opettajaopiskelijat voivat jopa merkittävässä määrin edistää toistensa refleктоivan ammattikäytännön syntymistä, tulisi opettajankoulutuksen kiinnittää entistä enemmän huomiota tähän nykyään vielä varsin käyttämättömään resurssiin.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat vertaisryhmä-toiminnan kannalta erittäin rohkaisevia. Jos jo kahdessa kuukaudessa pystytään pureutumaan näin syvälle omien kokemusten tarkasteluun ja arviointiin, millaisia tuloksia tällainen ryhmä saisikaan aikaan esimerkiksi lukuvuoden kuluessa? Refleктоivan ammattikäytännön kehittyminen ei ole nopeaa eikä helppoa. Turvallisessa ja virikkeisessä ympäristössä yksilöt voivat kuitenkin rohkaistua tarkastelemaan omaa menneisyyttään, uskomuksiaan, asenteitaan ja periaatteitaan kriittisesti ja tunnustaa oman määräytyneisyytensä. Ryhmässä aloitettu refleктоinti luo perustaa opettajan omaehtoiselle, elämänikäiselle kasvulle.

## LÄHTEET

- Airas, E. 1988. Kohti täyttä elämää: kasvuryhmistä elämisen taitoa. Loviisa: Alea-kirja.
- Aho, S. 1992. Kannattaako työnohjaus. Työnohjaus työntekijän, työryhmän ja organisaation kehittäjänä. Teoksessa S. Aho ym. (toim.), 188 - 206.
- Aho, S., Immaisi, A.-M., Leikas, K. & Myyrä, J. 1992. Takaisin tehtävään - työnohjauksen teoriaa ja käytäntöä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja B. Raportit ja selvitykset 2.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. p. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Aukee, R. 1994. Muistellen terveeksi. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 31 (1), 61 - 66.
- Baron, R. S., Kerr, N. & Miller, N. 1992. Group process, group decision, group action. Buckingham: Open University Press.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. Teoksessa P. Kansanen (toim.), 23 - 34.
- Berliner, D. C. 1988. The development of expertise in pedagogy. New Orleans, La.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) 1985. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh ja D. Walker

- (toim.), 18 - 40.
- Brettscheiner, G. 1984. Työnohjaus ja sen tavoitteet. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.), 10 - 18.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.), 51 - 64.
- Calderhead, J. (toim.) 1988. Teachers' professional learning. New York: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1994. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teacher professionalism: why and how. Teoksessa A. Lieberman (toim.), 25 - 50.
- Dewey, J. 1933. How we think. Boston: Heath.
- Dominicé, P. F. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow, 214 - 232.
- Fernández-Balboa, J.-M. & Marshall, J. P. 1994. Dialogical pedagogy in teacher education: toward and education of democracy. Journal of Teacher Education 45 (3), 172 - 181.
- Francis, H. 1993. Advancing phenomenography: questions of method. Nordisk Pedagogik 13, 68 - 75.
- Freire, P. 1971. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder.
- Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents. Educational Leadership 50 (6), 12- 17.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: koulutuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gadamer, H.-G. 1975. Wahrheit und methode: grundzüge einer philosophi-

- schen hermeneutik. 4. p. Tübingen: Mohr.
- Giroux, H. A. 1988. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.
- Grimmett, P. P. 1988. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. Teoksessa P. P. Grimmett ja G. L. Erickson (toim.), 5 - 15.
- Grimmett, P. P. & Erickson, G. L. (toim.) 1988. Reflection in teacher education. New York: Teachers College Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: Werner Söderström.
- Habermas, J. 1977. How we think. London: Heinemann.
- Hakkarainen, P., Wahlström, R. & Välimaa, J. (toim.) 1991. Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived collegiality and the culture of teaching. Teoksessa P. Ruohotie ja P. P. Grimmett (toim.), 263 - 289.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (toim.) 1992. Understanding teacher development. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. 1994. The new professionalism: synthesis of professional and institutional development. Teaching and Teacher Education 10 (4), 423 - 438.



