

INTEGRAATIOKOULUTUKSEN FILOSOFIS- TEOREETTISET PERUSTEET

Sivistysteoreettinen näkökulma

Antti Moilanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 2014

Moilanen, A. 2014. Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet. Sivistysteoreettinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 106 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitetään Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutushankkeen filosofis-teoreettisia perusteita sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Tulkitseen integraatiokoulutuksen teoreettisia perusteita ja vertaan niitä sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu integraatiokoulusta käsittelevistä kirjoituksista sekä hankkeen kouluttajien haastattelusta.

Tutkimus on hermeneuttinen ja sen menetelmänä on systemaattinen analyysi. Tutkimus kuuluu kasvatustieteen alueelle, mutta siinä sivutaan myös muiden tieteenalojen teorioita. Sivistysteoreettinen tarkastelu tapahtuu Wolfgang Klafkin kehittämän sivistysteoreettisen didaktiikan näkökulmasta. Analyysissä hyödynnetään Klafkin muotoilemaa ajanmukaista sivistyksen käsitettä ja sen varaan rakentuvaa kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa. Lisäksi integraatiokoulutuksen kouluideaalia tarkastellaan Klafkin kehittämän humanin koulun käsitteen näkökulmasta.

Integraatiokoulutus perustuu elämismääntologiaksi kutsutulle opettajankoulutuksen paradigmalle. Elämismääntologinen koulutuksen tarkastelu tuo esille oppivan ja opettavan subjektin kokemuksen osana koulutukseen liittyviä prosesseja. Integraatiokoulutuksen keskeisenä pyrkimyksenä on teoretisoida tavat, joilla näkymätön kokemus vaikuttaa kouluinstituution näkyvään toimintaan.

Integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofisissa perusteissa jäsennetään elämismääntologian vaikutuksia suhteessa ihmisten välisen yhteistyön ongelmiin, oppilaan oppimisprosesseihin ja opettajan toimintaan. Opettajankoulutuksen päämääränä on välittää kompetensseja näillä alueilla.

Integraatiokoulutus realisoi sivistyksen periaatteita opettajankoulutuksen ja koulun suhteen. Koulun toimintaa pyritään uudistamaan reflektiivisemmäksi ja inhimillisemmäksi opettajankoulutusta kehittämällä. Opiskelijoita ohjataan opettajaksi opiskelussa itsenäiseen ja aktiiviseen toimintaa opettajankoulutuksessa.

Avainsanat: integraatiokoulutus, elämismääntologia, psykodynaaminen, sivistysteoreettinen pedagogiikka, kriittis-konstruktivistinen didaktiikka

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	8
2.1 Tutkimuksen filosofinen ja teoreettinen luonne.....	8
2.2 Tutkimuksen kytkökset sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan.....	9
2.3 Hermeneutiikka tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana.....	12
2.4 Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä.....	15
2.5 Tutkimuksessa käytetyt aineistot.....	17
2.5.1 Integraatiokoulutusta koskevat lähteet.....	17
2.5.2 Teorialähteet integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa. .	18
3. INTEGRAATIOKOULUTUKSEN TEOREETTISET PERUSTEET.....	20
3.1 Integraatiokoulutus sirpaleisen opettajankoulutuksen kritiikkinä.....	20
3.2 Elämismaailmaontologia opettajankoulutuksen paradigmana.....	22
3.2.1 Unohdettu subjektin kokemus.....	22
3.2.2 Elämismaailman ongelmat opettajan työssä.....	25
3.2.3 Vuorovaikutukseen ja itsetuntemukseen liittyvät kompetenssit opettajan työssä.....	26
3.2.4 Oppimisen esteet ja mahdollisuudet.....	27
3.2.5 Kokemuksen asema opetuksessa.....	28
3.2.6 Ymmärtämisen ensisijaisuus toisen ihmisen ohjaamisessa.....	31
3.2.7 Oppiaineet ja maailman rakenne.....	34
3.3 Sisällölliset uudistukset integraatiokoulutuksessa.....	34
3.3.1 Miksi opettajankoulutuksen sisältöjä tulisi uudistaa?.....	34
3.3.2 Oppimisen ehdot pedagogisten opintojen jäsentäjänä.....	36
3.3.3 Ongelma oppimisen yleisten ehtojen perustasta.....	37
3.3.4 Ryhmän ja yksilön yleiset oppimisen ehdot.....	38
3.3.5 Tiedon ja kielen prosessien oppiminen kouluopetuksen tavoitteina.....	42
3.3.6 Ehdot oppisisältöjen oppimisessa.....	46
3.4 Menetelmälliset uudistukset integraatiokoulutuksessa.....	49
3.4.1 Oppivan subjektin asema oppimisprosesseissa.....	49
3.4.2 Oivallusryhmä integraatiokoulutuksen pedagogisena ytimenä	52
4. SIVISTYSTEOREETTINEN NÄKÖKULMA INTEGRAATIOKOULUTUKSEEN.....	60

4.1 Integraatiokoulutus ja sivistysteoreettinen pedagogiikka.....	60
4.2 Modernin sivistyskäsitteen historia.....	60
4.3 Ajanmukainen sivistyksen käsite Wolfgang Klafkin sivistysteoreettisessa didaktiikassa.....	64
4.3.1 Sivistys kykynä järkevään itsemääräämiseen.....	65
4.3.2 Sivistys objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa tapahtuvana subjektikehityksenä.....	67
4.3.3 Sivistys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteena.....	69
4.3.4 Sivistyksen käsitteen moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja käytännöllinen dimensio.....	71
4.3.5 Kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtia.....	72
4.4 Integraatiokoulutus ja sivistys.....	77
4.4.1 Opettajankoulutuksen ja koulun nykytilanteen ylittäminen.....	77
4.4.2 Sivistyksen momentit integraatiokoulutuksessa.....	78
4.4.3 Humaani koulu sivistysteoreettisen pedagogiikan ja integraatiokoulutuksen päämääränä.....	83
4.4.4 Lapsikeskeisyys integraatiokoulutuksen pedagogiikassa.....	85
Integraatiokoulutuksen pedagogiikan sivistyksellisyys.....	87
5. TUTKIMUKSEN KOKOAVAA TARKASTELUA.....	91
5.1 Yhteenvetoa integraatiokoulutuksen ja sivistysteoreettisen pedagogiikan suhteesta.....	91
5.2 Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet.....	93
5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusaiheet.....	95
5.3.1 Tulkintojen pätevyyden arviointia.....	96
5.3.2 Jatkotutkimusaiheita.....	96
LÄHTEET.....	99

1. JOHDANTO

Opetuksen ja kasvatuksen perusteet ovat askarruttaneet minua koko luokanopettajaksi opiskelun ajan. Muistan todenneeni ohjaajalleni ensimmäisessä opetusharjoittelussani, että opetuksen suunnittelu ja toteutus on hankalaa, koska minulla ei ole vielä juuri minkäänlaista teoreettista käsitystä opetuksesta. Lausahduksen taustalla oli kokemus opetuksen suunnittelua ohjaavien sääntöjen ja periaatteiden puuttumisesta. Miten on mahdollista toimia järkevästi ilman tietoa siitä, millainen toiminta on perusteltua?

Ennen opettajankoulutukseen tuloa olin pitänyt itsestään selvinä tietynlaisia opetuksen tapoja, eikä opettaminen tuottanut epävarmuutta. Koulunkäyntiavustajana työskennellessäni odotin aina innolla, milloin pääsisin taas opettamaan. Integraatiokoulutuksessa opiskelun aikana toiminnan perusteeni kyseenalaistui. Koulutus alkoi intensiivisellä koulukritiikillä, jota seurasi opetusta ylevistä ja haastavista periaatteista. Ne asiat, joihin olin aiemmin suhtautunut itsestään selvinä, näyttäytyivät kritiikin jälkeen perusteettomilta. Opettajan työssä ei enää riittänyt oppikirjan kappaleen luetuttaminen, selittäminen ja tehtävien teettäminen. Koska aikaisemmat uskomukseni menettivät pohjansa, koin jääneeni tyhjän päälle – vaille tietoa kuinka toimia.

Ylen aamusydämellä tv-ohjelmassa (10.11.2013) haastatellulta luokanopettajalta kysyttiin, mikä oli opettajankoulutuksen tärkein pääoma. Rehellinen vastaus kuului: ”kivat opiskelukaverit”. Kyseinen opettaja uskalsi

myöntää, ettei hän juuri oppinut opettajakoulutuksen aikana. Kyseessä lienee yleisempi ongelma, jonka ratkaiseminen edellyttää reformia luokanopettajakoulutuksessa: Nikkolan ym. (2008) mukaan luokanopettajat eivät opi ymmärtämään opiskeluidensa aikana oppimista syvällisellä tasolla; Britzman (1986) on havainnut, ettei eri tieteenalojen teorian opiskelu opettajankoulutuksessa vaikuta opiskelijoiden opetukseen opetusharjoittelussa; Laine (2004) väittää, että opettajankoulutuksesta lähtevien opiskelijoiden kasvatustasot ja opettajaihanteet ovat melko samanlaisia kuin heillä oli sinne saapuessaan; Karjalaisen (1991) tutkimuksen mukaan opettajien toimintaa ohjaavat erilaiset kulttuuriset myytit.

Myös oma kokemukseni vahvistaa näiden kriittisten tutkimusten sanoman. Opintojeni maisterivaihetta aloittaessani koin, etten ymmärtänyt juuri mitään opetuksesta ja kasvatuksesta. En ollut opintojeni aikana oikeasti opiskellut opetuksen ja kasvatuksen keskeisiä kysymyksiä. Integraatiokoulutuksen pedagogiikan tukemana tein kuitenkin päätöksen alkaa toden teolla tutkia opettamista, oppimista ja kasvatusta. Käsillä oleva tutkimus on eräs seuraamus tästä päätöksestä. Tutkimuksen tekemisen henkilökohtaisena motivaationa on ollut perusteiden löytäminen opettajana toimimiselle.

Pidän tärkeänä sitä, että opettajat kehittävät omaa asiantuntemustaan siten, että he pystyvät arvioimaan kriittisesti opetussuunnitelmia, koulun käytänteitä ja omaa toimintaansa. Kasvatuksen filosofiaan liittyvät kysymykset ovat tässä keskeisiä. Oma kiinnostukseni kasvatuksen filosofiaan juontuu halusta ymmärtää kasvatusta tarpeeksi syvällisellä tasolla, jotta kykenisin luottamaan omaan arviooni siitä, mikä on tärkeää. Ajattelen, että kasvatuksen filosofian tehtävänä on rakentaa kasvatustoiminnan perusteita nojaamatta jo olemassa oleviin käytäntöihin ohjaaviin sääntöihin. Sen sijaan, että hyväksyisimme koulunkäynnin päämäärät ja keinot sellaisina kuin ne koulun arjessa ymmärretään, alammekin ajatella, millaisia ne olisivat ihanteellisessa todellisuudessa. Integraatiokoulutuksen filosofisten ja teoreettisten perusteiden tutkiminen tarjoaakin hyvän mahdollisuuden kehittää ymmärrystä siitä, millainen koulun tulisi olla, jotta sen toiminta olisi perusteltua.

Integraatiokoulutus on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2003 aloitettu tutkimus- ja koulutushanke, jonka juuret ovat jo aiemmin muutaman kouluttajan kehittämässä oivallusryhmässä (ks. Nikkola 2011, 22). Integraatiokoulutus perustuu perinteisen opettajankoulutuksen kritiikille ja siinä on kyse opettajankoulutuksen reformista. Hankkeessa pyritään ammattitaitoisten ja itsenäiseen toimintaan kykenevien luokanopettajien

kouluttamiseen. Opettajankoulutuksen reformi on tapahtunut integraatiokoulutuksessa tiedeperusteisesti. Hankkeessa on luotu tutkimusten avulla katsaus opettajankoulutuksen ja koulujen moninaiisiin ongelmiin. Opettajankoulutuksen ongelmien ratkaisuksi on kehitetty uudenlaista opettajankoulutuksen paradigmaa, rakenteita, sisältöjä ja menetelmiä.

Integraatiokoulutuksesta on tehty empiiriseksi rekonstruktioksi laskettavaa tutkimusta, jossa tarkoituksena on ollut selvittää, miten hanke toteutuu käytännössä. Nikkola (2011, 26) kutsuu tätä tutkimuksen sisältöaluetta käytännön työn empiiriseksi raportoinniksi. Näissä tutkimuksissa on tutkittu tyypillisesti opiskelijaryhmän tiedostamattomia, erilaisiin defensiivisiin mekanismeihin kytkeytyviä työn esteitä. Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettisista lähtökohdista ei ole kuitenkaan tehty selvitystä omana tutkimuskohteena. Hankkeen teoreettisia lähtökohtia esitellään useissa tutkimusartikkeleissa, mutta niitä ei ole arvioitu tai kommentoitu millään tavoin.

Tutkin tässä työssä integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofia perusteita. Tutkimukseni päämääränä on ymmärtää, millaiselle teoreettis-filosofiselle ajatusmaailmalle integraatiokoulutus perustuu. Noudatan tutkimuksessa metodologisen hermeneutiikan periaatteita ja analysoin integraatiokoulutuksen teoreettisia lähtökohtia systemaattisen analyysin avulla. Tutkimuksellani on seuraavia päämääriä: 1) esittää systemaattinen näkemys integraatiokoulutuksen teoreettisista lähtökohdista 2) selkeyttää vaikeasti ymmärrettäviä ilmauksia ja teoreettisia lähtökohtia 3) verrata ja suhteuttaa integraatiokoulutuksen ajatusmaailmaa laajempaan kasvatustieteeseen ja -tieteelliseen keskusteluun 4) arvioida käytettyjen teorioiden adekvaattisuutta 5) tuoda esille argumentaatiota, jolla näkemyksiä perustellaan. Pääpaino työssäni on kohdilla 1–3. Tärkein tehtäväni on ollut muodostaa adekvaatti tulkinta integraatiokoulutuksen teoreettisista lähtökohdista.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen filosofinen ja teoreettinen luonne

Tutkimuskohteenani ovat integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofiset perusteet. Tutkimukseni on siis teoreettinen tutkimus. Koska kyseessä ovat filosofiset perusteet, kuuluu tutkimukseni kasvatustieteen alueelle. On kuitenkin syytä huomata, että integraatiokoulutuksen teoreettiset perusteet eivät sisällä pelkästään kasvatustieteen ajatuksia. Merkittävässä asemassa ovat myös kognitiivisen psykologian, psykoanalyysin ja kasvatustieteen teoriat. Siten integraatiokoulutuksen teoreettisten perusteiden tutkiminen edellyttää liikkumista myös psykologian ja kasvatustieteen alueella. Oikeammin sanottuna tutkin integraatiokoulutuksen filosofisia, psykologisia ja kasvatustieteellisiä perusteita.

Mitä sitten kasvatustieteen filosofia on? Kasvatustieteen filosofiassa tarkoitetaan sellaista teoreettista ja käytännöllistä filosofiaa, joka tutkii maailmaa kasvatustieteen näkökulmasta. Teoreettiseksi kasvatustieteen filosofiaksi luetaan tyypillisesti kasvatustieteen tutkimuskohteen ontologinen analyysi. Käytännöllisessä kasvatustieteen filosofiassa hahmotellaan kasvatustieteen kysymyksiä joistakin arvolahtokohdista käsin ja siinä pyritään löytämään kriteerejä hyvälle kasvatustieteelle. Siegelin (2009) mukaan kysymys kasvatustieteen päämäärästä sekä kasvatustieteellisten toimien, instituutioiden, käytäntöjen ja tulosten arvioimisen

kriteereistä muodostavat perustavimman kasvatustilfilosofian ongelman. Myös auktoriteettiin ja oikeuksiin, moraalikasvatukseen sekä opettamiseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvät kysymykset ovat tällä filosofian alalla tyypillisiä. (Siegel 2009.) Rinteen ym. (2000, 77–78) mukaan kasvatustilfilosofiassa tutkitaan lisäksi kasvatukseen kuuluvaa vapautta ja pakkoa, kasvatustilvelvollisuuksia ja -oikeuksia, valtaa ja rangaistuksia, oikeaa ja väärää sekä kasvatustiln etiikkaa.

Kasvatustilfilosofisista pohdinnoista voidaan erottaa elämäntilfilosofinen ja akateeminen kasvatustilfilosofia. Peltosen (2003) mukaan kasvatustilfilosofia elämäntilfilosofiana lähtee liikkeelle konkreettisesta kasvatustiltoiminnasta ja siinä pyritään löytämään periaatteita ohjaamaan tätä toimintaa. Kasvatustiln elämäntilfilosofista pohdintaa ohjaa kysymys siitä, kuinka minun tulisi toimia. Akateemisen kasvatustilfilosofian erottaa elämäntilfilosofisista pohdinnoista kaksi tekijää. Ensinnäkin siinä tulisi sitoutua tieteellisten normien noudattamiseen eli tutkimuksen intersubjektiiviseen ymmärrettävyyteen, kriittisyyteen, autonomisuuteen edistävyyteen. Toiseksi akateemisen kasvatustilfilosofian kysymykset eivät ole samalla tavalla käytännöllisiä, vaan ne voivat koskea esimerkiksi jonkin ajattelijan näkemyksiä kasvatustilnosta. (Peltonen 2003.)

Integraatiokoulutuksen filosofiset perusteet sijoittuvat akateemisen ja elämäntilfilosofisen kasvatustilfilosofian välimaastoon. Hankeen filosofisten perusteiden hahmottamisella on tarkoituksena jäsentää opettajankoulutuksen uudistamisen ehtoja, mutta tässä työssä käytetään akateemisen filosofian tuloksia.

Tämä tutkimus kuuluu akateemisen kasvatustilfilosofian alueelle. Kysymyksenasettelu ja käyttämäni menetelmät ovat akateemiselle kasvatustilfilosofialle tyypilliset. Pysin tutkimuksessa jäsentämään ja selventämään integraatiokoulutuksen filosofisia lähtökohtia. Käytän rekonstruktiossa hyödyksi kasvatustilfilosofian tuloksia. Vertaan integraatiokoulutuksessa esitettyjä näkemyksiä laajempaan kasvatustilfilosofiseen ajatteluun ja asemoin integraatiokoulutuksen paikkaa suhteessa laajempaan kasvatustilfilosofian kenttään.

2.2 Tutkimuksen kytkökset sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan

Tutkimukseni kytkeytyy kasvatustilfilosofian lisäksi sivistysteoreettisesti orientoituneeseen pedagogiikkaan. Työni neljännessä luvussa vertaan

integraatiokoulutuksen perusmotiiveja sivistyksen käsitteeseen ja sivistysteoreettisesti orientoituneeseen didaktiikkaan. Tältä osin työni soveltaa yleisen ja sivistysteoreettisen pedagogiikan tuloksia.

Sivistysteoreettinen pedagogiikan traditio on eurooppalainen ja ennen kaikkea saksalainen ilmiö. Sivistysteoreettisen kasvatustieteen keskeisen lähtökohdan muodostaa sivistyksen käsitteen nostaminen erääksi kasvatustieteen peruskäsitteeksi. Samalla sivistys erotetaan siitä, mitä kasvatustieteen teoria käsittelee sitä, kuinka kasvatuksessa on toimittava, sivistysteoria taas kasvatuksen tehtäviä ja päämääriä (Benner 1987, 122). Sivistys on jotain muuta kuin kasvatusta ymmärrettynä sopeutumiseksi annettuihin olosuhteisiin, ja se on eroa myös tiedon välittämisestä koulussa (Horlacher 2012, 135). Yleisimmässä mielessään sivistys ymmärretään ihmiseksi tulemiseksi. Sivistys tarkoittaa vallitsevan olotilan ylittämistä yksilöhistoriallisessa ja lajihistoriallisessa prosessissa. (Siljander 2005, 32–33.)

Sivistysteoreettisen pedagogiikan juuret ulottuvat aina 1600-luvulle saakka. Jo J. A. Comenius voidaan ajatella osana sivistysteoreettisen pedagogiikan perinnettä (Pikkarainen 2012, 26). Comenius ilmaisee kasvatustieteen filosofiassa eräitä myöhemmälle sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogiikalle ominaisia käsityksiä (Siljander 2005, 32). Myös Jean-Jacques Rousseau voidaan lukea sivistysteoreettiseen perinteeseen. Rousseauin ajattelu sisältää sivistysteoreettisia näkökulmia ja se on vaikuttanut modernin sivistysteoreettisen pedagogiikan kehitykseen (Kontio 2012, 41). Siljander (2005) korostaa Johann Friedrich Herbartin asemaa sivistysteoreettisessä kasvatustieteen perinteessä kasvatusta ja sivistystä koskevan keskustelun käynnistäjänä. Sivistysteoreettisen pedagogiikan merkittävimmät keskustelut alkoivat Herbartin vaatimuksesta kasvatustieteen systemaattisesta tutkimuksesta ja kasvatustieteen perusteiden asettamisesta. (Siljander 2005, 17.)

Siljander (2005, 17) määrittelee sivistysteoreettisen pedagogiikan varsinaisesti Herbartista alkaneeksi kasvatustieteen traditioksi, jossa keskeisessä asemassa on ollut kasvatustieteen tutkimuskohteen käsitteellinen jäsentäminen ja teoreettinen filosofinen analyysi. Tämän tutkimus- ja keskusteluperinteen ytimen muodostaa 1900-luvulla suuntaus, jota mannereurooppalaisessa kasvatustieteessä on kutsuttu henkityhteelliseksi pedagogiikaksi. Henkityhteellinen tai hermeneuttinen pedagogiikka lasketaan yhdeksi kasvatustieteen pääsuuntauksista empiirisen ja kriittisen kasvatustieteen ohella ja sen perustajana pidetään Wilhelm Diltheyä (Siljander 2005, 17; 60). Hermeneuttisen pedagogiikan yhteys sivistysteoreettisesti

orientoituneeseen kasvatusajatteluun on hankalasti jäsennettävissä, mutta perusideana on, että hermeneuttinen kasvatustoimintaa latentisti määrittävien merkitysrakenteiden analyysi mahdollistaa reflektiivisemmän ja autonomisemman suhteen kasvatustoimintaan.

1900-luvun puolivälissä hermeneuttisen pedagogiikan kriittisessä käänneessä sivistyksen käsite saa radikaalimman ja poliittisemmän muotoilun mm. Herwig Blankertzin, Wolfgang Klafkin ja Klaus Mollenhauerin ajattelussa. Nämä ajattelijat lukeutuvat kriittisen kasvatustieteen perinteeseen. Kriittinen pedagogiikka on kriittisestä teoriasta ja Frankfurtin koulun ajattelusta vaikutteita saanut suuntaus, joka liitetään osaksi hermeneuttisen pedagogiikan perinnettä. Kriittisessä kasvatustieteessä kritisoidaan hermeneuttista pedagogiikkaa siitä, ettei siinä ole kyetty tarkastelemaan kriittisesti kasvatuksen ja politiikan yhteyttä. Kriittinen pedagogiikka voidaan ymmärtää yritykseksi ylittää empiiris-analyyttisen ja hermeneuttisen pedagogiikan kyvyttömyys eritellä kasvatuksen ja koulutuksen poliittis-yhteiskunnallista luonnetta. (Siljander 1988, 132; 146; 148.) Kriittisessä kasvatustieteessä keskeisessä asemassa on emansipaation käsite. Emansipaatiolla tarkoitetaan Siljanderin (2005, 159) mukaan seuraavia asioita: ihmisen itsemääräytyvyyden ja vapauden idean toteutumista, vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisten instituutioiden sisältämistä vallan ja herruuden rakenteista. Kriittisessä kasvatustieteessä korostetaan emansipaation merkitystä sivistykselle. Siinä missä hermeneuttinen kasvatustiede luo ehtoja kasvatustoiminnan latenttien sääntöjen reflektiolle, hahmotetaan kriittisessä pedagogiikassa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen emansipaation ehtoja.

Tutkimukseni neljännen luvun teoreettisena lähtökohtana on sivistyksen käsite Wolfgang Klafkin kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Tukeudun integraatiokoulutuksen teoreettisten lähtökohtien ja sivistyksen käsitteen yhteyden analyysissä Klafkin (2007) esittämään tulkintaan ajanmukaisesta sivistyksen käsitteestä. Lisäksi hyödynnän Klafkin hahmottelemaa sivistyksen käsitteelle perustuvaa kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa (ks. esim. Klafki 2007; Klafki 1993) verratessani integraatiokoulutuksen pedagogisia periaatteita sivistysteoreettiseen didaktiikkaan. Lopulta selvitän integraatiokoulutuksen kouluideaalin luonnetta ja tuon esille sen yhteyksiä Klafkin (2002) esittämään ajatukseen humanista koulusta.

Päädyin tutkimuksessani vertaamaan integraatiokoulutusta sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan siten, että löysin integraatiokoulutuksen perusteiden tutkimisen aikana yhteyksiä hankkeen teoreettisten lähtökohtien ja sivistysteoreettisen kasvatusajattelun väliltä. Esitin tulkintoja siitä, mitkä tekijät

yhdistävät nämä kaksi ajattelutapaa toisiinsa. Näiden tulkintojen jatkuvasta uudelleenarvioimisesta ja -kehittelystä muodostui vähitellen tutkimukseni neljäs luku. Vertaamista sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan perustelee se, että sivistysteoreettinen traditio tarjoaa käyttökelpoisia ja mielenkiintoisia näkökulmia kasvatukseen ja koulun tarkasteluun. Sivistysteoreettisen pedagogiikan vahvuus on siinä, että sen avulla voidaan määritellä, miten koulun opetus- ja kasvatustoiminta tulisi järjestää. Tämä mahdollisuus perustuu siihen, että kyse on kasvatustieteen, eikä pelkästään filosofian tai psykologian perinteestä. Siinä missä esimerkiksi psykoanalyttinen tai fenomenologinen analyysi eivät usein ota kantaa siihen, mitä ja miten koulussa tulisi kokonaisuudessaan opettaa, sivistysteoreettinen tarkastelu kykenee tähän.

Wolfgang Klafki (s. 1927) on saksalainen kasvatustieteilijä, joka valmistui alun perin opettajaksi. Opettajan työssä toimimisen jälkeen Klafki opiskeli kasvatustiedettä ja filosofiaa henkítieteellistä pedagogiikkaa edustaneet Theodor Litt ja Erich Weniger opettajinaan. Klafkin oma tutkimustyö liittyy kasvatuksen historiaan 1700-luvulta lähtien, saksalaisen koulujärjestelmän kehitykseen vuodesta 1945 alkaen, sivistysteoreettiseen didaktiikkaan, koulujärjestelmään, yleiseen pedagogiikkaan sekä henkítieteellisen pedagogiikan ja kansallissosialismin suhteisiin. (Biehl.) Meyer ja Meyer (2007, 7) pitävät Klafkia merkittävimpänä saksalaisena didaktikkona. Lisäksi Klafki on sivistysteoreettisen pedagogiikan merkittävimpiä hahmoja. Klafkin kriittis-konstrukttiivinen didaktikka tulee usein esille esimerkkinä sivistysteoreettisesta didaktiikasta.

Perustelen Klafkin ajattelun valitsemista teoreettiseksi lähtökohdakseni sillä, että kyseessä on keskeinen saksalaisen kasvatustieteen hahmo. Teoreettisemmalla tasolla valinta on järkevä myös siksi, että Klafki tulkitsee sivistyksen perustuvan järkevään itsemääräämiseen ja autonomiaan (Horlacher 2012, 142). Lähtökohta sopii hyvin integraatiokoulutuksen sivistysluonteen analysoimiseen, koska myös integraatiokoulutuksessa korostetaan kykyä itsenäiseen toimintaan.

2.3 Hermeneutiikka tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana

Integraatiokoulutuksen teoreettisten perusteiden tutkimista on motivoinut halu perehtyä tarkemmin integraatiokoulutuksen keskeisiin ideoihin kehittääkseni

omaa ammattitaitoani opettajana. Kiinnostuin tutkimaan integraatiokoulutuksen teoreettisia lähtökohtia, koska koin, etten ollut ymmärtänyt täysin, mistä niissä oli kyse, vaikka olinkin osallistunut koulutukseen. Halusin ymmärtää paremmin, millä tavalla integraatiokoulutuksessa ajateltiin hyvästä opettajuudesta ja missä suhteissa minun olisi mahdollista kehittää omaa opettajuuttani näiden ideoiden pohjalta. Koin puutteita omassa ymmärryksessäni opettajan työstä ja uskoin, että integraatiokoulutusta tutkimalla voisin saada vastauksia minua askarruttaviin kysymyksiin.

Tämä lähtökohta sopii yhteen hyvin hermeneuttisen tutkimuksen idean kanssa. Koski (1995) kirjoittaa, että ei-tuttuus tai vieraantuminen kulttuuriobjektista käynnistää tavallisesti hermeneuttisen ajattelun. Kun jokin kulttuuriobjekti on tulkitsijalle vieras, tarvitaan tulkintaa asioiden tekemiseksi ymmärrettäviksi. Tulkinnan dynaamiseen lähtökohtaan kuuluu myös se, että tutkimuksen kohde näyttäytyy kiinnostavana. (Koski 1995, 84.) Integraatiokoulutuksessa esitetty näkemys opettajan ammattitaidosta oli minulle jollain tavalla tuttu, mutta koin, etten ymmärtänyt täysin, mistä siinä oli kyse. Samalla integraatiokoulutuksen ajatukset olivat minusta kiinnostavia. Koin mielenkiintoa perehtyä niihin paremmin, koska uskoin, että integraatiokoulutusta koskevissa teksteissä oli ilmaistu jotain sellaista, josta minun tulisi olla perillä toimiessani opettajana.

Tutkimukseni tieteenfilosofisen perusta on hermeneuttinen. Hermeneutiikka koskee pohjimmiltaan ymmärtämisen ja tulkinnan ongelmia (Kusch 1986, 11). Kannisto (1986, 155) sanoo saman asian siten, että hermeneutiikan peruskysymyksenä on, mitä on ymmärtäminen ja miten se voidaan saavuttaa. Ymmärtämistä ja sen saavuttamista on kuitenkin tutkittu hermeneutiikassa melko erilaisista näkökulmista. Puhutaan eri hermeneutiikan lajeista tai muodoista. Kusch (1986) mainitsee tavan erottaa kolme eri hermeneutiikan muotoa. Niitä ovat oikein ymmärtämisen sääntöjen hermeneutiikka, eksistentiaalihermeneutiikka sekä kriittinen tai dialektinen hermeneutiikka. Ymmärtämistä on tutkittu hermeneutiikassa ensinnäkin oikean ymmärtämisen mahdollistavien sääntöjen keräämisen (oikein ymmärtämisen hermeneutiikka), toiseksi inhimillisen itse- ja maailmaymmärryksen (eksistentiaalihermeneutiikka) sekä kolmanneksi ihmistieteen ja luonnontieteen erojen näkökulmasta (kriittinen tai dialektinen hermeneutiikka). (Kusch 1986, 11.) Tässä luokittelussa tutkimukseni liittyy lähinnä hermeneutiikkaan ymmärrettynä opiksi oikein ymmärtämisen säännöistä. Tutkimusprosessia kuvaavat sellaiset lähtökohdat, tavoitteet ja etenemistavat, jotka liittyvät

metodologisen hermeneutiikan periaatteisiin ymmärtämisestä ja ymmärtämisprosessista. Erityisesti hermeneuttisen kehän käsite kuvaa tutkimukseni hermeneuttista luonnetta.

Siljander (1988) näkee, että hermeneuttisella kehällä on kolme osatekijää. Hermeneuttisen kehän ensimmäinen merkitys on, että tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista alkua. Tietäminen alkaa siitä, mitä jo tiedämme. Tutkija ymmärtää tutkimuskohteen tutkimusprosessinsa alussa jonkinlaiseksi. Tästä varsinaista tulkintaa edeltävästä ymmärryksestä käytetään hermeneutiikassa ennakkokäsityksen käsitettä. Ennakkokäsitykset mahdollistavat tulkinnan, mutta niitä kohtaan edellytetään myös kriittistä asennoitumista. Hermeneuttisen kehän toinen momentti tähdentää, että tulkintaprosessi etenee kokonaisuuden ja osien välisen vuoripuhelun kautta. Tutkimuskohdetta ymmärretään kokonaisuutena osiensa perusteella, mutta yksittäiset osat saavat merkityksensä vain kokonaisuudessa. Hermeneuttisen kehän kolmannen momentin muodostaa periaate siitä, että tulkintaprosessi ei saavuta koskaan lopullista päämääräänsä. Tulkinnalla ei ole varsinaista loppua siinä missä alkuakaan. Tulkintaa on aina mahdollista syventää. (Siljander 1988, 115–117.)

Hermeneuttiselle kehälle voidaan antaa myös toisenlaisia määreitä. Koski (1995) erottaa toisistaan kolme eri tapaa ymmärtää hermeneuttinen kehä: voidaan puhua mm. traditionaalista ja fenomenologisesta hermeneuttisesta kehästä sekä korjautuvasta skeemasta. Traditionaalinen hermeneuttinen kehä painottaa osien ja kokonaisuuksien suhdetta tulkintaprosessissa sekä objektiivisuutta tulkinnan päämääränä. Fenomenologinen hermeneuttinen kehä korostaa tulkinnan transsendentaalisia ehtoja eli sitä, millä tavalla subjektin kokemushistoria ehdollistaa hänen näkökulmaansa tulkittavaan asiaan. (Koski 1995, 100–101.) Fenomenologista hermeneutiikkaa edustavalla Gadamerilla hermeneuttisen kehän käsite kuvaa prosessia, jossa oman tietoisuutemme rajoittuneisuus, ennakkoluuloisuus ja perspektiivimäisyys tulevat esille (Koski 1995, 103). Siljanderin (1988) esitys hermeneuttisesta kehästä kuvaa siis lähinnä traditionaalista hermeneutiikkaa. Tämä tutkimus sopii yhteen traditionaalisen hermeneuttisen kehän idean kanssa. Tulkinnassani ei ole kyse niinkään tietoisuuden transsendentaalisten ehtojen paljastumisesta, kuten gadamerilaisessa hermeneutiikassa ajatellaan, vaan itse tutkimuskohteen kokonaisvaltaisesta ja todenmukaisesta ymmärtämisestä. Objektiivisuus on minulle oman subjektiivisuuteni paljastumista tärkeämpää.

Gadamerilainen hermeneuttinen kehä sisältää momenteja, jotka ovat osa traditionaalista hermeneuttista kehää. Siksi tutkimusprosessini luonnetta voidaan kuvata valikoiden gadamerilaisen hermeneutiikan käsiteiden avulla.

Gadamerilla tulkintaa ehdollistavien transsendentaalisten ehtojen vaikutuksen ja reflektion lisäksi tulkintaan kuuluu esiymmärryksen projektio ja palaute, joka aiheuttaa muutoksen tulkitsijan esiymmärryksessä (Koski 1995, 102). Ennakkokäsitysten projektio tarkoittaa sitä, että tulkitsijalla on ennakkokäsitys siitä asiasta, josta historiallinen, filosofinen tai tieteellinen teksti puhuu. Tutkija ei voi olla projisoimatta ennakkokäsityksiään tutkittavalle kohteelle. (Koski 1995, 104–105.) Ennakkokäsitysten projisoinnin jälkeen tulkinta konkretisoituu prosessina, jossa ennakkokäsitykset ja tekstin sisältö käyvät vuoropuhelua keskenään. Tulkinta tulee syvemmäksi ja varmemmaksi, kun esiymmärryksemme osoittautuu vääräksi ja joudumme korjaamaan tulkintojamme vastaamaan paremmin ymmärrystämme tekstin keskeisestä ajatuksesta. (Koski 1995, 112).

Tutkimukseni on tapahtunut edellä kuvatun mukaisesti liikkeessä esiymmärryksen ja tutkimieni tekstien antaman palautteen välillä. Olen kehittänyt tulkintahypoteeseja, tutkinut integraatiokoulutusta koskevia kirjoituksia ja testannut hypoteesien pätevyyttä. Kun hypoteesit ovat osoittautuneet yksipuolisiksi tai perusteettomiksi, olen kehittänyt uusia hypoteeseja. Tutkimuksen tekoa on ohjannut kokemus tulkintojen evidenssistä; olen pyrkinyt muodostamaan sellaisia tulkintoja, jotka kestävät kriittisen tarkastelun tutkimiani tekstejä vasten. Päämääränäni on ollut kokemus siitä, että olen ymmärtänyt integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet oikein.

2.4 Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni menetelmänä on systemaattinen analyysi. Systemaattiseen analyysiin lukeutuu filosofis-tyyppiseen tutkimukseen tarkoitettuja menetelmiä, joiden avulla pyritään selvittämään jonkin teorian tai aatteen sisältöön liittyviä seikkoja (Jussila ym. 1992, 157). Systemaattinen analyysi kuvaa hyvin tutkimukseni peruslähtökohtia, koska tarkoituksenani on selvittää, mistä eräässä kasvatusta teoreettisessa ajattelutavassa on kyse. Integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat muodostavat sen teorian, jonka sisältöä tutkin.

Tekstin tai muun ilmaisukokonaisuuden analyysi on systemaattista, kun sen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen, osana (Jussila ym. 1992, 158). Analysoin

tutkimuksessani, millaisista käsitteellisistä elementeistä integraatiokoulutuksen teoreettiset lähtökohdat koostuvat. Pyrin löytämään teorian osatekijät ja tulkitsemaan niiden merkityksen. Systemaattisuus tutkimuksessani tarkoittaa sitä, että suhteutan teorian sisältämiä elementtejä toisiinsa. Kuvaan integraatiokoulutuksen teoreettisten lähtökohtien sisältämien ideoiden välisiä suhteita. Tutkimukseni systemaattista ulottuvuutta edustaa myös integraatiokoulutuksen teorian vertaaminen muuhun kasvatustieteeseen ja -tieteelliseen ajatteluun. Pyrin löytämään tutkimani teorian paikan osana laajempaa kokonaisuutta, kasvatustieteen systeemiä.

