

Eila Aarnos ja Merja Meriläinen (toim.)

Paikoillanne, valmiit, NYT!

Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN

Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi
Kokkolassa 2006

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Kokkola 2007

ISBN 978-951-39-3066-0 (nid.)
ISBN 978-951-39-3067-7 (pdf)

Gummerus Kirjapaino Oy
Vaajakoski 2007

Alkusanat

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (aiemmin Chydenius instituutissa) on toteutettu kokeilevaa, vaihtoehtoista luokanopettajankoulutusta vuodesta 1988 lähtien. Vaihtoehtoisen opettajankoulutusmallin kehittämisessä on ollut keskeistä aikuispedagogisten menetelmien ja opettajankoulutuksen opetusharjoittelumallien kehittäminen. Tämä kehittämistyö sai tunnustuksen Korkeakoulujen arviointineuvostolta korkeatasoisesta yliopisto-opetuksesta vuosille 2004–2006. Arviointineuvoston palautteessa kiitettiin toimintatutkimuksellista otetta Luokanopettajien aikuiskoulutuksen sisältöjen ja työmuotojen kehittämisessä. Kehittämistyön aikana olemme pohtineet opettajankoulutuksen laatua useista eri näkökulmista. Näiden laatu vuosien aikana paneudumme laatuasiaan mm. vierailemalla monissa opettajankoulutusyksiköissä. Näiden matkojen ja laatu pohdintojen seurauksena päätimme järjestää valtakunnallisen opettajankoulutus konferenssin Kokkolassa – viimeisen laatu vuoden huipennukseksi.

Luokanopettajien aikuiskoulutus yksikön järjestämä konferenssi toteutui Kokkolassa syksyllä 2006 kolmipäiväisenä valtakunnallisena opettajankoulutuksen konferenssina. Konferenssin otsikkona oli ”Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN”. Konferenssin otsikkoa pohiessamme totesimme, että haluamme otsikon suuntaavan keskustelun opettajankoulutuksen laatuun tänä päivänä. ”Paikoillenne, valmiit, nyt” -urheilullisen ilmaisen liitimme kahteen kokkolalaiseen nuoreen naisjuoksijaan, jotka symbolisoivat mielestämme nuorisokasvatuksen laatua parhaimmillaan.

Konferenssin keskeisiä aihealueita olivat

- OHJAUKSEN PROBLEMATIIKKA,
- OPETUKSEN JA OPPIMISEN LAATUUN LIITTYVÄT KYSYMYKSET JA
- AIKUISPEDAGOGIIKKA OSANA OPETTAJANKOULUTUSTA.

Lokakuinen tapahtuma kokosi yhteen merkittävän joukon opettajankoulutuksen kentällä toimivia huippuasiantuntijoita ja konferenssista muodostui

kohtauspaikka suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja harjoittelukouluissa työskenteleville.

Konferenssin työmuotoja olivat Keynote-esitykset, asiantuntijaluennot, workshopit, teemaryhmät, paneelikeskustelu sekä posterinäyttely. Keynote-puhujina olivat professori Hannele Niemi Helsingin yliopistosta, dekaani, professori Helena Rasku-Puttonen Jyväskylän yliopistosta, professori Veli-Matti Värri Tampereen yliopistosta, professori Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksesta sekä professori Kaarina Määttä ja tutkija Tuula Uusitalo Lapin yliopistosta. Konferenssiin kutsuttiin mukaan myös Suomen opettajaksi opiskelevien liiton edustajat.

Konferenssivalmisteluihin liittyi perinteinen refereearviointi ja -palaute, josta huolehti konferenssin tieteellinen toimikunta. Toimikunta päätti myös konferenssijulkaisun toimittamisesta. Konferenssin aikana julkaistiin päivittäin Konferenssiuutiset. Konferenssipalaute kerättiin tapahtuman jälkeen sähköisellä kaavakkeella. Palaute oli poikkeuksetta hyvin kannustavaa, ja voimme tiivistäen todeta konferenssin onnistuneen sekä aihealueiden, puhujavalintojen että järjestelyjen osalta erittäin hyvin. Liitämme tämän julkaisun liitteiksi Konferenssiohjelman, niiden esitelmien abstraktit, joiden kirjoittajat eivät ole mukana tässä julkaisussa sekä yhden konferenssiuutislehden.

Tässä julkaisussa tiivistyy konferenssin anti, koska kirjoittajiksi lupautui joukko kokeneita opettajankoulutuksen huippuasiantuntijoita. Yhtenä julkaisun helmenä pidämme opiskelijajärjestön puheenjohtajien mukanaoloa. He käsittelevät artikkelissaan opiskelijoilta kerätystä palauteaineistosta koottuja tuloksia laadukkaasta opettajankoulutuksesta. Tämän julkaisun kirjoittajat esitellään liitteessä.

Konferenssijulkaisu koostuu kahdesta osasta:

- I Opettajankoulutuksen laadun kriittinen tarkastelu ja
- II Näkökulmia opettajan työhön ja koulutuksen kehittämiseen

Opettajankoulutuksen valtakunnallinen konferenssi vuonna 2006 oli historiallinen ja toivomme, että se muodostuu pohjaksi säännölliselle keskusteluforumille. Vuoden 2008 Opettajankoulutuksen konferenssi on täällä Kokkolassa jo valmisteilla.

Antoisia lukuhetkiä, toivomme, että kirjan artikkelit virittävät vilkasta keskustelua opettajankoulutusyksiköissä ja harjoittelukouluissa.

Kokkolassa 5. joulukuuta 2007 valmistautuessamme Suomen itsenäisyyden 90-vuotisjuhlaan.

Eila Aarnos ja Merja Meriläinen
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Sisällys

OSA I

Opettajankoulutuksen laadun kriittinen tarkastelu

Opettajankoulutus haasteiden edessä	9
Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatusajattelun areena?	22
Opettajankoulutuksen laatutekijöitä opettajaksi opiskelevien näkökulmasta	43

OSA II

Näkökulmia opettajan työhön ja koulutuksen kehittämiseen

Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua	53
Teorian ja käytännön välisen ongelman ratkaisuvaihtoehtona Nuthallin tutkimusteoria ja sen kehittäminen opetusvaikutusten tutkimuksessa	68
Luokanopettajakoulutuksen integraatiohanke Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa	84
Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa	96

Liite 1. Kirjoittajaesittelyt	108
Liite 2. Konferenssin aikataulu	110
Liite 3: Abstraktit	111
Liite 4. Konferenssilehti 13.10.2006	122

OSA I

Opettajankoulutuksen laadun kriittinen tarkastelu

Opettajankoulutus haasteiden edessä

Helena Rasku-Puttonen

Opettajankoulutus on ollut tiiviin kehittämisen ja arvioinnin kohteena siitä lähtien, kun koulutus 1970-luvulla siirtyi yliopistoihin (Niemi 2005). Opettajan työ on nähty asiantuntijatehtävänä, jossa tarvitaan ylempi korkeakoulututkinto. Laaja-alaisen pätevyyden ja tutkimuspohjaisen koulutuksen avulla on pyritty takaamaan, että opettajilla on valmiudet kehittää omaa työtään niin, että he voivat vastata koulua koskeviin muutonhaasteisiin. Suomalaisen yhteiskunnan kehittämisessä opettajat on nähty avainryhmänä (Luukkainen 2004, Nummenmaa & Välijärvi 2006). Tämä käy ilmi myös koulutuspoliittisissa strategisissa linjauksissa (Euroopan unionin neuvosto 2001, 2004; Mikkola 2005). Lisääntyviin haasteisiin on pyritty vastaamaan opettajien koulutusta kehittämällä. Huomio on kiinnitetty opettajankoulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja vaikutusmahdollisuuksiin (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006).

Tutkimukset ja opettajankoulutukseen kohdistuneet kehittämislinjaukset korostavat, että opettajan työ edellyttää korkeatasoista koulutusta ja sen tuottamaa ammattitaitoa. Opettajan työhön liittyneet odotukset ovat saaneet erilaisia painotuksia eri vuosikymmenillä - näitä Luukkainen (2004) kuvaa seuraavasti: Kansankynttilöistä alettiin kouluttaa 1970-luvulla hyvän opetustaidon omaavia opettajia. Opetustaidon arvioinnista tuli yksi keskeisimmistä opettajan laatua kuvaavista tekijöistä. Seuraavalla vuosikymmenellä korostettiin opettajan asiantuntijan roolia. Reflektointia ja tutkivaa otetta painotettiin 1990-luvulla. 2000-luvun opettajasta puhutaan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kasvattajana. Tulevaisuuden opettaja nähdään eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä. Vaihtuvissa painotuksissa ilmenee kulloisetkin muutospainotukset ja käsitykset siitä, mihin suuntaan opettajankoulutusta on eri aikoina nähty tarpeelliseksi kehittää.

Koulutukselle ja opettajille on viime vuosina osoitettu lisääntyvästi kehittämisvaateita ja vastuuta, ulottuen yksittäisen lapsen ohjaamisesta yhteiskunnan kehittämiseen ja kehityksen suuntaamiseen asti. Jatkuvasti kasvavien vaatimusten määrää on pidetty jo kohtuuttomana ja arvioitu ironisestikin (Simola 1998, Syrjäläinen 2002). Luottamus opettajiin ja koulutukseen on yh-

teiskunnassa säilynyt vahvana, sen takaaminen myös tulevaisuudessa vaatii näkemyksellisyyttä ja tahtoa. Muutospaineiden ja uudistamisen keskellä haasteena on se, että kyetään tunnistamaan sellaiset arvokkaat perustat, joiden murentaminen saattaisi horjuttaa opettajan työn haluttavuutta ja opettajien vahvaa sitoutumista työhönsä.

Opettajien kouluttaminen

Opettajan työn professionaalisuus merkitsee sitä, että opettajalta edellytetään korkeatasoista osaamista ja kykyä toimia omaan asiantuntemukseensa luottaen. Opettajat nähdään oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoina. Tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia itsenäisen ammattilaisen valmiudet omaavia opettajia, jotka kehittävät omaa työtään (ammatin autonomia). Lapinoja (2006) väittää kuitenkin, että opettajat ovat jo menettäneet asemansa aktiivisina ja kriittisinä toimijoina. Osa opettajakunnasta pitäytyy helposti valmiiden (opetus)suunnitelmien toteuttajan roolissa tai etenee oppikirjan mukaisesti. Lapinojan mukaan opettajien ja koulukasvatuksen asema on nykyisessä koulussa vaatimaton ja alisteinen. Tällainen kehityssuunta on huolestuttava, sillä autonomia on ollut yksi tärkeimmistä opettajan työn vetovoimatekijöistä ja muun muassa Aaltola (2005) korostaa sitä opettajan työn mielekkyyden edellytyksenä.

Opettajankoulutuksessa on ollut tavoitteena kouluttaa opettajia, joilla on valmiudet kehittää omaa työtään tutkivan opettajan tavoin. Tutkimukset tosin osoittavat, että opettajien keskuudessa on hyvin monin tavoin uudistuksiin suhtautuvia opettajia. Osa opettajista suhtautuu niihin hyvin varauksellisesti (Johnson 2006; Syrjälä ym. 2006), osa taas näkee uudistukset mahdollisuutena koulukulttuurin ja opettajan roolin muutoksiin. On hyvin ilmeistä, että opettajan työn luonne mahdollistaa sen, että yksittäinen opettaja voi hyvinkin vapaasti harkita, miten sitoutuu koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttamiseen. Koulun muutostilanteissa on samanaikaisesti muutosvoimien ja niitä hidastavien vastavoimien jännitteinen tila, kuten Johnson (2006) toteaa. Hänen tutkimuksensa opettajista vain osa oli sitoutuneesti mukana opetussuunnitelmatyössä eikä tutkimusprosessin aikana tapahtunut suurtakaan muutosta opettajien suhtautumisessa yhtenäiskoulu-uudistukseen.

Opettajien kouluttaminen edellyttää opettajien asiantuntijuuden analysointia. Hyvin yksimielisesti asiantuntijuustutkimusten mukaisesti (esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 2005; Tynjälä 2006) ajatellaan, että opettajat tarvitsevat teoreettista tietoa eli opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa sekä kasvatustieteellistä, erityisesti pedagogista tietoa. Jälkimmäinen on myös osa käytännöllistä tietoa, jonka varassa opettaja tekee valintoja ja toimii joustavasti luokassa ja koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Keskeinen haaste on järjestää opettajaopiskelijoiden oppimisympäristö sellaiseksi, että opiskelijalla on tilaisuuksia aktiivisesti pohtia käytännön kokemusten ja teorioiden valossa

opettajan työtä. Tieto muuttuu taidoiksi käytännön ongelmia ratkaistaessa ja tiedoksi ymmärtämisen ongelmia ratkaistaessa (Bereiter & Scardamalia 1993). Kolmas asiantuntijuuden komponentti on itsesäätelytieto, jonka kehittymiseen opettajankoulutuksessa käytetään monenlaisia työmuotoja (ks. Kupila 2007). Koska opettajan työhön kohdistuu lisääntyvästi muutosvaatimuksia, se haastaa myös opettajat jatkuvaan neuvotteluun omasta työidentiteetistään (ks. Eteläpelto 2007). Siksi koulutuksen aikana tulee synnyttää luottamusta omaan osaamiseen ja edistää valmiuksia kehittyä omassa työssään. Näin voidaan valmentaa opiskelijat selviytymään muuttuvissa olosuhteissa.

Asiantuntijatiedon integroituminen toinen toisiinsa edellyttää muun muassa harjoittelun kytkemistä tiiviisti muuhun opetukseen. Opettajaharjoittelu tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden sitoa osaamistaan ja ymmärrystään konkreettisten kasvatustilanteiden erittelyyn ja asiantuntijayhteisön jäsenenä toimimiseen. Tässä suunnassa viimeisimmässä Bologna-prosessin mukaisessa tutkinnonuudistuksessa (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006) pyrittiin löytämään peruskoulutuksen ydinainekset ja arvioimaan tarvittavat erityistietämyksen alueet. Tavoitteena on vahvistaa opettajien ammattitaitoa tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseksi. Yhä vahvemmin eri opettajankoulutusyksiköissä on ryhdytty painottamaan opettajankoulutuksen tiedeperustaa, tutkimukseen perustuvaa opetusta ja tutkimusorientoitunutta lähestymistapaa.

Opettajankoulutuksen aikana opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys saadaan hyvään alkuun, yhä selkeämmin on ymmärrettävä että kehitystä täytyy tukea myös peruskoulutuksen jälkeen työssä oppimisen idean mukaisesti. Opettajankoulutusta kehitettäessä täytyy lähtökohdaksi ottaa se tosiasia, ettei peruskoulutukseen voi sisältyä kaikki se, mitä opettaja työurallaan tarvitsee. Toisaalta tutkinnon raamit asettavat omat ehtonsa ja toisaalta on mahdotonta ennakoida tulevaisuuden tarpeita kovin yksityiskohtaisesti. Koulutusraken-teita on kehitettävä jatkumoksi, joka takaa sen, että opettajilla kentällä toimi-essaan on valmiudet oman työn kehittämiseen ja mahdollisuudet jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, kuin-ka jatkuva työuran läpäisevä oppiminen mahdollistuu. Tarve suunnitelmalli-seen ja pitkäjänteiseen opettajien koulutusjatkumon kehittämiseen on tunnis-tettu (Mikkola 2005), mutta konkreetit toimenpiteet ovat vielä kehitteillä.

Eräs koulutuksen avainryhmä on opettajankouluttajat. Myös heidän asian-tuntijuutensa kehittymistä tulisi tutkia ja tukea nykyistä vahvemmin. Oike-astaan on aika yllättävää, miten vähän tutkimus on kohdistunut opettajan-koulutusyksiköihin yhteisöinä ja opettajankouluttajiin asiantuntijoina. Nämä kuitenkin välittävät hyvin vahvasti ajattelumalleja ja toimintakulttuuria uusi-en opettajien mukana yliopistoista kouluihin.

Kehittämisen esteitä ja haasteita

Tällä hetkellä Euroopan eri maissa ponnistellaan opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Opettajankoulutusohjelmissa on maiden välillä eroavuuksia ja myös näkökulmat opettajaksi kehittymiseen vaihtelevat (Livingston 2007). Helposti syntyy vaikutelma, että opettajankoulutuksen suurista linjauksista on suomalaisissa opettajankoulutusyksiköissä hyvin samansuuntaisia ajatuksia. Näin ollen myös kehittämisen haasteet ovat pitkälti samanlaisia: Miten opettajankoulutusyksiköiden tulisi kehittää toimintaansa, jotta eri koulutajatahoilla toimittaisiin samojen päämäärien hyväksi? Tarvitaanko ja missä määrin tarvitaan yhdessä sovittuja tavoitteita, miten spesifejä tavoitteiden tulisi olla? On myös syytä pohtia, miten eri tahojen asiantuntijoiden erityisosaaminen tulee parhaiten hyödynnettyä. Nykyisellään opettajankoulutusyksiköt ovat kuin yliopistot pienoiskoossa, henkilöstö edustaa eri tieteenalojen osaamista. Onko opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen ilmiöitä tutkittaessa hyödynnetty riittävästi tätä poikkitieteellistä osaamista? Missä määrin yhteistyötä tehdään koulutusjärjestelmän rajapinnoilla? Eräs paradoksi piilee myös siinä, kuinka vahvasti yksittäisen opettajan autonomiaa tulee suojella suhteessa työyhteisöön. Missä määrin on oikeutettua kehittää omaa ammatillista osaamista pelkästään henkilökohtaisista lähtökohdista käsin ottamatta huomioon oman tehtävän yhteyksiä kokonaisuuteen?

Olisi tarpeen analysoida, millaiset tekijät vahvistavat ja millaiset hidastavat tai estävät opettajankoulutuksen uudistumista. Usein kuulee väitettävän, että muutokset sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa ovat hitaita ja huomaamattomia. Väitetään, että uudistaminen on ollut vain pinnallista nimikkeiden tasolla tapahtuvaa muutosta. Todelliseen uudistamiseen ei ole löytynyt rohkeutta. Olisiko syytä arvioida myös sitä, missä määrin koulutuksen rakenteet ylläpitävät tietynlaista toimintakulttuuria ja siten hidastavat muutoksia? Omalta osaltaan Johnsonin (2006) tutkimus valaisee kysymystä kunnan kouluorganisaatiossa. Jako ala- ja yläkouluun heijastelee vanhaa rinnakkaiskoulusysteemistä jäänyttä rakennetta, jonka mukaan myös opettajankoulutus eriytyy. Luokanopettajien ja aineenopettajien pedagoginen osaaminen rakentuu eri tavalla. Oleellista on, rakentuuko myös opettajuuden identiteetti näillä ryhmillä eri tavalla. Vastaavasti opettajankoulutusyksiköissä opettajien kouluttajat toimivat yleensä aineryhmittäisinä tiimeinä. Aineryhmät muodostavat tavallaan omia pienyhteisöjään. Tarvittaisiin tutkimustietoa siitä, missä määrin aineryhmien sisällä tapahtuva kehittäminen kiinnittyy laajemmin opettajankoulutuksen kehittämistavoitteisiin. Ongelmaksi aineryhmittäinen työskentely muuttuu silloin, jos se omassa autonomisuudessaan ei edistä opettajankoulutuksen uudistamiseen tähtääviä tavoitteita. Toisaalta muutosta haluttaessa tarvitaan uudistamisen intoa. Se saattaa nimenomaan löytyä oman aineryhmän piiristä.

Usein käy niin, että muutoksiin ryhdytään uudelleen ja uudelleen, mutta toistuvasti palataan lähtöpisteeseen. Tehtävänä on etsiä keinoja, joilla yh-

teisistä tavoitteista ja arvolähtökohdista voidaan neuvotella. Silloin tarvitaan tilaa ja tukea yhdessä oppimisen mahdollistamiseksi. Joskus yhteistyön esteenä voi olla näkymättömiä raja-aitoja. Näiden näkyväksi tekeminen auttaa löytämään uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Edellä esille nostettuihin kysymyksiin Hökän (2007) valmisteilla oleva väitöskirja tuo omalta osaltaan lisävalaistusta. Opettajankoulutusyksikön rakentuminen yhteisöksi ja yhteisöllisyyden kehittäminen saattaa olla työlästä.

Koulutusjärjestelmän muutospaineet lisäävät emotionaalista kuormittavuutta kaikilla koulutuksen tasoilla (Syrjälä ym. 2006). Muutospaineisiin on vastattava yhteisvoimin. Siksi tarvitaan entistä enemmän kokemusta jo peruskoulutusvaiheesta siitä, mitä tarkoittaa yhteisönä toimiminen opettajan työssä. Yhteisöille on ominaista se, että niissä toimitaan yhdessä oppien (kollaboraatio), yksilöt sitoutuvat ryhmään ja panostavat ryhmän toimintaan yhteisen tavoitteen suunnassa, toimitaan vuorovaikutuksessa toinen toistaan kunnioittaen sekä yksilöllistä että kollektiivista ymmärrystä syventäen. Yhteisöissä arvostetaan erilaisuutta ja samalla tavoitellaan kaikkien osallistujien hyvinvoinnin edistämistä (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Vaatimukset laajentaa yhteistyötä koulun sisällä, tiivistää yhteistyötä vanhempien kanssa ja ulottaa yhteistyö koulun ulkopuolella toimiviin tahoihin ovat tutkimusten mukaan perusteltuja. Useat tutkimukset (ks. esim. Christenson 2004) osoittavat yhtäpitävästi, että tiivis yhteistyö kotien kanssa edistää lasten ja nuorten oppimisedellytyksiä.

Eri tahojen yhteistyön tiivistäminen

Opettajankoulutuksen haasteet tulevat lisääntymään tulevaisuudessa. Siksi on tarpeen pohtia uudenlaisia toimintatapoja sekä varmistaa opettajakunnan rautainen ammattitaito. Tämä edellyttää jatkumon rakentamista peruskoulutuksesta täydennyskoulutukseen. Edelleen on myös ponnisteltava, jotta teorian ja käytännön suhde syvenee ja koulutuksen eri elementit kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Opiskelijoiden tehtävä on rakentaa omaa ymmärrystään oppimisesta, opetuksesta ja lasten ja nuorten kasvusta opiskelemalla uusinta tutkimustietoa, hankkimalla tietoa opetettavien aineiden sisällöistä sekä yhdistämällä tietämystään ja harjoittelussa kertyneitä kokemuksia. Opettajankouluttajien vastuulla on luoda mahdollisuudet reflektointiin ja keskusteluun. Opettajan työssä voidaan toimia taitavasti monin erilaisin tavoin, sillä työssään opettaja kohtaa hyvin erilaisia yksilöitä. Siksi opettajaksi opiskelevia tulee rohkaista löytämään oma tapansa toimia opettajana. Opettajat tarvitsevat erityistä tukea sille, että he voivat rakentaa koulutuksen aikana vankkaa osaamisen ja ihmisyyden pohjaa. Muutosten keskellä opettajat tarvitsevat henkistä vahvuutta.

Opettaminen on vaativaa asiantuntijatyötä, jossa tarvitaan sekä korkeataasoista tiedollista osaamista että taitojen hallintaa. Harjoittelu on kiinteä osa opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä. Työhön liittyvä eettinen ja sosiaalinen vastuu konkretisoituvat käytännössä. Viime aikoina on keskusteltu siitä, tuleeko opettajan työn arki nykymuotoisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoille tutuksi. Normaalikoulujen harjoittelua on kritisoitu siitä, että se rajaa opiskelijoiden työskentelyn luokkahuoneeseen ja oppitunneille. Pääsyä opettajanhuoneeseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön rajoitetaan. Näille käytännöille löytyy hyvät perustelut, mutta samalla opettajien työyhteisön jäsenenä toimiminen ja vanhempien kanssa tehtävä kasvatusyhteistyö jäävät opiskelijan ulottumattomiin. Koulun arjen ja opettajan työn moninaisten vaatimusten kohtaaminen on tärkeää peruskoulutuksen aikana, siksi harjoittelumahdollisuuksia on haluttu monipuolistaa. Työskentely koulussa edellyttää myös yhä enenevässä määrin moniammatillista yhteistyötä. On tärkeää, että jo koulutuksen aikana voi hankkia valmiuksia toimia yhteistyössä eri ammattikuntien edustajien kanssa.

Ammatillisen tiedon luominen yhdessä

Tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen edellyttää yhteisiä keskusteluja eri tahojen kesken siitä, mihin suuntaan koulua halutaan kehittää. Siksi on syytä etsiä uudenlaisia toimintatapoja ennakkoluulottomasti ja yhteistyötä tehden. On paikallaan pohtia, millaiseen käsitykseen opettajan ammattitaidon kehittäminen sitoutuu. Kapea-alainen näkökulma opettajan työhön merkitsee sitä, että opettajalle riittäisi opetettavan aineen hyvä hallinta ja taitava ja oivaltava didaktinen osaaminen. Sen sijaan laaja-alainen näkemys opettajan professionista edellyttää opettajalta aktiivista osallistumista ja halua vaikuttaa myös koulun ja yhteiskunnan kehityksen suuntaan. Tämä taas edellyttää toimintaa ohjaavien ajatusmallien uudistamista ja toimintakulttuurin kehittämistä yhteistyön ja yhdessä oppimisen suuntaan.

Jos opettajankoulutuksessa korostetaan tutkimukseen perustuvaa opetusta, ei voida ajatella että päästäisiin hyviin tuloksiin niin, että tutkijat ja opettajat toimivat erillään. On tärkeää pohtia, miten voidaan luoda kehittämis- ja tutkimusryhmiä siten, että niissä toimivat yhdessä yliopistot, normaalikoulut ja kentän koulut. Näin muodostuisi yhteisöjä, joissa on mukana pedagogisten kokeilujen kehittäjiä, tutkijoita, prosessin ohjaajia, oman työnsä asiantuntijoita ja arkipäivän ilmiöiden tuntijoita. Yhdessä keskustellen voidaan muokata opetussuunnitelmia, käsityksiä oppimisesta, opetuksesta, arvioinnista ja ammatillisesta kehityksestä. Käsitykset muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat tärkeiksi keskustelut opettajakollegoiden kesken. Heiltä saatetaan oppia enemmän ja tehokkaammin kuin ns. asiantuntijoilta (ks. Park ym. 2007). Park tutkijaryhmineen havaitsi, että keskusteluissa erityisen tehokkaita olivat kollegoiden miksi-kysymykset, sillä niihin vastaaminen sai huomaamaan, milloin oli tar-

vetta tehdä muutoksia omiin käytänteisiin. Tarvitaan näkökulmien avartamista. Parhaiten se onnistuu yhdessä toimien. Keskustelut ja kokemusten vaihto pedagogisista käytänteistä tuottaa tilaisuuksia uudelleen määritellä opettajan professionaalisuutta ammatin sisältä käsin, opettajakunnan itsensä toimesta, eikä ulkopuolelta kuten usein on havaittavissa.

Yhteisöllisyys merkitsee sitä, että kaikki osapuolet, myös opiskelijat, nähdään tasavertaisina oppijoina. Kaikilla osallistujilla tulee olla merkityksellinen ja täysivaltainen rooli ja toiminnalla yhteisesti neuvoteltu tavoite. Kokeiluissa, joissa on kehitetty kumppanuutta opettajankoulutuksen ja koulujen välillä, on arvioitu (Zellermayer ym. 2005), että uusi toimintakulttuuri luo kaikille osapuolille mahdollisuuden rakentaa aktiivista ja uusiutuvaa ammatillisuutta. Samalla tarjoutuu uudenlaisia mahdollisuuksia opettajien täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. Ammatillista kehittymistä on tuettava sekä opiskelijoiden, opettajankouluttajien että koulussa jo toimivien opettajien keskuudessa.

Koulu ja opettajankoulutus uutta luovana yhteisönä

Opettajilta puuttuu asiantuntemuksen jakamisen traditio. Yksin tekemisen kulttuurissa ei ole totuttu puhumaan opetustyön ydinkysymyksistä opettajien kesken. Ajatus koulusta yhteisönä, jossa luodaan yhdessä uutta tietoa avoimessa ilmapiirissä jokaista arvostaen, edellyttää muutoksia myös opettajankoulutuksen toimintatapoihin. Opettajankouluttajien tehtävänä on tukea opettajaksi opiskelevien oppimista opettamisesta. Työskennellessään opiskelijoiden kanssa opettajankouluttajat mallintavat opettajan roolia. Siksi opiskelijoiden ja kouluttajien vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin tulisi vastata niitä pyrkimyksiä, joiden mukaan opiskelijoiden ajatellaan kouluissa toimivan (ks. Rasku-Puttonen & Rönkä 2004). Opiskelijoiden tulisi koulutuksensa aikana saada kokemus osallisuudesta ja oppimisesta sosiaalisissa verkostoissa, jotta heille voisi rakentua yhteisöllisiä valmiuksia. Näin ollen voidaan vaatia, että opiskelijoilla tulisi olla nykyistä painokkaampi rooli myös tiedeyhteisön dialogissa (mm. Aaltola 1995).

Yhteisöksi kehittyminen edellyttäisi Tynjälän (2006) mukaan täysin uudenlaista kulttuuria, jossa opettajien ja tutkijoiden ammattikulttuurit kytkeytyisivät toisiinsa. Pelkkä vuorovaikutuksen lisääminen ei riitä. Näissä vuorovaikutukselle asettuu uusia vaatimuksia: kehittämisen perustana on vastavuoroinen luova keskustelu.

Kehittämistä edistävän toimintaympäristön juurruttaminen koko opetustyön perustaksi on haaste, sillä opettajankoulutuksessa, kentän kouluissa ja normaalikoulussa on kaikissa omat toimintatapansa ja ammattikulttuurinsa.

Sosiaaliset käytänteet muokkaavat niihin osallistuvien identiteettiä. Kaikissa yhteisöissä on perussääntöjä, jotka säätelevät niiden sosiaalisia käytänteitä. Näiden tutkiminen on hyödyllistä, koska ne paljastavat millaista osallisuutta ja millaista minuutta niissä voidaan rakentaa (Rasku-Puttonen 2006).

Jotta uusilla opettajilla olisi valmiuksia edistää omien oppilaidensa osallisuutta koulun käytännöissä, heidän omaa aktiivisuuttaan, kysymysten ja perustelujen mielipiteiden esittämistä tulisi koulutuksessa vahvistaa. Vaikka monet tutkimukset ja viimeaikaiset oppimista koskevat teoriat korostavat tutkivaa oppimista ja kollaboraation merkitystä, on aiheellista kriittisesti arvioida, miten tämä toteutuu nykyisessä opettajankoulutuksessa.

Tavoitteena tulisi olla tilan (aika ja paikka) antaminen aktiiviseen työskentelyyn, jossa opitaan ajattelemaan itse, jakamaan ajatuksia toisten kanssa ja mahdollistetaan luovien ratkaisujen tuottaminen yhdessä. Tällainen työskentely vahvistaa osallistujien omistajuutta omasta oppimisestaan ja luo valmiuksia myöhemmin opettajan työssä toimia aktiivisesti koulun kehittämisen hyväksi. Samalla luodaan perusteita ja valmiuksia mallintaa elinaikaisen oppimisen periaatteita. Sellaisen toimintakulttuurin rakentaminen, jossa opiskellaan tutkivalla otteella yhdessä tietoa luoden, vaatii aikaa.

Kallas, Nikkola ja Räihä (2006) näkevät opettajankoulutuslaitokset yhtenä lenkinä passivoitumisen ketjussa. He ovat kehittäneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutukseen toimintatavan, jota he kutsuvat oivallusryhmäksi. Sen tavoitteena on auttaa yksilöä ymmärtämään oman oppimisensa ehtoja ja edellytyksiä. Tavoitteena on vastata opettajan ammatin yhä kasvaviin ja monipuolistuviin vaatimuksiin siten, että opiskelijat kehittyisivät passiivisen mukautumisen sijasta aktiivisiksi päätöksentekijöiksi.

Lapsen ja nuoren parhaaksi

Suomalaista koulujärjestelmää on viime vuosina tarkasteltu huolestuneena, kun toistuvasti kansainväliset vertailututkimukset (WHO-koululaistutkimus <http://www.hbsc.org/index.html>; Unicefin kysely <http://www.unicef.ie/14-02-2007.htm>) ovat hyvien oppimistulosten rinnalla raportoineet, että lapset ja nuoret viihtyvät huonosti koulussa. Unicefin uusimmassa hyvinvointia koskevassa raportissa (2007) käsitellään kuutta ulottuvuutta: materiaalista hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta, koulutusta, perhe- ja ystävyys-suhteita, riskikäyttäytymistä ja lapsen henkilökohtaista hyvinvointia. Suomi sijoittuu kymmenen ensimmäisen maan joukkoon kaikissa muissa ulottuvuuksissa paitsi perhe- ja ystävyys-suhteissa ja lapsen henkilökohtaisessa hyvinvoinnin kokemisessa. Kouluviihtyvyystudkimusten luotettavuutta on arvioitu kriittisesti. Muun muassa Niemivirta (2007) on väittänyt, että suomalaisnuorten huonoa hyvinvointia liioitellaan. Hänen arviointinsa mukaan tilanne ei ole niin surkea kuin annetaan ymmärtää, vaan hyvin suuri osa nuorista on tyytyväisiä elämäänsä. Silti voidaan ajatella, että on myös tarvetta terveeseen itsetutkiskeluun.

Yhteiskunnan muutospaineet ovat nostaneet esille kysymyksen siitä, miten lapsia ja nuoria tulisi valmentaa tulevaisuuteen. Samalla opettajan työn luonne - sosiaalinen ja eettinen vastuu - on tullut korostuneesti esille (Niemi 2006, Välijärvi 2006). Inhimillisen kasvun vaalimisessa opettajilla on erityi-

nen tehtävä. Opettajan vastuuna on ohjata kasvavaa ja kehittyvää lasta tasapainoiseen ja hyvään elämään. Opettajilta edellytetään kykyä erottaa tärkeät asiat vähemmän tärkeistä asioista ja henkistä vahvuutta, että he uskaltavat puolustaa niitä inhimillisen elämän aineksia, jotka he työnsä ja osaamisensa kautta ovat tunnistaneeet tärkeiksi. Opettajan tulee arvioida ja kehittää myös omaa toimintaansa niin, että se palvelee oppilaiden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhteiskunnallinen kehitys on muuttanut olennaisella tavalla lasten ja nuorten kasvuympäristöä ja siten tuonut uusia haasteita myös koululle. Perheiden sosiaaliset ongelmat ja mediaympäristön muutokset heijastuvat lasten elämään ja tunkeutuvat lasten mukana kouluun. Opettajan olisi tarpeen tuntea lasten ja nuorten elämänpiiriä ja siinä tapahtuvia muutoksia, jotta voisi asettua lapsen asemaan ja ymmärtää muutosten aikaansaamaa tuen tarvetta koulussa. Lukuisista tutkimuksista tiedetään, että suojaavat tekijät edesauttavat lasten kehittymistä tasapainoisiksi (esim. Rönkä 2001). Koulu ihmissuhteineen voi toimia osaltaan suojaavana tekijänä lasten elämässä. Siksi opettajankoulutukseen tulisi sisältyä entistä enemmän aineksia, joiden varassa opettajat voivat tukea lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Mitä nuoremmissa lapsista on kyse, sitä tärkeämpää on, että opettajat sovittavat kunkin lapsen kehitykselliset, kasvatukselliset ja opetukselliset tarpeet ryhmän tarpeisiin ja vastaavat niihin.

Koulua ei saa kaventaa pelkästään kognitiivisten taitojen harjoittelupaikaksi, jossa yksipuolisesti korostuu akateemisten taitojen oppiminen. Tarvitaan myös osallisuutta kulttuurin rikastavaan vaikutukseen, mikä merkitsee sitä että nähdään muun muassa taito- ja taideaineiden tärkeys tasapainoisessa kehityksessä ja varataan niille riittävästi aikaa koulun opetussuunnitelmassa. Jokaisen on tärkeää saada osakseen kannustusta ja rohkaisua. Positiivinen palaute auttaa tekemään parhaansa ja vähitellen kasvamaan täyteen mittaansa. Koulun ihmissuhteiden tärkeys tuli ilmi Vahteran (2007) lukiolaisia koskeneessa tutkimuksessa muun muassa siten, että myönteiset kokemukset koulusta ja opettajista innostivat oppimaan ja vaikutukset näkyivät oppilaiden opintomenestyksessä. Opettajien vastuulla on luoda koulunkäynnille puitteet, jotka parhaiten palvelevat oppilaiden tasapainoista kehitystä ja oppimisen edellytyksiä.

On syytä korostaa, että oppilaiden tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemista ja hyvinvoinnin edistämistä koulussa ei pidä säilyttää yksittäisen opettajan harteille. Monet opettajat kokevat, että yleisessä keskustelussa heihin kohdistetaan yhä uusia vaatimuksia. Opettajan ei kuitenkaan tule ottaa sosiaalityöntekijän, sielunhoitajan, psykologin tai poliisin tehtäviä kantaakseen. Opettajien oman jaksamisen kannalta onkin tärkeää tunnistaa oman asiantuntemuksensa rajat ja löytää ne yhteistyökumppanit, joiden kanssa koulussa työskennellään yhteistyössä lasten ja nuorten hyväksi. Avainasemassa on koulun oppilashuoltotyön kehittäminen. Koulujen oppilashuoltotyön lähtökohdaksi tulisi olla moniammatillisuus, ennaltaehkäisevä työote ja perhekeskeisyys. Onnistuakseen oppilashuoltotyö edellyttää oppilaan hyvinvointia

tukevien toimintojen aktiivista kehittämistä sekä ongelmatilanteisiin sopivien ratkaisumallien kehittämistä. Parhaiten se onnistuu yhdistämällä eri ammattialojen asiantuntemusta. Oppilashuollon henkilöt yhdessä voivat edistää ja kehittää koko koulu yhteisön ja oppimisympäristön hyvinvointia ja turvallisuutta. Moniammatillinen työskentely vaatii harjaantumista, mutta esimerkiksi tuloksellisesta yhteistyöstä koulu yhteisöissä on Kykyrin (2007) mukaan jo paljon.

Toimia tarvitaan paitsi koulun tasolla, myös kuntatasolla. Kuntien voidaan edellyttää järjestävän oppilaille riittävän sosiaalisen ja psyykkisen tuen ja ohjauksen oppilaiden kehitykseen ja koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi ja poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tämä tulisi toteuttaa niin, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen oppilashuollosta luotaisiin lasten ja nuorten kasvua ja oppimista tukeva kokonaisuus.

Lopuksi

Tarkastelemalla lähemmin, millaisia pedagogisia valintoja koulu yhteisössä tehdään, saadaan kuva siitä, millaiseen arvopohjaan koulun toiminta perustuu. Oppilaiden kohtaaminen tasavertaisina ja asteittain täysivaltaisina koulu yhteisön jäseninä merkitsee osallisuuden tukemista ja vastuullisuuteen kasvattamista. Tämä on tulevaisuuden haaste opettajankoulutukselle. Koulun ja opettajankoulutusyksiköiden kehittäminen yhteisöiksi edellyttää vuorovaikutusta, jonka perustana on toisen kunnioittaminen, luottamus, yhdessä oppiminen ja työskentely sekä vastavuoroiset toista arvostavat keskustelut. Yhdessä keskustellen opettajilla on mahdollisuudet kehittää, arvioida ja yhä uudelleen määrittää omaa työtään ja tehtäväänsä yhteiskunnassa. Työn ytimeksi riittää, että tehdään työtä lasten ja nuorten parhaaksi. Kaikkina aikoina jokainen opettaja ja opettajankouluttaja joutuu kriittisesti pohtimaan, mitä se juuri nyt tarkoittaa.

Lähteet

- Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY, 25-42.
- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn "mieli". Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-35.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves.: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Christenson, S. 2004. The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review* 33, 83-104.
- Eteläpelto, A. 2005. Asiantuntijuus yliopisto-opetuksen tavoitteena? Esitelmä Valtakunnallisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojektin seminaarissa Helsingissä 18.3.2005.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & P. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY. Painossa.
- Euroopan unionin neuvosto 2001. Neuvoston (koulutus)selvitys Eurooppa-neuvostolle: Koulutusjärjestelmien konkreettiset tulevaisuuden tavoitteet" 5680/01. 14.2.2001. Bryssel.
- Euroopan unionin neuvosto 2004. Koulutus 2010. Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset. Neuvoston ja komission yhteinen väliraportti Euroopan koulutusjärjestelmien tavoitteiden yksityiskohtaisen seurantaohjelman täytäntöönpanosta. 3.4.2004. Bryssel.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Hökkä, P. 2007. Opettajankouluttajien työssä oppiminen ja ammatillinen identiteetti. KASVAn tohtorikoulutusohjelman seminaari. Turku 14.3.2007.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. *The Bologna process and its implementation in teacher education*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association, 17-29.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4.

- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kykyri, V.-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-141.
- Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia* 2.
- Livingston, K. 2007. Editorial. *European Journal of Teacher Education* 30, 1-2.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 219-230.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.
- Niemivirta, M. 2007. Suomalaisnuorten pahoinvointia liioitellaan. *Helsingin Sanomat*. Mielipide. 27.3.2007.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Park, S., Oliver, J., Johnson, T., Graham, P. & Oppong, N. 2007. Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education* 23, 368-389.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-185.

- Rönkä, A. (2001). Marlasta ja muista välittävistä aikuisista. Pääkirjoitus. Nuorisotutkimus 4, 1-2
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. *Didactica Varia* 1. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto, 11-34.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-47.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä: opinnoissaan menestyneiden nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Zellermayer, M. & Ponte, P. 2006. Activist professionalism: An alternative ideological platform. *Teaching and Teacher Education* 21, 585-591.
- UNICEF, Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Report Card 7, 2007. Innocenti Research Centre, Florence.

Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen areena?¹

Veli-Matti Värri

”Olemme täällä oppimassa pienen lapsen kasvatusta”

Keskustellessamme omassa opinahjossamme opettajankoulutuksen rakenteiden uudistamisesta ja pohtiessamme ääneen, miten kehittää opettajankoulutuksen praktiseksi ja pirstaleiseksi koettua opetussuunnitelmaa sellaiseksi, että se mahdollistaisi opiskelijoidemme henkisten potentiaalien paremman esille tulon, jotkut opiskelijat julistivat tuohtuneina, että he ovat tulleet hakemaan ammatin, eivät teoriaa eivätkä ”omien potentiaalien” kehittämistä. Opetusharjoittelu on heidän mielestään heidän pääaineensa. Muuan nuori mies julisti, että hänen ainoa tavoitteensa on saada käytännöllisiä taitoja lasten kasvattamiseen. Nämä suorasukaiset ja rehelliset tunnustukset, jotka eivät tietenkään edusta kaikkia opiskelijoita, paljastavat jotain hyvin olennaista opettajankoulutuksen nykytilasta ja sen taustalla olevasta psykohistoriasta. Se, että ”pienen lapsen kasvatusta” pidetään ongelmattomana lähtökohtana, ja että opettajaksi opiskeleva eristää ajatuksissaan lapsen yhteiskunnasta, ideologista valtasuhteista sekä ylipäänsä kaikesta ’kontekstuaalisuudestaan’, kertoo hyvin merkityksellisellä tavalla opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen, teoreettisen ja koulutuspoliittisen ajattelun tasosta.

Kun opiskelijat sanovat, etteivät tiede, tutkimus ja teoria kiinnosta heitä, ja että he ovat ”koulussa” ”vain” lapsen kasvattamisen vuoksi, he sulkevat tietoisuutensa aikamme ristiriidoilta ja kasvatuksellisilta haasteilta. Eristäessään itsensä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta he tulevat todistaneeksi, etteivät ole sisäistäneet kasvatuksen ideaa, ja erityisen vajaan heillä on jäänyt käsitys kasvatuksen valta- ja ideologiapitoisuudesta sekä teoreettisesta latautuneisuudesta. Arkijärkeä suosiva opiskelijamme haluaa sulkea tietoisuudestaan, että kun sanon ”lapsi”, sanon samalla jotain vallasta, yhteiskunnasta ja kasvatuksen päämäärästä; hän ei ole saanut intellektuaalista eikä elämyksellistä

¹ Artikkelin perustuu Jyväskylän yliopiston Kokkolan Chydenius-instituutin opettajankoulutuksen konferenssissa 12. 10. 2006 pitämäni keynote-esitelmään ”Voiko opettajankoulutuksesta kehittyä kriittisen ajattelun areena?”

kosketusta kasvatuksen kompleksiseen maailmaan, ja hän on onnistunut torjumaan sen opetuksemme, että kasvun auttamispyrkimyksen lisäksi kasvatusta on aina vallankäyttöä; siten myös lapsi on aina aikansa ideologinen luomus ja vallankäytön kohde (ks. Baker 2003).

Olemme jääneet puolitiehen opiskelijoiden syvemmän yhteiskunta- ja kasvatustietoisuuden herättäjinä. Vaikka valitsemme koulutukseen erittäin hyvistä hakijoista monipuolisesti lahjakkaita, kasvatuksellisesti suuntautuneita opiskelijoita, valitettavasti heille, sydämellisille ja älykkäille ihmisille, ei nykyisen rakenteemme puitteissa kehity sellaisia pedagogis-yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia, joita nykytodellisuus vaatii. Näyttää jopa siltä, että opettajankoulutuslaitosten rakenteet estävät kyvyn tulkita kasvatusta ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa. Näyttää vahvasti siltä, että opettajankoulutuksen rakenteet, sisällöt ja lojaalisuussuhteet ovat estäneet kriittisen kasvatusta- ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä. Tästä meillä on myös tuoreita tutkimuksellista näyttöä.

Viime vuonna julkaistiin opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallista aktiivisuutta ja kansalaisvaikuttamisprofiilia selvittävän tutkimusprojektin loppuraportti *Opettajaksi opiskelevien kertomaa*, joka vahvisti omia kokemuksiamme opettajankoulutuksesta vahvana sosiaalistajana ns. perinteiseen opettajakuvaan, jossa korostuvat esimerkiksi kasvattajana toimiminen ja luokkahuonedediktinen aineenhallinta - korostetusti ilman opettajan erityisempää koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista roolia. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 278-291). Tiivistäen sanottuna opettajaksi opiskelevia voidaan kuvailla Risto Eräsaaren "reflektiovoittaja"-käsitteellä (Eräsaari 1998). Menestymisen avain on selkeä tietoisuus omista tavoitteistaan, ja vahva itsekuori on heidän tärkein keinonsa päästä tavoitteisiinsa. Opiskelijasta on tullut suorittaja, joka haluaa valmistua mahdollisimman lyhyessä ajassa ja suorittaa mahdollisimman monta opintoviikkoa. Opettajankoulutus tarjoaa tähän oivan mahdollisuuden. Opiskelijoille laaditaan valmiit lukujärjestykset. Sellaisissa yksiköissä, jotka toimivat erillään emoyliopistosta, opinnot tarjotaan sivuaineita myöten filiaaleissa. Tämä vahvistaa entisestään nopean valmistumisen valintaa. Samalla se sulkee useilta opiskelijoilta osalta pois sellaiset opintovaihtoehdot, joihin opiskelija voisi sisällyttää yhteiskunnallisia aineita. Etenkin filiaaleissa opiskelijalle viitotetaan tie perinteiseen opettajuuteen, joka kentällä toteutuu leikin, laulun ja pesäpalloharjoitusten siivittämänä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 278).

Reflektiovoittaja-metafora luo kummallisen paradoksin opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisprofiilin rakentamisessa. Opettajaksi opiskeleva voidaan kuvailla ns. pehmeiden arvojen lipun kantajaksi ja paremman, humanismin maailman esitaistelijaksi. Opiskelijat ovat tiedostaneet, että uusliberaali koulutuspolitiikka uhkaa jyrätä alleen humanit arvot. He ovat tiedostaneet, että tehokkuusajattelu, suorittamispakko ja tulosvastuullisuus ovat läsnä myös opettajien arjessa. Opettajilla on kuitenkin yhä vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuspoliittisiin päätöksiin ja koulutuspolitiikan suuntaamiseen. Opettajilta on viety todellinen positiivinen vapaus (Ibid.,

278-279.) Samaan aikaan, kun opettajaksi opiskeleva vastustaa rahan mahtivaltaa eikä allekirjoita yhtiöyksilöllistä ideologiaa, hän joutuu omassa opiskeluympäristössään luopumaan lähes kaikesta muusta kuin nopeasta valmistumisputkesta. (Ibid., 279.) Säilyttäminen ja olemassa olevan siirtäminen onkin muodostunut opettajan kyseenalaistamattomaksi tehtäväksi. (ks. Giroux 1997, 3). Opettajankoulutus ei kanna tästä huolta, vaan päinvastoin suosii ja vahvistaa sitä. Koulutuspoliittisesti näköalaton opettaja on kuitenkin vaara itselleen (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 280-281). Kletten (2002) sekä Finkin ja Stollin (2000) tutkimusten mukaan nöyrästi ja kyseenalaistamatta vallitsevaa koulutuspolitiikkaa toteuttava opettaja uupuu työssään (Ibid., 281). Eija Syrjäläisen kotimaiset koulututkimukset todistavat saman ikävän totuuden (ks. Syrjäläinen 2002). Uupuminen on vain yksi puoli asiaa. Yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti välinpitämätön opettaja ei myöskään katso tarpeelliseksi aktivoida oppilaitaan. Ainejakoinen suoriutuminen riittää tässäkin katsannossa (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 281).

Opettajan eetos ideologisena tuotoksena

Esitän artikkelissani näkemykseni siitä, millaiset ideologiset rakenteet tuottavat välineellistä asennoitumista akateemisia opintoja kohtaan ja sopeutumista aikamme instrumentalistiseen eetokseen. Julkisen koulun opetussuunnitelmassa yhteiskunta kuvastaa itseään, sen valtasuhteita ja vallitsevaa hyvän kansalaisen ideaalia (Ahonen 2003, 182). Kaikkina aikoina opettajan on odotettu edustavan yhteiskunnassa vallitsevia ihanteita. Ammattiroolissaan opettaja on sidottu aikansa hyve-eettiseen koodiin, joka luo hänen julkisen kansalaistoimintansa moraalisen kehyksen. Siksi on syytä ymmärtää, että opettaja ei ole pelkästään itseään toteuttava yksilö: opettajan pedagogisen vallan ja vapauden rajat määrittävät kulloisenkin aikakauden koulutuspoliittisessa ja moraalisessa viitekehyksessä. Opettajat ovat aina edustaneet pedagogisen asiantuntijuuden lisäksi ns. mallikansalaisuutta, joka heijastaa aikansa koulutuspoliittista ideologiaa ja yhteiskunnan vallitsevaa ajan henkeä. Siksi opettajan asemaa ja opetustyön etiikkaa on arvioitava myös koulutuspoliittisin ja yhteiskunnallisin perustein – ei pelkästään opettajan yksilöllisinä hyveinä ja ominaisuuksina, vaan myös sosiokulttuurisena tuotoksena (Värri 2002, 56), joka rakentuu yhteiskunnan vallitsevan moraalisen merkitysnäkökentän piirissä (horizon of significance).²

Kunakin aikana yhteiskunnan merkityshorisontti heijastaa olemassa olevia valtasuhteita, kuten Antonio Gramsci (1979) sanoisi, se on ideologisen hegemonian läpäisemä. Yhteiskunnan vallitsevat ideologis-moraaliset käsitykset määrittävät kehykset yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteelle, kasvatuksen päämäärien muodostamiselle sekä toivottavan ja hyväksyttävän kansalaisuuden tuottamiselle; siten voimme ymmärtää kasvatuksen sosio-kulttuuristen

2 ks. Taylor 1996.

lähtökohtien muutoksia vain tulkitsemalla niitä kansallisvaltion ideologisessa hegemoniassa tapahtuneiden muutosten yhteydessä. Tällöin voimme käyttää hyväksemme Michel Foucault'n näkemystä valtion, kansalaisuuden tuottamisen ja hallinnan yhteydestä (governmentality) (Foucault 1979).

Foucault'laisesta näkökulmasta sosialisatio perustuu hallinnan tekniikoihin, joita se onnistuessaan myös tuottaa ns. itsehallinnan tekniikoiksi (techniques of the self), joilla subjekti sisäistää hallinnan itsestään selvyytenä. Hallinnan teknologiat pyrkivät tuottamaan systematisointia, vakautta ja valtasuhteiden säätelyä. Näin tuotetaan yksilö ja hallitaan hänen käyttäytymistään. (Besley 2002, 422.) Ratkaisevassa asemassa toivotun, vakaan kansalaiskäyttäytymisen tuottamisessa on kunkin aikakauden *episteme*, joka viittaa tietylle aikakaudelle tyypillisten ennako-oletusten kokonaisuuteen, jonka pohjalta varmaksi tulkittu tieto tulee mahdolliseksi. Näin ollen *episteme* on luonteeltaan ns. epookkitermi, ja sellaisena se muodostaa tiedon historialliset apriori-ehdot.³ (Saari 2005, 17.) Foucault'n valta-analytiikka antaa oivat välineet myös muuttuneiden kasvatuksen edellytysten tulkitsemiseksi. Tulkinnan avainkysymys on, mistä lähteistä eri aikakausien hallinnan tekniikat kumpuavat subjektin muokkaamiseksi halutunlaiseksi kansalaiseksi; suomalaisen kansalaiskasvatuksessa on ollut ratkaisevaa, onko sen painopiste ollut uskonnossa, politiikassa vai taloudessa.

Kullakin aikakaudella on sille ominainen hallitseva moraalikosmologia⁴, moraalinen koodi, kansalaisuuden tuottamisen lähtökohtana. Risto Rinteen (1984) mukaan koulukasvatuksen koodit ovat määrittäneet seuraavasti:

- 1) Toiseen maailmansotaan saakka moraalinen koodi, jonka takaa heijastui jumalallinen auktoriteetti.
- 2) Toisen maailmansodan jälkeisiä vuosikymmeniä peruskoulun syntymiseen saakka luonnehtii kansalaiskoodi, jonka takaa heijastui kansakunnallinen auktoriteetti.
- 3) peruskoulukasvatukselle on ominaista individualistinen koodi sekä siihen liittyvä modernin autonomisen yksilön esiinnousu.

3 Episteme on kantilaisessa mielessä transsendentaalinen, ja ainakin osittain tiedostamaton tieteellisen tiedon ja totuuden tavoittelun perustana. Episteme antaa varmuuden ja kyseenalaistamattomuuden totuutta ja tietoa ihmisestä tavoitteleville yhtenäisille puhe- ja toimintatavoille, 'diskursiivisille muodostelmille', jotka hahmottuvat yhteiskunnallisina vallankäytäntöinä. Se on alati muuttuva, historiallinen ja valtasuhteiden muovaama. Koska *episteme* on tietylle aikakaudelle ominaisten käsitysten ja katsantotapojen tiivistymä, voidaan puhua esimerkiksi renessanssille tai klassiselle kaudelle ominaisesta *epistemestä* sekä modernista *epistemestä* ja niille kullekin ominaisesta tavasta ymmärtää tiedon luonne sekä tapa, jolla maailma on järjestynyt. Toisin sanoen, aikakaudelle ominaisen *epistemen* kautta voimme ymmärtää, miten objektit, tiedon kohteet ovat liittyneet toisiinsa, ja minkälaisin edellytyksin niistä voidaan tuottaa tietoa. (Saari 2005, 17.)

4 Leena Koski (2001) on soveltanut oivaltavasti moraalikosmologian käsitettä kasvatuseräilyteorian muutoksia selvittäessään.

Leevi Launosen (2000) tulkinnat ovat samansuuntaisia Rinteen kanssa. Yhteiskunnan merkityshorisontin muutokset näkyvät opettajalle annetun moraalikasvatustehtävän painopisteissä: 1800-luvun lopulla (1860-1900) opettajan tuli olla universaaliin järkeen kasvattaja, autonomian lopulla ja itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä (1900-1940) painotettiin luonteen hyveisiin kasvattamista, sotien ajasta (1940-) aina 1960-luvulle saakka opettajuuden ideologiassa korostui sosiaaliseen toimintaan kasvattaminen. Sitten peruskoulun aikana (1970-) opettajan eetoksessa on alkanut yhä voimakkaammin painottua yksilön valintoihin kasvattaminen (Launonen 2000; 2003). Launonen kutsuu nykypedagogiikan ydinsanomaa ”yksilölliseksi valinnan horisontiksi” (Launonen 2000, 297). Tämän painotuksen syntymiseen on hänen mukaansa lukuisia syitä. Joka tapauksessa on tapahtunut vähittäinen kulttuurinen murros, joka ilmenee perinteiden uudelleentulkintoina, sosiokulttuurisena vapautumisena ja siihen kytkeytyvänä postmodernina ajatteluna. Postmoderni ajattelu on murtanut (valistuksen ajan) uskon pysyvään totuuteen, minuuteen ja moraaliiin (ks. Lyotard 1985; Bauman 1996; 2002). Kulttuuriselle (post)modernisoitumiselle on ominaista eri elämänalueisiin liittyvien traditioiden murtuminen ja muuttuminen sopimuksenvaraiseksi. Ziehe on kuvannut tätä prosessia elämänalueiden teknokratisoitumiseksi ja eroosiutumiseksi, jonka myötä työntekoa, auktoriteettisuhteita (nuorten ja vanhempien kokemuseroa), sukupuolirooleja ja identiteetinmuodostusta koskevat normit ovat alkaneet menettää sitovuuttaan (ks. Ziehe 1991, 42-53; ks. Aittola et al. 1995, 33; Fornäs 1996, 61; Aittola 1999).

Pidentynyt nuoruus, koulun ja työelämän yhteyden katkeaminen ja lisääntynyt vapaa-aika ovat luoneet edellytykset nuorten omille elämäntyyeille ja identiteettikokeiluille, jotka saavat kaikupohjansa populaarikulttuureista ja kulutuksesta. Dietrich Baethge (1989) luonnehtii sosialisatiosta perusteissa tapahtuneesta murrosta *produktiivisesta sosialisatiosta konsumeristiseen sosialisatioon siirtymiseksi*. Kulttuurinen modernisoituminen on merkinnyt koulun ’auran’ katoamista kuten saksalainen nuorisotutkija Thomas Ziehe jo 1970-luvulla julisti (Ziehe 1991; ks. Aittola 1999, 196; ks. myös Baethge 1989) – se joutuu kilpailemaan vetovoimaisuudessa epävirallisten sosiaalisten kanssa.⁵ Mo-

5 Pauli Siljander luonnehtii, Herman Gieseckeä siteeraten, kasvatuksen merkityksen hämärtymistä kulttuurin pedagogisoitumisen ja infantilisoitumisen ilmentymänä. Moderneissa yhteisöissä pedagogiset instituutiot huolehtivat kasvatusta ja sivistystehtävästä, sitä vastoin modernisaation viimevaiheessa pedagogisten ja muiden instituutioiden tehtäväjako ei enää ole itsestäänselvä. Taloudellisten, poliittisten, ideologisten, pedagogisten ja vapaa-ajan organisaatioiden rajat ovat hämärtyneet: pedagogiset instituutiot eivät ole enää vain pedagogisia, taloudelliset vain taloudellisia, ja poliittiset vain poliittisia instituutioita. (Siljander 2000, 15.) Pedagogisten instituutioiden menetettyä perinteisiä tehtäviään kulttuurinen elämänmuoto on samanaikaisesti infantilisoitunut, muuttunut tietyllä tavalla ”lapsellisemmäksi”. Tämän seurauksena jokapäiväisen elämän käytännöt vaativat pedagogisoimista, kasvatuksellista orientaatiota ja pedagogista ymmärtämystä, mutta kasvatustituutioiden pedagogisen tehtävän hämärtyttyä kasvatusta ei ole enää kenenkään erityinen tehtävä. (Siljander 2000, 15-16; ks. myös Ziehe 1991, 42-53.)

raalisen ja esteettisen yhtenäiskulttuurin hajottua opettajalla ei ole enää itseltään selviä perusteita kasvatusta ja opetustyössään. Samanaikaisesti niin valtio, talouselämä kuin kansalaisyhteiskuntakin esittävät opettajan työlle ja koululle ristiriitaisia vaateita: opettajan odotetaan olevan klassinen ihannekansalainen ja 'postmoderni' yli-ihminen samassa persoonassa. Nämä ristipaineet koulun alituisten kehittämisvaatimusten kanssa koettelevat opettajan persoonallista eheyttä ja voimavaroja (ks. Syrjäläinen 1995, 113-114; 2001; 2002).

Yhteiskunta on moniarvoistunut. Kun pluralistinen kulttuuri tarjoaa ihmiselle monia arvoja ja kilpailevia elämänmuotoja, yksilöt joutuvat entistä tietoisemmin rakentamaan identiteettiään omilla valinnoillaan. Kognitiivisen psykologian kautta konstruktivismiin kehittyneessä oppimiskäsityksessä myös arvojen oppiminen on alettu nähdä yksilön "oman rakennustyön" tuloksena. Näin yliyksilöllisistä arvoista ja yhteisöllisestä moraalijattelusta on siirrytty vähitellen tunteisiin perustuvaan moraalisiin ja arvosubjektivismiin. (Launonen 2000, 296.) Samanaikaisesti ainutlaatuisen nopea kulttuurikehitys on murtautunut sosialisoinnin perustaa, koska sukupolvien yhteinen merkitystodellisuudesta on tullut entistä ohuempi. Näin kulttuurin muutos, liberalistinen yhteiskuntakehitys, subjektiivinen arvokäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat vieneet kehitystä etiikan kannalta samaan suuntaan. "Eettisen kasvatusajattelun keskiössä ei enää ole arvoyhteisönä toimiva kansalaisyhteiskunta, arvoista selvillä oleva koulu, vaan yksilöllisiä valintoja tekevä ja omaa arvomaailmaansa rakentava oppilas". (Launonen 2000, 296-297; ks. myös Simola 1995.)

Kansallisvaltion moraalihorisontin ekonominen käänne

Yksilöllisyyttä korostava retoriikka ja arvosubjektivismi ovat nousseet esille samaan aikaan, kun kansallisvaltion ideologiset painopisteet ovat muuttuneet: pelkistetysti sanottuna politiikka on ekonomisoitunut, ja talous on globalisoitunut. Aikamme ideologinen hegemonia ei ole enää peräisin uskonnosta tai poliittisesta ideologiasta, vaan ekonomisen (joka sinänsä on myös poliittista) ajattelun ylivallasta. Meidän aikamme ideologinen hegemonia on globaalin talouden instrumentalistis-ekonomisen 'viitekehys', joka on alkanut näyttäytyä ainoana universaalisen ajattelun ja toiminnan horisonttina uusliberaalien yhteiskuntien arvorelativistisessa ja -subjektivistisessä moraalimaisemassa. Sosiologi Richard Sennett (2003) on tulkinnut viiltävästi aikamme henkistä tilaa; hänen mukaansa vähäosaisiin kohdistuvan kunnioituksen ja arvostuksen puute jäytää pahiten nyky-yhteiskunnan rakenteita. Perussyyntä on yhteiskunnan liikelaistuminen, muuttuminen kylmäksi kilpailuyhteiskunnaksi. Kilpailuyhteiskunta tuottaa joillekin menestystä, joka perustuu perin juuriin siihen, että on myös häviäjiä. Siten se tuottaa oman logiikkansa mukaisesti jakautumista, syrjäytymistä, jopa suoranaista pahoinvointia. Kuten Jyrki Hilpelä (2003) on synkästi todennut, ajan henki korostaa vitaalisuutta, nuoruutta, ruumiin terveyttä ja kauneutta, mutta se ei suosi niiden omi-

naisuuksien kehittymistä, jotka ovat ensisijaisia ja välttämättömiä moraalisten ominaisuuksien kehittymiseksi. Joustavuus, laskelmoivuus, ja muutosalttius ovat markkinavoimien katsannossa hyödyllisempiä kuin ehkä muutosvastarintaa aiheuttavat moraaliset luonteenhyveet. Ajan henki läpäisee koko kentän ulottuen talouden ylivaltaana niillekin elämänalueille, jotka eivät ole perusluonteeltaan taloudellisia: kasvatukseen, perhe-elämään, koulutoimeen ja yliopistoon. Kun kaikkea toimintaa on alettu arvottaa liiketoimintana, elämäntapamaterialismista on tullut vallitseva ideologia, jossa kansalaisuuden merkitys on alkanut rappeutua - aiempaa ohuempien turvaverkkojen varassa - pelkäsi työmarkkinakansalaisuudeksi ja kuluttajaksi.

Kun talouselämä on korotettu uskonnon, isänmaan ja moraalisen auktoriteetin rooliin, kasvatuksen uhkana on tulla redusoiduksi pelkäsi talouden välineeksi. Kasvatuksen ekonomisointi on vähitellen johtamassa ylikansalliseen standardisoinnin ja tulosarvioinnin ideologiaan, jota voidaan jopa pitää aikamme uutena universaalina moraaliperustana. Uskonto, politiikka ja pedagogiset viisusperinteet ovat saaneet tehdä tilaa uusille, arvovapaiksi uskotelluille minuuden tekniikoille, oppimistestauksille, jatkuville laadunarvioinneille ja luonnettamme infantilisoiville portfolioille, jotka tuottavat meistä "poststruktuurallisen" ajan kansalaisia. Tavoitteena on käyttäytymisen standardisointi, vakauttaminen ja hallinta, uusliberaalin pedagogisen eetoksen näennäisarvovapaat periaatteet, joilla pyritään konkretisoimaan työmarkkinakelpoisuuden ja kulutuskäyttäytymisen ideaaleja.

PISA-menestyksemme huumassa meidän on syytä kriittisesti arvioida, mitä tarkoituksia kansainväliset arvioinnit palvelevat. Tähän saakka emme ole asettaneet kouluja paremmuusjärjestykseen, mutta on riskinä, että OECD:n mäsinoimat kansainväliset vertailut alkavat vähitellen muuttaa koulun eetosta ja oppisisältöjä kansainvälisten koulutusmarkkinoiden mukaiseksi. Taloudellisen kilpailukyvyn määrittämä koulutuspolitiikka luo paineita yleiseurooppalaisten koulunpitoon, jossa oppimistulokset todetaan standardoiduin oppimistestein. Tässä visiossa opettajan pedagoginen tehtävä kaventuu opetusteknikon rooliksi; samalla koulut pakotetaan yhä selvemmin koulutusmarkkinoiden logiikkaan, profiloitumaan erinomaisina ja kilpailemaan "asiakkaistaan" - tasa-arvon ideaalin on aika väistyä postsosialistisena reliikkinä. Markkinatilanteessa keskenään kilpailevat koulut alkavat tuottaa uutta myöhäiskapitalismin säätyjakoa: parhaat koulut, jotka saavat oppilaansa sosioekonomisesti menestyneistä "hyvistä perheistä", voivat rahvaan häiritsemättä keskittyä valikoitujen oppilaidensa kulttuurisen pääoman jalostamiseen, jopa varhaiseen intellektuaaliseen erikoistumiseen; keskinkertaisten ja huonompien koulujen tehtäväksi jää varastoiminen ja joustavan työvoimareservin tuottaminen. Näin koulu legitimiimisti vahvistaa hyväosaisten etumatkaa taloudellisen ja kulttuurisen pääoman omistuksessa. Menestyneiden koulujen ja opettajien palkitseminen tulospalkalla viimeistelee mallin uusliberaalin markkinatilanteen mukaiseksi. Osaksi tämä visio on jo alkanut toteutua.

Koulutuspolitiikan suunnanmuutos

Koululaitos on ollut avainroolissa, kun on luotu, vahvistettu ja ylläpidetty kansalaisyhteiskunnan aineellista ja moraalista perustaa. Kansanopetuksen ja kansallisvaltion yhteen punoutumisen vuoksi on pidetty itsestään selvänä, että opettajankoulutus on lojaali toimeksiantajalleen ja toteuttaa nurkumatta valtion sille antamaa koulutustehtävää. Opettajankoulutus on perinteisesti suhtautunut tilanteeseen kuin tilanteeseen isänmaallisena velvollisuutena olleen uskollinen kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle. Mutta nykytilanteessa opettajankoulutuksen lojaalisuussuhdetta on arvioitava uudelleen. Kun perinteisesti on uskottu – alun perin uskonnollishenkisen nationalismin ja valituksen ja sittemmin hyvinvointi-ideologian hengessä – että kansalaiskasvatus ja opettajankoulutus perustuvat kansakunnan yhteiseen moraliin, omassa ajassamme on yhä epäselvempää, mikä tämä moraalinen näköala on. Siksi ei ole enää itsestään selvää, mitkä ovat opettajankoulutuksen ja kansanopetuksen tehtävät, ja mistä ne ovat peräisin – valtiolta, kansalaisyhteiskunnalta vai talouselämältä. (Värri 2004, 23-24; Värri & Ropo 2004, 50; Värri 2006.) Menneiden vuosien koulureformit toteutettiin moraalisesti ja poliittisesti perusteltavissa olevassa kansallisvaltion kehyksessä, mutta nyt opettajankoulutuksen toimeksiantaja, kansallisvaltio, on alistunut uusliberaalille liikelaitosajattelulle.

Viimeisen parin vuosikymmenen aikana suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tapahtunut, osin kansainvälisiä trendejä seuraava ja osin kotikutoinen, suunnanmuutos, jolla on ollut sekä tarkoitettuja että tarkoittamattomia seurauksia perusopetukselle ja koulunpidolle. 1990-luvun koulutuspolitiikan taustana olivat pohjoismaisen suunnitteluvaltion kriisi ja maahan talouselämän edustajien kautta levinneet oikeistoliberalistiset koulutuspoliittiset näkemykset (Ahonen 2003). Talouden lama, Euroopan Unioniin liittyminen, informaatioyhteiskunnan rakentaminen ja koulutuspolitiikan yhä tietoisempi sopeuttaminen OECD:n normeihin ovat muuttaneet sekä politiikan ja talouden voimatasapainoa että kansallista moraalimaisemaamme. Uusliberalistinen tai oikeistoliberalistinen koulutusajattelu on saanut jalansijaa yhteiskuntasuunnittelussa ja koulutusajattelussa. Suunnitteluyhteiskunnalle ominaisen hyvinvointi-ideologian sijasta kansainvälinen talous ja ekonomistinen ajattelu ovat alkaneet yhä keskeisemmin säädellä koulutuspolitiikkaa: tasa-arvoideologiasta on siirrytty kohti markkinaistuvaa koulua.⁶

Koulutuspolitiikan uusissa virtauksissa yhteinen koulu on joutunut kyseenalaiseksi sekä hallinnoltaan että sisällöltään. Hallinnon alueella oikeistoliberalismi on edellyttänyt luopumista suunnitteluvaltiosta ja deregulaatiota, päätöksenteon hajauttamista koulutuspalvelujen tuottajille, kunnille ja kouluille. Samalla deregulaatioon on liittynyt vaatimus koulutuksen alistamisesta tulostavasti toimivalle (New Public Management) ja markkinavoimille, toi-

6 Aini Oravankankaan väitöskirja (2005) on erinomainen, monitasoinen tulkinta markkinaliberalistiselle ideologialle alistetusta koulunpidosta.

sin sanoen kilpailulle. Erilaisten sivistyskäsitteiden joukosta oikeistoliberalistit ovat kannattaneet välineellistä sivistystä, joka palvelisi taloudellista kasvua ja kilpailukykyä. He ovat sitoutuneet inhimillisen pääoman teoriaan ja tulkitsevat koulun kuuluvan kilpailukykypalvelujen joukkoon. (Ahonen 2003, 195). Tämän ideologian ohjaamana 1990-luvulla suomalaisessa koulutusajattelussa on siirrytty perinteisistä sivistysideoista kilpailuideologiaan, instrumentalistiseen ajatteluun ja ns. erinomaisuuden eetokseen⁷: koulujen profiloitumiseen, jatkuvaan laadunkehittämistyöhön ja laatukoulujen palkitsemiseen. Koulutuksen legitimaatio on taloudellisesti hyödyllisen inhimillisen pääoman kasvattamisessa. (Ahonen 2003, 167.)

Uusliberalistinen ajattelu näkyy myös lainsäädännössä. Peruskoulut toimivat uusien lakien mukaan toisella tavalla kuin 1970-luvulla tiukkaan säädelty peruskoulu. Ne saavat suunnitella opetuksensa sisällöt itse, kunhan noudattavat yhteisiä tavoitteita ja alistuvat ulkopuoliseen arviointiin. Koulut ovat vastuussa toimistaan lähinnä omalle kunnalle. Oppilailla on suhteellisen suuri vapaus valita opiskelun sisältöjä oman halun mukaan. Vanhemmat ja oppilaat saavat kilpailuttaa kouluja valinnoillaan, kunhan yhden oppilaan tekemä vapaa valinta ei loukkaa toisten subjektiivista oikeutta lähikouluun. Koulun päätehtävä ei lainsäädännön mukaan enää ole sivistyksen ja kasvatuksen tyysijana oleminen vaan koulutuspalvelujen tuottaminen. (Ahonen 2003, 195.) Valinnan vapaus merkitsee luopumista lujasta yhteisestä sivistyksellisestä viitekehiksestä, joka on ollut vaatimuksena niin kansallisvaltion luomisen, kansakunnan eheyttämisen kuin 1960-lukulaisen tasa-arvon hankkeissa. Vanhan koko kansan koulun tehtävä oli ollut yhteisen identiteetin symbolisten aineiden tarjoaminen nuorille. Uudet keskiluokat odottavat kuitenkin koululta pikemminkin yksilöllisiä itsensä kehittämisen mahdollisuuksia kuin yhteistä sivistystä. Koulun pitää tukea yksilöä enemmän kuin vahvistaa yhteisöä. (Ahonen 2003, 185.) Asiakaskeskeisyys, valinnanvapaus ja koulutuksen tuottavuus ovat tulleet ekonomisesti orientoituneen koulutuspolitiikan periaatteiksi. Tämän ideologian kanssa on täysin yhteensopivaa, että yrittäjyyskasvatus on ehdettu yleissivistävän kouluun ja opettajankoulutukseen eräänlaisena kilpailukyky-yhteiskunnan kansalaiskasvatuksen mallina. Tämä uusliberalismin hengen mukainen, instrumentalistinen kansalaisuuden tulkinta kertoo selkeästi moraalihorisontin käänteestä: yhteistä moraalialia tulkitaan markkinoilta, ja kansalaiskasvatus on muuttumassa kilpailukykyisten yksilöiden valmentamiseksi. Kansanopetuksen keskiössä ei enää ole yksilön ja yhteiskunnan suhde, vaan yksilön ja talouden suhde.⁸

7 Hannu Simolan termi

8 Monia koulupolitiikan muutoksia on vaikeaa vastustaa asiasyyn; esimerkiksi paikallistason ja opettajien autonomian lisääminen niin opetussuunnitelman laadinnassa kuin vanhempien kouluvalinnankin mahdollistaminen (koulupii-rijaosta luopuminen) merkitsevät hyvää niille, joilla on aitoja mahdollisuuksia valita. Käytännössä koulutuspolitiikan "liberalisointi" on kuitenkin merkinnyt tasa-arvon tavoittelemisesta luopumista. Kilpailukyvyttömille tai epäsuotuisilla resursseilla varustetuille (syrjäseudut, taantuvat alueet, perheiden

Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi luoda kriittisen kasvatusajattelun areena?

Koulun kilpailuskenaarion vallitessa voimme vähitellen unohtaa kasvatuksen erityisen merkityksen tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja sivistyksen lähteenä: koulusta muotoutuu vähitellen yrityksen kaltainen talouden väline, jonka oppisisällöt perustuvat viime kädessä hyötyajatteluun. Tiivistäen sanottuna uusliberaalin ajan koulutuseetoksen perustana ei ole sivistyshorisontti, vaan kilpailukyvyyn edistäminen; siten se ylläpitää ja vahvistaa yhteiskunnan polarisoitumista ja konsumeristista individualismia. Suosiessaan eriarvoistumista ja kulutuksellista elämänasennetta kilpailuskenaario on kestävä ja kestämätön sekä demokratian ihanteiden että ekologisten realiteettien kannalta.

J. V. Snellman julisti aikoinaan, että pienen maan voima on sivistyksessä. Nyt voidaan kysyä, onko abstrakti hegeliläis-snellmanilainen kansallisvaltiometafysiikka korvautunut abstraktilla talouden metafysiikalla; onko talous korvannut hegeliläis-snellmanilainen kansallisvaltion yleisen moraalilain asettajana ja kollektiivisena yleistahtona? Postmodernin aikakauden konsumeristisessa todellisuudessamme sivistys tarkoittaa tyylikkäämpiä ja tasokkaampia kulutusvalintoja – sarkastisesti sanottuna kuluttajan habitus on sivistyksen mitta. Kulutuskeskeisellä asenteella on syvät juuret modernin kansalaisuuden historiallisessa muotoutumisessa. Sitä ei olisi ilman liberalistista yhteiskunta- ja ihmiskäsitystä ja siitä kehkeytynyttä hyvinvointivaltion ideologiaa, jonka tavoitteena oli – taloudelliseen kasvuun nojaten - hyvinvoinnin tasa-arvoinen jakaminen ja yksilön itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien edistäminen. Näiden sinänsä kannatettavien päämäärien taustalla on liberalistinen ihmis- ja yhteiskuntäkäsitys. Liberaali subjekti on pitkällisen poliittisen kasvatuksen tulos ja sellaisena tärkeä luomus, mutta vähitellen sen nimissä on syntynyt hybriikseen perustuva ihmiskuva: osaamme tulkitella oikeuksia, muttemme rajoja ja velvoitteita (esim. luontosuhteessa). Lockelainen liberalismi nosti mielihyvän tyydyttämisen onnellisuuden kriteeriksi, kuitenkin syvästi intersubjektiivisessä ja eettisessä merkityksessä: toisten oikeuksia ei saanut loukata eikä onnea saanut tavoitella toisten kustannuksella (ks. Autio 2006, 93-98). Yhteiskuntien sekularisoitumisen myötä subjekti on vähitellen vapautunut itsensä lainlaatijaksi, mutta vailla entisiä moraalisia ohjenuoria. Kulutuskeskeisen kilpailutalouden ja arvosubjektivismin aikana

huono sosio-ekonominen tilanne) kilpailutilanne on ennustanut entistä vaikeampia aikoja koulutus- ja työmarkkinoilla. Kaikkein huimimmat TT:n (nyk. EK) ajamat uusliberalismin visiot eivät sentään ole toteutuneet Suomessa. Vastavaikutuksena on ollut opettajien sekä myös poliitikkojen huoli yhteisyydestä ja hyvinvointiyhteiskunnan säilymisestä. Ruotsiin, Britanniaan ja esim. Uusi-Seelantiin verrattuna suomalaisen perusopetuksen onkin jäänyt vahva tasa-arvoajattelun pohjavire. Suomalaista koulua voidaan luonnehtia uusliberalismin ja hyvinvointi-ideologian yhdistelmänä (ks. esim. Rinne 2002).

mielihyväkeskeisyys on irronnut moraaliselta perustaltaan, ja siitä on tullut tavoite sinänsä - yksilön mielihyvän toteuttamisesta on tullut ekonomisoituneen todellisuuden liikevoima. Arvosubjektivistisen moniarvoisuuden nimissä suhtaudumme oikeuksiin ikään kuin ne olisivat rajattomia, vaikka tulkitamme oikeuksista syntyvät ja kehittyvät sen mukaan, mitä teknologia tekee meille mahdolliseksi. Teknologisessa puitteessamme koemme, että meillä on rajattomasti hypoteettisia oikeuksia ja sen lisäksi – vaikka ilmastonmuutos uhkaa ja toisaalla kuolla aliravitsemukseen ja tauteihin – määrittelemätön määrä toteutumattomia mahdollisuuksia.

Millaista moraalikasvatusta pelkkään kilpailuskenaarioon perustuva pedagogiikka tuottaa? Väitän, että kilpailuideologian ensisijaisuus merkitsee moraalikasvatuksesta luopumista, ja siten kilpailupedagogiikka perustuu virheelliseen ihmiskäsitykseen ja väärään tulkintaan ihmisen minuuden rakentumisesta. Kilpailuideologia merkitsee periksi antamista yksilön minuuden viettikerrokselle, haluamisen ylivallalle. Näin jätämme sosialisatiotehtävän koko kulttuuriamme vaivaavan oraalisen kulutusmanian varaan. Sören Kierkegaardin moraalipsykologian ja -filosofian näkökulmasta kysymyksessä olisi subjektiivisuuden alin taso, esteettisyys, jota voisi nykykielellä luonnehtia aistinautintoja etsiväksi kulutusorientoituneeksi olemisen tasoksi. Tästä on pitkä matka eettiselle tasolle, saati Kierkegaardin korkeimmalle 'autenttisuuden' tasolle, joksi hän ajatteli uskonnollisuuden, hypyn kollektiivisista varmuuksista uskon epävarmuuteen (ks. Kierkegaard 2001).

Alimmalle tasolle jäämisen seurauksena on arvosekaannusta, narsismia, henkistä epäitsenäisyyttä ja jopa kaoottisuutta valintojen runsauden äärellä; koko yhteisön ja kulttuurin vallitsevana ominaisuutena se ilmenee luonto- ja ihmissuhteissa alistamisena, hyötymistarkoituksena ja kulutuksena. Extreme-seikkailijat ovat erinomaisen kuvaavia esimerkkejä Kierkegaardin tarkoittamasta esteettisestä, mutta ei vielä eettisestä olemisen tavasta. Jugoslavian sisällissodan aikana suomalainen arkkitehtiopiskelija sai ajatuksen hakea voimakkaita elämyksiä palkkasoturina; hän hakeutui sotatila-alueelle värväytyäkseen sotajoukkoihin, mutta sillä ei ollut väliä, mille puolelle hän menisi, pääasia oli päästä kokemaan oikeaa sotaa. Hän päätyi lopulta kroaattien riveihin. Sotakokemustensa jälkeen nuorukainen kirjoitti 'elämyksistään' kirjan, *Mostarin tien liftari*, jota hän uhmakkaan ylpeänä kommentoi mediajulkisuudessa. Huonoa mainetta saatuaan ja tultuaan jonkinlaisiin tunnontuskiin tämä kyseenalainen "sotaveteraani" ryhtyi ystävänsä rinnalla ympäristö- ja tilataiteilijaksi. Toistaiseksi tunnetuimman ja näyttävimmän teoksensa he toteuttivat rakentamalla peltoaukeamalle korkeiden pylväiden päälle latoja, jotka he sitten tiedotusvälineiden todistaessa polttivat roihuina jäljettämiin. Sekä nuoren miehen elämänasenteessa että taiteessa on nähtävissä destruktiivinen kuolemanvietin, Thanatoksen, estetiikka, jolle on ominaista kulutusellisuus, katoavuus ja melankolisuus ikuisesti tyydyttämättömän libidon vuoksi. "Mostarin tien liftari" on edustava esimerkki moraalin estetisoinnista hyvän ja pahan tuolle puolen. Samalla se on ikkuna aikamme narsismia tuottavaan psykologiseen kulttuuriin. Palkkasoturi-taiteilijamme on kärjistynyt, mutta sa-

malla mitä valaisevin esimerkki narsistisesta, arvojen laatueroista piittaamattomasta arvosubjektivismista ja moraalikasvatuksen puutteesta.

