

JYX



This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Matikainen, Minni

Title: Opettajuus ja muutos : transformatiivinen opettajaksi oppiminen

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 Paatos-yhdistys

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Matikainen, M. (2023). Opettajuus ja muutos : transformatiivinen opettajaksi oppiminen. Paatos, 01.12.2023. <https://www.paatos.fi/2023/12/01/opettajuus-ja-muutos-transformatiivinen-opettajaksi-oppiminen/>

OPETTAJUUS JA MUUTOS – TRANSFORMATIIVINEN OPETTAJAKSI OPPIMINEN

PAATOS – filosofinen kulttuurilehti 01/12 2023

Minni Matikainen, Jyväskylän yliopisto

Kasvatuksen ja koulutuksen perustehtävä on vastata yhä uudelleen kysymykseen, mitä on hyvä elämä ja pyrkiä tähän päämäärään, vaikka lopullista selvyyttä onkin mahdotonta saada^[1]. Opettajan käytännön työtä ohjaavaan opetussuunnitelman arvopohjaan on sisäänkirjoitettu eettisiä päämääriä, joihin koulutuksella pyritään. Silti opettaja ei ole vain asiakirjaa noudattava neutraali virkamies, vaan tekee omalla toiminnallaan jokapäiväisessä työssään todeksi näitä yhdessä sovittuja päämääriä.

Kasvatuksen ja koulutuksen eksistentiaaliset kysymykset todentuvat opettajien ja oppilaiden autenttisissa kohtaamisissa. Opettajuus ei koskaan typisty vain tietojen ja taitojen oikeaoppiseen ja -aikaiseen opetukseen, vaan opettajan eksistentiaalinen tehtävä on oman työnsä kautta muuttaa maailmaa paremmaksi. Tästä syystä paineet yhteiskunnan kehittämistä ja vakauttamista eivät kohdistu pelkästään opetussuunnitelmiin, vaan myös niiden käytännön toteuttajiin, opettajiin. Opettajan ammatti ei siis ole käytännöllistä ja siistiä asiantuntijatyötä, vaan kamppailua paremmasta huomisesta inhimillisissä kohtaamisissa suhteiden ja suhteettomuuksien arkisessa sekamelskassa.

Opettajan työ on ytimeltään kietoutunut sekä yksilöiden että yhteiskunnan muutokseen. Olipa opetuksen sisältönä lukeminen, matemaattinen ajattelu, liikunnalliset taidot, yhteiskunnallisen kontekstin ymmärtäminen tai oman ajattelun reflektointi on oppimisessa ja kasvamisessa aina kyse muutoksesta. Jotain, mitä ei aiemmin ollut, on nyt tullut olevaksi. Oppijoidensa muutoksen lisäksi opettaja on yhtä läheisesti tekemisissä myös yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten kanssa. Ne astuvat koulutusinstituutioihin paitsi opetussuunnitelmien, lakien ja yhteiskunnallisen keskustelun kautta myös oppijoiden mukana. Koulutusinstituutiot ovat eturintamia, jossa yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset näkyvät – käytännön työssä yleensä opetussuunnitelmien muutoksia nopeammin.

Tässä tekstissä tiivistän väitöstutkimukseni^[2] tuloksia ja reflektoin niiden merkitystä nykyiselle koulutuspolitiikalle ja opettajankoulutukselle. Väitöstutkimuksessani tutkin opettajaksi oppimisen prosessia luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksellinen

perusajatukseni on, ettei hyvään opettajuuteen riitä vain opetettavien sisältöjen tai opetus- tai kasvatustaidon – didaktiikan ja pedagogiikan – hallitseminen. Pikemminkin opettaminen on ihmisyyden ytimeen kurkottava tehtävä, sekä oppijan että opettajan itsensä kohdalla. Siksi opettajaksi oppimisessa tarvitaan syväluotaavaa ymmärrystä ja reflektiota omasta itsestä, omista luontaisista toiminta-, reagointi- ja ajattelutavoista, jotta ne eivät tiedostumattomina pääse ohjaamaan opettajan työtä perusteettomilla ja perustelemattomilla tavoilla. Tutkittavani itse kuvasivat tällaista opettajaksi oppimista “ihmisenä kasvamiseksi”. Muutosprosessin myötä heistä kasvoi siis paitsi erilaisia opettajia, myös erilaisia ihmisiä, kuin he olisivat olleet ilman muutosta. Nimesin tällaisen opettajaksi oppimisen tutkimuksessani transformatiiviseksi opettajaksi oppimiseksi.