Jussilan ym. (1992, 177) mukaan systemaattinen analyysi koostuu kolmesta päävaiheesta: ongelman ja aineiston hahmottamisvaiheesta, varsinaisesta analyysivaiheesta ja analyysitulosten selittämisen ja käyttövaiheesta. Tutkimuksessani ongelman ja aineiston hahmottaminen erottuu selkeästi omaksi vaiheeksi, kun taas varsinaista analyysiä ja analyysitulosten selittämistä ja käyttöä ei ole mahdollista erottaa toisistaan.

Työssäni systemaattisen analyysin ensimmäistä vaihetta edustaa tutkimusongelman hahmottaminen ja tutkimusaineiston keruu. Tutkimusongelman hahmotuttua tein katsauksen integraatiokoulutusta koskevaan kirjallisuuteen ja valitsin niistä soveltuvimmat tutkimukseni aineistoksi.

Systemaattisen analyysin analyysivaiheessa etsitään käsitteitä, tunnistetaan, täsmennetään ja jäsennetään väitteitä sekä eritellään argumentaatiota (Jussila ym. 1992, 178–179). Tutkimukseni pääpaino on integraatiokoulutuksen teoreettisten perusteiden tunnistamisella, täsmennyksellä ja jäsentämisellä. Tarkoitukseni on ollut muodostaa täsmällinen tulkinta siitä, mitä integraatiokoulutuksen teorioissa pyritään sanomaan. Avaan käsiteltyjä aiheita ja teen niitä ymmärrettäviksi pelkän siteeraamisen sijaan. Tällä tavoin pyrin tuomaan integraatiokoulutuksen teoreettisia perusteita koskevaan tutkimukseen tarkemman ja laajemman näkökulman.

Systemaattisen analyysin kolmannessa vaiheessa osoitetaan ajatusrakennelman edellytyksiä, aukkoja ja ristiriitoja, rinnastetaan rakennelman keskeinen osa analyysin kohteena olevaan erityisongelmaan sekä käytetään tuloksia jatkotyöskentelyn lähtökohtana vertailevassa, synteettisessä, kriittisessä tai historiallisessa työssä (Jussila ym. 1992, 178–179). Tähän systemaattisen analyysin kriittiseen tehtävään liittyen osoitan integraatiokoulutuksen teoreettisissa perusteissa joitakin käsitteellisiä ongelmia. Tuon esille, millä tavalla teoreettisia ajatuksia olisi voitu ilmaista

vähemmän ongelmallisessa muodossa. Lisäksi teen joitakin ehdotuksia siitä, millä tavalla integraatiokoulutuksen teoreettisia perusteita olisi mahdollista täydentää.

2.5 Tutkimuksessa käytetyt aineistot

2.5.1 Integraatiokoulutusta koskevat lähteet

Tutkimukseni tärkeimmän aineiston muodostaa Tiina Nikkolan väitöstutkimus "Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä – syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana". Tässä tutkimuksessa Nikkola selvittää opiskelijaryhmän ohjaamista ja dynamiikkaa. Tutkimuksen fokuksena ovat tiedostamattomat oppimista estävät tekijät. (Ks. Nikkola 2011, 6.) Väitöksessä esitellään integraatiokoulutus ja sen teoreettis-filosofiset perusteet. On syytä huomata, että nämä perusteet eivät ole yksinomaan Tiina Nikkolan kehittämät. Integraatiokoulutuksen lähtökohdat perustuvat Kai Kallaksen ideoille, joita muut integraatiokoulutuksen kouluttajat ovat kehittäneet niitä yhdessä hänen kanssaan. Monet Nikkolan (2011) esittämät ajatukset voidaankin löytää esimerkiksi Kallaksen ym. (2006) kirjoituksesta.

Käytän tutkimukseni toisena lähteenä "Toinen tapa käydä koulua" -teoksen käsikirjoitusta kesäkuulta 2012 sekä loppusyksystä 2013 julkaistua ensimmäistä painosta. Teos on ensimmäinen integraatiokoulutusta käsittelevä laajempi itsenäinen julkaisu. "Toinen tapa käydä koulua" jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen sisältää oppimisen yleisiä ehtoja ja jälkimmäinen oppimisen erityisiä ehtoja koskevia artikkeleita. Tästä tutkimuksesta hyödynnän pääasiassa artikkeleita "Elämismaailmaontologia opettajankoulutuksen lähtökohtana" ja "Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana". Julkaisemattomasta kirjakäsikirjoituksesta olen käyttänyt pelkästään sen johdantoa. Perustelen lähteen käyttöä sillä, että se sisältää laajahkon johdatuksen integraatiokoulutuksen taustalla olevaan ajattelutapaan. Vaikka teoksen julkaistussa versiossa johdanto on erilainen, on vanhakin versio nähdäkseni silti validi.

Olen käyttänyt tutkimuksessani lähteenä myös useita integraatiokoulutusta käsitteleviä artikkeleita. Niissä korostuvat integraatiokoulutuksen keskeisimmät lähtökohdat, joita kuitenkin käsitellään suppeammin esimerkiksi Nikkolan väitöstutkimukseen ja "Toinen tapa käydä

koulua” -kirjaan verrattuna. Monet integraatiokoulutusta koskevat artikkelit on kirjoitettu aina jotakin hankkeen ulottuvuutta painottaen. "Towards a deeper understanding of learning in teacher education" käsittelee integraatiokoulutusta oppimisen problematiikan ymmärtämisen näkökulmasta. "Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa" taas tuo esille, millä tavoin integraatiokoulutus vastaa passiivisuuden ongelmaan koulussa, opettajankoulutuksessa ja yhteiskunnassa. "Integraatiohanke – opetuksen hallinnassa oppimisen ymmärtämiseen" muistuttaa artikkeleista eniten luonteeltaan integraatiokoulutuksen yleisesitystä. "Politikointia opettajaopinnoissa – yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisöissä" käsittelee opetuskokeilua, jossa pyrittiin aktivoimaan opiskelijoita vaikuttamaan opettajankoulutuslaitoksessa.

Haastattelin integraatiokoulutuksen kouluttajia tutkimuksen teon aikana. Lähetin haastateltaville etukäteen haastattelukysymyksen valmistautumista ja pohdintaa varten. Kysymys kuului: onko elämismaailmaontologian (ymmärrettynä opetuksen ja oppimisen teoriana, joka korostaa avoimia ja oppijakeskeisiä oppimisympäristöjä) ajatuksia tarkoituksena siirtää jossain määrin myös alakouluun integraatiokoulutuksen opetuksen kautta? Tein muistiinpanot haastattelun aikana kaikista puheenvuoroista ja kirjoitin ne lopulta puhtaaksi. Käytän tätä aineistoa eräänä tutkimukseni lähteenä.

2.5.2 Teorialähteet integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa

Integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofiset perusteet sisältävät viittauksia useisiin tutkimuksiin ja teorioihin. Keskeiset ajatukset eivät ole pelkästään integraatiokoulutuksessa kehitettyjä, vaan ne tulevat eri tieteenaloilta. Esittelen seuraavaksi keskeisimmät integraatiokoulutuksessa hyödynnetyt teoreettiset lähtökohdat.

Elämismaailmaontologian loogisen osatotaliteetin kollektiivisia tekijöitä on määritelty integraatiokoulutuksessa Wilfred Bionin ryhmäteorian avulla. Bion oli merkittävä psykoanalyytikko, joka tutki sekä yksilön että ryhmän psyykkistä toimintaa. Bion edusti fenomenologista näkökulmaa psykoanalyysiin ja hänen tutkimuksensa fokuksena oli psyykkisen elämän syntyminen ja kehittyminen. (Keski-Luopa 2006, 204–206.) Integraatiokoulutuksessa hyödynnetään erityisesti Bionin psykoanalyttistä ryhmäteoriaa. Bionin ryhmäteoria löytyy hänen teoksestaan "Kokemuksia ryhmistä". Bionin ajatukset ryhmistä eroavat muista ryhmäteorioista siten, että niiden perusta on psykoanalyttinen. Nikkolan (2011) mukaan Bionin

ajattelussa ryhmä on sekä psyykkinen että fyysinen ilmiö. Tiedostamaton psyykkinen aktiviteetti on tärkeässä asemassa ymmärrettäessä ryhmän toimintaa. Ryhmän toimintaan kuuluu rationaalinen ja tiedostettu sekä irrationaalinen ja vaistonvarainen ulottuvuus. (Nikkola 2011, 62.)

Oppimisen yleisten ehtojen loogisten osatotaliteetin yksilöllisiä tekijöitä määritellään kiintymyssuhdeteorian avulla. Kiintymyssuhdeteoria on alun perin John Bowlbyn ja Mary Ainsworthin kehittämä teoria lapsen ja äidin vuorovaikutuksesta. Teoria perustuu etologian, kybernetiikan, tiedonkäsittelytieteen, kehityspsykologian ja psykoanalyysin käsitteille. (Bretherton 1992, 759.) Kiintymyssuhdeteoriassa Bowlby pyrki tieteellistämään psykoanalyttistä, erityisesti objektsuhdeteorian ajattelua lapsen kehityksestä rakentamalla synteetin psykoanalyttisen ajattelun sekä edellä mainittujen tieteenalojen välille. (Hautamäki 2012, 38). Integraatiokoulutuksen teoreettisissa perusteissa viitataan useassa yhteydessä kiintymyssuhdeteorian neljättä aaltoa edustavan Patricia Crittendenin teorioihin. Hautamäen (2012) mukaan Crittendenin tutkimuksen fokuksena on vaaran ja turvattomuuden merkitys lapsen kehityksessä. Teoretisoinnin lähtökohtina toimivat kulttuuris-systeeminen ja evoluutioteoreettinen ajattelu. (Hautamäki 2012, 38–39.)

Oppiminen määritellään integraatiokoulutuksessa käsitteen muodostukseksi. Käsitteenmuodostuksen ehdot kuvataan Lev Vygotskyn "Ajattelu ja kieli" -teoksessa esitetyllä tavalla. Ajattelun ja kielen tutkimus liittyy Vygotskyn työssä laajempaan pyrkimykseen perustaa psykologia adekvaateille teoreettisille lähtökohdille. Tähän projektiin kuului ihmisen kehityksen tutkimukseen soveltuvien tieteellisten menetelmien kehittäminen. Keskeisenä tutkimusaiheena Vygotskylä oli korkeampien mentaalisten funktioiden kehittyminen. (Wells 1999, 3). "Ajattelussa ja kielessä" Vygotsky tutkii ajattelun ja kielen keskinäistä suhdetta. Teos koostuu erillisistä tutkimuksista mm. kokeellisesti muodostetuista käsitteistä, kirjoitetusta kielestä ja sen suhteesta ajattelun ja sisäisestä puheesta (Vygotsky 1982, 9). Käsitteenmuodostuksen alkeisfunktiot tulevat esille "Ajattelun ja kielen" käsitteiden kehityksen kokeellista tutkimusta koskevassa luvussa. Siinä Vygotsky kuvaa niitä mentaalisia prosesseja, joita tarvitaan siinä, että lapsi kykenee muodostamaan käsitteitä maailmasta.

3. INTEGRAATIOKOULUTUKSEN TEOREETTISET PERUSTEET

3.1 Integraatiokoulutus sirpaleisen opettajankoulutuksen kritiikkinä

Integraatiokoulutus on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2003 aloitettu opetuksen kehittämishanke, joka käynnistyi tarpeesta eheyttää luokanopettajankoulutuksen pirstaleista opetusta ja tätä kautta organisoida työtä järkevästi (Kallas ym. 2007, 85). Integraatiokoulutuksen lähtökohtaisena tarkoituksena oli löytää hajanaiselle opettajankoulutukselle eheä ja kokonaisvaltainen, integroitunut vaihtoehto. Hankkeen nimi kertoo jo jotain olennaista integraatiokoulutuksen luonteesta ja erityisesti siitä, millä tavalla hankkeen perustajat ajattelivat perinteisestä opettajankoulutuksesta. Hanke päätettiin nimetä integraatiokoulutukseksi, koska perinteisen opettajankoulutuksen ei katsottu muodostavan mielekästä kokonaisuutta, eikä sen perusteita oltu jäsennetty tarpeeksi hyvin. Kun opettajankoulutus nähtiin epäyhtenäisenä käytänteenä, tuli mielekkääksi ajatella mahdollisuutta sen integraatioon.

Kallas ym. (2007, 85) toteavat, että hankkeessa on uudistettu opettajankoulutusta sekä rakenteiden että sisältöjen osalta. Kaikki integraatiokoulutuksessa tehdyt uudistukset eivät kuitenkaan koske pelkästään opettajankoulutuksen rakenteita ja sisältöjä. Osa liittyy siihen, millä tavoin

tulevia opettajia koulutetaan. Oikeammin ilmaistuna integraatiokoulutuksessa on uudistettu opettajankoulutusta liittyen sen rakenteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. Näihin tekijöihin liittyvän työn lisäksi integraatiokoulutuksessa on luotu elämismaailmaontologiaksi kutsuttu opettajankoulutuksen paradigma, joka toimii rakenteellisten, sisällöllisten ja menetelmällisten uudistusten teoreettisena lähtökohtana ja perustana.

Millä tavoin uudistuksen opettajankoulutuksen rakenteiden, sisältöjen ja menetelmien alueella ovat sitten toteutuneet integraatiokoulutuksessa? Integraatio sisältöjen tasolla tarkoittaa opettajankoulutuksen opetuksen sisältöjen eheyttämistä. Opettajankoulutuksen opetusta on kritisoitu ja kehitetty suhteessa kahteen aihealueeseen: pedagogiikkaan sekä toisten ihmisten kohtaamiseen liittyviin valmiuksiin. Rakenteiden uudistamisessa koulutukseen ei ole lisätty uusia oppiaineita tai -sisältöjä, vaan siinä on muutettu rakenteita, joissa sisältöjä opiskellaan (Nikkola 2011, 218). Opettajankoulutuksen rakenteita on muokattu integraatiokoulutuksessa seuraavilla tavoilla: opiskelu tapahtuu pitkäkestoisessa ryhmässä, integraatioryhmän opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta pääosin yhteistyönä ja opiskelijoille on järjestetty mahdollisuus itsenäistä työskentelyä varten. Integraatiokoulutuksessa on kehitetty sellaista teoreettisesti perusteltua ryhmäopiskelun muotoa, jota samaan aikaan toteutetaan, testataan ja tutkitaan myös käytännössä (Kallas ym. 2007, 87). Koulutuksen keskeisenä ideana on hyödyntää ryhmää syvällisellä tasolla niin työtapana kuin tutkimuksen kohteenakin (Nikkola 2011, 22). Opetusmenetelmien tasolla integraatiokoulutuksessa on uudistettu opettajankoulutuksen oppimisympäristöjä opiskelijakeskeiseen suuntaan. Kallas ym. (2013) kutsuvat käsitystään oppimisesta ja opetuksesta integraatiokoulutuksessa elämismaailmaontologiaksi. Hankkeessa opiskelua on muutettu myös kokemusperäiseksi. Tämä tarkoittaa käytännössä kahta menetelmällistä ratkaisua: oivallusryhmätyöskentelyä sekä tietämisen prosesseihin liittyviä projekteja. Oivallusryhmän avulla pyritään kehittämään opiskelijoiden kykyä kohdata toisia ihmisiä, tiedon prosessien kokemusperäisen opiskelun avulla taas heidän pedagogisia taitojaan.

Rakenteellisten, sisällöllisten ja menetelmällisten uudistusten lisäksi integraatiokoulutuksessa on kehitetty fenomenologista koulutuksen tutkimuksen ja organisoimisen viitekehystä, elämismaailmaontologiaa. Nikkolan (2011) mukaan elämismaailmaontologiassa on pohjimmiltaan kyse siitä, että kokemuksen tutkiminen otetaan osaksi opettajankoulutusta. Moninaiset tavat kokea todellisuutta kohdataan suoraan

opettajankoulutuksessa. Tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden kykyä kohdata koulumaailman ristiriitoja. (Nikkola 2011, 14.)

Integraatiokoulutuksessa tehdyt opettajankoulutuksen uudistukset voidaan kuvata kaavion avulla alla olevan mukaisesti. Olen jäsentänyt luvun 3 rakenteen kaavion mukaisesti lukuun ottamatta rakenteellisia uudistuksia. Luvussa 3.2 käsittelen elämismaailmaontologiaa opettajankoulutuksen paradigmana. Luku 3.3 keskittyy opettajankoulutuksen sisällöllisiin uudistuksiin. Luvussa 3.4 taas tuon esille integraatiokoulutuksessa tehdyt menetelmälliset uudistukset. Rakenteellisten uudistusten käsittelyyn olen sivuuttanut, koska rakenteet eivät liity varsinaisesti integraatiokoulutuksen teoreettisiin perusteisiin, vaan ne ovat niiden seurauksia.

Elämismaailmaontologia		
Rakenteet	Sisällöt	Menetelmät
Ryhmän käyttö	Oppimisen ehdot Itsetuntemus ja vuorovaikutusosaaminen	Elämismaailmaontologia opetuksessa Oivallusryhmä

Kaavio 1: integraatiokoulutuksen teoreettisten lähtökohtien rakenne

3.2 Elämismaailmaontologia opettajankoulutuksen paradigmana

3.2.1 Unohdettu subjektin kokemus

Integraatiokoulutus perustuu kokonaisuudessaan uudenlaiselle opettajankoulutuksen paradigmalle, elämismaailmaontologialle. Opettajankoulutuksen siirtyminen elämismaailmaontologiseen viitekehykseen merkitsee sitä, että koulutukseen liittyvien kysymysten tarkastelussa huomio siirretään ulkoisesta ja objektiivisesta todellisuudesta kohti subjektin kokemusta maailmasta, siis elämismaailmaa. Koulutusta ei tarkastella tosiasiana, vaan kunkin ihmisen omana kokemuksena siitä. Nikkola (2011) kirjoittaa, että oppiaineontologisessa viitekehyksessä koulutus jäsentyy koulupäivän rakenteen ja oppiaineiden kautta. Opettajankoulutus sopeutuu koulun

rakenteeseen ja jopa jäljittelee sitä. Elämismaailmaontologinen tarkastelu koulutuksesta tuo esille ihmisenä olemiseen liittyvät yleiset suhteet ja suhteet oppisisältöihin. (Nikkola 2011, 46.) Siinä missä oppiaineontologiassa koulutusta tarkastellaan koulun rutiineina, oppiaineina ja niiden välittämisessä tarvittavina didaktisina keinoina, elämismaailmaontologiaan perustuva tarkastelu tekee näkyväksi sen, millä tavalla koulutuksen todellisuus jäsentyy kunkin yksilön kokemuksessa. Elämismaailmaontologisessa opettajankoulutuksessa kehitetään kompetensseja, joita edellytetään toisten ihmisen ja heidän elämismaailmojensa kohtaamisessa.

Elämismaailman käsite omaksutaan integraatiokoulutuksessa sellaisena kuin Varto (1993, 23–24, Nikkolan 2011, 44 mukaan) sen määrittelee: elämismaailma tarkoittaa maailmaa ihmisen kokemana. Nikkola ym. (2008, 255) taas toteavat, että elämismaailman käsite ymmärretään Schutzin ja Habermasin tarkoittamassa mielessä: elämismaailma on itsestään selvänä pidetty sosiaalisen todellisuuden perusta. Tämä kaksijakoisuus on nähdäkseni suoraa perua elämismaailman käsitteen monimerkityksellisyydestä. Esimerkiksi Miettisen (2012) mukaan elämismaailmalla voidaan viitata ensinnäkin välittömään, esikielelliseen ja esipredikatiiviseen kokemuksen korrelaattiin. Toiseksi elämismaailmalla tarkoitetaan historiallista kokonaisuutta, jossa vaikuttavat erilaiset inhimilliset intressit, arvot, normit ja käytännöt. (Miettinen 2012, 221.)

Näitä kahta tapaa käyttää elämismaailman käsitettä voidaan selventää seuraavasti. Elämismaailma on ensinnäkin jokaisen subjektin ainutkertainen erilaisin inhimillisen merkityksin latautunut kokemus maailmasta. Elämismaailma ei ole tieteellisten teorioiden maailma, vaan esiteoreettisessa asennoitumisessa ja erilaisissa käytännöllisissä intresseissä ilmenevä maailma. Elämismaailmaan eivät kuulu pelkästään aistein havaittavat kohteet, vaan myös arvokkaat, kauniit ja vaaralliset kohteet. Se on maailma, johon lukeutuu koko se rikkaus, joka kuuluu jokapäiväiseen tietoisuuteemme ja kokemukseemme maailmasta. (Smith 2003, 191.) Koska maailma sisältää objekteja, joilla on inhimillistä merkitystä, kutsutaan ihmisen kokemusta maailmasta elämismaailmaksi (Gurwitsch 1957, 371). Käsitteen toinen – inhimillisen kokemuksen kulttuurillista luonnetta korostava – käyttötapa perustuu siihen, että elämismaailmalla on aina vahva historiallis-sosiaalinen konnotaatio. Gurwitschin (1957) mukaan elämismaailma on aina suhteessa yhteiskuntaan ja historialliseen aikaan, ja se täytyy ymmärtää jonkin historiallisen yhteisön maailmana. Kohtaamamme objektit, aiomukset ja suunnitelmamme ja lopulta maailma kokonaisuutena ilmenevät meille niiden mielipiteiden, uskomusten, käsitysten ja varmana pidettyjen näkemysten

valossa, jotka vallitsevat siinä yhteisössä, johon kuulumme. Yhteisö voidaan ymmärtää tässä yhteydessä sekä historiallisen sivilisaation että yhteiskunnan ryhmän, esimerkiksi jonkin ammattikunnan mielessä. (Gurwitsch 1957, 372). Esimerkiksi yksittäisen ihmisen kasvatuskäsitykset ovat peräisin yhteisesti jaetuista ajattelutavoista, jotka ovat historiallisesti muuttuvia (Värri 2004).

Integraatiokoulutuksen elämismaailmaontologian perusteeksi kuuluu, että subjektin kokemus on unohdettu koulutuksen käytännöissä. Oppilaan kokemusten käsittelylle ei näyttäisi olevan tilaa koulutuksessa ja toisaalta kokemusten käsittelyä pidetään myös koulutuksellisen problematiikan kannalta epäolennaisena (Nikkolan ym. haastattelu.) Näkymätön puoli ihmisten ja ryhmien elämässä jää usein vähemmälle huomiolle kuin näkyvä ja ulkoisesti mitattavissa oleva todellisuus (Nikkola ym. 2013, 7). Vaikka subjektin kokemus sivuutetaankin koulunkäynnin ja opetuksen arjessa, sillä on kuitenkin vaikutuksensa näkyvään todellisuuteen tiedostamme ja tahdostamme riippumatta.

Tulkintani mukaan integraatiokoulutuksessa esitettyjä ajatuksia elämismaailman vaikutuksista kouluinstituution näkyvään toimintaan voidaan jäsentää seuraavalla tavalla: elämismaailmalla on vaikutuksia 1) ihmisten väliseen yhteistyöhön 2) oppilaan oppimiseen 3) opettajan toimintaan. Ihmisten väliseen yhteistyöhön liittyy haasteita ja ongelmia, jotka kytkeytyvät yksilöiden kokemukseen. Integraatiokoulutuksessa kutsutaan tällaisia tekijöitä elämismaailmasta kumpuaviksi tai elämismaailmaan kytkeytyviksi ongelmiksi. Eräs esimerkki elämismaailman ongelmista ovat ristiriidat, jotka seuraavat siitä, että eri yksilöt ajattelevat samoista asioista eri tavalla. Toinen tyypillinen ongelma koskee oppitilanteessa herääviä tunteita. Elämismaailman vaikutuksia oppivan subjektin toimintaan on jäsennetty oppimisen ehtojen käsitteen avulla. Oppimista mahdollistavat ja estävät tunteisiin ja kognitioon liittyvät tekijät. Osa emotionaalisista oppimisen esteistä on luonteeltaan defensiivisiä. Opettajan toiminnan ja elämismaailman kytköksiä on teoretisoitu eettisen opettajuuden edellytysten näkökulmasta. Integraatiokoulutuksessa katsotaan tärkeäksi, että opettajat tuntevat dynamiikkaansa vuorovaikutustilanteissa, defensiivisiä reaktioitaan sekä itseään yleisemmällä tasolla. Itsetuntemuksen merkitystä opettajan työn välineenä korostetaan. Itsetuntemus nähdään integraatiokoulutuksessa toisen ihmisen ohjaamisen loogisena edellytyksenä. Lisäksi sitä vaaditaan oman persoonallisuuden kriittisessä arvioimisessa.

Käsittelen seuraavaksi koulutuksen ja elämismaailman yhteyttä tarkemmin. Luvussa 3.2.2 liikun ihmisten välisen yhteistyön ja elämismaailman suhteen alueella. Luku 3.2.3 koskee opettajan toimintaa ja elämismaailmaa.

Luvuissa 3.2.4 ja 3.2.5 käsittelen oppimisen suhdetta kokemukseen. Luvut 3.2.6 ja 3.2.7 liittyvät elämismaailmaontologiaan yleisemmällä tasolla.

3.2.2 Elämismaailman ongelmat opettajan työssä

Tarvetta opettajankoulutuksen siirtymiseen kohti elämismaailmaontologiaa perustellaan integraatiokoulutuksessa sillä, ettei koulun oppiaineiden varaan organisoitu opettajankoulutus välitä opiskelijoille valmiuksia opettajan työn ajankohtaisimpien haasteiden kohtaamiseen. Opettajan työn suurimmat haasteet koskevat vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa, eivätkä esimerkiksi oppiaineita. Nikkola (2011) perustelee väitettä luomalla katsauksen useisiin opettajan työtä koskeviin tutkimuksiin. Britzman (1986; 2009, Nikkolan 2011, 38 mukaan) sekä Britzman ja Dippo (2000, Nikkolan 2011, 38 mukaan) ovat havainneet, että opettajien työssään kohtaamat ongelmat ovat vain harvoin didaktisia. Opettajiä rasittavat puutteelliset työtilat, melu, kiire sekä oppilaiden ja kurinpidon ongelmat. Lisäksi opettajien kiusaaminen on ongelma ja koulun tarkoitusta koskeva yksimielisyys on murenemassa. (Innola & Mikkola 2008; Innola ym. 2005, Nikkolan 2011, 38 mukaan.) Opettajan työ on haastava ihmissuhdeammatti. Ennen opettajat saattoivat ratkaista monia ongelmatilanteita auktoriteettinsa avulla. Nykyään työssä kohdataan yhä enenevässä määrin erilaisuutta ja ristiriitoja, mutta perinteinen auktoriteetti ei anna enää niihin liittyvien ongelmien ratkaisuun oikeutusta ja välineitä. Moni opettaja kokee olevansa työssään kovilla. (Nikkola 2011, 38–39.) Erityisesti nuorten opettajien työurien alkuvaiheet näyttävät muodostuvan vaikeiksi (Almiala 2008; Blomberg 2008; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010; Howe 2006; Ingersoll 2007, Kallaksen ym. 2013, 19 mukaan).

Integraatiokoulutuksen päteesi kuuluu, etteivät opiskelijat opi nykyisessä opettajankoulutuksessa ymmärtämään koulussa ilmeneviä oppimiseen vaikuttavia elämismaailman ongelmia. Elämismaailman ongelmilla tarkoitetaan kokemukseen eikä niinkään oppiaineisiin liittyviä haasteita. (Kallas ym. 2013, 5; Kallas ym. 2007, 85.) Elämismaailmasta kumpuavia haasteita edustavat yksilöiden taustojen aiheuttamat jännitteet ja niiden esiin nostamat kysymykset sekä vuorovaikutukseen, identiteetin rakennukseen ja oppimistilanteessa herääviin tunnereaktioihin liittyvät ongelmat (Nikkola ym. 2008, 254–255). Yksilöiden taustojen aiheuttamilla jännitteillä ja niiden esiin nostamilla kysymyksillä viitataan siihen, että oppilaiden taustat aiheuttavat erimielisyyttä koulunkäynnistä ja sen tarkoituksesta. Käytännössä opettaja joutuu kohtaamaan tilanteita, joissa keskeisistä koulunkäyntiin liittyvistä

kysymyksistä ollaan eri mieltä.

Elämismaailman alueelle kuuluvien ongelmien kohtaamisessa tarvittavien taitojen tulisi olla opettajankoulutuksen pääsisältö. Tällaisten taitojen oppiminen on kuitenkin mahdollista vain elämismaailmaontologiaan perustuvassa opettajankoulutuksessa, johon siirtyminen edellyttää nykyiseltä opettajankoulutukselta rakenteellisia ja teoreettisia muutoksia. (Nikkola 2011, 217–218.) Integraatiokoulutuksen lähtökohtainen tarkoituksena on lisätä tulevien opettajien kykyä opettajan työn haasteiden kohtaamiseen. Koulutus tapahtuu myös elämismaailman tasolla, eivätkä koulun oppiaineet muodosta koulutuksen rakenteellista perustaa. (Kallas ym. 2007, 85.)

Pitääkö sitten paikkansa, että opettajan työssä tarvitaan tänä päivänä erityisiä ihmissuhdetaitoja? Ainakin opetushallituksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen loppuraportti tukee ajatusta elämismaailmaa koskevien kysymysten tärkeydestä. Raportissa esitetään, että opettajan työssä korostuu entisestään valmius kohdata määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä oppijoiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Luokanopettajalla on samankaltaisia työtehtäviä kuin konsultilla, ohjaajalla, sosiaalityöntekijällä ja perheterapeutilla. Entistä keskeisemmäksi on tullut erityisesti perheiden kohtaaminen. Toisen ihmisen kohtaamisen taitojen lisäksi opettajilta edellytetään kykyä keskinäiseen yhteistyöhön. Koulutyö kaikilla asteilla edellyttää tiivistä yhteistyötä, jossa kaikki opettajat haluavat ja pystyvät yhdessä suunnittelemaan ja toteuttamaan moninaisia koulun toimintoja. Opettajien tulee ymmärtää organisaation toimintaa, sen johtamisen merkitystä ja asemaa sekä toimia yhteisön vastuullisena ja kehittäjänä jäsenenä. (Luukkainen 2000, 235; 240.)

3.2.3 Vuorovaikutukseen ja itsetuntemukseen liittyvät kompetenssit opettajan työssä

Integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan opettajan ammatissa vaaditaan erityisiä elämismaailman alueelle kuuluvia kompetensseja. Opettajat toimivat keskinäisessä yhteistyössä, kohtaavat toisia ihmisiä sekä ohjaavat heidän oppimistaan (ks. Nikkola 2011, 197–198).

Millaisia vaatimuksia opettajan työhön sitten liittyy? Kallas ym. (2013) kirjoittavat, että opettajien tulisi tunnistaa oma persoonallinen dynamiikkansa vuorovaikutustilanteissa. Heidän tulisi myös ymmärtää, milloin kysymyksessä on oman olon helpottaminen suojautumisella, milloin taas harkittu ongelmanratkaisu. Opettajien tulisi oppia erottamaan omat havainnot, reaktiot

ja todellisuus sekä ottaa vastuuta omasta tavasta tulkita todellisuutta. (Kallas ym. 2013, 54.)

Edellä esille tulleita kompetensseja voidaan määritellä tarkemmin seuraavalla tavalla. Opettajien tulisi ensinnäkin pystyä tunnistamaan omaan toimintaan liittyviä säännönmukaisuuksia ryhmadynamiikan näkökulmasta. Erityisen tärkeää on tunnistaa oma paikka ryhmän suhdejärjestelmässä ja tiedostaa siitä seuraavia vaikutuksia ryhmän toiminnalle (ks. Jauhiainen & Eskola 1993, 115). Se, millaisia rooleja opettaja ottaa yhteisössä, vaikuttaa yhteisön muihin jäseniin. Toiseksi opettajan olisi hyvä tiedostaa, pyrkiikö hän tietyllä tavalla toimimalla suojautumaan ahdistukselta, vai onko toiminnalla rationaalisia perusteita. Esimerkiksi työrauhan ylläpitämisessä opettaja voi toimia defensiivisesti pyrkiessään mukautumaan kulttuuriseen myyttiin siitä, että hyvä opettaja pitää luokkansa joka tilanteessa kontrollissa. Jotta opettajan toiminta voi olla rationaalista, hänen täytyy kyetä refleктоimaan myös irrationaalisia motiivejaan. Kolmanneksi opettajan täytyy tiedostaa oman subjektiivisuutensa luonnetta. Itsetietoisuus toimii edellytyksenä toisen ihmisen oppimisen ohjaamiselle (ks. Kallas ym. 2013, 46) sekä oman persoonallisuuden kehittämistarpeiden arvioimiselle. Neljäs vaatimus onkin se, että opettajan tulee kehittää persoonaansa sellaiseen suuntaan, ettei hänen omalla olemisellaan ja kokemisellaan ole negatiivisia vaikutuksia muihin ihmisiin kouluyhteisössä. Opettajan tulee pitää ”instrumenttinsa”, itsensä, kunnossa.

3.2.4 Oppimisen esteet ja mahdollisuudet

Integraatiokoulutuksessa on kehitetty teoriaa elämismaailman alueelle kuuluvista oppimisen ehdoista. Tämän teorian mukaan opiskelijoiden ja oppilaiden ihmisenä olemiseen liittyvät suhteet ja toisaalta suhteet oppisisältöihin ovat relevantteja oppimisen mahdollisuuden kannalta (Nikkola 2011, 217). Siihen, onnistuuko opetus, vaikuttaa opettajan panoksen lisäksi myös opiskelijan tietoinen ja tiedostamaton kokemus. Oppimisen ehtojen teoria toimii välineenä, jonka avulla opettajat voivat ymmärtää koulussa ilmenevää oppimisen vaikeutta.

Yksilön ja ryhmän kokemukseen kytkeytyviä oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä on käsitteellistetty integraatiokoulutuksessa oppimisen yleisten ja erityisten ehtojen teorian avulla.¹ Oppimisen yleiset ehdot määrittävät nimensä

¹ Oppimisen yleiset ja erityiset ehdot eivät ole ainoa tapa jäsentää subjektin kokemukseen liittyviä oppimista estäviä ja mahdollistavia tekijöitä. Teoria on paremminkin esimerkki siitä, miten oppimisen ehtoja voidaan määrittää tarkemmin. Oppimisen yleisten ja erityisten ehtojen lisäksi esimerkiksi opiskeltavan asian

mukaisesti sitä, milloin ryhmä ja yksittäinen ihminen ovat yleensä oppimiskykyisiä. Nämä ehdot kytkeytyvät emootioihin. Oppimisen erityiset ehdot kuvaavat, millaisia kognitiivisia ajatusprosesseja oppisisältöjen omaksumiseen on liityttävä, jotta oppimistilanteessa voi muodostua käsitteellistä tietoa.²

Oppimisen yleisiä ehtoja on kuvattu integraatiokoulutuksessa psykodynaamisten teorioiden avulla. Kun näköala subjektin kokemukseen on avattu elämämaailman käsitteellä, on tästä edetty määrittelemään oppimisen yleisiä ehtoja psykodynaamisesta näkökulmasta. Keskeisiä teoreettisia lähtökohtia ovat Bionin psykoanalyttinen ryhmäteoria sekä Bowlbyn ja Crittendenin kiintymyssuhdeteoria. Oppimisen erityiset ehdot perustuvat Vygotskyn konstruktivistiselle psykologialle. Vygotskyn ajatuksia käsitteenmuodostuksen alkeisfunktiosta on käytetty hyödyksi käsitteen oppimisessa välttämättömien kognitiivisten prosessien määrittelyssä.

Oppimisen ehtojen teoria liittyy opettajan ammattitaitoon elämämaailman alueella. Integraatiokoulutuksessa katsotaan tärkeäksi, että opettajat ymmärtävät oppilaidensa oppimisen ehtoja. Pätevällä opettajalla on tietoa siitä, milloin ihminen on ylipäänsä oppimiskykyinen ja milloin hänen kognitiivinen orientaationsa mahdollistaa oppisisältöjen oppimisen.

3.2.5 Kokemuksen asema opetuksessa

Pelkkä teoria oppimisen yleisistä ja erityisistä ehdoista ei takaa riittävää tietoa elämämaailman alueelta kouluopetusta varten. Oppimisprosessin arviointia varten tarvitaan tietoa oppivan subjektin kokemuksesta. Nikkola (2011) kirjoittaa, että sitä mukaa kuin käsitys oppimisen kokemuksellisesta perustasta on vahvistunut, oppivaa subjektia koskevan analyysin tarve on lisääntynyt. Paitsi oppiaineiden oppimista koskevaa tietoa nykykoulu tarvitsee ihmisenä, vanhempana, opettajana ja oppilaana olemisen kokemukseen liittyvää tietoa. (Nikkola 2011, 44.)

Tulkintani mukaan integraatiokoulutuksessa katsotaan tärkeäksi sekä yksilön että laajemmin lapsen kokemuksen tunteminen. Tieto yksilöstä on tärkeää opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Nikkolan (2011) mukaan elämämaailmaontologia painottaa opetuksessa oppivaa systeemiä ylläpitäviä henkilökohtainen merkitys ja omakohtaisuus sekä kyky työn tekemiseen ovat välttämättömiä osatekijöitä merkityksellisessä oppimisessa.