Miten opettajankoulutus kohtaa aikamme haasteet?

Olen edellä poleemisesti ja provosoivasti nostanut esille ekonomisoituneen todellisuutemme kärjistyneitä trendejä. Kokoavasti sanottuna niistä keskeisimpiä ovat yhteiskunnan epätasa-arvoistuminen (polarisaatiokehitys), ekologiset uhkat (ilmastonmuutos) ja konsumeristisen individualismin ongelma. Mielestäni ongelmat tiivistyvät kysymykseen, johon emme osaa vastata: mitä tarkoitamme moraalisubjektilla tässä ajassa? Juuri moraalisen hämmennyksemme vuoksi kasvatuksen päämäärien, demokratian perusteiden ja ekologisten elämänehtojemme kysymysten tulisi olla kasvatusajattelun ja kansalaiskasvatuksen keskeisen areenan, opettajankoulutuksen, ydinteemoina.

Miten opettajankoulutus kohtaa aikamme haasteet? Valitettavasti tutkinnonuudistuksen tuottama VOKKE-normisto ei ole tuomassa sen paremmin intellektuaalista rikkautta kuin opetussuunnitelmallista eheyttäkään opettajankoulutuslaitosten rakenteisiin. Kuten aina ennenkin, koulutuksen painopisteet puhuvat praktisen opettajuusmallin puolesta. Pääaineessa kasvatustieteessä on valitettavan yleisesti käännytty kohti metodikeskeistä psykologismia. Kasvatus- ja yhteiskuntateoreettiset painopisteet, kasvatustilosophia, kasvatussosiologia ja koulutuspolitiikka, osa-alueet, jotka keskeisimminkin tukisivat kriittisen kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä, ovat marginaalisessa asemassa. Vain harvat opiskelijat murtautuvat opettajankoulutuksen yhdenmukaistavan ja neutraloivan mankelin läpi; on kuvaavaa, että suuri osa opiskelijoistamme kutsuu opinahjoaan kouluksi ja pitää ihanteenaan mahdollisimman mutkatonta valmistumista. Sen nimissä ollaan valmiita sietämään täyteen ahdettua ja pirstoutunutta, kaikissa Suomen yksiköissä miltei samansisältöistä opetussuunnitelmaa sekä opintojen epäakateemista kurinalaisuutta. (Värri 2006.) Opettajankoulutuksen valtakunnallisesti säädelty ”lukujärjestys” on niin ahdas, että se ei salli käytännössä kuin minimaalisen tilan koulutusohjelman ulkopuoliselle sivuaineelle. Siten sivistystoi-veet ja kriittisen potentiaalin odotukset kohdistuvat kasvatustieteeseen – siis miltä kasvatustieteen tila näyttää?

Metodi- ja työelämäkeskeisyydestä on tullut, uusliberalismin hengessä, kasvatustieteen ydintä (ks. Autio 2006; Autio 2007; Apple 2004; Pinar 2004); kasvatusteoriattomuuden seurauksena työelämää on alettu arvottaa jopa pedagogiikan varsinaisena koetinkivenä. Työelämäkeskeisyyden retoriikalla perusteltu kasvatustieteen oppimispsykologinen tulkinta näyttää viattomalta, mutta se on itse asiassa poliittisesti hyvin latautunutta ja uusliberaalin hengen mukaista: se peittää valtasuhteet, työelämän rakenteet ja yhteiskunnallisten ilmiöiden poliittisen luonteen petollisen tyhjältä näyttävän kuorensa alle. Samalla se pelkistää ihmisen osaajaksi, tulosityksiköksi tai yrittäjäksi – ihminen on vailla niin konkreettista kuin syvyysulottuvuuttakin, pelkkä

homo economicus. Pedagogiikan ekonomisointi on vähitellen johtanut ylikansalliseen standardisoinnin ja tulosarvioinnin ideologiaan, jota voidaan jopa pitää aikamme uutena universaalina moraaliperustana. Uskonto, politiikka ja pedagogiset viisausperinteet ovat saaneet tehdä tilaa uusille, arvopaiksi uskotelluille minuuden ”tekniikoille”, oppimistestauksille, jatkuville laadunarvioinneille ja luonnettamme infantilisoiville portfolioille, jotka tuottavat meistä ”postmodernin” ajan kansalaisia. Tavoitteena on käyttäytymisen standardisointi, vakauttaminen ja hallinta, uusliberaalin pedagogisen eetoksen näennäisarvovapaat periaatteet, joilla pyritään konkretisoimaan työmarkkinakelpoisuuden ja kulutuskäyttäytymisen ideaaleja (ks. esim. Apple 2001; Apple 2004; Pinar 2004).

Opiskelijoille kasvatustiede näyttää metodosoituneena ja teknistyneenä välinerationaalisuutena, vailla ylevämpiä päämääriä. Siksi ei ole ihme, että suuri osa opiskelijoista kokee opetusharjoittelun pääaineekseen. Kasvatustieteen ajattelun ja -kysymysten psykologisoituminen (oppimispuhe on korvannut kasvatustieteen) ja metodosoituminen on ollut yhteensopivaa kansojen välisen kilpailuideologian ja sen edellyttämän arvioinnin politiikan kanssa (No Child Left Behind, OECD-vertailut: esim. PISA, Bolognan prosessi): arviointitiedon ja differentaatioiden tuottamisesta (erityisoppilaiden diagnosointi, lahjakkuuksien tunnistaminen) on tullut kansainvälisessä mittakaavassa kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeisiä tehtäviä. Myöntyessään soveltavaksi tieteenksi ja kadotettuaan siteensä sekä kasvatustieteen ajatteluun että omaan historiaansa (Suomen ainoa kasvatustieteen professori on lakkautettu eikä kasvatustieteen historia ylipäänsä sovi kasvatustieteen uusliberaaliin tulkintaan) kasvatustiede alleviivaa historian loppua, nykyhetken determinismia, jolle vain välittömästi todennettavissa oleva tai käytännöllisesti hyödynnettävä on merkityksellistä. Näin se on sopeutunut instrumentalistiseksi tieteenksi managerialistisen evidence based-ideologian palveluksessa. Työelämäkeskeisyyttä tavoitteleva, evidence based-kasvatustiede osoittaa, että positivistinen ideologia on palannut, mutta itsetiedottomana, alkuperäisen comtelaisen positivismin päämääristä ja moraalista ihanteista tietämättömänä (rationaalinen yhteiskunta tasa-arvon hengessä). Kasvatustieteen uusin (mutta odotettavissa ollut) käänne on yhteistyö aivotutkimuksen kanssa. Kun lähitieteistä vahvimmin kasvatustiedettä ohjaava, psykologia, on positivismin hengessä hakemassa luonnontieteellistä perustaansa neurotieteistä, ei mene kuin hetki siihen, että psykologiaan redusoituva kasvatustiede julistaa neuropedagogiikan sanomaa niin rahoittajille kuin vaihtelevalla aivokapasiteetilla varustetulle kansallekin. Seuraava askel lienee, että opettajankoulutukseen aletaan vaatia neuropedagogisia sisältöjä kasvatustieteen ydinaineiksiksi. Reduktio-nismi elää ja voi hyvin.

Opettajankoulutus – Platonin luola

Opettajankoulutuksen ilmapiiri on turvallinen, lämmin ja toverillinen, mutta samalla tehokkaasti sopeuttava epäkriittiseen ja korostetun pragmaattiseen opettajan malliin. Opettajankoulutuksen uudistamiselle on olemassa sekä henkisiä että rakenteellisia esteitä. Opettajan ammattiin on sisäistynyt vahva psykohistoriallinen näkemys siitä, millainen hyvän opettajan kuuluu olla. Alamaisperinne kansallisvaltion mallikansalaisena, konservatiivisuus, mukavuuden halu ja nopean ja tehokkaan valmistumisen ihanne sekä valtakunnalliset VOKKE-normit vahvistavat ja uusintavat opettajan ammattikunnan asenteellista arvokonservatiivisuutta. Vaikka konservatiivisuus, perinteisten arvojen vaaliminen, voi olla hyve silloin, kun on tarve puolustaa kasvatuksellisia arvoja esimerkiksi managerialismia vastaan, valitettavan todennäköistä on, että opettajankoulutuksen reproduktio estää tulkitsemasta kasvatuksen ideologisuutta ja kansallisvaltion moraalisisissa perusteissa tapahtuneita muutoksia.

Tehokkaan reproduktion seurauksena opettajankoulutuksen pääaine sekä mahdolliset sivistävät sivuaineet joutuvat kamppailemaan ajasta ja tilasta opetettavien aineiden kanssa; siten ei ole ihme, että opiskelijat kokevat opetusharjoittelun pääaineekseen. Fragmentoitunut ja täyteen ahdettu opetussuunnitelma konkretisoituu touhuamista, tehokkuutta, kiirettä ja puurtamista manifestoivassa arjessa, joka ei suosi perehtymistä, syventymistä eikä toisin katsomista. Itseohjautuvuusmenetelmät sekä sekalaiset esseet, referaatit, itsearviointiraportit ja sosiaalisen konstruktionismin hengessä tuotetut ryhmätyöraportit mahdollistavat sen, että opiskelijan ei välttämättä tarvitse itsenäisesti perehtyä yhteenkään intellektuaalisesti haastavaan teokseen opintojensa aikana. Siten opettajaksi opiskelevien teoriavieroksunnalle ja intellektuaaliselle alisuoriutumislle on luotu institutionaalinen oikeutus.

Kuten puheenvuoroni alkusivulla totesin, näyttää siltä, että opettajankoulutuslaitosten rakenteet, sisällöt ja lojaalisuussuhteet estävät kyvyn tulkita kasvatuksen ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa; ne estävät kriittisen kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuuden kehittymistä ja tuottavat näkemyksen kasvatuksen luonnollisuudesta ja intellektuaalisesta haasteettomuudesta. On hyvin epätodennäköistä, että kirjallisuuden opiskelija sanoisi ilman julkista häpeää, että hän ei ole kiinnostunut teorioista, hän on ”vain” opiskelemassa erilaisia lukutapoja; sitä vastoin opettajaksi opiskeleva saa osakseen jopa joi-takin hyväksyviä nyökyttelyjä julistaessaan, ettei hän ole kiinnostunut teorioista, hän on ”koulussa vain saadakseen käytännöllisiä taitoja lapsen kasvatamiseen”. Juuri tällaisissa tilanteissa opettajankoulutuksen intellektuaalinen ja akateeminen ohuus ovat paljaimmillaan. Heikko kasvatuserittely saa aikaan mentaalista myöntöväisyyttä ja vastarinnan puutetta kasvatukseen ja koulutoimeen kohdistuvien instrumentalististen vaatimusten paineessa; kun ei ole käsitystä kasvatuksen intellektuaalisesta rikkaudesta eikä sen erityisistä, ’omalakisesta’ luonteesta demokratian ja hyvän elämän perusehtona, ei ole kykyä ymmärtää kasvatuksen ja lapsuuden kolonialisaatiota (esimerkiksi

yhä intensiivisempää ja röyhkeämpää lasten kaupallista manipulointia) eikä keinoja argumentoida kasvatuksellisten arvojen puolesta. Vahvistaessaan perinteiseen opettajakuvaan sopeutumista opettajankoulutus on kuin Platonin luolavertauksen varjomaailma, jossa luolan vangit uskovat edessään häilyviä peräseinän varjoja todellisuudeksi (Platon, Teokset 4). Luolavertauksen tavoin myös opettajankoulutuksessa olisi käännettävä katse varjoista valoon, vaikka häikäisisikin. On uskallettava vastustaa valtavirran näkemyksiä ja yritettävä vastustuksesta huolimatta nostaa opettajakuntaa ja opettajaksi opiskelevia valoon tutkimuksen, opetussuunnitelmatyön, rakenteiden uudistamisen ja arjen pedagogiikan keinoin. Tilanne ei ole toivoton. Viime vuosien kotimaiselta opettajankoulutuksen kentältä haluan mainita erityisesti Tero Aution (2002; 2006), Aini Oravakankaan (2005) ja Kari Pekka Lapinojan (2006) tutkimukset valoa tuovina ja toivoa herättävinä.⁹

Meidän luolamme on materialistis-teknologisen ajattelun, siis talouden ja hyödyn ylivalta, joka on hämärtänyt käsityksemme elämän muista ulottuvuuksista ja arvojen laatueroista. Opettajaksi opiskeleva sosiaalistuu edelleen perinteiseen opettajakuvaan ja sen ylläpitämään käsitykseen muuttumattomista perusarvoista (Syrjäläinen & Eronen & Värri 2006); hän kokee yhä olevansa isänmaan asialla, vaikka liikelaitostuneessa kansallisvaltiossa kilpailukyky on korvannut kansallisen sivistyshorisontin. Mielestäni edellä mainitsemani ajan kärjistyneet trendit velvoittavat nousemaan luolasta kohti valoa: yhteiskunnallisten ja ekologisten realiteettien valossa on syytä oivaltaa, että taloudella ei ole isänmaata, on vain maailmanlaajuiset, epätasa-arvoa tuottavat markkinat. Instrumentalististen trendien omaksumisen sijasta opettajankouluttajien olisi syytä liittoutua ennen kaikkea niiden kanssa, jotka etsivät tässä ajassa ekologisesti kestäviä demokratian ja hyvän elämän perusteita.

Opettajankoulutuksen väistämättömiä näköaloja

Kansallisvaltion roolin muutoksen ja kasvatuksen moraalihorisontin hajautumisen seurauksena koulutoimi ja opettajat joutuvat entistä raskaampien odotusten ja vaatimusten kohteeksi: yhteiskunnan perinteisten maamerkkien hämärtyessä koulun kasvatustehtävä korostuu entisestään, ja samalla koulun odotetaan ratkaisevan pedagogisesti yhteiskunnallisia ja sosiaalipoliittisia ongelmia. Kysymys kasvatuksen päämäärästä on syvästi kulttuurimme kohtalon kysymys (erityisesti ekologisten realiteettien perusteella), joka ei ratkea pelkästään terveen järjen, luonnollisen asenteen tai enemmistö päätöksen mukaisesti. Koulun ulkoisen paineen kasvaessa opettajalta vaaditaan vahvaa kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuutta. Opettajankoulutuksen on luotava oma pedagogis-eettinen mallinsa, joka asettaa aikamme hyötymoraalin ja tavoiterationalismin oikeisiin mittasuhteisiin, siis alisteisiksi kasvatukselle ja

⁹ Myös Tomperin, Kiilakosken ja Vuorikosken toimittama *Kenen kasvatust?* (2005) on tuonut kaivattuja kriittisiä näköaloja opettajankoulutuksen kentälle.

lapsen itseisarvon ajatukselle. Maailmaa on ryhdyttävä tulkitsemaan kasvatuksen näkökulmasta. Hyvän sydämen lisäksi tarvitaan kylmää päätä ja sen teoreettista tulkintakykyä. Tulevaisuuden opettajalla on oltava valmiuksia aktiivisesti osallistua yhteiskuntaa ja työelämää koskevaan keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua suunnata kehitystä. Tämä edellyttää, että opettajankoulutukseen kuuluu yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja filosofisia sisältöjä, jotka auttavat tulkitsemaan ja ymmärtämään ajan ilmiöitä.

Valistuneen kasvatustietoisuuden rakentumiseksi tarvitaan kriittisen kasvatustieteen ja elävien traditioiden vuoropuhelua, kiistaa ja kohtaamista. Siksi kasvatustieteilijöiden, opettajankouluttajien, opettajaksi opiskelevien, opettajien ja muiden kasvattajien piiriin täytyy luoda vahva oppineisuuden kulttuuri. Vastuunotossa tarvitaan kasvatusta vääristävien ajattelufiksaatioiden kyseenalaistamista ja kasvatustieteen rikkaan historian tuntemusta, sen ymmärtämistä, mistä ja millaisten vallanmuotojen kautta olemme tulleet omaan aikaamme. Kaiken kaikkiaan vastuunotto edellyttää kasvatusteoreettisesta ajattelusta kohoavaa kykyä tulkita kasvatuksen, etiikan ja politiikan suhteita. Millä tavalla ymmärrämme kasvatuksen merkityksen hyvälle elämälle ja demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiselle ja kehittämiselle? Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää opettajankouluttajilta ja muilta kasvattajilta aloitteellisuutta ja näkemystä siitä, mikä kasvatuksessa on perustavaa ja puolustamisen arvoista. Kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraaliseksi. Tässä merkityksessä kasvatustehtävä alkaa jokaisen lapsen kohdalla alusta, ja sen perustilanne on annettuna kaikissa yhteisöissä, kaikkina aikoina. Moraalisubjektin keskeisiä määreitä ovat erityisesti vastuuntunneisuus ja arvotajuus. Arvotajuus puolestaan edellyttää arvojen laatuerojen tunnistamista, mikä on erityisen vaativaa postmodernissa, yksilön valintoja korostavassa yhteiskunnassa, kulutuksen ja ekologisten realiteettien ristipaineissa.

Jotta voisimme luoda pedagogista vastastrategiaa aikamme instrumentalistisille (tosin kaukaa historiasta juontuville; ks. Autio 2002) virtauksille, opettajankoulutuksesta tulisi kehittää keskusteleva, kasvatuksen, demokratian ja koulutuspolitiikan ydinsisältöihin keskittyvä foorumi, jossa kyseenalaistetaan opettajankoulutuksen perinteinen alamaisen rooli. Opettajankoulutuksen tulisi kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät merkityksensä kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja pedagogisen vallan käyttäjinä sekä oivaltavat olevansa itsekin monentasoisien vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisia. Tavoitteena tulisi olla, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisista ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005 - 2007, 97). Tässä ohjelmanjulistuksessa kiteytyy ihanteeni opettajasta intellektuellina, kasvatuksen ammattilaisena ja kansalaisvaikutta-

jana Ohjelmanjulistus on ehkä utopia, mutta kasvatuksen luovuttamattomien arvojen nimissä se on ehdottomasti tavoittelemisen arvoinen.

Lopuksi

Opettajankoulutus ei voi sulkea silmiään kasvatuksen kohtalonomaisilta haasteilta. Edessämme on ekologinen sivistysprojekti – halun hillitsemisen ja oikeuksien kohtuullistamisen aika. Luonnonkatastrofien uhatessa on välttämätöntä ymmärtää, että moraalisubjektia ei ole ekologisten realiteettien ulkopuolella. Moraalisubjektin uudelleentulkinta vaatii vastaamista maailmassa olemisemme kohtalonomaisiin kysymyksiin: miten löytää kasvatuksen ja hyvän elämän suunta vailla kollektiivisia ja metafysisiä varmuuksia; miten säilyttää liberalistisen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen parhaat saavutukset ja luoda konstruktivisia rakenteita mielihyvän suuntautumiselle, siis miten luoda sisäsyntyisiä pidäkkeitä tuhoavalle kulutushedonismille? Tässä ajassa kasvatusta on vaativampi intellektuaalinen haaste kuin kenties koskaan aikaisemmin. Pedagogisten ratkaisujen etsiminen uudelle sivistykselle, mielihyvän kultivoimiselle, edellyttää monipuolista ja -tasoista oppineisuutta ja teoreettista kykyä tulkita jatkuvasti muuttuvia kasvatuksen sosio-kulttuurisia ehtoja; se edellyttää yksilön sisäisen rakenteen ja yhteiskunnan ideologisten rakenteiden keskinäisen kietoutuneisuuden ymmärtämistä. Maailman muuttamiseksi ei pelkkä ymmärtäminen riitä, vaan sen lisäksi on pyrittävä tietoisesti vaikuttamaan kasvatuksen yhteiskunnallisen arvonäkökulman muotoutumiseen. Kyseessä on siis myös poliittinen projekti. Tässä tehtävässä on välttämättä kyse ns. vastahegemonisesta toiminnasta, jolla olemassa olevia ”välttämättömyyksiä” ja ”luonnollisuuksia” kyseenalaistaen pyritään herättämään kollektiivista tietoisuutta kasvatuksen kohtalonyhteydestä elämisemme ekologisiin perusehtoihin. Siten kriittinen arvotajunta, jossa on sijansa kohtuullisuudelle, lempeydelle ja vastuulliselle luontosuhteelle, on tärkein kasvatuspäämäärämme. (Värri 2007, 73.)

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhtenäinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Erämies, T. & Jauhiainen, J. & Joki, J. & Lainpelto, V. & Partanen, R. & Tikkanen, J. 1995. "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt". Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 13, 3, 33-44.
- Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 182-211.
- Apple, M. 2004. Ideology and Curriculum. Third Edition. New York: Routledge Falmer.
- Autio, T. 2002. Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 904.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, Curriculum, and Society. Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Autio, T. 2007. Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. Aikuiskasvatus-tieteellinen aikakauslehti Aikuiskasvatus 1, 43-47.
- Baethge, M. 1989. Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. Teoksessa Hurrelman, K. & Engel, U. (eds.) The Social World of Adolescents. International Perspectives. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Baker, B. M. 2001. In Perpetual Motion: theories of power, educational history, and the child. New York: Peter Lang.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Pirkko-liisa Ahponen & Timo Cantell. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni (Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press, 2000). Translated by Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Besley, T. 2002. Social Education and Mental Hygiene: Foucault, disciplinary technologies and the moral constitution of youth. Educational Philosophy and Theory 34, 4, 419-433.
- Eräsaari, R. 1998. Mikä ihmeen elämänpolitiikka? Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 92-109.
- Fink, D. & Stoll, L. 2000. Educational Change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) International Handbook of Educational Change. Dorrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. (Cultural Theory and Late Modernity, 1995) Suom. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1979. 'Governmentality'. *Ideology and Consciousness* 6, 5-12.
- Giroux, H.A. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Westview Press.
- Gramsci, A. 1979. *Vankilavihkot 1: valikoima 1 (Selections from the Prison Notebooks. Volume 1)*. Edited by Mikael Böök. Helsinki : Kansankulttuuri.
- Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti Aikuiskasvatus*, 2.
- Kierkegaard, S. 2001. Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus (Afsluttende uvidenskabelig efterskrift til de filosofiske Smuler, 1846). Translated by Torsti Lehtinen. 4th Edition. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Klette, K. 2002. Reform Policy and teacher Professionalism in four Nordic Countries. *The Journal of Educational Change*, 3, 265-282.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. *Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 6.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia* 2/2006.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education; Psychology and Social Research*. 168.
- Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatustieteen muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leiwo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä* 5. 2. 2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 35-43.
- Lyotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa (La condition post-moderne, 1979)*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino. 1985.
- Opinto-opas 2005-2007. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Oravakangas, A. 2005. *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valtuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Platon. 1999. *Valtio*, Teokset 4. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Toinen painos. Helsinki: Otava.

- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökoh-
tien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C Sc-
ripta lingua Fennica edita 44.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa Honkonen,
R. (toim.) Kasvatuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere:
Tampere University Press, 93-119.
- Saari, A. 2005. Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä. Kokeellisen kasva-
tustieteen muotoutuminen Suomessa foucault'laisen kriittisen historian-
kirjoituksen valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen. pro gradu
-tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00603.pdf#search=%22antti%20saari%20foucault%22>
- Sennett, R. 2003. Respect: The Formation of a Character in a World of Inequal-
ity. Penguin.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa. Teoksessa Siljander, P. (toim.), Kasva-
tus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino, 15-24.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa
kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opetta-
jankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Syrjäläinen, E. & Eronen, A & Värri, V-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien ker-
tomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja kä-
sityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Helsingin
yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja ke-
hittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen:
opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulu-
tuslaitoksen julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Educati-
on in Tampere University. A5/1995. Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoil-
le – jaksako opettaja. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen
julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere
University. A 24/2001. 47-76.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen para-
doksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulu-
laitoksen julkaisuja. Reports from the Department of Teacher Education in
Tampere University. A 25/2002.
- Taylor, C. 1996. Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cam-
bridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja 'ajan henki' – tulkintoja psykokaapitalismin ar-
mottomuudesta. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti Aikuiskasvatus*
2, 92-104.
- Värri, V-M & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haas-
teena. Teoksessa Järvinen, A. & Nummenmaa, AR. & Syrjäläinen, E. & Ta-
kala, T. & Savisaari, A. & Järventie, T. (toim.), *Puheenvuoroja kasvatustieteen
yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopiston kasvatustie-
teiden tiedekunnan juhlakirja, 39-60.
- Värri, V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakult-
tuurin ohjelmana. *Tiedepolitiikka* 2, 23-28.
- Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä – opettajankoulutuksen intellektuali-
sointi! Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) *Suoraa puhetta – kollegi-
aalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustan-
nus, 195-214.
- Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Filosofinen aikakausleh-
ti Niin & Näin*, 52, 1, 70-73.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. (Plädo-
yer für ungewöhnliches Lernen, 1982). Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuor-
maa. Tampere: Vastapaino.

Laadukas opettajankoulutus opettajaopiskelijan näkökulmasta

Mira Arffman ja Johanna Ylinen¹⁰

Opettajaksi opiskelevat ovat filosofian tohtori, kasvatustieteen professori Veli-Matti Värrin mukaan valikoituja, sydämellisiä ja lahjakkaita yksilöitä (Värri, 12.10.2006, puhe). Tähän väittämään nojaten on perusteltua kuulla kyseisen ryhmän näkemys aina, kun puhutaan opettajankoulutuksesta. Opettajaopiskelijat ovat kriittinen ryhmä, kun heidät laitetaan arvioimaan omaa koulutustaan. Kriittisyyden taustalla on kuitenkin yleensä hyvät perustelut sekä vankka omakohtainen kokemus aiheesta, johon puututaan. Luukkainen toteaa väitöskirjassaan (Luukkainen, 2004, 15), että muutos vaati pohtimaan tulevaisuutta ja opetushenkilöstö on opetuksen kehittämisen keskeisin voimavara. Samoin voidaan ajatella opettajankoulutuksesta. Miten koulutustamme voisi kehittää ilman keskeisintä voimavaraa, opiskelijoita?

Suomalaisten lasten menestyminen kansainvälisissä mittauksissa antaa syytä etsiä menestyksen taustalla olevat tekijät. On selvää, että menestyminen ei jatku automaationa, vaan taustatekijöiden on oltava kunnossa myös jatkossa. Opettajaksi opiskelevan näkökulmasta suurin vaikuttava tekijä on kentällä työskentelevä opettaja. Samaan laadukasta opetusta antavaan ammattiryhmään mekin haluamme valmistua.

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry on kaikkien Suomessa opettajaksi opiskelevien etujärjestö, jonka tarkoituksena on edistää tulevien opetus- ja kasvatustieteiden työntekijöiden yhteistä toimintaa koulutuksen kehittämiseksi, valvoa jäsenistöön kuuluvien oikeudellisia ja opintososiaalisia etuja sekä toimia heidän yhteiskunnallisen asemansa ja opiskeluolosuhteidensa parantamiseksi. Liittoon kuuluu lastentarhanopettajaksi, luokanopettajaksi,

10 Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. Mira Arffman (pj 2006-2007) & Johanna Ylinen (pj 2007-2008)

aineenopettajaksi, erityisopettajaksi, ammatillisten opintojen opettajaksi sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajaksi opiskelevia.

SOOLin toiminta alkoi vuonna 1959 nimellä Suomen opettajanvalmistuslaitosten oppilas- ja ylioppilaskuntien liitto (SOOL), joka perustettiin ylläpitämään opettajia valmistavien laitosten opiskelijoiden välisiä yhteyksiä. Opettajankoulutuksessa ja opettajajärjestöissä tapahtuneiden muutosten myötä Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry on organisoitunut uudeen kahteen otteeseen. Nykyisessä muodossaan SOOL on toiminut vuodesta 1995, jolloin Suomen Lastentarhanopettajaksi Opiskelevien Liitto (SLOL) yhdistyi SOOLiin. (Setälä, 2007.)

Tänä päivänä SOOL toimii yli 7000 jäsenensä äänitorvena niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla kaikilla opettajankoulutuspaikkakunnilla. Vuosien myötä SOOL on saavuttanut asiantuntija-aseman opettajankoulutuksen kentällä ja opettajankoulutusta koskevassa valmistelussa ja päätöksenteossa SOOL on opiskelijoiden äänenä luontevasti mukana vaikuttamassa jatkuvasti kehittyvään opettajankoulutukseen.

Yliopistollinen opettajankoulutus – tarvitaanko sitä?

Opettajankoulutus on Suomessa arvostettu koulutus. Koulutuksen hakijamääriä tarkasteltaessa voidaan todeta, että ala houkuttelee ja opettajaksi opiskelemaan on vaikea päästä. Hakijamäärät opettajankoulutukseen ovat useimmissa yliopistoissa suurimmat verrattuna muihin opiskelualoihin. Suureen rooliin nouseekin pääsykoe, jonka on valikoitava alalle motivoituneimmat ja soveltuvimmat henkilöt, jotta myös tulevien sukupolvien menestymiseen voidaan luottaa.

Opettajankoulutuksen valintakoe uudistui keväällä 2007 luokanopettaja- sekä lastentarhanopettajakoulutukseen hakeutuvien osalta. Uudistuksen keskeinen tavoite oli kasvatusalan valintojen avaaminen mahdollisimman suurelle joukolle, ei pelkästään koulussa hyvin menestyneille. Uudistuksen myötä valintakokeeseen pääsee jokainen halukas ja sen pohjalta karsitaan jatkotesteihin pääsijät (Hillilä & Rähkä 2007,7).

Yliopistollinen opettajankoulutus ei ole itsestään selvä asia. Aika ajoin jokin taho nostaa tarkastelun kohteeksi sen, kuuluuko opettajankoulutus yliopistoon. Joka kerta palaamme kuitenkin samaan perusteltuun lähtöpisteeseen: tieteeseen ja tutkimukseen perustuva opettajankoulutus on ainoa oikea vaihtoehto, kun haluamme turvata ajanmukaisuuden yhteiskunnallisesti merkittävällä alalla. Opettajan työnkuva muuttuu yhteiskunnan kehityksen mukana huimaa vauhtia ja ilman ajanmukaista tutkimusta opetusalan ammattilaiset tippuisivat vauhdista pois.

Opettajankoulutus on suurien haasteiden edessä yrittäessään pysyä yhteiskunnan muutosten tuomien haasteiden mukana. Opettajankoulutus ja opettajat eivät ole Niemen ja Tirrin (1997) tutkimuksen mukaan pystyneet muuttamaan samaa tahtia kuin ympäröivän yhteiskunnan muutos olisi edel-

lyttänyt. Edelleenkin opettajia koulutetaan liiaksi luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen ja oppituntien ulkopuoliset tehtävät jäävät vähemmälle huomiolle (Luukkainen, 2007, 59). Opiskelijat kaipaisivatkin opintoihin enemmän sisältöjä, jotka liittyvät vanhempien kanssa toimimiseen, oppilashuoltoon, kouluyhteisön toimintaa ja hallinnollisiin tehtäviin. Yliopistollisen opettajakoulutuksen tutkimuspohjaa pitää pystyä siis entisestään vahvistamaan. Ainoastaan niin pystymme vastamaan siihen haasteeseen, jonka huimaa vauhtia kehittyvä yhteiskunta meille asettaa. Peruskoulutuksen pitää pystyä tarjoamaan kaikille opiskelijoille tiedot ja taidot toimimisesta opettajan laajassa työtehtävässä, niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin.

Yliopistojen kasvatustieteellisistä koulutusohjelmista valmistuvien opettajien asiantuntemus painottuu pedagogiikkaan ja lapsen/nuoren kasvu-prosessiin. Koulutus perustuu lapsuuden/nuoruuden erityisluonteen tunnistamiseen ja tieteelliseen tietoon lapsen/nuoren kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Laadukas kasvatusta ja opetus kuuluvat jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren perusoikeuksiin. Mielestämme vain yliopistollisesta opettajakoulutuksesta voi saada tarvittavat pedagogiset ja tieteelliset valmiudet toimia laadukkaana ja tavoitteellisen kasvatuksen ja opetuksen eteen.

Mistä opettajakoulutuksen laatu koostuu?

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry kysyi jäseniltään keväällä 2007 opettajakoulutuksen laadusta. Kyselyn alustavien tuloksien pohjalta voimme todeta, että opiskelijoiden näkökulmasta koulutuksen laatu on riippuvainen kouluttajista. Laadukasta opettajakoulutusta antaa opiskelijoiden mielestä henkilö, jolla on käytännön kokemusta opettamastaan aiheesta. Erittäin tärkeänä opiskelijat pitävät myös sitä, että opettajakouluttaja tuottaa tutkimusta ja hyödyntää sitä omassa opetustyössään.

Opettajakoulutukseen vaikuttavia laatutekijöitä on lukuisia. Kysyttäessä asiaa opettajaksi opiskelevilta, esille nousee aina samat, muutamia tärkeitä seikat. Ensimmäisenä korostetaan koulutuksen korkeaa tasoa; tieteeseen ja tutkimukseen pohjautuva koulutuksemme on oltava kaiken lähtökohtana. Uusimpien tutkimustuloksien hyödyntäminen opettajien koulutuksessa varmistaa sen, että tulevat opettajat saavat koulutuksessaan ajanmukaista ja tulevan työnsä kannalta merkityksellistä tietoa.

Erittäin tärkeänä pidetään myös sitä, että koulutuksen teoreettisuus saadaan nivottua läheisesti koulumaailmaan arkitodellisuuteen. Kuten Luukkainenkin (2004, 217) toteaa: "Kasvatustieteellisten opintojen tulee sisältää kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen ilmiöiden tarkastelua niiden luonnollisessa ympäristössä". Tämän tavoitteen toteutuminen edellyttää opettajakouluttajien luovan opiskelijoille otollisen ympäristön opettajuuden kehittymiselle.

Laadukas opettajakoulutus vaatii myös riittävästi koulutettua opetushenkilökuntaa, jolla on kokemusta opettajan työstä, kykyä ohjata opiskelijoita sekä aikaa seurata oman alansa kehitystä ja tehdä tutkimustyötä. Laadukas opinto-

jen ohjaus edistää opiskelijan motivaation säilymistä ja tehostaa opintojen suorittamista. Opiskelijat haluavat, että opettajankoulutuksessa saatava opetus on esimerkillistä, josta opiskelijat saavat eväitä omaan tulevaan työhönsä.

Yksi olennainen koulutuksemme laatuun vaikuttava tekijä on se, että opiskelijat voivat vaikuttaa koulutukseensa ja olla mukana sitä koskevassa päätöksenteossa. Tämä onnistuu keräämällä säännöllisesti palautetta sekä huolehtimalla siitä, että opiskelijoiden ääni kuuluu kaikissa toimielimissä, jotka tekevät päätöksiä opettajankoulutuksen liittyen, niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla. Valtakunnallisella tasolla SOOL on saavuttanut vanhan aseman asiantuntijatahona, jota useat koulutuksemme ja sen kehittämisen kannalta tärkeät tahot pitävät varteenotettavana keskustelukumppanina aina opettajankoulutuksesta puhuttaessa. Paikallisella tasolla SOOLin jäsenyhdistykset, ainejärjestöt tekevät paikkakunta- ja alakohtaista edunvalvontatyötä opiskelijoiden eteen.

Ohjatulla harjoittelulla on suomalaisessa opettajankoulutuksessa keskeinen rooli. Teorian testaaminen käytännössä on osa kaikkea opettajankoulutusta. Ei ole väliä, tapahtuuko ohjattu harjoittelu harjoittelukoululla vai niin kutsutuilla kenttäkouluilla. Tärkeintä on, että ohjaava opettaja pystyy täyttämään omalta osaltaan ohjatulle harjoittelulle asetetut tavoitteet. Ohjaajan tehtävä harjoitteluprosessissa on ohjata opiskelija perustelemaan tekemiään ratkaisuja ja löytämään teoriasta niille perusta. Lisäksi ohjatun harjoittelun tehtävänä on tarjota tuettu ympäristö opettajuuden ensimmäisiin kokemuksiin. (Luukkainen 2004, 216).

Opettajankoulutukseen kuuluvia opetusharjoitteluja järjestävät, kehittävät ja tutkivat harjoittelukoulumme mahdollistavat opettajaksi opiskelevien koulutuksessa saamiensa teoreettisten oppien harjoittelun asiantuntevan ja koulutetun ohjaavan opettajan opissa. Harjoitteluissa ja niiden ohjauksessa yhdistyy luontevasti didaktiikka ja pedagogiikka. Tämän vuoksi opiskelijat pitävät ohjattuja opetusharjoitteluja yhtenä tärkeimmistä kokonaisuuksista opinnoissaan.

Jatkuva kehitys – opettajankoulutuksen laadun tae

Opettajankoulutuksemme korkea taso on jatkuvan kehityksen tulosta. Vuosien mittaan koulutustamme on jatkuvasti tarkasteltu; on tehty lukuisia erilaisia selvityksiä ja kokeiluja. Toimivat mallit ovat jääneet käytännöiksi.

Viimeisin koko yliopistokoulutustamme koskettanut uudistus oli uusi kaksiportainen tutkintorakenne. Tutkintorakenneuudistus pyrkii mm. vaikuttamaan siihen, että opiskelijat valmistuvat yliopistoista tavoiteajassa. Opettajankoulutuksessa tutkintorakenneuudistus toi useille opiskelijoille yhden lisävuoden opintoihin; esimerkiksi ennen monella paikkakunnalla neljään vuoteen suoritettavasta luokanopettajatutkinnosta tuli ”nopeuttamisen” myötä viisivuotinen. Suorittavat opettajaopiskelijat eivät kiitelleet tästä

uudistuksesta. Tosin tällä uudistuksella tarjotaan opiskelijoille mahdollisuus muodostaa tutkinnostaan mielekkäämpiä ja yksilöllisempiä kokonaisuuksia, siihen saakka kunnes opintojen määrällinen rajoitus tulee mukaan hankaloittamaan opintoja.

Hyvä opettaja ei valmistu putkesta tai liukuhihnalta, vaan henkilökohtaisen, joustavien ja mielekkäiden tavoitteiden ja suoritusten seurauksena. Tämän vuoksi viides vuosi yliopistokoulutusta ei tee yleensä tavoiteajassa valmistuvasta opettajaksi opiskelevasta tutkinnon roikuttajaa vaan tarjoaa tilaa kriittisen kasvatustajatteluun ja oman opettajuuden kehittämiseen. Me opettaja-opiskelijat olemme siis pääsykokeilla mitatun korkean tasomme lisäksi vielä tuloksellisiakin.

Tällä hetkellä korkeakoulukentällämme on käynnissä rakenteellinen kehittäminen, joka ymmärretään monessa suhteessa keskittämisenä ja karsimisena. Aloituspaiikkojen sekä kokonaisten yksikköjen karsiminen on välttämätöntä ja järkevää useilla koulutusaloilla. Jokaisen korkeasti koulututtavan on saatava valmistuttuaan oman alansa töitä, siksi on perusteetonta korkeasti kouluttaa yli työmarkkinoiden tarpeen. Opettajankoulutuksen koko Suomen kattava yksikkö rakenne on valmistanut vuosikaudet opettajia koko Suomen tarpeisiin. Opettajankoulutuksen filiaaliyksiköt eli emoyliopistostaan fyysisesti eri paikkakunnilla sijaitsevat yksiköt ovat olennaisessa roolissa opettajankouluttajina myös tulevaisuudessa. Alueellisuuden säilyttäminen on tärkeää yhteiskunnallisesti merkittävillä aloilla, kuten opettajankoulutuksessa, mm. siksi, että tällöin eri puolilla Suomea voidaan koulutuksessa ottaa huomioon alueen erityispiirteet. Yksiköiden yksi tärkeä tavoite onkin palvella juuri oman alueensa opettajatarvetta.

SOOL on ilmaissut erilaisten kannanottojen avulla huolensa siitä, etteivät säästösyihin perustuvat rakenteelliset muutokset saa vaikuttaa välillisesti opettajankoulutuksen laadun heikkenemiseen. Aloituspaiikkamääriä vähennettäessä on vaarana mm. sivuainetarjonnan heikkeneminen sekä yleisesti koulutukseen kohdistettujen resurssien vähentyminen. Laadukasta koulutusta ei voi tulevaisuudessa taata jatkuvasti vähentyvin resurssein.

Akavan keväällä 2007 väistynyt puheenjohtaja Risto Piekka oli ennalta kävijä koulutuksen laadusta keskusteltaessa. Hän painottikin usein, että Suomen tämän hetken koulutusstrateginen harha on määrän painottaminen - valitettavan usein vielä laadun kustannuksella. Piekka vaatikin, että menestyäksemme meidän on ryhdyttävä panostamaan laatuun huomattavasti aikaisempaa enemmän (Piekka 10.10.2006, puhe). Näin myös opettajankoulutuksessa. Säästösyiden sekä aloituspaiikkamäärien vähentämisen myötä tapahtuva koulutuksemme mahdollinen keskittäminen ei saa johtaa siihen, että opettajaksi opiskelevia koulutetaan yhä enenevässä määrin massaluonnoilla ja pienemmällä kontaktiopetuksen määrällä. Akavan tekemän selvityksen mukaan, suomalaisissa korkeakouluissa opiskelee yli kaksinkertainen määrä opiskelijoita opetushenkilöstöön nähden, kun lukuja verrataan Euroopan huippuyliopistoihin. (Viljanen, M. 1997.)