- Hart, M. U. 1995. Tiedostamisryhmät vapautumisen välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.), 66 - 91.
- Haug, F. (toim.) 1987. Female sexualization: a collective work of memory. London: Verso.
- Heikkilä, J. & Aho, S. 1995. Muutosagenttiopettaja: luovuuden irtiotto. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 48.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. p. Helsinki: Gaudeamus.
- Huotelin, H. 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa: menetelmällisiä lähtökoh-  
tia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.), 13 - 42.
- Hyttinen, I. 1994. Kokemuksia dialogiryhmistä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.), 43 - 54.
- Hyyppä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehykses-  
sä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 17.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreet-  
tinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Itkonen, M. 1993. Minulta teille? Fenomenologinen analyysi käymättömästä keskustelusta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 17.
- Jaatinen, R. 1990. Opettaja opetus- ja kasvatustyönsä toteuttajana ja kokijana: opettajien kuvaamia valintoja. Teoksessa V. Kohonen ja J.

- Lehtovaara (toim.), 248 - 274.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 1991. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa P. Hakkarainen ym. (toim.), 17 - 37.
- Järvinen, A., Lehtovaara, M., Poikela, E. & Viskari, S. (toim.) 1994. Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 11.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129 - 169.
- Kansanen, P. (toim.) 1995. Discussions on some educational issues VI. University of Helsinki. Department of teacher education. Research report 145.
- Kincheloe, J. L. 1993. Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press.
- Kiviniemi, K. (toim.) 1991. Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- Kiviniemi, K. 1991 Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.), 35 - 54.
- Knights, S. 1985. Reflection and learning: the importance of a listener. Teoksessa D. Boud, R. Keogh ja D. Walker (toim.), 85 - 90.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen ja J. Lehtovaara (toim.), 189 -

232.

- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 21 - 30.
- Kyriacou, C. 1992. Active learning in secondary school mathematics. *British Educational Research Journal* 18 (3), 309 - 318.
- Lally, V. & Scaife, J. 1995. Towards a collaborative approach to teacher empowerment. *British Educational Research Journal* 21 (3), 323 - 338.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.), 213 - 234.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. *Dialogissa - matkalla mahdollisuu- teen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 21.
- Lichenstein, G., McLaughlin, M. W. & Knudsen, J. 1992. Teachers empowerment and professional knowledge. Teoksessa A. Lieberman (toim.), 37 - 58.
- Lieberman, A. (toim.) 1990. *Schools as collaborative culture: creating the future now*. London: Falmer Press.
- Lieberman, A. (toim.) 1992. The changing contexts of teaching. *Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: NSSE.

- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman ja R. B. Webb (toim.), 141 - 161.
- McMahon, S. I. 1997. Using documented and oral dialogue to understand and challenge preservice teachers reflections. *Teaching and Teacher Education* 13 (2), 199 - 213.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3 - 24.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mustajärvi, R. 1996. Ryhmä oman itsen löytämistä tukemassa. *Ryhmätyö* 25 (1), 21 - 22.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Newell, S. T. 1996. Practical inquiry: collaboration and reflection in teacher educational reform. *Teaching and Teacher education* 12 (6), 567 - 576.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimussarja A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta - opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31 - 43.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active

learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. University of Tampere. Department of teacher education. Research series A 2.

Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 11.

Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 13.

OECD 1994. Quality in teaching. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajien tukena. Espoo: Weiling-Göös.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.

Ojanen, S. 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.

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

Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. Kasvatus 28 (1), 7 - 12.