Transformatiivinen oppiminen

Transformatiivisen oppimisen teoria juontaa juurensa 1970-luvulle. Tuolloin aikuiskasvatustieteilijä ja sosiologi Jack Mezirow^[3] kuvasi transformatiivisen oppimisen termillä muutosta, jonka näki yliopistoon palanneissa naisopiskelijoissa. Aikuisiällä yliopistoon palanneet naiset kokivat merkitysperspektiivin muutoksen, joka muotoili uudelleen kriteerit, joiden perusteella he toimivat ja muodostivat arvostelmia. Tämä on jälkikäteen nähtävissä osana 1970-luvulla vallinnutta yhteiskunnallista vapautusliikettä, jossa perinteet ja normit murenivat, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen säätely väheni ja ihmisten valinnanmahdollisuudet lisääntyivät^[4].

Mezirow’lle transformatiivisen oppimisen käsite laajeni jatkotutkimuksissa naisista tarkoittamaan kaikkea sellaista aikuisuudessa tapahtuvaa oppimista, jossa oppijan aikaisempi tapa katsoa ja tulkita itseä, muita ja maailmassa olemisen suhteita muuttui perusteellisella ja peruuttamattomalla tavalla^[5]. Teoria otettiin laajasti käyttöön aikuiskasvatuksen tutkimuksen piirissä.

Transformatiivista oppimista on Mezirow’n ensimuotoilujen jälkeen tutkittu valtavasti ja teoriaa on kehitelty moneen eri suuntaan^[6]. Etenkin kritiikkiä ovat saaneet liiallinen painotus ihmisen rationaaliseen toimintaan oman muutosprosessinsa ohjaamisessa. Mezirow nimittäin näytti ajattelevan aluksi, että kohdatessaan elämässään tilanteen, johon aiempi merkitysperspektiivi ei pysty vastaamaan – hämmentävän dilemman – alkaisi ihminen rationaalisesti työstämään uutta merkitysperspektiiviä, joka paremmin vastaisi ongelmaan. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, ettei ihminen ole transformatiivisen oppimisen aikana kovinkaan rationaalinen, vaan muutosprosessi saattaa tapahtua hitaasti ja huomaamattakin. Siten, että ihminen vain jossain vaiheessa havahtuu merkitysperspektiivinsä muutokseen.^[7]

Liiallisen rationaalisuuden painotuksen ohella teorian alkuperäinen muotoilu sai kritiikkiä myös siitä, ettei siinä tehty tarpeeksi erottelua sen suhteen, millaista muutosta

transformatiivinen oppiminen loppupeleissä tarkoitti^[8]. Saattoiko mitä tahansa merkitykselliseltä tuntuva muutosta kutsua transformatiiviseksi?

Väitöstutkimuksessani lähdin vastaamaan tähän kysymykseen ajatuksesta, että ihminen on perustavalla tavalla merkityksenantaja. Ei niin, että ihminen antaa asioille merkityksiä, vaan pikemminkin ihmisenä oleminen on merkitysten muodostamista^[9]. Ihmiset muodostavat asioille erilaisia merkityksiä eri tavoilla, mihin vaikuttavat ihmisten erilaiset merkityssystemit. Merkityksenantoprosessit eivät välttämättä ole yksilölle kovinkaan tietoisia, vaan ne saattavat ohjata merkitysten muodostamista taustalla huomaamattomasti^[10]. Mezirow'n^[11] sanoin "annamme merkityssystemiemme supistaa tietoisuuttamme siitä, miten asiat todella ovat, välttääksemme ahdistusta ja muodostamme suljetun tarkkaavaisuuden ja itsepetoksen alueen". Maailman kaikkeutta ei voi ottaa kerralla vastaan, vaan näkökulmaa on rajattava.

Merkityssystemi on siis kuin silmälasit, jotka meillä kaikilla on, mutta joita emme välttämättä huomaa pitävämme. Katsomme ja tulkitsemme maailmaa näiden lasien läpi ja muodostamme merkityksiä merkityssystemiemme pohjalta, koska merkityssystemi värittää maailman tietyllä tavalla. Tähän ajattelua ja tulkintaa määrittävään merkityssystemiin liittyy Keganin mukaan kaksi erilaista prosessia: merkityksenanto ja tavat muodostaa merkityksiä. Ensimmäisessä kyse on prosessista, jossa muodostamme koherentteja merkityksiä "sisäisen ja ulkoisen kokemuksemme raakamateriaalista". Toisessa on kyse merkityksen muodostamisesta tietyllä tavalla. Ensimmäiseen liittyvä transformatiivinen oppiminen muuttaa sitä, millaisia merkityksiä muodostamme, kun taas toisen osalta muutoksessa ovat eräänlaisessa metaprosessissa ne tavat, joilla merkityksiä muodostamme.^[12]

Väitöstutkimuksessani määrittelin transformatiivisen oppimisen prosessina, jossa henkilön merkityksenannoista ja merkityksenantotavoista muodostuva merkityssystemi muuttuu. Transformatiivinen oppiminen voi siis kohdistua merkityssystemin jompaan kumpaan tai kumpaankin osatekijään. Opettajankoulutuksen kontekstissa transformatiivisen oppimisen sisältönä ovat etenkin merkitykset (käsitteet, arvot ja asenteet) liittyen oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen sekä opettajaopiskelijan tapa muodostaa näitä merkityksiä.