Lopuksi

Opettajankoulutuksen laatutekijöitä ei siis ole vaikea listata. On kuitenkin muistettava, ettei mikään niistä ole itsestään selvyys ja tekemistä riittää tähänastisista hyvistä tuloksista huolimatta. Laatutekijöitä on pystyttävä koko ajan vahvistamaan ja ajanmukaistamaan, jotta alan houkuttavuus säilyy ja opiskelemaan saadaan jatkossakin motivoituneimmat ja alalle soveltuvimmat hakijat. Laadun varmistuksessa on olennaista jatkuva ja kokonaisvaltainen opettajankoulutuksen arviointi ja kehittäminen. Tämän vuoksi koulutuksemme vaatii jatkuvasti kriittistä tarkastelua, jonka kohteena on oltava niin koulutuksen sisällöt ja niiden vastaaminen työelämän kanssa kuin opettajankouluttajatkin. Tärkeintä opettajankouluttajien työn arviointia ja kehittämistä on jatkuva täydennyskoulutus, joka on opettajankoulutuksen laadun kannalta kaikkialla välttämätöntä.

Olennaista on myös se, että koulutus vastaa tulevaa työtä ja opiskelijat jäävät valmistuttuaan pääasiallisesti opetusosalalle. Vaikka alalta siirtyminen muihin työtehtäviin kertoo kiistatta myös siitä, että koulutustamme arvostetaan muillakin kuin kasvatusalalla, tärkeää on, että valmistuvat jäävät pääsääntöisesti alalle. Kentällä opetustyötä tekeviä päteviä opettajia on oltava riittävästi.

Itsestään selvää tulisi olla myös sen, että työelämässä olevat opettajat pääsevät säännöllisin väliajoin päivittämään osaamistaan täydennyskoulutuksen avulla. Kuten Haapanen artikkelissaan "Opettajien täydennyskoulutus – Jotain tarttis tehdä" toteaa, veso-päivät eivät yksistään riitä täydennyskoulutukseksi (Haapanen 1989, 97). Vaikka kyseisen artikkelin kirjoittamisesta on jo lähes 20 vuotta, joidenkin kuntien opettajat ovat edelleenkin täydennyskoulutuksen tavoittamattomissa. Opetusministeriö on ansioituneesti kiinnittänyt viimeisien vuosien aikana täydennyskoulutukseen erityistä huomiota ja lähivuosien aikana täydennyskoulutuksen voidaan jo odottaa olevan selkeä jatkumo opettajien peruskoulutukselle.

Seuratessamme opettajankoulutukseen vuosien varrella kohdistunutta panostamista - jo erilaisten selvitysten määrillä mitattuna - voimme todeta, että koulutuksemme kehittämiseksi tehdään valtavasti työtä. Opetusministeriöllä on lähes vuosittain käynnissä jokin kehittämisohjelma opettajankoulutukseen liittyen tai työryhmä selvittämässä jotain olennaista osa-aluetta opettajankoulutuksessa. Viimeisimpänä vuoden 2007 alussa asetettu työryhmä, joka arvioi selvityksessään "Opettajankoulutus 2020" opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä.

Opettajankoulutuksen sisältöön on siis kiinnitettävä huomiota jatkuvasti, sitä on kehitettävä ja tarkasteltava kriittisesti. Opintojen tulee ohjata opiskelijaa, jälleen professori Värriä lainataksemme, kohti pedagogista rakkautta, mutta kyllä viiden vuoden yliopisto-opintoihin mahtuu paljon muutakin sisältöä.

Lähteet

- Haapanen, R. 1989. "Opettajien täydennyskoulutus – Jotain tarttis tehdä" Teoksessa "Opettajankoulutus paineiden ristiaallokossa". Kansalaiskasvatuksen Keskuksen vuosikirja 1989.
- Hillilä, M. & Rähä, P. 2007. "Samalta viivalta" Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. "Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?" Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteellinen laitos.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Piekkari, R. 10.10.2006. "Pudotuspelikampanja". Puhe Akavan korkeakoulukierroksessa Oulussa.
- Setälä, R. 2007. Suomen Opettajaksi opiskelevien Liitto SOOL ry:n www-sivut. <http://www.sool.fi/historia>. Viitattu 1.11.2007.
- Viljanen, M. 1997. AKAVA uutinen: Koulutusmäärien ennakointi retuperällä. http://www.akava.fi/pages/index.asp?osio=8011&uutis_id=1353. Viitattu 1.11.2007.
- Värri, V-M. 2006. Esitelmä Valtakunnallisessa opettajankoulutuksen konferenssissa Kokkolassa.

OSA II

Näkökulmia opettajan työhön ja koulutuksen kehittämiseen

Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua

Jouni Välijärvi

Opettajan työn muuttuvat ympäristöt

Opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot ja työhön kohdistuvat odotukset muuttuvat yhteiskunnan kehityksen myötä. Toisaalta suomalaiset opettajat määrittävät työnsä sisällöstä varsin itsenäisesti. (Välijärvi 2005; vrt. Lapinoja 2006). Viisaasti toimiva opettaja kuitenkin aistii herkästi ympäröivän yhteisön odotuksia ja sen muuttumista. Tulevaisuudessa opettajien valmiudet käydä keskustelua eri tasoilla ympäristönsä kanssa määrittävät sen, millaiseksi opetustyön status ja opettajan ammatin arvostus yhteiskunnassa muotoutuu. Tämä vaikuttaa myös siihen, kuinka hyvin opettajan ammatti menestyy kilpailussa nuorten suosiosta.

Opettajan ammatin arvostus

Suomalainen opettajuus on kehittynyt viime vuosikymmeninä varsin myönteiseen suuntaan, kun vertailukohtana ovat muut teollisuusmaat. Erityisesti luokanopettajan ammatin suosio on pysynyt poikkeuksellisen korkeana, kun esimerkiksi vertaillaan hakijamääriä muihin Pohjoismaihin. Nuorten arvostuksissa samoin kuin koko väestön kattavissa kyselyissä opettaja on säilyttänyt asemansa yhtenä arvostetuimmista ammateista yhteiskunnassa.

Ei ole helppo osoittaa mitään yksittäistä syytä siihen, miksi kehitys Suomessa on poikennut myönteisesti useimmista muista maista. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 70-luvulla tehdyillä opettajien koulutusta koskevilla uusilla linjauksilla on kuitenkin epäilemättä ollut keskeinen vaikutus tähän kehitykseen. Tuon ajan päättäjiä voi syyttää kaukonäköisyydestä, jonka tuloksena suomalainen perusopetus on tällä hetkellä laajan kansainvälisen kiinnostuksen kohteena. Yliopistojen vastuulla oleva maisteritasoinen opettajankoulutus on selkein erottava tekijä, kun etsitään selityksiä Suomen mainioille PISA-tuloksille. (Välijärvi 2006.)

On kuitenkin vaarallista tuudittautua siihen, että nykyinen perusopetuksen hyvä tila on pysyvä. Oppimiselle on luotava yhä uudelleen myönteiset edellytykset jokaisen uuden sukupolven kanssa. Ympäristön muuttuessa aiemmin tehokkaiksi osoittautuneet keinot eivät välttämättä enää johda yhtä hyviin tuloksiin. Esimerkiksi perheiden kasvava sosiaalinen ja taloudellinen erilaistuminen heijastuu oppilaiden välityksellä monin tavoin oppituntien sosiaalisiiin prosesseihin. Myös se, mitä tarkoitamme hyvällä oppimisella, muuttuu muun muassa työelämän tarpeiden, tietorakenteiden ja –sisältöjen sekä tiedon välittämisen keinojen muuttuessa (Tynjälä 2004).

Yhteiskunnan nopeutuva muutos edellyttää jatkuvaa kriittistä analyysia, millaista osaamista huomisen ja ylihuomisen maailmaa rakentavat nuoret tarvitseva ja millaisella opettajan asiantuntemuksella tämän osaamisen kehittämistä parhaiten tuemme. Tiedolla yhä enemmän kilpailevassa maailmassa opettajien ammattitaito on yksi keskeisimpiä menestystekijöitä. Globalisoituvassa maailmassa Suomen kaltaisen pienen kansakunnan on välttämätöntä säilyttää herkkä tuntuma siihen, miten opettajan työn ja sen myötä myös opettajankoulutuksen toimintaympäristö muuttuu. Samalla on osattava tunnistaa entistä tarkemmin.

Opettajan työ yhteiskunnallistuu

Usein vielä nykyäänkin saa yleisönosastoista lukea vaatimuksia, että opettajan pitäisi saada keskittyä vain opettamiseen. Sinällään vaatimus on oikeutettu ja perusteltu, koska juuri tähän opettajat on koulutettu. Tähän vaatimukseen kuitenkin sisältyy yleensä ainakin kaksi virheellistä oletusta. Ensinnäkin se, että opettajan työ voidaan pelkistää (aineen) opettamiseen. Tehokas oppiminen on kuitenkin, oppimisen aineksena olevasta sisällöstä riippumatta, mahdollista vain, jos oppimiselle luodaan tilaa ja suotuisat olosuhteet oppilaan elämäntilanne kokonaisuutena huomioon ottaen.

Toinen virheellinen oletus on se, että koulu voidaan eristää muusta yhteiskunnasta saarekkeeksi, jossa keskitytään vain niihin asioihin, joille opetussuunnitelma määrittää tavoitteet ja hyvän osaamisen standardit. Oppilas ja hänen elämäntilanteensa eivät kuitenkaan määriy näiden standardien mukaan. Esimerkiksi Kari Turusen (2000) ja Kari Kiviniemen (2000) analyysit osoittavat sen, miten maailma astelee nykyisin lasten ja nuorten mukana entistä konkreettisemmalla ja voimakkaammalla tavalla koulun seinien sisäpuolelle. Lasten ja nuorten mukanaan kantama elintapojen ja elinolosuhteiden muutos ei kysele, neuvottele tai pyytele anteeksi tuloaan tai vaikutuksiaan koulun arkeen ja opettajan työhön. Lapsia ja nuoria kuuntelemalla ja heidän kokemuksiaan analysoimalla opimme parhaiten, mikä maailman muutoksessa on koulun kannalta olennaisinta. Nykyinen yhteiskunnan muutos osuu yhä useammin suoraan opetustyön ytimeen muun muassa lasten pahoinvoinnista seuraavien oppimisvaikeuksien muodossa. Tämä pakottaa jokai-

sen opettajan arvioimaan ja jäsentämään uudelleen ja uudelleen omaa ammatillista osaamistaan.

Opettajan työ muuttuu oppilaiden elämäntilanteiden sekä ympäröivän yhteiskunnan ja sen odotusten muutosten vaikutuksesta. Siksi erityisesti opettajan asiantuntijuus edellyttää tietojen ja taitojen toistuvaa ja läpi työuran jatkuvaa ajantasaistamista. Vuosituhannen vaihteessa toteutettu OPEPRO-hanke osoitti hyvin selvästi sen, että opettajien itsenä arvioimana on olennaisen tärkeää mahdollisuus aika ajoin peilata työssä hankittuja kokemuksia muiden opettajien kokemuksiin ja opettajakoulutuksessa omaksuttuihin teorioihin. Pedagogisen teorian ja koulun arkikäytännön dialogi on opettajuuden kehittymisen ydintä. Tämä näyttää olevan myös yksi opettajan hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kulmakiviä. (Luukkainen 2004.) Siksi kyseisen projektin johtopäätöksissä päädyttiin korostamaan voimakkaasti sitä, että juuri opettajan ammatissa elinikäisen oppimisen mantra pitäisi kyetä muuntamaan konkreettiseksi, läpi työuran ulottuviksi ammatillisiksi kehittymisohjelmiksi. Tässä ohjelmassa tulisi ottaa huomioon tasapuolisesti niin yksittäisen opettajan, koulun kuin koulutuksen järjestäjänkin tarpeet.

Koulun toimintaympäristön muuttuminen entistä avoimemmaksi, monimuotoisemmaksi ja kompleksisemmaksi näyttäytyy opettajalle usein pelkääntään uusia odotuksia ja vaatimuksia sisältävänä ”turbulenssina”. Epäsuhta vaatimusten ja koettujen valmiuksien välillä tuntuu usein kohtuuttomalta. Toisaalta muutos voi olla myös mahdollisuus, joka antaa tilaa perinteisistä käytänteistä luopumiseen ja uusien toimintatapojen omaksumiseen. (Fullan 2001; OECD 2005.) Näyttää kuitenkin siltä, että ympäristön ja olosuhteiden muutos koetaan opettajan työssä pääsääntöisesti jaksamisen ja hyvinvoinnin uhkana. Opettajan työtä on siksi syytä katsoa uudesta näkökulmasta: miten koulu työympäristönä voisi kehittyä niin, että opettajan työn muutos kohdetaan yhteisesti pohdittavana kysymyksenä.

Edellinen huomioon ottaen on huolestuttavaa havaita, että opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen vähentynyt viime vuosina. Niiden opettajien osuus, jotka eivät olleet osallistuneet viimeisen runsaan kahden vuoden aikana vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen kasvoi Piesasen, Kiviniemen ja Valkosen (2006) tekemän selvityksen mukaan kolmesta prosentista kymmenneen prosenttiin vuodesta 1998 vuoteen 2005. Tutkimuksen perusteella ei voi sanoa, johtuuko kielteinen muutos koulutushalukkuuden vähenemisestä vai opettajien osallistumismahdollisuuksien kaventumisesta. Kuntien talousvaikeuksien lisääntymisen on monissa puheenvuoroissa arvioitu heikentäneen olennaisimmin juuri opettajien mahdollisuuksia hankkia lisäkoulutusta.

Piesasen ym. tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että opettajan työn yhteiskunnallinen ulottuvuus ei nouse kovin keskeiseksi prioriteetiksi opettajien, opettajaksi opiskelevien ja opettajankouluttajienkin arvioidessa perus- ja täydennyskoulutuksen laajentamis- ja kehittämistarpeita. Sen sijaan opetusviranomaisten ja hallintohenkilöstön arvioissa opettajan työn yhteiskunnallinen vaikuttavuus näyttäytyy voimakkaana. Koulu-instituutiota sisältä ja sen ulkopuolelta tarkasteltaessa opettajan tehtävä suhteessa yhteiskunnalliseen

muutokseen näyttäytyy ilmeisen erilaisena. Osittain kyse lienee erilaisista tavoista jäsentää oppilaan todellisuutta ja koulun toimintaympäristöä. Ne asiat, jotka opettajille näyttäytyvät oppimisvaikeuksina, sosiaalisen käyttäytymisen häiriöinä ja jatkuvina säästövaatimuksina, heijastavat toisesta näkökulmasta tarkasteltuna yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa, väestön arvostuksissa ja taloudellisissa rakenteissa tapahtuneita peruuttamattomia muutoksia. Koulun pedagogiikka, toimiakseen tehokkaasti ja tuloksellisesti myös tulevaisuudessa, on joka tapauksessa sopeutettava niihin tietoisesti tai tiedostamatta.

Ajankohtainen esimerkki koulu-instituution sopeutumisesta yhteiskunnan muutokseen on koulujen taloutta ja voimavarojen käyttöä koskeva keskustelu Suomessa. Koulutusta koskeva tutkimus, ja sen myötä myös opettajankoulutus, on tällä hetkellä melko kykenemätön analysoimaan yhteiskunnan muuttuneiden talousrakenteiden ja –prosessien vaikutuksia koulutusjärjestelmän ja yksittäisen koulun toimintaan. Opettajien ja muiden koulutuksen asiantuntijoiden ajattelu on rakentunut liiaksi oletukselle, että käytettävissä olevat resurssit ovat lähes rajattomat ja pelkästään päättäjien tahdosta riippuvia. Tämä ajattelutapa ei toimi enää ja on käymässä myös pedagogisesti turmiolliseksi. Taloudellisen kilpailun ja alenevien verojen maailmassa tarvitaan tutkimukseen perustuvaa talousajattelua myös koulutussektorilla. Koulutuksen asiantuntijoiden on kyettävä osoittamaan entistä vakuuttavammin koulutusinvestointien tuloksellisuus paitsi yksilön myös kunnan ja koko kansantalouden kehitykselle.

Tarvitsemme runsaasti uutta tutkimustietoa myös siitä, millaisia ovat erilaisten koulutuksen rakenteita ja sisältöä koskevien ratkaisujen taloudelliset seuraamukset. Alakoulujen lakkauttamista koskeva keskustelu on osoittanut kipeällä tavalla sen, kuinka heikosti olimme valmistautuneet koulutuksen taloudellisten ehtojen nopeaa muutokseen 90-luvulla. Lähivuosina samankaltainen prosessi koskettaa syvältä perusasteen jälkeistä lukio- ja ammatillista koulutusta.

Myös pedagogisilla ratkaisuilla on taloudelliset seuraamuksensa, joista tiedämme kovin vähän. Voidaan esimerkiksi kysyä, saavutetaanko paras pedagoginen tuotto sijoittamalla sama euromäärä opetusryhmien pienentämiseen, oppimisen välineistön ja tilojen parantamiseen tai kenties opettajien täydennyskoulutukseen. Pelkkä vakuuttelu tietyn vaihtoehdon tehokkuudesta ei enää riitä, vaan vaaditaan näyttöä vaikuttavuudesta. Tässä suhteessa tutkimuksen ja opettajankoulutuksen tarjoama tuki uhkaa valitettavasti jäädä tulevinakin vuosina sangen ohueksi ellei koulutuksen taloutta koskevaa tutkimusta onnistuta merkittävästi vahvistamaan.

Luottamus opettajan osaamiseen perusta hyvälle tuloksille

Opettajan työn vaikuttavuus ilmenee yhteiskunnassa täysimääräisesti vasta kolmen, neljän vuosikymmenen viiveellä. Opettajia ja koulutusta koskevat ratkaisut ovat siksi koko yhteiskunnan kohtalonkysymyksiä. Suomalaisen yhteiskunnan vahvuuksia on epäilemättä ollut se, ettei tietoisuus tästä ole hämärtynyt siinä määrin kuin eräissä muissa teollisuusmaissa, joissa opettajakoulutusta koskevat laiminlyönnit näkyvät tänä päivänä opettajan työn arvostuksen laskuna, kasvavana opettajapulana ja koulujen välisten osaamiserojen kasvamisena. Opettajan työn arvostus ja väestön luottamus opettajaan pedagogiikan ammattilaisena on koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden keskeisin kulmakivi.

Opettajien ammattitaidon ja opetuksen laadun ongelmiin etsitään monissa maissa ratkaisuja koulujen kontrollia lisäämällä ja standardeja täsmentämällä. Koulujen tuloksellisuus ja tulosvastuu ovat kaikkialla nousseet pysyviksi julkisen keskustelun teemoiksi. Median vauhdittamana koulujen kilpailuttaminen ja opettajien työn jatkuva julkinen arviointi ovat osa monien maiden kasvatuksen ammattilaisten arkipäivää. Esimerkiksi Japanissa opettaja voi menettää työnsä, ellei kykene osoittamaan ammattitaitonsa kohentuneen riittävästi heikosti menneen arvioinnin jälkeen. Englannissa koulu voidaan sulkea, elleivät oppilaiden osaaminen tavoita minimikriteerejä. Suomessa usko julkiseen arviointiin ja kilpailutukseen perustuvaan koulutuksen laadun kehittämiseen on ollut muita maita vähäisempää. Suomalaisena ratkaisuna on jo 70-luvulta lähtien ollut panostaa opettajien peruskoulutukseen ja perustaa koulutyö luottamukseen opettajan ja yhteiskunnan kesken.

Varsin hyvin tiedetään ne ongelmat, joiden vuoksi koulukohtaisten arviointitietojen julkistaminen on kyseenalaista, ja usein koulun näkökulmasta jopa vahingollista. Kuitenkin myös Suomessa kouluja koskevien arviointien tulosten julkistaminen väijäämättä lisääntyy ja yksityiskohtaistuu. Työn tulosten julkisuus ja työhön kohdistuvien ulkoisten arviointien lisääntyminen ovat kasvavassa määrin opettajan työn arkea. Erityisesti vastuu opettajan työn tuloksellisuudesta korostuu suhteessa vanhempiin, joiden tietoisuus ja halu tietää lastensa oppimisympäristöstä lisääntyvät. (Linnakylä & Välijärvi 2005; Simola 2005.)

Ainakin PISA-vertailujen valossa on syytä toivoa, että suhteessa arviointiin, Suomi kykenee säilyttämään valitsemansa linjan. Tämän linjan mukaan arvioinnin tehtävänä korostuu oppilaiden osaamisen ja opettajan työn tukeminen kilpailun lisäämisen ja koulujen julkisen järjestykseen asettamisen sijasta. Paineet linjan muuttamiseksi ”yleiseurooppalaisen” ja ”maailmanlaajuisesti hyväksytyyn” arviointikäytännön mukaiseksi ovat kuitenkin kovat siitäkin huolimatta, että ”Eurooppa” ja ”muu maailma” tulevat nykyään etsimään ratkaisuja koulutuksensa ongelmiin Suomesta.

Tässä tilanteessa on erityisen tärkeää osoittaa vierailijoille, kuinka olennainen osa ”suomalaista mallia” on vahva panostus opettajankoulutukseen ja

luottamus opettajien ammattitaitoon. Opettajan autonomiaa ja ammattitaitoa korostavan linjauksen seurauksena myös koulutusta koskevat arviointikäytänteet ovat muotoutuneet omaleimaisiksi. Pääosa arviointityöstä toteutuu opettajien ja oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mihin ei ulkoisilla arvioinneilla tai tarkastustoiminnalla haluta puuttua kuin ääritapauksissa. Ulkoisen arvioinnin tehtävä on kriittisesti tarkastella koulutusta lähinnä järjestelmätasolla erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon ja laadun kehittymisen näkökulmasta. Opettajan työn ”yhteiskuntasuhteiden” ja myös arviointikäytänteiden tulevan kehityksen kannalta tämän luottamuksen säilyminen ja vahvistaminen on ensiarvoisen tärkeää.

Osaamisen tulevaisuushuolto korostaa professionaalisuutta

Osaamiseen ja sen innovatiiviseen tuotteistamiseen perustuvassa yhteiskunnassa korostuu opettajan ammatillisen kehittymisen jatkuva vahvistaminen. Perusopetuksen nykyinen myönteinen tilanne ei ole pysyvä olotila, vaan tarvitaan innovatiivista ajattelua siitä, millä keinoilla osaamisvarantoa entisestään vahvistetaan ja kehitetään.

PISA-tulokset kertovat sen, että suomalaisten nuorten osaaminen on vahvaa, kun tieto sovelletaan vaihtelevien ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Tämä tulos yllättää erityisesti matematiikan osalta. Matematiikan opetusta on perinteisesti kritisoitu liiallisesta formalismista ja arkielämän osaamistarpeiden unohtamisesta. Ehkä on jäänyt havaitsematta se, että muissa maissa opetuksen painotukset ovat olleet vielä perinteisempiä. Osaamista korostavassa yhteiskunnassa juuri tämä tulos on erityisen rohkaiseva. Osaaminen ei synny pelkästään tiedon omaksumisesta vaan sen monipuolisesta ja ennakkoluulottomasta käyttämisestä. Innovatiivisen oppimisen mallin kehittyminen tarvitsee tuekseen yhä suurempia panostuksia myös opettajien osaamisen kehittämiseen samassa suunnassa.

Opettajan työn professionaalisuus korostuu. Professionaalisuus merkitsee kykyä toimia itsenäisesti ja autonomisesti omaan asiantuntijuuteensa luottaen. Se on myös valmiutta tunnistaa omat kehitystarpeensa ja toimia niiden toteuttamiseksi. Professionaalisuus on riippumattomuutta ulkoisesta ohjailusta, mutta samalla kykyä tunnistaa ympäristön odotukset ja toimia yhteistyössä muiden kanssa. Opettajan professionaalisuus tarkoittaa kehittyvissä oppimisympäristöissä myös entistä vahvempaa eettistä tietoisuutta. Tämä näkyy opettajan työssä ennen kaikkea valmiutena tunnistaa oppilaat yksilöinä omine tarpeineen ja valmiuksineen sekä kykynä toimia kaikissa tilanteissa oppilaiden parhaaksi. (Raivola 1990; Välijärvi 2006.)

Ristiriitaiset odotukset kouluyhteisölle

Yhteiskunnan odotukset koulun suhteen ovat ristiriitaisia. Koulun halutaan siirtävän kulttuuriperintöä ja sosiaalistavan nuoria, mutta samanaikaisesti sitä vaaditaan uudistamaan yhteiskuntaa radikaalilla tavalla. Koulun odotetaan luovan lapsille ja nuorille yhä monipuolisempia valmiuksia uusien tietoympäristöjen käyttöön oppimisen lähteenä sekä vahvistavan valmiuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan täysivaltaisina ja aloitteellisina kansalaisina. Toisaalta opetuksessa vaaditaan keskittyttävän hyvin perinteisten taitojen ja tietojen harjoitteluun.

Joka tapauksessa odotukset koulun sosiaalisiin kasvatuksen velvoitteisiin lisääntyvät. Nopeat muutokset ja kasvavat vaatimukset koetaan yleisesti opettajan jaksamisen uhaksi, mutta tämän nähdään tarjoavan myös mahdollisuuksia koulukulttuurin ja opettajan roolin myönteiseen uudistumiseen. (Turunen 2000; Kiviniemi 2000.) Opettajan työtä on siksi syytä katsoa uudesta näkökulmasta: miten koulu työympäristönä voisi kehittyä niin, että työhön kohdistuvat muutosodotukset kohdataan enemmän kouluyhteisön kuin yksittäisen opettajan haasteena (Luukkainen 2004).

Yhteiskunnan muutoksen seurauksena yhdessä jaettu näkemys koulun tarkoituksesta ja tehtävästä on hajoamassa keskenään kilpaileviksi päämääriksi. Ei ole enää itsestään selvää, mitä koulussa opetettavat ”kaikille välttämättömät perusasiat ja taidot” tarkoittavat, tai kenellä on oikeus määritellä niitä. Moderni opettajuus on valmiutta osallistua keskusteluun koulun tehtävästä ja parhaista keinoista sen toteuttamiseksi, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua rakentaa omaa työtään koko ajan uudeksi tämän vuorovaihtuksen tuloksena. Erityisesti tämä näkyy koulujen arviointia ja siitä tiedottamista koskevassa keskustelussa. Esimerkiksi vaatimukset kertoa avoimesti koulun saavuttamista tuloksista kasvavat. On tärkeää, että koulu kykenee yhteisönä luomaan itselleen päämääriä, toimintalinjoja ja menettelytapoja oman työn toteutukseen, arviointiin ja jatkuvaan uudistamiseen. (Niemi 2003; Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Monista opettajien puheenvuoroista käy ilmi, että omien kollegoiden avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten ja niissä kohdattavien vaikeuksien kanssa on usein ylivoimaisen vaikeaa (Turunen 2000; Kiviniemi 2000). Opettajan tarve osoittaa kykenevänsä selviytymään yksin kaikista tilanteista luokahuoneen oven suljettuaan on säilynyt syvällä suomalaisessa opettajaidentiteetissä (Välijärvi 2006). Sisäistetty vaatimus yksin selviytymisestä korostuu nuorten opettajien kokemuksissa uransa alkuvaiheista. Toisaalta esimerkiksi kokemukset nuorten opettajien ammatillisen kasvun tukemisesta mentorointi käytänteitä kehittämällä osoittavat, kuinka tärkeäksi opettajat kokevat mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, toinen toistensa kuulemiseen ja keskinäiseen yhteistyöhön opetuksen ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. (Jokinen & Välijärvi 2006.)

Koulu elää ja muuttuu edelleen paljolti yksilöiden kautta, vaikka koulun kehittymistä koskevat odotukset korostavat sen yhteisöllistä merkitystä. Yksilön ja yhteisön kehitystarpeiden sovittelu näyttää helposti johtavan konflikteihin koulu yhteisössä. Koulun kehittämistyö koetaan usein henkilökohtaisena vaateena ja uhkana opettajan yksilölliselle vapaudelle. Opettajan työssä on useimmiten vasta toissijaista koulun yhteisöllisen osaamisen vahvistaminen. Opettajan pedagoginen vapaus kääntyy suojakilveksi, jolla torjutaan aloitteet uusista yhteisöllisistä pedagogisista ratkaisuista. Ilman yhteisöllisen näkemys vahvistamista uudistushankkeiden vaikuttavuus jää tällöin pakosta vähäiseksi ja muuttuu jopa kielteiseksi.

Koulu ja opettajan professio ovat tulevaisuudessa vahvoja nimenomaan yhteisönä. Koulun päätöksenteko ja toiminnan kehittäminen perustuu avoimeen vuorovaikutukseen ja erilaisia asiantuntijuuden alueita edustavien opettajien yhteiseen harkintaan. Yhteisöllisyyden tulisi kehittyä näkemykseksi siitä, miten omaa koulua halutaan uudistaa, millaisia välineitä erilaiset kehittämishankkeet tähän ovat ja millä kriteereillä kehitystyön tuloksia arvioidaan. Tulevaisuuden opettajuus on kykyä työskennellä näin kehittyvän yhteisön aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä.

Pyrittäessä vahvistamaan koulun yhteisöllisyyttä uusien opettajan kiinnityminen yhteisöön nousee kriittiseksi vaiheeksi opettajan identiteetin rakentumisessa. Tässä niin sanotussa induktiovaiheessa uuden opettajan haasteena on ammatillinen kehittyminen samalla, kun tutustutaan koulu yhteisöön, sen toimintakulttuuriin sekä opetuksen ympäristöön ja olosuhteisiin. Induktiovaiheen tehtävänä on auttaa nuorta opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiä, johon liittyy hänen oma näkemyksensä hyvästä opettamisesta. Mentorointi on yksi Suomessakin kasvavaa suosiota saavuttava menettelytapa opettajan uran induktiovaiheen tukemisessa ja kasvamisessa yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. (Jokinen & Välijärvi 2006.)

Mentorointi ammatillisen kehityksen tukena

Perustellusti opettajan työn ja opettajankoulutuksen tulisi toimia edelläkävijänä tietoyhteiskunnan kehittämisessä ja elinikäisen oppimisen konkreettisuudessa. Kansainvälisten oppimistulosten vertailujen mukaan suomalaiset opettajat onnistuvat kautta linjan erinomaisesti työssään. Heidän mahdollisuutensa säädellä oman opetuksensa sisältöä ovat myös poikkeuksellisen laajat. (Välijärvi 2005). Toisaalta suomalainen opettajien koulutusmalli on melko staattinen ja mekaaninen siinä mielessä, että täysipainoinen valmius opettajan työhön tulisi saavuttaa jo peruskoulutuksen tuloksena. Nopean muutoksen maailmassa tämä ei ole enää relevantti ajattelutapa. Silta perus- ja täydennyskoulutuksen välille tulisi rakentaa nykyistä kestävämmäksi ja opettajan ammatillista kehitystä systemaattisemmin tukevaksi. Tällöin tulee ottaa huomioon nykyistä enemmän opettajien yksilölliset ominaisuudet ja kehitystarpeet

sekä toisaalta entistä enemmän vaihtelevat työskentelyn olosuhteet. Erityisen tärkeä ja kriittinen vaihe ammatilliselle kehitymiselle on nuoren opettajan sijoittuminen koulutyön arkeen. Prosessi voi olla shokinomaista sopeutumista raakaan todellisuuteen, mutta se voi olla myös opettajan ja kouluyhteisön pedagogista ajattelua ja toimintatapoja luovasti uudistava vaihe opettajan työuralla. (Hargreaves & Fullan 2000; Jokinen & Välijärvi 2006.)

Opettajan työn aloittamiseen liittyy monia asioita, jotka ovat noviisille tuntematonta maaperää – oppilaat, opetussuunnitelma, kouluyhteisö, paikalliset toimintaperiaatteet ja -menettelyt. Uuden opettajan haasteena on ammatillinen kehittyminen samalla kun tutustutaan kouluyhteisöön, sen toimintakulttuuriin sekä opetuksen ympäristöön ja olosuhteisiin. Tästä opettajankoulutuksen ja työelämän välitilasta käytetään yleisesti nimitystä induktiovaihe.

Kouluun siirtyneen uuden opettajan induktiovaiheen tehtävänä on auttaa häntä rakentamaan koulun realiteetteihin soveltuvaa ammatillista identiteettiä ja pedagogista käytäntöä siten, että se on mahdollisimman pitkälle sopusoinnussa opettajan omien näkemysten kanssa hyvästä opettajuudesta. Tutkimuksen avulla haetaan aluksi vastausta siihen, miten uudet opettajat kokevat siirtymisen koulutyöhön ja millaisia tukitarpeita heillä on. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten kokeneiden opettajien ja kouluyhteisön asiantuntemusta voidaan käyttää hyväksi monipuolistamaan, syventämään ja joustavoittamaan uuden opettajan pedagogista osaamista. Tätä prosessiin sisältyy olennaisena tukimuotona mentorointi.

Mentorointi on määritelty oppivaksi kumppanuudeksi kahden tai useamman yksilön välillä, jotka toivovat jakavansa tai kehittävänsä yhteistä mielenkiinnon kohdetta. Mentorointiprosesseissa korostuvat yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentorointi on ammatillisen identiteetin rakentamisen tukemista, ei arviointia eikä vallitseviin kouluyhteisön traditioihin sosiaalistamista.

Uudet opettajat haastetaan mentoroinnissa tulkitsemaan ja rakentamaan uudelleen keskeisten tapahtumien ja tilanteiden merkityksiä opettamisessa. Mentorointiprosessissa viriää vaihtoehtoisia tulkintoja ja ratkaisuja päivittäiseen päätöksentekoon. Tämä merkitsee uusien opettajien sitomista sellaisiin prosesseihin, jotka kohdistuvat heidän oman opettamisensa ja opettamaan oppimisensa kannalta keskeisiin tapahtumiin ja tilanteisiin.

Tiedetään, että opettajat toimivat tehokkaammin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisönsä tukemina. Nähdäänkö mentorointi liian usein mentorin ja uuden opettajan välisenä erillisenä vuorovaikutus- ja oppimisprosessina? Alustavien havaintojemme mukaan uudet opettajat näyttävät mieltävän mentoroinnin oman koulunsa ulkopuolisena tapahtumana. On epätodennäköistä, että mentorointi voisi olla kehittämässä myös kouluyhteisöjä ja niiden toimintakulttuureja, ellei se liity läheisesti koulujen omaan toimintaan. Mentoroinnista ei tule vain tapaa tukea yksittäisiä opettajia, vaan myös keino auttaa rakentamaan vahvo-

ja opettamisen kulttuureja kouluissa, jotka ovat omistautuneet opettamisen, oppimisen ja huolenpidon kehittämiseen.

Mentoroinnilla ei pystytä ratkaisemaan kaikkia uuden opettajan kohtaamia ongelmia ja haasteita. Kouluun siirtyneen uuden opettajan induktiovaiheen tehtävänä on auttaa häntä rakentamaan ammatillista identiteettiä, johon liittyy hänen oma näkemyksensä hyvästä opettamisesta. Induktiovaiheen järjestäminen tulee niveltää opettajien peruskoulutukseen, ammatillisen kehittämisen jatkumoon ja jatkuvaan koulun kehittämiseen. Se voi koostua monista oppimista tukevista käytännöistä, kuten mentoroinnista, työpajoista ja kehittämishankkeista.

Opettajan ammatillisen kasvun jatkuvuuden ongelma on usein se, että koulutuksen eri vaiheiden sisällä ja välillä ei ole riittävää yhdistävää sidettä. Kuka ottaa vastuun opettajien ammatillisen kehittämisen jatkumosta, sen suunnittelusta, koordinoinnista ja toteuttamisesta? Miten jatkumo integroidaan koulun kehittämisohjelmaan? Opettajien oman vastuun lisäksi jatkumon rakentamisessa tarvitaan koulujen, koulutuksen järjestäjien, opettajankoulutuslaitosten ja yliopistojen sekä ammattijärjestöjen yhteistyötä ja kumppanuutta. Yhteistyön tuloksena on mahdollista sopia toimintaa ohjaavista ja tukevista yhteisistä periaatteista ja kehyksestä, joka toimisi perustana paikallisille keskusteluille, tulkinnoille ja suunnitelmille.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen mentorointihankkeen lähtökohta on alusta lähtien ollut tutkijoiden ja opettajien yhteistyö. Toimintatutkimuksellinen ote mentoroinnin kehittämiseksi on siksi hankkeelle luonteva. Tutkimus toteutetaan näiltä osin yhdessä Kokkolan ja Helsingin opettajien kanssa. Tutkijoiden rooli mentoroinnin kehittämisessä on erityisesti Kokkolan hankkeessa varsin aktiivinen. Yhteistyö koulutuksen järjestäjän ja opettajien kanssa on näkynyt monina yhteisesti järjestettyinä suunnittelu- ja palauteseminaareina sekä keskusteluina. Näiden perusteella mentoroinnin järjestäminen ja sen merkitykset ovat saaneet entistä kehittyneempiä tulkintoja etsittäessä koulukontekstiin sopivia uuden opettajan tuen muotoja. (Jokinen & Välijärvi 2006.)

Opettajankoulutus yliopistollisena toimintana

Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistojen vastuulle loi uusia mahdollisuuksia lähentää eri opettajankoulutusmuotoja toisiinsa. Koulutusjärjestelmän eri vaiheissa toimivien opettajien asiantuntijuuden yhdenmukaistaminen nähtiin tarpeelliseksi erityisesti oppilaiden kokonaisvaltaisen ja häiriöttömänä jatkuvan kasvun tukemiseksi (Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelma-komitea 1968). Käytännössä opettajankoulutuksen erilaisten ohjelmien lähen-tyminen on kuitenkin ollut sangen hidasta. Luokanopettajien koulutuksen sisältö ja järjestämistapa poikkeavat edelleen suuresti aineenopettajien koulutuksesta. Tämä tuottaa peruskoulun eri vaiheisiin toisistaan suuresti poik-

keavat pedagogiset ja yhteisölliset kulttuurit, mikä hankaloittaa monien oppilaiden häiriötöntä etenemistä opinnoissaan.

Viime vuosina monet yliopistot ovat pyrkiineet rakentamaan uudentyypisiä vaihtoehtoja erityisesti aineenopettajien koulutukseen. Tavoitteena on varhentaa ja vahvistaa opiskelijoiden identifioitumista aineenopettajan ammattiin. Uudet koulutusmallit aikaistavat päätöstä opettajanuralle hakeutumisesta, integroivat pedagogiset ja aineopinnot aiempaa kiinteämmällä tavalla sekä tarjoavat enemmän ja syvemmälle ulottuvia vaihtoehtoja erikoistumiseen myös tuleville luokanopettajille.

On mahdollista ja toivottavaa, että lähivuosien kehitys lähentää traditioltaan hyvin eri tavalla opettajan ammattiin orientoivia koulutusmalleja toisiinsa. Tämä on välttämätöntä myös sen vuoksi, että peruskoulun hallinnollinen kaksitasoisuus on purettu joustavampien ja oppilaan yksilöllisyyden paremmin huomioivien koulutusratkaisujen mahdollistamiseksi. Opettajankoulutuksesta ei saa tulla pysyvä jarru tämän kehityksen toteutumiselle. Kohdullisella lisäkoulutuksella opettajilla on jo nykyisin mahdollisuus hankkia muodollinen kelpoisuus opettaa peruskoulun kaikilla luokka-asteilla. Haaste peruskoulun sisäisen yhtenäisyyden vahvistamiseksi onkin nyt opettajankoulutuksen sisäisessä yhdentämisessä.

Opettajan profession kehittymiselle on tärkeää myös vuorovaikutteisuus muiden akateemisten professioiden kanssa. Professio kehittyy ja tunnistaa ympäristönsä muutosta parhaiten, mikäli opettaja työhön sijoittuu vaihtelevista taustoista tulevia asiantuntijoita. Siksi on tärkeää tukea myös vaihtoehtoisia koulutusmalleja. Oivallinen ja tuloksiltaan erinomaiseksi osoittautunut esimerkki on Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin koulutusmalli, jossa muista ammateista tulevia henkilöitä koulutetaan luokanopettajiksi. Tämä on toimiva tapa laajentaa opettajuutta koulua ympäröivän yhteiskunnan muuttuvia odotuksia vastaamaan.

Suomalaisen opettajankoulutuksen erottaa muista maista sen tiedeperustaisuus. Tiedepohjaisen koulutuksen saaneiden opettajien palaute omasta ammattitaidostaan osoittaa suomalaisen mallin tuottavan varsin hyvät valmiudet myös opettajan moninaisten käytännön haasteiden kohtaamiseen (Niemi 2002; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Tutkimuksella on keskeinen rooli koulutuksen uudistajana, mutta tutkimuksellinen lähestymistapa on myös osa opettajaksi opiskelua. Tutkimuksen merkityksen vahvistaminen on olennainen osa opettajakoulutuksen kehittämistä tulevaisuudessa. Tätä kautta opettajankoulutus parhaiten vahvistaa asemaansa osana tiedeyhteisöä. Toisaalta vain tiedeyhteisö voi mahdollistaa tutkimuksen roolin vahvistumisen koulutuksen perustana. Tätä pohjalta, ja PISAn tuloksia tehokkaasti hyödyntäen, Suomi voi kehittyä malliksi muulle Euroopalle laadullisesti korkeatasoisesta ja tehokkaasta opettajankoulutuksesta.

Eurooppa on huolissaan opettajista

Eurooppalaisessa keskustelussa keskeiseksi nousevat opettajien motivaatio ja opetustyöhön hakeutuvan henkilöstön laatu pyrittäessä varmistamaan tavoiteltujen reformin onnistuminen. Tässä suhteessa lähtökohdat koulun kehittämiseksi ovat Suomessa poikkeuksellisen hyvät. Rekrytointi on keskeinen suurin haaste lähes kaikissa maissa lähivuosina: Euroopassa on koulutettava yli miljoona uutta opettajaa vuoteen 2015 mennessä.