Patton, M. Q. 1990. 2. p. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Powell, J. P. 1985. Autobiografical learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh ja

- D. Walker (toim.), 41 - 51.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. 1992. Contexts for teacher development: insights from teachers' stories. Teoksessa A. Hargreaves ja M. G. Fullan (toim.), 143 - 161.
- Ruohotie, P. & Grimmett, P. P. (toim.) 1996. Professional growth and development: direction, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Schein, E. H. 1965. Organisaatiopsykologia. Suom. P. Talvio. Jyväskylä: Gummerus.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. Qualitative research in education: a focus and methods. London: Falmer Press.
- Siltala, P., Kauttu, K., Majava, H., Makkonen, H. & Ryselin, K. (toim.) 1984. Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weiling-Göös.
- Smith, G. A. 1994. Preparing teachers to restructure schools. Journal of Teacher Education 45 (1), 18 - 30.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustieteen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutki-

muksia 39.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (toim.) 1991. Issues and practices in inquiry oriented teacher education. New York: Falmer Press.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. 1991. Reflections on reflective teaching. Teoksessa B, R. Tabachnick ja K. M. Zeichner (toim.), 1 - 20.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisuja A 25.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus (22) 5 - 6, 378 - 398.
- Törmä, S. 1994. Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys korkeakouluopetuksen kehittämisessä. Teoksessa A. Järvinen, M. Lehtovaara, E. Poikelä ja S. Viskari (toim.), 141 - 154.
- Uljens, M. 1988. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä ja J. Merenheimo (toim.), 80 - 107.
- Yin, R. K. 1983. Case study research. Design and methods. Applied social research methods series 5. London: Sage.
- Van Manen, M. 1977. Linking ways of knowing of ways of being practical. Curriculum Inquiry 6, 215 - 228.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1987. Teaching student teachers to reflect. Harvard Education Review 57 (1), 23 - 48.

## LIITE 1. Tapaushenkilöiden haastattelurunko

- kuinka moneen ryhmätapaamiseen osallistuit?
- millaisia teemoja tapaamisissa käsiteltiin?
- millaiset teemat olivat sinulle tärkeitä?
- jäikö jotain sellaisia aiheita käsittelemättä, joita olisit toivonut käsiteltävän?
- tuntuiko sinusta, että pystyit nostamaan esiin millaisia aiheita hyvänsä?
- keskusteltiin ko ryhmässä sellaisista aiheista, joista et ollut kiinnostunut tai joista muuten koit jääneesi ulkopuoliseksi?
- olisiko keskustelujen pitänyt olla strukturoidumpia esim. siten, että kullakin kerralla olisi käsitelty vain tiettyjä, ennalta määrättyjä aiheita?
- tapahtuiko ryhmässä muutoksia? Jos niin, millaisia?
- oliko ryhmällä johtajaa?
- oliko ryhmä tasa-arvoinen? Miksi / Miksi ei?
- vaikuttiko tutkijoiden läsnäolo keskusteluihin? Jos niin, miten?
- mitä keskustelulle olisi tapahtunut, jos mukana olisi ollut esim. didaktikko, luokanopettaja tai joku muu, ainakin muodollisessa auktoriteettiasemassa oleva henkilö?
- millaisia odotuksia sinulla oli ryhmää kohtaan?
- mitä sait, ts. kuinka ryhmä vastasi odotuksiisi?
- muokkasivatko käydyt keskustelut jotenkin ajatusmaailmaasi? Jos niin, miten?
- muutuitko itse? Jos niin, miten?

(jatkuu)



## LIITE 1.

jatkuu

- oliko keskusteluilla minkäänlaisia vaikutuksia meneillään olleeseen harjoitte luusi? Jos niin, millaisia?
- olisitko halukas osallistumaan tämänkaltaisen ryhmän toimintaan tulevaisuu dessa?
- minkä muotoisia toivoisit keskustelujen tulevaisuudessa olevan?
- ketä haluaisit osallistuvan näihin keskusteluihin?
- mitä muuta haluaisit vielä sanoa?

