

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

Author(s): Hiljanen, Mikko; Tallavaara, Riitta; Rautiainen, Matti; Männistö, Perttu

Title: Demokratiakasvatuksen tiellä? : toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M., & Männistö, P. (2021). Demokratiakasvatuksen tiellä? : toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. *Kasvatus ja aika*, 15(3-4), 350-368. <https://doi.org/10.33350/ka.111332>

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.111332>

Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi

Mikko Hiljanen, Riitta Tallavaara, Matti Rautiainen & Perttu Männistö

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu opettajien vahvaan osaamiseen ja autonomiaan, jonka opettajat omaksuvat opettajankoulutuksen aikana. Kuitenkin useat tutkimukset ja selvitykset ovat osoittaneet, että vaikka demokratia arvolahtokohtana tunnustetaan kaikissa suomalaisissa opettajankoulutusta antavissa yksiköissä, antaa koulutus vain vähän valmiuksia toteuttaa demokratiakasvatusta. Artikkelissa analysoimme opetuskokonaisuutta, jonka tavoitteena on ollut tarjota luokanopettajaopiskelijoille vahvat tiedot ja taidot toteuttaa demokratia- ja yhteiskuntakasvatusta suuntaamalla koulutuksen tavoitteita kohti demokratiaa elämäntapana. Kuvaamme ja analysoimme ryhmän arkea ja toimintaa, jonka avulla tavoitteeseen on pyritty, minkä jälkeen tarkastelemme opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneita muutoksia analysoimalla opiskelijoiden opintojen aikana tekemiä kirjoitelmia kaksivaiheisen sisällönanalyysin avulla ja peilaamalla niitä Euroopan neuvoston muotoilemiin demokratiakompetensseihin. Analyysin perusteella esitämme, että demokraattisen elämäntavan luominen kouluihin ja laajemmin kasvatuksen piiriin on jatkuvaa dialogista ja vuorovaikutteista kulttuurin rakentamista, mitä kehystävät eri lähtökohdista tulevien ihmisten käsitykset yhtäältä omasta itsestään sekä yhteisöjen toiminnasta sekä toisaalta aiemmin omaksutut käsitykset koulusta ja kasvatuksesta.

Johdanto

Opettajankoulutuksen asema on erityisen keskeinen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, jossa korostuvat opettajien pedagoginen autonomia, luottamus koulutuksen asiantuntijoihin sekä vähäinen hierarkkisuus. Opettajankoulutuksen tehtävä on luoda perusta opettajan itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle. Pohjaa pitäisi rakentaa myös demokratiakasvatukselle ja yhteiskunnalliselle osaamiselle, mutta viimeisen 20 vuoden aikana tehtyjen tutkimusten ja selvitysten pohjalta tiedetään, että suomalainen opettajankoulutus antaa vähän valmiuksia ohjata opiskelijoita ymmärtämään yhteiskuntaa ja kansalaistoimintaa (Ahonen 2005; Syrjäläinen ym. 2006). Opettajien yhteiskunnallinen ymmärrys, demokratiaosaaminen mukaan lukien, ja kiinnostus yhteiskunnallisia ilmiöitä kohtaan, jos sellaista ylipäätään on, tulevat muualta kuin koulutuksesta (ks. Elo 2012; Syrjäläinen ym. 2006; Fornaciari & Männistö 2017). Keskeisenä haasteena koulutuksen kentällä onkin, ettei suuri osa suoma-

laisista opettajista osaa selkeästi työssään eritellä yhteiskunnallisten ilmiöiden vaikutusta kasvatukseen ja koulutukseen (esim. Fornaciari 2020; Männistö 2020b).

Viimeisin laaja selvitys opettajankoulutuksesta ja demokratiakasvatuksesta tehtiin vuonna 2014 (Rautiainen ym. 2014). Sen mukaan demokratia tunnistettiin laajasti opettajankoulutuksen toimintakulttuurin ja opetuksen perustana sekä arvolähtökohtana. Toimintakulttuurissa puolestaan opiskelijoilla oli edustuksellisen demokratian hengessä mahdollisuus tuoda äänensä kuuluviin erityisesti opiskelijajärjestöjen kautta. Kuitenkin itse arjen toimintakulttuuria ja sen demokraattisuutta koskevia sisältöjä opetussuunnitelmissa ja opetuskulttuurissa oli vähän.

Selvityksen julkaisemisesta on kulunut nyt yli seitsemän vuotta. Merkittävin muutos on tapahtunut siinä, että yliopistojen opettajankoulutusten väliset erot ovat lisääntyneet. Kun vuonna 2014 erot olivat varsin vähäiset, vuosikymmenen taitteessa erot opetussuunnitelmissa ovat selkeämmät. Tämän taustalla on sekä se, että eri opettajankoulutuksissa kehittämis- ja tutkimustyö on edennyt epätasaisesti, mutta myös se, että yliopistoilta on vaadittu selkeämpää profiloitutumista. Tämä on johtanut siihen, että niissä opettajankoulutuksissa, joissa vuonna 2014 oli havaittavissa demokratiakasvatuksen kehittämistä ja tutkimista, on toimintaa jatkettu ja osaamista vahvistettu. Niissä yksiköissä, joissa tätä kehittämistyötä ei aiemminkaan ollut, toiminta ei edelleenkään heijastele demokraattisia periaatteita. (Kasa ym. 2021) Osana yliopistoja opettajankoulutusyksiköt päättävät itse opetussuunnittelmitaan. Muutosta ei näin ollen voida määrätä keskusjohtoisesti, vaan esimerkiksi kohdentamalla lisäresursseja demokratiakasvatuksen kehittämiseen. Lisäresursseja on vuosien kuluessa myönnetty erilaisten kokeilujen ja kansallisen verkoston rakentamiseen (ks. esim. Kasa 2019; Männistö ym. 2017).

Tarkastelemme tässä artikkelissa luokanopettajakoulutuksen kehittämistoimintaa, jonka tavoitteena on ratkoa demokratiakasvatuksen haastetta opettajankoulutuksessa rakentamalla koulutusta demokraattisen elämäntavan mukaisesti. Kysymme artikkelissa, mitä haasteita elämäntapaa luodessa saatetaan kohdata ja mitä keinoja niiden ratkaisuun demokraattinen elämäntapa tarjoaa. Lisäksi tarkastelemme, miten opiskelijoiden käsitykset hyvästä demokratiakasvattajasta muuttuvat, kun opettajankoulutusta käydään demokraattista elämäntapaa korostaen.

Demokraattisella elämäntavalla tarkoitamme käsitystä, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat vapaita ja keskenään tasa-arvoisia. Koska vapaus ja tasa-arvo kuitenkin rajoittavat toisiaan, demokratian ja näin ollen demokratiakasvatuksen jatkuvana haasteena on tasapainotella niiden välillä. Lisäksi suoran osallistumisen, solidaarisuuden ja pluralismin periaatteet ovat demokraattiselle elämäntavalle keskeisiä. Demokraattisessa elämäntavassa demokratiakasvatuksen tavoitteita ei määritellä pelkästään opeteltavina sisältöinä tai taitoina, joita opinnoissa kerrytetään ja joita käytetään vain satunnaisesti ja pääasiassa koulun ulkopuolisessa maailmassa. Sen sijaan demokratia on kaikkea yhteistä toimintaa ohjaava tekijä. Gert Biestaa (2006) mukaillen, jotta demokraattinen elämäntapa voi realisoitua, koulutuksen pitää olla demokraattista. (Ahonen 2005; Biesta 2006; Biesta 2013; Männistö 2020b; Männistö tulossa.)

Edellisen perusteella voidaan sanoa, että demokraattisen elämäntavan luominen edellyttää systeemitason muutosta suhteessa siihen, minä tai millaisina pidämme opettajia ja koulutusinstituutioita. Demokraattinen elämäntapa vaatii esimerkiksi opettajan ja oppijan välisen suhteen uudelleenmäärittelyä vapauden ja tasa-arvon periaatteiden pohjalta. Tavoitteena on dialoginen ja hermeneuttinen suhde tietoon, jossa ymmärrystä kehitetään yhdessä kaikkien ihmisten erilaisuus tunnustaen (ks. esim. Biesta 2013; Mezirow 1991; Mälkki & Green 2014; Giroux 2018 [1997]; Vattimo 1997). Yhtenä keskeisenä toimintatapana tämä

vaatii sen, että opettajat kykenevät olemaan nykyistä läpinäkyvämpiä ajattelunsa ja toimintansa osalta, jotta opiskelijat ymmärtävät, mihin opettajan tekemät päätökset perustuvat ja jotta he voivat tarvittaessa kritisoida ja jopa vaikuttaa niihin, oppien samalla demokraattiselle toimijuudelle tärkeitä toimintatapoja itsekin (Männistö 2020b, 36–37).