Edellisestä seuraa kaksi haastetta:

Opettajan ammatista on tehtävä nykyistä houkuttelevampi, jotta onnistutaan saamaan lahjakkaimpia nuoria opettajan ammattiin. Avaimia tässä ovat työolosuhteiden houkuttelevuuden lisääminen ja riittävien urakehityksen mahdollisuuksien luominen.

Tarvitaan korkealaatuista ja opettajien jatkuvaa ammatillista kehittymistä tukevaa täydennyskoulutusta opettajien valmentamiseksi heidän muuttuvaan rooliinsa. Tietoon perustuvassa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmien muutos on jatkuvaa ja nopeutuvaa

Komissiolle toimitettu väliraportti keväältä (Europan Comission 2004) korostaa yhteisten eurooppalaisten periaatteiden (common principles) luomista ammatillisen ja korkeakoulutuksen alueille kelpoisuuksien (competences) ja pätevyyksien (qualifications) määrittämiseksi ja niiden tunnustamiseksi jäsenmaiden kesken sekä liikkuvuuden (mobility) tukemiseksi ja sen esteiden poistamiseksi. Tätä kehitystä halutaan nopeutettavan. Vaikka periaatteilla ei ole sitovaa merkitystä jäsenmaiden opettajankoulutuksen uudistamisessa, yhteinen viitekehys nähdään tärkeänä pyrittäessä kehittämään opettajankoulutuksen laatua Euroopan mittakaavassa.

Keskeisiä eurooppalaisen opettajankoulutuksen periaatteita ovat mm:

- 1) Opettajaksi tulisi valmistua korkea-asteen oppilaitoksista.
- 2) Opettajankoulutusohjelmien tulisi kattaa kaikki kolme korkea-asteen koulutuksen sykliä (kandidaatti, maisteri, tohtori), minkä tulisi luoda edellytykset uralla etenemiseen ja ammatilliseen liikkuvuuteen Euroopassa.
- 3) Tutkimuksen ja tutkimuspohjaisten käytänteiden tulee edistää jatkuvaa uuden tiedon muodostusta koulutuksen alueella.
- 4) Yhteistyötä ja verkottumista eri oppilaitosten kesken samoin kuin opetusta antavien oppilaitosten kanssa tulisi tehostaa sekä kansallisella että paikallisella tasolla.
- 5) Kattava ja riittävästi resursoitu elinikäisen oppimisen strategia tarvitaan tukemaan opettajien jatkuvaa ammatillista kehitystä. Sekä opetussisältöihin että pedagogiikkaan liittyvää täydennyskoulutusta tulee olla tarjolla riittävästi läpi opettajan työuran ja sen on huomioitava urakehityksessä.
- 6) Koulutuksen kaikkien vaiheiden tulee painottaa monitieteisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeyttä.

- 7) Kaikkiin opettajien koulutusohjelmiin tulisi liittää opettajien liikkuvuutta edistäviä osakokonaisuuksia.
- 8) Koulutuksessa tulee varmistaa riittävät tiedot ja kokemusten välittyminen eurooppalaisesta yhteistyöstä ja mahdollistaa oppijoiden kouluttaminen EU-kansalaisiksi.
- 9) Tilaisuus perehtyä eurooppalaisiin kieliin tulisi varmistaa ja sitä niiden opiskelua edistää.
- 10) Luottamusta opettajan ammattitaitoon ja opettajan hankkimien valmiuksien läpinäkyvyyttä tulisi edistää Euroopan maiden kesken, mikä mahdollistaa keskinäisen pätevyyksien tunnustamisen ja liikkuvuuden lisääntymisen.

Periaatteet korostavat opettajankoulutuksen monitieteisyyttä, jonka tulisi varmistaa seuraavien ammatin osatekijöiden riittävän korkea taso:

- 1) opettavien tietojen ja aineen hallinta,
- 2) pedagoginen tieto,
- 3) taidot ja kyvyt jotka vaaditaan oppijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen sekä
- 4) opetuksen ja koulutuksen sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien ymmärtäminen.

Eurooppalaisessa keskustelussa keskeiseksi on nousemassa myös kysymys siitä, mitä *eurooppalainen ulottuvuus* (European dimension) tarkoittaa opettajankoulutuksessa ja miten se tukee koulutuksen laadun kehittymistä. Eurooppalainen ulottuvuus halutaan nähdä erityisesti uusien jäsenmaiden myötä maantieteellisesti mahdollisimman laajana käsitteenä. Eurooppalaista ulottuvuutta painotetaan erityisesti avoimuutena muille kulttuureille ja erilaisuuden hyväksymiselle.

Yleinen keskustelu koulutuksesta nostaa voimakkaana esiin vaatimuksen elinikäisen oppimisen periaatteiden konkretisoimisesta kaikessa koulutuksessa. Tämän orientaation vahvistaminen on tärkeä lähtökohta myös pohdittaessa opettajankoulutuksen uudistamistarpeiden preferointia. Opettajankoulutuksen tulee toimintamalleillaan ja –prosesseillaan tukea kaikin tavoin oppijoiden elinikäisen oppimisen valmiuksia. Tältä osin opettajankoulutus nivoutuu läheisesti myös Bologna-prosessiin. Yhteistyön edistymisen keskeisiä kysymyksiä on jäsenmaiden, niiden opettajankoulutuksesta huolehtivien instituutioiden ja oppilaitosten *keskinäisen luottamuksen* (mutual trust) edistäminen.

Opettajana kansainvälistyvässä maailmassa

Opettajan ammatti on tiedon varaan kehityksensä rakentavan yhteiskunnan keskeisimpiä tehtäväalueita. Eurooppa tarvitsee nykyarvioiden mukaan seuraavan 10-20 vuoden aikana ainakin 1-2 miljoonaa uutta opettajaa. Tätäkin olennaisempaa on se, millaisia osaamisvaatimuksia opettajille asetetaan ja mi-

ten opettajankoulutus tarvittavat taidot kykenee tuottamaan. Kuten monissa muissa tietoyhteiskunnan ammateissa, myös opettajilta edellytetään vahvaa perusosaamista (pedagogiset taidot ja opetussisältöjen hallinta), riittävää erikoistumista (esimerkiksi opetettavan sisältöalueen tai opettavien iän suhteen) ja valmiutta nopeastikin uudistaa osaamistaan uran eri vaiheissa.

Opettajankoulutuksen sijoittuminen kattavasti yliopistoihin luo edellytykset syvällisen asiantuntemuksen ja joustavuuden yhdistämiseen opettajan työn ennakoitavissa olevan muutoksen mukaisesti. Tätä muutosta ennakoivat esimerkiksi siirtyminen yhtenäiseen peruskouluun sekä lisääntyvä yhteistyö erityyppisten toisen asteen oppilaitosten kesken. Tulevaisuudessa odotukset opettajan valmiudesta hyödyntää osaamistaan eri-ikäisten ja opintojensa eri vaiheissa olevien oppilaiden kanssa epäilemättä kasvavat. Erityisesti tarve aikuisten kouluttamiseen lisääntyy. Tämä edellyttää opettajankoulutukselta ennakkoluulottomia ratkaisuja uudistaa nykyinen oppilaiden ikäkauteen sidottu käsitys opettajuuden eri kategorioista.

Jatkuva ammatillinen kehittyminen nousee entistä keskeisemmäksi haasteeksi kaikessa asiantuntijakoulutuksessa. Opettajankoulutuksessa tämä merkitsee tarvetta nivoa perus- ja täydennyskoulutus nykyistä huomattavasti läheisemmin toisiinsa. Uusien opettajien induktiovaiheen järjestely nousee tästä omana erityiskysymyksenä, jota Suomessa ei tähän saakka ole juurikaan pohdittu. Samalla tavalla myös tutkijakoulutuksen jäsentäminen luontevaksi osaksi opettajan yksilöllistä ura- ja palkkakehitystä vaatii vielä runsaasti huomiota.

Lähteet

- European Commission. 2004. Joint Interim report: Implementation of Education and Training 2010. Work programme, WG A. Improving the Education of teachers and trainers. Brussels.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39, 1, 50–56.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association, 89-101.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.

- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and school. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2003, 119-128.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association, 17-29.
- OECD. 2005. *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Raivola, R. 1990. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.
- Simola, H. 2005 Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70, 2, 179-187.
- Turunen, K.E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35, 2, 174-190.
- Välijärvi, J. (2005). Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-222.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.

Teorian ja käytännön välisen ongelman ratkaisuvaihtoehtona Nuthallin tutkimusteoria ja sen kehittäminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa

Harri Pitkäniemi

Johdanto

Artikkelin sisällöllinen liikkumapinta on tutkimus, joka liittyy kouluoppimisen ja -opetuksen väliseen problematiikkaan. Kyseessä on epäilemättä monimutkainen ja vaikea ongelma, johon on jo useamman vuosikymmenen ajan haettu vastausta opetuksen tutkimuksesta ja sen eri lähestymistavoista käsin (tark. Burns 1995; Floden 2001; Good 1996; Pitkäniemi 2002; Shuell 1996; Winne 1987). Vaikka tutkimus on jakaantunut useiksi saarekkeiksi metodologisten suuntausten ja sisällöllisten design- ja fokusvalintojen osalta, voitaneen nykytutkimuksen päätrendeinä pitää kouluympäristöihin liittyvää oppimistutkimusta sekä opettajan ajattelun ja toiminnan problematiikkaan kohdistuvaa tutkimusta. Artikkelissa tuodaan esiin mm. tutkimusasetelman painopisteisiin ja tutkimuskohteisiin liittyviä puutteellisuksia. Kriittisen tarkastelun jälkeen esitellään Nuthallin (2004) tutkimusteoria, joka on pyrkinyt eliminoidaan näitä puutteita ja joka on muutoinkin tarjonnut tutkimukseen edistyksellisen ja monipuolisen, vaikka tänä päivänä vielä varsin uniikkimaisen vaihtoehdon. Tuo metodologia painottaa ilmiön sisällöllisten fokusten laaja-alaisuutta, mutta erityisesti oppimiseen liittyviä sekventtisiä ja interaktiivisesti rakentuvia kehitysprosesseja sekä niihin kytkeytyviä sosiaalisia prosesseja (mm. Nuthall & Alton-Lee 1993; Nuthall 1999a, 1999b, 2001a, 2001b). Tutkijat ovat kantaneet huolta myös käytännön ja teorian välisestä ongelmasta, kuitusta tutkimuksen ja opetuksen toteutuksen välillä (De Corte 2000; Kennedy 1999; Mitchell 1999; Nuthall 2004; Robinson 1998). Nuthallin yhdessä Adrienne Alton-Leen kanssa alullepanemaa suuntausta voidaan luonnehtia ”erilaiseksi” metodologiaksi, joka korostaa myös tutkimuksen ’prakmaattista validiteettia’.

Tutkimuksen jatkaminen edellyttää kuitenkin myös esitetyn tutkimusteorian kriittistä tarkastelua ja laajentamista mm. eräisiin keskeisiin opettajakognitiivisiin ja -motivatioonallisiin tekijöihin. Kirjoittaja hyödyntää tässä esityksessä myös muiden tutkijoiden esittämiä vaihtoehtoja ja kannanottoja Nuthallin luoman tutkimusmetodologian edelleen kehittämiseksi. Nuo ideat liittyvät osin siihen, mikä asema tutkijalla ja opettajalla on opetuksen tutkimuksessa. Esim. Nuthallin oppimisteorian tietoista soveltamista opetuksessa ei ole vielä tutkittu - puhumattakaan sen hyödyntämisestä opettajankoulutuksen kontekstissa. Kuitenkin opettajankoulutus voisi tarjota luontevat puitteet em. teorian soveltamiselle ja persoonalliselle "räätälöimiselle". Toisaalta kokemukset teorian soveltamisesta voidaan hyödyntää tulevassa tutkimuksessa ja teorian edelleen kehittämisessä. Teorian ja käytännön välinen aktiivinen vuorovaikutus muodostuisi siten – jo alusta alkaen - opettajaksi opiskelun yhdeksi keskeiseksi periaatteeksi.

Vaikka pohdintani kohdentuu tässä artikkelissa erityisesti opetuksen vaikuttavuuden problematiikkaan, ei ole tarkoitus esittää, että tutkimuksen tulisi jatkossakaan tapahtua yksinomaan tällä alueella. Tarkasteluni ulottuu myös siihen keskusteluun, joka koskee selittävän teorian rakentamista opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Tähän olen saanut virikkeitä Nuthallin (2004) artikkelista, jossa hän arvioi erilaisia tutkimuksen lähestymistapoja – ja asetelmia siitä näkökulmasta, miten ne onnistuvat teorian ja käytännön yhteensovittamisessa. Arvioitaviin tutkimuksen suuntauksiin kuuluvat 'huippuopettajiin' kohdentuva tutkimus, opetustapahtuman ja oppimisen korrelatiiviset ja eksperimentaaliset tutkimukset, 'suunnittelu'-perinteen tutkimukset (design experiments) ja opettajiin kohdentuvat toiminta- tai narratiiviset tutkimukset. Hän arvelee, että mainitut tutkimustyyppit eivät useinkaan ole aidosti kiinnostuneita opetuksen reaalista ongelmista, vaan pikemminkin tutkimusparadigman kehittelyä ja mm. siitä, miten empiirinen tutkimus "noudattaa" tutkimusmalliin liittyviä ihanteita. Voidaan sanoa, että meillä on "kilpailevia" tutkimuksen genrejä, joista kukin pyrkii vakuuttamaan, miksi juuri nimenomainen lähestymistapa olisi muita relevantimpi ja pätevämpi opetuksen ja oppimisen tutkimuksen ongelmien ratkaisemisessa.

Myös Kennedy (1999) on arvioinut kriittisesti erityyppisten tutkimusten antia, mutta hänen näkökulmansa perustuu siihen, millaiseksi opettajat arvioivat eri tutkimuksen lähestymistapojen merkityksen ja annin heille itselleen. Narratiivinen tutkimus, luonnontieteiden tapaan toimivat eksperimentit, etnograafiset tutkimukset (case study) ja ns. opettajatutkimus ovat omalla tavallaan pyrkineet opettajien "koskimiseen". Tutkimuksen genreille on yhteistä, että kukin niistä olettaa tietävänsä, miten silta käytännön ja teorian välillä voitaisiin löytää. Kennedyn mukaan tuo keskustelu ja ideoiden "markkinointi" on tapahtunut pikemminkin retorisella tasolla kuin tutkimuksen evidenssiin perustamalla väitteillä. Tutkimus, jossa käsitellään vain yhtä opetuksen aspektia kerrallaan (esim. oppimista tai oppiainesta), mutta jossa ei ole tutkittu mainitun aspektin yhteyttä opetuksen käytännölliseen toteutukseen, ei ole opettajien tekemien arviointien perusteella arvokas. Tutkittavan kohteen si-

sällöllisestä arvottamisesta onkin esim. opetuksen tutkimuksessa kirjoitettu eksplisiittisessä mielessä vähän (Kennedy 1999; Pitkäniemi 2005). Kennedyn (1999) tutkimus ja Nuthallin (2004) katsaus johtavat ainakin olennaisessa mielessä samaan johtopäätökseen: tarvitaan tutkimuksia, joissa opetuksen ja oppimisen aspektit yhdistyvät. Se, miten tuo metodologian ja tutkimusteknisten järjestelyiden avulla tapahtuu, on tietysti eri asia ja vaatiikin yksityiskohtaista ja syvällistä pohdintaa.

Mitä ongelmia liittyy nykyisen tutkimustiedon käyttöön ja opetuksen teoriaan?

Nuthall (2004) puhuu tutkimuksen pragmaattisesta validiteetista, ja tarkoittaa sitä, antaako tutkimus potentiaalisen käyttäjän, tässä tapauksessa opettajan näkökulmasta reaalisia ja ”ymmärrettäviä” vastauksia siihen peruskysymykseen, millaisessa suhteessa opetus ja oppiminen ovat toisiinsa nähden. Ehkä todellista tietoa tästä suhteesta on edelleen vähän sanan vaativassa merkityksessä. Tässä tarkoitetaan sellaista tutkimustietoa, joka perustuu aineiston tyhjentävään läpikäymiseen ja sen pohjalta laadittavaan kokonaisvaltaiseen teoriaan. Jo nyt on ’analyttisiä’ tutkimustuloksia, joita ei ole suhteutettu opetuksen laaja-alaiseen kontekstiin. Nuthall (2004) tarkastelee artikkelissaan mm. malliopettajiin liittyvää tutkimusta. Näissä puhutaan usein opettajan ”maineesta”. Nuthall esittää, että maine ei ole välttämättä se tekijä, joka liittyy oppilaan oppimisen tukemiseen tai tapahtumiseen. Voidaan myös kysyä, onko hyvä opettaja aina hyvä eli toteuttaako hän aina hyvää opetusta. Luonnollisesti opetuksen laatu vaihtelee kaikilla opettajilla, ja tästä on näyttöä myös empiirisesti. Opettajapersoonallisuuden käyttö käsitteenä on opetuksen tutkimuksessa itse asiassa suhteellisen iäkäs linja, jolle ei ole tyypillisesti saatu empiiristä tukea (Anderson & Burns 1989). Itse asiassa aikaisemmin kritikoidut prosessi-produkti-tutkimukset laitettiin käyntiin, jotta prosessin perusteella saataisiin todellista tietoa siitä, mikä tuon ”oppimisen oikeasti tekee”. Mutta puutteita on myös korrelatiivisissa ja eksperimentaalisissa asettelmissä. Tuossa tutkimuksessa etsitään opettajan luokkahuonekäyttäytymisen tai oppilaan luokkahuoneessa tapahtuvan käyttäytymisen ja sitoutumisen sekä häneen liittyvän oppimisen yhteyksiä. Kritiikki koskee olennaisesti tutkimusasetelman rakennetta ja sisältöä. Voidaan kysyä, miksi pelkistää opetus vain esim. tietyn kapea-alaisen opettajan käyttäytymispiirteen laskemiseksi ja edelleen, miten tuo laskenta korreloittuu oppilaan oppimistulosten kanssa. Monet muut oppimisympäristön piirteet, opetuksen interaktiivinen luonne, kontekstitekijät jne. jäävät tällöin tutkimuksen ulkopuolelle.

Nuthall (2004) näkee metodologisia epäkohtia myös ajankohtaisissa ja muodikkaissa ns. design-eksperimentti-tutkimuksissa. Mallin mukaista empiiristä tutkimusta on tehty Amerikassa ja Euroopassa, mutta viime vuosina yhä näkyvämmän myös Suomessa. Kyseisissä tutkimuksissa on pyritty osoit-

tamaan, että tietynlaiset oppimisympäristöt edesauttavat oppilaan oppimista (esim. Sandoval 2003). Yksi keskeinen ongelma on kyseisten tutkimusten teoreettisen annin hyödyntäminen. Nuthall ihmettelee esim. sitä, miten opetuksen ideaalimallia pitäisi soveltaa ao. tutkimuksen ulkopuolisissa konteksteissa, vai soveltuuko se hyödynnettäväksi vain samanlaisessa kontekstissa kuin tutkimuksessa. Varsin usein epäselväksi jää, onko opetuksen toteutus ollut sitä, mitä tutkimuksessa kuvattu käsikirjoitus tai suunnitelma pitää sisällään. Nuthall perää tradition tutkimuksilta vastauksia siihen, miten opetuksen seuraanto ja toisaalta oppimisen suksessiivinen eteneminen, muutokset kognitiossa, väärinkäsitykset yms. tulisivat empiirisesti osoitetuiksi. On keskeistä, että nyt vallitsevan ylimalkaisen ja oletuksiin perustuvan tulkinnan sijaan avautuisi myös se mekanismi, miten opetuksen situaatio ja oppimisen kehittyminen liittyvät yhteen.

Opetajiin liittyvät tutkimukset eivät yleensä sisällä oppimisen todellisia indikaattoreita. Sen sijaan niissä on käytetty kuvastimia, jotka parhaimmillaankin antavat vain ylimalkaisen kuvan oppimisen tapahtumista - esim. oppilaan käyttäytymisestä kertovat indikaattorit. On myös sellaisia tutkimuksia, joissa oppiminen kuvataan "itsenäisesti", jolloin sen reaalinen ja yksityiskohdainen suhde opetukseen jää pimentoon. Nuthall epäilee sitä, voiko opettajalla olla riittävää luonnollista valmiutta tehdä havaintoja oppimisesta. Hänen mukaan se on opettajalla pikemminkin satunnaista kuin systemaattista. Opettajallahan ei ole aikaa nauhoittaa, analysoida ja tulkita sitä potentiaalista kompleksista aineistoa, jota opetus ja oppiminen ajan edetessä tuottaisivat runsaasti. Opettajalla on myös tyypillisesti persoonallinen viitekehys, jota ympäristö ja kulttuuri muokkaavat.

Kirjoittaja on pääasiassa Nuthallin (2004) katsauksen ja toisaalta aikaisemmin laadittujen opetuksen tutkimuksesta tehtyjen historiallisten katsausten perusteella koonnut yhteen sellaiset metodologiset puutteet ja tutkimukseen liittyvät epävalidiutta tuottavat seikat, joita ns. Nuthall-tutkimusten metodologia on hyvin pitkälle pystynyt välttämään. Näitä ovat seuraavat:

Väite 1: Tutkimustietoa ei ole saatavissa kokonaisilmioistä, vaan näkemys on rakennettava useista erillisistä tutkimuksista, jotka useimmiten keskittyvät vain harvoihin tekijöihin tai yhteen näkökulmaan.

Väite 2: Opetusvaikutuksen toimintamekanismi on yksittäisessä tutkimuksessa liian yksinkertainen tai se ei heijastu tutkimuksen asetelmasta. Tutkimuksen asetelmassa ei uloteta mittauksia tai tulkintoja opetusvaikutuksen kannalta olennaisiin tekijöihin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mekanismin purkaminen ei johda usein keskeisten muuttujien identifiointiin - eikä niiden välisten dynaamisten suhteiden analyysiin.

Väite 3: Vanhat korrelatiiviset ja kokeelliset tutkimukset ristiriitaisia tai sisältävät vain heikkoja yhteyksiä.

Väite 4: *Opettajaa analysoivissa tutkimuksissa usein unohdetaan, että opetuksen laatu vaihtelee myös opettajan "sisällä" ja ajan kuluessa. Niissä ei oteta validisti huomioon oppilaan oppimista eikä em. aspektin suhdetta opettajan toimiin.*

Väite 5: *Design- tutkimusten ongelmana on tavallisesti opetusvaikutusten spekulatiivinen tarkastelu, so. tutkimukset eivät ilmennä opetuksen ja oppimisen vaihteista ja interaktiivista rakentumista.*

Ratkaiseeko Graham Nuthallin esittämä metodologinen teoria ongelmat?

Nuthallin oma ehdotus on lähestymistapa, johon hän on päätenyt – paitsi teoreettisen ja metodologisen työn – myös ja etenkin useiden empiiristen tutkimustensa kautta. Siihen kuuluu analyysi ja tulkinta, joka perustuu "jatkuvaan" ja yksityiskohtaiseen aineistoon oppilasyksilöiden kokemuksista opetustapahtumassa ja muissa konteksteissa. Tutkimusasetelman tulee täyttää seuraavat kriteerit (Nuthall 2004):

- 1) *Tutkimusasetelman pitää sisältää oppilaan oppimisen riippumaton ja syvälinen arviointi. Testauksen lisäksi tarvitaan haastattelua ja havainnointia.*
- 2) *Tutkimuksen tulee sisällyttää niin ikään perinpohjainen, "jatkuva aineisto" oppilasyksilön kokemuksista.*
- 3) *Edelleen tutkimusasetelmaan täytyy kiinnittää edellistä vastaava perinpohjainen, jatkuva aineisto luokkahuoneaktiiviteeteistä.*
- 4) *Tutkimuksessa hyödynnetään näin "jatkuvaa" eli ajassa etenemisen huomioon ottavaa analyysiä niistä kytkennöistä, joita muodostuu luokkahuoneaktiiviteettien, oppilaskokemusten ja oppilaan oppimisprosessien välille.*
- 5) *Aineiston aggregoimista tulisi välttää. Tämä tarkoittaa esim. testitulosten yhdistelyä ja luokan keskimääräisten arvojen käyttämistä yhteyksien hakemisessa. Sen sijaan teorian rakentaminen tulisi tapahtua yksilöllisten tapausten kautta, ja lopulta tähdätään yleistämiseen.*
- 6) *Selittävä teoria täytyy välittömällä eli "läpinäkyvällä" tavalla pystyä sitomaan relevanttiin evidenssiin.*

Tämä edellä kuvattu metodologisten kriteerien muodostama kokonaisuus on tutkimuksen suunnittelua ja toteutusta ajatellen haastava. Onkin vaikea osoittaa esimerkkejä empiirisistä tutkimuksista, joissa olisi kyseisen metodologian kehittäjän lisäksi päädytty yhtä tyhjentävään ja kokonaisvaltaiseen metodologisia periaatteita soveltavaan tutkimusasetelmaan. Ehkä metodologian ydin tai sen muista eniten poikkeava piirre ei kuitenkaan ole lähestymistavan laaja-alaisuus. Se mikä tekee metodologiasta omaperäisen ja edistyksellisen, on se tapa, jolla oppilaan yksilölliset oppimiskokemukset sidotaan muuhun kontekstista saatavaan informaatioon. Tähän kuuluu olennaisella tavalla oppimisen näkeminen useaan "lähteeseen" perustuvana ja jatkuvana, kumuloi-

tuvana prosessina. Voitaisiin kai puhua eräänlaisesta dynaamisesta ja interaktiivisesta ”verkosta”, joka alati muuttuu myös uusien kokemusten myötä. Tuon näkemyksen saattamana tutkimuksen aineiston hankinta ja myöhemmin tehtävä analyysi ja mallinnus pyritään saamaan mahdollisimman kattavaksi koskien verkoston alaa ja siinä tapahtuvaa muutosta. Tällä on relevantti merkitys sellaisen metodologian kehittelyssä, joka korostaa oppimisen jatkuvaa ja muuntuvaa kehitystä, ja jossa tietyillä tilanteilla ja situaatioilla on keskeinen merkitys (McPhail & Palincsar 2006). Oppinen ei reaalisesti ole laaja-alaisenkaan opetussuunnitelman tai sen toteutuksen vaste, sen sijaan se kehittyy sekventtisesti oppimiskokemusten kautta (so. interaktio kognitioon ja aikaisempiin oppimiskokemuksiin on keskeistä).

Miten metodologia on sitten onnistunut ja mitä tietoa se on tuottanut? Nuthallin (2001a, 2001b) uusin tutkimus ja niillä vahvistettu teoria antavat ilmiön monimutkaisuuden nähden ja ainakin periaatteellisessa mielessä selkeän vastauksen. Teorian mukaan oppilas oppii, jos hän ”oikeasti” osallistuu opetukseen. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että oppilas tarvitsee useampia oppimiskokemuksia, yleensä 3-4 sellaista tilannetta, jotka kaikki yhdessä tukevat osin saman kohteen, esim. tietyn käsitteen, periaatteen, lainalaisuuden, teorian jne. ymmärtävää oppimista. Toisaalta teoria edellyttää opetukselta sitä, että tilanteiden kesken ei syntyisi liian pitkää taukoa, ei siis mieluusti yli kahden päivän taukoa silloin kun oppilaan intentionaalinen oppiminen on aktiivisimmillaan (Nuthall & Alton-Lee 1993). Teoria saa empiiristä tukea Nuthallin suorittamista lukuisista tutkimuksista, ja sillä on vankka muisti-teoreettinen perusta ns. pitkäkestoisien työmuistin toiminnassa (Ericsson & Kintsch 1995).

Teorian tietoinen soveltaminen opetuksen käytännössä on tietysti haastavaa ja hankalaa, eikä siihen liittyvää tutkimusta ole vielä edes saatavilla. Ylipäätään sovellusprobleema ei ole yksinkertainen, sillä oikeastaan ei ole olemassa vain yhdenlaista opetuksen mallia tai opetusmenetelmää, joka sopisi yhteen teorian kanssa. Enemmänkin on merkitystä sillä kognitiivisella historialla ja luokkahuonevuorovaikutuksen laadulla, jonka turvin oppija omaa oppimistaan rakentaa. Toki ns. sosiaalis-konstruktivistinen opetus on Nuthallille (2002) ihanne, jos vertailun lähtökohtana on ns. perinteinen tiedonvälitykseen keskittyvä opetus. Toisaalta hän suhtautuu myös kriittisesti sosiaalisen konstruktionismin maalailemaan näkemykseen opetuksesta, sillä sen toteuttaminen ideaalilla tavalla on haastavaa ja aikaa vievää (ks. myös Brophy 2006). Se, että kyseisen ideaalin mukainen opetus saadaan toimimaan tuloksellisesti, vaatii Nuthallin mukaan paljon myös opettajalta eli opettajan struktuointia ja ”rakentamista”, oppilaan toiminnan ohjaamista ja johtamista. Tämä korostus on ainakin osin vastakkainen sille tulkinneille, joka korostaa pikemminkin oppijan itsenäistä toimintaa.

Sahlströmin ja Lindblad (1998) Ruotsissa tekemää tutkimusta, joka kuvaa kahden oppilaan työskentelyä ja suhdetta vertaisiin luonnontieteellisen opetuksen kontekstissa, voidaan pitää metodologialtaan ja myös tutkimustuloksiltaan Nuthallin perinteeseen kuuluvana. Tutkimukseen kohdeoppilaiksi

valitut tytöt edustavat monessa suhteessa hyvin erilaisia taustoja - heillä on mm. erilaiset kaverit ja harrastukset. Onkin tärkeää ymmärtää, millaiseksi ns. sosiaaliset verkostot rakentuvat ja miten myös koulu kohtelee erilaisia oppilaitaan. Pitemmän päälle tällä on ratkaiseva vaikutus myös oppilaan koulumenestykselle ja hänen myöhemmille koulutus- ja työuravalinnoille. Virallisen koulukielen ja opetuksen lisäksi voidaan puhua myös ns. rinnakkaisdiskursseista: tutkimusten mukaan oppilaiden osallistuminen saattaakin olla hyvin runsasta "epäviralliseen luokkahuonediskurssiin". Oppilaaseen kohdistuu ylipäätään sosiaalipsykologisia vaikutuksia (esim. oppilaan asema ryhmässä, voiko olla usein interaktiossa opettajan kanssa), jotka aiheuttavat myös kognitiivisia variaatioita - kuten useat Nuthallinkin tutkimuksista osoittavat. Vaikka tutkimus on Nuthallilaisiin tutkimuksiin nähden metodologisesti kapea, koostuen vain observointiaineistosta ja kahdesta oppilastapauksesta, sisällölliset johtopäätökset alleviivaavat Nuthallin päälöydöksiä. Niiden perusteella koulun oppilaiden todelliset mahdollisuudet oppimiseen muodostuvat ajan kuluessa eritasoisiksi ja niinpä myös oppilaiden oppiminen on eritasoista. Tutkimuksen oppilaat ovat monessa kohtaa vastakkaisia, mutta tämä vastakkaisuuskin vain ruokkii heidän toisistaan poikkeavaa asemaa - mm. toisen oppilaan hiljaisuus tukee toisen oppilaan aktiivista roolia.

Rosenshine (2006) on tarkastellut Nuthallin oppimisteoriaa erityisesti selailsten oppijoiden viitekehyksessä, johon liittyvät keskimääräistä puutteellisemmat taustatiedot. Aikaisempi tutkimus ja eräällä tavalla Nuthallinkin tutkimusten aineisto tuo esiin, että aikaisempi oppiminen on merkittävä tekijä uuden oppimisessa. Tästä ovat osoituksena mm. korkeat korrelaatiot uuden oppimisen ja edeltävän tietämyksen välillä. Nuthallin päätelmä on, että ilmiötä eivät selitä yksilöiden väliset kykyerot, vaan pikemminkin se, että korkeamman taustatietämyksen oppijat osaavat hyödyntää paremmin opiskeluympäristöään kuin ne oppijat, joilla on heikko taustatietämys. Opetuksen näkökulmasta olisi myös pohdittava, miten oppijan aikaisempaa tietämystä voidaan opetuksen tulevissa tilanteissa käyttää hyväksi. On mahdollista, että opettajalla on tieto esim. ryhmän aikaisemman tietämyksen yleisestä tasosta, mutta hän ei sitä ota tulevassa opetustilanteessa huomioon (Otero 2006). Nuthall (1999b) toteaaakin, että heikosti oppivat eivät pelkästään opi vähemmän. He eivät myöskään osaa kehittää sellaisia välineitä ja keinoja opiskelua varten, jotka olisivat oppimisen kannalta menestyksekkäitä. Rosenshinen (2006) mukaan Nuthallkaan ei ole esittänyt mitään selkeää ratkaisua, miten heikosti oppivia tulisi tukea, opettaa jne. Rosenshinen oma päätelmä on, että kyseisille oppilaille tulee antaa lisäopetusta eli tarjota mahdollisuuksia useampiin oppimiskokemuksiin.

Voidaan ajatella, että "neljän kohtaamisen teoria" lienee jotenkin mekaaninen, kun pohditaan teorian soveltamista ja käyttöä opetuksen arjessa. On tosi-seikka, että oppija tarvitsee useampia oppimiskokemuksia. Koska eri oppijat ovat eri vaiheessa tuota oppimisen sykliä tai seuraantoa, teoria ei ehkä sellaisenaan toimi kaikissa konteksteissa yhtä hyvin. Itse olisin valmis tukemaan teorian tulkinnassa hieman joustavampaa tai divergentimpää muotoa: toisi-

naan tarvitaan useampia kokemuksia, toisinaan taas oppilaan pohjatietämys on sekventtisesti niin pitkällä, että permanentti rakenne ei välttämättä edellytä opetukselta teorian mukaista välttämättömien oppimiskokemusten määrää. Tämä on tietenkin päätelmä ja spekulatio, joka on tarkistettava uusissa Nuthallin tutkimusten metodologiaa ja siihen perustuvaa asetelmaa soveltavissa tutkimuksissa. Oppimiskokemusten määrä ei ehkä ole ainoa merkittävä tekijä tuossa teoriassa, vaikka se onkin selkeä opiskelua ja opetuksen järjestämistä suuntaava seikka. Aikaisemman tutkimuksen huomioon ottaminen laaja-alaisesti merkitsee sitä, että oppimiskokemusten "laatua" voidaan pitää toisena merkittävänä seikkana - vaikka se on luonteeltaan abstraktinen ja sen toteaminen vaatii tutkimuksen menetelmiltä ja asetelmalta paljon.

Täydennettyä tutkimusmallia kohti

Tutkimusmallin kehittäminen voi lähteä liikkeelle kritiikistä, jota on suunnattu opetuksen ja oppimisen tutkimuksen aikaisempiin lähestymistapoihin ja paradigmoihin. Vastaavia epäkohtia ja puutteita pyritään siten välttämään uudessa konstruktiossa. Opetuksen ja oppimisen alueelta löytyy yksittäisten tutkimusten yläpuolisia kategorioita, jotka jostakin valitusta spesifistä näkökulmasta tarkastelevat opetus-oppimis-ilmiötä. Tuo lähestymistapa vaihtelee myös metodologisten arvoitusten ja valintojen kautta: esim. opettajan ajattelun ja tietämyksen tutkimus on hyvin kvalitatiivista, mutta opettajan minäpystyvyyteen liittämien uskomusten tutkimus on pääasiassa kvantitatiivista. Helposti käy niin, että keskustelu liittyy puhtaasti metodologiaan, mutta ei tutkimuksen sisältöön, ilmiön karakteristiikkaan ja sitä kautta avautuviin metodologisiin näkyymiin (Pitkäniemi 2005). Itse näen esim. eksperimenteissä, tapaustutkimuksessa ja etnografisessa tutkimuksessa paljon sellaista yhteistäkin menetelmällistä ideaa, jota voisi hyödyntää ja käyttää luontevalla tavalla opetuksen empiirisessä tutkimuksessa ja sen pohjalta kehitettävissä uusissa tutkimusmalleissa.

Ihmettelenkin, miksi esim. eksperimentaalinen tutkimusasetelma nähdään niin "tilastollisena", kvantitatiivisena tai vain keskimääräisiä tuloksia tuottavana suuntauksena. Tästä ei tarvitse olla kysymys. Eksperimentaalinenhan etsii jotakin ideaalia, joka sopii opetusta toteuttaville yksilöille, siis "tapauksille". Kysymys on olennaisesti muutamasta tekijästä, joita "opitaan" säätelemään opetuksen yksittäisessä kontekstissa. Tämä merkitsee, että myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan pitää ihanteena selkeitä ja jopa voimakkaita eroja tai yhteyksiä tekijöiden (muuttujien) välillä. Toki eksperimentaalinen pyrkii yleistävään tietoon, mutta sitä kyllä yleisesti tavoitellaan opetuksen tutkimuksessa. Yleistävän tiedon tavoittelun ei tarvitse kuitenkaan merkitä sitä, että tutkimuksessa tyydytään vain tilastollisiin, mutta heikkoihin yhteyksiin. Yleistämiskelpoisten tulosten ei tarvitse olla sellaisia, että ne ovat päteviä kaikissa mahdollisissa opetuksen tutkimukseen kiinnityvissä si-

tuaatioissa ja konteksteissa. Opetuksen tutkimuksen alueella on hyvin mahdollista, että kokeellisen ajattelun, tapaustutkimuksen ja etnograafisen tutkimuksen metodologisen ajattelun sisältämiä keskeisiä ideoita yhdistetään. Tämä kannanotto ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kullakin paradigmalla tai metodologisestikin orientoituneella genrellä olisi aivan omia ja spesifejä tehtäviä. Ne liittyvät jo genren syntyyn ja koettuun tutkimustarpeeseen: spesifi tehtävä poikkeaa aikaisemmasta, mutta on silti perusteltu näkökulma opetuksen tutkimukseen.

Nuthallin kritiikki tarkastelee mm. sellaista tutkimusta, jossa opettajan ajattelu ja toiminta saa keskeisen aseman. Nuthall (2004) on monessa kohdalla osoittanut, että näissä traditioissa (malliopettaja, opettaja toimintatutkimuksessa) oppilaan oppimiseen viittaava evidenssi on usein epävarmaa, sitä ei ole ollenkaan tai se on pikemminkin spekulatiivista kuin eksplisiittistä. Olisikin tärkeää, että tähän mennessä tehty opettajakognitioon suuntautuva tutkimustoiminta ja sen tuotokset saataisiin paremmin palvelemaan muuta oppimiseen ja opetustapahtumaan kohdentuvaa kasvatustieteellistä tutkimusta. Viimeaikainen tutkimus on analysoinut mm. sitä, miten opettaja kehittää professionaalisesti tietämystään ja tuottaa ns. käyttöteorioita. Näitä teorioita voidaan muuntaa eksplisiittisiksi ja tukea niiden tieteellistä perustaa esim. opettajankoulutuksen eri vaiheissa. Sen tutkiminen, miten ns. tieteellisesti pätevä käyttöteoria – tai ylipäätään opetuksen ja oppimisen teoria – otetaan käyttöön ja edelleen muokattavaksi, ei kuitenkaan ole mahdollista, ellei empiirisen tutkimuksen asetelma ja muuttujavalikoima sisällä opettajan ajattelun näkökulmaa. Ylipäätään olisi tärkeää, että tutkimuksen tuottaman teorian soveltamista ei vain jätettäisi yksittäisten opettajien harteille, vaan sitä tuettaisiin eksplisiittisesti, mm. tutkimuksen keinoin. Itse asiassa tämä on ns. oppimistieteissä varsin näkynä trendi. Stigler ja Hiebert (1999) käyttivät vertailevassa tutkimuksessa laajaa empiiristä oppituntiaineistoa kolmen maan (Yhdysvallat, Saksa ja Japani) matematiikan opetuksesta. Jos esim. Amerikassa opetuksen heikkoa tasoa pyrittäisiin nostamaan, pitäisi opettaja saada mukaan opetuksen tutkimukseen ja sen kehittämiseen, päättelevät tutkijat. Ongelmana on Amerikassakin sama kuin monessa muussa maassa: tutkimuksen ja käytännön eriytyminen toisistaan. Tutkijat toteavat johtopäätöksissään, että painopiste pitää myös kehittämisessä siirtää opettajasta opetukseen, sillä opetuksen parantaminen ei ole kiinni yksin opettajasta (tark. Stigler & Hiebert 1999, 169-179).

Opettajakognition mukaan ottamisella saatettaisiin lisätä tutkimuksen ekologista validiteettia, ja ylipäätään kohottaa kasvatustieteellisen opetuksen ja oppimisen tutkimuksen statusta opettajienkin keskuudessa. Toki tutkimuksen tulee tuottaa sellaisia laadukkaita luokkahuoneopetuksen teorioita, jotka toimivat naturalistisissa olosuhteissa. Mutta tämän lisäksi niiden toimivuudelle saataisiin tae silloinkin, kun opettaja pyrkii niitä tietoisesti ottamaan käyttöön. Prosessin täytyy jatkua sitten teorian kriittisellä tarkastelulla, edelleen kehittämisellä jne. Moderneissa lähestymistavoissa kuvataankin myös tutkijan asemaa sijoittamalla hänet oppimiskulttuurin ”sisään”, sen integroi-

tuneeksi osaksi. Hän voi siten intentionaalisesti ohjata oppimisympäristöä osallistumalla siihen (Barab & Kirshner 2001). Asia voidaan nähdä niin, että teoreettiset ideat ja opetuksen käytäntö ovat tasaveroisessa suhteessa toisiinsa. Opettaja-tutkijan asema on eräällä tavalla vahva myös ns. design-experimentti- tutkimuksissa, joissa tutkija testailee suunnitelmaa. Tuo sykli kulkee eteenpäin niin, että tulosten perusteella rakennetaan uusi, paremmin käytäntöön soveltuva ja paremmin oppimisprosesseja tukeva design. Myös Nuthall ja Alton-Lee ovat valaisseet sellaista generatiivista tutkimusmetodologiaa, jossa edetään tutkimus tutkimukselta eteenpäin (Alton-Lee & Nuthall 1990, 1992).