Aineistonkeruu ja analyysi

Toteutin tutkimukseni laadullisen aineistonkeruun havainnoimalla yhden luokanopettajaopiskelijaryhmän opiskelua kahden lukuvuoden ajan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen integraatiokoulutuksessa. Integraatiokoulutus on vaihtoehtoinen opettajankoulutusmalli, jossa luokanopettajaopiskelijat opiskelevat saman pienryhmän kanssa kaksi ensimmäistä opiskeluvuottaan. Opintoja ei

integraatiokoulutuksessa ole jaettu lyhyisiin opintojaksoihin, vaan nimenmukaisesti opintoja integroidaan laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Opiskelu tapahtuu ryhmämuotoisesti tutkivan yhteisön periaatteilla: ryhmä nojaa dialogisuuteen ryhmän opiskelijoiden ja kouluttajien välillä sekä psykodynaamisiin ja kriittisen pedagogiikan teoriaperinteisiin. Ryhmässä on kahden vuoden aikana tarkoitus tiedostaa ja tarvittaessa muuttaa omia ja ryhmän toiminta-, ajattelu- ja reagoititapoja liittyen kouluun ja opettamiseen sekä tarkastella kriittisesti koulutusinstituutioita ja opetustyötä. Tarkoitus on myös integroida opittua itseensä, ei opiskella tietoja ja taitoja ulkokohtaisesti.^[13]

Kahden vuoden ajan istuin yhden opiskelijaryhmän^[14] mukana, kun he opiskelivat itsenäisesti tai tapasivat kouluttajiensa kanssa. Kirjasin tapahtumia ja keskusteluja kenttäpäiväkirjaan ja havainnointipäivien päätteeksi kirjoitin muistiinpanoni puhtaaksi ja samalla pidin täydentävää tutkimuspäiväkirjaa, jossa pyörittelin päivän aikana nousseita ajatuksia pidemmälle. Keräsin aineistoksi myös kaiken kirjallisen materiaalin (oppimispäiväkirjat, esseet, harjoitteluraportit), joita opiskelija tuottivat autenttisesti kahden lukuvuoden aikana. Lisäksi teetin heillä myös muutaman vain tutkimuskäyttöön tarkoitetun kirjoitelman.

Aineistonkeruun aikana koitin pysytellä avoimena sille, mitä kentällä tapahtui, enkä muotoillut teoreettista kehystä tai lopullisia tutkimuskysymyksiä etukäteen. Olin lähinnä kiinnostunut siitä, miten ja millaista oppimista integraatiokoulutuksessa tapahtui. Kenttäjakson aikana minua kiehoi, että opiskelijat kuvasivat itse omaa oppimistaan “syvälliseksi” ja jopa “ihmisenä kasvamiseksi”. Tämän kiinnostuksen innoittamana tutustuin teoreettiseen kirjallisuuteen ja löysin transformatiivisen oppimisen teorian, jota sitten päätin käyttää analyysin perustana. Olin kiinnostunut siitä, millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen oli.

Koska kiinnostukseni transformatiivisesta opettajaksi oppimisen ilmiötä kohtaan ei ollut pelkästään empiirinen vaan myös filosofinen, käytin ilmiön analysoimiseen fenomenologista lähestymistapaa – tarkemmin sanottuna fenomenologista eideettistä reduktiota^[15]. Eideettisessä reduktiossa ilmiön olemusta (eidos) työstetään varioimalla ilmiötä eri tavoin. Toisin sanoen ilmiö kuvitellaan eri näkökulmista kuin miltä se näytti tietyllä aineistonkeruuhetkellä. Tavoitteena on löytää ilmiön olemus, jota ei voi enää varioida.