Demokratia- ja yhteiskuntakasvatuspainotteisen opiskeluryhmän lähtökohdat ja toiminta

Kehittämistoiminnassa on kyse kokonaisuudesta, johon osallistui ryhmä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita (N=17), jotka suorittivat pääosan ensimmäisen vuoden opinnoistaan yhteiskunnallisia näkökulmia ja demokratiakasvatusta painottaen. Kokonaisuuden tavoitteena on vaikuttaa opettajaidentiteetin kehittämiseen niin, että demokratiasta ja demokratiakasvatuksesta tulisi keskeinen työtä määrittävä tekijä.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelu tapahtuu niin kutsutuissa kotiryhmissä. Kotiryhmä on suhteellisen pysyvä ryhmä, jossa suoritetaan suurin osa kahden ensimmäisen opiskeluvuoden opinnoista. Kotiryhmillä on omat teemansa, joita käsitellään opettajankoulutuslaitoksen ilmiöpohjaisessa opetussuunnitelmassa mainittujen ilmiöiden lisäksi. Opiskelijat saavat valita kotiryhmänsä itse opintojen alkuvaiheessa ja työskentely niissä on kokonaisvaltaista. Näin kotiryhmästä muodostuu olennainen viitekehys ja vertaisverkosto, jossa tehdään opettajaopintoja ja eletään (luokanopettaja) opiskelijan arkea myös opiskelun ulkopuolella.

Demokratiakasvatukseen ja yhteiskunnalliseen ajatteluun painottuvan ryhmän lähtökohdaksi oli näkemys, jossa koululla ja siksi myös opettajankoulutuksella on merkittävä rooli siinä, millä tavalla pystymme yhteiskuntana vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Nykydemokratioita nakertavat esimerkiksi erilaiset ääriliikkeet, kyvyttömyys sietää erilaisuutta, keskustelukulttuuri, jossa korostuu vastakkainasettelu, ja perinteisen puoluepolitiikan aseman kyseenalaistuminen erityisesti nuorten osalta (ks. esim. Bauman 2002; Puuronen & Saari 2017). Samaan aikaan koko planeetan tulevaisuus on uhattuna alati kiihtyvän ilmastomuutoksen vuoksi. Parhaimmillaan koulu voisi tarjota oppilaille ja opettajille demokraattisen toiminnan ja yhteiskunnallisen ajattelun areenan, jossa tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä erityisesti halua toteuttaa niitä voidaan sekä harjoitella että myös käytännössä toteuttaa. Tällaisessa demokraattisessa ideaalissa koulusta tulee ”kaikkien yhteinen koulu”, jossa jokaisella on mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toiminnan organisointiin ja toteutukseen. Tämä kaikki vaatii tulevilta opettajilta sekä ymmärrystä että osaamista niin demokratiakasvatuksesta kuin laajemmin yhteiskunnan toiminnan reunaehdoista (Tomperi & Piattoeva 2005). Tämän osaamisen kehittämisen näkökulmasta ryhmän keskeisiksi teemoiksi valikoituivat demokratia elämäntapana, koulutus yhteiskunnan muutosvoimana sekä opettajan, koulun ja yhteiskunnan välinen suhde. Näitä periaatteita rakennettiin ryhmän toimintakulttuurissa ennen muuta erilaisten kokeilujen ja tiimiopetajuuden avulla.¹

Tarkastelujakson, eli syyslukukauden 2020, aikana ryhmä suoritti kasvatustieteen perusopintoja sekä muita luokanopettajakoulutukseen kuuluvia opintoja opettajankoulutuslaitoksella. Opintojaksot olivat samat, joita kaikki luokanopettajaopiskelijat suorittavat ensim-

1 Kokeilun lähtökohdat ja periaatteet eivät varsinaisesti ole uusia opettajankoulutuksessa, vaan niihin on kiinnitetty huomiota tutkimuksissa ja kehitystyössä kansainvälisesti ja Suomessakin jo usean vuosikymmenen ajan (ks. esim. Ahonen 2005; Mikkola 2006; Syrjäläinen ym. 2006; Hansen 2007; Nikkola ym. 2013; Rautiainen ym. 2014; Tomperi & Piattoeva 2005).

mäisen lukuvuoden aikana, mutta painotus ryhmän opinnoissa oli demokratia- ja yhteiskunnallisessa kasvatuksessa. Poiketen suuresta osasta muita opiskelijoita ryhmä suoritti lisäksi yhteiskuntatieteiden ja filosofian perusopintoihin kuuluvan laajan (10 opintopistettä) Maailman tila -opintojakson, joka järjestettiin yhteistyössä yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen kanssa. Opintojakso räätälöitiin ryhmälle niin, että siinä keskityttiin koulun, kasvatuksen ja yhteiskunnan välisiin kysymyksiin, jolloin ryhmän painotus vahvistui edelleen. Kaikki opintojaksot integroitiin mahdollisuuksien mukaan toisiinsa niin, että ne muodostivat laajoja aine- ja ilmiörajat ylittäviä kokonaisuuksia, jotka mahdollistivat demokratiasvatuksen ja siihen liittyvien kysymysten parissa toimimisen pitkäjänteisesti.

Aineisto ja analyysi

Artikkelin empiirinen aineisto muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osa käsittää tutkijaohjaajien – eli meidän itsemme – kirjoittamat kaksi autoetnografista reflektiopäiväkirjaa. Lähestymme kokeilua kollaboratiivisen autoetnografian keinoin. Autoetnografiassa tutkimuksen perusaineistona ovat tutkijoiden omat kokemukset ja niiden pohjalta syntynyt aineisto ja siihen liittyvät näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. Kollaboratiivisessa autoetnografiassa tutkimus muodostuu useamman tutkijan antamasta kontribuutiosta ja erityisesti heidän välillään käydyistä keskusteluista. (Chang ym. 2012.) Yhdessä päiväkirjat muodostavat kuvauksen syyslukukauden toiminnasta tutkijaohjaajien näkökulmasta sekä reflektiosta, joka kohdistuu ryhmään ja sen toimintaan erityisesti demokraattisen elämäntavan luomisen näkökulmasta. Sellaisenaan päiväkirjat kuvaavat kirjoittajien näkökulmasta sosiaalista todellisuutta, jota ryhmässä syyslukukauden aikana elettiin ja jossa kasvaminen demokraattiseen elämäntapaan tapahtui.

Vaikka opintojen suunnittelu ja käytännön opetustyö tehtiin yhdessä ja ohjaajat keskustelivat runsaasti opinnoista ja ryhmän toiminnasta, reflektiopäiväkirjat kirjoitettiin itsenäisesti niin, että kumpikin ohjaajista saattoi vapaasti nostaa esiin merkitykselliseksi kokemiaan asioita tai ilmiöitä tapaamisilta. Ensimmäinen tavoite oli se, että merkinnät tehtäisiin heti tapaamisen jälkeen, mutta käytännössä osa merkinnöistä koskee ajallisesti yhtä tapaamista laajempia kokonaisuuksia, esimerkiksi yhden viikon kaikkia tapaamisia. Tällöin yksi merkintä saattaa sisältää laajoja temaattisia kokonaisuuksia, joita käsiteltiin useamman tapaamisen aikana. Vaikka merkinnöistä ja päiväkirjan pitämisestä ei tapaamisen välillä varsinaisesti keskusteltu ohjaajien kesken, kukin tapaaminen suunniteltiin yhdessä ja niistä keskusteltiin jälkikäteen, mikä oletettavasti on vaikuttanut merkintöjen sisältöön. Toisin sanoen, merkinnät ovat pohdittuja kirjoituksia kirjoittajien sillä hetkellä tärkeäksi kokemasta temasta.

Näin ollen reflektiopäiväkirjoja voidaan lähestyä aineistolähtöisesti niin, että analyysissä kiinnitetään huomiota usein toistuviin teemoihin, jotka toistuvina on tulkittu aihepiirin kannalta merkityksellisiksi. Toisin sanoen se, että teema tai ilmiö toistuu molemmissa päiväkirjoissa, on tulkittu merkitykselliseksi asiaksi. Toisaalta, koska ohjaajat ovat olleet mukana ryhmän opinnoissa, on heille syntynyt ennakkokäsityksiä tilanteista, jotka olivat tai näyttivät olevan merkityksellisiä opiskelijoille. Reflektiopäiväkirjojen avulla näihin tilanteisiin ja niiden herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin pystyttiin palaamaan jälkikäteen ja analysoimaan tilanteiden laajempaa merkitystä.

Edellä kuvatun pohjalta nostamme artikkelissa esiin kaksi ryhmälle keskeistä oppimis- ja kasvukokemusta, joiden keskeisyyden havaitsimme jo ensikädessä ja joiden merkitystä päiväkirjat ja niiden analyysi korostavat. Alla keskitymme kuvaamaan näitä kahta koke-

musta, jotka olemme nimenneet kriiseiksi, koska näkökulmastamme havaittuna tapahtumakulut vaikuttivat yksittäisten opiskelijoiden toimintaan haastamalla heidän aikaisempaa ymmärrystensä ryhmässä ja opettajana toimimisesta. Toisin sanoen kriisit toimivat yhteisöllisinä oppimiskokemuksina. Niiden ratkomiseen voidaan käyttää demokratiakasvatuksen periaatteista kumpuavia vapauden, tasa-arvon ja pluralismin periaatteita. Näin kriisit ja niiden ratkaisuyritykset ja -tavat toimivat kasvattavina avainkokemuksina opettajaopiskelijoille ja toki myös meille ohjaajille.