² ”Toinen tapa käydä koulua” -teoksessa oppimisen erityiset ehdot sisältävät ensimmäisen kerran myös psykodynaamisen ulottuvuuden. Nämä tekijät jäivät kuitenkin tässä tutkimuksessa tarkastelematta.

sisäisiä voimatekijöitä. Opetuksen suunnittelu ei ole abstraktisten materiaalien ja niihin liittyvien vaikuttamismuotojen didaktista analyysia. (Nikkola 2011, 43.) Tällä pyritään sanomaan, että elämismaailmaontologiaan perustuvissa oppimisympäristöissä opetuksen tulisi kytkeytyä myös oppilaiden motiiveihin, intresseihin, arvoihin ja preferesseihin. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää pohtia keinoja, joiden avulla opetuksen opiskeltava sisältö voidaan tehdä merkitykselliseksi, ymmärrettäväksi ja kiinnostavaksi oppilaille.

Oppilaiden kokemusten sekä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteyttä voidaan nähdäkseni selventää Klafkin (2002) pedagogista ymmärtämistä koskevan kirjoituksen avulla. Tässä kirjoituksessa Klafki väittää, että pedagogisen ymmärtämisen välittäminen on laiminlyöty opettajankoulutuksessa. Pedagogisella ymmärtämisellä Klafki tarkoittaa jokseenkin samaa asiaa kuin mistä integraatiokoulutuksessa puhutaan tietona oppivasta subjektista. Klafkin (2002) mukaan pedagoginen ymmärtäminen muodostuu tahdosta ja kyvystä tulkita kouluelämään liittyviä prosesseja, vaatimuksia, vaikeuksia, kriisejä ja onnistumisen kokemuksia lapsen perspektiivistä käsin ja tehdä näiden tulkintojen pohjalta päätelmiä lapsen tarkastelu- ja toimintatavoista, vahvuuksista ja heikkouksista, suhtautumistavoista toisiin ihmisiin koulussa, arvostuksestaan kouluinstituution sääntöihin, suhteesta koulun ulkopuoliseen ympäristöön jne. (Klafki 2002, 1.) Pedagoginen ymmärtäminen tarkoittaa yleisimmillään lapsen tai nuoren subjektiivisen tilanteen – olosuhteiden, kokemusten, intressien, vaikeuksien ja hädän – huomioimista. Lapsen subjektiivista tilanteita ymmärretään suhteessa siihen kontekstiin, jossa lapsi kasvaa, ja niihin merkityksiin, joita lapsi antaa tälle kontekstille. Toisin sanoen pedagoginen ymmärtäminen tarkoittaa lapsen huomioimista ei pelkästään koululaisena, vaan ylipäänsä nuorena ihmisenä. (Klafki 2002, 3.)

Klafkin mukaan pedagoginen ymmärtäminen on edellytys sille, etteivät koulun opetuksen sisällöt ja oppimisprosessit jää lapselle täysin ulkokohtaisiksi. Pedagogisella ymmärtämisellä pyritään siihen, että oppija voisi kokea opetuksen sisällöt ja prosessit merkitykselliseksi itseymmärrykselleen ja maailmankuvalleen sekä tietokyvyilleen ja oppimisvalmiuksilleen. Yleisemmin ilmaistuna pedagoginen ymmärtäminen toimii mielekkään ja merkityksellisen oppimisen ja opetuksen konstitutiivisena momenttina. (Klafki 2002, 6.)

Integraatiokoulutuksen oppimisen erityisissä ehdoissa esitetään, että käsitteen muodostus edellyttää opetukselta omakohtaisuutta. Nikkola ym. (2013, 145) kirjoittavat, että omakohtaisuus on eräänlainen tila, jossa tutkiminen mahdollistuu, ja jossa myös kiinnostuminen on mahdollista, opiskeltava asia on

sellainen, johon oppijan tarkkaavaisuus suuntautuu, se on assosioitavissa ja kysymykseen syntyy myös ratkaisutendenssi. Klafkin (2002) vaatimus siitä, ettei opetuksen sisältö saa jäädä oppilaille ulkokohtaiseksi, voidaan muotoilla samaa tarkoittaen oppimisen yleisiin ehtoihin liittyvien käsitteiden avulla. Tieto oppilaiden oppimisesta toimii edellytyksenä sille, että opettaja voi onnistua omakohtaisuuden syntymisessä opetuksessa.³

Integraatiokoulutuksessa ajatellaan, että nykykoulu tarvitsee tietoa myös ihmisenä, vanhempana, opettajana ja oppilaana olemisesta (Nikkola 2011, 44). Sen lisäksi, että opettajien tulisi tuntea oppilaidensa ajattelutapoja, preferenssejä ja intressejä, integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan koulussa tarvitaan myös yleisempää tietoa siitä, millaista on olla ihminen, vanhempi, opettaja tai oppilas. Tämä vaatimus erilaisten kokemisen tapojen tuntemisesta liittyy elämismaailmoja koskevaan tutkimusmotiiviin fenomenologisessa kasvatustieteessä.

Lippitzin (2003) mukaan suurin osa fenomenologisesti orientoituneesta kasvatuksen tutkimuksesta voidaan paikantaa elämismaailmateoreettisen tutkimuksen kategoriaan. Fenomenologista kasvatustiedettä käsittelevässä artikkelissaan Lippitz luo historiallisen katsauksen erilaisiin tutkimuksiin selventäessään, miten elämismaailman käsitteen varaan kiinnittyvää kasvatustieteellistä tutkimusta on tehty. Ensimmäisen ja toisen maailmansodan väliseltä ajalta tällaista tutkimusta edustavat mm. etnografiset ja deskriptiiviset tarkastelut lasten kokemuksista erilaisissa situaatioissa. Toisen maailmansodan jälkeisessä elämismaailmateoreettisessa tutkimuksessa on kolme pääsuuntausta: fundamentaaliontologinen, subjekti-, diskurssi-, ja tiedekriittinen sekä hermeneuttis-deskriptiivinen ja elämismaailmallis-fenomenologinen kasvatustiede. (Lippitz 2003, 11–12.) Viimeksi mainittuun suuntaukseen kuuluva Utrechtin koulun fenomenologinen kasvatustiede näyttäisi olevan lähimpänä integraatiokoulutuksen ajatusta elämismaailmaontologisesta ihmisenä, oppilaana, vanhempana ja opettajana olemisen tutkimisesta. Lippitzin (2003) mukaan Utrechtin koulun

³ Mielekäs oppiminen edellyttää sitä, että opetuksen sisältö koskettaa oppijaa jollain tavalla. Esimerkiksi Lindblom-Ylänteen (2013) mukaan hyviin oppimistuloksiin yhteydessä olevia tekijöitä ovat mm. 1) pyrkimys ymmärtämiseen ja opittavan tiedon analysointiin ja pohtimiseen eli syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen 2) itsesääteily oppimisessa eli vastuun ottaminen oppimistulosten laadusta ja opiskeluprosessista 3) sisäinen motivaatio eli halu oppia siksi, että asia tai ala kiinnostaa itseä. Nämä oppimispsykologian tutkimustulokset perustelevat pedagogisen ymmärtämisen merkitystä. Oppilaiden elämismaailman tunteminen on edellytys sille, että opettaja voi suunnitella opetustaan siten, että näkökulma opetuksen sisältöön herättää oppilaissa kiinnostusta ja halua oppia.

elämismaailmateoreettisesti orientoitunut tutkimusohjelma erosi Husserlin transsendentaalifilosofisista pyrkimyksistä. Ohjelman ideana oli tutkia ihmisen konkreettista situaatiota kaikkine moninaisine merkitysulottuvuuksineen adekvaateilla laadullisilla menetelmillä. (Lippitz 2003, 13.) Utrechtin koulun fenomenologisen tutkimusprojektin keskeisenä ideana on kuvata ihmisen kokemusta mahdollisimman puhtaasti abstraktin teoretisoinnin sijaan. Fenomenologisen kasvatustieteen tehtäväksi ymmärrettiin elämismaailmojen kuvaaminen ja tässä tarvittavan kielen kehittäminen. Tutkimuksen kohteena ovat ne maailmat, joissa elämme vanhempina, opettajina ja oppilaina. (Van Maanen 1996, 4; 10–11.) Van Maanenin kuvauksesta käy ilmi, että Utrechtin koulun fenomenologia vastaa integraatiokoulutuksessa vaadittua elämismaailmaontologista tutkimusta niin tutkimuskohteiden kuin menetelmien osalta. Kummassakin on kyse sellaisesta laadullisesta tutkimuksesta, jossa tematisoidaan vanhempien, lasten ja opettajien elämismaailmaa.

3.2.6 Ymmärtämisen ensisijaisuus toisen ihmisen ohjaamisessa

Integraatiokoulutus perustuu ajatukselle, jonka mukaan koulun ja opettajan työn todellisuuden ymmärtäminen on opettajalle tärkeämpää kuin sen hallinta (Kallas ym. 2012, 5).⁴ Opettajankoulutuksessa on tärkeä oppia ymmärtämään koulun ilmiöitä sen sijaan, että harjaantuisi niiden hallitsemisessa.

Ymmärtämisen käsite on tulkintani mukaan määritelty integraatiokoulutusta koskevissa teksteissä tarkoittamaan ihmisen – yksilön tai ryhmän – ymmärtämistä. Ymmärtäminen on kyky tehdä päteviä tulkintoja siitä, miksi asiat tapahtuvat niin kuin ne tapahtuvat, tai mistä jossakin asiassa on kyse. Esimerkiksi työrauhaongelmien kohdalla ymmärtäminen tarkoittaa sen selvittämistä, miksi oppilaat käyttäytyvät tietyllä tavalla.

Miksi sitten ymmärtäminen on hallintaa tärkeämpää? Ymmärtäminen näyttäisi sopivan elämismaailmaontologian yhteyteen ensinnäkin siksi, että toisen ihmisen kokemuksesta voi saada tietoa vain hänen käyttäytymistään,

⁴ Määrittelen seuraavassa, millaisiin yhteyksiin ymmärtämisen periaate liittyy integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa. On kuitenkin syytä huomata, ettei ymmärtämistä ole syytä rajata pelkästään esittämiini näkökulmiin. Integraatiokoulutusta voidaan tarkastella monilta osilta pyrkimyksenä ymmärtää kouluympäristön tapahtumia. Esimerkiksi oppimisen ehtojen teoria vastaa kysymykseen, miksi ryhmä ja yksilö eivät tee työtä. Kyse on siis laajasta periaatteesta, jonka tulisi säädellä opettajan suhdetta moninaisiin asioihin. Ymmärtäminen muodostaa yleisen lähtökohdan, jonka konkreettisia kaikkia yhteyksiä ei ole mahdollista määritellä.

puhetaan, eleitään jne. tulkitsemalla. Toisen ihmisen kokemus kuuluu näkymättömän alueelle. Sitä voidaan pyrkiä tiedostamaan vain välillisesti tulkitsemisen ja ymmärtämisen avulla. Kallas ym. (2006, 161) korostavatkin sitä, ettei toisen ihmisen mieli ole empiirinen kysymys.

Opetustilanteissa kaikkein tärkeintä on pyrkiä ymmärtämään, mitä osallisten mielissä liikkuu. Kaikkinainen ennustettavuuden ja hallinnan tavoittelu estää tilanteeseen liittyvän tiedon saamista. (Nikkola 2011, 52). Ymmärtäminen on tärkeää toiseksi siitä syystä, että opettamisessa on välttämätöntä olla tietoinen siitä, ovatko oppilaat ylipäänsä oppimiskykyisiä (oppimisen yleiset ehdot) ja onko heidän ajattelunsa suuntautunut oppimisen mahdollistavalla tavalla opiskeltavaan asiaan (oppimisen erityiset ehdot). Kallas ym. (2007, 89) toteavatkin suhteessa oppimisen yleisiin ehtoihin, että opetuksen kannalta olennaista näyttäisi olevan se, kuinka hyvin ohjaaja ymmärtää ohjattaviensa yksilöllistä stressiherkkyyttä ja pystyy näkemään heidän yksilölliset reaktionsa pyrkimyksinä turvaan. Oppimisen erityisten ehtojen näkökulmasta on tärkeää, että opettaja pyrkii ymmärtämään, millä tavoin oppilaat assosioivat opetuksen sisältöä (Nikkola ym. 2013, 161).

Nikkola (2011) kritisoi hallintaa kolmanneksi myös siitä, että se johtaa yksiarvoisuuteen. Hallinta edellyttää sekä hallitsevan että hallitun sitomista ja sitoutumista ennalta määrättyihin muotoihin, malleihin, arvoihin, normeihin ja asenteisiin. Pahimmillaan hallinnan logiikka kehittyy kaksiarvoiseksi: kaikki, mitä opettaja tekee, on oikein, ja kaikki, mitä oppilas tekee, on väärin. (Nikkola 2011, 52.) Hallintaorientoitunut opettaja tietää jo ennalta, millä tavalla oppilaan tulee olla, kuinka hän saa käyttäytyä ja millaiseksi hänen pitää tulla. Oppilaan kokemukset, arvot ja asenteet eivät ole relevantteja opetuksessa ja kasvatuksessa, koska opettaja tietää, mikä on oppilaalle parhaaksi. Oppilaan tehtäväksi jää alistua opettajan hallintaa perustaville näkemyksille ja niitä ilmentäville toimenpiteille.

Nikkolan (2011) esittämä yksiarvoisuuteen johtavien hallintapyrkimysten kritiikki näyttäisi sopivan hyvin yhteen dialogisen kasvatustilanteiden periaatteiden kanssa. Dialogisesta kasvatuksesta kirjoittavan Värri (2004) mukaan kasvatuksen tulee perustua hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleille. Nämä ideaalit voivat toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa. Dialogissa korostuu toisen ihmisen kuuleminen ja oman toiminnan suhteuttaminen toisesta saatuun tietoon. Funktionaaliset päämäärät ja autoritaarinen kasvatustilanne eivät kuulu dialogiseen kasvatussuhteeseen.⁵

⁵ Funktionaalisella kasvatuksella Värri (2004) tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa ajetaan intressejä, jotka hyödyttävät jotakuta muuta kuin kasvatettavaa.

(Värri 2004, 13–14.) Itseyden idealla tarkoitetaan fenomenologiselle kasvatustilanteelle tyypillistä ajatusta siitä, että kasvatuksen päämääränä tulee olla kasvavan vapautuminen kasvatuksen tarpeesta. Itseys edellyttää itsetietoutta ja vastuuta, joten kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä sekä itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle (Värri 2004, 26). Dialogisuuden tärkeys kasvatuksessa perustuu siihen, että kasvattajan tulee tunnistaa, mitä kasvava tarvitsee kasvaakseen. Tämä on mahdollista vain toista ihmistä kuuntelemalla. Kasvatuksellisia toimia arvioidessa tulisi huomioida lapsen tarpeet, toiveet, kyvyt ja tulevaisuuden odotukset, joita ei kuitenkaan tulisi ymmärtää omien ennakkokäsitysten mukaisesti. Kasvatuksessa on aina vaarana, että kasvattaja on muodostanut kasvavasta riippumatta käsityksen siitä, mihin kasvatuksella pyritään. Kasvattajan tai kasvatustilanteen lukkoon lyödyt käsitykset ja normit estävät dialogisen suhteen kasvavaan. Tällöin tulee mahdottomaksi arvioida, vastaako kasvatustilanteen tarpeita. Dialogisuuden toteutuminen edellyttääkin omien motiivien ja käsitysten reflektointia sekä lapsen hyvän arviointia koko kasvatustilanteen ajan. (Värri 2004, 38; 84; 131.)

Myös integraatiokoulutuksessa vaaditaan kasvavan hyvän kriittistä arviointia. Nikkolan (2011, 56) mukaan opettajilta on edellytettävä jatkuvaa analyysia siitä, mitä toiminta oppijan parhaaksi kunkin käytännöllisen toimenpiteen yhteydessä tarkoittaa ja mikä vaikutus tällä ymmärryksellä on valintoihin ja päätöksentekoon. Opettajan on pohdittava, miten oppilaan paras voi realisoitua erilaisten käytännöllisten toimenpiteiden yhteydessä sekä tiedostettava, millaisiin valintoihin ja päätöksiin hänen ymmärryksensä oppijan parhaasta johtaa. Oman toiminnan syiden ja seurausten jatkuva analyysi on opettajan työssä aivan keskeisintä.

Integraatiokoulutuksen periaate koulun todellisuuden ymmärtämisen tärkeydestä yhdistyy dialogiseen kasvatustilanteeseen myös kasvatuksen päämäärien määrittelyn osalta. Sekä Nikkola (2011) että Värri (2004) pitävät arveluttavana sitä, että kasvattaja päättää lasta kuulematta ja ymmärtämättä, mikä on hänelle hyväksi. Nikkola kritisoi kasvavan sitomisesta ennalta määrättyihin muotoihin, malleihin, arvoihin, normeihin ja asenteisiin, kun taas Värri pitää epäeettisenä kasvatuksen päämäärien lyömistä lukkoon ilman dialogista suhdetta kasvavaan sekä reflektiivistä asennetta maailmaan ja kasvatukseen. Koska integraatiokoulutuksessa ennalta tietämistä pidetään eettisesti kestämättömänä, seuraa tästä loogisesti, että kasvattajan tulisi olla tietämättä kaikkea ennalta. Opettajan tulee arvioida kriittisesti, mitä hänen kasvatustilanteensa merkitsevät oppilaille koulun arjessa sekä pyrkiä

ymmärtämään, mitä oppilaat tarvitsevat nykyhetkessä kasvaakseen.

3.2.7 Oppiaineet ja maailman rakenne

Elämismaailmaontologialla on vaikutuksia myös siihen, millä tavoin oppimisesta ajatellaan. Integraatiokoulutuksessa oppiaineiden merkitys kouluoppimisen viimekätisenä perustana hylätään. Koulutusta ei ole mielekästä rakentaa oppiaineiden perustalle, koska maailma ei rakennu oppiaineiden mukaan. Fenomenologisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle laajemmasta kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. (Nikkola 2011, 45; Kallas ym. 2013, 29.)

Integraatiokoulutuksessa maailman rakennetta on jäsennetty Habermasin (1984) esittämällä tavalla. Oppiaineiden sijaan maailman nähdään jakautuvan kolmeen laadullisesti erilaiseen alueeseen. Maailmaa voidaan tarkastella a) ulkoisena maailmana b) sosiaalisena maailmana c) sisäisenä maailmana (ks. Boman & Rehg 2007). Todellisuuden eri puolia koskevilla lauseilla on omat totuusehtonsa (Huttunen 2010). Maailman ymmärtäminen edellyttää oppiaineiden opiskelun sijaan ulkoisen todellisuuden, sosiaalisen maailman ja sisäisen maailman tuntemista. Integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan koulun opetuksessa tulee kehittää oppilaan kompetensseja, joita vaaditaan vuorovaikutuksessa näiden kolmen todellisuuden osatekijöiden kanssa.

Integraatiokoulutuksessa tarkastelunäkökulmaksi on valittu ajatus oppimisesta tiedonkäsittelytaitojen kehittymisenä. Tiedon rakentamisen prosesseja hahmotetaan kielen näkökulmasta, koska tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen ketjussa käytettävän kielen asema on keskeinen. Käytännössä integraatiokoulutuksessa mennään koulun oppiaineiden taakse ja tutkitaan niitä kielen prosesseja, joille erilaiset tietämisen tavat rakentuvat. (Nikkola 2011, 46–47.)

3.3 Sisällölliset uudistukset integraatiokoulutuksessa

3.3.1 Miksi opettajankoulutuksen sisältöjä tulisi uudistaa?

Opettajankoulutusta ei kritisoida integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa pelkästään siitä, ettei oppiaineisiin sitoutunut opettajankoulutus auta vastaamaan tämän päivän opettajan työn keskeisimpiin elämismaailmaan

kytkeytyviin haasteisiin ja ongelmiin. Opettajankoulutusta kritisoidaan myös sen opetussuunnitelman sirpaleisuudesta ja pedagogisten opintojen vääranlaisesta käytännönläheisyydestä.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kritiikissään Nikkola (2011) nojaa Juhani Suortin opetussuunnitelmatutkimukseen. Suortti (1981a) esittää yleistä opetussuunnitelmakritiikkiä, joka Nikkolan (2011) mukaan koskee myös opettajankoulutusta. Suortin (1981a) mukaan etenkin suomalaisen koulusuunnittelun ongelmana on opetussuunnitelman laatimisen teoreettisten lähtökohtien laiminlyöminen. Opetussuunnitelmien teoreettisia perusteita ei ole jäsennetty riittävän hyvin, mikä näkyy käytännössä siinä, että opetussuunnitelmat ovat sisäisesti ristiriitaisia taitojen ja tavoitteiden abstrakteja luetteloita. Opetuksen suunnittelua perustavien teoreettisten kysymysten jättäminen ratkaisematta on johtanut tilanteeseen, jossa opetussuunnitelmat kuvastavat arkiajattelua pikemmin kuin tieteellistä analyysiä. (Suortti 1981a, 71, Nikkolan 2011, 40 mukaan.) Nikkola (2011) väittää, että opettajankoulutuksessa on käynyt juuri näin. Siitä on jäänyt puuttumaan käsitys opettajan ammattitaidon ydinolemuksesta. Koulutuksellisia ratkaisuja perustava teoreettinen perusanalyysi on jäänyt tekemättä. (Nikkola 2011, 40.) Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma on kokoelma erillisiä kursseja pikemmin kuin systemaattinen kokonaisuus (Willemse, Luneberg & Korthagen 2005, Nikkolan 2011, 38 mukaan).

Opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja kritisoidaan niiden organisoimisesta koulun oppiaineiden varaan. Opinnot nähdään kokoelmaksi erillisiä kursseja, joissa teoria jää käytännöstä irralliseksi (Nikkola 2011, 218–219). Teorian ja käytännön irrallisuudella viitataan siihen, etteivät luokanopettajaopiskelijat kehittä pedagogisissa opinnoissaan kokonaisvaltaista teoreettista ymmärrystä opettamisesta ja oppimisesta. Luokanopettajaopiskelijat oppivat koulun oppiaineiden varaan organisoiduissa pedagogisissa opinnoissaan eri oppiaineiden opettamisen menetelmiä, mutta eivät saavuta koherenttia teoreettista ymmärrystä siitä, mitä oppiminen on. Opiskelijat ovat kokeneet opetuksen siten, että heille välitetään eri oppiaineisiin liittyviä didaktisia välineitä ja temppuja, eikä niinkään varsinaista kasvatustieteellistä tietoa. (Nikkola ym. 2008, 251.) Luokanopettajat ovat enemmän didaktisia osaajia kuin pedagogisia ymmärtäjiä (Laine 2004, Nikkolan 2011, 41 mukaan). Kasvatustiede on oppiaineiden varaan organisoidussa opettajankoulutuksessa eräs oppiaine muiden joukossa (Nikkola 2011, 48). Opettajankoulutuksessa ei opiskella niinkään kasvatukseen liittyviä kysymyksiä, vaan opetellaan kasvatukseen liittyviä teorioita

koulumaisesti.

Integraatiokoulutuksessa on kehitetty vaihtoehto koulun oppiaineiden varaan perustuvalla pedagogiikalle. Siinä on lähdetty liikkeelle kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin. Tarkoituksena on kehittää sellaista opetuksen teoriaa, jonka perustana eivät toimi koulun oppiaineet. Ratkaisua perustellaan sillä, että maailma ei ole jakautunut oppiaineiden mukaisesti. (Kallas ym. 2006, 85–86; Nikkola 2011, 45.)

3.3.2 Oppimisen ehdot pedagogisten opintojen jäsentäjänä

Integraatiokoulutuksessa on kehitetty oppimisen ehtojen teoriaa vastauksena opettajan ammattitaidon ydinolemuksesta koskeviin kysymyksiin. Opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky ymmärtää oppimista syvällisellä tasolla (ks. erityisesti Nikkola ym. 2008). Oppimisen ehtojen teoria on integraatiokoulutuksessa laadittu systemaattinen esitys oppimisen luonteesta ja edellytyksistä.

Oppimisen ehdoilla tarkoitetaan sananmukaisesti tekijöitä, joiden on oltava voimassa, jotta oppimista voi tapahtua. Oppiminen voi esimerkiksi edellyttää joidenkin tietoisuuden tilojen aktuaalisuutta tai toiset tietoisuuden tilat voivat tehdä oppimisen mahdottomaksi. Juuri tätä tarkoitetaan sillä, että oppimisella on ehtonsa. Kasvatuspsykologiassa oppimisen ehtojen käsite on melko harvinainen. Esimerkiksi Woolfolkin (2007) johdantoteos kasvatuspsykologiaan ei sisällä mainintaa oppimisen ehdoista. Käsite kuuluu silti kasvatuspsykologian terminologiaan. Robert M Gagnén on tutkinut oppimisen ehtoja eli olosuhteita (conditions), joissa oppiminen eri muodoissaan tapahtuu. Gagné (1985) kuvaa ehtoja, jotka liittyvät erilaisiin oppimisen lajeihin: intellektuaalisten taitojen, kognitiivisten strategioiden, verbaalisen informaation, ongelmanratkaisun, motoristen taitojen ja asenteiden oppimiseen. Oppimisen ehdot jakautuvat sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Edellisiin kuuluvat oppijan ennakkokäsitykset ja aiemmat tiedot, jälkimmäisiin ulkoiset seikat, jotka mahdollistavat oppimisen. Vaikka Gagné ymmärtää oppimisen integraatiokoulutukseen verrattuna melko erilaisen tietokäsityksen perusteella, käyttää hän itse oppimisen ehdon käsitettä samalla tavalla. Gagné ei kuitenkaan teoreettisella tasolla täsmennä kovinkaan tarkasti, mistä oppimisen ehdoissa on sinällään kyse. Itse oppimisen ehdon käsite jää teoreettisella tasolla melko avoimeksi.

Integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan oppimisen ehdot

jakautuvat yleisiin ja erityisiin ehtoihin. Jaottelulla ei ole teoreettista perustaa integraatiokoulutusta koskevien kirjoitusten ulkopuolella ja se on siten Kai Kallaksen kehittämä. Nikkolan (2011) mukaan oppimisen yleisillä ehdoilla tarkoitetaan opettajan ja oppilaan ihmisenä olemiseen liittyviä yleisiä tekijöitä. Niihin kuuluvat oppimiskontekstiin ja yksilöllisiin tekijöihin liittyvät vaikutukset. Oppimisen erityiset ehdot liittyvät oppimiseen koulukontekstissa ja niitä määrittävät tietojen ja taitojen oppimisen mahdollistavat ja estävät tekijät. (Nikkola 2011, 45–46.)

3.3.3 Ongelma oppimisen yleisten ehtojen perustasta

Oppimisen yleisiä ehtoja käsitellään kaikkein tarkimmin Nikkolan (2011) väitöstutkimuksen elämäntieteellisen pedagogian yleisiä ehtoja koskevassa osuudessa. Siinä oppimisen yleisille ehdoille on pyritty löytämään teoreettinen jäsenyys Suortin (1981) opetussuunnitelmaa koskevasta tutkimuksesta. Suortin tulkitaan esittävän, että elämäntieteelliseen pedagogiaan nojaava koulutus nojaa loogiseen, psykologiseen ja eettiseen osatotaliteettiin (Nikkola 2011, 47–48). Tämän perusteella oppimisen yleisten ehtojen nähdään jakautuvan vastaavalla tavalla loogiseen, psykologiseen ja eettiseen osatotaliteettiin. Nikkola (2011) esittää näkemyksensä oppimisen ehdoista tämän osatotaliteettijaon pohjalta. Loogisen osatotaliteetin katsotaan sisältävän oppimiskontekstiin ja siten esimerkiksi ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin liittyvät oppimisen yleiset ehdot. Psykologinen osatotaliteetti taas viittaa sellaisiin oppimisen yleisiin ehtoihin, jotka ovat yhteydessä yksilöllisiin tekijöihin erotettuna ryhmän kulttuurista. Eettisen osatotaliteetin käsitteen osalta Nikkola ei oikeastaan edes kirjoita oppimisen ehdoista, vaan lähinnä opettajan työhön kuuluvasta vastuusta. (Ks. Nikkola 2011, 47–57.) Koska oppimisen yleisten ehtojen katsotaan jakautuvan oppimiskontekstiin ja yksilöllisiin tekijöihin liittyviin ehtoihin, mitään kolmatta oppimisen yleisten ehtojen laatua ei voi olla olemassa. Tästä syystä eettisen osatotaliteetin käsite jää oppimisen yleisten ehtojen osalta tyhjäksi.

Yleisemmällä tasolla Suortin (1981a) esittämän ja jo Cleveen (1886) pohjaavan osatotaliteettijaon käytön ongelmana on se, että nämä osatotaliteetit koskevat opetussuunnitelman arviointia, eivät oppimista ja sen ehtoja. Suortti pyrkii sanomaan, että opetussuunnitelmia tulisi tarkastella Cleveen tavoin loogiselta, psykologiselta ja eettiseltä kannalta. Looginen viittaa kaikilla tasoillaan struktuuriin, esim. opetuksen tapaan, juoksuun ja opetuksen muotoon. Psykologinen viittaa mihin tahansa ihmisen

tiedostamisproblematiikkaa koskevaan, jolloin tiedon muodon analyysi tulee sekä välittämisen että vastaanottamisen suhteen mahdolliseksi analysoida. Eettinen viittaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen suhteeseen eli arvoihin. (Suortti 1981a, 71.) Integraatiokoulutuksen elämismaailmaontologian yleisissä ehdoissa on siis jäsenetty oppimisen ehtoja opetuksen suunnittelua koskevalla teorialla. Oppimisen yleisten ehtojen tulisi vastata kysymykseen, kuinka oppiminen on mahdollista. Cleven kolmijako taas vastaa kysymykseen, kuinka opetussuunnitelmia tulee arvioida. Käytetty teoria ei siten ole adekvaatti sovellettuun yhteyteen.

Adekvaatti perusta oppimisen ehdoille voitaisiin saada Knud Illeriksen oppimisen teoriasta. Illeriksen (2002, 18) mukaan oppimisella on kolme dimensiota: kognitiivinen, emotionaalinen ja yhteisöllinen. Integraatiokoulutuksen oppimisen ehdot voidaan jäsentää tämän luokittelun avulla. Nikkolan (2011) esittämät oppimisen yleiset ehdot ovat emotionaalisia ja oppimisen erityiset ehdot kognitiivisia.⁶ Integraatiokoulutuksen ajatus oppimisen yleisistä ehdoista vastaa Illeriksen tapaa määrittellä oppimista emotionaaliselta kannalta. Oppimisen emotionaalinen dimensio viittaa Illeriksellä (2002) siihen, että oppiminen on aina psykodynaaminen prosessi. Oppimiseen liittyy psykologista energiaa, jota välittävät tunteet, emotiot, asenteet ja motivaatiot. Nämä kaikki tekijät voivat aikaansaada oppimisprosessin alkamisen, mutta ne asettavat myös ehtoja oppimiselle. (Illeris 2002, 18–19.)

3.3.4 Ryhmän ja yksilön yleiset oppimisen ehdot

Oppimisen yleisiä ehtoja määritellään psykodynaamisten tai psykoanalyttisten teorioiden avulla. Tässä keskeisenä ideana on löytää ihmisen kokemuksesta sellaisia defensiivisiä mekanismeja, jotka estävät oppimisen.⁷ Shedlerin (2006) mukaan defenssillä tarkoitetaan mitä tahansa mielellistä toimintaa, jonka avulla yksilö pyrkii välttämään tiedostamasta jotakin mieltä horjuttavaa tai ristiriitoja herättävää asiaa. Defenssit ovat tyypillisiä tilanteessa, jossa jokin asia haastaa totunnaiset ajattelun, tuntemisen

⁶ Oppimisen yleiset ehdot sisältävät ”Toinen tapa käydä koulua” -teoksessa myös psykodynaamisia tekijöitä. En kuitenkaan käsittele niitä tässä tutkimuksessa.

⁷ Luonnehdinta pätee oppimisen yleisten ehtojen kollektiivisiin tekijöihin siten kuin ne on integraatiokoulutuksessa esitetty. Oppimisen yleisten ehtojen yksilöllisiä tekijöitä on jäsenetty kiintymyssuhdeteorian avulla. Siinä defenssin käsite ei ole samanlaisessa asemassa verrattuna Bionin ryhmäteoriaan. Oppimisen yleisten ehtojen yksilöllisiä tekijöitäkin voidaan tosin määrittää myös defenssien näkökulmasta.

ja havaitsemisen tapamme siten, että minän eheys tai psyykkinen tasapaino tulee uhatuksi. (Shedler 2006, 28.) Oppimisen yleisten ehtojen teorian avulla käsitteellistetään, millä tavoin oppiminen tai oppimiseen tähtäävän yhteistyön tekeminen ryhmässä voi toimia uhkana yksilön psyykkiselle tasapainolle. Mikäli oppiminen uhkaa psyykkistä tasapainoa, tätä uhkaa vastaan puolustaudutaan pidättäytymällä oppimiseen johtavasta toiminnasta. Mielelliset rakenteet, jotka säätelevät oppimisen mahdollisuutta, ovat oppimisen yleisiä ehtoja.

Integraatiokoulutuksessa pyritään hyödyntämään ryhmää kaikessa työssä. Tutkiminen ja tiedon tuottaminen nähdään yhteisöllisinä prosesseina. Ryhmässä oppiminen perustuu ryhmän jäsenten kokemusten hyödyntämiselle. Ryhmä tietää yksilöä enemmän, mikäli ryhmän jäsenten kokemuksia ja oivalluksia osataan jakaa ja ne työstetään yhteiseksi tietotaidoksi. (Nikkola 2011, 22; Koponen & Ristiniemi 2013, 94.) Ryhmä, jonka perustehtävänä on oppiminen, käsittelee työssään oppimisen sisältöalueen kannalta relevantteja aiheita. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijaryhmän tehtävänä on tutkia kouluun liittyviä kysymyksiä ja siten kehittää ryhmän jäsenten asiantuntemusta. Ryhmässä oppiminen edellyttää yksilöltä omien ajatusten jakamista ja toisten kuuntelemista. Jotta oppiminen olisi varsinaisesti ryhmätyötä, sen suunnittelussa ja toteutuksessa on hyödynnettävä ryhmän jäsenten kokemuksia.

Loogisen osatotaliteetin alueella oppimisen ehtoja on käsitteellistetty Bionin (1979) ryhmäteorian avulla. Nikkola (2011) kirjoittaa, että opetuksen ja kasvatuksen loogisuus edellyttää, että oppimiskokemukseen liittyvät merkitysyhteydet pystytään kuvaamaan ja käsitteellistämään sillä tarkkuudella, että rationaalinen päätöksenteko opetuksen ja kasvatuksen alueella käy mahdolliseksi. Keskeinen kysymys on ryhmän työkyky. (Nikkola 2011, 48.) Ryhmässä oppiminen edellyttää, että opiskeleva ryhmä on työkykyinen. Ryhmä, joka asettaa tehtäväkseen oppimisen, mutta joka ei ole työkykyinen, ei voi saavuttaa päämääräänsä eli oppimista. Ryhmän työkyky toimii siis oppimisen ehtona vain sellaisissa ryhmissä, joiden päämääränä on oppiminen.

Nikkolan (2011, 48) mukaan työkyvyn perusehdot ovat yhtäältä riittävä konsensus, joka mahdollistaa yhteistoiminnan, toisaalta riittävä yksilöllinen vapaus, joka mahdollistaa innovaatiot. Ryhmän jäsenten on oltava yhtämielisiä siitä, mikä ryhmän tehtävä on. Mikäli jäsenet ymmärtävät ryhmän perustehtävän täysin eri tavoin, yhteistyö ei ole mahdollista. Ryhmässä täytyy myös vallita vapaus mielipiteiden ilmaisemisessa. Mikäli ryhmän tavoittelee konsensusta pakonomaisesti, ei työn tekeminen ole mahdollista, koska

konsensusta rikkovia ajatuksia ei voida ilmaista.

Bion käyttää käsitteparia työryhmä ja perususkomustilat kuvaamaan ryhmässä esiintyviä asenteita ja tunnetiloja. Työryhmä edustaa tiedostettua toimintaa ryhmässä. Työryhmänä toimiva ryhmä pyrkii tietoisien päämäärän saavuttamiseen ja se suuntautuu perustehtävänsä. Ryhmä kykenee tavoitteensa mukaiseen toimintaan, sillä on realistinen suhtautumistapa toimintaansa ja ryhmän jäsenet tuntevat vastuuta toiminnastaan. Työryhmän vuorovaikutus on rationaalista, keskustelu avointa ja kriittistä. Perususkomustilalla tarkoitetaan tiedostamatonta ryhmässä vallitsevaa emotionaalista tilaa. Perususkomuskulttuuri ilmenee epärealistisena, regressiivisenä ja suojautuvana toimintana, jonka päämääränä on ennen kaikkea ryhmän säilyttäminen. Perususkomustilassa ryhmä ei suuntaudu perustehtävänsä mukaisesti. Ryhmä vastustaa kehittymistä ja yrittää pysyä muuttumattomana. Kommunikaatio on yksinkertaista ja ryhmässä esiintyy pelon, vihan ja ahdistuksen kaltaisia tunteita. Perususkomustilassa yksilölliset tarpeet ja erilaisuus sekä vallitsevan perususkomuksen vastainen toiminta koetaan uhkana ryhmän eheydelle. (Bion 1979, Nikkolan 2011, 60–62 mukaan.)