Oppimistapahtumien ohjaamisessa opettajan tieto ei pelkästään riitä, tarvitaan myös tahtoa, motivaatiota ja kiinnostusta. Molemmat aspektit – tieto ja tahto - kuitenkin kehittyvät vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Tahto merkitsee tietynasteista sinnikkyyttä. Tutkimuksessa puhutaankin opettajan henkilökohtaisesta uskomuksesta, joka liittyy opetuksen merkitykseen ja ”voimaan” oppilaiden oppimisen edistäjänä (Ross 1998). Viime vuosina on alettu tutkia myös opettajien keskinäisen pystyvyyden tunteen, ns. kollektiivisen opettajapystyvyyden merkitystä (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy 2000). Kokemukset työstä, mutta myös tietoiset kohottamiseen tähtäävät ohjelmat voivat parantaa tätä opettajan nk. pystyvyyden tunnetta. Korkealla pystyvyyden tunteella on tutkimuksissa todettu useita positiivisia yhteyksiä opettajan valmiuteen toteuttaa modernia luokkatyöskentelyä, hänen uskallustaan innovaatioihin ja humanistiseen oppilaskontrollin ideologiaan. Toki tieto ja tahto ovat vuorovaikutuksessa myös keskenään, sillä opetuskokemus ja niiden varaan rakentuva reflektointiprosessi kasvattavat opettajan pedagogista tietämystä, jonka avulla hän voi selviytyä ja menestyä opetuksessa, myös sellaisissa yllättävissä ja haasteellisissa tilanteissa, joissa edellytetään interaktiivista päätöksentekoa. Voidaan sanoa, että kokemukset ja niiden mentaalinen työstäminen - ja käytännöllinen toteutus - kasvattavat tätä opettajan keskeistä tiedollista valmiutta.

Nuthallin (1999a, 1999b, 2001a, 2001b) useiden tutkimusten perusteella ja muidenkin aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden oppimiseröjen taustalla ovat ilmeisesti oppimiskokemuksiin vaikuttavien tekijöiden kuten aikaisemman oppimisen, kiinnostuksen ja opetukseen osallistumisen keskinäiset ja laajan aikaperspektiivin kuluessa rakentuvat vuorovaikutteiset suhteet. Oppilaan oppimisen yksilökognitiivisten tekijöiden ohella opetuksen erilaiset työtavat ja luokkahuoneen sosiokulttuuriset tekijät liittyvät siihen kokonaistulokseen, miten oppilas voi hyödyntää oppimisympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Davis (2006) laajentaisi Nuthallin metodologian fokusta vielä voimakkaammin kulttuuriin ja identiteettiin. Ehkä tätä kautta ymmärrettäisiin paremmin myös oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio: seikka, joka muodostaa juuret sille, miksi toiset työskentelevät ja samalla oppivat, ja toiset taas eivät. Davis (2006) tuo esiin, että kaikki oppilaat eivät ole edes sellaisia ”kohtuullisen motivaation oppilaita”, joita hänen mukaansa Nuthallin tutkimuksissa olevat oppilaat yleensä ovat. Nuthallin tutkimus-

ten konteksteissa ei näytä esiintyvän esim. järjestyshäiriöitä eikä muita vakavia ongelmia. Tämän näkökohdan unohtaminen tutkimusten toteuttamisessa osaltaan kasvattaa tutkimuksen ja käytännön välistä kuilua.

McPhail ja Palincsar (2006) esittävät, että jatkossa olisi relevanttia tutkia, miten oppiainekseen liittyvä mielenkiinto vaikuttaa oppilaan toimintaan ja hänen prosessointiinsa eli oppijan sitoutumiseen, sinnikkyYTEEN, syväprosessointiin, autonomiaan ja muihin sellaisiin aktiviteetteihin, jotka ovat yhteydessä oppimisen prosesseihin (tark. McPhail, Pierson, Freeman, Goodman & Ayappa 2000). Oppilaan oppimisen kannalta myös sosiaalisilla tekijöillä, ns. vertaisinteraktiolla on Nuthallin tekemien päätelmien perusteella olennainen merkitys. Ylipäätään luokkahuoneen sisäpuolelle ja muihinkin koulun ympäristöihin ulottuu tietty kulttuuri, joka ei pysy jatkuvasti staattisessa tilassa, vaan kehittyy ja muuttuu. Näihin liittyen myös oppilaan identiteetti muuttuu ja kehittyy, ja tällä on oma merkityksensä, miten oppija voi ja pystyy opiskelemaan. Kaiken kaikkiaan Nuthallin luoma metodologia peräänkuuluttaa oppijan tarkastelussa kognitiivisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden vuorovaikutusta. Varsin monissa ja edistyksellisiksikin mielletyissä tutkimusasetelmissä ankkuroidutaan jompaankumpaan, vaikka esim. pelkkä sosiokulttuurinen lähestymistapa on puutteellinen: aivan kuin oppiminen tapahtuisi yksinomaan sosiaalisesti, ”mutta tässä ja nyt”. Tuo lähestymistapa unohtaa ihmisen muistin, ja sitä kautta ilmenevän situaatioihin liittyvän yksilöllisen perspektiivin.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Yksittäisiin kasvatopsykologisiin tekijöihin liittyvää empiiristä tutkimusta on runsaasti, mutta opetusta ja oppimista kokonaisvaltaisena ilmiönä hahmottavaa tutkimusta on vaikeampi löytää. Tämä kriittinen johtopäätös on esitetty viime aikoina useissa puheenvuoroissa. Sen sijaan meta-analyttistä, empiiristä tutkimusta tiivistävää samoin kuin teoreettisesti orientoitunutta käsitteellistä tutkimusta on. Tällä hetkellä on nimenomaan tarve sellaisiin opetuksen ja oppimisen tutkimushankkeisiin, jossa myös empiiristen asetelmien tasolla pyritään hahmottamaan tutkimuksen kohde kokonaisuutena (tark. De Corte 2000; Salomon 1991; Schoenfeld 1999; Shuell 1996; Stigler & Hiebert 1999; Tellings 2001). Nuthallin ja Alton-Leen kehittämä oppimisteoria on sisällöllisesti sellainen, että se kattaa sekä yksilöllisen perspektiivin että sosiaalisten prosessien kuvauksen.

Nuthallin ja Alton-Leen kouluoppimista kuvaava malli poikkeaa myönteisesti aikaisemmista tutkimusperinteistä menestyksen ja metodologian osalta. Menestyksellä tarkoitetaan sitä laajaa suhteellista osuutta, mikä oppilaan oppimisesta on pystytty selittämään. Tässä on myös huomattava ero vanhempaan tutkimukseen, jossa käytettiin korrelatiivista ja eksperimentaalista asetelmaa. Metodologisessa mielessä tutkimus on taas sellaista, että se ottaa huomioon kronologisen seuraannon ja siihen liittyvät kumulatiiviset sekvens-

sit, jotka ilmiöön reaalisesti liittyvät. Näin itse tutkimusasetelma peilaa autenttisen ilmiön kvalitatiivisia ja toiminnallisia mekanismeja huomattavasti paremmin kuin vastaavat aikaisemmat tai eräät muut nykyisinkin tutkimuksissa sovellettavat. Näyttöjä mallin toimivuudesta on löydettävissä sinänsä useistakin tutkimuksista, viime vuosina myös Nuthallin oppilaiden väitöskirjatutkimuksissa. Joissakin yksittäisissä tutkimuksissa on osin Nuthallin tutkimuksen metodologisia piirteitä, vaikkakaan niissä ei ole hänen teoriaansa tai metodologiaansa tunnettu.

Edelleen on kuitenkin epäselvää, miten motivaatio, opetukseen osallistuminen, oppilaan sosiaalinen asema ja opiskelutaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (mm. Nuthall 1999a; Ryan & Deci, 2000; Vermunt & Verloop 1999; Vollmeyer & Rheinberg, 2000). Lisäksi on tuotu esiin, että Nuthallin johtamissa tutkimuksissa ei ehkä riittävässä määrin kuvastu kulttuuri ja identiteetti (Davis 2006). Em. aspektit rakentavat sellaisia suhteellisen pysyviä muodosteita, joita oppilaat tuovat kouluun ja luokkahuoneeseen. Nuthallin aineistossa ovat lähtökohtana vähintäänkin kohtuullisen motivaation omaavat oppilaat – toki heidän koulumenestyksensä ja aikaisemman tietämyksen tasonsa vaihtelevat. Davisin (2006) esittämä motivaatioon liittyvä huomautus on aivan paikallaan, sillä vaikka kognitiivisilla tekijöillä on olennainen tehtävä oppimisessa, myös sosiaalisilla ja kulttuurisilla tekijöillä on vahva merkitys. Sosiaalis-kulttuurinen näkökulma on otettu Nuthallin tutkimuksissa huomioon mikrososiologisessa mielessä - luokkahuoneen sisäistä dynamiikka korostaen.

Keskeinen tavoite tulevassa tutkimuksessa on kehittää alulle laitettua teoriaa siten, että opettaja voisi niin halutessaan hyödyntää sitä luontevasti jokapäiväisessä toiminnassaan. Tätä on luonnollisesti pidettävä pitkän tähtäimen tavoitteena, ja siihen useista tutkimuksista koostuva generatiivinen lähestymistapa sopii. Kouluoppimisen malli (Nuthall & Alton-Lee 1993) on pintapuolisesti tarkasteltuna selkeä ja yksinkertainen, ja vaikuttaa soveltamiskelpoiselta. Kuitenkin sen opettamista koskevat implikaatiot ovat opettajan näkökulmasta vielä epäselviä. Opettajan tieto, ajattelu ja minäpystyvyys ovat sellaisia uusia näkökulmia, jotka puuttuvat Nuthallin johtamista tutkimuksista. Laajemman pohdiskelun paikka on sekin, mikä asema tutkijalla ja opettajalla on - ja voisi olla - opetuksen, myös opetuksen ja oppimisen suhteiden tutkimuksessa. Yksi keskeinen ja moderni trendi on nähdä sekä opettaja että tutkija aktoreina siten, että he ovat interaktiivisia ja kokeilevia sekä luovia tutkimuksen kehittäjiä.

Nuthallin tutkimukset viittaavat siihen, että oppilaan motivationaalisten ja asenteellisten komponenttien selvittelyä tulee jatkaa. Oppilaan aikaisempi tietämys, kiinnostuneisuus, luokkahuoneen opiskeluilmastot, yksittäisen oppilaan asema luokkayhteisössä ja oppilaan osallistumisesta koskevat tekijät yhdistyvät siinä määrin monimutkaisella ja toistaiseksi epäselvällä tavalla, että niiden keskinäistä merkitystä ja interaktiivista kehittymistä tulee analysoida edelleen. Tämä kaikki kokonaisuutena liittyy läheisesti oppilaiden oppimisen rojen syiden tutkimiseen. Monissa tutkimuksissa ja meta-analyysissä on tuo-

tu esiin taustatietämyksen merkitys (Alexander 1996; Dochy 1995). Ehkä sillä on laajalle ulottuva vaikutus myös motivationaalisesta näkökulmasta, mutta myös ja etenkin opiskelukäytäntöjen muotoutumisessa. Taustatietämyksen asema oppimisessa on kiistaton, mutta sen hyödyntäminen opetuksessa situaatiospesifisti ja laajemman aikaperspektiivin kuluessa avaa tutkimukseen sellaisen uuden linjan, jota on tutkittu melko vähän tai se on tapahtunut hyvin laboratoriomaisissa olosuhteissa. Opetusvaikutus on osin riippuvainen siitä, miten opetus ankkuroituu oppijan aikaisempaan tietämykseen ja mitkä ovat opetuksen keinot yhdistää em. tietämys oppimista palvelemaan toimintaan.

Lähteet

- Alexander, P. A. 1996. The past, present, and future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist* 31, 2, 89-92.
- Alton-Lee, A & Nuthall, G. 1990. Pupil experiences and pupil learning in the elementary classroom: An illustration of a generative methodology. *Teaching and Teacher Education* 6, 1, 27-45.
- Alton-Lee, A. & Nuthall, G. 1992. A generative methodology for classroom research. *Educational Philosophy and Theory* 24, 2, 29-55.
- Anderson, L. W. & Burns, R. B. 1989. *Research in classrooms: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon.
- Barab, S. A. & Kirsner, D. 2001. Rethinking methodology in the learning sciences. *Journal of the Learning Sciences* 10, 5-15.
- Brophy, J. 2006. Graham Nuthall and social constructivist teaching: Research-based cautions and qualifications. *Teaching and Teacher Education* 22, 529-537.
- Burns, R. B. 1995. Paradigms for research on teaching. Teoksessa L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 91-96.
- Davis, A. 2006. Crossing divides: The legacy of Graham Nuthall. *Teaching and Teacher Education* 22, 547-554.
- De Corte, E. 2000. Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10, 249-266.
- Dochy, F. 1995. Prior knowledge and learning. Teoksessa L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Pergamon, 382-386.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. 1995. Long-term working memory. *Psychological review* 102, 2, 211-245.
- Floden, R. E. 2001. Research on the effects of teaching. Teoksessa V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4 th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association, 3-16.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. 2000. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal* 37, 479-507.
- Good, T. L. 1996. Teaching effects and teacher evaluation. Teoksessa J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 617-665.
- Kennedy, M. M. 1999. A test of some common contentions about educational research. *American Educational Research Journal* 36, 511-541.

- McPhail, J. C. & Palincsar, A. S. 2006. Minds and more: Extending the scholarship of Graham Nuthall. *Teaching and Teacher Education* 22, 538-546.
- McPhail, J. C., Pierson, J. M., Freeman, J. G. Goodman, J., & Ayappa, A. 2000. The role of interest in fostering sixth grade students' identities as competent learners. *Curriculum Inquiry*, 20, 1, 43-70.
- Mitchell, I. 1999. Bridging the gap between research and practice. Teoksessa J. Loughnan (Ed.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*. London: Falmer Press, 44-64.
- Nuthall, G. 1999a. Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research* 31, 141-256.
- Nuthall, G. 1999b. The way students learn: Acquiring knowledge from an integrated science and social studies unit. *Elementary School Journal* 99, 4, 303-341.
- Nuthall, G. 2001a. Bridging the gaps: The interactive effects of instruction and social processes on student experience and learning outcomes in science and social studies. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction. 9th Biennial Conference, Fribourg Switzerland, August 2001.
- Nuthall, G. 2001b. Understanding how classroom experience shapes students' minds. *Unterrichtswissenschaft* 29, 3, 224-267.
- Nuthall, G. 2002. Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. Teoksessa J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 9). *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Oxford: JAI Press, 43-79.
- Nuthall, G. 2004. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review* 74, 3, 273-306.
- Nuthall, G. & Alton-Lee, A. 1993. Predicting learning from student experience of teaching: A theory of student knowledge construction in classrooms. *American Educational Research Journal* 30, 799-840.
- Otero, V. K. 2006. Moving beyond the "Get it or don't" conception of formative assessment. *Journal of Teacher Education* 57, 3, 247-255.
- Pitkäniemi, H. 2002. Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä? Teoksessa M.-L. Julkunen (Toim.), *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 39-65.
- Pitkäniemi, H. 2005. Kasvatustieteen ilmiökarakteristiikkaa myötäilevää metodologiakarttaa kohti. *Kasvatus* 36, 5, 361-365.
- Robinson, V. 1998. Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher* 27, 17- 26.

- Rosenshine, B. 2006. The struggles of the lower-scoring students. *Teaching and Teacher Education* 22, 555-562.
- Ross, J. A. 1998. The antecedents and consequences of teacher efficacy. Teoksessa J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (vol. 7). Expectations in the Classroom. Oxford: JAI Press, 49-73.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Sahlström, F. & Lindblad, S. 1998. Subtexts in the science classroom: An exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction* 8, 195-214.
- Salomon, G. 1991. Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher* 20, 6, 10-18.
- Sandoval, W. A. 2003. Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. *Journal of the Learning Sciences* 12, 5-51.
- Schoenfeld, A. H. 1999. Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice. *Educational Researcher* 28, 7, 4-14.
- Shuell, T. J. 1996. Teaching and Learning in a Classroom Context. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 726-764.
- Stigler, W. J. & Hiebert, J. 1999. *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Tellings, A. 2001. Eclecticism and the integration in educational theories: A metatheoretical analysis. *Educational Theory* 51, 3, 277-291.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257-280.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. 2000. Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction* 10, 293-309.
- Winne, P. H. 1987. Why process-product research cannot explain process-product findings and a proposed remedy: The cognitive mediational paradigm. *Teaching and Teacher Education* 3, 4, 333-356.

Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen

Kai Kallas, Tiina Nikkola, Matti Rautiainen ja Pekka Räihä

Mihin haasteisiin integraatiohankkeella vastataan?

Vahva oppiainejako on yhä suomalaisen opettajankoulutuksen perusta, vaikka koulutus on muuttunut seminaarilaitoksesta yliopistotasoiseksi. Perusrakenteet ovat säilyneet vuosikymmenestä toiseen, kuten muista yliopiston laitoksista poikkeava lehtorivoittoinen virkarakenne.

Jos virkarakennetta ei ole systemaattisesti edes yritetty muuttaa, opettajankoulutuksen sisällöllistä muutosta on yritetty sitäkin enemmän. Muutokset näyttäisivät kuitenkin jääneen lähinnä terminologiseksi. Opetuksen on sanottu olevan milloin dialogista, milloin konstruktivistista sen perusteella mikä käsite milloinkin on ollut trendikäs. Uusien käsitteiden on odotettu tuovan mukanaan suuria muutoksia. Kun terminologisia uudistuksia on otettu käyttöön, maailman on odotettu muuttuvan sellaiseksi kuin käsitteet ideaaleina antaisivat ymmärtää. Käytäntöä ohjaavaksi toimintaperiaatteeksi käsitteet eivät ole siirtyneet. Kehittäminen on näin jäänyt monilta osin ns. toiveiden tasolle (Suortti 1981, 110–111).

Tämä voi johtua ainakin kahdesta syystä. Ensimmäkin koulutuksen teoreettiset lähtökohdat ovat jääneet hatariksi tai kirjaviksi tai pahimmassa tapauksessa jopa kokonaan määrittelemättä. Toiseksi asiantila voi olla seurausta koulutuksellisesta problematiikasta. Käsitteet opettajuudesta ovat lujassa. Koulutukseen tulevilla on vankat ja tunteenomaiset näkemykset hyvästä opettajasta ja opettamisesta (Laine 2004). Tällaiset uskomukset ovat vaikeasti muutettavissa. Mikäli opettajankoulutus ei ole onnistunut valmiiden käsitysten kyseenalaistamisessa, on se jäänyt lähinnä riitiksi matkalla opettajan työhön.

Opetushallituksen *Opettajat Suomessa* (2005) teoksesta käy ilmi, että opettajat eivät niinkään väsy opettamiseen vaan kaikkeen muuhun, joka liittyy opettajana toimimiseen. Työtä kuormittavat erityisesti puutteelliset työtilat, melu, kiire ja kurinpidon ongelmat. Osa opettajista kokee itseensä kohdistuvan kiusaamisen myös kuormittavaksi. Myös yhteinen näkemys koulun teh-

tävästä on murenemassa. (Innola, Kyrö, Mikkola & Väyrynen 2005, 91–100.) Nykyopettaja kohtaa enenevässä määrin erilaisuutta ja ristiriitoja. Kun perinteinen auktoriteetti ei enää anna oikeutusta ja välineitä näihin tilanteisiin, osa opettajista on ymmärrettävästi kovilla omassa työssään. Tämä osaltaan kuvastaa perinteisen opettajankoulutuksen kyvyttömyyttä vastata tämän päivän ongelmiin. Monet opettajan työn ongelmat löytyvät muualta kuin varsinaista oppiaineista. Näitä nimitämme jatkossa elämismaailman haasteiksi.

Integraatiokoulutuksen tavoite on johdettavissa edellä kuvatusta problematiikasta. Sen tarkoitus on lisätä tulevien opettajien kyvykkyyttä opettajan työn ongelmien kohtaamiseen. Näin opettajankoulutus tapahtuu myös elämismaailman tasolla, eivätkä koulun oppiaineet muodosta opetuksen rakenteellista perustaa, vaikka nykyinen opettajankoulutuksen virkarakenne helposti siihen ohjaa. Integraatioryhmässä opetellaan ymmärtämään ja kohtaamaan erilaisuutta autenttisesti, ei kuvitteellisina koulun tilanteina. Ryhmässä oleva erilaisuus on koulutuksen lähtökohta. Näennäinen konsensus ei ole tavoiteltavaa, vaan ryhmään väistämättä kuuluvan erilaisuuden olemassaolon salliminen.

Koulun todellisuuden ymmärtäminen on opettajalle tärkeämpää kuin sen hallinta. Jälkimmäinen on nähty yleensä opettajan ammattitaidon ytimenä. Integraatiokoulutus haastaa tämän näkemyksen ja pyrkii kehittämään ammattitaitoa tutkimuksellisuuden ja ymmärtämisen suunnassa, ei hallinnan. Kun käsitykset opettajuudesta ovat lujassa, niiden koettelu on oltava systemaattista ja pitkäkestoista. Juuri tämä on integraatioryhmän keskeinen tehtävä.

Opetussuunnitelma on sosiaalisen kamppailun tulos, jota määrittävät ennen kaikkea sosiaaliset ja poliittiset prioriteetit (Goodson 2001, 27). Periaatteellisilla ratkaisulla siitä, millainen koulu on ja miksi se on olemassa, on lisäksi vahva historiallinen kytkös. Näiden yhteissummana kaikki uusi nähdään hankalana liittämällä koulun arkeen, koska koulu ja sen opetussuunnitelma on Goodsonin termein mystifioitunut eli koulun toimintaa ja sen sisältöä ei pystytä enää kyseenalaistamaan. Mikäli uudistus kuitenkin tapahtuu, koulussa ei varsinaisesti tapahdu muutosta, vaan uusi tulee vanhan lisukkeeksi. Onkin tehtävä periaatteellinen päätös, tyydytäänkö siihen, että opetussuunnitelma koostuu yhä lisääntyvistä palasista vai haetaanko laajempaa käsitteellistä ymmärrystä. Integraatiohanke pyrkii jälkimmäiseen, uudistamaan opettajankoulutuksen rakennetta ja sisältöjä.

Mitä integraatiohanke on?

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa alkoi syksyllä 2003 opetuksen kehittämishanke, joka käynnistyi tarpeesta eheyttää luokanopettajankoulutuksen pirstaleista opetusta ja tätä kautta organisoida työtä järkevästi. Integraatiohankkeen tavoitteena on luoda oppimisyhteisö, jossa tuetaan tie-

dollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Opiskelun kohteena ei niinkään ole se, mitä jo tiedämme, vaan se mitä ei vielä tiedetä. Opiskelun lähtökohtana ovat osallistujien kokemukset.

Hankkeessa on haettu vaihtoehtoja koulun ja koulutuksen rutiineille. Vaihtoehdolle on löydetty pohja elämismaailman ontologiasta: on lähdeittävä liikkeelle kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 158–160). Koska maailma ei rakennu oppiainejaon mukaisesti, ei koulutuksenkaan pidä rakentua oppiaineiden erottelun varaan. Integraatiohankkeen tarkoituksena ei ole lisätä opetussuunnitelmaan uusia oppiaineita tai opintokokonaisuuksia, vaan organisoida olemassa olevat resurssit uudella tavalla.

Hankkeessa integraatiota ei rakenneta eri aineita yhdistämällä, vaan kielen prosessien kautta. Myöskään opetusmenetelmien valinta ei ole merkityksellistä, sillä menetelmän vaihtuessa myös oppimistulos vaihtuu. Opetusmenetelmät eivät siten ole vaihtoehtoisia teitä samoihin tuloksiin vaan ne ovat teitä keskenään erilaisiin tuloksiin. (Olson 1976.)

Oppimisen ehdot ovat kahden ehtojärjestelmän alueella: toisaalta niitä määrittävät opettajan ja opiskelijan ihmisenä olemiseen liittyvät yleiset suhteet ja niiden ehdot, toisaalta erityisesti oppiaineiden oppimiseen liittyvät erityiset ehdot kuitenkin niin, että nämä ehdot määrittävät oppijan, ei opettajan tai instituution termein.

Oppiaineontologia	Elämismaailmaontologia	
Koulun rutiinit	Yleiset ehdot: Ihmisenä olemiseen liittyvät suhteet Käytännön sovellus: Oivallusryhmä	Erityiset ehdot: Oppiaineiden oppimiseen liittyvät Esim. Mitä tapahtuu kun oppiaineiksi luokiteltua materiaalia sijoitellaan elämismaailmaan?

Kuvio 1. Koulutuksen taustaehdot

Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin elämismaailmaontologian yleisiä ja erityisiä ehtoja.

Yleiset ehdot

Ryhmässä opiskelu

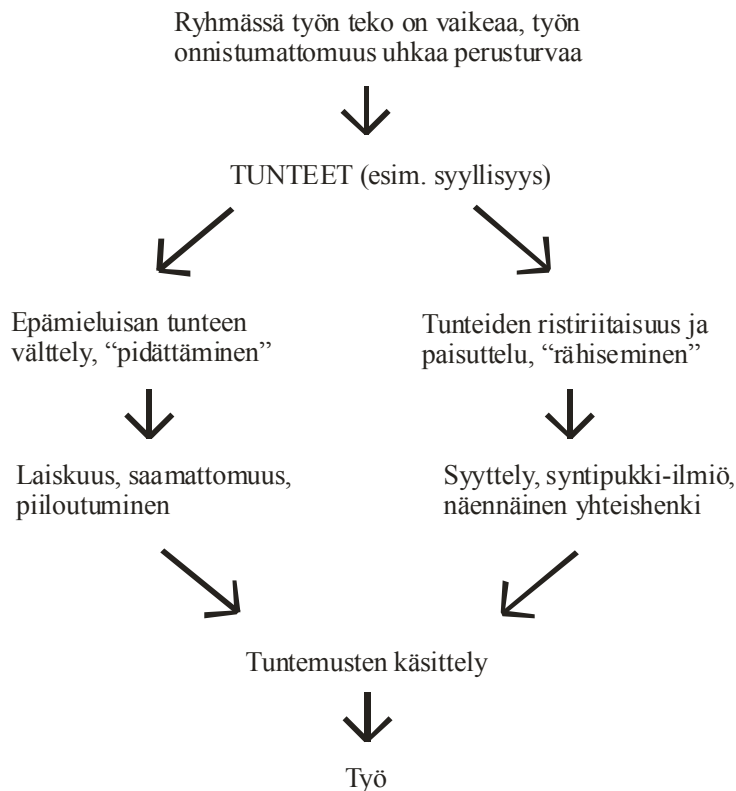
Vaikka yhteisöllisyys ja keskustelu ryhmässä työskentelyn eduista on ollut jo jonkin aikaa muodissa, on sen siirtyminen opetuksen käytäntöihin ja rakenteellisiin ratkaisuihin ollut vähäistä ja pintapuolista. Tällaisten asioiden tulisi kuitenkin tuntua juuri opiskelun arjessa. Integraatiohankkeessa on säännöllisesti kokoonnuttu työnohjausryhmässä pohtimaan työskentelyn aiheuttamia tuntemuksia. Ryhmän dynamiikkaa on pyritty yhdessä tutkimaan ja ymmärtämään ja näin välttämään näennäisen konsensuksen ilmapiiriä, joka ruokkii suorituskeskeistä, muotoja ja ilmiä korostavaa opiskelua sisältöjen ja syvällisen ymmärtämisen pyrkimyksen sijaan. Kielen prosessien näkökulmasta metodina on keskustelu ryhmän jäsenten erilaisista toimintatavoista ja arvostuksista. Ristiriitojen kohtaaminen ja oman toiminnan suhteuttaminen ryhmän yhteisiin tavoitteisiin on keskeistä. Ryhmän jäseniä on ohjattu tunnistamaan omat motiivinsa, toiveensa ja tekemisen tapansa, jotta työskentely ryhmässä olisi mahdollisimman työ- ja sisältöorientoitunutta.

Olemme yrittäneet kehittää sellaista teoreettisesti perusteltua ryhmäopiskelun muotoa, joka samaan aikaan toteutetaan, testataan ja tutkitaan myös käytännössä. Tämä ei ole ollut helppoa eikä yksinkertaista, vaan olemme törmänneet sekä useisiin näkyviin esteisiin että myös näkymättömämpiin rakenteellisiin pulmiin. Ryhmässä opiskelemisen problematiikkaa on lähestytty psykodynaamisen ryhmäteorian (Bion 1979), organisaatiokulttuurin (Schein 1987) ja kiintymyssuhdeteorian (esim. Crittenden 2000; Kuusinen 2000; Sinkkonen & Kalland 2001) näkökulmasta.

Ryhmistä saatujen tutkimustulosten mukaan opiskeluryhmä käyttää suuren osan energiastaan kaiken muun kuin varsinaiseen työnteon prosessointiin. Kun eteen tulevia ristiriitoja, kuten epätoivottuja tunteita ei pystytä käsittelemään, ne torjutaan. Opettajaksi opiskelevien ryhmissä on noussut selkeästi esille työn vältteleminen ja sitä seuraava syyllisyys ryhmässä. (Nikkola 2006; 2007.) Opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurille näyttää yleisemminkin olevan luonteenomaista, että syylliset opiskelussa esiintyviin ongelmiin pyritään löytämään jostakin ulkopuolelta, jolloin uskomus hyvistä opiskelijoista ja yhtäläillä hyvistä opettajista voi jäädä voimaan eikä opiskelijoiden ja opettajien yhdessä luoman opiskelukulttuurin ongelmia tarvitse ryhtyä ratkomaan tai edes nimeämään.

Syyllisyyden tunne on noussut selvästi esiin ryhmien toiminnassa. Ahdistavaa tuntemusta ei kuitenkaan näytetä osaavan tai muusta syystä haluttavan ryhmässä avoimesti käsitellä. Kykenemättömyys asian käsittelyyn nostaa esiin defensiivisiä käyttäytymismalleja, jotka näyttäisivät olevan melko yleisiä mutta heikosti tiedostettuja tapoja käsitellä vaikeita asioita, kuten epätoivottuina pidettyjä tunteita. Yleinen defensiivinen tapa välttää epämieluisen

tunteiden kohtaamista on välttää ristiriitaisten aiheiden käsittelyä. Tämä varovaisuus johtaa helposti kaiken vuorovaikutuksen tyrehtymiseen ryhmässä. Toinen tapa itsensä suojaamiseen on tunteiden paisuttelu, joka johtaa helposti riitelyyn tai näennäisen yhteishengen perusteettomaan korostamiseen.



Kuvio 2. Epämieluisten tunteiden tavalliset käsittelytavat ryhmässä (ks. Nikkola 2006)

Mikäli tulevat opettajat eivät koulutuksessa opi ymmärtämään ryhmän prosesseja, ymmärtämättömyys aiheuttaa kyvyttömyyttä koulun ongelmatilanteissa. Kollegat ja lasten vanhemmat saattavat jopa arvostaa valta- ja hallintapeliä, joka kuitenkin johtuu siitä, että ilmiöt eivät ole opettajallekaan selviä.

Ryhmän ohjaaminen

Ryhmä- ja oppimistilanteisiin jokainen ryhmän jäsen tuo mukanaan aikaisemmat, keskenään erilaiset, turvallisuusstrategiansa. Yritykseen ymmärtää ryhmää tarvitaan siis avuksi myös yksilön näkökulmaa. Samalla kun on tärkeää ymmärtää, että tunteet ovat ryhmän dynamiikassa kaiken aikaa läsnä, on ne jätettävä jokaisen yksilön itsensä vastuulle. Ulkoapäin voi toki kuvata miltä

jokin tunnetila näyttää ja voimme saada yksilön kokemusaineistoa siitä, miltä jokin tilanne on tuntunut. Mitään takeita ei kuitenkaan ole siitä, että nämä havainnot ja kokemukset olisivat yhteismitallisia ja yhteisesti ymmärrettävissä olevia. Vaihtoehdoiksi jää joko kieltää ja jättää huomiotta tai hyväksyä tiedostamattoman vaikutus toimintaamme ja päätöksentekoomme. Kiintymystyylit ovat yksi tapa jäsentää vuorovaikutuskäyttäytymistämme. Kiintymyssuhdeteorian suunnasta katsottuna taito ja mahdollisuus päästä turvaan – siis pelon vähentäminen – on oppimisen tärkein edellytys (ks. tarkemmin Kallas, Nikkola & Räihä 2006).

Sekä opiskelijalla että opettajalla on omat – yleensä tiedostamattomat – kiintymyssuhdejärjestelmänsä, jotka asettavat vuorovaikutukselle ehtonsa. Opettajan ja opiskelijan suhde on lisäksi monilta osiltaan voimakas riippuvuussuhde. Opettajalla on valtaa suhteessa opiskelijaan ja usein opiskelijan ai-noaksi keinoksi suhteessa opettajan valtaan jää sopeutuminen opettajan reaktioihin. Näistä syistä opetustilanteiden ja niiden vuorovaikutuksen tarkastelu myös kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta on perusteltua. Kulttuurissamme kouluinstituutio perustuu voimakkaaseen ajatukseen oppilaan muuttamisesta ja oppilaan kompetenssin alituisesta parantamisesta (Kallas, Nikkola & Räihä 2006). Jenson (1996) kutsuu muuttavaa asennetta toiseen ihmiseen taisteluasenteeksi. Tämä asenne voidaan nähdä vastavuoroisuuden ja dialogisuuden vastakohtana.

Opetuksen kannalta olennaista näyttäisi olevan se, kuinka hyvin ohjaaja ymmärtää ohjattaviensa yksilöllistä stressiherkkyyttä ja pystyy näkemään heidän yksilölliset reaktionsa pyrkimyksinä turvaan. Jos opetukselliset toimenpiteet aiheuttavat stressiä, ne loogisesti heikentävät kykyä oppia. Jos vielä alentuneeseen oppimiskykyyn reagoidaan stressiä lisäävin toimenpitein, ollaan kehässä. Integraatioryhmässä on ryhmäohjauksen avulla pyritty tunnistamaan ja tiedostamaan kunkin yksilöllisiä tapoja reagoida ryhmän ongelmiin. Totuuden ongelmaa ei pyritä ratkomaan auktoriteettiin nojaten. Esimerkiksi kiltteydellä ja kuuliaisuudella saatetaan usein yrittää ratkoa ongelmia, joita tulisi pikemmin ajatella ja pohtia. Oikeassa oleminen tai tietäminen ei ryhmäistunnoissa ole tavoiteltavaa eikä keskeistä. Tärkeämpää on oppia ajattelemaan ja tutkimaan myös sosiaalisesti haastavia tilanteita. Kyseessä on siis jonkinlaisen sallitun epävarmuuden harjoittelu (ks. Britzman 1986).

Ryhmän toimintaa ulkoisesti tehokkaastikin ohjaavat käytänteet saattavat olla oppimisen kannalta tuhoisia. Esimerkiksi riippuvuutta aiheuttava ohjaaja voi saada ryhmän ulkoisesti toimimaan, mutta oppimisen kustannuksella. Riippuvuus johtajasta näyttää vaikeuttavan ryhmän jäsenten kykyä itsenäiseen ajatteluun. Perinteisesti kuitenkin opiskeluryhmissä on konsensukseen pyrkimistä pidetty itsestään selvänä oppimisen ehtona ja jopa toiminnan tavoitteena.

Tällä hetkellä opettajankoulutus ei yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta anna valmiuksia ryhmän ongelmien kovinkaan syvälliseen kohtaamiseen ja käsittelyyn. Ongelma on kouluttajilla ja opiskelijoilla yhteinen. Jos elämämaailman teemoille annetaan mahdollisuus nousta käsittelyyn opiskeluryh-

mässä, monenlaisia yleensä vaiettuja opiskelun esteitä alkaa tulla esille. Integraatioryhmissä on ollut mahdollista edetä tilaan, jossa opiskeluryhmän normaalisti piiloiset sosiaaliset pelit alkavat tulla näkyviksi. Opettajankoulutuksen lähtökohdat näyttävät kuitenkin yhä olevan tiukasti oppiaineontologiaan sidotut ja heikosti analysoidut. Ryhmän prosessien ohjaamisen peruslähtökohta taas on väistämättä elämismaailmaontologian alueella.

Erityiset ehdot

Ajattelun ja kielen integroituminen oppiaineisiin

Se, miten tieto on hankittu, ohjaa tiedon rakennetta. Esimerkiksi selittämällä ei voi parantaa toisen ihmisen kognitiivista osaamista (Vygotski 1982, 154). Oppimisprosessin ohjaajan on pyrittävä auttamaan oppija tiedonhankintaprosessin alkuun.

Tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen tuottamisen ketjussa äidinkielen asema on perustava suhteessa tietämiseen ja oppimiseen. Koska tieteellinen tieto välitetään käsitteellisesti ja koska kieli syntyy sosiaalisissa yhteyksissä, ei äidinkieltä ole syytä opiskella erikseen. Kieli on yhteiskunnallis-historiallinen muoto, joka on yhteydessä aikaan, paikkaan ja käytänteisiin. Tällöin on perusteltua ajatella, että kieltä opitaan käyttämään tarkoituksenmukaisesti käytännöllisissä yhteyksissä. Tieteellisen ajattelun kannalta relevantti käsitteellinen kieli syntyy tieteellisten prosessien harjoittamisen myötä.

Hankkeen keskeinen idea on integroida äidinkieli muihin oppiaineisiin niille tyypillisten ajatteluprosessien tasolla siten, että äidinkielen formaalit taitotavoitteet yhdistetään tiedonalojen tiedonkäsittelyprosesseihin ja arvioidaan niiden hallinnan kautta. Hankkeen teoreettisena perustana on käsitys kielestä psykologisena ja sosiaalisena, siis oppimisen kannalta funktionaalina, ei lingvistisenä, siis muodollisena, entiteettinä.

Hankkeessa käsitellään kolmea erilaista tiedon kategoriaa. Ne ovat tosiasiatieto, sopimuksenvarainen tieto ja ilmaisullinen tieto. Tosiasiatiedon arkityyppi on luonnontieteellinen tieto, jossa etsitään empiirisesti ilmiöitä koskevat tosiasiat. Havaintoihin perustuva tutkiminen on tällöin perusoperaatio ja prosessin tulos on kirjallinen selostus. Sopimuksenvarainen (kulttuurinen, arvovarainen) tieto viittaa ihmisten merkityksellistämään ja kulttuurissa välittyvään tietoon. Kysymykset oikeasta ja väärästä ovat tyypillisesti kulttuurista tietoa, jolloin perusoperaatio on arvottaminen ja prosessin tulos keskustelu. Niin humanistinen kuin kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tieto ovat usein tätä tyyppiä. Kolmas tietämisen tapa liittyy ihmisen ilmaisuun, joka konkretisoituu taiteena. Hankkeessa tätä lähestytään yksilöllisen kokemuksen näkökulmasta ja sen yhteydestä omaan tunnemaailmaan. Painopiste on omien mielikuvien kokemisessa, tunnistamisessa ja ymmärtämisessä, joka voi kehittyä ilmaisuksi ja taiteeksi.

Tieto	Prosessi	Tuotos
tosiasiatieto	tutkiminen	selostus
sopimustieto	arvottaminen	keskustelu
ilmaisullinen tieto	esteettinen	taideteos

Kuvio 3. Kolme tietämisen tapaa ja niihin liittyvät kielen prosessit

Kasvatustiede integroituu kokonaisuuteen sekä käsitteellisellä että käytännöllisellä tasolla. Pääaineen opinnot kytketään oppiaineiden ohjaukseen, harjoittelun praktiikkaan, työnohjaukseen ja tutkivan oppimisen ymmärtämiseen sekä kouluoppimisen että tieteellisen tutkimisen kannalta.

Tietämisen opiskelu oppiaineissa

Tiedon kolmea kategoriaa ja niihin liittyviä kielen prosesseja opiskellaan erityisesti peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien oppiainekursseissa. Kyseinen kolmijako on ajattelun apuväline, jonka avulla pyritään selventämään tietämiseen ja tietoon liittyviä eroja. Siksi fysiikan kurssilla keskitytään aluksi tosiasiatietoon, historiassa sopimuksenvaraiseen tietoon ja kuvataiteessa esteettiseen tietoon. Opiskelun idea on samanlainen kaikissa kursseissa. Tätä opiskelua kuvataan seuraavassa historian opiskelun kautta.

Historiaa opiskellaan suomalaisissa kouluissa faktapainotteisesti opetussuunnitelmassa asetettujen sisältötavoitteiden mukaisesti. Historiallisen tiedon tulkinnallisuutta ei varsinaisesti sivuuteta, mutta se opetetaan sisällöstä irrallisena, omana ”mitä on historiallinen tieto” -kappaleena alakoulun, yläkoulun ja lukion alussa. Muun muassa lähes kaikki historian oppikirjat on rakennettu tämän logiikan mukaisesti. Tämä opiskelu ei johda historiallisen ymmärryksen lisääntymiseen, mikäli sitä ei sovelleta sisältöjen opiskelussa esimerkiksi tutkimusorientoituneiden työskentelytapojen mukaisesti. Näin ei ilmeisesti tapahdu, sillä esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden käsitys historiallisesta tiedosta on lähempänä tosiasiatietoa kuin sopimuksellista tietoa. Tällöin historian opiskelu koulussa on johtanut muistivarannon kartuttamiseen, ei historiatiedon ymmärtämiseen. (Rautiainen & Saukkonen 2005.)