Kriisillä tässä tapauksessa tarkoitamme tilannetta, joka pakottaa uudenlaisten toimintatavain ajattelumallien luomiseen ja käyttöön ottoon vanhojen toimintamallien osoittautuessa toimimattomaksi (ks. Hämeen-Anttila ym. 2013). Tästä näkökulmasta kriisi on pohjimmiltaan positiivissävytteinen ja muutokseen ohjaava tilanne, jos sitä ja sen seuraamuksia osataan käsitellä rakentavasti. Näin kriiseihin kytkeytyy väkisin myös kasvatuksen ja koulutuksen piirteitä. Vaikka olemme käsittelyn selvyuden vuoksi erottaneet kriisit toisistaan, käytännössä monet juurisyyt ovat niille yhteisiä.

Eettisten periaatteiden mukaan olemme pyrkineet kuvaamaan tapahtumia mahdollisimman tarkasti, mutta niin yleisesti, että yksittäisiä opiskelijoita ei ole mahdollista tunnistaa. Tutkijoina ja ohjaajina käytämme valtaa tutkiessamme opiskelijaryhmää sekä kuvatessamme ja nimetessämme tapahtumat kriiseiksi. On huomionarvoista, että kaikki ryhmään kuuluvat opiskelijat eivät välttämättä miellä tapahtumia kriiseiksi. Toisaalta opiskelijoille toiset tilanteet ovat saattaneet näyttäytyä merkityksellisempinä kuin ne tilanteet, joita alla kuvaamme, mutta joiden merkitys on mennyt meiltä ohi. Tällaisia tilanteita silmällä pitäen annoimme artikkelin opiskelijaryhmän luettavaksi sekä keskustelimme tehdyistä tulkinnoista heidän kanssaan. Vaikka opiskelijoiden mukaan kuvaukset vastaavat pääasiassa heidänkin kokemuksiinsa syyslukukaudelta 2020, oli kuvauksissa ja tulkinnoissa kohtia, joita kaikki opiskelijat eivät tunnistanee. Keskustelun perusteella muokkasimme joitakin kohtia artikkelissa.

Ylipäätään on huomattava, että autoetnografiset tekstit eivät pyri objektiiviseen kuvaukseen tai selitykseen yhteisesti jaetusta todellisuudesta (ks. esim. Ellis ym. 2011). Näin ollen päiväkirjoihin on tallentunut tutkijaohjaajien omista lähtökohdista kuvattuna se sosiaalinen todellisuus, jota ryhmässä tarkasteluaikana elettiin. Kuvausta ja niiden näkökulmia ovat ohjanneet muun muassa tiedot, taidot, kokemus ja käsitykset, joita kirjoittajilla aihepiiristä, tässä tapauksessa demokratiakasvatuksesta, on. Näin ollen päiväkirjatekstit kiinnittyvät tiettyihin tilanteisiin, ilmiöihin sekä keskusteluihin ja niiden kuvaamiseen, toisten rajautuessa ulkopuolelle.

Päiväkirjojen lisäksi artikkelin aineisto koostuu kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden lyhyehköistä kirjoituksista, joissa opiskelijat vastasivat kysymykseen: Millainen on hyvä demokratiakasvattaja? Kirjoitelma toistettiin kahdesti niin, että ensimmäisen kerran opiskelijat vastasivat kysymykseen syyskuussa 2020 eli heti opintojen alussa. Näin tavoitimme opiskelijoiden alkutiedot ja -ajatukset demokratiakasvatuksesta ja siitä, miten he suhtautuvat siihen. Kirjoitelma toistettiin tammikuussa 2021 kevätlukukauden käynnistyttyä. Toistaiseen kirjoitelman avulla voimme tavoittaa opiskelijoiden ajattelussa syyslukukauden aikana tapahtuneita muutoksia suhteessa demokratiakasvatukseen. Yhteensä vastauksia kirjoituksissa on kaikkiaan 17, ja vastausten pituus vaihteli muutamasta rivistä noin yhden A4-liuskan pituisiin vastauksiin.

Opiskelijoiden kirjoitelmat analysoitiin kaksivaiheisella sisällönanalyysillä. Ensimmäisessä vaiheessa kävimme aineiston läpi Euroopan neuvoston laatimista demokratiakulttuurikompetensseista käsin. Demokratiakulttuurikompetenssit on laadittu eurooppalaisten asiantuntijoiden yhteistyöprosessina. Tavoitteena on ollut saada aikaan kehys demokratian

ymmärtämiselle sekä kehittämislle erityisesti kasvatuksessa ja opetuksessa. Kompetensseja on kaikkiaan 20, ja ne jakaantuvat neljään pääluokkaan: arvot, asenteet, taidot sekä tieto ja kriittinen ymmärrys. (CoE 2017.) Aineistosta poimittiin sekä syyskuun että tammikuun osalta kompetenssien alle niitä osoittavat ilmaisu, kuten:

Hyvä demokratiakasvattaja opettaa lapsille vuorovaikutustaitoja, sillä niiden merkitys korostuu yhä enemmän ja enemmän maailmassa, jossa kuka tahansa voi esittää omia mielipiteitä totuutena → Kompetenssit: Taidot: kieli- ja viestintätaidot; kuuntelu- ja huomiointitaidot.

Tämän luokittelun avulla saatiin yleiskuva siitä, kuinka käsitys opettajasta demokratiakasvattajana muuttui opintojen alkuvaiheessa vertaamalla tammikuun 2021 tilannetta syyskuuhun 2020, eli sinä aikana, jota reflektiopäiväkirjat kuvaavat. Demokratiakulttuurikompetensseja ei itsessään käsitelty opinnoissa syyslukukauden aikana, eivätkä vastaukset osoittaneet merkkejä siitä, että kehikkoa olisi hyödynnetty missään vastauksessa. Analyysin toisessa vaiheessa tutkittiin muutoksen suuntia tarkemmin. Tutkittavat on nimetty aineistosi-taateissa numeroin (1–17).

Haparoivin askelin demokratiakasvatuksen tiellä kriisistä toiseen

Tarkastelemme seuraavaksi syyslukukauden toimintaa ohjaajien kirjoittamien reflektiopäiväkirjojen pohjalta. Yllä kuvatu mukaisesti keskitymme kahden kriisiksi kutsumaamme kokonaisuuden kuvaamiseen ja analysointiin.

Kriisi 1: Vuorovaikutustaidot koetuksella

Ensimmäiselle kriisille olemme antaneet otsikon vuorovaikutustaidot koetuksella. Vaikka se nimensä mukaisesti osuu eniten vuorovaikutuksen kentälle, haaroo se sieltä monaalle. Demokratiakompetensseihin peilaten kriisi kosketti arvojen (ihmisarvon, ihmisoikeuksien ja monikulttuurisuuden arvostaminen), asenteiden (kunnioitus), taitojen (kuuntelu-, havainnointi- ja yhteistyötaitot sekä empatia) sekä tiedon ja kriittisen ymmärryksen (ymmärrys kielestä ja viestinnästä) osa-alueita. Niiden lisäksi kriisi kosketti demokraattisen elämäntavan ydinkysymyksiä: vapautta ja tasa-arvoa.

Tavoitteenamme oli alusta pitäen luoda ryhmään avoin keskustelukulttuuri, joka mahdollistaisi demokratian toteutumisen kannalta välttämättömän moniäänisen keskustelun ja jonka varaan ryhmän myöhempää toimintaa voisi rakentaa. Tämän vuoksi havainnoimme ryhmän vuorovaikutusta erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Keskittymistä keskustelukulttuuriin tuki se, että syksyllä yhden opintojakson teemana oli vuorovaikutus ja ryhmäilmiöt.

Tutkimusten mukaan perinteinen suomalainen koululuokan keskustelukulttuuri on edelleen vahvasti opettajajohtoinen (Männistö 2020a), vaikka siitä poikkeavia virtauksia on havaittavissa (ks. esim. Nikkola ym. 2013; Matikainen ym. 2018). Näin ollen, vaikka kiinnitimme keskustelukulttuuriin huomiota tekemällä erilaisia ryhmäytymisharjoituksia, joiden tarkoituksena oli luoda turvallista ilmapiiriä ryhmään, keskustelukulttuurin haasteet herättivät huomiota pian opintojen alettua. Keskustelua suhteessa ohjaajiin tuntui määrittävän tarve vastata ”oikein” esitettyihin kysymyksiin, vaikka niihin ei oikeaa vastausta olisi ollut olemassakaan (ks. myös Kallas ym. 2013, 23–24). Suhteessa toisiin ryhmäläisiin kes-

kustelussa painottui omien ajatusten tuominen esiin painokkaasti, eikä niinkään ryhmälähtöinen ja erilaisia näkemyksiä etsivä tyyli:

Ryhmällä tuntuu olevan tavoitteena oppia henkilökohtaisesti mahdollisimman paljon sekä briljeerata sen sijaan, että ryhmässä muodostettaisiin jaettua ymmärrystä aiheesta. (Reflektiopäiväkirja 2, syyskuu.)