Johtajuus ja päätösten tekeminen ovat keskeisessä asemassa ryhmän työssä. Kehittyneessä ryhmässä johtajuus ruvetaan näkemään jaettuna toimintojen sarjana eikä erityisenä persoonallisuuden piirteenä (Schein 1987, 208–209, Nikkolan 2011, 49 mukaan). Perusolettamustilassa olevan ryhmän jäsenet eivät kykene ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta ja perustehtävän suorittamisesta. Riippuvuus-uskomuksen mukaan toimiva ryhmä on avuton suhteessa johtajaan. Vain johtajan mielipiteet nähdään arvokkaina ja ilman johtajaa ryhmä tuntee itsensä avuttomaksi. Taistelu-pako -uskomuksessa ryhmässä on syntynyt kokemus siitä, että ryhmän olemassaolo on uhattuna. Perustehtävästään huolehtimisen sijaan ryhmä pyrkii puolustautumaan uhkaa vastaan. Johtaja otetaan huomioon vain, jos hän käytöksellään rohkaisee vallitsevaa oletusta. Parinmuodostususkomuksessa ryhmä kokee toivottomuutta suhteessa perustehtävään. Ryhmä odottaa jotakin suurta ja pelastavaa tulevaksi ryhmän ulkopuolelta. (Bion 1979, 60–62; 112–117, Nikkolan 2011, 61 mukaan.)

Nikkolan (2011) mukaan työkykyisyys edellyttää ryhmän jäseniltä mm. yhteisöön kuulumiseen, sen toiminnan kontrolloimiseen sekä yhteisön hyväksyntään liittyvien tarpeiden tyydyttymistä. Erityisesti riippuvuuteen, avuttomuuteen, pelkoon, syyllisyyteen, erilaisuuteen sekä oikeassa ja väärässä olemiseen liittyvät kysymykset ovat tärkeitä. (Nikkola 2011, 48.) Kontrolli, valta ja vaikuttaminen liittyvät ihmisen perustarpeeseen ainakin jossain määrin

saada vaikuttaa ryhmään ja hallita sitä. Yksilöllä on tarve tuntea itsensä kyvykkääksi, kunnioitetuksi ja vastuulliseksi. (Schein 1987, 162–163, Nikkolan 2011, 61–62 mukaan.) Jos ryhmän jäsenten tarpeet eivät tyydyty, ne alkavat ilmetä työkyvyn kannalta tuhoisana henkisenä taantumisenä. Taantuneessa tilassa yksilö ei ole työkykyinen. Mikäli ongelma on kollektiivinen, vaarana on koko ryhmän työkyvyn menettäminen. (Nikkola 2011, 48.)

Oppimisen yleisten ehtojen yksilölliset tekijät perustuvat ajatukselle siitä, että oppiminen edellyttää kokemusta turvasta. Nikkola (2011) kirjoittaa, että kaikki oppiminen tapahtuu kahden motiivin, tutkimismotiivin ja turvallisuusmotiivin yhteisvaikutuksessa. Ihminen on luonnostaan utelias, sitä ei hänelle erikseen tarvitse opettaa. Kyky tutkia edellyttää kuitenkin mahdollisuutta päästä turvaan; tutkiminen ja uteliaisuus eivät saisi vaarantaa turvallisuuden tunnetta. Oppilas koulussa tai opiskelija yliopistossa on näiden kahden motiivin ristiriidassa, ja sen hän joutuu tavalla tai toisella ratkaisemaan. Käytännössä hän joutuu ratkaisemaan, kumpaa motiivia seuraa. (Nikkola 2011, 54.)

Ajatus tutkimis- ja turvallisuusmotiivista on peräisin kiintymyssuhdeteoriasta. Teoriassa oletetaan, että tutkiminen ja turvallisuus liittyvät varhaislapsuudessa läheisesti toisiinsa. Lapsi pyrkii luontaisesti tutkimaan ympäristöä, mutta tutkimiseen tähtäävä toiminta altistaa lapsen myös erilaisille vaaroille. Kun lapsi aistii vaaran, pyrkii hän palaamaan vaistonvaraisesti kiintymyshahmon luokse turvaan. Normaalissa kehityksessä turvan saaminen ja tutkiminen ovat tasapainossa siten, että lapsi kykenee tutkimaan ympäristöä huoltajan antaman suojan avulla. (Elliot & Reiss 2003, 317.) Nikkola (2011) vetoaa samoihin periaatteisiin. Jos tarpeenomaiset perustoiminnot tuottavat lopputuloksen, jossa lapsi toisaalta rohkenee irtautua tutkimaan, toisaalta tiedostaa turvattomuutensa, tietää, että turva on ja osaa hakeutua turvaan, mitään ongelmaa ei ole. Suhde turvan antajaan – kiinnittymissuhde – on turvallinen ja pohja uusille kehitystehtäville vakaa. (Hautamäki 2001, 17–25, Nikkolan 2011, 67 mukaan.)

Opetustilanteissa olennaista näyttäisi olevan se, kuinka hyvin ohjaaja ymmärtää ohjattaviensa yksilölliset reaktiot pyrkimyksinä turvaan. Jos opetuksen keinot aiheuttavat turvattomuutta, ne loogisesti heikentävät kykyä oppia. (Nikkola 2011, 68.) Tähän toteamukseen tiivistyy oppimisen yleisten ehtojen yksilöllisten tekijöiden merkitys. Integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa ei kuitenkaan selvitetä eksplisiittisesti, millaisesta turvattomuudesta on kyse. Nikkolan (2011) tutkimuksen empiirinen osuus toimii esimerkkinä siitä, millaista turvattomuutta luokanopettajaopiskelijoiden

ryhmässä esiintyy. Elliotia ja Reissia (2007, 328–329) mukailten voidaan tulkita ja määritellä, että turvattomuus liittyy esimerkiksi pelkoon torjutuksi tai hylätyksi tulemisesta, häpeästä tai negatiivisesta arvioinnista. Oppiminen tulee mahdolliseksi tilanteissa, joissa oppilasta koulussa uhkaa jokin edellä mainituista turvattomuuden muodoista. Silloin oppilaan tai opiskelijan tarkkaavaisuus ja motivaatio kohdistuvat opiskeltavan sisällön sijasta turvallisuuteen ja selviytymiseen.

Ajatus siitä, että tunteet vaikuttavat oppimiseen ei ole uusi psykoanalyttisessä pedagogiikassa. Esimerkiksi Youell (2006) kirjoittaa että, oppiminen edellyttää aina tiedostusta siitä, ettemme itse tiedä jotain tai että joku muu tietää meitä paremmin. Kateus ja riippuvaisuuden torjuminen voivat tehdä oppimisen haastavaksi. Mikäli yksilö ei kykene myöntämään tietämättömyyttään, ei hän ole oppimiskykyinen. Kaikkivoipaisuuden tunne on merkittävä oppimisen este. (Youell 2006, 24–25.) Oppimisen ja ahdistuksen suhdetta voidaan ajatella myös sen kannalta, uhkaavatko oppisisällöt turvallisuuden tunnettamme. Tähän viittaa myös Nikkola (2011, 65) toteamalla, että uuden oppiminen, mikäli ei tarkoiteta mekaanista mieleen painamista, on uhka minän eheydelle. Joidenkin asioiden tiedostaminen uhkaa psyykkistä tasapainoamme, mistä seuraa, että pyrimme välttämään niiden ajattelua tai saatamme kieltää niiden merkityksen (Shedler 2006, 28). Jos opittava asia on liian suurella konfliktilla maailmankuvamme kanssa tai herättää meissä kivuliaita tunteita, suhtaudumme siihen todennäköisesti defensiivisesti. Defensiivinen suhde opiskeltavaan asiaan tekee mahdolliseksi ymmärtää jotain uutta tai kyseenalaistaa omia lähtökohtiaan uusien näkökulmien avulla. Koska asia on kielletty tai sen merkitys on kyseenalaistettu, oppiminen tulee mahdolliseksi.

3.3.5 Tiedon ja kielen prosessien oppiminen kouluopetuksen tavoitteina

Siinä missä oppimisen yleiset ehdot vastaavat kysymykseen siitä, millä edellytyksillä ihmisen on ylipäänsä mahdollista oppia, selvittävät oppimisen erityiset ehdot oppisisältöjen oppimisen ehtoja kouluopetuksessa. Oppimisen erityiset ehdot toimivat kouluoppimisen lähtökohtina ja jäsentäjinä. Näihin ehtoihin liittyvät kysymykset kuten mitä tapahtuu, kun oppija kohtaa oppisisällöt elämämaailmassaan, vaativatko erilaiset sisällöt erilaisia opetusmetodeja ja miten opiskelu instituutiossa eroaa arkikokemuksista oppimisesta. (Nikkola ym. 2012, 84.)

Oppimisen näkemykset perustuvat aina joillekin tiedon ja ihmisen luonnetta

koskeville teoreettisille lähtökohdille (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 82). Integraatiokoulutuksessa tarkastelunäkökulmaksi on valittu ajatus oppimisesta tiedonkäsittelytaitojen kehittymisenä (Nikkola ym. 2013, 147). Oppiminen ymmärretään tiedonhankintaprosessin lopputulokseksi ja kouluoppimisen varsinaiseksi tavoitteeksi asetetaan tiedonkäsittelytaitojen kehittyminen. Integraatiokoulutuksen oppimiskäsitys on konstruktivistinen, koska siinä korostetaan oppijan omaa aktiivista tiedonmuodostuksen prosessia (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 106). Tästä seuraa, että oppimisen erityisten ehtojen avulla ei kuvata mieleen painamisen tai muistamisen, vaan tiedon rakentamisen ja ymmärtämisen ehtoja (ks. Nikkola ym. 2013, 156–157).

Integraatiokoulutuksessa tiedon rakentamisen prosesseja hahmotetaan kielen näkökulmasta, koska tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen ketjussa kielen asema on keskeinen. Käytännössä integraatiokoulutuksessa mennään koulun oppiaineiden taakse ja tutkitaan niitä kielen prosesseja, joille erilaiset tiedon prosessit rakentuvat. (Nikkola ym. 2013, 148.) Tällä lähtökohdalla äidinkielen opetus integroidaan tietämisen tapoihin. Äidinkieli ei ole selvästikään oma tiedonhankinnan muoto, joten sen täytyy liittyä tietämisen tapoihin jotenkin muuten. Nikkolan ym. (2013, 148) mukaan äidinkieli liittyy muihin oppisisältöihin niille tyypillisten ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessien avulla siten, että äidinkielen formaalit taitotavoitteet yhdistetään tiedonalojen tiedonkäsittelyprosesseihin ja arvioidaan niiden hallinnan kautta. Toisin sanoen äidinkielen opetuksen lähtökohtana ovat tiedon prosesseihin liittyvät vaatimukset kielellisestä ilmaisusta. Äidinkielen opetuksen avulla pyritään harjaantumaan eri tietämisen tavoille tyypillisissä kielen käyttämisen tavoissa, esimerkiksi tieteellisen raportin laadinnassa.

Integraatiokoulutuksessa on kehitetty hypoteesi tietämisen tavoista kuvaamaan koulun oppiaineiden taustalla olevia tiedon ja kielen prosesseja. Tämän hypoteesin mukaan ilmiötä voidaan tutkia havaintotiedon, sopimustiedon ja kokemustiedon näkökulmasta. (Nikkola ym. 2013, 148.) Havaintotiedon avulla ihminen on suhteessa ulkoiseen todellisuuteen, sopimustieto jäsentää suhdetta toisiin ihmisiin ja yhteisöön ja kokemustiedon kautta ihminen on suhteessa omaan sisäiseen maailmaan.

Havaintotieto kohdistuu siihen todellisuuden osaan, jossa pätevät kausaaliset lainalaisuudet. Havaintotiedon prosesseissa pyritään löytämään empiirisesti ilmiötä koskevat tosiasiat. Tutkimuksen perusoperaatio on havainnoiminen ja prosessissa luotu malli jaetaan kielellisesti kirjallisena selostuksena. Opiskelun lähtökohtana on älyllisen kiinnostuksen ja omakohtaisten havaintojen tekemisen dialektiikka. On oltava pyrkimys

ymmärtää jotakin luonnon ilmiötä, jonka pohjalta on opeteltava tekemään tutkittavan ongelman kannalta oleellisia havaintoja. Sen jälkeen on pohdittava, mistä havainnoissa on kyse: mitä ne kertovat? Tämän jälkeen on mahdollista suhteuttaa havainnot toisiinsa ja rakentaa kokonaiskuvaa (malli) havaintojen kohteesta. Vasta sitten on mahdollista tehdä omia johtopäätöksiä, järkeillä havaintojen avulla. (Nikkola ym. 2013, 148–150.)

Sopimustieto viittaa ihmisen merkityksellistämään ja kulttuurissa välittyvään tietoon. Perusprosesseja tällä alueella ovat tulkinta ja arvottaminen, ja prosessin tuotos on keskustelu. (Nikkola 2011, 47.) Sopimustiedossa keskeistä on samanmielisyyden ja erimielisyyden tunnistaminen ja käsittely. Sopimustiedon opiskelussa tutkitaan tiedon ja kulttuurin olemusta, perimmäistä luonnetta ja sen merkityksiä oppijoille. Sopimustiedon opiskelun tehtävä koulussa on selkeyttää ja opetella edellä kulttuurisen tiedon prosesseja ja pyrkiä ymmärtämään niitä. Opiskelun tavoite on näin kahtalainen: arvottamisen prosessin ymmärtäminen sekä omien arvottamisten tiedostaminen. Kielen kannalta prosessissa keskeistä on kysyminen, arvottaminen ja sen perustelu sekä keskustelu ja kuunteleminen. (Nikkola ym. 2013, 151–154.) Kulttuurisen tiedon luonteen ymmärtämisen lisäksi tärkeää on oppia käymään kriittistä keskustelua sopimustiedon alueelle kuuluvista kysymyksistä.

Kokemustieto liittyy ihmisen ilmaisuun ja se konkretisoituu taiteena. Taide ymmärretään ilmaisuksi, jonka painopiste on omien mielikuvien kokemisessa, tunnistamisessa ja ymmärtämisessä. Kokemustiedossa on keskeistä oman kokemuksen ja sen luonteen tutkiminen ja ymmärtäminen (Nikkola ym. 2013, 148; 150). Jaskarin ja Suokonaukion (2013, 223–224) mukaan integraatiokoulutukseen sisältyvä näkemys kokemustiedosta liittyy uusidealistiseen taiteenteorian perinteeseen. Teoriasuuntaukseen lukeutuvien ajattelijoiden mukaan taiteellinen ilmaisu on väline, jonka avulla tiedostamattomista tunteista tehdään tiedostettuja. Taiteen lähtökohtana on jokin epämääräinen ja selkiytymättömänä ilmenevä tunnekokemus. Taiteellinen itseilmaisu on tiedostamisprosessi, jonka lopputuloksena taiteilijalle selviää, mikä tunne aiheutti ilmaisun tarpeen. (Collingwood 1938, 109, Jaskarin ja Suokonaukion 2013, 224 mukaan.)

Tulkintani mukaan integraatiokoulutuksen tietämisen tapojen ja maailman kolmijako on peräisin Friedrich Schleiermacherin hermeneutiikasta ja Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta. Schleiermacher lähtee liikkeelle dialektiikassaan kommunikationaalisista rationaliteeteista eli inhimillisistä ajattelun ja vuorovaikutuksen muodoista (Kusch 1986, 23). Nämä

rationaliteetit rinnastuvat integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa tapoihin, joilla ihminen jäsentää maailmaansa. Kuschin (1986) mukaan Scheiermacherilla kommunikationaalisia rationaliteetteja on kolme: puhdas ajattelu, liikemiehen ajattelu ja taiteellinen ajattelu. Puhdas ajattelu intersubjektiiviseen tietoon tähtäävänä kognitiivisena asenteena toteutuu varsinaisessa keskustelussa, jossa tematisoidaan ja tarkistetaan väitteiden pätevyysvaatimuksia. Liikemiehen ajattelulle on luonteenomaista pyrkiä teleologis-strategisiin vaikutuksiin toisessa ihmisessä retorisia keinoja käyttäen. Taiteellinen ajattelu tähtää esteettis-hedonistisiin efekteihin. (Kusch 1986, 23.) Schleiermacherin kommunikationaalisista rationaliteeteista ensimmäinen vastaa melko puhtaasti integraatiokoulutuksen havaintotietoa. Kummassakin muodossa on kyse ulkoisen maailman tosiasioiden tutkimisesta. Sopimustieto konkretisoituu keskusteluna, jossa käsitellään erimielisyyttä. Tiedon prosessi yhdistyy liikemiehen ajatteluun siten, että siinä on tavoitteena vaikuttaa toisen ihmisen käsityksiin. Kokemustietoa ja taiteellista ajattelua yhdistää se, että kummassakin välittävänä tekijänä on taideteos, joka toimii välikappaleena kokemusten tai esteettis-hedonististen efektien kokemiselle.

Schleiermacherin tapaisesti myös Habermas nojaa ajattelussaan kolmeen maailmasuhteeseen, joiden mukaisesti ihminen orientoituu kommunikatiivisessa toiminnassa pyrkiessään ilmaisemaan "jotakin jostakin asiasta jollekulle". Puheaktissa voidaan viitata a) ulkoiseen maailmaan b) sosiaaliseen maailmaan c) sisäiseen maailmaan. (Boman & Rehg 2007.) Habermas (1984) erottaa toisistaan objektiivisen, sosiaalisen ja subjektiivisen maailman: ensinnäkin kognitiivisesti objektivoitun ulkoisen todellisuuden, toiseksi moraalisesti objektivoitun maailman sekä kolmanneksi subjektiivisoidun sisäisen maailman. Vastaavasti voidaan erottaa kolme asennetta suhtautua todellisuuteen. Näitä asenteita ovat ulkoisen luonnon prosesseihin kohdistuva objektivoiva asennoituminen, normeille konformistinen tai kriittinen yhteiskunnan normatiiviseen järjestykseen kohdistuva asenne sekä ekspressiivinen asenne, jossa ilmaistaan subjektiiviteetin sisäistä luonnetta. (Habermas 1984, 236.) Habermasin kolmea eri maailmaa vastaa kolme eri pätevyysvaatimusta. 1) Totuus (Wahrheit); ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on tosi. 2) Autenttisuus (Wahrhaftigkeit); sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on vilpittön. 3) Oikeellisuus (Richtigkeit); sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn normikontekstin kanssa. (Huttunen 2010.)

Integraatiokoulutuksen tietämisen tavat kiinnittyvät ontologisesti

Habermasin näkemykseen elämismaailman kolminaisesta rakenteesta. Havaintotieto kohdistuu ulkoiseen todellisuuteen, sopimustieto kulttuuriseen maailmaan ja kokemustieto sisäiseen maailmaan. Tiedon lajien korrelaattien erilaisuudesta seuraa se, että oppiaineita – mikäli kouluopetusta jäsennetään niiden kautta – voidaan opettaa eri tavoilla. Esimerkiksi historiaa voidaan opiskella sekä sopimustiedon että havaintotiedon näkökulmasta. Mikäli historian opetus tapahtuu pelkästään tosiasioiden näkökulmasta, jää historian ymmärryksestä puuttumaan jotain olennaista. Vastaavasti taiteen opetuksessa tulee kiinnittää huomiota kokemustiedon prosesseihin, eikä sitä tule opiskella pelkästään tekniikkoina (ks. Nikkola ym. 2013, 156). Yleisemmällä tasolla maailman rakenteen ontologinen analyysi mahdollistaa tiedonkäsittelytaitojen määrittämisen. Elämismaailman ontologisen rakenteen tutkimisen kautta voidaan analysoida ne tiedon lajit, joiden kautta subjekti on suhteessa maailmaansa. Kutakin maailman aspektia vastaa omanlaisensa subjektiivinen intressi. Kun elämismaailman rakenne on analysoitu, on luotu samalla perusta tiedon ja kielen prosessien määrittämiselle ja kuvaamiselle.

3.3.6 Ehdot oppisisältöjen oppimisessa

Integraatiokoulutuksen näkökulmasta perinteisen koulun oppimisprosessit ovat pinnallisia. Koulussa tyydytään usein vain nimeämään ilmiöitä. Nimeäminen ohjaa ymmärtämisen sijaan käsitteen mieleen painamiseen ja muistamiseen. Nykykoulu näyttää pikemminkin omaksumaan kuin soveltamaan tietoa. Tämä systeemi ei rohkaise tutkimaan ja kyseenalaistamaan asioita, vaan rakentamaan oppimisen kulissia. (Nikkola ym. 2013, 156–157.)

Käsitteen tulisi olla opetuksen lähtökohta. Käsitteitä ei ole kuitenkaan mahdollista siirtää oppilaalle pelkästään selittämällä. Havainnollistaminenkaan kokemuksen avulla ei riitä. Käsitteen ymmärtäminen edellyttää, että sen syntymiseen johtanut prosessi tulee oppilaalle näkyväksi. Opetuksessa tulisi lähteä liikkeelle arkipäivän havainnoista ja oppimisprosessin ohjaajan tulisi auttaa oppija tiedonhankintaprosessin alkuun. Tällöin käsitteen oppiminen seuraa ilmiön ymmärtämistä eikä toisinpäin. (Nikkola ym. 2013, 157.)

Oppimisen erityisissä ehdoissa on määritelty, millaisia ajatteluprosesseja käsitteenmuodostus edellyttää. Käsitteenmuodostus on tulos mutkikkaasta aktiivisesta toiminnasta (sanalla tai merkillä operoimisesta), johon osallistuvat kaikki älylliset perustoiminnot erityislaatuisena yhdistelmänä (Vygotsky 1982, 117–118, Nikkolan ym. 2013, 158 mukaan). Käsitteenmuodostus edellyttää neljän alkeisfunktion yhtä aikaista voimassaoloa. Käsitteenmuodostuksen

alkeisfunktioita ovat tarkkaavaisuus, ratkaisutendenssi, assosiaatio sekä arvostelukyvyn ja mielikuvituksen yhteistoiminta. (Vygotsky 1982, 118, Nikkolan ym. 2013, 158 mukaan.) Tarkkaavuus on käsitteen syntymisen alkulähtökohta ja sillä tarkoitetaan esimerkiksi havaintojen tekemistä, intensiivistä katsomista ja nyanssien huomaamista. Ratkaisutendenssi on suhteessa tarkkaamiseen ja sillä tarkoitetaan pohtimista, syiden etsimistä ja ymmärtämiseen pyrkimistä. Assosiaatio liittyy uuden aiemmin tiedettyyn. Uudet asiat ymmärretään jo tiedetyn perusteella. Arvostelukyvyn ja mielikuvituksen yhteistoiminnalla tarkoitetaan ratkaisuvaihtoehtojen kehittämistä, niiden arviointia, ajatusten muodostusta ja niiden koettelua. Tämä käsitteenmuodostuksen neljän alkeisfunktio edustaa prosessissa kriittistä momenttia. (Nikkola ym. 2013, 158–162.)

Edellisten ajatusten ymmärtäminen edellyttää tarkempaa selvitystä siitä, mistä käsitteenmuodostuksessa on kyse. On määriteltävä, mitä käsitteet ovat ja kuinka ne muodostuvat. Teen lyhyen katsauksen käsitteiden oppimista koskevaan tutkimuskirjallisuuteen selvittääkseni tarkemmin oppimisen erityisten ehtojen lähtökohtia. Tarkemman analyysin jälkeen tulee mahdolliseksi arvioida, millä tavoin käsitteenmuodostuksen alkeisfunktiot liittyvät kouluopetukseen.

Käsitteitä käytetään objektien ryhmittelyssä. Käsitteiden avulla ymmärrämme objektien kuuluvan erilaisiin kategorioihin. Ilman käsitteitä kohtaisimme todellisuuden moninaisuutena, jolla ei ole yleisiä rakenteita. Käsitteet helpottavat ihmisen tiedonkäsittelyä, koska niiden avulla objekteja voidaan ajatella luokkien tai kategorioiden jäseninä. Formaalisimmin ilmaistuna käsitteet ovat mentaalisia kuvia tai prototyyppisiä objektien luokista. Käsitteet ovat abstrakteja kategorioita, jotka viittaavat joko reaalisiin tai ideaalisiin objekteihin. Esimerkiksi murtoluvun käsite viittaa ideaalisiin objekteihin, lukuihin, kun taas kulkuneuvon kategoriaan kuuluvat objektit ovat reaalisia. Käsitteen merkitys riippuu siitä, millaisia kokemuksia, uskomuksia, tunteita, määritteitä jne. siihen liitetään. Näitä käsitteen merkitystä määrittäviä ominaisuuksia kutsutaan attribuuteiksi. (Haapasalo 1992, 5; Woolfolk 2007, 286.)

Vygotskyn (1982, 108) mukaan käsite liittyy johonkin ajattelussa syntyvään tehtävään tai tarpeeseen, ymmärtämiseen tai kanssakäymiseen, tehtävään, jonka suorittaminen on mahdotonta ilman käsitteen muodostamista. Tästä seuraa, että käsitteen opetuksen tulisi liittyä niihin konteksteihin, joissa käsitettä käytetään. Tästä syystä Haapasalo (1992) korostaa ongelmanratkaisun merkitystä käsitteenmuodostuksessa. Konstruktivistisessa matematiikan

opetuksessa oppilaille esitetään erilaisia ongelmatilanteita, joita he kykenevät selittämään aiemmillä mentaalimalleillaan. Tällainen harjoittelu on voimakkaasti kontekstuaalista eli asiasisältöön ja -yhteyteen sidottua, ja lähestymistapa on konstruktivismissa tyypillinen. Esimerkiksi murtoluvun supistamisen ja laventamisen opetuksessa tulisi lähteä liikkeelle niistä arkielämän ongelmatilanteista, joissa operaatioita tarvitaan. (Haapasalo 1992, 10; 16.) Kun opetuksessa lähdetään liikkeelle ongelmista ja tietoa pyritään soveltamaan opetuksen aikana, oppilaat oppivat käyttämään käsitteitä aivan kuten integraatiokoulutuksen oppimisen erityisissä ehdoissa vaaditaan. Bransfordin ym. (2000, 62) mukaan siirtovaikutuksen syntyminen oppimisessa edellyttää sitä, että opetus tapahtuu monenlaisissa konteksteissa.

Käsitteenmuodostuksen merkitystä opetuksen lähtökohtana voidaan selventää Lenni Haapasalon MODEM-projektin perustana olevan oppimispsykologisen ja tietoteoreettisen mallin (systemaattisen konstruktivismiin) avulla. Systemaattiseen konstruktivismiin perustuvan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille riittävästi mahdollisuuksia matemaattisten käsitteiden ja tietorakenteiden syvälliseen oppimiseen eli ns. konseptuaalisen tiedon muodostamiseen (Haapasalo 1992, 1). Pyrkimys vastaa täysin oppimisen erityisten ehtojen ajatusta käsitteenmuodostuksesta. Haapasalon (1992) systemaattinen konstruktivismi perustuu seuraaville periaatteille, joiden täytyy loogisesti vastata myös integraatiokoulutuksen näkemystä kouluopetuksesta. 1) Käsitteet asetetaan tietorakenteiden sekä oppilaan kehityksen kannalta loogisella tavalla oikeaan järjestykseen. 2) Käsitteenmuodostus ymmärretään prosessina, jossa oppilas muodostaa käsitteestä tietorakenteen ja ongelmanratkaisun kannalta riittävän yksiselitteisiä ja käyttökelpoisia attribuutteja. 3) Oppilaalle tarjotaan systemaattisesti monipuolisia mahdollisuuksia orientoitua uuteen käsitteeseen järjestämällä hänelle ongelmatilanteita, joita hän kykenee tulkitsemaan aiemmillä mentaalimalleillaan. 4) Oppilaalle annetaan monipuolisia mahdollisuuksia rakentaa itse käsitteeseen liittyvät attribuutit. 5) Oppilaalle tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia soveltaa oppimiaan käsitteitä sekä käytännön ongelmatilanteissa että orientoituessaan johonkin uuteen käsitteeseen hänelle varta vasten järjestetyssä uudessa ongelmatilanteessa. (Haapasalo 1992, 3.)

Käsitteenmuodostuksen merkitystä opetuksen lähtökohtana voitaisiin tarkastella vielä syvällisemminkin. Tämän tutkimuksen puitteissa se ei ole kuitenkaan mahdollista. Edellisen perusteella voidaan kuitenkin tehdä joitakin johtopäätöksiä siitä, mitä käsitteen ottaminen opetuksen lähtökohdaksi tarkoittaa. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla ensinnäkin konteksti, jossa

käsitettä käytetään. Käsitteen muodostamisessa tulee lähteä liikkeelle ongelmista, joita käsitteen avulla ratkaistaan. Toiseksi oppijan tulee itse konstruoida käsitteen merkitys. Opettajan selitys käsitteestä ei vielä takaa sitä, että oppija liittyy käsitteeseen attribuutit, jotka kuuluvat sille jonkin tieteenalan näkökulmasta. Kolmanneksi käsitteen merkitys konstruoidaan havaintoaineuksen perusteella. Vasta havaintojen tekeminen liittyy käsitteeseen attribuutteja, joita opettaja toivoo oppilaan sille konstruoivan. Neljänneksi käsitettä tulisi soveltaa opetuksessa. Siirtovaikutuksen syntymistä oppimisessa edistää se, että käsitettä käytetään opetuksen aikana erilaisten ongelmien ratkaisemisessa.

Kriittisen konstruktivismiin ajatukset selkeyttävät myös käsitteenmuodostuksen alkeisfunktioiden asemaa opetuksessa. Kun opetus aloitetaan kontekstuaalisesti, lähtökohtana on jokin ongelma, jonka ratkaisemisessa tarvitaan opetettavaa käsitettä. Ilman ratkaisutendenssiä ongelmaa ei ole mahdollista ratkaista. Ongelmatilannetta selitetään aiemmilla mentaalimalleilla (Haapasalo 1992, 9). Assosiaatio eli aiempi tietämys luo edellytykset ymmärtää, mistä ongelmassa on kyse. Arvostelukyvyn ja mielikuvituksen yhteistoimintaa tarvitaan ratkaisujen kehittämisessä. Mielikuvitus mahdollistaa ideoiden syntyminen, itsekritiikki taas niiden koettelun. Käsitteen attribuutit rakentuvat havaintojen tekemisen kautta. Esimerkiksi supistamisen käsitteen ymmärtäminen edellyttää havaintoja siitä, millaisia kuvallisia esitysmuotoja yhtä suuret murtoluvut vastaavat. Murtolukujen yhtäsuuruus tulee evidentiksi vain havaintojen kautta.

3.4 Menetelmälliset uudistukset integraatiokoulutuksessa

3.4.1 Oppivan subjektin asema oppimisprosesseissa

Vaikka Nikkolan (2011, 217) mukaan opiskelukulttuuriin liittyvät ongelmat ovat ainakin osittain sen luonteisia, että niitä ei kyetä milloinkaan ratkaisemaan pelkästään opettamalla ja opetuksen laatua parantamalla, on integraatiokoulutuksessa uudistettu opetusta soveltamalla käytäntöön uudenlaista opetuksen ja oppimisen teoriaa. Kai Kallas, Tiina Nikkola ja Pekka Rähä ovat kehittäneet elämismaailmaontologiaksi nimetyn opetuksen ja oppimisen teorian, jonka he katsovat uudistavan opetuksen ymmärrystä ontologisella tasolla. Kallaksen ym. (2013, 26) mukaan kysymys on viime kädessä siitä, mitä he tarkoittava opetuksella tai oppimisella – siis ontologisesta

perusratkaisusta.⁸

Elämismaailmaontologia esitetään vaihtoehtoisena opetuksen teoriana oppiaineontologiaksi kutsutulle näkemykselle opetuksen luonteesta. Pohjimmiltaan oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia eroavat toisistaan sen suhteen, millaiset tekijät saavat aikaan oppimisprosessien alkamisen ja jatkumisen. Elämismaailmaontologiassa opiskelijoiden intressit ja tahto ylläpitävät opetusta, oppiaineontologiassa opetusta organisoivat yhteiskunnalliset tarpeet ja niiden ohjaamat intressit sekä opettajan käyttämä valta. Elämismaailmaontologian periaatteiden noudattaminen tarkoittaa dialogisuuden, tutkivan oppimisen ja demokratian korostamista. (Nikkola 2011, 43; Kallas ym. 2013, 27.)

Yksinkertaistaen oppiaineontologiassa organisaatiota ylläpitävä voima, koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat yhteiskunnalliset tarpeet tulevat oppilaan tai opiskelijan oppivan systeemin ulkopuolelta. Niiden keskeinen siirtoperiaate on transaktio ja ulkoinen pakko. Tässä katsannossa oppimisinstituutio ei ole oppijan systeemi, vaan hallinnon ja opettajan, ja oppija helposti ajautuu vain systeemin tahdottomaksi osaseksi. Järjestelmää ylläpitävä toiminta, opettaminen ja oppiminen, on perusluonteeltaan sopeuttamista ja sopeutumista itsen ulkopuolisiin voimatekijöihin ja niitä ylläpitävään ulkoiseen kontrolliin. Näin opettajan ohjaavaksi voimaksi tulee valta ja oppilaan osalle jää pakko. Elämismaailmaontologia painottaa oppivan systeemiä ylläpitäviä sisäisiä voimatekijöitä, kykyjä. Ne tulevat oppivan systeemin sisältä, niitä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto, ja ne siirretään kommunikaatiolla. (Kallas ym. 2013, 27.)

Elämismaailmaontologia edustaa oppimispsykologian käsitteistössä avointa ja opiskelijakeskeistä oppimisympäristöä. Nevgin ja Lindblom-Ylanteen mukaan (2003) avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan sellaista opetustilannetta, jossa painotetaan opiskelijan mahdollisuuksia yksilölliseen ja omaehtoiseen opiskeluun. Opettajan tehtävänä on luoda opiskelijoille puitteet opiskelua varten, mutta hänen ei ole tarkoitus suunnitella ja kehittää opetusta yksin vaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opiskelijakeskeisissä oppimisympäristöissä opiskelijat saavat osallistua yhdessä opettajan kanssa

⁸ Elämismaailmaontologia toimii yleisemmällä tasolla ontologisena ratkaisuna, jonka avulla avataan näkökulma koulutuksen tarkasteluun subjektin kokemuksen näkökulmasta. Opettamisen ja oppimisen teoriana elämismaailmaontologia ei edusta ontologiaa, vaan siinä on kyse oppimiskäsityksestä tai -teoriasta.

kurssin sisällön ja oppimisen arviointitavan suunnitteluun sekä erityisesti oppimistavoitteiden asettamiseen. Opettaja ei tähtää tiedon kertomiseen vaan antaa opiskelijoille aktiivisen roolin tiedon rakentamisessa ja pyrkii auttamaan heitä muodostamaan oman käsityksensä asioista ja sitä kautta tukemaan opiskelijoiden kehitystä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 54–55.) Elämismaailmaontologiaan perustuva opetus edustaa kumpaakin oppimisympäristön tyyppiä. Opettaja ja oppilas jakavat yhdessä vastuun opiskelun suunnittelusta ja toteutuksesta.

Opiskelijakeskeisten oppimisympäristöjen idea ei palaudu kasvatuspsykologiseen tutkimukseen. Avoimiksi ja opiskelijakeskeisiksi kutsuttujen oppimisympäristöjen historia ulottuu 1900-luvun alkuun reformipedagogiseen liikkeeseen. Reformipedagogisissa suuntauksissa oppilaan aktiivisuudesta tehtiin opetuksen lähtökohta. Perusajatuksena oli, että lapsi on aktiivinen spontaani ja uutta luova olento, joka kykenee itse omalla yksilöllisellä tavallaan omaksumaan ja oppimaan uusia asioita. Tämä on mahdollista vain silloin, mikäli opettajat ja kasvattajat eivät rajoita lapsen luonnollista kehitystä. (Kivelä 2010.)

Integraatiokoulutuksessa on sitouduttu elämismaailmaontologiseen oppimisen teoriaan, koska opettajan ammatissa katsotaan tarvittavan kykyä itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Hankkeessa suhtaudutaan skeptisesti ajatukseen siitä, että opettajankoulutuksessa voitaisiin määrittää ennakolta kaikki valmiudet, joita opettajat tulevat työuransa aikana tarvitsemaan. Tiettyjen välttämättömien kompetenssien lisäksi opettajankoulutuksessa tulee vaalia opiskelijoiden kykyä itsenäiseen ajatteluun. Avoimilla ja opiskelijakeskeisillä oppimisympäristöillä pyritään kasvattamaan opiskelijoista itsenäiseen toimintaan kykeneviä aktiivisia subjekteja. Itsenäisesti omaa ymmärrystään käyttävät opettajat säilyttävät toimintapätevyytensä myös muuttuvissa olosuhteissa. Integraatiokoulutuksessa opiskelijoista ei ole tarkoitus muokata valmiin mallin mukaisesti, vaan saada heidät ajattelemaan erilaisia vaihtoehtoja itse. (Nikkolan ym. haastattelu.)

Edellä kuvattu ajatuskulku vastaa Klafkin näkemystä siitä, miksi kyky itsenäiseen toimintaan tulee nähdä kasvatuksen päämääränä. Klafki (1998) perustelee järkevän itsemääräämisen kompetenssin relevanssia mm. sillä, että kukaan ei kykene tietämään täysin varmasti ennakolta, millaisia kompetensseja tulevaisuuden maailmassa tarvitaan. Toimintakykyisyyden säilyttäminen muuttuvassa maailmassa edellyttää kykyä itsenäiseen ajatteluun: omaan aktiivisuuteen perustuvaan tiedon hankintaan, käsitysten muodostamiseen ja päätösten tekemiseen.

3.4.2 Oivallusryhmä integraatiokoulutuksen pedagogisena ytimenä

Integraatiokoulutuksen pedagogiseksi ytimeksi on kehitetty oivallusryhmäksi kutsuttu sovellutus. Oivallusryhmän asema integraatiokoulutuksessa ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, koska se kytkeytyy niin oppimisen ehtojen teoriaan kuin elämismaailmaontologiaankin. Integraatiokoulutuksessa opiskelussa oppimisen yleiset ehdot tulevat huomioiduksi siten, että oivallusryhmässä opiskelijaryhmää pyritään kehittämään työkykyisemmäksi. Tavoitteena on luoda edellytyksiä sille, että ryhmä kykenee työntekoon. Oivallusryhmän ohjaamisen tavoitteet eivät liity kuitenkaan pelkästään oppimisen yleisiin ehtoihin ja ryhmän työkyvyn kehittämiseen. Oivallusryhmässä luodaan myös edellytyksiä elämismaailman alueelle kuuluvan osaamisen kehittymiselle.