Integraatioryhmässä asetelma käännetään ylösalaisin kysymällä millainen historiatieto on opettamisen arvoista koulussa. Kysymys on sama, minä Friedrich Nietzsche esitti vuonna 1874 teoksessaan *Historian hyödystä ja haitasta elämälle*. Siinä missä Nietzsche kritisoi aikakautensa historian opiskelua kulttuuriksi, jossa elämälle vierasta tietoa kaadetaan nuorison kurkkuun (Nietzsche 1999 (1874), 78–79), saman huomion voi esittää omalle koulujärjestelmällemme. Integraatioryhmien opiskelijoiden kokemukset kouluopiskelusta sisältävät kokemuksen sekä tiedon kaatamisesta että sen irrallisuudesta suhteessa omaan elämismaailmaan. Opetus on ollut vahvasti kansallisen

suurkertomuksen värittämää, jossa historia on kuvattu opetuksessa objektiivisena yhtenä totuutena.

Sopimuksenvaraisen tiedon, siten myös historian opiskelun keskeisin oivallus liittyy tiedon arvoperustaisuuteen. Historiallinen tieto on ihmisten sopimaa. Jos näkökulmaa vaihdetaan, myös sopimuksen luonne muuttuu. Pari vuotta sitten järjestetyssä Suuret suomalaiset äänestyksessä kiistattomin voittaja oli Suomen marsalkka, tasavallan presidentti Mannerheim. Vuoden 1918 voittoisan valkoisen armeijan päällikkö on symboloinut suomalaista voitontahtoisuutta ja valmiutta uhrauksiin itsenäisen vapaan Suomen puolesta. Valkoisen Suomen historiankirjoituksessa ja oppikirjoissa Mannerheimin asema oli ja on edelleen kiistaton, suorastaan taianomaisen pyhä. Monelle sisällissodan hävinneelle punaiselle Mannerheim oli kuitenkin julma murhaaja, terrorin kylväjä. Hävinneen näkökulmalla ei kuitenkaan historian kirjoituksessa monestikaan ole arvoa. Täten historiallisen tiedon tulkinnallisuus yleensä sivuutetaan: opetuksen sisällöksi jää kulloinkin vallalla olevan ideologian mukainen sisältö.

Vaikka opiskelussa historiallisen tiedon näkökulmaa tarkastellaan muutamien esimerkkien avulla (käsitys Mannerheimista, piispa Henrikin ja Lallin kohtaaminen, oliko Rikhard III julma murhamies, Aleksis Kivi historiallisena henkilönä), pääpaino on omakohtaisessa tutkimisessa. Opiskelijat ovat etsineet vastausta kysymykseen: millaista äidin (tai isän) perheen arki oli silloin, kun hän aloitti koulunkäynnin? Historian näkökulmaisuuuden avaamisen lisäksi opiskelun alussa annetaan jonkin verran opastusta historian tutkimiseen ja historian lähteisiin. Pääpaino on kuitenkin tutkimisen ohjauksessa: tutkimuksen tekemistä tarkastellaan autenttisten, tutkimuksen mukanaan tuomien ongelmien kautta.

Opiskelussa keskitytään siis pääasiassa ymmärtämään tiedon luonteen erityisyyttä ja siihen liittyvää kielellistä prosessia – keskustelua. Mikäli sitä ei synny, opetus on epäonnistunutta. Kysymykset siitä, miten sopimuksellista tietoa opetetaan, miten opiskelun myötä syntyneet oivallukset pedagogisoidaan, otetaan käsittelyyn opetusharjoittelussa. Opiskelijoiden tehtävänä on valita jokin aihe, jonka he opettavat koulussa integraatiohankkeessa käsiteltyjen periaatteiden mukaisesti eli jostakin tiedon kategoriasta käsin. Aihe käännetään valmiista merkityksestä (esimerkiksi Kalevala on tärkeä teos) kysymyksen muotoon (Onko Kalevala tärkeä teos?). Opiskelua koulussa määrittelevät samat motiivit kuin integraatiohankkeessa. Oppilaiden on oltava uteliaita tutkittavaa asiaa kohtaan (tutkimusmotiivi) ja heillä on oltava mahdollisuus työskennellä täysipainoisesti (turvallisuusmotiivi).

Käytännössä harjoittelu on useimmille opiskelijoille voimakas ristiriitaisen tuntemusten ja toiminnan kokemus. Muutos uuteen on kaikkea muuta kuin helppo. Esimerkiksi historian opettamisessa vetovoima vanhaan, valmiiksi annettujen merkitysten opettamiseen on vahva. Täten tutkimus- ja turvallisuusmotiivin ylläpito työohjauksella ja yhteisillä ryhmäkokoontumisilla on tärkeä osa myös opetusharjoitteluun liittyvän kokemuksen käsittelyä, jotta tutkiminen on edelleen mahdollista.

Käytännössä

Ensimmäinen integraatioryhmä opiskeli näiden periaatteiden mukaisesti lukuvuonna 2003–2004 ja toinen 2004–2005. Ryhmän opiskelijat olivat toisen vuoden opiskelijoita. Integraatiohanke oli heille jatkumoa ensimmäisen vuoden kotiryhmäopiskelulle, jossa toteutettiin oivallusryhmän pedagogisia periaatteita (Kallas, Nikkola, Räihä 2006). Näin pystyttiin soveltamaan pitkäkestoisen, pysyvän ryhmän periaatetta, mikä on edellytys koulutuksen vaikuttavuudelle. Opiskelijoita kussakin ryhmässä on ollut alle 15. Toiminta organisoitiin vuonna 2005 kaksivuotiseksi. Kahden vuoden aikana ryhmä on opiskellut noin 75 opintopistettä integraatiohankkeen periaatteiden mukaisesti.

Ryhmässä toimii seitsemän kouluttajaa, joiden kesken vastuu opintojaksoista on jaettu. Opetuksen suunnittelu ja pitkälle myös sen toteutus tehdään kuitenkin yhdessä. Suunnittelun lähtökohtana on ollut pyrkimys kehittää ja testata integraation periaatteita ja niiden toteuttamista. Suunnittelua on siis ohjannut pyrkimys yhteisen tavoitteen ymmärtämisestä ja siihen liittyvien ajatusten, myös tuntemusten jakaminen. Tämä on edellyttänyt kouluttajaryhmän säännöllistä kokoontumista ja yhteisen työn tutkimista. Käytännössä suunnittelulle ja keskusteluille on varattu välillä useita päiviä, jotta kouluttajien olisi mahdollista oppia itse uutta: integraatioryhmä on myös kouluttajille oppimisen väline ja tutkimisen kohde.

Integraatioryhmässä työskennellään yhdessä. Näin on tehty mahdolliseksi oivaltaa, että tutkiminen, tiedon tuottaminen ja tulosten esittäminen ovat pikemmin yhteisöllisiä kuin yksilöllisiä prosesseja. Opetusta on toteutettu koko ryhmässä dialogisesti, minkä lisäksi opiskelijoille on järjestetty runsaasti aikaa omatoimiseen, pienryhmissä tapahtuvaan opiskeluun. Opiskeluun on varattu kaksi kokonaista peräkkäistä päivää joka viikko koko lukuvuoden ajan.

Opiskeluryhmässä tapahtuvia prosesseja ja niiden herättämiä tunteita on käsitelty työnohjausistunnoissa. Kahden vuoden mittaisen opiskelun aikana ryhmäistuntoja on järjestetty ensimmäisenä lukuvuonna kerran viikossa ja toisena vuonna joka toinen viikko. Niissä on mahdollista ohjatusti opetella kohtaamaan sosiaalisia ongelmia ja tilanteita, joissa oma etu ja ryhmän etu saattavat olla ristiriidassa keskenään.

Ryhmä tutkii jatkuvasti omaa työtään ja toimii samalla tutkimisen kohteena, jolloin opiskelija- ja opettajaryhmät eivät olennaisesti eroa toisistaan, vaan pyrkimyksenä on muodostaa yhtenäinen tutkiva yhteisö. Ryhmissä on ollut mukana myös hankkeesta tutkimusta tekeviä graduvaiheen opiskelijoita. Siinä missä asioiden ihmettely ja tutkiminen ovat opiskelun lähtökohtia, osa ryhmän jäsenistä on jatkanut integraatioryhmään kohdistuvaa tutkimisprosessia eritasoisina oppinnäytteinä ja artikkeleina, joista muutamia tässäkin artikkelissa on viitattu.

Lähteet

- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta *Experiences in Groups and other papers* (1961) suomentanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Britzman, D. P. 1986, *Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education*. *Harvard Educational Review*, 442–456.
- Crittenden, P. 2000. A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern Of Attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Clausen (toim.) *Organization of Attachment Relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–357.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Alkuteos *The Making of Curriculum, Collected Essays* (1995) Suom. E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2005. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) *Opettajat Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus, 91–100.
- Jenson, J. C. 1996. *Reclaiming Your Life: a step-by-step guide to using regression to overcome the effects of childhood abuse*. New York: Meridian.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kuusinen, K.-L. 2000. Terapiasuhde ja emotionaalinen säätely kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta. Teoksessa K.-L. Kuusinen (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoriat*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 4, 1–27.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Nietzsche, F. 1999 (1874). *Historian hyödystä ja haitasta elämälle*. Suom. A. Halmesvirta. Jyväskylä: JULPU.
- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä. Bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. *Julkaisematon lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Rähä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.

- Olson, D. R. 1976. Notes on a Cognitive Theory of Instruction. Teoksessa D. Klahr (toim.) *Cognition and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 117–120.
- Rautiainen, M & Saukkonen, S. 2005. Kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opiskelussa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto ja P. Pöyhönen. *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Ainedidaktiikan symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:75.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentaneet Ritva Liljamo ja Asko Miettinen. Alkuperäisteos *Organizational Culture and Leadership* vuodelta 1985. Espoo: Weilin+Göös.
- Sinkkonen J. & Kalland, M. (toim.) 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. WSOY: Helsinki.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309/1981.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen haasteena

Pentti Moilanen

Opettajankoulutuksen tavoitteita ja sisältöjä ei mielestäni kannata perustaa luetteloon erilaisista työtehtävistä, joista opettajan pitää selvittää. Koulutukseen varattu aika ei riitä kaikkien tarpeellista asioiden opiskeluun ja toisaalta on mahdotonta ennustaa, mitä kaikkea nykyisten opettajaopiskelijoiden tulee osata kolmen- tai neljänkymmenen vuoden kuluttua.

Toinen mahdollisuus on lähteä muodollisen kasvatuksen periaatteesta. Tällöin opettajankoulutuksessa ei lähdetä kehittämään sellaisia kykyjä ja valmiuksia, jotka tuottavat välittömiä ja rajattuja toimintoja. Pikemminkin lähdetään opiskelemaan taitoja, jotka johtavat näkemään erilaisia toimintamahdollisuuksia ja selviämään ennakoimattomista haasteista (ks. Löwisch 2000, 107). Tällaisia avainkvalifikaatioita ovat esimerkiksi ajattelun taidot, oppimiskyky, tiedon hankinnan taidot, neuvottelutaidot ja itsensä tutkiskelun taidot (Löwisch 2000, 108).

Oivallusryhmäpedagogiikkaa seurattessani olen havainnut ilmiöitä, jotka tarjoavat tervetulleen vaihtoehdon opettajankoulutuksen rasiitteena olevalle reppupedagogiikalle eli huolelle siitä, saavatko opiskelijat varmasti riittävät eväät opettajan työssä toimimiseen. Tarkastelen tässä artikkelissa näitä ilmiöitä toimintapätevyyden käsitteen näkökulmasta, koska näin voin tuoda esille tärkeinä pitämiäni huomioita oivallusryhmäpedagogiikasta.

Yksi lisäsyys artikkelin kirjoittamiselle on opiskelijoilta kuultu kysymys, tarjoaako oivallusryhmäpedagogiikka heille välineitä toimia opettajan ammatissa. Samaten erään kollegani kysymys, jonka tosin kuulin toisen käden kautta, on hyvin mielenkiintoinen. Tuleeko integraatioryhmän opiskelijoista luokanopettajia vai hakeutuvatko he muihin ammatteihin?

Millaista osaamista opettajilta tulevaisuudessa edellytetään?

Opepro-hankkeen loppuraportin (Luukkainen 2000, 230-240) johtopäätöksissä ja ehdotuksissa kuvataan opettajan ammatin tulevaisuuden haasteita. Ra-

portin mukaan uuden opettajuuden ja uuden oppimiskulttuurin menestymisen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä. Opettajan on siis rakennettava itse oma opettajuutensa. Tämä opettajuuden rakentaminen ei tapahdu tyhjiössä, sillä opettajilta odotetaan reagointiherkkyyttä ympäristönsä muutoksiin. Raportin mukaan opettajan tärkein taito on itse jatkuvasti jäsentää ympäristön muutosta, suhteuttaa sitä omiin realistisiin mahdollisuuksiin sekä määrittää, mitkä muutokset ja niiden seuraamukset ovat hänen työnsä kannalta tärkeimpiä. Jatkuvan muutoksen maailma edellyttääkin opettajalta yhä enemmän itsenäistä pedagogista ajattelua.

Raportti korostaa opettajan työtä ihmissuhdeammattina, jossa korostuu entisestään valmius kohdata lisääntyvä oppijoiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Lisäksi opettaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä, jossa opettajat pystyvät yhdessä suunnittelemaan ja toteuttamaan koulun toimintoja. Siksi opettajien tulee ymmärtää organisaation toiminta sekä toimia yhteisön vastuullisena ja kehittäväenä jäsenenä.

Luukkaiselta lainaamistani siteerauksista näkyy kolme keskeistä vaatimusta. Opettajan tulee pystyä ajattelemaan itsenäisesti, pystyä toimimaan toisten ihmisten kanssa ja rakentamaan työtään suhteessa erilaisiin siihen kohdistuviin vaatimuksiin. Nämä vaatimukset eivät kohdistu vain opettajan ammattiin, vaan ne ovat hyvin yleisiä kvalifikaatiovaatimuksia eri ammateissa.

Syitä näihin kvalifikaatiovaatimuksiin voidaan hakea yhteiskunnallisesta kehityksestä. Itsestäänselvytykset ovat vähentyneet, kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt ja ihmiset joutuvat entistä itsenäisemmin rakentamaan omaa identiteettiään. Toki on samaan hengenvetoon todettavat, että itsestäänselvytykset eivät ole hävinneet ja identiteettien yksilöllisyyden takaa toki löytyy yhteinen pohja. Silti suunta on selvä.

Näillä opettajiin kohdistuvilla uusilla vaatimuksilla on yhteiskunnallinen taustansa. Nykymaailmassa ei ole enää olemassa kaikkia sitovia arvoja, normeja eikä itsestäänselvyksiä, jotka tekisivät toiminnasta yksinkertaista perinteisiin toimintatapoihin nojautuvaa. Näin ollen ihmiset tarvitsevat kykyä tehdä itsenäisiä, autonomisia ja suvereneja ratkaisuita. Mitkä tahansa ratkaisut eivät kelpaa, vaan ratkaisuiden on oltava hyviä. (Löwisch 2000, 129.)

Opettajatkaan eivät voi tuudittautua siihen, että nykyisin vallalla olevat koulun traditiot ja arvopohja pätevät koko hänen työssäoloaikansa. Siksi opettajan on oltava valmis tarkastamaan työnsä perimmäisiäkin lähtökohtia. Toisaalta opettaja ei voi työssään pätevästi ennustaa toimintansa seurauksia. Tänä juttu toimii yhden oppilasryhmän ja oppilaiden vanhempien kanssa, mutta toisen ryhmän kanssa se ei toimikaan. Opettaja joutuu siis toimimaan jatkuvassa epävarmuudessa ja tekemään päätöksiä, joiden seuraukset voivat olla hyvinkin yllättäviä.

Toiskallio (2002, 164) kirjoittaa osuvasti siitä, että elämää ei voi enää kuvitella ratkaistavien ongelmien sarjaksi. Elämässä joudutaan kohtaamaan yllättäviä tilanteita, joissa toimimiseen ei ole valmiita malleja. Siksi on opittava

toimimaan epävarmuuksien, riskien ja kriisien todellisuudessa. Nähdäkseen nämä elämää yleisemminkin kuvaavat luonnehdinnat kuvaavat erityisen hyvin opettajan työtä.

Toisaalta traditioiden kyseenalaistuminen ja monikulttuurisuuden lisääntyminen avaavat mahdollisuuksia uuteen. Ne tarjoavat uusia valinnan mahdollisuuksia. Siten tutun ja turvallisen mureneminen tarjoaa opettajallekin mahdollisuuksia aivan uudenslaisiin toimintatapoihin. (Schnack 2000, 121.)

Toimintapätevyyden käsite

Toimintapätevydessä on kyse siitä, kuinka ihmiset pystyvät vaikuttamaan omaan elämäänsä ja elinoloihinsa (Jensen 2000, 219). Arkikielessä käytetään sellaisia ilmauksia kuin "hänen ylitseen ei kävellä", "häntä ei sumuteta", "kyllä siellä se pärjää", "hän pitää huolen itsestään". Toisaalta toimintapätevyyteen kuuluu se, että ihminen tekee järkeviä asioita. "Hänellä on arvot kohdallaan." "Hän ei käytä aikaansa joutavaan."

Toimintapätevyyden käsitteen juuret löytyvätkin valistuksesta ja kriittisestä pedagogiikasta (Schnack 2000, 108-110). Niiden mukaan ihmisen pitää pystyä suhtautumaan kriittisesti olemassa oleviin ajattelu- ja toimintatapoihin sekä pystyä tekemään itsenäisiä ratkaisuita. Toisaalta vaaditaan, että ihmisten pitää pystyä tunnistamaan ne valtarakenteet ja -mekanismit, joilla heidän toimintaansa ohjaillaan, ja vapautumaan niistä. Samalla korostetaan ihmisten vastuuta yhteiskunnallisista ilmiöistä (Käpylä 2006, 71). Esimerkiksi ympäristön ongelmat johtuvat ihmisten toiminnasta eivätkä niistä riippumattomista lainalaisuuksista. Samoin yhteiskunnallinen epätasa-arvoisuus on ihmisten toiminnan tuottamaa.

Kriittisen pedagogiikan peruja on myös se, että toimintapätevyyden käsite sulkee pois näkemyksen ihmisistä muokkauksen kohteina (Schnack 2000, 113). Esimerkiksi terveystkasvatuksen tavoitteeksi voidaan asettaa oppilaiden asenteiden muokkaaminen terveellistä elämäntapaa arvostaviksi. Kriittisen pedagogiikan kannalta ongelmana tällaisessa tavoitteenasettelussa on oppilaiden järjen käytön ja päätöksenteon sivuuttaminen. Samalla tavalla opettajankoulutuksen tavoitteeksi voidaan asettaa opiskelijoiden asenteiden muokkaaminen inklusiomyönteisiksi. Ongelmana tässä ei ole inklusio vaan opiskelijoiden alistaminen toiminnan kohteiksi. Tällä tavalla toimittaessa kasvatusta muuttuu lopulta manipulaatioksi.

Terveystkasvatuksessa onkin syytä päästä eroon moralisoivasta käyttäytymisen muokkaamisesta (Colquhoun 2000, 94). Pikemminkin on tarpeen rohkaista oppilaita identifioimaan oma näkemyksensä terveellisestä elämästä ja terveellisestä ympäristöstä ja elämään niiden mukaisesti.

Itsenäisen toiminnan lisäksi demokratian käsite on tärkeä toimintapätevyydelle. Omien etujen ajaminen on yleensä mahdollista vain yhdessä, joten toimintapätevyyteen kuuluu kyky yhteistoimintaan (Fien & Skoien 2002,

270). Toisaalta yksilön edut ovat yleensä yhteneväisiä monien muidenkin ihmisten etujen kanssa. Siten toimintapätevyiden käsitteeseen ei sovi näkemys ihmisestä, joka käyttää itsekkäästi muita ihmisiä hyväksi ajaakseen vain omia etujaan. Toki on muistettava, että demokratiaan kuuluvat myös konfliktit ja erimielisyydet (Lundegård & Wickman 2007, 3). Yhteistoiminnan vaatimus ei voi siten tarkoittaa erimielisyyksien peittelyä tai välttelyä.

Toimintapätevyiden käsite liittyy myös koulutuksen vaikuttavuuden ongelmaan. Koulussa opetettava tieto ei useinkaan vaikuta oppilaiden tapaan jäsentää omaa arkeaan tai heidän toimintaansa, joten se jää kuolleeksi. Kysymys on myös siitä, kuinka käytännöllinen ja teoreettinen tieto liittyvät toisiinsa. Käytännöllinen tieto on toiminnallista ja kokemuksellista ja sidoksissa ihmisten omiin pyrkimyksiin. Onkin ymmärrettävää, että teoreettisen tiedon liittäminen ihmisen kokemukseen ja toimintaan voi tehdä teoreettisesta tiedosta vaikuttavaa. (Löwisch 2000, 51-53; Schnack 2000, 120.)

Toiminnallisuus ei sinällään vielä riitä lisäämään toimintapätevyyttä. Tekeminen sinänsä ei ole tärkeää, vaan sen liittyminen ihmisen kannalta tärkeisiin projekteihin Epäkriittinen käytännöllisyys ei johda poliittisen ymmärryksen lisääntymiseen ja toimintapätevyyteen (Schnack 2000, 120).

Toimintapätevyiden eettiset ulottuvuudet ja käytännöllinen viisaus

Inhimilliseen toimintaan kuuluu eettinen ulottuvuutensa, sillä toiminnalla on aina seurauksia toisille ihmisille. Tärkein eettinen kysymys kuuluukin, kuinka meidän tulee toimia toimiaksemme oikein? Ihminen ei voi olla toimintapätevä olematta eettisesti pätevä. (Toiskallio 2005, 135.)

Toimintapätevyyteen kuuluu vastuu toiminnan laadusta. Toiminnan laatu ei tarkoita vain teknistä osaamista vaan myös toiminnan eettistä hyvyttä. Tällöin on kyse myös toiminnan tavoitteista eli siitä, mihin ihminen käyttää osaamistaan tai ammattitaitoaan. Vastuu toiminnan laadusta kuuluu olennaisena osana ammattiympäryteen. Ihminen tekee hyvin sen minkä tekee ja vastaa tekemisestään. Toiminnan hyvyys ilmeneekin henkilökohtaisessa vastuunotossa, tekijän omatunnosta, toiminnan suhteessa omiin vakaumuksiin sekä pyrkimyksessä toimia rehellisesti ja vilpittömästi (Löwisch 2000, 125).

Koska moraalinen toiminta ja legaalinen toiminta voivat joutua ristiriitaan keskenään, eettisessä pohdinnassa voidaan joutua kyseenalaistamaan toimintaa ohjaavat sosiaaliset normit. Toimintapätevyydessä onkin kyse kyvystä tehdä itsenäisiä ja autonomisia ratkaisuita, joiden asiallinen oikeellisuus on arvioitavissa ja jotka täyttävät myös rehellisyyden ja vilpittömyyden vaatimukset. (Löwisch 2000, 129.)

Moraalisissa ristiriitatilanteissa ihminen tarvitsee eettistä kompetenssia. Hänen pitää pystyä tarkastelemaan toimintatilanteitaan ikään kuin ulkopuolisena ja pohtia niitä myös eettiseltä kannalta. Toimintapätevyys edellyttääkin

kykyä filosofiseen ajatteluun. Tämä tarkoittaa nimenomaan käytännöllistä filosofiaa eli kykyä pohtia oman toimintansa lähtökohtia, sitoumuksia ja mieltä. (Löwisch 2000, 127.)

Kun valitaan toiminnalle päämääriä, tarvitaan käytännöllistä viisautta, jotta nämä päämäärät olisivat hyviä. Muutoin ihminen ei voi toimia tavalla, joka on hänelle hyväksi. (Aristoteles 1989, 110). Tässä valinnassa ei voida tukeutua pelkästään yleisiin periaatteisiin, koska toimintatilanteet ovat hyvin monitahoisia ja –syisiä. Käytännöllinen viisaus liittyykin yksittäisiin toimintatilanteisiin, siihen kuinka toimia oikein tietyissä käytännöllisissä tilanteissa (Toiskallio 1993, 77.)

Toiskallio (1993, 88; 2002, 56) korostaa vahvasti opettamisen praktista luonnetta ja hän asettaa vastakkain opetuksen tekniikkana ja opetuksen käytännöllisenä viisautena. Opettamisessa ei ole hänen mielestään kyse tehokkaiden pedagogisten keinojen valinnasta etukäteen annettujen päämäärien saavuttamiseksi. Pikemminkin opettamisessa joudutaan jatkuvasti pohtimaan sitä, millainen toimintatapa on hyväksi kulloisessakin tilanteessa. Praktisuus tarkoittaaakin toimintapäätöksiä avoimissa ja muuttuvissa tilanteissa, joissa ei ole itsestään selvää, mikä toimintatapa on hyväksi. Monimutkaisissa ja muuttuvissa tilanteissa emme selviä päätöksenteossa suoraviivaisella teknisellä ajattelulla. (Toiskallio 2002, 59.)

Toiskallio (1993, 85; 2002, 58) korostaa käytännöllisen viisauden dialogista luonnetta. Toisaalta käytännöllinen viisaus perustuu aina perinteelle ja yhteisölle: kenestäkään ei voi tulla käytännöllisesti viisasta eristyneenä yksilönä. Toisaalta kysymys hyvästä toiminnasta on avoin. Siihen ei ole olemassa yhtä oikeata vastausta, vaan sitä voidaan lähestyä eri perspektiiveistä. Siksi opettajan työssä käytännöllinen viisaus ei toteudu siten, että opettaja yksin harkitsee ja valitsee eri toimintavaihtoehtojen välillä. Jo toimintatilanteen kuvaaminen vaatii dialogisuutta. Sama tilanne voi olla eri ihmisille hyvinkin erilainen. Ei voida myöskään olettaa opettajan pystyvän näkemään oppilaita paremmin, mikä on näille hyväksi.

Toimintapätevyyteen kasvattaminen

Toimintapätevyyden käsitteen pedagogisia sovelluksia on kehitetty eniten terveys- ja ympäristökasvatuksessa. Näistä käy esimerkiksi Jensenin (2000, 229-230) erittely siitä, mitä osia toimintaorientoituneeseen terveyskasvatukseen kuuluu. Ensiksi tarvitaan tietoa terveys- ja ympäristöongelmista ja niiden laajuudesta. Tähän kuuluu esimerkiksi tieto siitä, mitä seurauksia liikunnan laiminlyömisestä on terveydelle. Toiseksi tarvitaan tietoa ongelmien syistä. Esimerkiksi miksi tupakointi on yleistä tietyissä sosiaaliryhmissä. Kolmanneksi tarvitaan tietoa muutosstrategioista. Miten on mahdollista kontrolloida omaa elämäänsä ja miten voidaan vaikuttaa elinolosuhteiden muutokseen. Neljän-

neksi tarvitaan tietoa toiminnan päämääristä. Tähän tarvitaan tietoa erilaisista vaihtoehdoista ja näkemyksistä ja tietoa siitä, miten muualla toimitaan.

Kyse ei ole siitä, että opettaja välittäisi oppilaille nämä neljä tiedon lajia, vaan oppilaiden aktiivisesta osallisuudesta opiskelunsa suunnitteluun ja toteutukseen (Schnack 2000, 123). Muutoin on vaarana, että opetuksesta tulee indoktrinaatiota. Tämä ei kuitenkaan sulje pois opettajan roolia oppilasvaltaisessa opiskelussa (Jensen 2000, 226). Opettajan pitää haastaa opiskelijoiden tekemät päätökset eikä vain antaa heidän keskenään päättää.

Nähdäkseni toimintapätevyyteen kasvattamisessa ei kuitenkaan ole niinkään kyse opetusmenetelmistä kuin oppimisen kulttuurista. Toiskalliokin (2005, 139) korostaa sitä, että toimintapätevyyteen tähtäävän kasvatuksen tulisi aina lähteä kasvatuksesta habituaationa. Opiskelijat otetaan mukaan jäseniksi yhteisön elämään. Tällöin tärkein kysymys ei olekaan, miten oppilaita tai opiskelijoita opetetaan, vaan millainen oppimiskulttuuri vallitsee yhteisössä, johon kuuluvat sekä opettajat että opiskelijat.

Toimintapätevyyteen kasvattamiseen ei kuulu vain tietojen opettaminen ja kykyjen kehittäminen, vaan siihen kuuluu myös tahdon kehittäminen. Toimintapätevyydessä on kyse ihmisestä eikä vain joistain kyvyistä. Toimintapätevyyden lähestymistavalla onkin paljon tekemistä hyve-etiikan kanssa. Siinä pannaan paljon painoa yksilöiden toimintaan ja sisäisiin kvaliteetteihin kuten luonteeseen ja motiiveihin. Voidaankin väittää, ettei voi olla olemassa käytännöllistä viisautta ilman hyveitä eikä hyveitä ilman käytännöllistä viisautta. (Toiskallio 2005, 138-139.)

Kun opetuksen tavoitteena on toimintapätevyyden kehittäminen, ei opetuksen lähtökohtana voi olla varmojen tietojen välittäminen. Opetettaessa ihmisille ns. varmoja tietoja heidän perimmäinen olemuksensa aktiivisina etsijöinä kahlitaan (Toiskallio 2002, 263). Opetuksen lähtökohtana pitääkin olla yksittäisten toimintatilanteiden epävarmuus. Siten on luontevaa nähdä tutkivan oppimisen soveltuvan toimintapätevyyteen kasvattamisen pedagogiseksi lähtökohdaksi. Esimerkiksi Jensenin nelijako tarjoaa hyvän viitekehyksen, jonka varassa oppilaat voivat lähteä tutkimaan terveyteen liittyviä poliittisia, kulttuurisia, psyykkisiä, sosiologisia ja biologisia ilmiöitä (ks. myös Käpylä 2006, 72-73).

Nämä yleiset luonnehdinnat toimintapätevyyttä kehittävstä pedagogiikasta sopinevat myös yliopisto-opetukseen. Kysymykseen siitä, millainen pedagogiikka on omiaan kehittämään toimintapätevyyttä, voidaan vastata teoreettisen analyysin lisäksi empiirisellä tutkimuksella. En ole onnistunut löytämään empiirisiä tutkimuksia yliopisto-opiskelijoiden toimintapätevyyden kehittymisestä, joten joudun lähestymään aihetta kiertoteitse.

Yhden lähtökohdan toimintapätevyyteen tähtäävälle pedagogiikalle tarjoavat tutkimukset siitä, millaiset pedagogiset ratkaisut ovat omiaan kehittämään formaaleja taitoja kuten kriittistä ajattelua, älyllistä uteliaisuutta ja kurinalaisuutta sekä ongelmanratkaisutaitoja. Smith ja Bath (2006, 262-267) käyvät läpi joukon tällaisia tutkimuksia ja päätyvät siihen, että näitä formaaleja taitoja on omiaan kehittämään yhteisöllinen oppimiskulttuuri. Tällai-

seen kulttuuriin kuuluu yhteistyön korostuminen, ongelmakeskeisyys, tiedon yhteisöllinen rakentaminen sekä vertaisopettaminen ja vertaisarviointi. Tämä yhteisöllisyys ei tarkoita vain opiskelijoiden keskinäistä tai opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä vaan myös opettajien välistä yhteistyötä. Formaaleja taitoja kehittävään pedagogiikkaan kuuluu siten myös opettajien yhteistyö (Smith & Bath 2006, 276). Myös Pascarella & Terenzini (1991, 144) kirjoittavat siitä, että opetus, jossa integroidaan eri tieteenaloja keskenään, on omiaan edistämään opiskelijoiden kognitiivista kehitystä.

Toimintapätevyyden kannalta mielenkiintoisia ovat erityisesti tutkimukset yhteisöllisen oppimiskulttuurin vaikutuksesta opiskelijoiden kehitykseen. Erityisen tärkeitä ovat tutkimukset eettisen ajattelun, kriittisen ajattelun ja autonomian kehityksestä, sillä nämä ilmiöt ovat käsittääkseni sidoksissa toimintapätevyyden kehittämiseen.

Eettistä ajattelua ovat omiaan kehittämään erilaisten perspektiivien kohtaaminen, kognitiiviset moraalikonfliktit sekä opiskelun autonomia (Pascarella & Terenzini 1991, 354). Tämä on ymmärrettävää sillä moraalikonfliktit ovat monitulkintaisia tilanteita, joissa yleiset eettiset periaatteet joutuvat ristiriitaan keskenään. Näihin ristiriitatilanteisiin ei ole löydettävissä yhtä oikeata toimintavaihtoehtoa, vaan eri vaihtoehdoilla on hyviä ja huonoja seurauksia.

Eettisen ajattelun kehitykselle on eduksi opetus, joka pyrkii kehittämään opiskelijoiden itsereflektiota suhteessa toisiin ihmisiin (Pascarella & Terenzini 1991, 357). Tämä taas on ymmärrettävää sitä taustaa vasten, että moraalissa on kyse suhteesta toisiin ihmisiin oman toiminnan kohteina ja kumppaneina. Lisäksi eettisen ajattelun kehittämiseen kuuluu myös omien eettisten periaatteiden tunnistaminen.

Kriittistä ajattelua kehittää opetus, joka korostaa opiskelijan osuutta oppimisessa sekä opiskelijoiden keskinäistä että opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Samaten tärkeää on tilan antaminen keskusteluille sekä opettajien ja opiskelijoiden väliset kollegiaaliset suhteet. (Pascarella & Terenzini 1991, 109, 147, 150 & 158.) Opiskelijoiden autonomiaa puolestaan on omiaan kehittämään opetus, joka antaa tilaa keskusteluille ja vaatii monipuolista henkistä toimintaa (Pascarella & Terenzini 1991, 237). Nämäkin tutkimustulokset korostavat erilaisten näkökulmien kohtaamisen tärkeyttä opiskelussa.

Yksi huomio on vielä mielestäni tärkeä. Induktiivisen opetuksen on havaittu edistävän opiskelijoiden formaalia ajattelua (Pascarella & Terenzini 1991, 141). Tällaisessa opiskelussa lähdetään konkreettisesta toiminnasta ja siihen liittyvästä havainnoinnista ja käsitteellistetään näitä havaintoja. Tämä menetelytapaa vastaa hyvin pitkälle omia lähtökohtiamme.

Pascarellan ja Terenzinin (1991) ja Smithin ja Bathin (2006) kokoamat tutkimustulokset opiskelijoiden eettisen ajattelun, kriittisen ajattelun ja autonomian kehityksestä ovat omiaan perustelemaan yhteisöllisen oppimiskulttuurin merkitystä toimintapätevyyden kehittämiseksi. Kyse on tietenkin epäsuorasta perustelusta eikä tutkimustuloksista tietenkään seuraa, että yhteisöllinen oppimiskulttuuri olisi aina hyvä asia, sillä sekin voi saada vääristyneitä muotoja.

Lisäksi on muistettava, että ajattelun taitojen kehittyminen on varsin hidasta, joten siihen ei pystytä vaikuttamaan kovin lyhytaikaisilla pedagogisilla väliintuloilla (Pascarella & Terenzini 1991,159).

Oivalluspedagogiikka ja toimintapätevyyyteen kasvattaminen

Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2006, 157) mukaan pedagogian tehtävä on auttaa ihmistä elämään ristiriitaisessa maailmassa. Maailma ei ole hallittavissa yhtään sen enempää kuin koululuokkakaan. Yritys ratkaista opetuksen ongelmat hallinnan avulla ovat tuhoon tuomittuja. Toiskallion tavoin Kallas, Nikkola ja Räihä (2006, 171) peräävät dialogisuutta, johon kuuluu toisten ymmärtäminen. He korostavat sosiaalisen todellisuuden monitulkintaisuutta. Siksi tärkeintä on oppia ymmärtämään, mitä toisten mielessä liikkuu.

Yhteistä oivallusryhmäpedagogiikalle ja toimintapätevyyttä korostavalle pedagogiikalle on myös elämismaailman merkityksen korostaminen. Kallas, Nikkola ja Räihä painottavat oppilaan elämismaailman ymmärtämisen merkitystä, mihin taas toimintapätevyyyden kehittäminen ankkuroidaan.

On siis helppo nähdä oivalluspedagogiikan ja toimintapätevyyyden sopivan lähtökohtaisesti yhteen. Miten on tilanne käytännön pedagogisissa ratkaisuissa?

Kallas, Nikkola ja Räihä eivät rakenna pedagogisia ratkaisuitaan esimerkiksi Jensenin tavoin käytäntöön suuntautuneista projekteista. Yksi mahdollisuus olisi nimittäin lähteä koulun pedagogisista ongelmista ja hakea niihin ratkaisuja. Tällöin opiskelijat identifioisivat jokin ongelman ja kartoittaisivat sen laajuuden. Tämä jälkeen he etsisivät ongelman syitä ja lähtisivät pohtimaan nykytilaan verrattuna parempia tavoitteita ja etsimään muutosstrategioita. Tällainen projekti tuottaisi monitahoista tietoa koulun todellisuudesta ja ruokkisi pedagogisen ymmärryksen syvenemistä. Lisäksi se antaisi opiskelijoille välineitä toimia tulevaisuudessa osana opettajayhteisöä.

Kallas, Nikkola ja Räihä pikemminkin lähtevät etsimään uutta pedagogiikkaa kääntämällä opiskelijoiden katseen näihin itseensä. He kirjoittavat monessa kohtaa itsensä ymmärtämisestä – omien reaktioiden tiedostamisesta ja ymmärtämisestä, omien tapojensa ja niiden motiivien tiedostamisesta, omien suojautumisten tunnistamisesta. Keskeisenä pyrkimyksenä on oman subjektiivisuuden ymmärtäminen kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. Tämä oman itsen tunteminen laajenee myös sosiaalisen sidonnaisuuden ja sosiokulttuuristen itsestäänselvyyksien ohjaavan vaikutuksen tunnistamiseen.

Näyttää siltä, että oivalluspedagogiikassa tutkittava ongelma ei löydykään koulun todellisuudesta vaan opiskelijoista itsestään. Tämä sama ajatus näkyy myös Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen orientoivan harjoittelun tehtävänannossa, joka on peräisin Kallakselta. Opiskelijoiden ensisijaisena tehtävänä ei ole tutkia koulun todellisuutta vaan nimenomaan omaa subjektiivisuuttaan havaitsemisessa ja merkityksenannossa.

Toinen vahva sisällöllinen painotus oivalluspedagogiikassa on ryhmän merkityksen korostaminen. Ryhmä ja ryhmässä toimiminen ovat itsetuntemuksen välineitä. Opiskelijat joutuvat pohtimaan itseään ryhmän toimintaan osallistujana. Samalla opitaan ymmärtämään ryhmäprosesseja. Ensisijaisena tarkoituksena ei ole rakentaa toimivaa ryhmää tai sellaista ryhmää, joka pystyisi sujuvaan yhteistoimintaan. Tärkein tavoite on tutkia itseään osana ryhmää. Todennäköisesti tämä tuottaa onnistuessaan ymmärrystä, joka antaa valmiuksia tehdä yhteistyötä ihmisten kanssa erilaisissa ryhmissä. Itsetuntemus onkin Kallaksen, Nikkolan ja Räihän mukaan ehto sille, että opettaja voi ohjata opetustilanteita ammatillisesti.

Oivallusryhmäpedagogiikassa opiskelun lähtökohta on kokemuksellinen. Opiskelijat tunnustelevat omaa olemistaan ryhmässä ja laajemminkin sosiaalisissa suhteissa. Kyse on nimenomaan omista tuntemuksista ja toimintatavoista. Näiden pohjalta syntyy yleisempi ymmärrys siitä, mitä ryhmässä oleminen ja toimiminen ovat, ja opitaan ymmärtämään ryhmäprosesseja.

Toisaalta toimintaa ohjaa vahva koulukriittinen ote. Opiskelijat joutuvat jatkuvasti törmäämään suorittamisen (pinnallisen opiskelun) ja syvällisen opiskelun ristiriitaan. Tähän törmätään, kun pohditaan sitä, missä suorittaminen on opittu. Näin syntyy myös jännite oman opetusharjoittelun suhteen – millaista opiskelua opiskelija on tukemassa omassa opetuksessaan.

Oivallusryhmätoimintaa ohjaa vahva eettinen ote. Opiskeluun kuuluu vahva sitoutuminen ryhmän toimintaan. Opiskelijan on oltava säännöllisesti läsnä ryhmän tapaamisissa ja hänen on sitouduttava ryhmän toimintaan. Erityisesti säännöllinen läsnäolo on hämmästyttänyt minua. Tapaamisista puuttuu opiskelijoiden odottelu ja selitykset siitä, miksi opiskelija ei ollut viime kerralla paikalla. Opiskelijat eivät myöskään poistu kesken opetuksen.

Ryhmän toimintaan osallistuminen vaatii opettelua. Tässä lähtökohta on selvä. Opiskelijat vastaavat omasta toiminnastaan. On ollut mielenkiintoista seurata sitä jäätävyyttä, millä opettajat suhtautuvat opiskelijoiden selityksiin siitä, miten jotkin asiat ovat mahdottomia opettajankoulutuslaitoksessa. "Kerro, kuka Sinua on kieltänyt?" "Esititkö opettajalle tällaista mahdollisuutta?" Opiskelijoille ei anneta mahdollisuutta vetäytyä vastuusta omasta toiminnastaan.