Panin merkille, että keskustelukulttuuri oli juuri sellainen kuin sen tällaiselta ryhmältä olisin odottanutkin eli muutama [...] tuo esiin omia näkemyksiään [...]. Kuitenkin muutama todella hyvä kommentti muiltakin ja lievää närkästystä havaittavissa joiltakin, jotka eivät saaneet tilaa omille puheenvuoroilleen. (Reflektiopäiväkirja 1, syyskuu.)

Pohdimme ohjaajina erilaisia keinoja rakentaa keskusteluilmapiiriä sellaiseksi, että se rohkaisi opiskelijoita osallistumaan ja tuomaan näkemyksiään enemmän esille tasaveroisesti ja moniäänisesti. Ennen kuin ehdimme viedä pohdintojemme toteutusta kovinkaan pitkälle, tapahtui ryhmässä vuorovaikutustilanne, jossa ryhmäläisillä heräsi voimakkaita tunteita. Tapahtuma horjutti vielä alkuvaiheessa olevan ryhmän turvallisuutta sillä tavoin, että katsoimme parhaaksi lähteä rakentamaan uudestaan turvallista ilmapiiriä. Tämä haastoi meitä ohjaajia, koska emme tieneet, mihin suuntaan ryhmän keskusteluilmapiirillä oli mahdollisuus kehittyä, koska sen kehkeytyminen oli vielä niin alkuvaiheessa. Samaan aikaan tunsimme, että kyseinen tilanne oli ratkaistava, jotta ryhmän toiminta oli ylipäättään mahdollinen. Arvioimme tunteita herättäneen tilanteen välittömän käsittelyn välttämättömäksi, jolloin sisällöllisiä teemoja siirrettiin syrjään ja keskityttiin tarkastelemaan keskustelukulttuurin eskaloitumispistettä heijasteena laajemmasta pinnan alla tapahtuvasta virtauksesta.

Tälle päivälle suunniteltiin ryhmän tilanteen purkamiseen sopiva tehtävä. Jännitti tosi paljon. [...] Keskusteltiin sillä tavalla, että jokainen sai sanoa oman asiansa vuorollaan. Monille oli ilmeisesti silmiä avaavaa se, että ihmiset ovat niin erilaisista lähtökohdista ja monilla oli erilaisia suruja ja murheita. Keskustelun jälkeen oltiin yhtäältä helpottuneita ja toisaalta odottavaisia. (Reflektiopäiväkirja 1, lokakuun alku.)

Työnohjauksellinen kerta, jonka tavoitteena oli edelleen kirkastaa mistä ryhmässä on kysymys ja mitä kukin ryhmästä ajattelee [...]. Pointsini taitaakin olla siinä, että ryhmä ei koskaan ole varsinaisesti valmis, vaan vastaavia (tai pienempiä tai suurempia) [konflikteja] tullaan varmaan käsittelemään koko sen ajan, mitä olemme yhdessä. (Reflektiopäiväkirja 2, lokakuun alku.)

Vaikka akuuttia kriisiä ratkottiin työnohjauksellisen tehtävän avulla, emme saaneet sitä ratkaistuksi omin avuin. Havaitimme, että ryhmän tavoitteisiin pääsemiseksi vaaditaan vielä enemmän yksilöiden ja heidän taustansa huomioimista toiminnassa ja erityisesti enemmän aikaa kuin olimme aiempien ryhmänohjauskokemustemme perusteella olettaneet. Pyysimme avuksi kaksi kokeneempaa kollegaa, jotka olivat tietoisia ryhmän toimintafilosofiasta sekä muuten osallisia ryhmän koulutuksessa, esimerkiksi tuolloin käynnissä olleessa vuorovaikutusilmiöihin keskittyvässä opintojaksossa. Heidän johdollaan järjestettiin toinen ryhmän keskustelukulttuuriin keskittyvä interventio, jossa tavoitteena oli sekä ratkoa akuuttia kriisiä että tarjota vuorovaikutustaitoja ja -välineitä, joiden avulla ryhmä voisi ratkoa itse-

näisesti vuorovaikutuksen haasteita. Painotus oli siinä, että ryhmä ja sen jäsenet saisivat välineitä itse hallita ryhmän keskustelu- ja toimintakulttuuria.

Keskustelun lopputulemana oli, että ryhmän itsensä pitäisi nyt lähteä keksimään jotakin työkaluja, joilla johdattaa keskustelua pois sivupoluilta. (Reflektiopäiväkirja 1, marraskuu.)

Eräs ryhmäläisistä ehdotti, että minä tai [toinen ohjaaja] moderoisimme ryhmäkeskusteluja objektiivisesta asemastamme käsin. Hylkäsinkin ehdotuksen sanomalla, että jos koetamme ensin jotain 'hellempiä' keinoja ja pidetään moderointia vasta ihan viimeisenä vaihtoehtona. Jännä muuten, että henkilö ajatteli minun tai [toisen ohjaajan] olevan objektiivinen. Toisaalta mietin, että olisiko meidän kuitenkin syytä rajoittaa ryhmää (moderoimalla keskustelua) suuremman 'hyvän' vuoksi? (Reflektiopäiväkirja 2, marraskuu.)

Kaisu Mälkki ja Larry Green (2014) esittävät, että kriisien muodossa purkautuva kuohunta kumpuaa siitä seikasta, että opiskelijat ovat joutuneet kahden erilaisen toimintaa ohjaavan viitekehyksen puristukseen. Kun opiskelu ryhmässä haastaa opiskelijat hylkäämään perinteisen, opettajajohtoisen ja tiedonvälittämiseen perustuvan kasvatuskulttuurin ja asettaa heidät kasvokkain uudenlaisen kulttuurin kanssa, aiheuttaa tämä niin sanotun eksistentiaalisen kriisin (em. 8). Kriisi kumpuaa siitä, ettei uusi toimintamalli näyttäydä opiskelijoille vielä riittävän ymmärrettävältä, jotta sen varaan voisi asettua turvallisesti. Opinnot ovat vielä alkuvaiheessa, mutta vanhaan on opintojen myötä syntynyt perustavan tason särö, jota koulutus ja ohjaavien opettajien odotukset kasvattavat. Tämän vuoksi totuttuun palaaminen ei tunnu enää luontevalta. Ainoaksi mahdollisuudeksi jää puskea eteenpäin, mutta maailmankatsomusta mullistavien ajattelu- ja toimintatapojen sisäistäminen tuntuu niiden jäsenytymättömyyden vuoksi epämiellyttävältä ja aiheuttaa turvattomuuden tunteita.

Demokratiakasvatuksessa näkökulmasta ja etenkin demokratiassa elämäntapana korostuu perinteistä koulutusajattelua enemmän itse oppimisprosessi ja -tilanne. Tasa-arvoon, yhteisoppimiseen ja -opettamiseen, itseohjautuvuuteen sekä kollektiiviseen tiedonmuodotukseen perustuvat kasvatuseriaatteen eivät kriiseilyn perusteella vaikuttaneet olevan opiskelijoille entuudestaan kovin tuttuja. Tämä aiheutti ymmärrettävästi kuohuntaa, sillä opiskelijoilla ei ollut ryhmän alkutaipaleella samalla tavalla tilaa luottaa vakiintuneisiin toimintatapoihinsa. Kriisien purkautuminen tulee kuitenkin ymmärtää jokaiselle ryhmälle erilaisena (ks. esim. Mäensivu 2019).

Ensimmäinen kriisi ja syksyn kokemukset laajemminkin muistuttavat meitä siitä itseltään selvästä asiasta, että kasvatuksessa ja koulutuksessa kysymys on aina toimimisesta ihmisten kanssa. Kun tavoitteenamme on luoda demokratiakulttuuria ja -elämäntapaa, jossa kaikilla on tilaa ja mahdollisuuksia toimia vapaasti ja tasa-arvoisesti, on kanssaihmiset – tässä tapauksessa opiskelijat ja ohjaajajoukko – otettava kokonaisina erilaisine menneisyyksineen ja arvostuksineen. Erilaisten ihmisten hedelmällisen yhteiselon harjoitteluun niin, että ryhmä ei hae näennäistä konsensusta tai niin, että ryhmän jäsenet eivät joudu sulauttamaan omaa ajatteluaan tai identiteettiään osaksi ryhmän (oletettua) identiteettiä (Kallas ym. 2013, 33–34) ottaa aikansa. Toisaalta ajatus ihmisistä kokonaisina saa meidät pohtimaan ryhmän jäsenten eriaikaisuutta ja sen vaikutusta demokraattisen elämäntavan saavuttamiseen:

Jotenkin on sellainen fiilis, että ihmisten kasvulle pitää antaa aikaa – en usko, että kukaan tahallaan rajaa toisen tilaa –, mutta koko ryhmän kannalta asia on sellainen, että aikaa sille ei voi antaa. Onpa dilemma... (Reflektiopäiväkirja 2, loka-marraskuun vaihde.)