Oivallusryhmä on sisällöllinen ratkaisu, jonka avulla pyritään vastaamaan opettajan ammatin yhä kasvaviin ja monipuolistuviin vaatimuksiin.⁹ Oivallusryhmä kokoontuu säännöllisesti pohtimaan työskentelyn aiheuttamia ajatuksia ja kokemuksia. Oivallusryhmätyöskentelyn tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriitatilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin. Ryhmää ohjaa kouluttaja, jonka tehtävänä on auttaa opiskelijoita tunnistamaan omat toimintatapansa, motiivinsa ja arvostuksensa. (Nikkola 2011, 21–23.) Oivallusryhmällä on kaksi päätavoitetta elämismaailman alueella: oppia kohtaamaan erilaisuutta ja ristiriitoja sekä kehittää opiskelijoiden tietoisuutta omasta subjektiivisuudesta.

Oivallusryhmä toimii oppimisen yleisten ehtojen käytännön sovellutuksena. Oivallusryhmässä tutkitaan opiskelijaryhmän dynamiikkaa ja pyritään siten välttämään suorituskeskeistä ja näyttämiseen perustuvaa näennäisen konsensuksen ilmapiiriä. Oivallusryhmässä opiskelijoita ohjataan syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävään oppimiseen. (Nikkola 2011, 46; Kallas ym. 2007, 87.) Konsensuksen käsite on tässä tärkeässä asemassa. Ryhmän työ- ja oppimiskykyisyys edellyttävät, ettei ryhmän toimintakulttuuria luonnehdi pakonomainen konsensushakuisuus. Oppiminen ryhmässä edellyttää mahdollisuutta vapaaseen ajatusten vaihtoon ja ryhmän jäsenten kokemusten hyödyntämiseen.

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin, millä tavoin oivallusryhmässä pyritään

⁹ Vaikka Nikkola (2011) pitää oivallusryhmää sisällöllisenä ratkaisuna, ajattelen, että se on pohjimmiltaan kuitenkin menetelmä, jonka avulla välitetään itsetuntemukseen sekä toisten ihmisten kohtaamiseen liittyviä kompetensseja. Kokemuksen reflektointi sekä erilaisuuden ja ristiriitojen käsittely luovat edellytyksiä opiskelijoiden kehittymiselle oivallusryhmän tavoitteiden suunnassa.

kehittämään ryhmän jäsenten kykyä ilmaista ajatuksiaan. Käsittelen näin oivallusryhmän yhteyttä oppimisen yleisten ehtojen kollektiivisiin tekijöihin eli ryhmän dynamiikkaan. Tämän jälkeen tarkastelen oivallusryhmää opettajan ammattitaidon ja elämismaailman alueelle kuuluvien valmiuksien näkökulmasta.

Sulautumisoletuksen käsittely on ryhmän keskeinen tehtävä. Sulautumisoletus on sama kuin harha konsensuksesta. Konsensuksen tavoittelu on itse asiassa yhdenmukaistamista, yksilölliset erot nähdään uhkana ryhmän eheydelle. Konsensuksen tavoittelu ryhmässä ilmenee usein pyrkimyksinä salata todelliset ajatukset ja löytää ryhmän kirjoittamattomat säännöt, joiden mukaan on turvallista toimia. (Nikkola 2011, 49.) Näennäinen konsensus estää syvällistä oppimista siten, että se tekee mahdottomaksi työryhmäfunktion toteutumisen opiskelijaryhmässä. Ryhmän työkyky edellyttää yksilöllistä vapautta, joka mahdollistaa innovaatiot (Nikkola 2011, 48). Kun yksilölliset erot nähdään uhkana ryhmän eheydelle, ryhmän työkyky vaarantuu.

Oivallusryhmässä pakonomaista konsensushakuisuutta pyritään välttämään ryhmän jäsenten sosiaalista ahdistusta tutkimalla.¹⁰ Oivallusryhmässä opiskelijoita rohkaistaan ajattelemaan käsiteltäviä asioita itsenäisesti ja kannustetaan tuomaan ajatuksiaan julki pelkäämättä ryhmän suhtautumista. Tavoitteena on, että ryhmän jäsenet oppivat kohtaamaan sosiaalista ahdistustaan, tunnistamaan sen ilmenemismuotoja ja vaikutuksia sekä käsittelemään sitä. Oivallusryhmässä tutkitaan opiskelijoiden esiin tuomia kokemuksia ja mielipiteitä. Niiden pohjalta sosiaalinen turvattomuus tulee käsiteltäväksi ja osin tiedostamatta noudatettavat sosiaaliset säännöt lausutaan ääneen. (Nikkola 2011, 54; 73.) Tässä ajatuksena on, että toiminnan syiden ja sen taustalla olevien merkitysten tunteminen luovat opiskelijoille edellytyksiä vapaaseen valintaan (ks. Shedler 2006, 14; 42). Kun opiskelija tiedostaa oivallusryhmässä, että sosiaalinen ahdistus estää häntä puhumasta, tulee mahdolliseksi käsitellä ahdistusta tai puhua siitä huolimatta.

Kun sosiaalista ahdistusta käsitellään, työskentely johtaa siihen, että yksilöiden väliset erot tulevat ilmi ja ennen pitkää yksilöllinen erilaisuus näyttäytyy erimielisyytenä (Nikkola 2011, 49). Tässä tullaan elämismaailmaan liittyvän ammattitaidon tematiikkaan oivallusryhmässä. Oivallusryhmän tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriitatilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin (Nikkola

¹⁰ Sosiaalisella ahdistuksella tarkoitetaan sosiaalisen rangaistuksen pelkoa. Sosiaalisen rangaistuksen muotoja ovat nollaaminen, hylkääminen, naurunalaiseksi joutuminen, kyseenalaistaminen ja alistetuksi joutuminen (Nikkola 2011, 73).

2011, 22–23). Elämismaailmaontologisessa opettajankoulutuksessa moniääninen todellisuus kohdataan autenttisesti opiskelijaryhmässä. Tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden kyvykkyyttä kohdata koulun ristiriitaista todellisuutta. (Nikkola 2011, 14). Erilaisuus ja ristiriidat seuraavat niin oivallusryhmässä kuin koulussakin siitä, että koulutusinstituutioissa kohtaavat ulkoisten haasteiden lisäksi myös ihmisten sisäiset maailmat (Nikkola 2011, 217). Koulutuksessa kohtaavat ainutkertaiset yksilöt, joiden olosuhteet, päämäärät, motiivit, arvot, preferenssit sekä ilmaisun tavat ovat erilaisia (ks. Nikkola 2011, 44). Fenomenologisessa opettajankoulutuksessa opetellaan tulemaan toimeen eri lailla ajattelevien ihmisten kanssa ja kohtaamaan yhteistyössä kehkeytyviä ristiriitoja.

Miksi kyky erilaisuuden ja ristiriitojen kohtaamiseen nähdään integraatiokoulutuksessa tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa? Nikkola (2011) kirjoittaa, että epävarmuuden sietäminen ja kohtaaminen on tärkeää opiskeluryhmässä, koska analysoimaton ratkaisuyritys on useimmiten suojautuva. Organisaation työkuultuurille saattaa kuitenkin muodostua luonteenomaiseksi se, että elämismaailman ehtoja, kuten ristiriitojen kohtaamista, vältellään monin tavoin. (Nikkola 2011, 216.) Välitön pyrkimys ratkaista ihmisten väliset ristiriidat tai saavuttaa konsensus on usein suojautuva. Ristiriidat koetaan uhkaavina ja niiden ratkaiseminen toimii suojautumiskeinona epämiellyttävää kokemusta vastaan. Yritys päästä ristiriidoista eroon on irrationaalinen ja sen tehtävänä on suojella yksilön minän eheyttä ja turvallisuuden tunnetta. Ristiriitoja on tärkeä oppia sietämään, koska se mahdollistaa rationaalisemman toiminnan tilanteissa, joissa ristiriitoja ilmenee.

Ristiriidat eivät ole pelkästään haitallisia tai vaarallisia, vaan niillä on myös positiivinen ulottuvuutensa. Nikkola (2011) viittaa Elisabeth Roudinescon poleemiseen kirjoitukseen, jossa perustellaan ristiriitojen tärkeyttä yksittäisen ihmisen ja yhteiskunnan kehitykselle. Roudinescon (2000) mukaan moderni yksilö pakenee tiedostamatonta, pyrkii kitkemään itsestään kaiken ristiriitaisuuden pois ja on taipuvainen masennukseen. Nykyaikainen yhteiskunta haluaa torjua näkyvistä kärsimyksen, kuoleman ja väkivallan. Kaikki erot ja vastarinnat halutaan sulauttaa yhteen järjestelmään. Jopa ajatus konfliktista pyritään poistamaan, vallankumoukset nähdään rikoksiksi ja etiikka korvataan politiikalla. (Roudinesco 2000, 19; 22–23, Nikkolan 2011, 71–72 mukaan.) Roudinescon ajatuksena on, että yksilö taantuu, mikäli hän ei uskalla kohdata konflikteja. Konflikteja välttelevä ihminen on passiivinen, mutta kärsii samalla omasta passiivisuudestaan. Ristiriitojen välttelystä seuraa kehityksen

pysähtyminen. Ihmisten väliset ongelmat ja yhteiskunnalliset ristiriidat jäävät voimaan ilman, että niiltä käsiteltäisiin ja pyrittäisiin ratkaisemaan. Nikkola (2011) kirjoittaaakin, että niin kauan kuin ristiriidat ja niiden aiheuttamat epämiellyttävät tunteet voidaan sijoittaa oman ryhmän ja itsen ulkopuolelle, kulttuurissa elävät yksilöt väistävät ristiriitojen kohtaamisen vaivan, mutta toisaalta yhteisön varsinaiset ongelmat jäävät käsittelemättä ja täten vaille ratkaisua. (Nikkola 2011, 216.)

Erimielisyyttä ja ristiriitoja kohdataan myös koulutusinstituutioissa. Nikkolan (2011) mukaan ristiriidat ja oppimisen vaikeus kuuluvat kiinteästi osaksi oppimista. Käsittelemättöminä kouluinstituution herättämät tunteet saattavat muuttua koulua ja sen toimijoita hiertäväksi painolastiksi, joka haittaa varsinaiseen työhön eli oppimiseen keskittymistä suhteettoman paljon. (Nikkola 2011, 72.) Elämismaailman huomioiminen koulutuksen arjessa tarkoittaa oppimiseen liittyvien ristiriitojen ja vaikeiden tunteiden käsittelyä. Esimerkiksi oppimisen aiheuttama ahdistus ja yhteisön jäsenten väliset intressiristiriidat siitä, mitä ja millä tavalla on tarkoitus opiskella, on syytä käsitellä. Koska ristiriidat ovat usein emotionaalisesti latautuneita, jäävät voimakkaat tunteet voimaan, mikäli ristiriitoja ja ongelmia ei käsitellä. Nämä epämiellyttäväiksi koetut tunteet haittaavat oppimista ja ihmisten välistä kanssakäymistä. Ristiriitaisten tunteiden jättäminen huomiotta aiheuttaa emotionaalisen kaaoksen lisääntymistä ryhmässä, ja tämä valtaa tilaa tarkoituksenmukaiselta työskentelyltä (Nikkola 2011, 219).

Erilaisuudesta ja ristiriidoista ei ole mahdollista, eikä niistä edes tule päästä lopullisesti eroon. Kyky sietää ristiriitoja on tärkeä, koska ristiriitojen välttämiseen perustuvat ratkaisut ovat usein suojautuvia. Yleisemmällä tasolla on tärkeää hyväksyä adekvaatti epävarmuus, joka johtuu todellisuuden ristiriitaisuudesta ja ihmisten erilaisuudesta. (Nikkola 2011, 216.) Integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan pedagogiikan tehtävänä onkin auttaa yksilö elämään ristiriitojen kanssa, eikä niinkään antaa välineitä konsensukseen pääsemiseen (Nikkola 2011, 22).

Erilaisuuden ja ristiriitojen tematiikan lisäksi oivallusryhmä kytkeytyy elämismaailmaontologiaan subjektiviteetin ja sen käsittelyn osalta. Oivallusryhmän perustarkoituksena on tutkia, mitä subjektina oleminen todella tarkoittaa (Nikkola 2011, 77). Elämismaailmaontologiaan pohjautuvassa koulutuksessa keskeinen tavoite on, että ihminen oppii ymmärtämään paremmin itseään: omaa tapaansa havaita, tuntea, reagoida ja tulkita. Tavoitteena on oman subjektiivisuuden ymmärtäminen kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. (Nikkola 2011, 57.) Oivallusryhmässä

subjektiivisuutta tutkitaan kahdella tasolla: niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta. Yksilöllisellä tasolla subjektiivisuus liittyy siihen, että havaitsemme maailmaa projektiivisesti ja arvolatautuneesti. Ihmisellä on taipumus pitää omaa tapaansa havaita oikeana. Sosiaalisella tasolla subjektiivisuudella viitataan kulttuurisiin itsestäänselvyyksiin. Oivallusryhmässä pyritään havaitsemaan toimintaamme ohjaavia kulttuurisia ja piileviä merkitysrakenteita. (Nikkola 2011, 74.)

Periaate kaiken havaitsemisen ja merkityksenannon subjektiivisuuden ymmärtämisestä liittyy ajatukseen siitä, että ymmärtäminen on opettajan työssä hallintaa tärkeämpää. Jotta opettaja voi tulkita toisen ihmisen mielenliikkeitä, tulee hänen tietää, että ihmiset havainnoivat todellisuutta omista näkökulmistaan. Oppilaat, opettajat ja vanhemmat kokevat samat asiat omilla tavoillaan. Nikkolan (2011) mukaan kouluttautumisessa on opittava ymmärtämään, että ilmiön havaitseminen, nimeäminen, muistaminen ja toistaminen eivät merkitse ilmiön ymmärtämistä. Edes lääketieteellisen tai muunkaan diagnoosin olemassaolo ei merkitse sitä, että kun opettaja vain tuntee tämän virallisen diagnoosin, hän olisi kyvykäs kohtaamaan oppilaan, samastumaan hänen elämisaailmaansa tai edes ymmärtämään hänen näkyvän toimintansa dynamiikkaa. (Nikkola 2011, 57.)

Subjektiivisuuden tiedostamista koskevia oivallusryhmän tavoitteita voidaan määritellä tarkemmin fenomenologian käsitteiden avulla. Oivallusryhmän tavoite kaiken havaitsemisen ja merkityksenannon subjektiivisuuden ymmärtämisestä liittyy ensinnäkin fenomenologiseen luonnollisen asenteen käsitteeseen. Luonnollisella asenteella Husserl tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan jo valmiiksi olemassa olevat objektit maailmassa mahdollistavat kokemuksen niistä (Taipale 2010). Toisin sanoen luonnollisessa asenteessa ajatellaan, että objektit koetaan jonkinlaisena, koska ne ovat sitä riippumatta niitä havaitsevasta subjektista. Fenomenologinen ajattelu perustuu päinvastoin oletukselle siitä, että maailman ilmenemisen tutkimisessa on tarkasteltava maailmaa tiedostavaa subjektia. Objektin ilmeneminen on aina ilmentymää jollekin jostakin. Kun halutaan ymmärtää, miten objektien on mahdollista ilmetä siinä merkityksessä, joka niillä on, on otettava huomioon se subjekti tai ne subjektit, jolle ne ilmenevät. (Zahavi 2007, 17–18.) Objektien ilmenemisen tapaan vaikuttaa aina se, millainen intressi tiedostavalla subjektilla on suhteessa objektiin (Luft 1998, 156–158). Ihmisen kokemukseen vaikuttaa myös se, millaisia kokemuksia hänellä on aikaisemmin ollut ja millaisia merkityksiä hän on oppinut assosioimaan erilaisiin objekteihin. Ihmiselle kehittyä hänen kokemustensa historian saatossa suhteellisen pysyvä

kokemisen tyyli, joka perustuu vakiintuneille tavoille antaa merkityksiä erilaisille objekteille. (Taipale 2006.) Tiedostamisessa vaikuttavat aikaisemmat tiedot, implisiittiset oletukset ja odotukset eivät kuitenkaan ole pääasiallisesti yksilön persoonallista ja ainutkertaista omaisuutta, vaan ne ovat sosiaalisia konstruktioita. Tietoomme liittyy sosiaalinen kehityshistoria eli joku toinen henkilö on siirtänyt meille suuren osan siitä, mitä tiedämme maailmasta. (Overgaard & Zahavi 2009, 14.) Yksilön kokemus on aina suhteessa yhteiskuntaan ja historialliseen aikaan. Kohtaamamme objektit, aikomukset ja suunnitelmamme ja lopulta maailma kokonaisuutena ilmenevät meille niiden mielipiteiden, uskomusten, käsitysten ja varmana pidettyjen näkemysten valossa, jotka vallitsevat siinä yhteisössä, johon kuulumme. (Gurwitsch 1957, 372.) Sosiaalinen todellisuus muodostuu vastavuoroisesti tunnustetuista tyypifioiduista merkityksistä, jotka ohjaavat käytännöllistä toimintaa erilaisissa tilanteissa. Lisäksi sosiaaliseen todellisuuteen kuuluu jaettu käsitys siitä, mikä on normaalia. Yksilön käsityksiin ja toimintaan vaikuttaa traditiona välitetyt käskyt ja toimintatavat. (Overgaard & Zahavi 2009, 9–14.)

Fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna itsetietoisuuden kehittäminen näyttäytyy perusteltuna kasvatuksen päämääränä. Ihmisen vapautuminen kasvatuksen tarpeesta – itseksi tuleminen – edellyttää itsetietoisuuden ja vastuun kehittymistä (Värri 2004, 26; 159). Integraatiokoulutuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan tukea opiskelijoiden kasvua autenttiseen olemassaoloon eksistenssifilosofian hengessä (ks. Thomson 2004). Itsetietoisuuden kehittäminen nähdään tärkeäksi pelkästään siksi, että se on tärkeä ominaisuus opettajan työssä. Ymmärrys omasta itsestä ja kyky oman mielen sisältöjen reflektointiin muodostavat lähtökohdan eettiselle opettajuudelle sekä toisen ihmisen ohjaamiselle.

Itsetietoisuuden kehittämisen tärkeyttä perustellaan integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa ensinnäkin sillä, että itsetuntemus on toisen ihmisen ohjaamisen edellytys. Harkitussa ohjaamisessa tulee käsitellä kriittisesti, mitä on havaittu, millaisia merkityksiä havaituille asioille on annettu, mitä tunteita tilanteessa on herännyt, millaisia vaihtoehtoja ongelmiin on olemassa ja millä kriteereillä päätös tulee tehdä (Jenson 1996, Nikkolan 2011, 75 mukaan). Toisen ihmisen mieli ei ole empiirinen kysymys. Loogisesti ottaen ohjaaminen ei voi perustua tietoon toisesta, vaan tietoon itsestä. Itsetuntemus on ohjaajan välttämätön työkalu, ja sen hän voi saavuttaa vain tutkimalla tiedostaen omaa olemistaan, olemustaan ja kokemustaan. (Kallas ym. 2006, 161.) Integraatiokoulutus koskevista kirjoituksista ei käy selväksi, miksi toisen ohjaaminen edellyttää itsetuntemusta. Ilmeisesti itsensä tunteva ihminen

kykenee ymmärtämään paremmin, milloin hän projisoi toiseen ihmiseen omia mielen sisältöjään. Koska omaa tapaa havaita pidetään usein oikeana, on sen tunteminen tulkinnallisten vaihtoehtojen arvioimisen edellytys.

Itsensä tunteminen mahdollistaa myös oman persoonan uudelleenarvioimisen (Nikkola 2011, 78). Kriittistä suhtautumista persoonallisuuteen edellytetään siitä syystä, että opettajan työ on ihmissuhdeammatti. Koska toiset ihmiset ja erityisesti lapset altistuvat opettajan persoonallisuudelle, tulee hänen tutkia ja pyrkiä tiedostamaan omat tapansa ja niiden motiivit (Nikkola 2011, 54). Opettajan tulee ymmärtää, millaiset tarpeet motivoivat hänen käyttäytymistään ja kuinka se vaikuttaa oppilaisiin. Mikäli opettaja esimerkiksi tarvitsee ihailua toisilta ihmisiltä, vaikuttaa se opetukseen siten, että opettaja pyrkii mukautumaan arvostamiensa esikuvien odotuksiin. Tällöin opettajan toimintaa eivät ohjaa opetussuunnitelma tai tieto oppilaiden kokemuksista koulunkäynnistä, vaan pyrkimys olla hyvä opettaja muiden silmissä. Kaikkein tärkeintä olisi pyrkiä ymmärtämään, mitä tilanteeseen osallisten mielessä liikkuu (Nikkola 2011, 52). Omien tarpeiden tyydyttämisen sijaan opettajan tulisi orientoitua tekemään tulkintoja oppilaiden kokemuksesta opetuksessa. Opetuksen laatua ja eettisyyttä on mahdollista arvioida vasta oppilaita havainnoimalla.

Nähdäkseni itsetuntemuksen ja reflektion merkitystä voidaan perustella myös kasvatusta koskevan tiedon näkökulmasta. Sen lisäksi, että opettajan on syytä arvioida omaa persoonaansa, on myös kasvatuskäsitysten reflektointi tärkeässä asemassa opettajaksi opiskelussa. Keskeistä on tunnistaa, millaisia käsityksiä opettajalla on kasvatuksesta ja millaisia vaikutuksia niillä on oppilaisiin.

Fenomenologinen kasvatustodellisuuden analyysi tuo näkyviin sen, että kasvattaja on aina ennakolta ymmärtänyt kasvatuksen päämäärineen jonkinlaiseksi tapahtumaksi. Värri (2004) kutsuu tätä kasvatustodellisuuden momenttia kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuudeksi. Kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus muodostuu kasvattajan ihmiskäsityksestä ja sitä perustavista eettisistä ja ontologisista uskomuksista. Kasvattajan eettisiin ja ontologisiin sitoumuksiin kuuluu ymmärrys ihanteellisesta ihmisestä, kasvatuksen tarkoituksesta ja mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta, kasvatustodellisuudesta ja -velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeuksista. Näillä sitoumuksilla on konkreettisia vaikutuksia siihen, millä tavoin kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde toteutuu. Kasvatuksen luonne ja kasvatettavan vapaus riippuvat siitä, millä tavoin kasvattaja ymmärtää kasvatusta, ihmistä ja maailmaa. (Värri 2004, 35–37.)

Nikkola (2011) esittää lopulta tiivistelmän siitä, millaisia kompetensseja oivallusryhmässä pyritään saavuttamaan. 1) Jokainen ryhmän jäsen oppisi tunnistamaan oman persoonallisen dynamiikkansa vuorovaikutustilanteessa ja käyttämään tätä ymmärrystä käytännön toiminnassa 2) oivallusryhmän jäsenet huomaavat instituutiossa oppimisen monimutkaisuuden ja paradoksisuuden omassa opiskelussaan sekä oppivat erottamaan rituaalisen toistamisen oppimisesta 3) vaikka oppiminen tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä, oivallusryhmässä oppimisen yksilöllinen puoli painottuu 4) ryhmän jäsenet oppivat erottamaan omat havaintonsa, reaktionsa ja todellisuuden sekä ottamaan vastuuta omasta tavastaan tulkita todellisuutta 5) ryhmän jäsenet oppivat ymmärtämään, milloin kysymyksessä on oman olon helpottaminen suojaumisella, milloin taas harkittu ongelmanratkaisu. (Nikkola 2011, 78.)

4. SIVISTYSTEOREETTINEN NÄKÖKULMA INTEGRAATIOKOULUTUKSEEN

4.1 Integraatiokoulutus ja sivistysteoreettinen pedagogiikka

Tässä luvussa vertaan integraatiokoulutusta kasvatustieteen keskeisiin käsitteisiin sivistysteoreettisen pedagogiikan näkökulmasta. Analysoin integraatiokoulutuksen suhdetta sivistyksen käsitteeseen, sivistysteoreettisesti orientoituneeseen didaktiikkaan sekä ajatukseen humanista koulusta.

Esittelen ensimmäiseksi sivistyksen käsitteen yleisiä piirteitä ja modernin sivistyskäsitteen historiaa (luku 4.2). Tarkennan sivistyksen käsitteen analyysiä Klafkin ajanmukaisen sivistyksen käsitteen avulla (luku 4.3). Sivistyksen käsitteen määrittelyn jälkeen mahdollistuu integraatiokoulutuksen perusluonteen ja teoreettisten lähtökohtien vertaaminen sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan (luku 4.4).

4.2 Modernin sivistyskäsitteen historia

Sivistys (saks. Bildung) on kasvatuksen ohella yksi saksalaisen kasvatustieteen peruskäsitteistä ja tärkeä osa kasvatustieteen teoreettista perustaa (Horlacher

2012, 135; Schwenk 1996, 208). Siljander (2005) esittää sivistyksen yhtenä kasvatustieteen peruskäsitteenä kasvatuksen, opetuksen, sivistyksellisyyden, sosialisoinnin ja koulutuksen käsitteiden ohella. Sivistys on yksi niistä käsitteistä, jotka määrittävät, mitä kasvatustiede ylipäänsä tutkii ja miten se eroaa muista ihmistieteistä. Sivistyksen käsitettä ei ole kuitenkaan käytetty pelkästään kasvatustieteessä. Sivistyksen käsite on monitieteinen ja sitä käytetään mm. filosofiassa, teologiassa, aate- ja oppihistoriassa, sosiologiassa, kielitieteessä ja monilla käytännön toiminnan alueilla. Se ei ole kuitenkaan näissä muissa tieteissä kasvatustieteen tavoin peruskäsitteen asemassa. (Siljander 2005, 29.)

Vaikka sivistyksen käsite on vahvasti sidoksissa saksankielisiin keskusteluihin, sillä on pitkä esihistoria, jossa käsitettä käytetään useilla kieli- ja kulttuurialueilla (Siljander & Sutinen 2012, 3). Siljander (2005) esittää Schwenkiin (1996) viitaten, että modernia sivistyskäsitettä edeltää kaksi aatehistoriallista sivistysperinnettä: antiikin hellenistinen *cultura animi* -perinne ja kristillinen *Imago Dei* -oppi. Kumpikin perinne heijastuu siihen tapaan, jolla sivistystä määritellään modernissa keskustelussa. Siljanderin (2005) mukaan hellenistisessä perinteessä tuotiin esille, että ihminen voi omilla toimillaan muokata ja kehittää ruumiinsa lisäksi myös henkeään ja sieluaan. *Cultura animi* -tarkoittaa käsitteenä hengen viljelyä tai sielun jalostamista. *Cultura animi* -perinne vaikutti myöhempään kasvatustieteen ajatteluun siten, että 1700-luvulla kasvatuksen tehtäväksi ymmärrettiin kristinopin opettamisen lisäksi ihmisen sielunkykyjen jalostaminen. Juutalais-kristilliseen ajatteluperinteeseen kuuluvan *Imago Dei* -opin mukaan ihminen on luotu jumalan kuvaksi. Sivistysprosessi ymmärrettiin kristillisessä perinteessä ihmisen oman jumalankuvankaltaisuuden palauttamiseksi ja vaalimiseksi. Modernin sivistyskäsitteen etymologiset juuret palautuvatkin *Imago Dei* -oppiin: saksan kielessä *Bild* tarkoittaa juuri kuvaa. (Siljander 2005, 31–32.)

Esimoderneista sivistyskäsitteistä voidaan johtaa kaksi modernille sivistyksen käsitteelle¹¹ ominaista piirrettä, jotka näkyvät myös modernissa

¹¹ Modernilla sivistyksen käsitteellä viitataan saksalaisen valistuksen aikakautena esitettyihin muotoiluihin sivistyksestä. Klafkin (2007) mukaan sivistyksen käsite tuli kasvatustieteen reaali- ja teorianhistoriassa pedagogisen ajattelun ydinkäsitteeksi vuosien 1770 ja 1830 välisenä aikana. Tätä aikaa kuvataan tyypillisesti filosofian, kirjallisuuden ja kasvatustieteen historioissa myöhäisvalistuksen, filosofis-pedagogisen idealismin, saksalaisen kirjallisuuden klassismin, uushumanismin ja vähintäänkin romantiikan osavirtausten jännitteisenä kokonaisuutena. (Klafki 2007, 15.) Kivelän (1994) mukaan näitä saksalaisen valistuksen aikakauden erilaisia ajattelutapoja yhdisti se, että kasvatuksen ja sivistyksen ongelmille annettiin ensisijainen asema: pedagogiikka nähtiin paremman ja

sivistyskäsitteessä: 1) sivistys on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään 2) sivistys sisältää idean olemassa olevan ylittämistä ja täydellistymisestä. Sivistysprosessissa ihminen tavoittelee kehittyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voida eikä pidä ennakkolta tarkkaan määritellä. (Siljander 2005, 31–32.) Myös Menze (1983) korostaa sitä, ettei sivistyksen käsitettä voida määritellä sellaisella tavalla, että se muodostaisi ajasta ja paikasta riippumattoman normin ihmisen kehitykselle. Formaalisella tasolla sivistyksessä on kyse prosessista, jossa ihminen kehittää persoonallisuuttaan hyvän tai toivottavan ideaalin mukaiseksi. (Menze 1983, 350.) Sivistyksen määrittelemättömyys liittyy siihen, että sivistyksessä korostetaan subjektin itsenäisyyttä ja järkevää itsemääräämistä. Jos sivistyksen sisältö voitaisiin määritellä ulkoapäin, se ei perustuisi enää subjektin autonomialle määritellä itse itseään.

Modernin sivistyskäsitteksen muotoutuminen liittyy Euroopassa 1700- ja 1800-luvuilla tapahtuneisiin yhteiskunnallisiin ja aatteellisiin muutoksiin, jotka vaikuttivat myös siihen, kuinka kasvatuksesta ajateltiin. Modernin kasvatustieteen synty ajoittuu valistuksen aikaan ja sääty-yhteiskunnan poliittisten ja aatteellisten periaatteiden kyseenalaistamiseen. Valistuksessa järjestyksestä ja tiedosta tulivat tärkeimmät arvot samalla kun auktoriteetteihin ja uskoon suhtauduttiin kriittisesti. Tämä aatteellinen muutos johti siihen, että kasvatukselle annettiin uusia tehtäviä, jotka liittyivät modernin yhteiskunnan rakentamiseen. Kasvatus ja koulutus nähtiin yhteiskunnallisen edistyksen ehdoksi ja ne liitettiin valistuneen ihmisen perushyveisiin syntyperästä riippumatta. (Siljander 2005, 20.)

Esimodernilla eurooppalaisella ihmisellä oli staattinen maailmakäsitys, jota leimasi usko antiikin filosofian ja katolisen kirkon oppeihin maailman selittäjinä. Aristoteelisen filosofian mukaan kaiken olennaisen maailmaa koskevan tiedon nähtiin jo olevan olemassa ja katolisen kirkon opit tarjosivat selitysmallit, joista esimodernin ihmisen suhteellisen pysyvä maailmankuva muodostui. Vastaavasti elämän käytännöt olivat staattisia: "elämä rakentuu yhä uudelleen samanlaisena toistuvan luonnon kiertokulun varaan, vuodenajat vaihtuvat syklisesti, taivaankappaleet kiertävät rataansa, tuleva vuosi on samanlainen kuin edellinen, tieto siirtyy isältä pojalle, uusi sukupolvi perii edellisten tiedot, taidot ja yhteiskunnallisen aseman". (Siljander 2005, 20–21.) Esimoderneissa yhteiskunnissa kasvatuksen tehtävänä oli stabiloida yksilön suhde itseensä, yhteisöön ja transsendenssiin eli sovittaa yhteen uskonnolliset ja sosiaaliset vaatimukset sekä yksilön omat tarpeet (Wiersing 1987, 24, Kivelän

sivistyneemmän ihmisen ja ihmiskunnan kasvattamisen välineenä.

1994 mukaan).

Uuden aikakauden alkamista merkitsivät feodaalivallan purkaminen ja porvarillisen yhteiskuntajärjestyksen syntyminen. Kansalaisyhteisöjä ja -vapauksia koskeva kamppailu sai uusia piirteitä ja demokratiakehitystä vaativien poliittisten liikkeiden perusta syntyi. Teknisen ja teollisen kehityksen aikaiset vaiheet ja niiden yhteiskunnalliset seuraukset tulivat näkyviksi. Lisäksi porvarillista yhteiskuntaa luonnehtii valistuksen ajoista yhä jatkuva maallistuminen uskonnollisen ajattelun alueella. (Klafki 2007, 17–18.) Modernin sivistyskäsitteen syntyminen ei olisi ollut mahdollista ilman porvarilliselle yhteiskunnalle ominaista yhteiskunnallis-kulttuurista kehitystä ja siihen liittyviä sekularisointitendenssejä. Ne tarjosivat mahdollisuuden määrittellä ihminen järkevänä itsensä määräämiseen kykenevänä subjektina. (Kivelä 2011.) Feodaalijärjestelmän purkautumisen myötä tulevaisuus näyttäytyi modernille ihmiselle avoimena ja se tarjosi mahdollisuuden sosiaaliseen liikkuvuuteen ja sosiaaliseen muutokseen. Moderni ihminen alkoi vaatia itselleen oikeutta määrittää tulevaisuutensa ja asemansa yhteiskunnassa. Teollistuminen ja nousevan porvariston vaatimukset loivat koulujärjestelmälle paineita irrottautua hengellisen säädyn määrittelemistä tehtävistä. Kasvatus ja sivistys tulivat määrittelemään modernin ihmisen identiteettiä. (Siljander 2005, 21.)

Sivistysteorioiden pyrkivät vastaamaan porvarillisen subjektin syntymiseen liittyviin vaaroihin ja mahdollisuuksiin (Klafki 2007, 18). Klafki näkee Kivelän (1994) mukaan sivistysteoreettiset konseptit pyrkimyksenä hahmottaa ja hallita yhteiskunnallisia ja kulttuurisia modernisointitendenssejä. Modernissa yhteiskunnassa edellytetään uudenlaista näkemystä kasvatuksesta, koska esimoderneille yhteiskunnille tyypillinen tapa kasvattaa käy kestävämmäksi. (Kivelä 1994.) Modernissa sivistyskäsitteessä subjektin autonomiasta tulee keskeinen kasvatuksen lähtökohta. Kyvystä järkevään itsemääräämiseen muodostuu perusteltu pedagogiikan peruskategoria, koska liberaalin ja demokraattisen yhteiskunnan selviytyminen modernisaatioon liittyvistä haasteista riippuu kansalaisten itsenäisestä ajattelu- ja toimintakyvystä.

Yhteiskunnan modernisaatioon liittyvistä haasteista saa jonkinlaisen käsityksen Klafkin sivistysteoreettisen didaktiikan avulla. Klafki ajattelee, että ajallemme tyypilliset avainongelmat koskevat maailmanrauhaa, kansojen ja kulttuurien välisiä suhteita, ympäristöongelmia, liikakansoitumista, yhteiskunnallista eriarvoisuutta, menestyvien valtioiden ja kehitysmaiden eroja, teknisten hallinta-, informaatio- ja kommunikaatiovälineiden kehitykseen liittyvät vaaroja sekä ihmisen seksuaalisuutta ja tasa-arvoa. (Meyer & Meyer

2007, 123–124.) Vaikka Klafki määrittelee tässä nimenomaisesti 1900-luvun jälkipuoliskon yhteiskunnallisia ongelmia, voidaan kuvauksesta tehdä päätelmiä modernisaatioon liittyvistä haasteista yleisemmälläkin tasolla. Modernin elämänmuodon ongelmat ovat luonteeltaan yhteiskunnallisia ongelmia, jotka estävät humanin, kestävän ja tasa-arvoisen elämän globaalilla tasolla.

4.3 Ajanmukainen sivistyksen käsite Wolfgang Klafkin sivistysteoreettisessa didaktiikassa

Siljanderin (2005, 29) mukaan pedagoginen sivistyksen käsite on hankalasti määriteltävissä, moniulotteinen ja sen sisällöstä on esitetty erilaisia tulkintoja. Integraatiokoulutushankkeen ja sivistysteorioiden vertaamisessa on valittava jokin muotoilu sivistyksestä useiden vaihtoehtojen joukosta. Tukeudun tältä osin tutkimuksessani Klafkin sivistysteoriaan ja erityisesti hänen kirjoitukseensa "Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung".