Eideettisessä reduktiossa ei ole olennaista lukkiutua kerättyyn aineistoon tai empiiristen havaintojen variaatioihin. Tutkija etsii eidosta, joka voi ilmetä empiirisesti monin tavoin, ja kerätty aineisto on vain yksi esimerkki eidoksen ilmenemisestä. Siksi tutkijan kuvittelemat skenaariot ovat varioinnin vaiheessa todellisten havaintojen vastineita^[16]. Näin ollen eideettisen reduktion aikana tukeuduin sekä havaintoihin että omaan päättelyyni ja mielikuvitukseeni luodakseni kuvan niistä tekijöistä, jotka muodostavat

transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiön – toisin sanoen niistä tekijöistä, jotka ovat olennaisia ilmiön määrittelyn kannalta. Lopputuloksena oli transformatiivisen opettajaksi oppimisen kuvaaminen nelivaiheisena prosessina. Prosessin vaiheet ovat: 1. lähtökohta, 2. särö, 3. ambivalenssi ja 4. transformaatio. Nämä vaiheet olivat mielestäni välttämättömät kuvaamaan tutkittua ilmiötä. Eidoksen muodostamisen jälkeen toin analyysiin mukaan taas aineiston empirian. Seuraavaksi kuvaan transformatiivista opettajaksi oppimisen ilmiötä ja esittelen siitä käytännön esimerkkejä tutkimastani ryhmästä.

Transformatiivinen opettajaksi oppiminen

Määrittelin ensin, että transformatiivinen opettajaksi oppiminen muuttaa oppijan oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvää merkityssysteemiä, joka sisältää näille teemoille annettuja merkityksiä sekä tavan, joilla näitä merkityksiä muodostetaan. Oppija ei ala rakentaa uutta merkityssysteemiä opettajankoulutuksessa tyhjänä tauluna, vaan hänellä on jo koulutukseen tullessaan oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvä (tietoinen tai tiedostamaton) merkityssysteemi, joka on omaksuttu aikaisempien elämänsä ja koulutuskokemusten aikana^[17]. Tämä alkuperäinen merkityssysteemi muodostaa transformatiiviselle oppimiselle perustan ja nimesin tämän prosessin vaiheen lähtökohdaksi.

Lähtökohta muodostuu olemassa olevasta merkityssysteemistä kahdella tavalla. Ensinnäkin oppija katsoo maailmaa prosessin alkaessa olemassa olevan merkityssysteeminsä läpi ja sen vuoksi luo tulevalle prosessille tietynlaisia odotuksia: hän kuvittelee merkityssysteeminsä toimivan sellaisenaan jatkossakin. Näin prosessi suuntautuu tiettyyn suuntaan heti alussa. Toisaalta olemassa oleva merkityssysteemi määrittää myös transformatiivisen opettajaksi oppimisen tuloksia, sillä juuri alkuperäinen merkityssysteemi on se, joka prosessissa tulee muuttumaan. Tulokset ovat siis riippuvaisia siitä, millainen merkityssysteemi on prosessin alkaessa.

Tutkimieni opiskelijoiden merkityssysteemit sisälsivät tässä vaiheessa melko perinteisen kuvan opettamisesta. He näkivät, että opettaminen on tietojen ja taitojen välittämistä ja että opettaja on vastuussa opetustilanteesta. Nämä käsitykset vaikuttivat olevan melko kyseenalaistamattomia ja itsestään selviä. Heidän odotuksensa alkavaa opettajankoulutusta kohtaan mukailivat myös tällaista merkityssysteemiä. He siis odottivat opettajankouluttajien välittävän heille opettajan työssä tarvittavat tiedot ja taidot. Prosessin edetessä nämä merkityssysteemit läpikävivät transformaatioprosessin. Transformaatioprosessin toisessa vaiheessa tapahtuu jotakin, joka jollakin tavalla kyseenalaistaa alkuperäisen merkityssysteemin ja näin haastaa tai rikkoo ensimmäisen vaiheen ennakko-odotukset^[18]. Oppija tulee tietoiseksi siitä, että hänen olemassa oleva

merkityssysteeminsä ei ole ainoa mahdollinen. Kutsuin tätä vaihetta säröksi. Särö lyö kiilan normaaliin ja tuttuun ja saa kyseenalaistamaan aiemmat ajatukset ja uskomukset^[19]. Myös positiiviset ja toivotutkin muutokset voivat toimia särön tavoin, oleellista on vain, että särö jollain tapaa estää toimimasta ja ajattelemasta samoin kuin ennen. Jo se, että ympäristö tai tilanne jollakin tavalla riittävästi eroaa aiemmista vastaavista voi synnyttää särön ja aiemman merkityssysteemin kyseenalaistamisen. Prosessi ottaa uuden suunnan oppijan ennakoimaan tai odottamaan nähden. Jotta transformatiivinen muutos jatkuu tästä vaiheesta seuraavaan, täytyy uusi mahdollinen (usein vielä tiedostamaton) merkityssysteemi kuitenkin tulkita jollakin tapaa mielekkääksi ja tavoittelemisen arvoiseksi.