Ensimmäinen kriisi ja yritykset ratkaista sitä saa meidät myös pohtimaan myös demokraattista elämäntapaa erityisesti opettajankoulutuksessa. Ryhmässä syntynyt konflikti päätettiin ottaa käsittelyyn, eikä sitä väistetty, vaikka kokemuksemme mukaan yksilöiden toiminta ryhmässä ei eronnut merkittävästi muiden vastaavanlaisten ryhmien toiminnasta (*”[j]äävuoritehtävissä ei noussut esiin mitään sellaista, mihin en olisi aiemminkin tämän saman tehtävän osalta jo törmännyt.”* (Reflektiopäiväkirja 1, lokakuu)). Toisin sanoen kohtaamamme kriisi ei ollut poikkeuksellinen, mutta sen ottaminen käsittelyyn ehkä oli. Konfliktin ottamista työn alle edisti se, että se ymmärrettiin ensi sijassa tasa-arvon ja vapauden kysymyksenä, jotka teemoiltaan osuvat demokraattisen elämäntavan ytimeen. Käsittelyn avulla saimme ryhmänä ensi käden kokemuksen siitä, mitä demokraattinen elämäntapa voisi käytännössä olla.

Kriisi 2: Eroon opitusta koulukäsityksestä

Toista kriisiä kutsumme nimellä eroon opitusta koulukäsityksestä. Sen ytimen muodostaa yleisesti opettajankoulutuksessa tunnettu havainto koulumaailman tuttuudesta opiskelijoille. Tällä viittaamme siihen, että opinnot ja niiden aikana käsiteltävät ilmiöt ja sisällöt tuntuivat tutuilta, sillä aloittaessaan luokanopettajaopinnot, opiskelijoilla on takanaan vähintään yhdeksänvuotinen peruskoulutaival sekä kolmivuotinen toisen asteen koulutus, mikä opettajankoulutuksesta puhuttaessa tarkoittaa hyvin usein lukiokoulutusta. Koulutuspolkunsaa aikana tulevat luokanopettajat ovat siis tarkastelleet koulumaailmaa oppilaan ja opiskelijan näkökulmista ja yleensä koulumyönteisesti. (ks. Kostiainen & Gerlander 2009) Toisaalta opettajankoulutus ei varsin koulumaisen rakenteen – esimerkiksi valmiit opintopolut ja selvät tutkintovaatimukset, jotka sekä määrittävät opiskelijoiden toiminta- ja ajattelumalleja että rajoittavat heidän toimijuuttaan – vuoksi välttämättä haasta ja muuta opiskelijoiden lähtökohtaista kokemusta koulusta (Syrjäläinen ym. 2006). Opettajankoulutuksen oppisällöistä myös puuttuu tutkimusten mukaan paljolti ne sisällöt, jotka auttaisivat demokraattisen, yhteiskuntaan avautuvan toimijuuden kehittymistä (ks. Kinos ym. 2015; Fornaciari 2020).

Opiskelijoiden vakiintuneet käsitykset omasta roolistaan oppimisen ja opiskelun suhteen tulivat esille heti opintojen alussa. Yhtäältä opiskelijat kyselivät paljon tehtävien muotoiseikoista, kuten kuinka monta sivua tekstiä pitäisi olla, sisällöllisten teemojen sijaan. Toisaalta ryhmätehtävissäkin fokus oli kokonaan omassa tai oman pienryhmän tehtävässä, eikä niinkään koko ryhmän yhteisen ymmärryksen rakentamisessa:

Aiempien vuosien kokemusten perusteella [tehtävän] tekeminen eroaa omaehtoisuudessaan niin paljon lukion/toisen asteen esseistä yms. että se aiheuttaa opiskelijoissa rimakauhua siitä, että tekevätkö he sitä 'oikein'. Kaivataan mallia ja tiukkaa struktuuria.[...] Moni oli huolissaan esim. [tehtävän] muotoiseikoista. Puhuin jonkin verran siitä, että tehtäviä ei tehtäisi suorituksena opettajalle, vaan oman ajattelun kehittäminen fokuksena. [...] Kokeiltiin, että miten onnistuvat jakamaan ryhmät eri aiheisiin ja se meni ”nopeat syövät hitaat” -meiningillä. Kehotettiin miettimään, miten ryhmä toimii tällaisissa tilanteissa. (Reflektiopäiväkirja 1, syyskuu.)

Yksittäisten tehtävien tekemisten lisäksi opiskelijoiden aiemmat koulukäsitykset nousivat esiin myös tapaamisissa ja erityisesti käsityksissä opiskelija-opettaja-suhteessa niiden aikana. Suhde vaikutti perustuvan pitkälti perinteiseksi kutsumaamme näkemykseen, jossa opettaja johtaa opetustilanteita. Tällaisessa tilanteessa opettaja on tiedollinen auktoriteetti, joka kysyy relevantit kysymykset sekä ohjaa opiskelijoiden oppimista tästä positiosta käsin. Koska tämä on demokraattiseen elämäntapaan kasvattamisen ja kasvamisen kannalta ongelmallista, koimme välttämättömäksi puuttua siihen heti opintojen alussa.

[L]ähtökohtaisesti opiskelijat vastaavat opettajalle, joka tavallaan toimii vastausten ‘hyväksyjänä’ ja muutoinkin liidaa oppimistilannetta. Interventiossa keskusteltiin siitä, että keskustelua käydään ryhmässä ja käsityksiä jaetaan ryhmässä siten, että asioiden ymmärrys lisääntyy yhteisesti. Opiskelija kommentoi, että tässä annetaan pelottavan paljon vastuuta opiskelijoille. Niinhän se on. Nähtäväksi jää, miten vastuu otetaan ja mitä sillä tehdään. (Reflektiopäiväkirja 2, syyskuu.)

Oikeastaan koko demon parasta antia oli interventio, jonka [toinen ohjaaja] teki tarttumalla opiskelijan aloitteeseen (”Jotenkin ahistavaa, kun te olette siellä noin vakavina” tms.) eli lähdettiin purkamaan ryhmässä olevaa vuorovaikutuksen tapaa, jossa opiskelijat puhuu meille ohjaajille ja odottavat meiltä hyväksyvää nyökkäystä, jotta heidän sanomansa ‘tulisi todeksi’. Osa opiskelijoista vaikutti helpottuneilta ja yksi jäikin oikein kiittämään tästä puheenvuorosta ja sanoi ymmärtäneensä nyt enemmän koko ryhmän pointtia. (Reflektiopäiväkirja 1, syyskuu.)

Opiskelijan ajatus siitä, että ryhmässä annetaan ‘pelottavan’ paljon vastuuta on paljon puhuva. Kun huomioidaan tämä ja se, että ryhmän opiskelijat ovat käyneet läpi koulutustai-paleen, jossa demokratiakasvatuksella on pieni ja edustuksellista demokratiaa korostava rooli, opiskelijan kokemukset siitä, että vastuun ottaminen tuntuu pelottavalta, ovat ymmärrettäviä. Männistön ja Fornaciarin (tulossa) tutkimuksessa monet peruskoulun oppilaat painottivatkin sitä, että vastuu opetuksesta kuuluu opettajalle, sillä hän tietää parhaiten. Samansuuntaisesti Männistön (2020a, 213) tutkimuksessa opettajat sanoivat, ettei oppilaille voi antaa juurikaan valtaa tai vastuuta, koska oppilailla ei ole riittävästi kompetensseja kantaa vastuuta ja toteuttaa ideoitaan. Tällaisessa ajattelussa on havaittavissa ero lopputuleman ja prosessin välillä, mitä tutkitun ryhmän toiminnassakin painotettiin: demokratiakasvatuksen tavoitteena ei ole läheskään aina saada aikaiseksi valmista luomusta, vaan usein tärkeämpää on yhdessä toimiminen ja kokeileminen.

Opiskelijoiden perinteinen näkemys sekä omasta roolistaan oppijana että opettajan roolista askarrutti pitkin syksyä ja vähitellen myös opiskelijat alkoivat kertoa omia kokemuksiaan suhteessa toiveisiimme laajemmasta osallistumisesta. Haasteeksi muodostui ennen muuta opetustilanteiden kehys, joka asetti opiskelijat passiiviseen tai alistaiseen rooliin ja joka opettajankoulutuksessa pitkälti vallitsee (Syrjäläinen ym. 2006, 286; Matikainen ym. 2018). Ohjaavina opettajina koetimme rikkoa tätä kehystä ja muokata ryhmän toimintakulttuurista aktiivisuuteen, kokeiluun ja tutkimiseen kannustavan. Tämä on sekä opiskelijoiden kasvatusalan ammattilaisiksi kasvamisen että demokraattisen elämäntavan kannalta merkityksellistä, sillä valmista tai oikeaa toimintamallia ei ole olemassa, jolloin erilaisin kokeilu-in ja tutkimalla niitä uudenlaista elämäntapaa on mahdollista rakentaa proaktiivisesti.