Klafki (2007) esittää synteetin klassisten sivistysteorioiden keskeisistä piirteistä muodostaakseen nykypäivään soveltuvan yleissivistyksen käsitteen ja rakentaakseen tälle käsitteelle perustuvaa kriittis-konstruktivistista kasvatuksen teoriaa. Tarkastelunsa lähtökohdaksi Klafki on valinnut vuosien 1770 ja 1830 välisen ajan sivistystä ja kasvatusta koskevat kirjoitukset: historia-, kulttuuri-, ja valtiofilosofiset ja antropologiset pohdinnat (Lessing, Wieland, Herder, Fichte ja Humboldt), kaunokirjallisuuden (Goethe), autobiografiset kirjoitukset ja kirjalliset aikalaieskustelut, sivistyksen integroituneena momenttina sisältävät filosofiset systeemit (Hegel) sekä pedagogiset sivistysteoreettiset argumentaatiot (Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel ja Diesterweg). (Klafki 2007, 15–16.) Pedagogisen teorian rakentamista varten olisi yhtä lailla mahdollista tutkia esimoderneja tulkintoja sivistyksestä esimerkiksi Rousseauilla, Leibnizilla ja Comeniuksella tai Platonilla ja Cicerolla. Klafki kuitenkin katsoo, että saksalaisen valistuksen aikakauden pohdinnat sivistyksestä ovat erityisen relevantteja nykytilanteen kannalta. Tätä väitettä hän perustelee sillä, että sivistysteoriat syntyivät vastauksena historialliseen kehitykseen ja porvarillisen yhteiskunnan muodostumiseen. Nykyaikaa voidaan pitää 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa alkaneen laadullisesti uudenlaisen aikakauden myöhäisenä vaiheena. (Klafki 2007, 17.) Tästä seuraa,

että ne ongelmat, joita sivistysteorioilla pyrittiin ratkaisemaan, ovat samoja ongelmia, jotka kohtaamme omassa yhteiskunnassamme.

Klafki (2007) erittelee nykyhetken sivistysteoreettisen diskurssin kannalta merkittäviä klassisten sivistysteorioiden piirteitä. Näitä sivistysteorioiden keskeisimpiä ja mielekkäimpiä momenteja ovat: 1) sivistys kykynä järkevään itsemääräämiseen 2) sivistys objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa tapahtuvana subjektikehityksenä 3) yksilöllisyys ja yhteisöllisyys klassisissa sivistysteorioissa 4) sivistyksen moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja praktinen dimensio.

4.3.1 Sivistys kykynä järkevään itsemääräämiseen

Sivistyksen ensimmäistä momenttia kuvataan klassisissa sivistystä koskevissa teksteissä seuraavilla määreillä: itsemäärääminen, vapaus, emansipaatio, autonomia, täysi-ikäisyys, järki ja itsenäisyys. Klassisten sivistysteorioiden ensimmäisessä momentissa sivistys ymmärretään järkevänä itsemääräämisenä, joka edellyttää emansipaatiota vierasmääräytyneisyydestä. Järkevä itsemäärääminen tarkoittaa kykyä autonomiaan sekä oman ajattelun ja moraaliseen päätöksenteon vapautta. Itsenäinen toiminta nähdään keskeisenä sivistyksen toteutumisen muotona. (Klafki 2007, 19.)

Klafki erottaa toisistaan kaksi järkevän itsemääräämisen muotoa: ajattelun ja moraalisen päätöksenteon autonomian. Järkevän itsemääräämisen periaatteen Klafki katsoo tulleen ilmaistuksi mielekkäällä tavalla Kantin filosofiassa ja kuvaa siksi sivistyksen ensimmäistä momenttia lähinnä lainaamalla katkelmia Kantilta. Selvittäessään itsemääräämisen merkitystä suhteessa ajatteluun Klafki siteeraa Kantin "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung" -tekstin ensimmäisiä lauseita, joissa todetaan seuraavasti:

Valistus on ihmisen pääsemistä ulos hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyydentilasta. Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Itseaiheutettua tämä alaikäisyys on silloin, jos sen syynä ei ole järjen puute, vaan päättämisen ja rohkeuden puute käyttää järkeään ilman toisen johdatusta. Sapere aude! Rohkeus käyttää omaa ymmärrystä on siis valistuksen lähtökohta. (Kant 1995, Klafkin 2012 mukaan.) [Suomennos teoksesta "Mitä on valistus?"]

Järkevä itsemäärääminen ajattelussa tarkoittaa vastuunottoa oman ymmärryksen käytöstä. Kantilla henkinen alaikäisyys merkitsee sitä, että yksilö

tukeutuu ajattelussa auktoriteetteihin sen sijaan, että käyttäisi itse omaa ymmärrystään. Kant (1995, 87) antaa henkisestä alaikäisyydestä useista esimerkkejä eri käytännön elämän alueilta. Niistä tulee esille se, että järkevä itsemäärääminen merkitsee pohjimmiltaan vastuunottoa omien näkemysten muodostamisesta eri elämänaloilla.

Klafkin kirjoitus "Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule: Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule" on tärkeässä asemassa järkevän itsemääräämisen käsitteen määrittelyn ja sen pedagogisten sovellutusten kehittämisen kannalta. Klafki (1998) tarkoittaa, että järkevässä itsemääräämisessä on kyse siitä, että henkilö on kykeneväinen tekemään henkilökohtaisessa elämässään, ihmissuhteissaan ja vakaumuksissaan itsenäisiä valintoja omaa oivallus- ja arvostelukykyyään käyttämällä. Itsenäinen toiminta voi realisoitua esimerkiksi suhteessa ammatin valintaan, ihmissuhteiden solmimiseen, moraalisiin ja uskonnollisiin näkemysten muodostamiseen, esteettiseen valintoihin, vapauden käyttöön ja poliittisiin näkemyksiin sitoutumiseen. Järkevä itsemäärääminen on yleisempi kyky tehdä mielekkäitä ja moraalisesti kestäviä valintoja itsenäisesti. Järkevä itsemäärääminen koostuu useista osataidoista. Näitä itsenäisessä toiminnassa vaadittavia kompetensseja ovat mm. kyky ottaa asioista selvää ja muodostaa itse asioita koskevia arvostelmia, kyky toimia itsenäisesti tiedon ja arvostelmien perusteella sekä kyky ohjata omaa oppimista. (Klafki 1998.)

Itsemääräämisen merkitys suhteessa moraaliseen päätöksentekoon tulee Klafkin (2007) mukaan määritetyksi "Über Pädagogik" -teoksessa, jossa Kant kirjoittaa seuraavalla tavalla: ihmisen tehtävänä on tehdä itsensä paremmaksi, kultivoida itseään ja kehittää moraliteettia itsessään. (Kant 1904, Klafkin 2007, 20 mukaan.) Tällä Kant pyrkii sanomaan, että paremmaksi ihmiseksi tuleminen edellyttää moraalisen autonomian kehittymistä. Kuvatessaan moraalikasvatuksen luonnetta, Kant (1904) korostaa, että moraalinen tulee perustua järjellä tavoitettaviin periaatteisiin (maksimeihin) auktoriteettien antamien sääntöjen tottelemisen sijaan. Moraalikasvatuksessa lapsi totutetaan toimimaan sellaisten maksimien mukaan, joiden oikeutuksen hän itse myöntää. Toimintaa koskevien maksimien tulee kummuta ihmisen omasta järjestä ja hänen tulee itse nähdä niiden oikeutus. Tästä seuraa, että moraalikasvatuksessa ei voida ohjata ihmistä toimimaan annettujen periaatteiden mukaan, vaan siinä tulee vaalia ihmisen omaa kykyä esittää itsenäisesti moraalisia arvostelmia ja alistua toimimaan niiden mukaan. Järkevä itsemäärääminen suhteessa moraalisiin tarkoittaa kykyä itsenäiseen, järkeen

perustuvaan moraaliajatteluun. (Kant 1904, 113; 185–186.)

Klafki (1998) esittää perusteita sille, miksi järkevä itsemäärääminen on tärkeä valmius modernissa elämänmuodossa. Autonomia on tärkeä ominaisuus useasta laadullisesti erilaisesta syystä. Tulevaisuuden osaamistarpeita ei ole ensinnäkään mahdollista ennakoida modernissa yhteiskunnassa kovinkaan pitkälle. Jatkuvasta kehityksestä seuraa erilaisia mahdollisuuksia ja vaaroja. Muutosten ymmärtäminen ja niihin vaikuttaminen edellyttää kykyä oman arvostelukyvyn itsenäiseen käyttöön ja valmiutta olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Toiseksi kyky itsenäiseen oppimiseen mahdollistaa vapauden saavuttaa erilaisia päämääriä ja mahdollisuuksia elämässä. Kyky itsemääräämiseen edesauttaa sitä, että yksilö kykenee itse ohjaamaan omaa elämäänsä ja kehitystään. Kolmanneksi kaikki inhimillinen oppiminen perustuu jossain määrin itsenäiselle toiminnalle. Itsemääräämisen taitoja tarvitaan siinä, että pystymme oppimaan mielekkäällä tavalla. Neljänneksi jokainen lapsi haluaa oppia itsenäisesti ja haluaa tulla itsenäiseksi. Lapset oppivat mielellään omien voimiensa avulla. Lasten kehitystä ja intressien toteutumista tukee se, että heitä autetaan suoriutumaan tehtävissään itse ilman, että niitä tehtäisiin heidän puolestaan. Viidenneksi demokraattinen yhteiskunta on riippuvainen kansalaistensa itsenäisestä ja itselleen vastuullisesta aktiivisuudesta. Yhteiskunnan poliittisen tilan kehittyneisyys määräytyy siitä käsin, kuinka kykeneväisiä kansalaiset ovat itsenäiseen toimintaan. (Klafki 1998.)

Nämä argumentit tuovat esille sen, että Klafkin näkemys järkevän itsemääräämisen periaatteesta on huomattavasti laajempi kuin Kantilla (1995) valistusfilosofiassaan. Onkin tärkeä huomata, ettei Klafki pyri Kantin siteeraamalla sitoutumaan Kantin poliittisen filosofian perusteeseihin, vaan lähinnä havainnollistaa, mitä järkevä itsemääräämisen yleisimmällä tasolla tarkoittaa. Kivelän (1994) mukaan Kantin filosofiassa järkevä itsemäärääminen realisoituu kritiikkinä yhteiskunnan julkisessa tilassa ja sillä on merkitystä vain siinä määrin kuin se tuo mahdollisuuden valistukseen yhteiskunnassa. Julkisen kritiikin tehtävänä on edistää yhteiskunnallista valistusprosessia. (Kivelä 1994.) Klafki korostaa Kantia enemmän järkevän itsemääräämisen inhimillistä merkitystä. Kykyä itsenäiseen toimintaan vaaditaan ympäristöön vaikuttamisessa, omien mahdollisuuksien tavoittelussa henkilökohtaisessa elämässä, kaikessa oppimisessa ja demokraattisen yhteiskunnan kehittämisessä.

4.3.2 Sivistys objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa tapahtuvana subjektikehityksenä

Sivistyksen käsite voidaan ymmärtää ensimmäisen momenttinsa perusteella väärin ilmaisuksi radikaalista subjektivismista. Siksi on syytä painottaa, että järkevän itsemääräämisen periaate on kaikkea muuta kuin subjektivistinen. (Klafki 2007, 21.) Sivistysprosessissa ei ole kysymys yksittäisen ihmisen omiin kykyihin tai voimiin perustuvasta prosessista, vaan se mahdollistuu vasta aktiivisessa suhteessa sosiokulttuuriseen ja luonnolliseen maailmaan (Kivelä 1994). Kyky järkevään itsemääräämiseen kehittyy ja on mahdollinen vain sosiokulttuurisen maailman konkreettisissa yhteyksissä, joissa ihminen ottaa vastaan vaikutteita, toteuttaa itseään ja samalla luo ja muokkaa kulttuurista ympäristöään (Siljander 2005, 35).

Järkevän itsemääräämisen periaatetta tulee tarkastella seuraavien sivistysteorioiden toiseen momenttiin liittyvien käsitteiden yhteydessä: humaniteetti, ihmiskunta, inhimillisyys, maailma, objektiivinen, yleinen. Näiden käsitteiden käyttöönotto viittaa siihen, että järkevyyden, kyky itsemääräämiseen sekä ajattelun ja toiminnan vapaus saavutetaan vain prosessissa, jossa yksilö omaksuu itsensä ulkopuolisia objektivoituja kulttuurisisältöjä tai asettuu niitä vastaan. Näitä objektivoituja kulttuurisisältöjä ovat Klafkin mukaan tavat, joilla yhteiskunnassa on järjestetty inhimillisten tarpeiden tyydyttyminen, tiedot luonnosta ja inhimillisestä maailmasta, poliittiset periaatteet ja toimintatavat, siveelliset järjestykset, normijärjestelmät ja siveelliset toimintamallit, kanssaelämisen muodot, esteettiset tuotokset ja taideteokset sekä filosofiassa, uskonnoissa ja maailmakatsomuksissa ilmaistut inhimillistä olemassaoloa koskevat merkitykset. (Klafki 2007, 21.)

Sivistyksen toinen momentti korostaa, että sivistys järkeen perustuvana itsemääräämiseenä tulee mahdolliseksi vain yleisen – ihmisyyden historiallisten objektivaatioiden – mediumissa. Vielä voidaan tarkentaa, että kulttuuristen objektivaatioiden omaksumisessa tai niitä vastaan asettumisessa päämääränä on humanitaarinen kehitys. (Klafki 2007, 25.) Järjen avulla ihminen voi saavuttaa vapautensa, jota hänen tulee käyttää humanilla tai mielekkäällä tavalla (Siljander 2005, 34). Klafki (2007) viittaa sivistyksen toisen momentin merkitystä selvittäessään Kantiin (1904, 112), jonka mukaan kasvatuksen viitepisteinä ei tule niinkään olla ihmiskunnan tila sellaisena kuin se on nykyhetkellä, vaan idea ihmisyydestä ja ihmiskunnan päämäärästä. Sivistyksessä orientoidutaan kohti parempaa ihmiskunnan tulevaisuutta. Optimistissävytteisen universaalihistoriallisen näkökulman puitteissa ihmisen kehityksen historiallisena päämääränä on näyttäytynyt yleinen humanisuus, ihmisyyden ja järkevyyden (Kivelä 1994). Klassisissa sivistysteorioissa inhimillinen historia ymmärretään prosessina, jossa ihmiskunta vapautuu vähitellen omaan

itsemääräämiseensä sekä sovittaa yhteen hengen ja luonnon itsessään (Klafki 2007, 22). Hengen ja luonnon sovittamisella Klafki viittaa yleiseen humaaniuteen: inhimilliseen olemassaoloon kuuluvaan vastuuseen ja mahdollisuuksiin, vastavuoroisesti tunnustettuun vapauteen, jota rajoittavat myös toisten vaateet, oikeudenmukaisuuteen, kriittiseen suvaitsevaisuuteen, kulttuuriseen monimuotoisuuteen, alistamisen muotojen purkamiseen ja rauhan edistämiseen, ihmisten väliseen yhteistyöhön ja onnellisuuden kokemiseen (Klafki 2007, 23).

Sivistysteoreettisesti orientoituneen didaktiikan kannalta merkittävässä asemassa on sivistyksen toiseen momenttiin kuuluva näkemys sivistyksen materiaalien sisältöjen ja yleissivistävän opetuksen suhteesta. Kaikkien sivistysteoreettisten didaktisten pohdintojen peruskysymyksenä on, mitkä ihmiskunnan historialliset kulttuuriset objektivaatiot on omaksuttava, jotta sivistyksellinen maailmasuhde tulee mahdolliseksi (Klafki 2007, 34). Sivistysprosessilla on formaalisten edellytysten lisäksi myös materiaalisia vaatimuksia. Jotta ihminen voi olla vuorovaikutuksessa eettisesti kestäväällä ja reflektiivisellä tavalla maailma kanssa, on hänellä oltava tietämystä eri tiedonaloilta. Yleissivistyksellä on sekä formaalinen että materiaallinen ulottuvuutensa (ks. Klafki 1993). Formaalisen sivistykseen kuuluu kyky järkevään itsemääräämiseen. Materiaalinen sivistys muodostuu kaikista niistä tiedoista, joilla katsotaan olevan sivistyksellistä relevanssia.

4.3.3 Sivistys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteena

Sivistyksen kolmas momentti voidaan ymmärtää vasta järkevän itsemääräämisen ja objektiivis-yleisten sisältöjen dialektista suhdetta vasten. Tässä olennaisia käsitteitä ovat: yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. (Klafki 2007, 26.)

Rakenne, jossa subjektit saavuttavat kykynsä itsemääräämiseen vaiheittain omaksumalla objektiivis-yleisiä kulttuurisisältöjä tai asettumalla niitä vastaan, realisoituu aina yksilöllisesti. Klafki kutsuu tätä prosessia yksilöllisyyden muodostumiseksi (*Individualitätsbildung*), millä hän viittaa yksilön subjektiviteetin tai identiteetin rakentumiseen. (Klafki 2007, 26.) Siljander (2005) kirjoittaa samasta asiasta käsitellessään kasvatuksen identiteettitehtävää. Siljanderin mukaan subjektiivinen identiteetti ei rakennu vain opituista tiedoista, taidoista, asenteista ja sosiaalisista kompetensseista, vaan myös itsenäisestä kyvystä ja tahdosta määrittää omaa suhdetta ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin. Yksilöllisen identiteetin muodostumiselle ei riitä sitoutuminen olemassa oleviin arvo- ja

normijärjestelmiin tai mukautuminen sosiaalisen ympäristön tarjoamiin rooleihin ja rooliodotuksiin, vaan se on myös tahtoa ja kykyä ylittää ne. (Siljander 2005, 48–49.) Klassisissa sivistysteorioissa yksilöllisyyden muodostumisessa ei ole kyse siitä, että yleisen pätevyyttä rajoitettaisiin tai rikottaisiin. Yksilöllisyyden muodostuminen nähdään päinvastoin ehtona sille, että yleinen voi ilmetä kaikessa rikkaudessaan. Yksilöllisyys ei tarkoita itseriittoista eristyneisyyttä, vaan se on suhteessa yleiseen. (Klafki 2007, 26.)

Klafki (2007) käyttää Herderin, Humboldtin ja Schleiermacherin näkemyksiä kielen oppimisesta tapausesimerkkinä, joka konkretisoi, mistä edellä kuvatusta yksilöllisen ja yhteisöllisen suhteesta on kyse. Näiden ajattelijoiden mukaan kieli ilmenee moninaisilla tavoilla eräänä ihmisen olemassaolon keskeisenä piirteenä. Huolimatta siitä, että kieli sisältää konkreettisen ja yleisen kulttuurisena objektivaationa syntaktisia ja sanastoon liittyviä säännönmukaisuuksia, sitä voidaan käyttää rajattomilla yksilöllisillä tavoilla. Kielen käytön oppiminen mahdollistaa kielen käyttämisen yksilöllisyyden muodostamisen välineenä. Kieltä käytetään kuitenkin kommunikaation välineenä, minkä vuoksi kielenkäyttö sisältää yksilöllisyyden ilmaisemisen vastinparina yhteisöllisyyden ja suhteet toisiin subjekteihin. Tästä seuraa, että yksilöllisyyden muodostuminen ei ole mahdollista erillään toisista ihmisistä, vaan pelkästään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Klafki 2007, 26.) Yksilöllisyys tarkoittaa siis yleisen realisoimista itselle ominaisella tavalla.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteessa on periaatteessa kyse klassisten sivistysteorioiden toisen momentin konkretisoitumasta (Kivelä 1994). Yleisellä tasolla yksilöllisyys tarkoittaa itse muodostettua suhdetta yleiseen – siihen, mikä on jaettu kulttuurisina käytänteinä ja merkityksinä toisten ihmisten kanssa. Yksilöllisyys voi muodostua vain kriittisessä suhteessa maailmaan: järkeen perustuvassa yleisten kulttuurisisältöjen omaksumisessa tai niitä vastaan asettumisessa. Yksilön identiteetin muodostuminen ei tarkoita pelkästään välitöntä yleisen omaksumista ja toteuttamista (sosialisaatiota), vaan pyrkimystä osallistua jaettuun sosiokulttuuriseen maailmaan itsenäisellä ja järkeen perustuvalla tavalla.

Yleisen korostaminen tarkoittaa myös sitä, että järkevässä itsemääräämisessä on orientoiduttava subjektin ylittäviin arvoihin ja periaatteisiin. Sivistyksen kolmannen momentin ydinsisältöä edustaa vaatimus siitä, että järkevässä itsemääräämisessä sitoudutaan yleisen kehittämiseen sellaisessa suunnassa, että toimintaa ohjaavat arvot ovat itsessään päteviä. Autonomia ei voi perustua täysin mielivaltaisten intressien toteuttamiseen, vaan sen päämääränä on yleisen parantaminen siten, että tämä parannus

koskee koko yhteisöä. Klafki (2007, 29) viittaa Theunisseniin (1981, 43), jonka mukaan velvoittavaa voi olla vain sellainen itsensä realisoiminen (selbstverwirklichung), jossa subjekti pyrkii päämääriin, jotka ovat hyviä tai velvoittavia toisten hänen kaltaisten ihmisten muodostamalle totaliteetille. Yleisen huomioiminen sivistyksessä tarkoittaa pyrkimystä niiden ongelmien ratkaisemiseen, jotka ovat keskeisiä huolenaiheita meille ja tuleville sukupolville (Klafki 2007, 29).

4.3.4 Sivistyksen käsitteen moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja käytännöllinen dimensio

Sivistyksen neljäs momentti korostaa sitä, että sivistys on aina yleistä sivistystä (Allgemeinbildung). Klassiset sivistysteoretikot ovat kuvanneet tätä sivistyksen momenttia erilaisin käsittein: Humboldt kirjoittaa kaikkien inhimillisten voimien kehittämisestä, Pestalozzi pään, sydämen ja käden sivistyksestä ja Herbart intressien monipuolisesta kehittämisestä. (Klafki 2007, 30.) Kivelän (1994) mukaan ajatus persoonallisuuden monipuolisesta kehityksestä kytkeytyy pedagogisen toiminnan tulevaisuusdimensioon. Se on eräs tapa yrittää ratkaista avoimen tulevaisuuden ongelma. Modernin elämänmuodon suhteellisen ennustamattomasta tulevaisuudesta johtuen on mielekästä kehittää kaikkia inhimillisiä kykyjä tasapuolisesti. (Kivelä 1994.) Yleisen sivistyksen tulee kuitenkin kytkeytyä vastuullisen persoonan kehittämiseen (Klafki 2012, 30). Yleisessä sivistyksessä on otettava huomioon aina se, että kasvava oppii vuorovaikuttamaan luonnollisen ja sosiokulttuurisen maailman kanssa vastuullisesti. Ajattelun ja moraalisen päätöksenteon autonomia ovat yleissivistyksen ydinsisältöjä.

Klassiset sivistysteoretikot jakavat näkemyksen siitä, että yleinen sivistys koostuu ainakin moraalista, kognitiivisesta ja esteettisestä dimensiosta. Sivistyksen moraalilla dimensioilla tarkoitetaan moraalisen vastuuntuntoisuuden heräämistä, valmiutta moraaliseen toimintaan ja kykyä esittää itsenäisesti moraaliarvostelmia. Sivistyksen kognitiivinen dimensio perustuu valistuksen johtoajatukselle järjen itsenäisestä käytöstä ja se painottaa tieteellistä ajattelua. Kognitiivisen sivistyksen käsitteellä ei kuitenkaan viitata pelkkään välineelliseen järkeen, vaan se sisältää myös reflektiivisen rationaliteetin, joka selvittää järjen käytön ehtoja ja päämääriä. Sivistys edellyttää kriittistä tarkastelua siitä, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia liittyy instrumentaalisen rationaliteetin kykyyn tehdä inhimillinen elämä humanimmaksi. Klassisen sivistyksen käsitteen esteettinen dimensio viittaa

esteettisen alueelle kuuluviin kokemuksiin ja vapaudesta. Sivistysteorioissa esteettiseen sivistykseen liittyy seuraavia käsitteitä: sensitiivisyyden kultivointi, mielikuvituksen, maun, nautintokyvyn ja esteettisen arvostelukyvyn kehittyminen sekä kyky leikkillisyyteen ja seurallisuuteen. (Klafki 2007, 30–35.)

4.3.5 Kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtia

Klafkillä (2007) ajanmukainen sivistyksen käsite toimii sivistysteoreettisen didaktiikan lähtökohtana. Klassisten sivistysteorioiden keskeisten momenttien analyysissä ei ole kyse pelkästä abstraktista ideoinnista, vaan sen tarkoituksena on mahdollistaa sivistysteoreettisen didaktiikan kehittäminen. Sivistyksen keskeisten momenttien analyysillä avulla pyritään lopulta siihen, että sivistyksestä voisi tulla konkreettista opetustoimintaa ohjaava periaate. Päämääränä on mahdollistaa koulureformi sivistävään, humaaniin ja demokraattiseen kouluun.

Klafki kutsuu sivistysteoreettista didaktiikkaansa kriittis-konstruktiviseksi didaktiikaksi. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan tiedonintressi on kriittinen siinä mielessä, että sen päämääränä on mahdollistaa lasten ja nuorten kehittyminen itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja solidaarisuuteen kaikilla elämän osa-alueilla. Koska pysyvä koulureformi on mahdollinen vain osana laajempaa yhteiskunnan demokratisoitumista, kasvatustieteen tehtävänä on myös tarkastella ja artikuloita poliittisen, sosiologisen ja psykologisen teorian avulla demokraattiseen kasvatukseen siirtymisen esteitä (Klafki 2007, 89–90.) Kriittisellä tiedonintressillä viitataan siis koululaitoksen uudistamisen yhteiskunnallisten edellytysten analyysiin. Konstruktivisen käsitteellä Klafki kuvaa didaktiikkansa praksissuhdetta ja siihen liittyvää intressiä toimintaan, suunnitteluun ja muutokseen. Didaktiikan konstruktivisuus tarkoittaa didaktisten mallien luomista ja perusteltujen käsitteellisten lähtökohtien muodostamista demokraattista ja humaania koulua varten. (Klafki 2007, 90.)

Kriittis-konstruktivinen didaktiikka perustuu kolmelle periaatteelle: itsemääräämiselle (Selbstbestimmung), yhteismääräämiselle (Mitbestimmung) ja solidaarisuudelle (Solidarität). Näiden periaatteiden merkitys voidaan määrittellä seuraavalla tavalla. Opetuksen ja kasvatuksen tulisi ensinnäkin mahdollistaa se, että jokainen yhteiskunnan jäsen kykenee muodostamaan itsenäisiä ja vastuullisia tulkintoja yksilöiden välisiä suhteita, ammattia, etiikkaa ja uskontoa koskevista kysymyksistä (itsemäärääminen). Toiseksi jokaisella yhteisön jäsenellä on sekä oikeus että velvollisuus osallistua yhteisön

kulttuuriseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen kehittämiseen (yhteismäärääminen). Kolmanneksi itsemääräämisoikeuden ja yhteismääräämisen mahdollisuuden tulisi koskea myös heikommassa asemassa olevia tai sorrettuja ihmisiä (solidaarisuus). Solidaarisuus merkitsee avun antamista itsemääräämisessä ja yhteismääräämisessä niille, joilla ei ole siihen omia edellytyksiä. (Klafki 2007, 314.)

Itsemääräämisen ja yhteismääräämisen periaatteet vastaavat Klafkin ajanmukaisen sivistyksen käsitteen ensimmäistä ja toista momenttia. Itsemääräämiselle viitataan sivistykseen kykyä järkevään itsemääräämiseen. Yhteismääräämisen periaate tarkoittaa sivistyksen toisen momentin mukaisesti, että järkevässä itsemääräämisessä on orientoitettava yhteisön sosiokulttuurisen elämänmuodon kehittämiseen eli järjen realisoimiseen objektiivisten ja yleisten kulttuurisisältöjen viitekehyksessä.

Kriittis-konstruktivisessa didaktikassa opetuksen tarkoituksena on kehittää opettajan tuen avulla oppilaiden kykyä kohdata sosiohistoriallinen maailma aktiivisesti ja reflektiivisesti. Opetusprosessissa oppilailta vaaditaan vähitellen yhä enemmän itsenäistä toimintaa ja siinä välitetään sivistyksellisen maailmasuhteen edellyttämiä tietoja ja tietämisen menetelmiä sekä havaitsemisen, muokkaamisen, arvostelun, arvioimisen ja toiminnan tapoja. (Klafki 1993, 316.) Miten opetuksen avulla voidaan sitten parantaa oppilaiden kykyä itsemääräämiseen ja yhteismääräämiseen sekä edistää solidaarisuuden kokemusta? Klafkin vastaus on yksinkertainen: nämä periaatteet on pantava käytäntöön siten, että oppilailta vaaditaan opetuksen aikana vähitellen yhä enemmän itsemääräämistä, yhteismääräämistä ja solidaarisuutta. Oppilaiden osallisuutta tulisi lisätä vähitellen siten, että he saavat yhä vaativampia tehtäviä opetuksen vaiheiden yhteisessä suunnittelussa ja opetuksen kriittisessä arvioimisessa. Kun opetusta muutetaan vähitellen avoimemmaksi ja opiskelijakeskeisemmäksi, oppilaat joutuvat kehittämään itsenäisen toiminnan ja erityisesti itsenäisen oppimisen taitoja. (Klafki 2007, 318.) Yleissivistävässä opetuksessa lapsesta tulisi kehittyä vähitellen oman oppimisensa subjekti ja vapautua roolistaan opettajan toimien objektina (Klafki 1998).

Sivistyksen formaalit edellytykset – itsemäärääminen, yhteismäärääminen ja solidaarisuus – muodostavat kriittis-konstruktivisen didaktiikan ensimmäisen lähtökohdan. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan toisena lähtökohdaksi voidaan pitää periaatetta siitä, että sivistys tarkoittaa aina yleistä sivistystä. Sivistyksen yleinen luonne konkretisoituu kriittis-konstruktivisessa didaktikassa kolmena periaatteena. Sivistys täytyy ymmärtää ensinnäkin sivistykseksi kaikille (Klafki 1993, 27). Yleissivistävän opetuksen tulee koskea

jokaista yhteiskunnan kansalaista. Tähän sivistyksen käsitteen radikaaliin demokraattiseen ulottuvuuteen viittaa myös Siljander (2005, 32) todetessaan, että sivistys ei ole minkään erityisryhmän yksityisomaisuutta, vaan se kuuluu lähtökohtaisesti kaikille. Toiseksi yleissivistävän opetuksen lähtökohtana tulee olla sellaiset kysymyksenasettelut ja ongelmat, jotka koskettavat ihmiskuntaa sen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Yleissivistävässä opetuksessa asetetaan vastakkain globaalien ongelmien ja vaarojen kanssa. Sivistyksen perspektiivi ei voi olla pelkästään kansallinen, vaan sen täytyy kattaa koko maailma. Kolmanneksi sivistys tarkoittaa perustavanlaatuisen inhimillisten valmiuksien monipuolista kehittämistä. (Klafki 1993, 27.) Tässä viitataan sivistyksen neljänteen momenttiin eli sivistykseen yleisenä sivistyksenä. Näitä yleisen sivistyksen osamomentteja ovat sensitiivinen ja vastuullinen suhde omaan ruumiiseen, kognitiiviset mahdollisuudet, tekniikka, käsityö ja kotitaloudellinen tuotanto, kasvatus ihmisten välisissä suhteissa ja sosiaalisuudessa, kyky esteettiseen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arvosteluun sekä eettinen ja poliittinen päätös- ja toimintakyky. (Klafki 2007, 52.) Sivistystä ei voida redusoida pelkiksi tiedoiksi ja taidoiksi, vaan siihen sisältyy myös huomattavasti laajempia motiiveja ja valmiuksia (Meyer & Meyer 2007, 117).

Klafki (1993) pitää kriittis-konstruktivisen didaktiikkansa tärkeimpänä painotuksena sitä, että yleissivistys täytyy ymmärtää sivistykseksi yleisen mediumissa. Sivistys tarkoittaa historiallisesti välitettävää tietoisuutta nykyhetken ja tulevaisuuden keskeisistä ongelmista (epochaltypische Schlüsselprobleme) sekä yhteistä vastuuta näistä ongelmista ja valmiutta osallistua niiden ratkaisemiseen. (Klafki 1993, 26.) Sivistyksen objektiivis-yleinen ulottuvuus konkretisoituu Klafkin sivistysteoreettisessa didaktiikassa siten, että sivistyksessä on otettava huomioon yksittäisiä ihmisiä yhdistävät ajallemme tyypilliset globaalit ongelmat ja tehtävät (Meyer & Meyer 2007, 52). Näiden ongelmien määrittäminen edellyttää teoriaa nykyajasta ja tulevaisuuteen sisältyvistä mahdollisuuksista (Klafki 1993, 29).

Klafkin ajatuksena on, että ajallemme tyypillisten avainongelmien määrittämisen avulla on mahdollista arvioida, millaisilla opetuksen sisällöillä on sivistävää merkitystä. Vain sellaiset sisällöt, jotka lisäävät oppilaiden valmiuksia asettua vastakkain ajallemme ominaisten globaalien haasteiden kanssa, ovat sivistäviä. Tai oikeammin opetuksessa tulee tutkia näitä ongelmia ja mahdollisia tapoja ratkaista niitä, jotta opetus loisi valmiuksia toteuttaa sivistysprosessia objektiivis-yleisen mediumissa. Näin Klafki määrittää, millaiset pääasiassa materiaaliset, mutta osittain myös formaaliset sisällöt

kuuluvat yleissivistykseen (ks. Meyer & Meyer 2007, 120). Sen lisäksi, että yleissivistävässä opetuksessa kehitetään kykyä reflektiiviseen vuorovaikutukseen sosiokulttuurisen maailman kanssa (formaali sivistys), annetaan siinä myös välineitä ratkaista sosiokulttuurisen ja luonnollisen maailman ongelmia (materiaalinen sivistys).

Klafki (1993) esittää näkemyksensä ajallemme tyypillisistä avainongelmista. Ongelmien analyysiä ei ole lukkoon lyöty, mutta sitä ei voida laajentaa mielivaltaisesti. Avainongelmien tulee koskea yhteiskuntaa kokonaisuutena ja niillä tulee olla maailmanlaajuista merkitystä. (Klafki 1993, 31.) Näitä ongelmia on yhteensä seitsemän. 1) *Kysymys sodasta ja rauhasta* erityisesti ydinaseiden tuhopotentiaalin, mutta myös tavanomaisten asejärjestelmien näkökulmasta. Avainongelman ydinsisältönä voidaan pitää rauhankasvatusta kriittisen tietoisuuden luomisena ja rauhaa ylläpitävän päätäntä- ja toimintakyvyn kehittämisenä. Näiden valmiuksien opetus tapahtuu suhteessa kolmeen sodan dimensioon: sotien makrososiologiaan ja makropoliittisiin syihin, sodan ryhmä- ja massapsykologiseen ja alkuperään sekä kysymykseen siitä, voivatko sodat olla moraalisesti oikeutettuja. 2) *Kansallisuusperiaatteen merkitys ja problematiikka sekä kulttuurien erityiset ja yhteiset tekijät*. Yleissivistävä opetus suhteessa tähän ongelmaan konkretisoituu kriittisenä tarkasteluna siitä, millä tavalla käsitys omasta kansallisuudesta on rakentunut suhteissa vieraisiin kansoihin sekä valistuksena suhteessa epähumanisiin kansallismielisyyteen. Yhtä tärkeää on painottaa molemminpuolisia ja rikastuttavia kulttuurien välisiä kohtaamisia. 3) *Kysymys ympäristöstä* eli inhimillisen elämän perusehtojen vaarantumisesta sekä tieteellis-teknologisen kehityksen kontrolloitavuudesta ja tähän kehitykseen liittyvästä vastuusta. Tässä päämääränä on kehittää ympäristötietoisuutta suhteessa luonnonvarojen ehtymiseen ja luonnon vaarantumiseen teknologisetaloudellisen kehityksen seurauksena, näkemystä resursseja ja energiaa säästävän tekniikan ja luontoa vähemmän kuormittavan tuotantotapojen välttämättömyydestä sekä ekonomis-teknologisen ja sitä vastaavan tieteellisen kehityksen demokraattisen kontrolloinnin tarpeellisuudesta. 4) *Maailman kansoituksen räjähdysmäinen kasvu*. 5) *Yhteiskunnallinen epätasa-arvo*. Eriarvoisuutta tarkastellaan mm. sosiaalisten luokkien, miesten ja naisten, vammaisten ja ei-vammaisten, työttömien ja työllistettyjen sekä eri maiden ja kansallisuuksien välillä. 6) *Informaatio- ja kommunikaatiovälineiden kehitykseen liittyvät vaarat ja mahdollisuudet*, jotka vaikuttavat mm. työllisyyteen, vapaa-aikaan ja ihmisten välisiin kommunikaatiosuhteisiin. Tässä sisältönä on tutustuminen modernien kommunikaatio-, informaatio- ja ohjausjärjestelmien

käyttöön ja niiden sosiaalisten vaikutusten kriittinen reflektointi. 7) *Minä-sinä suhteisiin liittyvät ongelmat*. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota yksilöllisen onnellisuuden tavoitteluun, rakkauden kokemiseen vastuun ja toiseuden tunnustamisen näkökulmasta sekä ihmisen seksuaalisuuteen ja ihmissuhteisiin. (Klafki 1993, 29–31.)

Sivistysteoreettisesti orientoituneessa opetuksessa ei pelkästään omaksuta edellä kuvattuihin ongelmiin liittyviä materiaalisia sisältöjä, vaan myös yleisempiä formaaleja taitoja. Niistä Klafki mainitsee valmiuden ja kyvyn itsekritiikkiin, argumentaatioon ja asioiden välisiä yhteyksiä tunnistavaan ajatteluun sekä kyvyn asettua toisen asemaan. Nämä taidot ovat arvokkaita erityisesti siksi, koska yksilöiden erilaiset taustat vaikuttavat siihen, millaisia ratkaisuja avainongelmiin he pitävät mielekkäinä. Olennaista on oppia periaatteita ja taitoja, joiden avulla on mahdollista arvioida erilaisten ratkaisujen mielekkyyttä. (Klafki 1993, 31–32.)