## LIITE 2. Haastatteluteemojen ryhmittely

Teemat	Sari	Lotta	Elina
Itselle merkitykselliset aiheet	Mitä pelko on? Miten sitä voi käsitellä? Opettajan työhön liittyvät ongelmat?	Läheiset ihmissuhteet, opiskeluasiat	Opettajaharjoitteluun liittyvät asiat, muut pinnalla olevat asiat, kuten esim. koulutuksen järkevyys
Tärkeät, mutta käsittelemättä jääneet aiheet	Opettajan työhön liittyvät ongelmat: tarvitseeko opettajan ostaa oppilaidensa suosio? Oppilaan ja opettajan väliset ristiriidat ja niiden ratkominen? Opettajien verkostoituminen?	Mitään ei jäänyt käsittelemättä, koska määrättyjä keskustelunaiheita ei ollut	Mitään "ei oikeastaan" jäänyt käsittelemättä, mutta konkreettiset seuraukset puuttuivat Reflektoinnin käsitteen konkretisointi
Miksi jotain jäi sanomatta	Ajanpuute Keskustelun nopea eteneminen Halu antaa muillekin suunvuoro	Ei pitänyt tärkeänä kommentoida kaikkia asioita Eli jo ajatuksissaan muistoja, joita ei ollut tarpeen sanoa ääneen	Alussa oli hieman etäinen olo, kuunteli mielummin kuin puhui
Tunsiko itsensä ulkopuoliseksi	Ei ulkopuolisuuden tunnetta; pystyi eläytymään toisten kertomuksiin ja löysi niistä yhtäläisyyksiä itseensä	Ei tuntenut itseään ulkopuoliseksi, vaikka kaikki aiheet eivät koskettaneetkaan yhtä paljon	-
Minussa tapahtuneet muutokset	Suurempia kuin ryhmässä tapahtuneet muutokset Ajattelutapa muuttui positiivisemmaksi	Rohkaistui tehokkaammin etsimään sitä, mitä todella haluaa	Ei muuttanut "mitenkään syvemmästi" Oli terveellistä kuulla erilaisia näkökantoja ja löytää niistä yhtäläisyyksiä itseensä

(jatkuu)

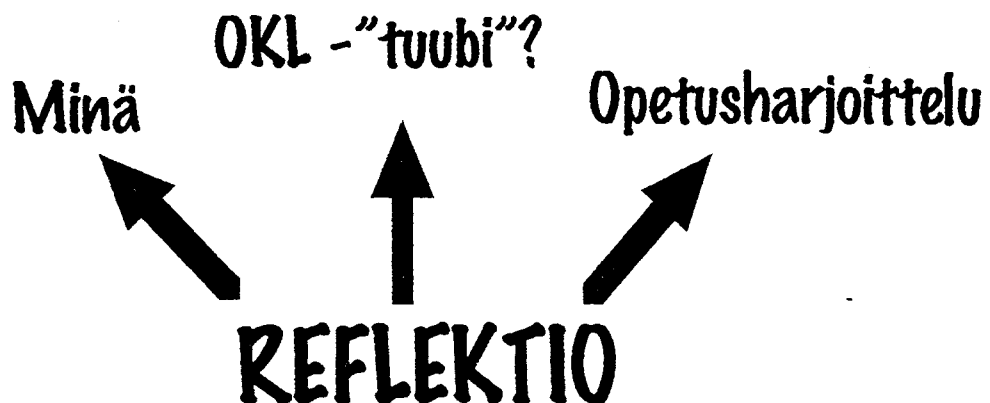
Ryhmässä tapahtuneet muutokset	Ei juuri muuttunut; ei ollut ryhmä siinä mielessä, että jäsenillä olisi ollut tietyt roolit Oli tukena itsenä kasvamisessa, vaikutti tapaan kohdata muita ihmisiä	Hannu vastasi käytännön järjestelyistä ja oli sillä tavoin johtaja Tutustui paremmin ryhmän jäseniin Ylipäänsä kehitys oli "varovaista"	Oli tasa-arvoinen kokoonpano, vaikka toiset osallistuivatkin keskusteluun aktiivisemmin kuin toiset
Tutkijoiden vaikutus	Eivät vaikuttaneet keskusteluihin tutkijoina	Vaikuttivat keskusteluihin jossain määrin; ei kuitenkaan niiden syvällisyyteen Nauhoitusongelmien takia keskustelun aloittaminen vaati "lämmittelyä"	Vaikuttivat keskusteluihin vähän; ainoastaan alussa tutkijoiden kaksoisrooli mietitytti
"Auktoriteettien" mahdollinen mukanaolo	Riippuu henkilöstä Jos ryhmään olisi tullut ulkopuolinen vetäjä, ryhmä olisi muuttunut	Puheenvuorot olisivat voineet olla toisenlaisia Keskustelu olisi suuntautunut tarkemmin kouluun ja opiskeluun Jotain olisi jäänyt pois, mutta jotain olisi tullut myös lisää Toisaalta tällaiset henkilöt voisivat toimia asiantuntijoina	Alussa olisi saattanut olla enemmän jännitettä Loppujen lopuksi saattaisi olla kuitenkin keskusteluja rikastuttava piirre
Odotukset	Aika pienet, lähti mukaan uteliaisuudesta	Lähti mukaan avoimin mielin	Odotti terapeutisia keskustelua ja sellaisten asioiden pohtimista, jotka kulloinkin olivat pinnalla Halusi tutustua paremmin ryhmän jäseniin Oli kiinnostunut kuulemaan, kuinka opettajan reflektointi käytännössä tapahtuu