Merkityksellistä on myös se, että opettaja ei voi yksin luoda uudenlaista elämäntapaa, vaan siihen tarvitaan kaikkien panosta.

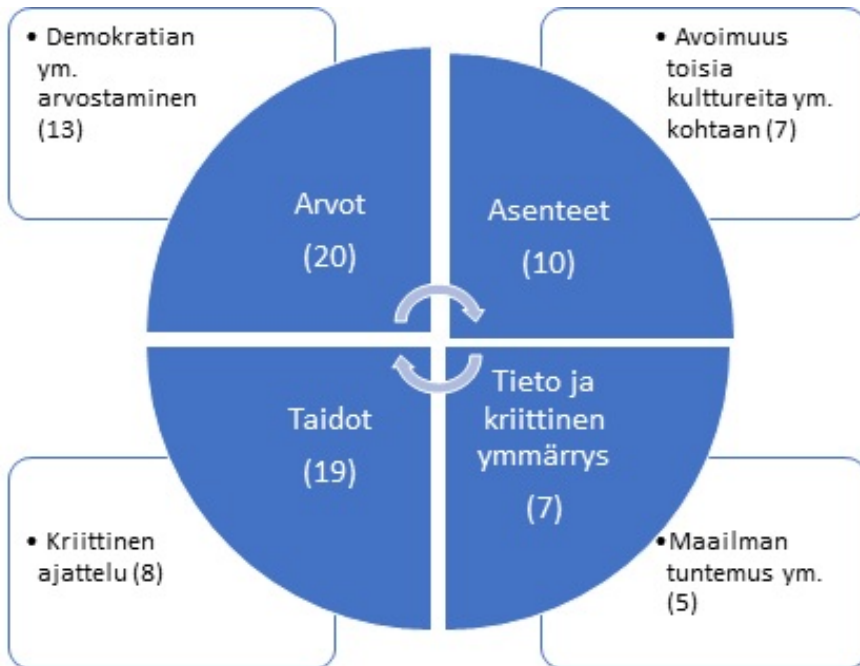
Opiskelijat keskustelivat havainnoistaan pienryhmissä, mutta koko ryhmässä keskustelu (eli silloin, kun ohjaajat olimme mukana keskustelussa) ei tuntunut toimivan. Sanoin asiasta ryhmäläisille, että tänään tuntuu siltä, että jokaisen mielipide tai näkemys asiaan on kaivettava sorkkaraudalla. Opiskelijat sanoivat, että tilanne on hankala, koska pienryhmissä tuntuu siltä, että keskustelu voi olla vapaata, mutta koko ryhmän keskustelu tuntuu siltä, että pitää vastata johonkin kysymykseen (vrt. suullinen tentti) ja, että vaikka me ohjaajina olemme esittäneet toiveen, että ryhmässä puhutaan ryhmänä ja näin muodostetaan yhteistä ymmärrystä asioista, ei yhteinen keskustelu ole helppoa, sillä kouluissa on totuttu muuhun (=vastaamaan opettajan kysymykseen vrt. keskustelemaan opettajan kanssa). [...] Toinen pointti on se, että ryhmäläisten on tehtävä töitä itse, jos haluavat murtaa oman kehyksensä kouluun liittyen. Toivoin, että asiaa voidaan lähestyä yhdessä niin, että luomme uudenlaisia (esim. demokraattisia) kehyksiä kouluun ja kasvatukseen [...]. (Reflektiopäiväkirja 2, marraskuu.)

Kuten yllä olevasta katkelmasta huomataan, opiskelijat kipuivat aiempien koulukokemuksensa kanssa, ja me ohjaajina pohdimme, osaammeko sanoittaa tavoitteitamme ja toiveitamme tarpeeksi konkreettiseksi, siis sellaisiksi, että ne ohjaavat opiskelijoiden oppimista ja ryhmän toimintaa demokraattiseen suuntaan. Kykenemmekö antamaan opiskelijoille vaa-dittavan vapauden ja osaammeko kannustaa heitä tarttumaan siihen? Epävarmuus tulevasta ja demokratiakasvatuksen suunnasta kiteytyykin hetkiin, jolloin ohjaajina koimme, että ryhmä toimii vanhan viitekehyksen ohjaamana. Ajattelemme, että ne olivat hetkiä, joissa demokraattista elämäntapaa olisi mahdollista luoda ohjaamalla toimintaa ja ajattelua, mutta samaan aikaan emme olleet varmoja, kykenemmekö tuohon ohjaustyöhön.

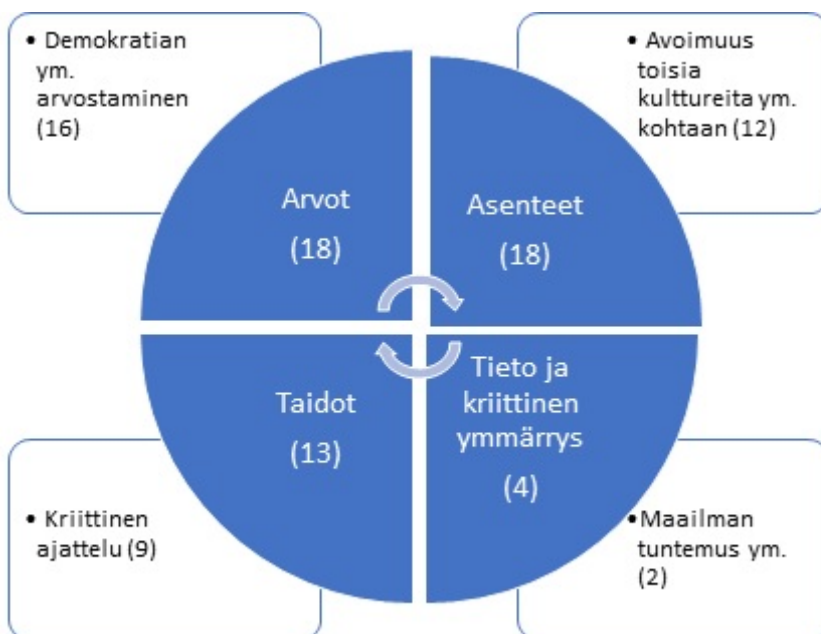
Toisaalta kipuilu toisen kriisin kanssa voi kummuta myös erilaisesta auktoriteettiase-masta, joka demokratiakasvattajalla on. Männistö (2020b, 36–37) toteaa, että demokratiakasvattajan tavoitteena on tehdä itsestään mahdollisimman ’tarpeeton’ opiskelijoille. Tällai- sessa opettajaorientaatiossa on kyse siitä, että opettaja ei yritä pitää kiinni auktoriteetistaan väittämällä, että vain hän voi tietää parhaiten. Sen sijaan demokratiakasvattaja tukee opis- kelijoiden autonomian kehittymistä. Pyrkimyksenä on kouluttaa tulevia opettajia, jotka ovat sisäistäneet vahvan asiantuntijuuden ja moraalisen selkärangan, joka tekee opettajista yhteiskunnasta tulevalle ristivedolle vähemmän alttiita (ks. myös Fornaciari & Männistö 2017). Toisin sanoen demokratiakasvattaja on henkilö, joka on sisäistänyt demokraattisen yhteiskunnan periaatteet ja toimii näitä tavoitteita edistäen ja niille vastakkaisia tavoitteita vastustaen. Koska opettajaohjoisessa koulutusjärjestelmässä kasvatettavat oppivat olemaan riippuvaisia siitä, että ulkoinen auktoriteetti (opettaja) validoi heidän tietonsa ja taitonsa, vaikuttaa siltä, että opiskelijoilla on vielä matkaa siihen, että heille syntyy kokemus itses- tään demokraattisina asiantuntijoina, joilla on oikeus ja mahdollisuus toimia aktiivisesti eri- laisissa kasvatus- ja opetustilanteissa. Silti kipuilun perusteella voidaan sanoa, että opiskeli- joiden käsityksiin syntyi säröjä, jotka mahdollistavat demokraattisen opettajaroolin kokei- lun ja toivottavasti myös käyttöönoton.

Demokratiakasvattajan kompetenssit

Tarkastelemme seuraavaksi, miten opiskelijoiden käsitys hyvästä demokratiakasvattajasta muuttui tutkimuksessa tarkastellulla aikajaksolla. Keskitymme erityisesti käsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin. Kahdessa kuviossa (kuvio 1 ja kuvio 2) on esitetty analyysin tulokset. Analyysissa opiskelijoiden vastauksia arvioitiin suhteessa Euroopan neuvoston määrittelemiin demokratiakulttuurin kompetensseihin, kuten yllä on kuvattu.



Kuvio 1. Opiskelijoiden käsitykset hyvästä demokratiakasvattajasta suhteessa Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetensseihin syyskuussa 2020. Suluissa mainintojen määrä vastauksissa sekä eniten mainintoja saaneet kompetenssit kussakin pääluokassa.