Klafki nimittää ongelmaperustaiseksi opetuksesi (Problemunterricht) avainongelmien tutkimiselle perustuvaa opetusta. Ongelmaperusteiseen opetukseen liittyy didaktisia periaatteita, joista osa on peräisin Klafkin aiemmista didaktisista teorioista. Opetusta koskevia periaatteita ovat eksemplaarinen opetus¹², metodiorientoitunut oppiminen, toimintaorientoitunut opetus ja sosiaalinen oppiminen (Klafki 1993, 32). Eksemplaarisen opetuksena ideana on, että oppijan autonomiaa tukeva sivistävä opetus ei voi tapahtua mahdollisimman monien yksittäisten tietojen, kykyjen ja valmiuksien jäljittelevänä omaksumisena. Sen tulee perustua päinvastoin rajatumpien, mutta laajempien ja yleistettyjen tietojen, taitojen ja asenteiden opiskeluun. Oppimisen kohteena on se, mikä on olemuksellista, rakenteellista, periaatteellista, tyypillistä, säännönmukaista ja keskeistä. Monet yksittäiset ongelmat tulevat ratkaistaviksi yleisempien tietojen, kykyjen ja asenteiden avulla. (Klafki 2007, 143–144.) Metodiorientoitunut oppiminen tarkoittaa siirrettävissä olevien tietojen omaksumista käytännön seurauksineen. Toimintaorientoituneessa opetuksessa yhdistyvät vaatimukset mm. käytännöllisestä toiminnasta, tutkimisesta, projekteista jne. Sosiaaliseen oppimiseen liittyen kriittiskonstruktiivisen didaktiikan tarkoituksena on kehittää myös oppilaiden kykyä yhteistoiminnalliseen oppimiseen pareittain ja pienryhmissä, valmiutta auttaa toisia oppimisen vaikeuksissa, kehittää taitoa

¹² Eksemplaarisella tarkoitetaan sellaista konkreettista yksittäistä opetussisältöä tai teemaa, joka avaa uuden ja perustavan oppimiskokemuksen, ja jossa elementaarinen yleinen on samalla yksittäisen kautta läsnä. Elementaarinen on yleinen asiasisältö, joka piilee jossakin konkreettisen yksittäistapauksen takana. (Kivelä 2011.)

ratkaista konflikteja rationaalisesti sekä valmiutta esittää omia ehdotuksia, kritiikkiä ja argumentaatiota suuremmissa ryhmissä. (Klafki 1993, 32.)

4.4 Integraatiokoulutus ja sivistys

Vertaan seuraavaksi integraatiokoulutusta sivistysteoriaan ja sivistysteoreettiseen didaktiikkaan. Tuon ensimmäisenä esille integraatiokoulutuksen suhteet sivistyksen käsitteeseen melko yleisellä tasolla tarkasteltuna. Seuraavaksi tarkennan analyysiäni ja tulkitsen hankkeen sivistyksellistä luonnetta Klafkin (2007) ajanmukaisen sivistyksen käsitteen avulla. Tämän jälkeen vertaan integraatiokoulutuksen kouluideaalia ja koulupedagogiikkaa Klafkin (2002) ideaan humanista koulusta. Lopuksi esitän näkemykseni siitä, millä tavoin integraatiokoulutuksen pedagoginen toiminta sisältää sivistysteoreettisen didaktiikan ajatuksia.

4.4.1 Opettajankoulutuksen ja koulun nykytilanteen ylittäminen

Integraatiokoulutus sisältää implisiittisesti sivistyksellisen perusluonteen. Tämä väite tulee perustelluksi loogisesti sivistyksen käsitteen nojalla seuraavasti. Sivistys tarkoittaa määritelmällisesti kulttuurisen ympäristön muokkaamista ja sen ylittämistä jollain nykyistä paremmalla (ks. Siljander 2005, 31). Integraatioratkaisuissa on haettu vaihtoehtoja koulun ja koulutuksen rutiineille eli siinä on ainakin muokattu opettajankoulutusta ja esitetty nykyiselle koulutusmallille vaihtoehto (ks. Kallas ym. 2007, 86). Integraatiokoulutus perustuu vallitsevan opettajankoulutusjärjestelmän tutkimiseen ja kyseenalaistamiseen (Nikkola 2011, 22). Integraatiokoulutuksen lähtökohta on syvästi eettinen. Tavoitteena on tarkoituksenmukaisemman opettajankoulutuksen kehittäminen vallitsevaan järjestelmään mukautumisen sijasta. (Nikkola 2011, 56; 222.) Hankkeessa on siis kyse kulttuurisen ympäristön eli opettajankoulutuksen muokkaamisen lisäksi myös sen ylittamisestä eettisessä mielessä. Opettajankoulutusta on kehitetty paremmaksi ilman, että tässä kehittämisessä olisi kyse vain teknis-rationaalisesta parannuksesta. Integraatioratkaisua luonnehtii paremminkin sivistyksen kognitiiviseen dimensioon liittyvä reflektiivinen ajattelu, jossa kysytään asioiden – tässä tapauksessa opettajan työn – perusteita (ks. Klafki 2007, 31–32). Hankkeessa on käsitteellistetty teoreettisella tasolla, mikä opettajan työssä on kaikkein tärkeintä ja mistä opettajan ammattitaito koostuu. Esimerkiksi Kallas ym. (2012,

4) toteavat, että integraatiohankkeessa on kyse perinpohjaisesta koulutuksen muutoksesta, joka perustuu nykytilanteen laaja-alaiselle analyysille ja siitä johdettavalle tarpeelle uudistaa koulutusta.

Integraatiokoulutuksessa ei pyritä sivistykseen pelkästään opettajankoulutuksen suhteen, vaan myös koulu ja sen ongelmat tulevat huomioiduiksi. Kallas ym. (2012, 3) kirjoittavat, että opettajankoulutuksen asema suhteessa kouluun on merkittävä, sillä opettajankoulutuksessa määritellään ideaali opettajuus – tavoite, jota koulutuksessa olevan opiskelijan tulee tavoitella. Opettajankoulutuksen uudistaminen ei ole päämäärä itsessään, vaan sen avulla pyritään koulun käytänteiden kehittämiseen. Tavoitteena on kouluopetuksen uudistaminen ajanmukaisemmaksi, teoreettisesti perustellummaksi ja eettisemmäksi. Integraatiokoulutusta koskevan ensimmäisen laajemman julkaisun otsikko ”Toinen tapa käydä koulua” viittaa tähän päämäärään; olisi toivottavaa, että koulun nykytilanne muuttuisi toisenlaiseksi.

4.4.2 Sivistyksen momentit integraatiokoulutuksessa

Integraatiokoulutusta on verrattu sivistyksen käsitteeseen vasta melko yleisellä tasolla. Analysoin seuraavaksi hankkeen lähtökohtaista tarkoitusta suhteessa Klafkin (1996) esittämään ajanmukaiseen sivistyksen käsitteeseen. Pyrin perustelemaan tarkemmin, miksi integraatiokoulutuksessa on kyse opettajankoulutuksen ja koulun suhteen realisoituvasta sivistysprosessista.

Sivistyksen ensimmäinen momentti. Järkevän itsemääräämisen vastakohta on vierasmääräytyneisyys. Vierasmääräytyneisyys tarkoittaa sitä, että subjektin ajattelua ja päätöksentekoa ohjaavat hänen oman ymmärryksensä ulkopuoliset tekijät. Kant (1995, 87) antaa esimerkkinä vierasmääräytyneisyydestä auktoriteettiin nojaamisen. Auktoriteettiin vedotessaan subjekti omaksuu mielipiteen totena, eikä pyri itse arvioimaan sen pätevyyttä. Myös konsensukseen tukeutuminen on eräs vierasmääräytyneisyyden muoto. Esimerkiksi Siljander (2005) pitää järkevän itsemääräämisen vastakohtana Martin Heideggerin *das Man* -käsitettä. Tällä käsitteellä Heidegger kuvaa sellaista ihmisen olemisen tapaa, jossa toimitaan ilman omaa harkintaa kuin kuka tahansa ja luovutaan vapaudesta määrittää itse itseään. (Siljander 2005, 34.) Konsensushakuisessa ajattelussa uskomuksen oikeutukseen riittää, että se asiasta ollaan samaa mieltä. Yksimielisyys perustelee sitä, ettei subjektin tarvitse käyttää itse omaa ymmärrystään.

Nikkola (2011) kiittää väitöstutkimuksensa esipuheessa

integraatiokoulutuksen perustajaa Kai Kallasta ”työtapansa perustasta ja rohkaisusta astua omassa tekemisessäni pois valtavyylältä, ajattelemaan itse”. Vaikka yleensä tutkimuksen esipuheeseen viittaaminen ei auta ymmärtämään itse tutkimusta paremmin, tässä Nikkola esittää evidenssiä siitä, että integraatiokoulutuksessa on ollut läsnä Klafkin järkevaksi itsemääräämiseksi nimeämä ajattelutapa. Valtavyylällä tarkoitetaan opettajankoulutuksen normaaleja käytänteitä. Valtavyylän ajattelu on kenen tahansa ajattelua. Asioista ollaan sitä mieltä, kuin niistä yleensä ollaan. Itse ajattelemisessa otetaan etäisyyttä yhteisössä vallitsevaan konsensukseen. Konsensukseen nojaamisen sijaan otetaan vastuu omien ajatusten pätevyydestä ja toimien eettisyydestä. Itse ajattelemisessa korostuvat harkinta ja vapauden käyttö (ks. Siljander 2005, 34).

Järkevässä itsemääräämisessä joudutaan määritelmän mukaan ottamaan asioista itse selvää, muodostamaan itse asioiden tiloja koskevia arvostelmia ja tekemään itsenäisiä päätöksiä (Klafki 1998). Integraatiokoulutuksessa järkevää itsemäärääminen on realisoitunut itsenäisenä pyrkimyksenä ottaa vastuu opettajankoulutuksen reformista. Sen sijaan, että nojattaisiin konsensukseen siitä, että suomalaiset koulut ja opettajankoulutus ovat maailman parhaimmista, integraatiokoulutuksessa on tutkittu, millaisia ongelmia niillä on. Hankkeen lähtökohtana on kysymys siitä, millaista opettajaa nykyaikainen koulu ja etenkin tämän päivän lapset tarvitsisivat tuekseen (Nikkola 2011, 16). Opettajankoulutuksen uudistustarpeita on selvitetty tutkimusperusteisesti opettajankoulutuksen ja koulujen ongelmia kartoittamalla. Integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofisia lähtökohtia ja niiden käytännön sovellutuksia on kehitetty ratkaisuna opettajankoulutuksen ja koulun ongelmiin (ks. Nikkola 2011, 44). Koulutuksen ongelmien tutkimisessa ja opettajankoulutusreformissa on edellytetty kykyä järkevään itsemääräämiseen; integraatiokoulutus ei olisi ollut loogisesti mahdollinen valtavyylän ajattelun kontekstissa.

Sivistyksen toinen momentti. Järjen itsenäinen järjen käyttö realisoituu objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa. Järjen itsenäisessä käytössä omaksutaan yleisiä kulttuurisisältöjä tai asetutaan niitä vastaan. (Klafki 2007, 20–21.) Integraatiokoulutukselle ominaista pyrkimystä järkevään itsemääräämiseen opettajankoulutuksen uudistamisessa on analysoitava suhteessa siihen, millaisia opettajankoulutuksen ja koulun kulttuurin objektivaatioita on kyseenalaistettu ja omaksuttu.

Sivistyksen toinen momentti realisoituu integraatiokoulutuksessa oppiaineontologisen opettajankoulutuksen kritiikkinä ja pyrkimyksenä kehittää

elämismaailmaontologiaan perustuvaa opettajankoulutusta. Käsittelen seuraavaksi tarkemmin, mitä oppiaineontologian kritiikki pitää sisällään.

Integraatiokoulutuksessa on siirrytty oppiaineontologisesta koulutusparadigmasta kohti elämismaailmaontologiaan perustuvaa tapaa järjestää luokanopettajakoulutusta. Oppiaineontologia kyseenalaistetaan, koska sen viitekehyksessä ei ole mahdollista oppia tärkeimpiä opettajan työssä tarvittavia taitoja. Oppiaineontologinen opettajankoulutus on kyvytön vastaamaan elämismaailmasta kumpuaviin haasteisiin koulun arjessa. Opettaminen on haastava ihmissuhdeammatti, jonka suurimmat haasteet eivät liity oppiaineisiin, vaan subjektin kokemukseen. (Nikkola 2011, 38.) Integraatiokoulutuksessa ongelma pyritään ratkaisemaan opettajankoulutuksen reroformin avulla. Hankkeessa koulutus tapahtuu myös elämismaailman viitekehyksessä, eivätkä koulun oppiaineet muodosta opettajaksi opiskelun rakenteellista perustaa (Nikkola 2011, 44). Integraatiokoulutuksessa opiskelijat kehittävät didaktisten taitojen ohella kompetensseja elämismaailman alueella.

Integraatiokoulutuksessa kritisoidaan myös oppiaineontologiaan perustuvaa näkemystä oppimisesta ja opetuksesta. Oppimisympäristöjen suunnittelussa on siirryttävä oppiaineontologiasta kohti elämismaailmaontologiaa. Oppiaineontologisessa viitekehyksessä korostuvat hallinta ja opetussisällöt määrittävät yhteiskunnalliset intressit. Elämismaailmaontologiassa painotetaan oppivan subjektin intressejä ja tahtoa oppia. Siirtymän tarpeellisuutta perustellaan nähdäkseni sillä, ettei mielekäs oppiminen ole mahdollista pelkästään oppiaineontologisessa opiskelussa. Klafkin (2002) tavoin voidaan ajatella, että omakohtaisuus toimii oppimisen merkityksellisyyden ehtona. Elämismaailmaontologiseen opetuksen ymmärrykseen sitoutumisen tarkoituksena on mahdollistaa mielekäs ja tehoava oppiminen opettajankoulutuksessa.

Lisäksi hallitsemiseen perustuvien toimintatapojen mielekkyys ja eettisyys opetustyössä kyseenalaistetaan. Vaihtoehdoksi esitetään ymmärtämiseen pohjaavia käytäntöjä. Elämismaailmaontologian yhteyteen sopii hyvin periaate siitä, että ymmärtäminen on opettajan työssä hallintaa tärkeämpää. Elämismaailman alueelle kuuluvien ongelmien ratkaiseminen edellyttää toisen ihmisen kohtaamista ja kuuntelemista. Lisäksi hallinnan tavoittelu estää Nikkolan (2011, 52) mukaan tilanteeseen liittyvän tiedon saamista ja johtaa helposti opettajuuden muuttumiseen annetuksi ylemmyydeksi. Hallitsemisorientaation seurauksena voi olla näennäinen yksimielisyys, jonka suojissa yksilölliset tunteereaktiot voimistuvat ja valtaavat alaa ilmiöiden rationaaliselta tutkimiselta (Nikkola 2011, 50). Ymmärtäminen on siis hallintaa

järkevämpi työtapa niin opettajan ammattietiikan kuin oppimispsykologian näkökulmasta.

Integraatiokoulutuksessa kritisoidaan opettajia siitä, ettei koulujen toiminta näytä perustuvan tiedostetuille ja järkeville lähtökohdille. Karjalainen (1991) on Nikkolan (2011, 39 mukaan) havainnut, että opettajien työyhteisö toimii pitkälti tiedostamattomiin ja näkymättömiin tapoihin nojaten. Opettajan tavat ja menetelmät organisoida koulutyötä pohjautuvat usein itsestänselvyyksiin, heikosti tiedostuviin, piileviin oletuksiin ja mielivaltaisiin sääntöihin, jotka kuitenkin ohjaavat käyttäytymistä voimakkaasti. Aikojen saatossa vakiintuneet toimintatavat ilmoittavat yhteisön jäsenille vastaanansomattomasti ja kiistämättömästi, miten heidän tulee havainnoida, ajatella ja tuntea. Tämän vuoksi ne omaksutaan itsestään selvinä ja kyseenalaistamatta toiminnan lähtökohdaksi. (Britzman 1986; 2003; Karjalainen 1991, Nikkolan 2011, 14 mukaan.) Integraatiokoulutuksessa ongelmaa on pyritty ratkaisemaan siten, että kouluttajien päätehtävänä on kyseenalaistaa opiskelijoiden näkemyksiä opettajan työstä (Nikkola ym. 2008, 253.) Hankkeessa omaksutaan professionaalisuuden periaate ja torjutaan ajatus siitä, että opettaja voisi toteuttaa työssään vapaasti omaa persoonaansa (ks. Nikkola 2011, 41–42). Kaikkein tärkeintä on kyetä perustelemaan, mitä oppilaan paras tarkoittaa.

Elämismaailmaontologian yhteydessä on mielekästä kysyä, miten lapset kokevat koulunkäynnin. Nikkola (2011) luo katsauksen oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskeviin tutkimuksiin ja päättelee, etteivät suomalaiset lapset viihdy koulussa erityisen hyvin. Osa lapsista ei koe tulevansa kuulluiksi koulussa, kärsii koulu-uupumuksesta, pahoinvoinnista ja psykosomaattisesta oireilusta sekä kokee osattomuutta. Koulujen osallistumiskulttuuri ja yhteisöllisyys on heikkoa ja oppilaiden rooli kouluyhteisössä on passiivinen. (Nikkola 2011, 14.) Kouluissa on keskitytty liikaa yksilöiden oppimistulosten arviointiin eri oppiaineissa. Tästä on seurannut koulujen osallistumiskulttuurin ja yhteisöllisyyden näkökulmien jääminen marginaaliin. Kouluun tarvitaan muutosta inhimillisempään, kiirettömämpään, osallistuvampaan ja lapsen kokemusta arvostavampaan suuntaan (Kallas ym. 2012, 3.) Integraatiokoulutuksessa asetetaan vastustamaan ajatusta siitä, että oppimistulosten varmistaminen ja koulun yhteiskunnallisen funktion toteutuminen ovat tärkeimpiä prioriteetteja. Kouluja tulisi arvioida myös sen mukaan, millaista on olla koulua käyvä lapsi.

Sivistyksen kolmas momentti. Klafkin sivistyskäsitteessä järkevä itsemäärääminen edellyttää sitoutumista moraalisesti kestäviin lähtökohtiin.

Järkevä itsemäärääminen ei voi perustua satunnaisten oikkujen toteuttamiselle, vaan siinä tulee orientoitua päämääriin, jotka ovat hyviä myös toisille ihmisille. (Klafki 2007, 39–30.) Klassisten sivistysteorioiden lähtökohdat ovat uushumanistisissa arvoissa. Järkevässä itsemääräämisessä tulee edistää vapautta, oikeudenmukaisuutta, kriittistä suvaitsevaisuutta, kulttuurista monimuotoisuutta, herruuden muotojen poistamista, rauhanomaisuutta, yhteisöllisyyttä, inhimillistä hyvinvointia ja rationaalisuutta. Sivistyksen päämääränä on historiallisen humanisaatioprosessin edistyminen. (Klafki 2007, 22–23). Järkevässä itsemääräämisessä tulee asettua vastakkain objektiivisten ja yleisten kulttuurisisältöjen kanssa tai omaksua niitä siten, että yhteiskunta ja maailma tulevat humaanimmiksi.

Integraatiokoulutusta ja klassisten sivistysteorioiden kolmatta momenttia yhdistävät vaatimukset rationaalisesta toiminnasta sekä toisten ihmisten oikeudenmukaisesta ja inhimillisestä kohtelusta. Integraatiokoulutukseen liittyy voimakas eetos siitä, että tiedostamattomat kulttuuriset myytit eivät saa ohjata opettajan toimintaan, vaan sen tulisi perustua professionaalisille ja tiedostetuille lähtökohdille. Professionaalisuuden vaatimisessa sitoudutaan rationaalisuuden arvoon. Integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa kannetaan toiseksi huolta myös siitä, millä tavoin oppilaat kokevat koulunkäynnin. Koulujen tulisi olla inhimillisiä, osallistuvia, lapsen kokemusta arvostavia ja nykyistä kiirettömämpiä (Kallas ym. 2012, 3.) Tämä vaatimus yhdistää integraatiokoulutuksen lähtökohdat vapauden ja hyvinvoinnin arvoihin.

Klafkin (2007) esittämien sivistyksen momenttien yhteys integraatiokoulutukseen voidaan tiivistää seuraavalla tavalla. Integraatiokoulutuksessa pyritään edistämään sivistykselle ominaista humanisaatioprosessia kiinnittämällä huomiota kouluinstituution toiminnan rationaalisuuden ja inhimillisyyden puutteisiin. Hankkeen tavoitteena on ylittää nykytilanne opettajankoulutusreformin avulla. Tässä integraatiokoulutus realisoii sivistyksen tärkeimmät momentit sellaisina kuin Klafki (2007) ne esittää. Hanketta perustava järkevä itsemäärääminen realisoituu objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa ja sitä ohjaa rationaalisuuden, vapauden ja hyvinvoinnin arvot. Opettajien toiminta nähdään myyttien ohjaamana, tiedostamattomana ja osittain irrationaalisena. Sivistysprosessin realisoiminen suhteessa kouluun tarkoittaa ensinnäkin tiedostetumpaan käytäntöön siirtymistä. Toiseksi integraatiokoulutuksessa vaaditaan myös koulukulttuurin kehittämistä inhimillisyyden näkökulmasta. Opettajien toiminnan tulisi perustua enemmän ymmärtämiseen kuin hallintaan

ja koulun kulttuurin tulisi kehittyä humanimpaan suuntaan.

4.4.3 Humaani koulu sivistysteoreettisen pedagogiikan ja integraatiokoulutuksen päämääränä

Integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa otetaan kantaa siihen, millaisia koulujen tulisi olla. Tämä mahdollistaa integraatiokoulutuksen päämäärien vertaamisen sivistysteoreettiselle pedagogiikalle ominaiseen näkemykseen hyvästä koulusta. Esittelen seuraavaksi integraatiokoulutuksen kouluideaalia ja vertaan sitä Klafkin (2002) ajatukseen humanista koulusta. Tarkoitukseni on näin tarkentaa integraatiokoulutuksen ja sivistysteoreettisen pedagogiikan välistä suhdetta.

Kallaksen ym. (2012, 3) mukaan kouluissa tulisi arvostaa lapsen kokemusta nykyistä enemmän. Tämä ajatus ei ole vieras sivistysteoreettiselle pedagogiikallekaan. Klafki (2002) esittää vaatimuksen humanimpaan kouluun siirtymisestä ja määrittelee siihen liittyviä ehtoja. Humaania koulua koskevassa kirjoituksessaan Klafki käsittelee reformipedagogiikkaa, lapsikeskeistä opetusta ja pedagogista ymmärtämistä sekä näiden merkitystä koulun tehtävälle.

Tekstin alussa Klafki mainitsee, että reformipedagogiikassa on esitetty ehkä selkeimmin vaatimus lapsikeskeisestä kasvatuksesta. Samalla Klafki kuitenkin kritisoi eräitä reformipedagogisia liikkeitä siitä, että niissä on unohdettu koulun pedagoginen rooli ja korostettu muita ei-pedagogisille toimintakentille ominaisia tehtäviä. On syytä muistaa, että koulun tehtävänä on ohjata nuoria ihmisiä opetuksen kautta objektiiviseen ja historiallisesti kehkeytyneeseen todellisuuteen ja tietoomme siitä. Opetuksen tavoitteena on, että kasvava sukupolvi omaksuu historiallisen todellisuuden ymmärtämisen edellytyksiä sekä oppii itsenäiseen toimintaan ja oman arvostelukyvyn käyttöön. (Klafki 2002, 2.) Näiden huomioiden jälkeen Klafki tuo esille tässä tutkimuksessa aiemmin käsitellyn (ks. luku 3.2.5.) näkemyksensä pedagogisesta ymmärtämisestä. Lyhyesti ilmaistuna pedagogisessa ymmärtämisessä on kyse siitä, että opettajat ovat kiinnostuneita ja kykeneviä tulkitsemaan kouluelämää lasten perspektiiveistä käsin ja ymmärtämään samalla lasten kokemuksia ja pyrkimyksiä. Pedagoginen ymmärtäminen tarkoittaa lapsen tai nuoren subjektiivisen tilanteen – olosuhteiden, kokemusten, intressien, vaikeuksien ja hädän - huomioimista. Lasta kuunnellaan nuorena ihmisenä – ei pelkästään koululaisena. (Klafki 2002, 1; 3.)

Välttääkseen väärinymmärretyksi tulemista Klafki tekee eräitä tarkennuksia suhteessa siihen, mitä pedagoginen ymmärtäminen hänelle

tarkoittaa. Klafki (2002, 3) kirjoittaa, että itsemääräämisen, yhteismääräämisen ja solidaarisuuden periaatteille perustuvassa demokraattisessa ja humanisissa koulussa on tehtävä pedagogisesti perusteltuja ehdotuksia ja vaatimuksia oppilaille. Pelkästään lapsen intresseille perustuva koulu ei tule kyseeseen. Kasvatukseen kuuluu siis aina myös pakkoa. Pedagoginen ymmärtäminen ja humani koulukulttuuri ovat kuitenkin välttämättömiä tekijöitä kasvatuksessa siksi, että oppivan subjektin kokemusten huomioiminen mahdollistaa sen, ettei oppiminen koulussa jää oppilaalle täysin ulkokohtaiseksi ja merkityksettömäksi. Lapsikeskeisyys luo edellytyksiä sille, että oppilas voi kokea opetuksen sisällöt ja oppimisprosessit merkittäviksi omalle itse- ja maailmaymmärrykselleen sekä omalle tietokyvyilleen ja oppimisvalmiuksilleen. (Klafki 2002, 6.)

Humanisissa koulussa opetuksen tulee perustua oppijan kykyjen arvostamiselle. Tarkemmin ottaen opetusta ohjaavia periaatteita ovat Klafkin (2002) mukaan eksemplaarisuus, geneettisyys ja sokraattisuus. Opetuksen eksemplaarisuus tarkoittaa sitä, että oppilaiden ei tule vastaanottaa passiivisesti suurta määrää mitä erilaisimpia yksittäisiä opetussisältöjä, vaan omaksua mahdollisimman itsenäisesti yleisiä perustietoja, fundamentaaleja tiedonlajeja ja keskeisiä tiedon menetelmiä. Opetus on geneettistä silloin, kun yksittäiset oppilaat tai oppivat ryhmät pyrkivät ymmärtämään itsenäisessä työssä opetuksen sisältönä olevien tietojen rakenteet vaiheittain edeten. Sokraattisella opetuksella viitataan siihen, että opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden itsenäiseen työhön perustuvaa pyrkimystä ymmärtämiseen. Sokraattinen opettaja on itsenäisesti oppivan oppilaan auttaja. (Klafki 2002, 6–7.)

Sivistysteoreettiselle pedagogiikalle ominainen ajatus humanista koulusta vastaa mielestäni melko hyvin integraatiokoulutuksen pyrkimyksiä koulujen uudistamisessa. Kun opettaminen ja oppiminen ymmärretään elämismaailmaontologian viitekehyksessä, korostuvat oppivan subjektin intressit ja tahto oppia. Jotta opettaja voi kehittää opetustaan siihen suuntaan, että se kohtaa lapsen kokemuksen, on hänen tunnettava lapsen elämismaailmaa. Tunteet ja kokemukset ovat tärkeässä asemassa opetuksessa, koska subjektin intressit ja tahto oppia vaikuttavat oppimisen laatuun merkittävästi. Tästä syystä on mielekästä esittää Klafkin tavoin, että tilan antaminen opetuksessa lapselle on opetuksen onnistumisen edellytys. Humanin koulun idea näyttää sopivan hyvin yhteen myös elämismaailmaontologian kanssa (ks. tutkimuksen luku 3.2.5).

Klafkin (2002) keskeisenä väitteenä on, että kouluopetuksen tulisi perustua eksemplaarisuuden, geneettisyyden ja sokraattisuuden periaatteille.

Käytännössä nämä periaatteet viittaavat konstruktivistiseen teoriaan oppimisesta. Myös integraatiokoulutuksessa edellytetään, että opettaja kohtaa oppilaan oppimistilanteessa aktiivisena subjektina (Nikkola 2011, 16). Näyttääkin siltä, että Klafkin mainitsemat opetuksen periaatteet vastaavat oppimisen erityisissä ehdoissa esitettyjä ajatuksia. Periaate opetuksen geneettisyydestä sisältyy oppimisen erityisten ehtojen ajatukseen siitä, että oppimisprosessin ohjaajan on pyrittävä auttamaan oppija tiedonhankintaprosessin alkuun (ks. Nikkola ym. 2013, 157). Konstruktivistisessa oppimispsykologiassa käsitteen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppija konstruoi itse käsitteelle kuuluvat attribuutit. Klafki viittaa samaan ajatukseen geneettisyyden käsitteellään. Myös opetuksen sokraattisuus on läsnä integraatiokoulutuksessa. Sokraattisen opettamisen käsitettä ei mainita integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa eksplisiittisesti, mutta omista opintoissamme käsitelimme induktiivista opettamista ja kyselytekniikkaa. Kun käsitteitä opetetaan induktiivisesti kyselytekniikan avulla, oppilaille esitetään kysymyksiä ja heitä ohjataan konstruoimaan itse käsitteen attribuutteja tekemiensä havaintojen ja päätelmien perusteella. Koska kyselevässä opetuksessa opettaja ohjaa oppilaiden itsenäistä tiedonmuodostusta, on se sokraattista opetusta.

4.4.4 Lapsikeskeisyys integraatiokoulutuksen pedagogiikassa

Klafkin (2002) ajatukset humanista koulusta liittyvät opettajan työssä pedagogiseen ymmärtämiseen ja opetuksen muuttamiseen oppijälähtöisemmäksi. Lapsen kokemuksen arvostamisen lisäksi integraatiokoulutuksessa on vaadittu koulun muuttumista inhimillisemmäksi, kiireettömämmäksi, osallistuvammaksi (Kallas ym. 2012, 3). Näitä periaatteita voidaan tarkastella tarkemmin suhteessa lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, johon myös Klafki (2002) viittaa.

Ensiksi on määriteltävä tarkemmin, mitä integraatiokoulutuksessa oikein vaaditaan. Lapsen kokemuksen arvostamisella viitataan siihen, että koulun toimintaa eivät määritä pelkästään opetussuunnitelman tavoitteet. Myös lapsen intressien tulee näkyä siinä, mitä koulussa tehdään (ks. luku 4.4.3). Opetuksen kannalta tämä tarkoittaa elämismaailmaontologiseen viitekehykseen siirtymistä. Osallistuvassa koulussa lapset voivat vaikuttaa siihen, mitä koulussa yleisemminkin tapahtuu. Lasten osallistuminen koulun arjen suunnitteluun edellyttää käytännössä muutosta demokraattisempaan päätöksenteon kulttuuriin. Inhimillisyydellä vaikutetaan tarkoitettavan lasten

psykkisestä hyvinvoinnista huolehtimista. Esimerkiksi lapsia uuvuttava koulu ei ole inhimillinen.

Lapsikeskeinen pedagogiikka on käsitteenä monitulkintainen. Hytönen (1992) erottaa kolme eri tapaa puhua lapsikeskeisestä kasvatuksesta. Aktiivisuuspedagogiikalla tarkoitetaan lasten omatoimisuuden ja aktiivisuuden korostamista kouluopetuksessa vastaanottavan omaksumisen sijaan. Lapsikeskeisyys tarkoittaa tässä mielessä oppimisympäristöjen muuttamista avoimiksi ja oppijakeskeisiksi. Vapauspedagogiikassa vaaditaan entistä suurempaa lapsen kunnioittamista. Lapselle halutaan antaa enemmän toiminnan vapautta ja liikkumatilaa. Vapaus liikkua ja työskennellä oma-aloitteisesti ja omalla tavallaan lasta itseään kiinnostavien aiheiden parissa nähtiin tässä pedagogiikan suuntauksessa tärkeäksi. Sosiaalipedagoginen näkemys lapsikeskeisyydestä korostaa yhteistyön merkitystä lasten tunne-elämän ja yhteenkuuluvuuden kehityksen kannalta. Tähän katsantokantaan lukeutuu vaatimus siitä, että lasten tulee saada osallistua kouluyhteisön hallinnointiin. (Hytönen 1992, 11–12.)

Elämismaailmaontologinen opetuksen teoria liittyy integraatiokoulutuksen lähtökohdat vapauspedagogiikkaan. Elämismaailmaontologiassa painotetaan oppivan subjektin intressejä, kykyjä ja tahtoa. Vapauspedagogiikkaan perustuvassa opetuksessa lapset työskentelevät itseään kiinnostavien aiheiden pariassa. Koska lasta kiinnostavat aiheet ovat niitä, joihin hänellä on jokin intressi, voidaan elämismaailmaontologia ja vapauspedagogiikka samaistaa. Oppimisen erityiset ehdot ja siihen sisältyvä näkemys käsitteenmuodostuksesta opetuksen lähtökohtana sopivat hyvin yhteen aktiivisuuspedagogiikan ajatusten kanssa. Aktiivisuuspedagogiikka korostaa oppijan aktiivisuutta ja pyrkimystä itsenäiseen oivaltamiseen. Integraatiokoulutuksessa esitetään, että opettajan tulee auttaa oppilas tiedonhankintaprosessin alkuun (ks. Nikkola ym. 2013, 157). Tästä lähtökohdasta seuraa, että oppilaan oma aktiivisuus nähdään tärkeäksi. Integraatiokoulutus sisältää myös sosiaalipedagogisia ajatuksia. Hankkeessa kritisoidaan nykykoulua siitä, että oppilaan asema on liian passiivinen. Oppilaiden ei tulisi olla koulussa pelkkiä päätöksenteon kohteita, vaan myös sen subjekteja. Vaatimus vastaa sosiaalipedagogiikan ajatusta siitä, että lasten tulee saada osallistua kouluyhteisön hallinnointiin.

Integraatiokoulutuksessa on esitetty vielä eräs vaatimus, joka koskee suhtautumista koulua käyvän lapseen, mutta joka ei liity mihinkään Hytösen (1992) esittämään lapsikeskeisyyden muotoon. Tässä tullaan oppimiseen liittyviin tunteisiin ja niiden asemaan koulussa. Nikkola (2011, 20) kirjoittaa,

että koulussa ei ole tavallisesti tilaa elämismaailman kysymysten – esimerkiksi syyllisyyden ja työn välttelyn – käsittelylle. Vaatimus inhimillisyydestä tarkoittaa myös sitä, että elämismaailman kysymykset otetaan koulussa vakavasti. Lasten kokemuksia ja tunteita koulunkäynnistä ei tulisi sysätä syrjään, vaan niistä tulisi puhua avoimesti. Esimerkiksi oppimisen aiheuttamaa epävarmuutta ja ahdistusta sekä työmotivaatioon liittyviä ongelmia olisi syytä käsitellä osana tavallista koulunkäyntiä. Humaanissa koulussa oppilaat eivät jää yksin hankalien tunteiden kanssa, vaan niitä ymmärretään yhdessä. Opettajan tehtävänä on kannatella sellaisia tunteita, joiden kantaminen yksin on oppilaille liian raskasta (Nikkola 2011, 76). Oivallusryhmä on esimerkki siitä, miten tunteiden kokemiselle ja ilmaisulle voidaan antaa tilaa osana koulutusta. Vaikka oivallusryhmää ei voida siirtää suoraan kouluun, toimii se yleisenä mallina siitä, kuinka elämismaailman alueelle kuuluvien kysymysten ja ongelmien käsittely koulutuksen arjessa on mahdollista.

Integraatiokoulutuksen pedagogiikan sivistyksellisyys

Olen edellä käsitellyt integraatiokoulutuksen suhdetta sivistyksen käsitteeseen sekä humanin koulun ja lapsikeskeisen pedagogiikan ajatuksiin. Integraatiokoulutuksen tarkastelu sivistysteoreettisesta näkökulmasta edellyttää lisäksi sivistysteoreettisen didaktiikan huomioimista. Vertaan seuraavaksi integraatiokoulutuksen pedagogiikan lähtökohtia Klafkin (1993) kriittis-konstruktiiviseen didaktikkaan ja erityisesti sen periaatteisiin yhteismääräämisestä (Mitbestimmung) ja itsemääräämisestä (Selbstbestimmung).

Sivistyksen toinen momentti määrittää, että sivistystä konstituiva järkevä itsemäärääminen realisoituu objektiivisten kulttuurisisältöjen omaksumisena tai niitä vastaan asettumisena sosiokulttuurisen maailman viitekehyksessä. Kouluopetuksen tarkoituksena on kehittää opettajan tuen avulla oppilaiden kykyä kohdata sosiohistoriallinen maailma aktiivisesti ja reflektiivisesti (Klafki 1993, 316). Tähän lähtökohtaan viitataan kriittis-konstruktiivisessa didaktikassa järkevän itsemääräämisen ja yhteismääräämisen käsitteillä.

Kallas ym. (2006, 151) kirjoittavat, että koululaitoksemme ongelma on sen passivoiva vaikutus. Passiivisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaat eivät osallistu kouluyhteisön toimintoihin, eivätkä tästä syystä opi vaikuttamaan ympäristöön ja yhteiskuntaan. Klafkin käsitteistössä passiivisuus on kytköksissä sivistyksen toiseen momenttiin. Passiivinen yksilö ei ole kiinnostunut kehittämään yhteisönsä instituutioita ja kulttuuria, ja häneltä

puuttuu kyky yhteismääräämiseen. Kallaksen ym. (2006) esittämän näkemyksen mukaan koulun passiivisuus johtuu ensisijaisesti opettajankoulutuksesta. Koska nykyisessä opettajankoulutuksessa ei kiinnitetä juuri huomiota demokraattiseen kasvatukseen, siirtävät opettajat passiiviset toimintamallinsa suoraan kouluun. Tästä syystä passiivisuuden ongelman ratkaisussa tulisi uudistaa opettajankoulutusta, eikä niinkään koulua. (Kallas ym. 2006, 151.)