Tulokset	Pohdiskeli erilaisia ajatuksia enemmän kuin yksin Toisten mielipiteiden kuuleminen muutti omaa ajattelua Muokkasi itselleen uusia "vastauksia"	Sai käydä uudelleen läpi sellaisia asioita, joita elämässään miettii Toisten mielipiteistä ja kokemuksista löytyi yhtymäkohtia omiin ajatuksiin Oppii uusia "suuntia" elämään "Peilaa" itseään toisten kautta	Sai puhua ja purkaa näin paineita Miitti tarkemmin käyttäytymistään esim. luokkatilanteissa ja pohti vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja
----------	--	--	---

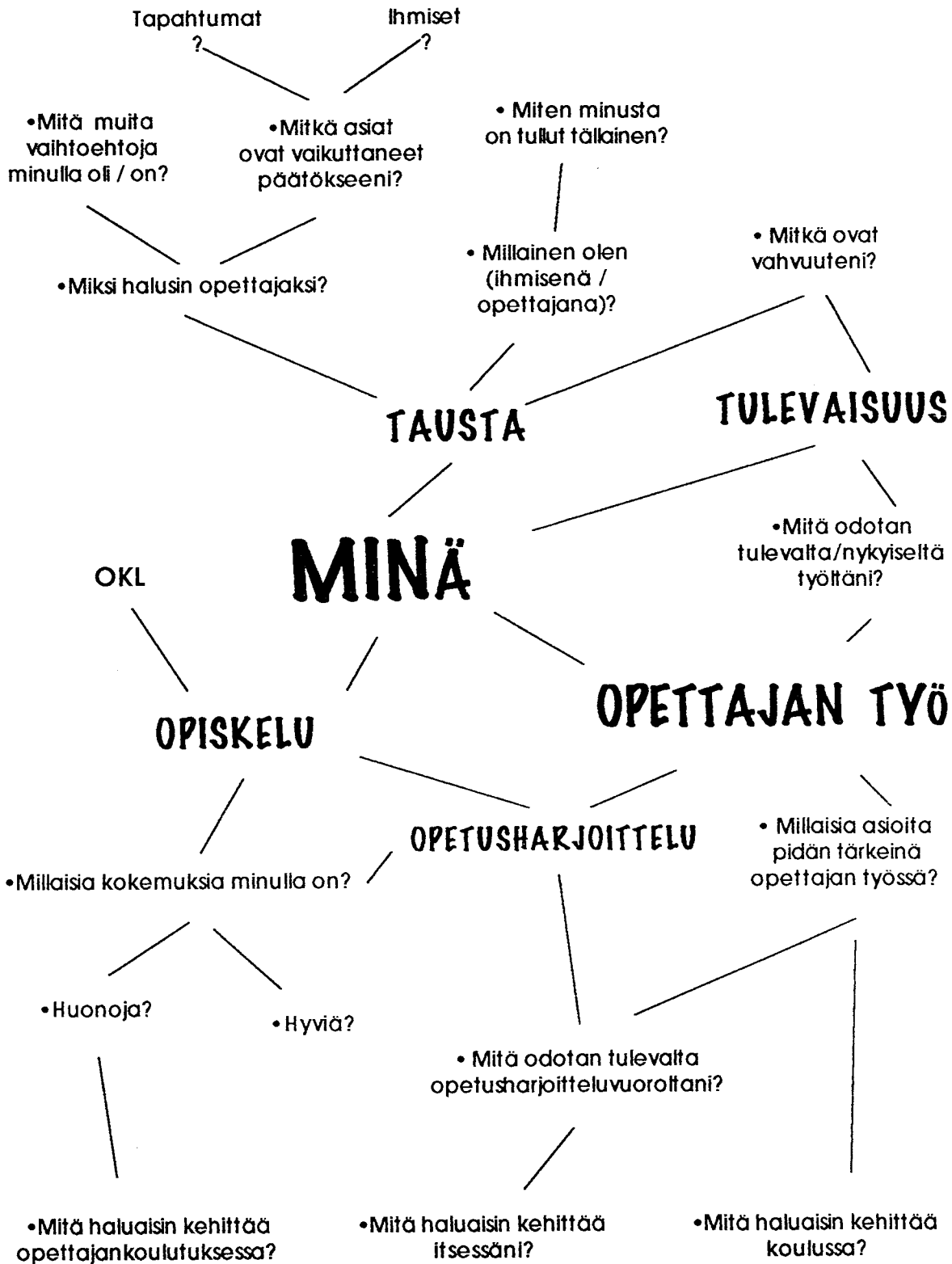
# BUNKKERIRYHMÄN MUISTILISTAA

Tässä joitakin ryhmän "pelisääntöjä", jotta toiminta voisi mennä järkevämmiin eteen päin.

- Luottamuksellisuus** Tiedot pidetään luottamuksellisina. Lähtökohtana on, että vain tässä ryhmässä puhutaan niistä asioista, joista yhdessä sovitaan käsiteltävän - ei muualla. On myös muistettava, että päätös siitä, kuinka avoimesti on itsestään valmis kertomaan, on jokaisen itsensä tehtävä ja toisten on sitä kunnioitettava.
- Kansio?** Voisi olla hauska kerätä oma kansio tästä ryhmästä. Siinä voisi olla päiväkirja ja ne kertomukset, joita itse kukin toisilleen antaa. Mutta silloin on tärkeää muistaa se, että ei kirjoita muiden ryhmäläisten nimiä mihinkään kansiossa olevaan paperiin - ihan kaiken varalta.