Integraatiokoulutus säröytti tutkimieni opiskelijoiden merkityssysteemejä, koska se poikkesi toimintalogiikaltaan selvästi opiskelun ja opettamisen tavoista, joita tutkittavat olivat aiemmissa koulutuskokemuksissaan sisäistäneet. Integraatiokoulutus ei perustu opettajan sanelemaan vahvaan järjestykseen, vaan opiskelijoilla itsellään on enemmän valtaa ja vastuuta määritellä ja toteuttaa omaa oppimistaan. Särö-vaiheessa opiskelijat kokivat tällaisen opiskelun kiinnostavaksi ja innostavaksi. Heidän puheissaan oli tässä vaiheessa havaittavissa jopa uutuuden viehätystä.

Seuraavassa vaiheessa oppijan suhtautuminen merkityssysteeminsä tapahtumassa olevaan muutokseen kuitenkin ristivetoistuu ja nimesinkin tämän vaiheen ambivalenssiksi. Prosessi jakautuu kahdenlaiseen intressiin, jotka molemmat ovat välttämättömiä. Ensinnäkin ambivalenssin vaiheessa vastustus tapahtumassa olevaa prosessia kohtaan nostaa päätään. Jos tapahtumassa oleva muutos ei synnyttäisi ahdistusta ja siten vastarintaa, kyse olisi ehkä pikemminkin uuden tiedon kyseenalaistamattomasta sisäistämisestä tai sen sisällyttämisestä vanhaan merkityssysteemiin^[20] kuin itse merkityssysteemin laadullisesti transformatiivisesta muutoksesta. Vastustusta ja negatiivisia tunteita sekä halua vetäytyä koko prosessista herää oppijassa, koska tapahtumassa oleva muutos haastaa oppijan toiminnan ja olemisen perusrakenteita^[21]. Ziehe^[22] on nimittänyt tällaista oppimista vastustavaa ja siitä vetäytyvää tendenssiä regressiointressiksi.

Regressiointressi näkyi tutkimani ryhmän kohdalla monella tapaa. Noin kuukausi opintojen alkamisen jälkeen opiskelijat alkoivat myöhästellä ja olla pois tapaamisista – ensiksi ryhmän keskinäisistä tapaamisista, mutta myöhemmin myös tapaamisista, joissa kouluttajat olivat paikalla. He alkoivat unohdella yhdessä sovittuja tehtäviä ja jättää niitä osittain myös tekemättä. Ryhmässä tapahtui tässä vaiheessa myös konflikteja sekä opiskelijoiden kesken, että opiskelijoiden ja kouluttajien välillä. Opiskelijat vaikuttivat hyvin turhautuneilta, he esimerkiksi usein kiroilivat ja kritisoivat ääneen sekä tehtävänantoja, kouluttajia että koko integraatiokoulutusmallia.

Regressiointressi on oppimisprosessissa välttämättömän, koska se antaa oppijalle mahdollisuuden levätä ja vetäytyä kognitiivisesti, emotionaalisesti ja mahdollisesti sosiaalisestikin kuluttavasta oppimisprosessista^[23]. Vastustus on Illeriksen mukaan kuitenkin merkki siitä, että prosessi on käynnissä. Muutosta vastustava henkilö on jo siinä määrin sitoutunut, että kokee asian vastustamisen arvoiseksi. Tällöin oppiminen on hedelmällisessä vaiheessa, ja sitä on mahdollista viedä eteenpäin esimerkiksi keskusteluilla ja uusilla ideoilla.^[24]

Regressiointressin ohella ambivalenssin vaiheeseen liittykin olennaisesti myös oppimisessa eteenpäin pyrkivä, progressiivinen intressi, jossa oppija kokee muutoksen mielekkääksi ja pyrkii sitä kohti^[25]. Eteenpäin suuntautuva voima on tässä vaiheessa välttämätön, jotta oppimisprosessi ylipäättään jatkuu eikä keskeydy muutoksen synnyttämän tuskan ja ahdistuksen vuoksi. Suotuista koulutusympäristö tasapainoileekin eräänlaisen säilyttämisen ja purkamisen välillä ja antaa myös oppijan viipyillä kahden maailman välissä^[26]. Taitava tasapainoilu auttaa siinä, että oppijalla säilyy toivo paremmasta ja hän jaksaa pyrkiä sitä kohti vaikeuksista huolimatta.

Tutkitussa ryhmässä oli vastustuksen ja ahdistuksen kanssa samaan aikaan havaittavissa koko ajan myös oppimisen regressiointressi. Opiskelijat innostuivat, motivoituivat ja työskentelivät ahkerasti. He aidosti ja avoimesti refleктоivat omaa ajatteluaan ja toimintaansa ja saivat niistä oivalluksia. Välillä molemmat intressit näkyivät ryhmässä hyvin konkreettisesti samaankin aikaan siten, että toiset opiskelijat saattoivat painottaa progressiivista ja toiset regressiivistä intressiä. Esimerkiksi eräässä tilanteessa opiskelijat toisella puolellani valittivat kovin sanankääntein kouluttajastaan, kun taas toisella puolellani istuvat opiskelijat keskustelivat innokkaasti lukemastaan kirjasta. Ambivalenssin vaihe olikin kiinnostava sekoitus tunnetilojen vaihtelua.