Integraatiokoulutuksessa korostetaan yhteiskunnallisen aktiivisuuden edellyttämiä formaaleja valmiuksia. Kyky yhteiskunnalliseen toimintaan ja perusteltujen mielipiteiden muodostamiseen ovat kansalaiskasvatuksen keskeisiä päämääriä. Aktiivisuuden ehtona on, että ihmisen motiivi vaihtuu turvallisuusmotiivista tutkimusmotiiviksi. Mikäli tutkimusmotiivi ohjaa opiskelua, on todennäköisempää, että opiskelijat kiinnostuvat myös ympäristön tutkimisesta ja siihen vaikuttamisesta. Integraatiokoulutuksessa on pyritty lisäämään opiskelijoiden aktiivisuutta luomalla edellytyksiä yksilölliselle kehitykselle, tutkimusmotiivin muodostumiselle ja itsetuntemuksen syventymiselle. (Kallas ym. 2006, 151; 180–181.)

Integraatiokoulutuksessa on myös kokeiltu välittömämpää poliittista kasvatusta. Syksyllä 2005 integraatiokoulutus alkoi ensimmäistä kertaa kaksivuotisena ja siihen otettiin uutena sisältönä yhteiskunnalliseen tietoon sisältyvä osallistumisen ulottuvuus. ”Ryhmä yhteisönä” -projektissa luokanopettajaopiskelijoiden ryhmä tutki opintojensa ensimmäisen kahden vuoden aikana osallistumistaan ja vaikuttamisensa omassa opiskelukulttuurissaan. Opetusprojektin päämääränä oli rakentaa osallistuvampaa poliittista kulttuuria opettajankoulutukseen. Toiminnan taustalla oli näkemys siitä, että opiskelijaryhmää voidaan verrata sellaisiin ryhmiin, joiden asema instituutiossa on alisteinen valtaa pitävälle. Tätä ajatusta vasten opiskelijoita pyrittiin ohjaamaan tiedostamaan omaa asemaansa instituutiossa, jotta he alkaisivat mahdollisesti toimia uudella tavalla. Käytännön tasolla tämä tarkoitti autenttista keskustelua opiskelijoiden kokemuksista koulutukseen liittyvistä epäkohdista. Epäkohdista keskustelun ohella pyrittiin samalla arvioimaan niihin puuttumisen tarvetta. (Rautiainen 2006, 85–87.)

Edellä kuvatut integraatiokoulutuksen pyrkimykset kytkeytyvät sivistyksen toiseen momenttiin siten kuin Klafki (2007) sen esittää. Hankkeessa on luotu edellytyksiä sille, opiskelijat kiinnostuvat opettajankoulutusyhteisöön vaikuttamisesta. Tässä laajempaan tavoitteeseen on yhteiskunnalliseen passiivisuuteen puuttuminen. ”Ryhmä yhteisönä” -projekti vastaa kriittis-

konstruktiivisen didaktiikan lähtökohtaa siitä, että oppilailta on edellytettävä yhteismääräämistä koulunkäynnin arjessa; projekti konkretisoi, miten tämä didaktinen periaate voi toteutua.

Integraatiokoulutuksen demokraattisen kasvatuksen tärkein tekijä ei nähdäkseni liity itsetuntemuksen kehittymiseen, tutkimusmotiivin muodostumiseen tai ”Ryhmä yhteisönä” -projektiin, vaan elämismaailmaontologiaan perustuvaan opetuksen teoriaan, jossa korostetaan subjektin vastuuta omasta oppimisestaan. Tässä tullaan sivistyksen ensimmäiseen momenttiin, kykyyn järkevään itsemääräämiseen, joka tulkintani mukaan sisältyy myös integraatiokoulutuksen pedagogiikkaan.

Järkevä itsemäärääminen nähdään sivistysteoreettisessa didaktiikassa kasvatuksen päämääränä. Tavoite voidaan saavuttaa vaatimalla oppilailta itsenäistä toimintaa kouluopetuksessa (Klafki 2007, 318). Integraatiokoulutuksessa opiskelijoilta vaaditaan oman toiminnan itsenäistä ohjaamista. Opiskelijoita kannustetaan ottamaan aktiivinen rooli opiskeluidensa suunnittelussa ja toteutuksessa (Nikkola ym. 2012, 252). Opiskelun alussa opiskelijoille korostetaan sitä, että heillä on mahdollisuus ryhtyä opiskelemaan omien intressiensä pohjalta. Muutaman kuukauden kuluttua opiskelijoilta kysytään, miten he ovat tätä mahdollisuutta käyttäneet. Jos opiskelijat eivät ole käyttäneet hyväkseen omaehtoisen opiskelun mahdollisuutta, kouluttajat eivät tyydy selittelyyn. (Moilanen & Rautiainen 2009, 164.) Integraatioryhmän opettajat eivät siis kannata kaikkea vastuuta siitä, mitä opiskelijat opiskelevat. Opiskelijat joutuvat pohtimaan itse, millä tavoin heidän tulisi käyttää aikansa luokanopettajakoulutuksessa.

Järkevä itsemäärääminen realisoituu integraatiokoulutuksessa sekä filosofisena että didaktisena periaatteena. Opiskelijoiden kykyä järkevään itsemääräämiseen pyritään kehittämään, koska kaikkia opettajan työn haasteita ei ole mahdollista ennakoita. Tulevaisuuden ennakoimattomuuden seurauksena opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ei voi perustua lukkoon lyötyyn käsitykseen siitä, mitä taitoja opettajan työssä tarvitaan. Jotta opettajien toimintakyky säilyy yllä myös pitkällä aikavälillä, heidän tulee osata ratkaista itse työssään kohtaamia ongelmia ja opiskella sitä varten uusia taitoja. Integraatiokoulutuksessa järkevän itsemääräämisen periaatteen didaktisena sovellutuksena ovat avoimet ja opiskelijakeskeiset oppimisympäristöt. Opiskelijat kehittävät kykyään järkevään itsemääräämiseen, koska avoimissa oppimisympäristöissä pärjääminen edellyttää itsenäistä ajattelua ja vastuun ottamista omasta toiminnasta.

Demokraattisessa yhteiskunnassa korostuu kansalaisten reflektiivinen ja

aktiivinen suhde ympäröivään todellisuuteen. Sivistykselle ominainen maailmasuhde edellyttää yksilöltä kykyä itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon sekä vastuun ottamista yhteisön kulttuurisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta ja poliittisesta kehittämisestä. Vaikka integraatiokoulutus on pohjimmiltaan opettajankoulutuksen reformihanke, se luo opiskelijoille valmiuksia sivistyksen käsitteellä kuvattuun sosiokulttuurisen maailman kehittämiseen.

Itsenäisen ja aktiivisen toiminnan vaatiminen opettajankoulutuksessa on nähdäkseni järkevää siitä syystä, että se luo opiskelijoille edellytyksiä kehittää koulu yhteisöä myöhemmin työssä. Kyky järkevään itsemääräämiseen luo valmiuksia muodostaa itsenäisesti koulua, opetusta ja kasvatusta koskevia käsityksiä. Koska kouluja on mahdollista kehittää pelkästään kasvatuksellisiin kriteereihin nojaten, on kyky itsenäiseen ajatteluun mielekkään koulun kehitystyön looginen edellytys. Koulujen toiminnan kehittäminen edellyttää opettajilta myös yhteismääräämisen käsitteen tarkoittamaa vastuuntuntoa ympäröivästä todellisuudesta. "Ryhmä yhteisönä" -projektin kaltainen opetus on opettajankoulutuksessa nähdäkseni mielekäs, koulun arki on lopulta kiinni opettajista. Mikäli opettajat eivät ole kiinnostuneita kehittämään koulua yhdessä oppilaiden kanssa, ei kestäviä ja vaikuttavia koulun kulttuurin ja toimintatapojen uudistuksia voida odottaa. Kun osallistuvuuden näkökulma huomioidaan opettajankoulutuksessa, on koulussa mahdollista saada aikaan paikallista kehitystä.

5. TUTKIMUKSEN KOKOAVAA TARKASTELUA

5.1 Yhteenvetoa integraatiokoulutuksen ja sivistysteoreettisen pedagogiikan suhteesta

Integraatiokoulutuksen lähtökohtaisten pyrkimysten ja teoreettis-filosofien perusteiden vertaamisessa sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan selvisi, että hanke toteuttaa sivistyksen periaatteita opettajankoulutuksen suhteen. Integraatiokoulutuksessa pyritään muokkaamaan opettajankoulutusta ja ylittämään sen nykytilanne perustellummalla ja eettisemmällä vaihtoehdolla. Huomioiduksi tulevat myös koulun ongelmat; opettajankoulutuksen kehittämällä tähdätään viime kädessä koulussa tapahtuviin muutoksiin.

Integraatiokoulutuksessa realisoituvat Klafkin ajanmukaisen sivistyksen käsitteen keskeiset momentit. Klafki (2007) määrittelee sivistyksen sosiokulttuurista maailmaa kriittisesti tarkastelevaksi järkeväksi itsemääräämiseksi, jossa sitoudutaan edistämään historiallista humanisaatioprosessia. Integraatiokoulutus toteuttaa sivistysprosessille ominaista järjenkäyttöä koulun suhteen kahdella eri tavalla. Opiskelijoita ohjataan ensinnäkin suhtautumaan reflektiivisesti omaan toimintaansa. Tarkoituksena on uudistaa kouluja sellaiseen suuntaan, että tiedostamattomien sääntöjen ja myyttien sijaan opettajan työ perustuisi tiedostetuille, tieteelliseen

teoriaan pohjaaville periaatteille. Kouluja pyritään uudistamaan opettajankoulutuksen avulla myös humanimmiksi ja lapsikeskeisimmiksi. Kouluissa oppilailla tulisi olla aktiivisempi rooli, heidän kokemusten käsittelylle tulisi olla tilaa ja opetuksessa tulisi ottaa enemmän huomioon oppilaiden intressejä.

Integraatiokoulutuksessa toteutetaan joitakin sivistysteoreettisen didaktiikan lähtökohtia. Klafkin (1993) kriittis-konstruktivinen didaktiikka perustuu järkevän itsemääräämisen, yhteismääräämisen ja solidaarisuuden periaatteille. Integraatiokoulutuksessa ajatellaan, ettei opettajankoulutuksessa voida ennakoida kaikkia haasteita ja ongelmia, joita opettajat tulevat työuransa aikana kohtaamaan. Siksi koulutuksessa tulee vaalia opiskelijoiden kykyä järkevään itsemääräämiseen: itsenäiseen tiedonhankintaan, arvostelukyvyyn käyttöön ja päätöksentekoon. Sivistysteoreettinen pedagogiikka ja integraatiokoulutuksen teoreettiset perusteet jakavat saman argumentaatiotavan järkevän itsemääräämisen tärkeydestä: moderniin elämänmuotoon kuuluvan tulevaisuuden ennakoimattomuuden seurauksena yleissivistävässä koulussa tai mielekkäässä opettajankoulutuksessa tulee pyrkiä kasvattamaan oppijoista itsenäiseen toimintaan kykeneviä subjekteja.

Integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa todetaan, että kouluyhteisöjen tulisi olla osallistuvia. Demokraattinen koulukulttuuri on edellytys sille, että koulut täyttävät niille kuuluvan tehtävän aktiivisten kansalaisten kasvatuksessa. Integraatiokoulutuksessa nähdään, että passiivisuuden kierteen katkaiseminen tulisi aloittaa opettajankoulutuksesta. Integraatiokoulutuksessa opiskelijoilta edellytetään itsenäistä toimintaa. Avoimissa oppimisympäristöissä opiskelijat joutuvat vastaamaan omasta oppimisestaan. Kyky itsenäiseen toimintaa luo edellytyksiä reflektiiviselle ja aktiiviselle suhteelle ympäröivään luonnolliseen ja sosiokulttuuriseen maailmaan. Järkevä itsemäärääminen on looginen edellytys sille, että opettajat kykenevät muuttamaan koulukulttuuria osallistuvammaksi.

Integraatiokoulutuksessa on kokeiltu myös välittömämpää poliittista kasvatusta. ”Ryhmä yhteisönä” -hankkeessa opiskelijoita ohjattiin tutkimaan omaa rooliaan opettajankoulutuslaitoksessa, havaitsemaan siinä epäkohtia ja puuttumaan niihin. Tavoite realisoitui Klafkin kriittis-konstruktivisen didaktiikan periaatteen yhteismääräämisestä. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan toisena lähtökohtana on yhteismääräämiseksi nimetty periaate, joka viittaa sivistyksen toiseen momenttiin eli vastuuseen ja vapauten yhteisön kulttuurisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta ja poliittisesta kehittämisestä. ”Ryhmä yhteisönä”-opetuskokeilu toimii esimerkkinä siitä, millä tavoin luokanopettajien

aktiivisuutta voidaan kehittää. Periaatteen soveltamisen mahdollisena hyötynä on se, että ympäristöstä kiinnostuneet opiskelijat sitoutuvat myös koulun kehittämiseen. Kyky yhteismääräämiseen on osallistuvan koulukulttuurin syntyminen toinen looginen edellytys.

Sivistysteoreettiselle didaktiikalle ominaisten lähtökohtien soveltaminen integraatiokouluksessa tarkoittaa ainakin teoriassa sitä, että opiskelijoista tulisi kehittyä opettajia, jotka ovat kykeneväisiä itsenäiseen ajatteluun ja kouluyhteisön kehittämiseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, koska on myös mahdollista, että hankkeessa sosiaalistutaan ajattelemaan yhteisössä vallitsevien ajattelutapojen mukaan. Oma kokemukseni kuitenkin tukee hypoteesia siitä, että integraatiokoulutus luo edellytyksiä itsenäiselle ajattelulle ja toiminnalle. Opiskeluiden aikana olen vähitellen alkanut arvioida itse omia oppimistarpeitani ja tehdä itsenäistä työtä niiden suhteen.

Integraatiokoulutuksessa esitettyä näkemystä koulupedagogiikasta ei voida pitää sivistysteoreettisena. Vaikka hankkeessa korostetaan osallistuvampaa koulukulttuuria ja avoimia oppimisympäristöjä, sivistyksen käsitteeseen ja sen didaktisiin seuraamuksiin ei sitouduta. Vaikka integraatiokoulutuksen koulupedagogiikan ja sivistysteoreettisen didaktiikan väliltä on mahdollista löytää joitakin yhteyksiä, on syytä pitää mielessä näiden erot. Integraatiokoulutuksessa katsotaan, että koulun opetuksen tavoitteena on kehittää ensisijaisesti oppilaiden tiedonkäsittelytaitoja. Sivistysteoreettisesti ymmärretyn yleissivistyksen päämääränä on reflektiivisen ja aktiivisen maailmasuhteen muodostuminen. Koulun päämääränä on sivistys- ja humanisaatioprosessin edistäminen. Yleissivistys koulussa – kasvatus järkevään itsemääräämiseen, yhteismääräämiseen ja solidaarisuuteen sekä sivistyksen materiaalisten sisältöjen välittäminen – on ehto sille, että maailma voi tulla ihmisen tekojen kautta humanimmaksi.

Muistettavan arvoinen on myös se tosiasia, että integraatiokoulutuksen pääasiallisena pyrkimyksenä on kiinnittää huomiota elämismaailman ja koulutuksen suhteeseen. Vaikka hanketta voidaan tutkia mielekkäästi sivistysteoreettisesta näkökulmasta, elämismaailman kysymykset ovat siinä tärkeimpiä.

5.2 Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet

Integraatiokoulutuksessa on pohjimmiltaan kyse siirtymästä kohti

fenomenologista, elämismaailmaontologiaan perustuvaa opettajankoulutuksen viitekehystä. Elämismaailmaontologian soveltaminen koulutuksen tarkastelussa tarkoittaa oppivan ja opettavan subjektin kokemuksen huomioimista. Ulkoisen ja objektiivisen todellisuuden sijaan huomio kiinnitetään siihen, mitä koulutuksen arjessa koetaan. Näkyville saadaan subjektien näkymätön kokemus, joka vaikuttaa myös koulutuksen näkyvään puoleen.

Tulkintani mukaan integraatiokoulutuksessa esitettyä näkemystä elämismaailman vaikutuksista kouluinstituution näkyvään toimintaan voidaan jäsentää seuraavalla tavalla: elämismaailmalla on vaikutuksia 1) ihmisten väliseen yhteistyöhön 2) oppilaan oppimiseen 3) opettajan toimintaan. Integraatiokoulutuksen perustarkoituksena on välittää kompetensseja näillä osa-alueilla.

Integraatiokoulutuksessa esitetyn näkemyksen mukaan ihmisten väliseen yhteistyöhön liittyy haasteita ja ongelmia, jotka kytkeytyvät yksilöiden kokemukseen. Tällaisia tekijöitä kutsutaan elämismaailmasta kumpuaviksi tai elämismaailman ongelmiksi. Erilaisuudesta seuraavat ristiriidat ovat eräs esimerkki elämismaailman ongelmista. Elämismaailmaontologiaan perustuvan opettajankoulutuksen tarkoituksena on luoda tuleville opettajille valmiuksia kohdata työssään erilaisuutta ja ristiriitoja. Tavoitteeseen pyritään oivallusryhmäksi kutsutun sisällöllisen ja menetelmällisen ratkaisun avulla. Oivallusryhmässä opiskelijaryhmään sisältyvä erilaisuus ja ristiriitaisuus kohdataan ohjatusti. Työskentelyn avulla erilaisuutta ja ristiriitoja opitaan kohtaamaan sekä opettajaksi opiskelussa että myöhemmin opettajan työssä.

Elämismaailma on relevantissa asemassa koulun arjen kannalta myös siitä syystä, että oppimista hidastavat ja estävät emootioihin liittyvät tekijät. Integraatiokoulutuksessa näitä tekijöitä on käsitteellistetty oppimisen yleisten ehtojen teorian avulla. Tässä teoretisoinnissa liikutaan alueella, jota Illeris (2002) kutsuu oppimisen emotionaaliseksi ulottuvuudeksi. Integraatiokoulutuksen teoriassa oppimisen yleiset ehdot kuvaavat emootioihin kytkeytyviä oppimista mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Oppimisen ehdoissa kuvataan yleisten ehtojen lisäksi myös kognitioon liittyviä oppimisen erityisiä ehtoja. Oppimisen erityisten ehtojen teorian mukaan oppisisältöjen oppiminen käsitteen tasolla edellyttää erityislaatuisten mentaalisten funktioiden aktuaalisuutta.

Oppimisen erityisissä ehdoissa esitetään integraatiokoulutuksen koulupedagogiikan oppimispsykologinen ja tietoteoreettinen malli. Siinä sitoudutaan konstruktivistisen didaktiikan perusajatuksiin. Haapasalon (1992) MODEM-projektin teoreettinen perusta näyttää vastaavan

integraatiokoulutuksen oppimisen erityisten ehtojen ajatusta käsitteenmuodostuksesta kouluoppimisen lähtökohtana. Sen mukaan oppisisältöjä tulisi opettaa mielekkäissä konteksteissa, oppilaan roolin tulisi olla tiedonmuodostuksessa aktiivinen ja opetuksessa tulisi soveltaa tietoa ongelmien ratkaisemisessa.

Opettajan toiminnan ja elämismaailman kytköksiä on käsitteellistetty eettisen opettajuuden edellytysten näkökulmasta. Integraatiokoulutuksessa katsotaan tärkeäksi, että opettajat tuntevat dynamiikkaansa vuorovaikutustilanteissa ja omaa tapansa havaita ja antaa merkityksiä sekä osaavat reflektoida defensiivisiä reaktioitaan. Itsetuntemuksen merkitystä opettajan työn välineenä korostetaan. Itsetuntemus nähdään integraatiokoulutuksessa toisen ihmisen ohjaamisen loogisena edellytyksenä. Lisäksi sitä vaaditaan oman persoonallisuuden kriittisessä arvioimisessa.

Integraatiokoulutuksessa kyseenalaistetaan oppiaineiden merkitys koulun opetuksen perustana. Koska maailma ei ole jakautunut oppiaineiden mukaan, ei koulun opetuksessakaan tulisi lähteä liikkeelle niistä. Maailman rakennetta voidaan kuvata oppiaineita adekvaatimmin Habermasin (1984) esittämällä tavalla. Maailmaa voidaan tarkastella ulkoisena, sosiaalisena ja kulttuurisena sekä subjektivoituna todellisuutena. Koulupedagogiikan tulisi kiinnittyä tähän jaotteluun siten, että koulussa opetettaisiin näitä maailman osatekijöitä vastaavia tiedon ja kielen prosesseja. Koulussa oppilaista tulisi kehittyä tiedemiehiä ja -naisia, argumentaatiotaitoisia todellisuuden kulttuurisen luonteen ymmärtäjiä sekä taiteilijoita.

Integraatiokoulutuksessa on kehitetty elämismaailmaontologiaan perustuvaa opetuksen teoriaa oppiaineontologisen opetuskäsityksen vaihtoehdoksi. Elämismaailmaontologian kanssa sopivat hyvin yhteen dialogin, demokratian ja tutkivan oppimisen ajatukset. Elämismaailmaontologisessa oppimisen ja opetuksen teoriassa korostuvat oppivan subjektin intressit ja tahto oppia. Kasvatuspsykologian käsittein ilmaistuna integraatiokoulutuksen oppimisympäristöt ovat avoimia ja oppijakeskeisiä. Opetuksen ja subjektin kokemuksen suhteen tarkastelu tuo esille sen, että mielekkäissä oppimisessa oppija ohjaa omaa oppimistaan. Periaate muistuttaa Klafkin (2002) näkemystä siitä, että oppimisen mielekkyys edellyttää oppivan subjektin kokemusten huomioimista. Jotta opetuksella voi olla pysyviä ja syvällisiä vaikutuksia, on sen perustuttava oppivan subjektin intresseille.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusaiheet

5.3.1 Tulkintojen pätevyden arviointia

Olen pyrkinyt muodostamaan tässä tutkimuksessa perusteltuja tulkintoja integraatiokoulutuksesta sekä sen suhteesta sivistysteoreettiseen pedagogiikkaan. Tutkimuksessa on noudatettu hermeneutiikan perussääntöjä, jotka koskevat tulkintojen tekemistä ja tulkittavista teksteistä saatavan palautteen huomioimista. Olen tarkastellut kehittämiäni tulkintoja kriittisesti tutkimiani tekstejä vasten. Mikäli tulkinta on osoittautunut epätodeksi tai yksipuoliseksi, olen muuttanut sitä tarvittavaan suuntaan.

Tutkimuksen teossa heräsi kysymyksiä, joihin en saanut vastauksia integraatiokoulutusta koskevia kirjoituksia lukemalla. Haastattelin hankkeen kouluttajia saadakseni aineistoa tulkinnan jatkamiseksi. Haastattelu käsitteli sitä, millä tavoin integraatiokoulutuksen opettajat toivovat opiskelijoiden toteuttavan elämismaailmaontologian periaatteita koulussa. Olen kehitellyt etenkin tutkimukseni sivistysteoreettista osuutta tämän aineiston perusteella.

Tutkijan pyrkimys totuuteen ei aina takaa sitä, että hänen tekemänsä tulkinnat olisivat päteviä. Tutkija saattaa tiedostamattaan ymmärtää asiat tavalla, joka ei sovi yhteen hänen tutkimansa ajattelutavan kanssa. Aineiston lukeminen useaan kertaan ei johda tosiin tulkintahypoteeseihin, mikäli hypoteesien ja tutkittavan kohteen ristiriitaisuus jää tiedostamatta. Tutkimuksessani olen pyrkinyt ratkaisemaan tämän ongelman toimimalla vuorovaikutuksessa tutkimieni tekstien kirjoittaneiden henkilöiden kanssa. Tutkimusprosessin päätteeksi integraatioryhmän opettajat lukivat tutkimukseni integraatiokoulutusta koskevan osuuden (luku 3) ja antoivat palautetta siitä. Korjasin tulkintaani saamani palautteen perusteella. Tämä ratkaisu toimii takeena siitä, että tulkintani ovat integraatiokoulutuksen alkuperäisten ajatusten mukaisia.

5.3.2 Jatkotutkimusaiheita

Olen tarkastellut tutkimuksessani integraatiokoulutusta sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Integraatiokoulutusta olisi mahdollista tutkia edelleen, mikäli näkökulmaa vaihdettaisiin. Erityisen hedelmällisenä pidän hankkeen teoreettisten lähtökohtien ja psykoanalyysin suhteen tarkempaa analyysiä. Psykoanalyttinen ajattelu näyttää olevan tärkein vaikuttaja integraatiokoulutuksen teoriassa. Tässä tutkimuksessa olen tuonut esille mm. oppimisen yleisten ehtojen yhteydet psykoanalyttiseen ajatteluun. Integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa viitataan psykoanalyttisiin teorioihin kuitenkin muissakin yhteyksissä. Niitä olisi mielekästä tutkia

edelleen.

Integraatiokoulutuksen teoreettisia ja filosofia lähtökohtia olisi mahdollista kehittää edelleen. Mielestäni elämismaailman läsnäoloa koulun arjessa voitaisiin teoretisoida systemaattisemminkin. Tällä hetkellä integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa määritellään, että elämismaailma ilmenee koulussa mm. oppimisen vaikeutena, elämismaailmasta kumpuavina ongelmina ja opettajan defensiivisenä toimintana. Kokonaisvaltaisempaa ja tarkempaa analyysiä kuitenkin tarvittaisiin. Elämismaailmaontologian ymmärtämistä helpottaisi käsitteellinen viitekehys, joka sisältäisi tavat, joilla elämismaailma on läsnä koulussa.

Myös oppimisen yleisiä ehtoja voitaisiin täsmentää. Esimerkiksi Illeriksen (2002) tutkimus sisältää viittauksia sellaisiin oppimista estäviin tekijöihin, joita ei ole mainittu integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa. Oppimisen psykodynaamisista ehdoista voisi muodostaa kattavamman synteessin tekemällä katsauksen psykoanalyttiseen oppimista koskevaan kirjallisuuteen. Lisäksi oppimisen ehtojen perusta voitaisiin kiinnittää Suortin (1981a) osatotaliteettiperiaatteen sijaan Illeriksen teoriaan oppimisesta. Mikäli näin tehtäisiin, oppimisen yleiset ja erityiset ehdot jakautuisivat kognitiivisiin ja emotionaalisiin tekijöihin.

Integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofiset perusteet on raportoitu alun perin osittain vaikeaselkoisella tavalla. Vaikeaselkoisuus johtuu siitä, että integraatiokoulutusta koskevissa kirjoituksissa käsitellään laajoja kysymyksiä melko tiiviissä rytmissä. Tutkimustani tehdessäni olen lukenut useita tekstejä rinnakkain ymmärtääkseni tekstikohtia, jotka eivät itse avaa omaa merkitystään. Integraatiokoulutuksen ajattelutapaan perehtymättömän lukijan voi olla luullakseni hankala ymmärtää esimerkiksi esitystä elämismaailmaontologiasta. Siksi integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofisista lähtökohdista olisi järkevää tehdä myös sellaista tutkimusta, jossa ajatusten ilmaisulle annettaisiin enemmän tilaa ja niitä selvennettäisiin esimerkkien avulla.

Integraatiokoulutuksen teoriassa on eräs merkittävä puute: tietämisen tavoille sekä konstruktivistiselle oppimispsykologialle ja tietoteorialle perustuvia didaktisia malleja ei ole kehitetty. Asiantila voisi olla toinenkin. Esimerkiksi Haapasalo (1992) lähtee MODEM-projektissaan liikkeelle integraatiokoulutuksen käsitteenmuodostusta muistuttavista konstruktivistista lähtökohdista. Teoreettisten perusteiden lisäksi Haapasalo on kehittänyt projektia varten myös didaktisia malleja. Vastaavaan lähtökohtaan sitoutuu myös Klafki, joka määrittelee sivistyksen käsitettä abstraktilla tasolla, mutta

antaa myös käytännöllisiä ohjeita opetuksen järjestämistä varten. Mielestäni integraatiokoulutuksen suurin ongelma on vastaavanlaisten didaktisten mallien puuttuminen. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tarvitaan teoreettista tietoa opetuksen perusteista sekä käytännöllisempiä ohjeita, jotka konkretisoivat, millaisin keinoin tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Mikäli didaktisia malleja ei ole kehitetty, on vaikea tietää, kuinka opetuksessa tulisi toimia. Siksi tietämisen tavoille ja konstruktivistiseen oppimispsykologiaan perustuvien didaktisten mallien kehittäminen olisi arvokas hanke.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet ja esitelmät

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Benner, D. 1987. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Biehl, J. Johdatus Klafkin kirjoitukseen Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://faculty.education.illinois.edu/westbury/Abo/Klafki.html>](http://faculty.education.illinois.edu/westbury/Abo/Klafki.html)
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Boman, J. & Rehg, W. 2007. Jürgen Habermas. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://plato.stanford.edu/entries/habermas/>](http://plato.stanford.edu/entries/habermas/)
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.) 2000. How people learn. Washington: National Academy Press.
- Bretherton, I. 1992. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759–775.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural myths in making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56(4), 442–456.
- Britzman, D. P. & Dippo, D. 2000. On the future of awful thoughts in teacher education. *Teaching Education* 11 (1), 31–37.
- Britzman, D. P. 2003. Practice makes practice. A critical study of learning to teach. Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. 2009. The very thought of education. Psychoanalysis and the impossible professions. Albany: State University of New York Press.
- Cleve, Z. J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: Edlund.
- Collingwood, R. G. 1938. The principles of art. London: Oxford university press.
- Crittenden, P. M. 2000. A dynamic-maturational approach to continuity and

- change in pattern of attachment. Teoksessa P. M. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–357.
- Eichelberger, H. 2010. The importance of reform pedagogy. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_englisch.pdf>](http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_englisch.pdf)
- Elliot, A. J. & Reiss, H. T. 2003. Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 317–331.
- Gagné, R. M. 1985. *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: CBS college Publishing.
- Gurwitsch, A. 1956. The last work of Edmund Husserl. *Philosophy and Phenomenological Research* 16(3), 380–399.
- Haapasalo, L. 1992. Murtolukukäsitteen konstruktivistinen opettaminen. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 53.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action volume one. Reason and the rationalization of society*. London: Heinemann.
- Hautamäki, A. 2001. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY, 13–66.
- Hautamäki, A. 2012. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: Sanoma Pro, 29–70.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. VERME. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Horlacher, R. 2012. What is Bildung? Or: why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. Teoksessa: Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (toim.) *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 135–147.
- Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3), 287–297.
- Huttunen, R. 2010. Jürgen Habermas. Logos-encyclopedia. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://filosofia.fi/node/5305>](http://filosofia.fi/node/5305)
- Hytönen, J. 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Ingersoll, R. 2007. Short on power, long on responsibility. *Educational*

- Leadership 65 (1), 20–25.
- 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.
- Innola, M. & Mikkola, A. 2008. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa: Kumpulainen, T. (toim.) Opettajat Suomessa. Helsinki: Opetushallitus, 115–123.
- Jaskari, P. & Suokonaukio, E. 2013. Kokemustiedon opetuksen lähtökohdat. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 222–231.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Jenson, J. C. 1996. Reclaiming your life: a step-by-step guide to using regression therapy to overcome the effects of childhood abuse. New York: Meridian.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, 157–208.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa: Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 84–95.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. Toinen tapa käydä koulua. Julkaisematon kirjakäsikirjoitus. Kesäkuu 2012.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kant, I. 1904. Educational theory. Philadelphia & London: J. P. Lippincott company.
- Kant, I. 1995. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa: Koivisto, J. Mäki, M. & Uusitupa, T. Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 87–95.

- Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 145–243.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Keski-Luopa, L. 2006. Wilfred R. Bionin psykoanalyttinen ajattelu ja hänen teoriasa ajattelun kehittymisestä. Teoksessa K. Mälkönen, P. Sammallahti, K. Saraneva ja T. Sitolahti (toim.) Psykoanalyysin isät ja äidit. Teoreettisia näkökulmia. Helsinki: Therapie-säätiö, 204–242.
- Kivelä 1994. Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Lähtokohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://wwwedu.oulu.fi/~akivela/arilis.htm>>
- Kivelä, A. 2010. Aktiivinen oppilas opetuksen lähtökohtana. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<https://wiki.oulu.fi/pages/viewpage.action?pageId=20692691>>
- Kivelä, A. 2011. Sivistysteoreettinen didaktiikka. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<https://wiki.oulu.fi/display/did/SIVISTYSTEOREETTINEN+DIDAKTIikka>>
- Klafki, W. 1993. Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. Pädagogische Welt 47(3), 28–33.
- Klafki, W. 1998. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule. Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla www-muodossa: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>>
- Klafki, W. 2002. Pädagogisches Verstehen. Eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. Teoksessa: Klafki, W. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim & Basel: Beltz, 176–195.
- Klafki, W. 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kontio, K. 2012. Jean-Jacques Rousseau on alienation, Bildung and education. Teoksessa: Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (toim.) Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between

- continental educational thinking and American pragmatism. Rotterdam: Sense Publishers, 31–46.
- Koponen, T. & Ristiniemi, E. 2013. Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 9–102.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajankoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampereen yliopisto.
- Lindblom-Ylänne, S. 2013. Oppiminen nykytutkimuksen valossa. Esitelmä. Studia-generalia luentosarja. 7.2.2013, Helsinki.
- Lippitz, W. 2003. Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. Teoksessa: Lippitz, W. (toim) Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Peter Lang, 6–29.
- Luft, S. 1998. Husserl's Phenomenological discovery of the natural attitude. Continental Philosophy Review 31, 153–170.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Raportti 20/2010. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Menze, C. 1983. Bildung. Teoksessa: Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (toim.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 350–556.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Weinheim & Basel: Beltz.
- Miettinen, T. 2012. Husserlin elämismailma ja maa. Teoksessa: Kotkavirta, J., Moisio, O.-P., Pihlström, S. & Seinälä, H. Maa. SoPhi 116, 221–229.
- Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen

- (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: Okka-Säätiö, 158–177.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 82–115.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a deeper understanding of learning in teacher education. Teoksessa: Nygaard, C. & Holtham, C. (toim.) *Understanding learning-centred higher education*. Copenhagen: Copenhagen business school press, 251–263.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. 2013. Johdanto. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 7–15.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 145–168.
- Overgaard, S. & Zahavi, D. 2009. Phenomenological sociology: The subjectivity of everyday life. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/sociology.pdf/>](http://www.muodossa: <URL: http://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/sociology.pdf/>)
- Peltonen, J. 2003. Kasvatusfilosofia ja etiikka. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: :<URL: http://wwwedu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm>](http://www.muodossa: :<URL: http://wwwedu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm>)
- Pikkarainen, E. 2012. Signs of reality: the idea of general Bildung by J. A. Comenius. Teoksessa: Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (toim.) *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–29.
- Ramberg, B. & Gjesdal, K. 2005. Hermeneutics. [Viitattu 23.10.2013.] Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>](http://www.muodossa: <URL: http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>)
- Rautiainen, M. 2006. Politikointia opettajaopinnoissa: Yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisöissä Teoksessa: Rantala, J. & Salminen, J. (toim.)

- Kansalaisvaikuttamisen edistäminen opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen kehittämiskeskus, 82–87.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Roudinesco, E. 2000. Miksi psykoanalyysia yhä tarvitaan? Helsinki: Gaudeamus.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schwenk, B. 1996. Bildung. Teoksessa: Lenzen, D. (toim.) Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Hamburg: Rowohlt Taschenbug Verlag, 208–221.
- Shedler, J. 2006. That was then, this is now. An introduction to contemporary psychodynamic therapy. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.psychologytoday.com/files/attachments/134230/shedler-2006-was-then-is-now-r9.pdf>](http://www.psychologytoday.com/files/attachments/134230/shedler-2006-was-then-is-now-r9.pdf)
- Siegel, H. 2009. The Oxford handbook of philosophy of education. Oxford: Oxford University Press.
- Siljander, P. 1988. Hermeuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. & Sutinen, A. 2012. Introduction. Teoksessa: Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (toim.) Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism. Rotterdam: Sense Publishers, 1–18.
- Smith, A. D. 2003. Routledge philosophy guidebook to Husserl and the cartesian meditations. London & New York: Routledge.
- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 309.
- Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 310.
- Taipale, J. 2006. Identiteetin fenomenologiaa. Husserl ja Merleau-Ponty persoonan yhtenäisyydestä. Ajatus 63, 161–186.
- Taipale, J. 2010. Husserl, Edmund. Logos-ensyklopedia. [Viitattu 23.10.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://filosofia.fi/node/4936>](http://filosofia.fi/node/4936)
- Theunissen, M. 1981. Selbstverwirklichung und Allgemeinheit: Zur Kritik des gegenwärtigen Bewusstseins. Berlin: de Gruyter.
- Thomson, I. 2004. Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being

- and time. *Continental Philosophy Review* 37, 439–467.
- Van Manen, M. 1996. Phenomenological pedagogy and the question of meaning. Teoksessa: Vandenberg, D. (toim.) *Phenomenology and educational discourse*. Durban: Heinemann higher and further education, 39–64.
- Varto, J. 1993. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Värri, V.-M. 2004. *Hyvä kasvatus. Kasvatus hyvään*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry. Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiersing, E. 1987. Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 21, 19–26.
- Willemse, M., Luneberg, M. & Korthagen, F. 2005. Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 205–217.
- Woolfolk, A. E. 2007. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Youell, B. 2006. A theoretical overview: an introduction to psychoanalytic concepts and their application. Teoksessa: Youell, B. (toim.) *The learning relationship. Psychoanalytic thinking in education*. London: Carnac. 20–33.
- Zahavi, D. 2007. *Phänomenologie für Einsteiger*. Stuttgart: UTB.

Haastattelut

Integraatiokoulutuksen kouluttajana toimivien Tiina Nikkolan, Marja Meänsivun ja Pentti Moilasan haastattelu. Haastattelu tehtiin 30.10.2013.