- Päiväkirja** Seuraavat **käytännön ohjeet päiväkirjaa varten** helpottavat kirjoittamista:
- Pääasia ei ole kirjoittaa muistiin niinkään tapahtumia kuin ajattelua ja kokemuksia
  - Tarkoituksena ei ole toistaa keskusteluja tai tapahtumia sellaisenaan, vaan hakea jokin avaintapahtuma tai keskeinen ajatus, jota voi jatkaa pohtimalla edelleen.
  - Kirjoittaminen jatkuu usein luontevasti niistä teemoista, joita on jo keskustellen pohdittu yhdessä
  - Myös tunteet, sekä positiiviset että negatiiviset, ovat tärkeitä - samoin sen pohtiminen, mikä ne perimmältään aiheutti
  - Päiväkirjasi on yksityinen, se on sinun omasi. Se on *sinua* varten. Sinä itse päätät, mitä kohtia siltä haluat julkaista muille ja mitä asioita jätät itsellesi. Mutta toivottavasti jotain kuitenkin.
- Kasvukertomus** Seuraavassa ajatuskartassa esitetään teemoja oman kertomuksen *Miten minusta tuli minä* -kirjoittamiseen. Joka kokoontumisessa käsitellään kaksi kertomusta keskustelun lähtökohdaksi, josta jatketaan muihin teemoihin. Kerrataan vielä, miten kiteytimme ryhmän tarkoituksen:



(jatkuu)



Ajatuskartta kasvukertomuksen kirjoittamiseksi