Viimeisen vaiheen nimesin yksinkertaisesti transformaatioksi, sillä oppijan merkityssystemi on muuttunut prosessin alkuun nähden. Sekä oppijan merkityksissä että tavoissa muodostaa merkityksiä liittyen oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen on tapahtunut laadullisia muutoksia. Koska opettajankoulutuksessa yleensäkin pyritään vaikuttamaan opiskelijoiden oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyviin merkityksiin, määrittelin, että etenkin merkityksenantotapojen muutokset ovat välttämättömiä transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiölle. Muutokset yksin merkityksissä eivät kata täysin syvyyttä, jota transformatiivisella opettajaksi oppimisella tarkoitan.

Muutoksen toteaminen ei ole yksiselitteistä, sillä transformatiivinen opettajaksi oppiminen ei tapahdu yhdessä hetkessä vaan kumulatiivisesti^[27]. Prosessin neljännessä vaiheessa muutokset merkityssystemeissä kuitenkin vakiintuvat jo siinä määrin, että ne ovat havaittavissa paitsi oppijalle itselleen myös ulkopuolisille tarkkailijoille, kuten

tutkijalle. Merkityssysteemin muutokset alkavat näkyä puheen lisäksi myös oppijan toiminnassa ja transformatiiviselle oppimiselle tyypillisesti^[28] muutokset ovat oppijalle itselleen tärkeitä ja merkityksellisiä. Etenkin koulutuksissa, joista saadaan pätevyys tiettyyn työhön (kuten opettajankoulutuksessa), transformaatiota ei voi erottaa täysin ihmisen kokonaiskehityksestä^[29]. Ajattelenkin, että transformatiivinen opettajaksi oppiminen muokkaa tulevien opettajien opettajaidentiteettiä, mutta heistä tulee tässä prosessissa paitsi erilaisia opettajia, myös erilaisia ihmisiä, kuin he olisivat ilman oppimisprosessia.

Myös tutkittavani itse puhuivat “ihmisenä kasvamisesta”. Heidän käsityksensä oppimisesta ja opettamisesta olivat muuttuneet joustavammiksi, dialogisemmiksi ja demokraattisemmiksi, mutta ennen kaikkea heidän tapansa muodostaa näitä merkityksiä olivat muuttuneet kriittisemmiksi ja avoimemmiksi. He kuvasivat, etteivät enää ottaneet koulun ja opettamisen normeja kyseenalaistamattomina itsestäänselvyyksinä. Monien tutkimieni opiskelijoiden lempikysymykseksi oli esimerkiksi muodostunut kysymys siitä, mikä opiskelussa ja koulussa on aidosti tarkoituksenmukaista. Tämä kysymys koskettaa kasvatuksen ja koulutuksen perustehtävää.

Kohti transformatiivista opettajankoulutusta

Halu tehdä maailmasta parempi paikka ja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään ei ole harvinainen opettajankoulutukseen hakeutuvien keskuudessa. Koulutukseen hakeutuessa mielikuvat siitä, mikä on hyvää opettajuutta tai positiivista oppilaisiin vaikuttamista ja millä tavalla maailman tulisi olla parempi, saattavat kuitenkin olla melko kyseenalaistamattomia. Näin ne olivat myös oman tutkimukseni opiskelijoille. Jotta opettajankoulutus olisi hyvää ja vaikuttavaa, näitä käsityksiä olisi syytä ravistella^[30]. Ydinkysymys hyvästä elämästä ja hyvästä opettajuudesta tulisi pitää avoimena.

Opettajankoulutus on mielenkiintoinen paikka, sillä opettajaksi aikovilla opiskelijoilla on jo vähintään 12 vuoden kokemus opettajan työstä – oppilaan näkökulmasta. Tämä luo aivan erityisen vaaran normien ja perinteiden uusintamisesta opiskelijoiden siirtyessä työelämään eli takaisin kouluun, ellei opettajankoulutus ole kyennyt säröyttämään opiskelijoidensa aiempia merkityssysteemejä. Ei liene tarkoituksenmukaista, että valmistuvat opettajat toisintavat koulua sellaisena, kuin se on ollut heidän oppilasaikanaan, mutta näin näyttää silti yhä jossain määrin tapahtuvan. Esimerkiksi historiallisesti tehdastyöhön perustuvat opetustilan ja -tilanteen järjestämistavat ovat toistuneet nykykoulussakin yllättävän pitkään. Myös tutkimieni opiskelijoiden jakamat ennakkokäsitykset siitä, että opettaja on luokassa se, joka päättää, tietää ja jakaa tietoa, soveltuvat huonosti demokraattisen yhteiskunnan perusideoihin kansalaisten oikeudesta osallistua yhteiseen päätöksentekoon.