Kuvio 2. Opiskelijoiden käsitykset hyvästä demokratiakasvattajasta suhteessa Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetensseihin tammikuussa 2021. Suluissa mainintojen määrä vastauksissa sekä eniten mainintoja saaneet kompetenssit kussakin pääluokassa.

Kuten kuvioista huomataan, suurin muutos on tapahtunut suhteessa asenteisiin. Niiden merkitys demokratiakasvattajuuden ytimessä on selkeästi kasvanut. Toinen selkeä muutos on tapahtunut taitojen osalta, jossa kriittinen ajattelu korostuu tammikuussa selvästi syyskuuhun verrattuna.

Tammikuussa kerätyn aineiston perusteella voi rakentaa ryhmätasolla kuvaa käsityksestä, jossa korostuvat arvot, asenteet ja kriittinen ajattelu. Samanlaista ryhmän minäkuva ei pysty tekemään opintojen alkuvaiheesta, jossa opiskelijoiden käsitykset olivat suhteessa toisiinsa paitsi hyvin moninaisia myös erilaisia. Alkuvaiheen kuvauksille on tyypillistä turvallisen opiskeluympäristön luominen sekä tasa-arvoisen, reilun, oikeudenmukaisen ja syrjimättömän ilmapiirin luominen:

Opettaja, joka on hyvä demokratiakasvattaja, on suvaitsevainen ja tasa-arvoisesti kaikkia lapsia ja nuoria kohteleva aikuinen. Hyvä demokratiakasvattaja ei anna oman poliittisen mielipiteen tai oman uskonnon vaikuttaa kasvatukseen ja opetukseen. (4, syyskuun alku 2020.)

Yleiskuvassa muutos on siis tapahtunut niin, että ryhmän sisällä käsitys hyvästä demokratiakasvattajasta on yhtenäistynyt sekä fokusoitunut asenteiden, arvojen ja kriittisen ajattelun ympärille. Samalla ajatus demokratiasta elämäntapana on vahvistunut:

Hyvä demokratiakasvattaja tuo oppimiseen vapauden ja mahdollisuuden oppilaille osallistua ja vaikuttaa aktiivisesti oppimiseen. Demokratiaopetuksen kulmakivenä tulee olla demokratian luominen oppimistilanteeseen, eikä pelkästään tiedon jakaminen oppilaille. Demokraattisessa vuorovaikutus- sekä oppimistilanteessa opettaja osallistuu keskusteluun, eikä pelkästään kuuntele tai jakele puheenvuoroja. Demokratiakasvattajana ei siis riitä, että antaa oppilaille tilaa osallistua, vaan opettajan tulee myös itse altistaa itsensä oppimiselle, vain näin oppimistilanne voi olla demokraattinen. (2, tammikuun loppu 2021.)

Opiskelijoiden näkemys koostuu lähtökohdiltaan samoista elementeistä, mutta näkemys demokratian roolista ja opettajan tehtävästä on olennaisesti muuttunut. Syyskuussa huomio kohdistui yksilöihin (oppilaisiin ja opettajaan itseensä) ja heidän kasvuunsa vaikuttajina ja aktiivisina kansalaisina ilman tarkemmin eksplikoitua kontekstia. Tammikuun loppuun mennessä demokratiasta on tullut opettajan toiminnan kulmakivi niin, että demokratia luo kehukset opiskelulle ja opettajan toiminnalle. Opettaja ei ole pelkästään demokratiaan kasvattaja vaan demokratiaan kasvaja.

Asenne-luokka vahvistui koulutuksen alkuvaiheessa, erityisesti avoimuus kohdata erilaisuutta moninaisesti oppijoissa. Sitä ei voi suoraan rinnastaa kyseessä olevaan kompetenssikohtaan, mutta sisältö on paljolti samaa. Se realisoituu erityisesti keskustelukulttuurissa ja oppijoiden mahdollisuuksissa tulla kohdatuksi ihmisinä sekä antaa heille mahdollisuuksia ilmaista muun muassa näkemyksiään, ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tämän myötä korostuu koulun turvallisen ilmapiirin luominen

Asenteissa ja arvoissa näkyvä muutos ilmeni myös moninaisuuden arvostamisen sekä eri näkökulmien välisen keskustelun arvostamisena.

Hyvä demokratiakasvattaja ymmärtää yhteiskunnan moninaisuuden ja sen jäsenien merkityksen. Hyvä demokratiakasvattaja osaa ohjata ajattelemaan kriittisesti ja osaa kyseenalaistaa myös omat arvonsa niiden vahvistamiseksi. Hyvä demokratiakasvattaja kykenee astumaan oman ajatusmaailmansa ulkopuolelle ja katsomaan asioita eri näkökulmista, täten kyeten mahdollisesti ymmärtämään oppilaidensa ajatuksia. Hän myös pyrkii opettamaan kyseisiä taitoja oppilailleen. Muiden kunnioittaminen ja tunnustaminen tasavertaisina yhteiskunnan jäseninä on demokratiakasvattajan toiminnan keskiössä. (15, tammikuun loppu 2021.)

Tieto ja kriittinen ymmärrys sai opiskelijoilta vain muutamia mainintoja. Tämä on siinä mielessä yllättävää, että ryhmän opintoihin kuului syyslukukaudella Maailman tila -opintopakso (10 op, osa yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen perusopintoja), jossa käsiteltiin tähän kompetenssikategoriaan liittyviä asioita. Toisaalta taitojen osalta opiskelijat painottivat kriittisen ajattelun merkitystä demokratiaan kasvamisessa. Suhde tietoon asemoituu tämän myötä merkittäväksi demokratiakasvatuksessa.

Tiedon ja kriittisen ymmärryksen ohella myös taitojen osuus on selkeästi muuttunut opintojen alkuvaiheessa. Taidot saivat tammikuussa paitsi vähemmän mainintoja, valinnat myös keskittyivät kriittisen ajattelun ympärille. Tämä ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät opiskelijat näkisi näitä taitoja tärkeinä, päinvastoin. Useimmat niistä kuuluivat opettajan toiminnan ytimeen, ja tulkitsemme vastauksia niin, etteivät opiskelijat pidä

näitä taitoja demokratiakasvattajalle kuulumattomina, vaan he ovat vastauksissaan kuvanneet demokratiakasvattajuuden ytimen.

Opiskelijoiden käsityksissä tapahtuneilla muutoksilla on paljon yhteistä aiemmin artikkelissa käsiteltyjen kahden kriisin kanssa. Erilaisiin näkökulmiin, kokemuksiin ja myös asenteisiin kohdistuvaa katsetta on ollut mahdoton väistää ryhmän kohtaamisissa konflikteissa ja niiden käsittelyssä. Yhtä lailla koulutukseen sisältynyt vahva tavoite vastuuttaa opiskelijat omasta oppimisestaan ja edesauttaa kriittistä suhtautumista muun muassa omaan opiskelukulttuuriin on teema, joka liittyy läheisesti opiskelijoiden kriittisen ajattelun kuvauksiin.

Päätäntö – Mihin tie vie?

Demokratiaa elämäntapana edistänyt toimintatutkimuksellinen kokeilumme näyttää kriisistä toiseen kulkemiselta. Elettynä kokemuksena ja analyttisenä käsitteenä kriisi uhkaa ryhmän toimintaa, mutta ennen kaikkea mahdollistaa toiminnan tarkastelun kriittisesti niin, että siitä on mahdollista oppia ja suunnata toimintaa uusille urille. Niin myös meidän tapauksessamme.

Kokeiluun valikoitui opiskelijoita, joilla oli vahva motivaatio lähestyä opettajan työtä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tämä heijastui halukkuutena oppia ja kehittää itseään tässä suunnassa. Valikoitumisesta huolimatta ryhmä oli heterogeeninen. Opiskelijoiden erilaiset arvot ja toimintatavat, joihin he aiemmassa (opiskelu)elämässään olivat tottuneet, olivat ristiriidassa keskenään sekä ryhmän demokraattista elämäntapaa henkivien periaatteiden kanssa. Yhteentörmäys johti ryhmässä kriiseihin, jotka toisaalta haastoivat ryhmän tasa-arvoista ja vapauteen perustuvaa toimintaa, mutta samaan aikaan niiden pohjalta oli mahdollista kehittää demokraattisen elämäntavan kannalta toimivampaa vuorovaikutusta.

Demokraattisen elämäntavan ja aiemmasta kouluhistoriasta opittujen tapojen yhteentörmäys johti myös ristiriitaan, jonka ytimessä olivat opiskelijoiden käsitykset opettajan ja opiskelijoiden välisestä suhteesta. Demokraattisen elämäntavan ohjaamana ryhmän tapaisissa ohjaaja-opiskelija-suhteesta pyrittiin luomaan tasa-arvoinen ja opiskelijoiden vapautta sekä autonomisuutta korostava. Asema vaikutti olevan opiskelijoille sekä jossain määrin myös ohjaajille uusi, mikä vaatii uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen hahmotte-
lua, mikä jatkuu ryhmässä edelleen. Hahmottelun käynnissä olo ja prosessiluontoisuus heijastaa demokraattisen elämäntavan luonnetta: se ei koskaan ole valmis, vaan elämäntapaa rakennetaan ja uudelleen muotoillaan päivittäisissä kohtaamisissa ja työssä (Männistö 2020b).