Nähdäkseni oivallusryhmäpedagogiikka on omiaan tuottamaan toimintapätevyyttä. Ensiksikin toimintaa ohjaa vahva kriittinen, koulun ja opettajakoulutuksen traditioita kyseenalaistava ote. Tämä johtaa keskusteluihin siitä, mikä opettamisessa ja opiskelussa on tärkeää. Toiseksi opiskelijat vastuutetaan omasta toiminnastaan niin opiskelijoina kuin oppimisen ohjaajinakin. He joutuvat myös kyseenalaistamaan omia reaktioitaan toisten toimintaan. Kolmanneksi tämä pedagogiikka tuottaa syvällistä ymmärrystä ryhmän toiminnasta, mikä on välttämätöntä opettajana toimimisessa. Neljänneksi oivallusryhmäpedagogiikalle on ominaista yhteisöllinen oppimiskulttuuri, joka on omiaan edistämään formaalisten taitojen kehittymistä.

Tuottaako oivallusryhmäpedagogiikka todella toimintapätevyyttä? Tähän kysymykseen ei voi vielä lopullisesti vastata, mutta yhden esimerkin halu-

an kertoa. Viimeisessä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmauudistusprosessissa opiskelijoilla oli oma edustuksensa suunnitteluryhmässä. Kaikki luokanopettajakoulutuksen edustajat olivat jostain syystä oivallusryhmäpedagogiikkaan osallistuneita opiskelijoita. Uudistuksen suurin kiista koski peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opintoja. Erityisen vaikea oli päästä yksimielisyyteen eri aineiden ja aihekokonaisuuksien opintopistemääristä ja valinnaisuuden toteuttamistavoista näissä opinnoissa. Suunnitteluryhmän kokouksissa ei päästy yksimielisyyteen, joten jouduttiin äänestämään eri vaihtoehtoista. Äänestyksessä opiskelijoiden ehdotus voitti, mikä sinällään on tokin mielenkiintoista. Tätäkin mielenkiintoisempaa oli seurata tapaa, jolla opiskelijat ajoivat ehdotuksensa läpi. Heidän toimintansa oli taitavaa argumentaatiota, jolla he pystyivät perustelevaan oman ehdotuksensa järkevyyden.

Kuten sanottu, tämä on vain yksi esimerkki, mutta siinä kiteytyy mielestäni toimintapätevyyden idea. Opiskelijat eivät vetäytyneet sen verukkeeseen taakse, että ei opiskelijoilla kuitenkaan ole mitään sananvaltaa. He hakeutuivat sellaiseen asemaan, jossa voi vaikuttaa. Lisäksi he pystyivät toimimaan ristiriitaisessa suunnitteluryhmässä seisten vakuuttavasti omien käsitystensä takana. Lisäksi heidän ehdotuksensa olivat järkeviä ja perustuivat omakohtaisiin kokemuksiin opiskelijoina.

Toisaalta tässäkin hankkeessa ei välttämättä ole pystytty muuttamaan opettajien ja opiskelijoiden roolien eroa. Mäensivu (2007, 75) tutki hankkeeseen kuuluvaa luonnontieteen opetusta yhtenä lukuvuotena ja toteaa, ettei siinä ei saavutettu tavoitetta auktoriteettisuhteen lieventämisestä. Tässäkin hankkeessa opiskelijat ovat oppineet myös välttämään työntekoa ja he ovat ottaneet eri määrin vastuuta omasta oppimisestaan ja ryhmän toiminnasta. Millaiseksi opiskelijan rooli ryhmässä muodostuu, vaikuttaa siihen, mitä hän opinnoissaan tekee ja millaisia valmiuksia tämä toiminta puolestaan kehittää.

Lundegård ja Wickman (2007, 13) ovat sitä mieltä, että toimintapätevyyteen tähtäävän pedagogiikan tulee lähteä opiskelijoiden omista intresseistä ja kysymyksistä. Integraatiohankkeessa – kuten opetuksessa yleensäkin – opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet on määritelty etukäteen. Tähän ristiriitaan hankkeessa joudutaan hakemaan uusia ratkaisuita, sillä mitä vähemmän opiskelijoilla on mahdollisuutta vaikuttaa opiskelunsa lähtökohtiin ja tavoitteisiin, sitä houkuttelevammaksi tulee opetuksen passiivisen vastaanottajan rooli.

Tarjoaako koulutus riittävästi välineitä luokanopettajan ammattia varten ja tuleeko integraatioryhmässä opiskelleista opiskelijoista luokanopettajia? Ilmeisesti suoraan yksittäisiin opetustilanteisiin soveltuvia käytännön neuvoja opiskelijat eivät saa yhtä paljon kuin jotkut toiset opiskelijat. Sen sijaan he ovat päässeet pohtimaan pedagogisten ratkaisujen pohjalla olevia kysymyksiä muita enemmän. Tosin tässä yleistämisessä pitää olla hyvin varovainen. Opettajankoulutus on hyvin monimuotoinen ja monikäytännöllinen institutio, joten puhe tavallisesta ja erilaisesta opiskelusta voi olla hyvinkin harhaanjohtavaa.

Lähteet

- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Colquhoun, D. 2000. Action competence, social capital and the health promoting school. Teoksessa B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (toim.) *Critical environmental and health education. Research issues and challenges*. Copenhagen: The Danish University of Copenhagen. Research Centre for Environmental and Health Education, 93-105.
- Fien, J. & Skoien, P. 2002. "I'm learning ... How you go about stirring things up – in a consultative manner": social capital and action competence in two community catchment groups. *Local Environment* 7, 269-282.
- Jensen, B. 2000. Participation, commitment and knowledge as components of pupils' action competence. Teoksessa B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (toim.) *Critical environmental and health education. Research issues and challenges*. Copenhagen: The Danish University of Copenhagen. Research Centre for Environmental and Health Education, 219-238.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Käpylä, M. 2006. Toimintapätevyys ympäristökasvatuksen lähestymistapana. Teoksessa S. Vihavainen (toim.) *Ekologinen sivistys, nykyinen tilanne ja tulevaisuus: X Valkeat yöt, Belye noci, White nights -konferenssi*. Turku: Länsi-Suomen lääninhallitus, sivistisosasto, 69-76.
- Lundegård, I. & Wickman, P-O. 2007. Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research* 13, 1-15.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Löwisch, D.-J. 2000. *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaisena. Opiskelun hierarkinen kehys oppimisen estäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. 1991. *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schnack, K. 2000. Action competence as a curriculum perspective. Teoksessa B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (toim.) *Critical environmental and health education. Research issues and challenges*. Copenhagen: The Danish University of Copenhagen. Research Centre for Environmental and Health Education, 107-125.
- Smith, C. & Bath, D. 2006. The role of learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education* 51, 259-286.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C*, 99.
- Toiskallio, J. 2002. Pragmatismia pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 22, 161-164.
- Toiskallio, J. 2005. Military ethics and action competence. Teoksessa E. Micewski & D. Pfarr (toim.) *Civil-military aspects of military ethics (volume 2)*. Vienna: National Defence Academy. 132-143.

Liite 1. Kirjoittajaesittelyt

KM Mira Arffman on toiminut Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL) puheenjohtajana vuosina 2006–2007. Hän on valmistunut luokanopettajaksi Kajaanin opettajankoulutusyksiköstä ja on suorittanut myös Erityisopettaja-opinnot Joensuun yliopistossa.

FL Kai Kallas on eläkkeellä oleva lehtori, jonka ala on suomen kielen ja kirjallisuuden didaktiikka.

KT, lehtori Pentti Moilanen työskentelee Jyväskylän yliopistossa opettajakoulutuksessa. Hänen alaansa on kasvatustiede, erityisesti koulupedagogiikka.

KL, HuK Tiina Nikkola toimii Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen assistenttina. Hänen alaansa on kasvatustiede, erityisesti koulupedagogiikka.

Dosentti Harri Pitkäniemi toimii Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksen yliassistenttina. Hänen tutkimus- ja asiantuntija-alueitaan ovat muun muassa Kouluoppimisen ja -opetuksen tutkimus.

Professori Helena Rasku-Puttonen on Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen professori, joka erityisalana on kasvatustieteiden psykologia. Hän on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan dekaani.

YTM, FM, KL, lehtori Matti Rautiainen työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella. Hänen alaa on historian ja yhteiskuntatieteiden pedagogiikka.

KL Pekka Räihä toimii Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuksessa kasvatustieteen assistenttina. Hänen tutkimusalaansa on opettajakoulutus.

Professori Jouni Välijärvi on Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja, missä hän toimii kasvatustieteen tutkimuksen professorina. Professori Välijärvi toimii myös Suomen edustajana kansainvälisessä arviointitutkimuksessa ja on OECD:n Pisa-tutkimusten kansallinen koordinaattori.

Professori Veli-Matti Värri toimii luokanopettajakoulutuksen johtajana Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikassa.

Opiskelija Johanna Ylinen on Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL) puheenjohtaja. Hän opiskelee erityisopettajaksi Joensuun yliopistossa. Ylinen on toiminut SOOLin hallituksessa myös kansainvälisten asioiden vastaavana.

Liite 2. Aikataulu

TORSTAI 12.10.2006
Opettajankoulutuksen yhteiskunnallinen ja filosofinen näkökulma
Pj Professori Juha Hakala

10.00–12 Ilmoittautumisen & kahvi

12.15 Konferenssin avaus sanat
Kh:n pj. Sari Innanen,
Kokkolan kaupunki
Professori Juha Hakala,
Chydenius-instituutti

12.30 Voiko opettajankoulutuksesta kehittyä kriittisen kasvatustieteiden arena?
Keynote: Professori Veli-Matti Värri

13.45 Asiantuntijaluennot
Petri Pohjonen / Mirja-Tytti Talib/ Tomi Kiilakoski/
Anita Rubin / Kaija Miettinen / Eila Aarnos

14.30 Kahvi

15.15 Opettajankoulutus – ohjausta korkeantason asiantuntijatehtävään
Keynote: Professori Hannele Niemi

19.30 Kokkolan kaupungin tervetulojuhla

PERJANTAI 13.10.2006
Opetuksen ja oppimisen laatuun liittyvät keskeiset näkökulmat
Pj Johtaja Mikko Viitasalo

9.00 Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua
Keynote: Professori Jouni Välijärvi

10.15 ”Muuttuiko mikään? Opettajankoulutuksen arviointien kertomaa”
Opetusneuvos Armi Mikkola

10.45 Paneelikeskustelu ”Laadukas Opettajankoulutus”

12.15 Lounas

13.00 Asiantuntijaluennot
Marjatta Saarnivaara /
Marita Kontoniemi/
Leena Nissilä / Marjaana Leivo
13.45 Kahvi

14.00 Artikkelij- ja posterisittelyt

15.30 Asiantuntijaluennot
Heli Ruokamo / Taina Pelttonen / Raine Valli/
Juha Hakala
18.30 Iltajuhla Tullipakahuoneella

LAUANTAI 14.10.2006
Vapaus, vastuu ja rajojen problematiikka
Pj Dekanaani Helena Rasku-Puttonen

9.00 Vastuu ja rajojen ylitykset väitöskirjaprosessissa
Keynote: Professori Kaarina Määttä ja KT Tuula Uusitalo

10.45 Workshop-työskentely
Hannu Juuso/Peter Johnson/Taina Rantala/Päivi Rimpiläinen & Jarno Bruun/ Marketta Widjeskog/Eila Aarnos & Päivi Perkkilä

12.15 Lounas

12.45 Opettajankoulutus haasteiden edessä
Keynote: Professori Helena Rasku-Puttonen

13.15 Muuttuuko ihminen ja mihin suuntaan? Ihmisen kesyttämisen alkeet
Toimittaja Maarit Tastula

14.30 Konferenssin päätöspanat
Professori Juha Hakala

Liite 3. Abstraktit (toimittajat ovat lyhentäneet pitkiä abstrakteja)

Työ tekijäänsä opettaa. Työssäoppimisen teoreettinen perusta.

Petri Pohjonen

Opetushallitus

Esitys pohjautuu työssäoppimisen teoreettiseen ja määritelmälliseen pohdintaan erityisesti elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tarkoitus on valottaa formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen käsitteitä ja kiinnittää pedagoginen lähestymiskulma erityisesti työssä tapahtuvaan oppimiseen. Lisäksi pohditaan ohjauksen merkitystä erityisesti työtaitojen oppimisen näkökulmasta.

Monikulttuurisuuden tuomia haasteita opettajankoulutukseen

Mirja-Tytti Talib

Helsingin yliopisto

Monimuotoisuuden lisääntyessä yhteiskunnassamme koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisemisestä on kasvanut ja opettajan yhteiskunnallinen rooli demokratian toteuttajana yhä vain vahvistunut. Opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden onkin todettu olevan yksi tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä tekijöistä. Opettajankoulutuksen tulee siis omalta osaltaan vastata yhteiskunnan muutoksen tuomiin haasteisiin ja tarjota tuleville opettajille valmiuksia selvitä haasteellisista tehtävistä. Alustuksessani käsitellään muutamia seikkoja, joihin opettajankoulutuksen tulisi kiinnittää huomiota.

Kasvatus teknologiana ja kasvatusteknologia

Tomi Kiilakoski

Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kasvatuksen teoriaa ja käytäntöä on leimannut halunnut halu luoda mekanismi, jonka avulla kasvatus voitaisiin rakentaa varmalle pohjalle. Erilaisia opetusmenetelmiä ja teknologisia innovaatioita saatetaan markkinoida ratkaisuna koulutuksen ongelmiin. Teknologisoituva näkökulma kasvatukseen on saanut lisäpontta viimeaikaisten kehityskulkujen seurauksena. Esityksessä tarkastellaan, miltä kulttuuriselta pohjalta teknologiainnostus ponnistaa ja mitä argumentteja on esitetty teknologisen suhtautumistavan vastavoimaksi.

Opettajien tulevaisuudenkuvat syynissä: Uhkaako elinkautinen vai odottaako elämänlaajuinen ilo?

Anita Rubin

Turun kauppakorkeakoulu

Esitelmässä pohditaan eri alojen opettajien omien tulevaisuudenkuvien pohjalta sitä, muuttuuko opetustehtävä yhä raastavammaksi tulevaisuudessa. Teemat käsittelevät sitä, mitä ovat opettajan työmarkkinoilla pysymisen ehtoja. Samalla kyseenalaistuvat erilaisissa strategioissa ja toimintamalleissa esiintyvät itsestäänselvytykset kuten jatkuva pyrkimys pärjäämiseen ja selviytymiseen, elinikäinen ja elämänlaajuinen valmius oppimiseen ja pakotettu luovuus.

Kollegiaalisia valmiuksia pienryhmässä?

Eila Aarnos

Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus

Esitelmä pohjautuu tutkimukseeni pienryhmistä opettajan ammatillisen kasvun forumina. Aineistossa 81 jo kentällä toimivaa opettajaa arvioi ja reflektoi retrospektiivisesti opiskeluaikaista pienryhmätyöskentelyään vastaamalla kirjallisesti avoimiin kysymyksiin. Pyrin avaamaan kollegiaalisuuden käsitettä niin, että kollegiaalisuuden osa-alueita voitaisiin katsoa myös valmiuksiksi. Valmiuksien tultua määritellyksi peilaan niihin aineistosta nousevia puheta-
poja diskurssianalyttisellä otteella. Erottelen puhettavan ryhmän muista jäsenistä, puheen yhteistyöhön suuntautumisesta tai sen puutteesta ja yhteistyön arviointidiskursseista. Psykologiset ja pedagogiset johtopäätökset koskevat yksilöiden kollegiaalisuuden valmiuksia ja niiden kehityksen tukemista osana opettajankoulutusta.

Ammatillisen erityisopetuksen toteutuminen

Kaija Miettinen

Opetushallitus

Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksella on tärkeä yhteiskunnallinen merkitys, sillä sen avulla mahdollistetaan Opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmissa asetettu tavoite koko peruskoulun päättävän ikäluokan kouluttamisesta peruskoulun jälkeisessä toisen asteen koulutuksessa, ennaltaehkäistään syrjäytymistä, edistetään nuorten osallisuutta sekä tuetaan siirtymistä työelämään tai jatko-opintoihin. Erityisopetuksen kautta opiskelija saa tukea opintoihin ja mahdollisuuden tutkinnon suorittamiseen omien edellytystensä mukaisesti. Tilastokeskuksen mukaan noin 6 %:lla eli 11 000 opiskelijalla oli vuonna 2004 niin suuria vaikeuksia suoriutua perustutkinnon tavoitteista, että heille annettiin opetus erityisopetuksena. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään koulutuksen järjestäjän velvollisuus laatia opetussuunnitelma, jonka osana on suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä.

”Muuttuiko mikään? Opettajankoulutuksen arviointien kertomaa”

Armi Mikkola

Opetusministeriö

Opetusministeriö julkaisi vuonna 2001 Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman linjaamaan opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Tämä opettajankoulutuksen ns. vihreä kirja perustui valtakunnalliseen opettajankoulutuksen arviointiin vv. 1999–2000 sekä Opepro-ennakointiprojektin suosituksiin vuonna 2000. Kehittämissuunnitelman suositusten toteutumista on viime vuonna ja tämän vuoden alussa arvioitu useilla eri tavoilla. Tuloksista voi tehdä useita kiinnostavia ja tärkeitä havaintoja. Esityksessäni käsitelän opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemyksiä opettajien peruskoulutuksesta. Tuon myös esille opettajien täydennyskoulutustilannetta koskevia tietoja.

Miten harjoittelukoulut pyrkivät takaamaan opettajuuden laadun

Petri Salo

Joensuun normaalikoulu

Tärkeää on se, että harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat ovat selvillä, millaiseen opettajuuteen kyseisessä opettajankoulutusyksikössä tähdätään. Harjoittelumäärän rajallisuus edellyttää olennaiseen pitäytymistä. Harjoittelun järjestyminen mahdollistaa prosessin johdonmukaisen etenemisen. Opettajakuva avataan alkuvaiheen harjoittelussa; oppitunti ja sen suunnittelu on esillä seuraavassa vaiheessa. Opettajan arkityöhön perehdytään kentällä. Syventävässä vaiheessa perehdytään tutkimukselliseen otteeseen ja kokeilevaan opetukseen. Tarkastelen puheenvuorossani mukaista opettajuuden kompetenssikarttaa ja tästä nousevaa modernia (?) käsitystä siitä, että opettaja on tiettyllä erityisellä tavalla johtaja. Olennaista on, että opettajaopiskelijoille tulee selkeä kokonaisuus, josta voi kehittää oman työnäkynsä.

Usko, toivo ja rakkaus

– opettajan voimavaroina ja pedagogiikan perusteina

Marita Kontoniemi

Jyväskylän yliopisto

Esityksessäni liitän puheenvuoroni otsikossa esille tulleet periaatteet laajempaan logoterapeuttiseen kasvatusajatteluun ja pohdin siltä pohjalta, mitä kysyminen, kuuntelu ja kohtaaminen tarkoittavat opettajan työssä. Yllä esitetyt periaatteet nousivat väitöstutkimuksestani opettajien kertomuksista. Samoin pohdin, olisiko opettajankoulutuksessa tarpeellista siirtää ajattelun painopistettä reflektiosta dereflektioon. Kyselen siis esityksessäni, toisivatko nämä ikäaikaiset periaatteet laatua opetukseen ja ”sytyttäisivätkö” ne opettajan. Väitän, että opettajan on oltava Soile Yli-Mäyryn sanoin ”palava sielu” voidakseen innostaa oppilaita opiskeluun.

Opinnäytetöiden ohjaaminen – ohjaajan ja ohjattavan odotukset

Marjatta Saarnivaara

Jyväskylän yliopisto

Lähestyn aihetta sekä omien kokemusten että tutkimusten valossa eri näkökulmista, joita ovat esimerkiksi roolien moninaisuus, taidot, vuorovaikutus, mentorointi, ja työelämään siirtyminen. Entä mikä on ohjaamisen suhde opetuksen ja oppimisen laatuun ja mistä näkökulmista?

Katseen horisontti avautuu - uusia näkökulmia luokanopettajan työhön erityiskasvatuksen harjoittelusta

Marjaana Leivo

Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus

Moniaineksinen koulukulttuuri näkyy opettajan työssä usein ristiriitaisina vaatimuksina ja odotuksina. Oppilaat ovat sekä oppimisedellytyksiltään että oppimismotivaatioiltaan aikaisempaa heterogeenisempia, jolloin pedagogisen eriyttämisen ja monimammatillisen yhteistyön merkitys kasvaa. Tarkastellen esitelmässäni erityispedagogisen tiedon merkitystä opettajankoulutuksessa ja luokanopettajan työssä. Esitelmän pohjana on liseniaattitutkimukseni, jonka aihe liittyy luokanopettajaksi opiskelevien ammatilliseen kasvuun ja opetusharjoittelun kehittämiseen. Erityiskasvatuksen harjoittelun merkittävät oppimiskokemukset liittyivät opiskelijoilla moniammatillisen yhteistyön yhteyksien ymmärtämiseen, oppilaan yksilöllisten oppimistarpeiden tunnistamiseen, yksilöllistämisen pedagogisiin keinoihin ja erityiskasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin. Erityiskasvatuksen harjoittelu avasi opiskelijoille uudenlaisia horisontteja opettajan työn eettis-moraalisiin ja sosiaalis-yhteiskunnallisiin lähtökohtiin.

Mistä on hyvä oppimisympäristö tehty?

Maarika Piispanen

Torkinmäen koulu

Hyvä oppimisympäristö muodostuu Piispanen (2005) tutkimuksessa niin fyysisistä, psykologisista, sosiaalisista kuin pedagogisistakin tekijöistä, jotka puolestaan muodostuvat sekä koulun sisäisistä että sen ulkopuolisista elementeistä: ”Oma käsitykseni oppimisympäristöstä on kaksijakoinen; fyysinen ja henkinen. Fyysinen ympäristö pitää sisällään koulun tilat, pihan, käytävän, luokat, liikuntatilat, ruokalan, kirjaston ja mahdolliset erikoisluokat (musiikki, tekninen ja tekstiili). Henkinen ympäristö sisältää opettajien ja oppilaiden sekä opettajien keskinäiset suhteet.” Oppimisympäristö rakentuu aina tilanteen ja ihmisten mukaan ollen siten aina persoonallinen, tekijöidensä näköinen ja niiden summa. Hyvästä oppimisympäristöstä saatetaan erottaa siihen vaikuttavia tekijöitä ja puitteita, mutta loppujen lopuksi oppimisympäristössä toimivat ihmiset ja heidän toimintansa ja olemuksensa ratkaisevat sen, millainen oppimisympäristö on.

Hyvää harjoitteluympäristöä pohdittaessa pääteemoiksi Piispasen (2005) tutkimuksessa muodostuivat harjoitteluympäristön ajanmukaisuus, muunneltavuus ja ammatillisen kasvun tukemiseen tähtäävät tekijät. Tulevaisuuden ennustettavuuden vaikeus aiheuttaa sen, että koulu ei pysty rakentumaan siten, että se palvelisi vuodesta toiseen opetusharjoittelijoita välineistöllä, joka antaisi eväät tulevaisuuden opettajuuteen. Siksi on tärkeää, että harjoitteluympäristössä on mahdollista hyödyntää sellaisia välineitä ja tekniikkaa, jonka uskotaan olevan hyödyksi pitkään ja jotka kuuluvat ajanmukaisen koulun välineistöön. Opiskelijoiden tulisi myös halutessaan voida yksinkertaisilla toimenpiteillä muuttaa tilaa toimintansa kannalta mielekkäämmäksi, jolloin yksilölliset opetuksen toteutustavat olisivat mahdollisia.

Children and Early Mathematics Towards Social and Emotional Mathematics

Eila Aarnos ja Päivi Perkkilä

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

The problem: What kind of emotions do children have towards the real world mathematics and formal school mathematics? We are concerned about the gap between the real world mathematics and formal school mathematics. Mathematical experiences are essential parts in children's world from very early of life. The child's focusing on numerosity produces practice in recognizing and utilizing numerosity in the meaningful everyday context of the child.

Subjects: 300 Finnish children aged 6 to 8 from different parts of Finland.

Procedure: We have developed a pictorial test including 38 pictures. The picture sets are wild nature, nature products, human beings, toys, built environment, mathematical issues, and child's own drawing about her/him in the Land of Mathematics.

Results: The main scale consists of all the mathematical contents that children produced under the pictures. The lower quartile consists of children who produced either nothing or mainly numbers, and arithmetic tasks. The upper quartile consists of children who produced mainly amount expressions and comparisons, word problems, and mental models. The greatest differences between these groups were found in emotions towards the real world mathematics, and in emotions towards doing mathematics alone. There were great differences between girls and boys in their emotions towards the picture sets of pictorial test.

Conclusions: Especially we are worried about two groups of children: those who seem to have sad emotions and only few ideas about mathematics, and those who seem to have rich mathematical ideas and great interest in the real world mathematics. Our results issue big challenges for early mathematics education in pre-school and in primary school. We wonder if we should give girls and boys some different opportunities to learn mathematics.

Moraliteetteja pienryhmästä ja sukupuolesta opettajankoulutuksessa

Leena Isosomppi

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

Tarkastelen meneillään olevassa tutkimushankkeessa opettajankoulutuksen diskursiivisia käytänteitä luokanopettajakoulutuksen aikuisopiskelijoiden pienryhmätoimintaa kuvaavien eläytymistarinoiden kautta. Yliopistollinen aikuiskoulutusyhteisö, jossa opintojen suorittaminen ja oppiminen on koulutusjärjestelyin organisoitu yhteisöllisen oppimistehtävien teon ja pienryhmätoiminnan kautta on täynnä kulttuurisia tarinoita pienryhmien toiminnasta. Koulutusyhteisön pienuus ja yhteisön tiiviys korostavat sosiaalisten suhteiden merkitystä ja näkyvyyttä. Myönteiset ja kielteiset kokemukset ryhmän toiminnasta ja vuorovaikutustilanteista välittyvät niin epävirallisissa keskusteluissa, kirjallisissa opiskeluteksteissä (harjoittelukertomukset, itsearvioinnit) kuin koulutuksen virallisissa ohjaus- ja arviointitilanteissa. Pienryhmätoiminta on näin keskeinen elementti opettajaksi opiskelevien päivittäisessä työskentelyssä. Joudun tutkimuksen yhteydessä pohtimaan myös omaa rooliani opettajan ja tutkijana.

Ennako-oletukseni on, että opettajankoulutus tuottaa ja uusintaa ns. implisiittisen koulutuksen kautta sukupuolittuneita ja opettajayhteisöiden ammatilliseen kulttuuriin ja koulun käytäntöihin todennäköisesti välittyviä merkityksiä ja käytänteitä. Etsin tarinoiden analyysissä myös mahdollisia ristiriitaisia ja polyfonisia diskursseja ja hegemonisen puhutavan mahdollisia murtumakohtia.

Laadukkaalla ohjauksella kohti ymmärrysorientaation ja suoritusorientaation yhdistämistä

Ulla-Maija Valleala

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Esitys perustuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa tarkastelin avoimen yliopiston opiskelijoiden pienryhmäkeskusteluissa tapahtuvaa yhteistä ymmärtämistä. Lisäksi tutkin yhteistä ymmärtämistä kunnallisten nuorisotyöntekijätiimien keskusteluissa. Tässä esityksessäni rajaan tarkastelun opiskelijaryhmien keskusteluja koskeviin tuloksiin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on Gadamerin (1979) kuvaus ymmärtämisestä toisaalta jokaisessa tilanteessa väistämättä tapahtuvana merkityksenantona ja toisaalta ymmärtäjän tavoitteisena pyrkimyksenä ymmärtää paremmin. Sen mukaisesti keskustelutilanteessa muodostuva mahdollinen uusi, ”paremmin ymmärtäminen” riippuu ratkaisevasti siitä kontekstista, jossa ymmärtämistä tavoitellaan. Gadamerin kuvausta keskustelussa tapahtuvasta merkityksenannosta täydensin kielellisen vuorovaikutuskontekstin (mm. Goodwin & Duranti 1992) ja Linellin (1998) dialogin tutkimuksen tarkastelulla. Tutkimuksen teoreettisen taustan pohjalta tutkimuksen kohteeksi muodostui ensinnäkin se tilanteinen, kielellinen ymmärtämiskonteksti, jossa keskustelijat toimivat. Toiseksi etsin näistä

tilanteisista ymmärtämisen konteksteista sellaisia keskeisiä ehtoja, jotka joko rajoittivat ryhmän yhteistä oppimista tai tekivät sen mahdolliseksi.

Miten seuloa autenttista opettajuutta valintakokeessa? Affirmaation edellytysten arviointimenetelmien alustavaa kartoitusta

Pekka A. Kosonen

Jyväskylän yliopiston Opettajainkoulutuslaitoksessa käynnistettiin luku-
vuonna 2005–06 hanke luokanopettajakoulutuksen valintamenetelmien ke-
hittämiseksi. Koettiin ongelmalliseksi - mm. Pekka Räihän valmisteilla olevan
väitöskirjan ja Tiina Nikkolan lisensiaattityön tulosten perusteella -, että niin
valituiksi oli tullut hakijoita, joiden on vaikeaa sietää erilaisuutta, kohdata
avoimesti koulun elämismaailman ongelmia tai monikulttuurisuutta tai irtau-
tua stereotyyppisestä ja sovinnaisesta opettajaroolista; totunnaista opettajuut-
ta toistavien sijasta haluttiin opiskelijoiksi enemmänkin uudistajia. Mainittua
ongelmaa ja haastetta voidaan hedelmällisesti jäsentää eksistentiaalisemiotii-
kan (C. S. Peirce, Eero Tarasti)käsitteen affirmaatio avulla.

Tutkimuksessamme defensiivisyyttä ja syyattribuutioita koskeva aineisto
perustuu pääosin kvantitatiivisiin kyselyosioihin, kun taasen haun merkityk-
siä ja orientaation lähteitä koskeva aineisto on pääosin laadullista, avokysy-
myksiin ja haastatteluihin perustuvaa. Aineisto on kerätty kesäkuussa 2006.
On huomattava, että erityisesti defensiivisyys, mutta myös orientaation ja
identiteetin ilmaisutavat ovat paitsi yksilöllisiä myös yhteisöllisesti määräyty-
viä. Yhteisön vallitseva ideologia ja kulttuuri sisältävät vääjäämättä metamod-
aliteetteja, jotka ovat omiaan joko helpottamaan tai estämään affirmoitumi-
sen yksilöllisiä modaliteetteja so. tunnetiloja ja muuta adekvaattia virittymistä
akuuteissa tilanteissa. Tämä asettaa vaikean metodologisen haasteen, ja sa-
masta syystä defensiivisyyteen kohdistuvat menetelmät sisältävät luotetta-
vuusongelmia ja niitten tulokset voivat olla lähinnä suuntaa antavia.

Näkökulmia mediakasvatuksen opetuksen laatuun ja tutkimuksen mahdollisuuksiin

Heli Ruokamo

Lapin yliopisto

Esitelmässä tarkastellaan mediakasvatuksen opetusta ja sen laadullista ke-
hittämistä tutkimuksen keinoin sekä tulevaisuuden näkökulmia. Lapin yli-
opiston kasvatustieteiden tiedekunnan Mediapedagogiikkakeskuksessa me-
diakasvatusta voi opiskella pääaineena. Mediaa tarkastellaan tuottamisen ja
vastaanottamisen kautta sekä kriittisestä näkökulmasta. Esitelmässä vastataan
siihen, mitä mediakasvatuksen opetuksen tulisi kattaa ja tuottaa yliopistota-
solta perusopetukseen ja miten opetuksen laatua voidaan parantaa tutkimuk-
sen avulla. Esitelmässä otetaan kantaa myös mediakasvatuksen yleisempään
kehitykseen.

Perusopetuksen pienet koulut osa suomalaista koulutusjärjestelmää

Taina Peltonen

Kärsämäen koulutoimi

Tulen puhumaan pienten koulujen lukumäärästä, yhdysluokkaopetuksesta, pienten koulujen eduista yleensäkin oppimisympäristönä, koulukuljetuksista ja vertailemaan erikokoisten koulujen oppimistuloksia. Lopuksi kerron ajankohtaisista asioista liittyen pieniin kouluihin.

Luokanopettajien valintakokeiden parhaiden osien puntarointia

Raine Valli

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

Valintakokeiden kehittäminen on Suomessa opettajankoulutuksen alalla nousut merkittäväksi tutkimushaaraksi. Monet asiantuntijat ovatkin yhtä mieltä siitä, että luokanopettajakoulutuksen valinnoilla on suuri merkitys pyrittäessä saamaan opettajan työhön parhaiten soveltuvat hakijat koulutukseen. Opettajakoulutus kun on kulmakivi Pisa – tutkimuksissa ylistettyyn suomalaisiin koulusaavutuksiin. Tässä esityksessä paneudutaan opettajankoulutuksen valintakokeiden onnistumiseen ja valintojen ennustavuuteen. Esityksessä esitetyt näkemykset ja käytetty tutkimusaineisto liittyvät Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen valintoihin. Opetustuokio osoittautui monesta näkökulmasta ja monen opiskelijavalintoihin osallistuneen arvioitsijan mielestä parhaaksi tavaksi mitata soveltuvuutta opettajan ammattiin. Opetustuokion pistemäärä ennustaa melko hyvin koulutuksen jälkeisiä taitoja. Niinpä kokemukseen perustuen olen vakaasti sitä mieltä, että hakijakandidaatin vuorovaikutustaidot tulisi arvioida ennen opintopaikan saantia aidossa vuorovaikutustilanteessa lasten kanssa

Mistä voimaa opettajan arkeen?

Juha Hakala

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

Opettajan työ on äärimmäisen raskas ja kuluttava. Työn kuluttavuuteen on yhteydessä erityisesti se, että opettaja panee jatkuvasti oman persoonansa likoon. Toisaalta työssä jaksamiseen on yhteydessä oleellisesti sekin, millainen opettajan ammattitaito on sekä myös se, millaisena hän itse pitää ammattitaitoaan. Työssä kuin työssä pitäisi tavoitella sisäisiä palkkioita, mutta millaisia nämä palkkiot voivat olla opettajan työn arjessa?

Lasten puhetta matematiikasta ja matemaattista puhetta

Eila Aarnos ja Päivi Perkkilä

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

Matematiikkaa on kaikkialla. Pienen Sannin (7 v.) sanoin matematiikkaa on ”marjoissa, marjojen varsissa, ampiaisen raidoissa, hämähäkin jaloissa ja seitin langoissa”. Workshop pohjautuu meneillään olevaan tutkimukseen pienten lasten (6-8 v.) suhteesta matematiikkaan, laajasti ottaen matematiikan maailmaan. Tutkimuksessa yhdistetään matemaattista ja psykologista tietoa. Olemme rajanneet tutkimuskohteeksi erityisesti lasten tunteet ja spontaanit matemaattiset ilmaukset. Olemme kehittäneet lapsiystävällisen kuvatestin, johon lapset voivat vastata hymiökasvoilla sekä kommentoida itse kirjoittamalla tai laskutehtävillä, ja lisäksi piirtää oman kuvauksensa matematiikan maailmastaan. Aineisto on kerätty keväällä 2006 eri puolilta Suomea. Kuvatestin täytti 300 lasta, joista olemme haastatelleet 18. Ensimmäisiä tuloksia on esitelty kansainvälisissä seminaareissa.

Oppimistyyli- ja erilaiset oppijat - kahden opettajan toteuttama käytännön malli oppimistyyliin perustuvasta opetuksesta erityis- ja yleisopetuksessa

Päivi Rimpiläinen ja Jarno Bruun

Pirtin koulu, Kuopio

Koulutuksessamme esitellään erilaisia oppimistyyliä ja niihin tehtyä oppimateriaalia. Kerromme, miten sujuu työskentely luokassa, jossa erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat työskentelevät yhdessä. Lisäksi kerromme, mikä opettajien parityössä palkitsee. Koulutuksemme on hyvin käytännönläheinen ja se tarjoaa työkaluja opettajien tavalliseen arkeen. Lisätietoa työtavastamme saa Pirtin koulun nettisivuilta: <http://www.edu.kuopio.fi/pirtti/luotsi>

Koulun kehittämisen sietämätön hitaus

Peter Johnsson

Torkinmäen koulu Kokkola

Workshopissa käsittelemme perusopetuksen yhtenäistämisen muutoshäätettä kunnallisen kouluorganisaation kehittämisen näkökulmasta. Tarkastelun taustalla on tuore väitöskirjatutkimukseni ”Rakenteissa kiinni?”. Käsittelemme koulun kehittämisen näköaloja myös teoreettisista näkökulmista sekä luon lyhyen katsauksen koulun muutosteorioihin viimeisen kymmenen vuoden ajalta. Niin, mistä rakentuvat koulun kehittämisen mahdollisuudet ja rajat?

Kohti dialogisuutta – opetusharjoittelun kehittämisprojekti Oulun normaalikoulussa

Hannu Juuso

Oulun yliopisto

Workshopissa esitellään ja arvioidaan Oulun normaalikoulussa syksyllä 06 käynnistynyttä opetusharjoittelun kehittämishanketta. Kyseisen projektin tarkoituksena on perehdyttää opiskelijat dialogisuuteen ja sen pedagogisiin mahdollisuuksiin omassa opetuksessaan. Monien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että dialogisuus auttaa oppilasta koulun eri oppiaineiden syvällisempään oppimiseen ja ymmärtämiseen. Samalla se antaa välineitä monien vaativien ja ajankohtaisten pedagogisten haasteiden (kuten esim. monikulttuurisuus ja suvaitsevaisuus, kestävä kehitys ja aktiivinen kansalaisuus) kohtaamiseen esimerkiksi UNESCO:n esittämien suositusten mukaisesti. Oulun normaalikoulu osallistuu laajaan EU-rahoitteiseen opettajakoulutuksen kehittämisprojektiin (<http://menon.eu.org>), jonka tavoitteena on kehittää erilaisiin kansallisiin olosuhteisiin sovellettavissa oleva dialogisuutta tutkiva opintokokonaisuus opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Oulussa luokanopettajaopiskelijat perehtyvät aiheeseen ”Kohti dialogisuutta” -erityiskurssilla, joka liitetään heidän maisterivaiheen koulutyöskentelyjaksoon harjoittelukoulussa. Kurssi on luonteeltaan tutkiva. Se on sisällöltään ja työskentelymuodoiltaan rakennettu mahdollisimman yhtenäiseksi so. myös dialogisuutta ja siihen kytkeytyviä ilmiöitä itseään pyritään tutkimaan dialogisesti. Koska kurssi toteutetaan koulutyöskentelyn yhteydessä, saavat opiskelijat luontevan tilaisuuden pohtia dialogisuutta myös omien opetuskemustensa valossa.

Tienviittoa oppimisen iloon

Taina Rantala

Lapin yliopisto

On hämmästyttävää, miten vähän koulumaailman tunteita on tutkittu, vaikka meidän kaikkien koulumuistot ovat ilon, surun, onnistumisen ja epäonnistumisen värittämiä. Yksi syy on tunteiden tutkimuksen haasteellisuus, sillä esimerkiksi tunteiden käsitteellistäminen on niiden monimuotoisuuden vuoksi haastavaa. Koulumaailma myös muokkaa oppilaiden tunneilmaisuja voimakkaasti, sillä negatiiviset tunneilmaisut joutuvat aina tavalla tai toisella selityksenalaisiksi. Elämme Jokisen (2001) sanoin ”iloisten kasvojen aikaa”, jolloin todelliset tunteet ja tunneilmaisut koulussa kätketään. Taina Rantala on lähestynyt koulumaailman tunteita omassa väitöskirjassaan Oppimisen iloa etsimässä- kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa (2005), jossa hän laajan tutkimusaineistonsa avulla lähestyy omassa luokassa esiintyviä tunteita, ja samalla myös omia tunteitaan. Aineisto on kerätty oman opettajan työn ohella vuosina 2003-2005 videoimalla satoja oppitunteja, oppilaiden sekä vanhempien haastatteluilla sekä pedagogisen päiväkirjan avulla. Työssä näyttäytyy

vahvasti opettaja oman työnsä tutkijana- näkökulma, sillä tutkiva opettaja on avainasemassa koulun kehittämistyössä.

Monenlaiset oppijat haasteena opettajalle

Marketta Widjeskog

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

”Liian suuret ryhmät – ei siinä eriyttämisestä voi puhua”. Miten lapsi oppii? Jokaisella oppijalla on monta lahjakkuutta ja älykkyyttä sekä erilaisia tapoja oppia, ajatella ja toimia eri tilanteissa. Oppimistyyliä ja –strategioita tekevät samanlaisten menetelmien ja ohjeiden vastaanottamisen ja hyödyntämisen joko tehokkaaksi tai tehottomaksi eri oppijoilla. Miten oppimista voisi helpottaa? Tässä workshopissa pohdimme yhdessä niitä haasteita, joita kohtaamme erilaisten oppijoiden kanssa isossa ryhmässä. Tutustumme mm. Howard Gardnerin ns. moniälykkyysteoriaan eri tavoin lahjakkaiden ja älykkäiden lasten huomioimiseksi.

Muuttuuko ihminen ja mihin suuntaan?

Ihmisen kesyttämisen alkeet

Maarit Tastula

Tuottaja, toimittaja

Pörssitalouteen kuuluu ajatus huippuunsa erikoistuneista yksiköistä ja kapean mutta erinomaisen ammattitaidon omaavista erikoisosaajista. Mutta kun osaaminen tarpeeksi erikoistuu ja erityistyy, käykö niin, että lapsen jokaisella raajalla on kyllä lakisääteinen omahoitajansa, mutta kokonaisvastuuta ei ole enää kenelläkään.” Luennossani yritän oman työni kautta pohtia, mitä olen hevosten ja ihmisten kesyttäjänä oppinut inhimillisestä vuorovaikutuksesta: sen rajoista ja mahdollisuuksista, vapaudesta ja vastuusta.