Transformatiivisessa opettajankoulutuksessa olemassa olevia merkityksiä ja tapoja muodostaa merkityksiä haastetaan. Tällöin esimerkiksi arvot, asenteet ja käsitykset muuttuvat epäselvemmiksi ja voi paljastua, ettei lopullisia vastauksia olekaan. Tämä prosessi ei ole aina miellyttävä. Mälkin ja Greenin^[31] mukaan syntyneisiin ahdistuksen tunteisiin voi suhtautua ajattelemalla, että ”teen varmasti jotain väärin ja minun pitäisi lopettaa tämä” tai sitten ne voi nähdä tienä itsestään selvinä otettuihin olettamuksiin. Jälkimmäistä ajatuslinjaa seuraten transformatiivisessa koulutuksessa opettajaksi oppiminen voi ottaa uuden suunnan. Ihmisen perustaviin merkityssysteemeihin kurottavan keskeneräisyyden käsittely vaatisi koulutukselta vuosia kestävästä tuettua muutosprosessia. Vaikka luokanopettajakoulutuksessa olisi kirjaimellisesti vuosia aikaa työstää merkityssysteemejä, integraatiokoulutuksen kaltaiset pitkäkestoiset ja kokonaisvaltaiset koulutusmallit ovat pieni vähemmistö. Koulutuksessa, kuten muillakin yhteiskunnan osa-alueilla, kiihtyvä trendi on jopa päinvastainen transformatiivisen oppimisen kaltaisille pitkille ja polveileville muutosprosesseille^[32]. Tehokkuutta ja nopeutta korostava diskurssi on lipumassa opettajankoulutukseenkin^[33], eikä se ota huomioon transformatiivisen oppimisprosessin hitautta ja epävarmuutta.

Transformatiivinen oppiminen haastaakin uusliberalistista koulutuspoliittista eetosta, jossa opettajien tehtävä on manageroida opetuspalveluita ja tuottaa kontrolloituja ja mitattavia lopputuloksia kilpailluille koulumarkkinoille^[34]. Tässä lähestymistavassa koulutus näyttää lähes automaattina, josta ”asiakas-opiskelijat” hankkivat itselleen haluamansa osaamisen^[35]. Asiakas-narratiivi, jossa opiskelija itse tietää ennen koulutukseen tuloaan (tai työelämä sanelee), millaista osaamista hän tarvitsee, soveltuu kuitenkin huonosti koulutuksen ja kasvatuksen kontekstiin. Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta ongelma on ainakin kahdessa seikassa. Ensinnäkin, opiskelijalla ei välttämättä ole halua transformaatioprosessiin etukäteen, vaikka se koulutuksessa nähtäisiinkin tärkeänä päämääränä. Toiseksi, vaikka opiskelija olisikin itse halukas transformatiiviseen prosessiin, ei hänellä voi olettaa olevan etukäteen tietoa siitä, miten prosessi alkaa ja etenee.

Koulutuksen rooli transformaation synnyttämisessä ja tukemisessa onkin suuri, mutta koulutuspolitiikassa koulutuksille tulisi allokoida huomattavasti enemmän resursseja muutosprosessin työstämiselle. Esimerkiksi suhteellisen lyhytkestoisilla (etä-)kursseilla transformaatioprosessin pitkäkestoinen tukeminen voi olla mahdotonta. Tällöin mahdollisesti aluille saadun transformaation työstö jää helposti yksilöiden itsensä vastuulle. Tämä on koulutuksen ja kasvatuksen näkökulmasta vastuutonta, sillä emme voi sysätä opiskelijoitamme syväluotaavaan muutosprosessiin, mutta jättää heitä sen jälkeen yksin tai vain vertaistuen avulla käsittelemään sitä. Vaarana on, että resurssien puutteiden vuoksi transformatiiviset oppimisprosessit yksinkertaisesti tiputetaan pois

opetuksen tavoitteista, mikä omalta osaltaan puolestaan saattaa vain kiihdyttää koulutuksen uusliberalistista henkeä.