Syksyn kokemus on nostanut esiin kysymyksiä, jotka liittyvät paitsi omaan työhömmö ryhmän kanssa myös demokratiakasvatukseen osana opettajankoulusta. Opettajankoulutukselle on tyypillistä aloittaa koulutus jostain kysymyksestä, mutta ohittaa opiskelijan aiempi elämänhistoria. Emme tarkoita tällä sitä, että nykyisellään opiskelijoiden elämänhistoriat sivuutettaisiin tyystin, mutta niiden ottaminen vakavasti on luultavimmin edelleen suhteellisen harvinaista. Kokemuksemme syksyn ajalta korostavat kuitenkin sitä, että ilman ihmisten ainutlaatuisen elämänhistorian ja sen seurausten käsittelyä on sisältöjäkin vaikea käsitellä. Ajatus siitä, että meidän on ymmärrettävä itseämme ja muita ymmärtääksemme ihmisyttä, vaatii asian nostamista kasvatuksen ja kasvamisen keskiöön. Kokemuksemme perusteella voimme sanoa, että demokratia elämäntapana mahdollistaa tämän.

Kun tarkastellaan opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneita muutoksia suhteessa demokratiakasvatukseen, vaikuttaa siltä, että ensimmäisen lukukauden aikana vahvistuivat näkemys

demokratiasta elämäntapana, asenteet demokratiaa kohtaan sekä kriittisen ajattelun merkitys demokratiaan kasvamisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa toimintaa, jossa luodaan koulun perusarkea mahdollisimman demokraattiseksi, pyritään tuomaan esiin monenlaisia ääniä ja kokemuksia ja näin ymmärtämään paitsi moninaisuutta itsessään myös toisten erilaisia näkökulmia.

Olemme tietoisia tutkimusasetelman sekä aineiston asettamista rajoituksista, jotka vaikuttavat tuloksiin. Yhtäältä yksi lukukausi on verrattain lyhyt aika syvällisen ajattelutavan muutoksen tarkasteluun. Toisaalta tässä käytetyn aineiston avulla emme voi osoittaa, että kriisejä sisältäneen ensimmäisen lukukauden opintojen ja opiskelijoiden käsitysten muutosten välillä olisi yksiselitteinen syy-seuraus-suhde. Yhtä lailla opiskelijoilta kerätty aineisto on varsin pieni ja kattaa suhteellisen lyhyen aikavälin, minkä vuoksi se antaa ainoastaan yleisellä tasolla havaittavia tuloksia siitä, kuinka opiskelijoiden käsitykset hyvästä demokratiakasvattajasta ovat muuttuneet. Lisäksi tarkasteltu aineisto osoittaa ainoastaan muutoksen suuntaa, mutta niiden taustalla olevien tekijöiden tarkempi selvittäminen vaatii lisäaineiston keräämistä ja analysointia. Emme kuitenkaan voi olla nostamatta esiin kahden aineiston analyysin pohjalta herääviä yhteneväisyyksiä. Väitämme, että syyslukukauden opinnot, keskustelut ja kaikki se toiminta, jota ryhmän kanssa tehtiin, vaikuttivat tavalla tai toisella opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneisiin muutoksiin. Nähtäväksi jää, miten ajattelussa tapahtunut muutos jalkautuu tulevaisuudessa kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden työhön opettajana.

Niin ikään nähtäväksi jää myös demokratiakasvatuksen asema opettajankoulutuksessa. Sen vähäisyyttä on kritisoitu jo pitkään ja lisäämistoimet ovat olleet jaksottaisia – ne ovat kiinnittyneet ulkopuoliseen rahoitukseen – sekä eriyttäneet opettajankoulutuslaitoksia. Tutkimuksemme perusteella voidaan sanoa, että mikäli demokratiakasvatuksesta halutaan opettajien työtä määrittävä tekijä, on työtä tehtävä pitkäjänteisesti niin, että yksittäisten kurssien sijaan keskitytään laaja-alaisempiin kokonaisuuksiin; tässä puolikin vuotta näyttää olevan lyhyt aika. Ainoastaan näin, jos silloinkaan, voimme varustaa tulevat opettajat tiedoilla, taidoilla ja valmiuksilla, joita he alati monimutkaistuvassa tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitsevat.

Lähteet

Opiskelijoiden kirjoitukset hyvästä demokratiakasvattajasta 1–17. Jyväskylän yliopisto, 2020–2021. Kirjoitukset tutkijoiden hallussa.

Reflektiopäiväkirjat 1 ja 2. Jyväskylän yliopisto, 2020. Päiväkirjat kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Rantala, Jukka & Siikaniva, Anu (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsingin yliopisto. 19–32.

- Bauman, Zygmunt 2002. *Notkea moderni*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, Gert 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.
- Biesta, Gert 2013. *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Chang, Heewon, Ngunjiri, Faith Wambura. & Hernandez, Kathy-Ann 2012. *Collaborative Autoethnography*. New York: Routledge.
- Council of Europe (CoE). 2017. *Reference Framework Competences for Democratic Culture* (vol. 1–3).
- Ellis, Carolyn, Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. 2011. Autoethnography. An Overview. *Historical Social Research* 36 (4), 273–290.
- Elo, Kimmo 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Teoksessa Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti (toim.), *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalais-pätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylän: Koulutuksen tutkimuslaitos, 110–136.
- Fornaciari, Alekski 2020. *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fornaciari, Alekski & Männistö, Perttu 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia: Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.
- Giroux, Henry 2018 [1997]. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Hansen, Petteri 2007. *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsingin yliopisto.
- Hämeen-Anttila, Jaakko, Katajala, Kimmo, Sihvola, Ari & Hetemäki, Ilari (toim.) 2013. *Kaikki syntyy kriisistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallas, Kai, Nikkola, Tiina, & Rähä, Pekka 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Nikkola, Tiina, Rautiainen, Matti & Rähä, Pekka (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kasa, Tuija 2019. *Ihmisoikeudet, demokratia, arvot ja dialogi kasvatuksessa – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2018–2019) loppuraportti* [www-lähde] < https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hy_hankkeen_l_oppuraportti.pdf > (Luettu 12.2.2021).
- Kasa, Tuija, Rautiainen, Matti, Malama, Mia & Kallioniemi, Arto 2021. *Human Rights and Democracy Are not Self-evident’ – Finnish Student Teachers’ Perceptions on Democracy and Human Rights Education*. Artikkelikäsitelmä. <https://doi.org/10.7577/hrer.3937>
- Kinos, Jarmo, Saari, Antti, Linden, Jyri & Värri, Veli-Matti 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182. <https://doi.org/10.1007/s00595-015-1188-1>
- Kostiainen, Emma & Gerlander, Maija 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa Valkonen, Tarja, Isotalus, Pekka, Siitonen, Marko & Valo, Maarit (toim.), *Prologi*. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos ry., 6–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804>

- Matikainen, Minni, Männistö, Perttu & Fornaciari, Alekski 2018. Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education. *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1), 1–15. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Mäensivu, Marja 2019. *Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä. Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja toimintaa ohjaavista kehyksistä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mälkki, Kaisu & Green, Larry 2014. Navigational aids: The phenomenology of transformative learning. *Journal of transformative learning* 12 (1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1541344614541171>
- Männistö, Perttu 2020a. An exploration of the public space in a Finnish primary school. *Citizenship teaching and learning* 15 (2), 203–220. https://doi.org/10.1386/ctl_00029_1
- Männistö, Perttu 2020b. *The state of democracy education in Finnish primary school-education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, Perttu tulossa. Koulukasvatuksella kohti demokraattista elämäntapaa. Teoksessa Rautiainen, Matti, Hiljanen, Mikko & Männistö, Perttu (toim.), *Lupaus paremmasta*. Helsinki: Into Kustannus.
- Männistö, Perttu & Fornaciari, Alekski tulossa. Education and Participatory Democracy in a Finnish Primary-School. *Pedagogy, culture & society*.
- Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2017. *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nikkola, Tiina, Rautiainen, Matti, & Räihä, Pekka (toim.) 2013. *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Puuronen, Vesa & Saari, Kari (toim.) 2017. *Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja 2014. *Demokratia ja ihmisoikeudet opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari & Värrä, Veli-Matti 2006. *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan yliopistossa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Vattimo, Gianni 1997. Hermeneutics and Democracy. *Philosophy & Social Criticism* I (4), 1–7. <https://doi.org/10.1177/019145379702300401>

Demokratiakasvatuksen tiellä?

FT Mikko Hiljanen työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yliopistonopettajana.

FM, YtM, väitöskirjatutkija Riitta Tallavaara työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yliopistonopettajana.

KT, dosentti Matti Rautiainen työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vanhempana yliopistonlehtorina.

KT, YtM Perttu Männistö työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yliopistonopettajana.