Toisaalta transformaatioon pyrkivä opetus vaatii myös eettistä pohdintaa: missä määrin opettajankoulutus saa ja missä määrin sen tulee muuttaa opiskelijan hyvin henkilökohtaisiakin merkityssysteemejä? Vaikka opettajankoulutuksen kontekstissa merkityssysteemien muutokset ovat nähdäkseni perusteltuja, ei kysymys ole suoraviivainen. Se kytkeytyy esimerkiksi kiinnostavilla tavoilla kuvaan yksilöstä, joka uusliberalismin hengessä laittaa myös henkilökohtaisen minuutensa työhönsä. Mikäli maailmaa halutaan muuttaa kasvatuksen perustehtävän hengessä, olisi transformatiivisille oppimisprosesseille kuitenkin opettajankoulutuksessa mielestäni tarvetta. Tällöin ne tulee kuitenkin nähdä ihmisenä kasvuna, ei talouskasvua vaan sivistystä ja parempaa huomista varten.

Lähteet

Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (toim.) 2012. Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice. 4. painos. Rotterdam: Sense Publishers.

Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.

Illeris, K. 2014. Transformative learning and identity. Lontoo: Routledge.

Kegan, R. 1982. The evolving self. Problem and process in human development. Cambridge: Harvard university press.

Kegan, R. 2000. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass. 35–70.

Levinsson, M. & Foran, A. 2020. Editorial: Being and becoming a teacher in neoliberal times. *Phenomenology & Practice* 14 (1), 1-6.

Levinsson, M., Norlund, A. & Beach, D. 2020. Teacher educators in neoliberal times: A phenomenological self-study. *Phenomenology & Practice* 14 (1), 7-23.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi

Manen, M. van. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. New York: SUNY Press.

Matikainen, M. & Tervasmäki, T. 2021. Työelämävetoisen korkeakoulupolitiikan ja syvällisen oppimisen välinen ristiriita. *Tiedepolitiikka* 2, 52–54.

Matikainen, M. 2022. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen – fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta. Jyväskylän yliopisto.

Mezirow, J. 1978. Perspective transformation. *Adult Education Quarterly* 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/07417136780280020>

Mezirow, J. (toim.) 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass. 3–33. Mezirow 2000

Mezirow, J. 2018. Transformative learning theory. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. 2. painos. Lontoo: Routledge. 114–128

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2020. Tutkimusperustainen luokanopettajakoulutus tänään ja tulevaisuudessa – ”Sivistystä tieteestä”. *Kasvatus* 51(2), 142–152.

Mälkki, K. & Green, L. 2014. Navigational aids: The Phenomenology of transformative learning. *Journal of Transformative Education* 12 (1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/154134461454117>

Nikkola, T., Rautiainen, M., & Rähä, P. 2013a. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

Saarinen, J. & Taipale, J. 2019. Donald Winnicott luovuudesta. *Niin & näin* 26 (4), 69–78. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn194-10.pdf> (Luettu 31.10.2023.)

Shaw, N. (2023). Pre-service teachers as researchers of educational practices: Effects on students' narration of their learner autobiography. *Teaching and Teacher Education*, 128, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119>

Värri, V.-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä*. Tampere: Tampere University Press, 87–122.

Zahavi, D. 2003. Husserl's phenomenology. California: Stanford University Press.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Viitteet (↵ palaa tekstiin)

1. (Värri, 2014, 93–98)↵
2. (Matikainen, 2022)↵
3. (1978)↵
4. (Illeris, 2014)↵
5. (Mezirow, 2018)↵
6. (Mezirow, 2018; Illeris, 2014)↵
7. (Mezirow, 2018; Illeris, 2014.)↵
8. (Mezirow, 2018; Illeris, 2014)↵
9. (Kegan, 2000; 1982)↵
10. (Kegan, 1982)↵
11. (1991)↵
12. (Kegan 2000; 2018.)↵
13. (Nikkola ym., 2013.)↵
14. (N = 11)↵
15. (Friesen ym. 2012; Van Manen, 1990; Zahavi, 2003)↵
16. (Husserl, 1907/1995)↵
17. (Shaw, 2023)↵
18. (Illeris 2014, 83–91; Malinen 2000, 62–68; 134–140)↵
19. (Malinen 2000, 62–68; 134–140)↵
20. (Illeris, 2014; Mezirow, 1978)↵
21. (Illeris 2014; Mälkki & Green 2014;)↵
22. (1991)↵
23. (Ziehe 1991, 133–141)↵
24. (Illeris 2014, 109–110.)↵
25. (Ziehe 1991)↵
26. (ks. Saarinen & Taipale 2019, 71)↵
27. (Mezirow 1990, 12–13; 2000, 21; 2018, 118)↵
28. (Illeris 2014, 39)↵
29. (Illeris 2014, 68–79)↵
30. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020, 144)↵

31. (2014, 14)↵

32. (ks. Matikainen & Tervasmäki, 2021)↵

33. (Levinsson, Norlund & Beach 2020)↵

34. (Levinsson & Foran 2020, 2)↵

35. (Matikainen & Tervasmäki, 2021; Levinsson & Foran, 2020)↵